

ACTAS DIGITALES

del

IV CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROBLEMÁTICAS EN EDUCACIÓN Y SALUD

de *Fundación Sociedades Complejas*

BUENOS AIRES - 8 AL 10 DE JUNIO DE 2018

Fundación SOCIEDADES COMPLEJAS | *IV Congreso Internacional sobre* **Problemáticas en Educación y Salud** | **8 al 10 JUNIO 2018** | **BUENOS AIRES ARGENTINA**

MODALIDADES: PRESENCIAL Y VIRTUAL

EL FRACASO ESCOLAR EN DEBATE: ¿ALUMNOS QUE NO APRENDEN?

EXPOSITORES CONFIRMADOS

RUTH HARF	ELENA SANTA CRUZ	NORA ELICHIRY	SILVIA SCHLEMEYSON	PATRICIA SADOVSKY	DELIA LERNER
DENISE NAJMANOVICH	PAULA POGRE	ANA MARÍA SIVERIO (CURAL)	LUIS HORNSTEIN	JOSÉ SVARZMAN	MARIELA PANOZZO

www.sociedadescomplejas.org

fundacion@sociedadescomplejas.org | (011) 4552 2964 - (15) 4171 1338

Seguinos en: [f /FSComplejas](https://www.facebook.com/FSComplejas) [@FSComplejas](https://twitter.com/FSComplejas) [i /sociedadescomplejas](https://www.instagram.com/sociedadescomplejas)

ORGANIZA **CONVOCA** **AUSPICIA** **SEDE**

Fundación SOCIEDADES COMPLEJAS | **REDESA** RED DE PROYECTOS EN EDUCACIÓN Y SALUD | **noveduc** | **COLEGIO SAN JOSÉ** Azucemega 156, CABA

Actas del IV Congreso Internacional sobre Educación y Salud “El fracaso escolar en debate: ¿alumnos que no aprenden?”; compilado por Andrea Kaplan, Evelyn Ostrovsky (colab.). - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sociedades Complejas, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-29719-3-9

1. Escolaridad. 2. Psicología. 3. Psicopedagogía. I. Kaplan, Andrea, comp., Ostrovsky, Evelyn, comp. II.

CDD 370.7

Colección “Actas de Congresos FSC”

Directora Ejecutiva: Lic. Andrea Kaplan

Coord. Ejecutiva: Lic. Mariana Sanmartín

Coord. Académica: Lic. Alicia Azriel

Colab. Edición e-Book: Evelyn Ostrovsky

Diseño gráfico y web: Agustín Muruaga

© Fundación Sociedades Complejas. Proyectos en Salud y Educación. Av. Carlos Forest 1155 Piso 3º Of. C (1427) CABA – República Argentina. E-mail: fundacion@sociedadescomplejas.org. Web: www.sociedadescomplejas.org

ISBN 978-987-29719-2-2



Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Producido en Argentina



Organización



Autoridades

PRESIDENTE HONORARIO:

[Lic. Ruth Harf](#)

COORDINADORA ACADÉMICA:

[Lic. Andrea Kaplan](#)

COORDINADORA EJECUTIVA:

[Lic. Mariana Sanmartín](#)

COMITÉ DE ORGANIZADOR:

[Lic. Alicia Azriel](#)

Miembros:

Lic. Mirta Goldberg

Lic. Adriana Montobbio

Lic. Mariana Wassner

COMITÉ DE ASUNTOS ACADÉMICOS:

Lic. Sandra Butto

Lic. Roxana García Pannelli

Mg. Gabriel Hojman

Lic. Flavia Llana

Prof. Gabriela Maffassanti

Lic. Cristina Milani

Lic. Vanina Modugno

Lic. María Teresa Olivetto
Prof. Diana Roccatagliata
Lic. Daniela Toledo
Lic. Nora Steindl
Prof. Andrea Villares
Lic. Valentín Yened Martínez

Miembros invitados:
Lic. Alejandra Bozzini
Lic. Alicia Burstein
Lic. Silvia Dipede
Dra. Maia Migdalek
Lic. Verónica Mohr
Mg. Mariela Regatky

SECRETARÍA DEL CONGRESO:

Evelyn Ostrovsky

ASISTENTE DE COMUNICACIÓN:

Lic. Verónica Niro

ASISTENTE DE PRODUCCIÓN:

Lic. Rocío Rodríguez Almaraz

AUSPICIOS Y AVALES

- Ministerio de Educación GCABA (Res. N°541/18)
- Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires (Res. N°446/18)
- Ministerio de Educación de Córdoba (Res. N°128/18)
- Consejo General de Educación de Entre Ríos (Res. N°1601/18)
- Dirección General de Escuelas de Mendoza (Res. N°1038/18)
- Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones (Res. N°038/18) PUNTAJE DOCENTE
- Ministerio de Cultura y Educación de Formosa (Res. N°2018/18)
- Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (Res. n°237/18) PUNTAJE DOCENTE
- Consejo Provincial de Educación de Rio Negro (Res. N°1338/18) PUNTAJE DOCENTE
- Ministerio de Educación de Tierra del Fuego (Res. N°901/18) PUNTAJE DOCENTE
- Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Corrientes (Res. N°1639/18)
- Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut (Exp N°1239 y 1241/17)
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de La Rioja (Res. N°716/18)
- Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén (Res. N°1274/2018)
- Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires
- Asociación de Psicólogos de Satan Fe - 1ra Circunscripción.
- Facultad de Psicología de la UBA.
- Organización de Estado Iberoamericanos.
- Instituto Universitario del Gran Rosario.
- Asociación Gremial de Profesionales en Psicopedagogía del GCBA.
- Facultad de Psicología de la USAL .
- Sociedad Argentina de Psicoanálisis.
- Sociedad Paraguaya de Psicología.
- Colegio de Psicólogos de Santiago del Estero.
- Asociación de Psicólogos de Buenos Aires.

Institución convocante



Auspicia



SEDE DEL CONGRESO

Colegio San José

PALABRAS DE BIENVENIDA

Estimadas/os colegas:

Volvemos a encontrarnos en el mítico *Colegio San José* para celebrar la cuarta edición del *Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud* que convocamos anualmente desde *Fundación Sociedades Complejas*, asumiendo el compromiso irrenunciable de velar por los derechos de niñas, niños, adolescentes y sus familias.

En esta oportunidad, nos proponemos abrir una discusión plural acerca del denominado **fracaso escolar**. No pocas versiones indican que quien fracasa es el *sujeto del aprendizaje*. Sin embargo, sostenemos la necesidad de ampliar la mirada sobre la problemática e interrogarnos por: el rol que desempeñan docentes y familias, las didácticas disciplinares, el sistema educativo, las expectativas de la comunidad, las políticas públicas, lo que explican y prescriben nuestras teorías y paradigmas, el papel de las tecnologías en la vida contemporánea, etcétera.

Si nuestra comprensión del *fracaso escolar* sólo incorpora en su horizonte las vicisitudes del devenir del *sujeto del aprendizaje*, realizaremos diagnósticos equívocos que pondrían en riesgo a los alumnos, incluso llegando a la patologización y a la medicalización. Para revertir esto, se hace necesario superar el paradigma rígido ‘éxito/fracaso’ y generar condiciones saludables para el aprendizaje y para la transmisión.

Nos y les proponemos orientar estas jornadas al diálogo serio, la reflexión responsable y el intercambio de experiencias que puedan enriquecer y alentar los desarrollos profesionales propios y de otros colegas.

¡Sean todos/as muy bienvenidos/as a participar!

*Lic. Andrea Kaplan – Lic. Alicia Azriel
Coordinación Académica*

FUNDAMENTACIÓN

Sufrimientos subjetivos de niñas, niños y adolescentes

Si hablamos de *fracaso escolar*, primeramente, pensamos en las *aulas*. Las aulas, entendidas como aquellos espacios en los que confluyen deseos, saberes, preguntas, emociones, normas, valores y, sobre todo, *vínculos con otros*. Las aulas: espacios privilegiados -aunque no exclusivos- en los cuales se hacen visibles los *sufrimientos* de esas niñas y esos niños que no responden a las expectativas que la institución escolar, en general, y la escuela y/o el docente, en particular, se plantean. *Sufrimientos* por no sentirse contenidos, ni albergados. Porque frente a ellos, los “fracasados”, prevalecen las actitudes de rechazo, expulsión, segregación, estigmatización, culpabilización. Porque son objeto de críticas por parte de padres y maestros. Porque su autovaloración, su *imagen de sí*, es socavada, dañada. Es por esos **sufrimientos subjetivos de niños, niñas y adolescentes** que a todos los profesionales de la educación, la salud, el trabajo social nos urge abordar este problema... en las aulas, en los consultorios y en los hogares.

¿De qué hablamos cuando hablamos de “fracaso escolar”?

Hoy en día existe un consenso bastante generalizado de llamar “fracaso escolar” al efecto visible y preocupante que se relaciona con un “inadecuado” desempeño escolar por parte de los alumnos, en los distintos niveles y modalidades. Ello significaría que quien fracasa es el *sujeto del aprendizaje*. Sin embargo, cuando ahondamos en la problemática surgen una cantidad de interrogantes que nos obligan a ampliar la mirada: el rol que desempeñan docentes y familias, las didácticas disciplinares, el sistema educativo, las expectativas de la comunidad, las políticas públicas, lo que explican y prescriben nuestras teorías y paradigmas, etcétera.

En este sentido, la cuarta edición del **Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud**, nos invita a preguntarnos **quién o quiénes fracasan**. Genéricamente, sabemos en quién recae el fracaso y sus consecuencias, pero no está tan claras las causas de este efecto, indeseado por todos, y cuáles deberían ser las transformaciones necesarias que reviertan esta situación.

En línea con lo abordado en la edición 2017 del Congreso anual de **Sociedades Complejas**, aspiramos a echar luz sobre un fenómeno complejo el cual, si no ampliamos la mirada, queda reducido a etiquetas, rótulos y estigmas que recaen sobre niños, niñas y jóvenes. La sociedad actual muchas veces naturaliza las causas del fenómeno del *fracaso escolar*, focalizando sobre características particulares de los alumnos, que pasan de ser “sujetos de aprendizaje” para devenir “sujetos sujetos al fracaso”.

¿Cuán visibles se nos tornan las demás variables intervinientes en el fenómeno? ¿Qué ponderación hacemos de aquellas que alcanzamos a identificar? Si un niño repite 4to. grado, ¿pensamos acaso que las políticas educativas tienen alguna implicancia en ello? O cuando un joven repite el año en la escuela secundaria, ¿nos preguntamos acerca de los modelos de evaluación vigentes? ¿Y cuándo abandona? ¿Nos cuestionamos acerca de los conocimientos (o de los supuestos) que tenemos acerca del proceso de aprendizaje que conducen a desarrollar estas y no otras estrategias de enseñanza?

Si nuestra comprensión del “fracaso escolar” sólo incorpora en su horizonte las vicisitudes del devenir del sujeto del aprendizaje, estaremos demasiado cerca de realizar diagnósticos equívocos que pondrían en riesgo a los alumnos, incluso pudiendo llegar a la medicalización, etiquetas mediante. Para revertir esto, se hace necesario superar el paradigma rígido “éxito/fracaso” y pensar cómo generar condiciones saludables para el aprendizaje, enfocando la cuestión desde la promoción de la salud; y no únicamente desde la detección o el tratamiento de la “enfermedad”. Esto supone un trabajo en red entre la educación y la salud ya que sostenemos lo importante de los abordajes que, desde la salud mental, se hacen sobre estas problemáticas. Nuestras intervenciones deben ser pensadas no sólo hacia la *prevención* del “fracaso”, sino a los fines de incidir en la mejora de los espacios de socialización de niños, niñas y adolescentes.

Proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje: ¿dos caras de la misma moneda?

Si bien es cierto que hace tiempo hemos abandonado la moda de hablar de un único proceso de “enseñanza-aprendizaje” (al punto de haberse acuñado el término “enseñaje”), no es menos cierto que ambos procesos, el de enseñanza y el de aprendizaje, no pueden pensarse escindidos el uno del otro, sino como interdependientes, aunque no determinados en forma exclusiva.

La enseñanza está atravesada por lo ético y lo político. ¿Por qué resaltamos esto? Porque si ya hemos advertido que el *fracaso escolar* debe tener un espacio de debate, ello es en tanto hemos comprendido que sus causas y sus consecuencias configuran una red, un entretejido que nos urge analizar para cambiar la mirada y la acción.

El cambio paradigmático no es, en palabras de Kuhn, sin una revolución, sin una cierta ruptura con lo anterior. Nos implicará re-aprender a interpretar la realidad construida desde un nuevo paradigma. No es un cambio ni fácil ni instantáneo, ni siquiera que dependa enteramente del esfuerzo o de la voluntad. Dependerá en parte de nuestras creencias y nuestras convicciones y de los compromisos que deseemos asumir, lo cual incluye, claro está, una dimensión ética insoslayable. No es sino a partir de circunscribir e identificar una problemática en tanto tal que podremos abocarnos a desmenuzarla **para entender y poner en marcha un hacer acorde a nuestros valores y principios.**

Los invitamos muy especialmente a todos los profesionales de la educación y la salud que se sientan interpelados por estas cuestiones, a participar activamente en el **IV Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud** que lleva por lema **“El fracaso escolar en debate: ¿alumnos que no aprenden?”**. Como ya es habitual, será en el intercambio con expertos y en la circulación del diálogo que podremos abordar los Ejes Temáticos propuestos para esta edición.

DESTINATARIOS

Docentes, profesores, directivos, rectores, licenciados en Ciencias de la Educación, psicopedagogos, psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales, otros profesionales interesados en la temática y estudiantes de carreras afines.

PROGRAMA DE ACTIVIDADES

Viernes 8 de junio de 2018

16,30 a 18,00

Acreditación

17,00 a 17,30

Café y visita exposición (Salón de Actos, Hall Salón y pasillos aulas del 1º Piso)

18,00 a 18,15

Saludo de la presidente honoraria del IV Congreso, Lic. Ruth HARF

18,15 a 18,30

Discurso de apertura

Tiempos y espacios para la transmisión

Lic. Andrea Kaplan

18,30 a 19,30

Conferencia inaugural

El fracaso escolar en debate. Deconstruyendo nociones y develando supuestos

Mg. Nora Elichiry

19,30 a 20,45

Conferencia magistral

Políticas educativas: la experiencia cubana como horizonte de transformación educativa

Dra. Ana María Siverio Gómez (CUBA)

20,45 a 21,15

Show musical a cargo de Esteban Morgado

Sábado 9 de junio

08,15 a 10,00

Mesas de Trabajos Libres: Ponencias Orales

Mesa Nº 1 - Coord.: Lic. Silvia Dipede - Aula 7, 2do. Piso

La participación en las instituciones. Encuentros y desencuentros.

Mesa Nº 3 - Coord.: Mg. Gabriel Hojman – Aula 8, 2do. Piso

La educación como derecho de jóvenes y adultos: andamiaje y contención.

Mesa Nº 4 - Coord.: Lic. Adriana Montobbio – Aula 4, 1er. Piso

Autoridad pedagógica e inclusión en la escuela.

Mesa Nº 5 - Coord.: Lic. Flavia Llana - Salón de Actos - 1er. Piso

Transformaciones y políticas educativas frente al fracaso escolar.

Mesa Nº 6 - Coord.: Lic. Mariana Wassner - Auditorio Cabero (2do. Piso)

Intervenciones psicopedagógicas en las aulas y en la clínica.

Mesa Nº 9 - Coord.: Lic. Cristina Milani – Aula 9, 2do. Piso

Fracaso, desertión y sufrimiento psíquico en poblaciones jóvenes.

Mesa Nº 12 Coord.: Lic. Nora Steindl – Aula 10 (2do. Piso)

Intervenciones subjetivantes en escuelas secundarias.

Mesa Nº 13 - Coord.: Prof. Verónica Mohr y Lic. Alicia Burstein - Sala Barbé (1er. Piso)

Trayectorias educativas e intervención docente.

Mesa Nº 14 - Lic. Roxana García Pannelli – Aula 6, 1er. Piso

¿Fracaso escolar en el jardín? Recuperar la identidad del Nivel Inicial.

Mesa Nº 16 Coord.: Prof. Gabriela Maffassanti – Aula 5, 1er. Piso

Arte y lenguaje en la constitución subjetiva de personas con y sin discapacidad.

Mesa Nº 17 Coord.: Prof. Diana Roccatagliata – Aula 11, 2do. Piso

La función social de la escuela: miradas y experiencias

Mesa Nº 18 Coord.: Lic. María Teresa Olivetto – Aula 3, 1er. Piso

Vulnerabilidad, violencia y problemas de aprendizaje

Mesa Nº 19 Coord.: Prof. Andrea Villares – Aula 12, 2do. Piso

Evaluación, seguimiento y orientación en las prácticas educativas

Mesa Nº 20 Coord.: Lic. Daniela Toledo – Aula 2, 1er. Piso

Cuando el placer no tiene lugar y el aprendizaje es un “problema”

Mesa Nº 22 Coord.: Lic. Vanina Modugno – Aula 1, 1er. Piso

Recorridos escolares y políticas educativas

10,00 a 10,30

Pausa Café & Visita Exposición

10,30 a 12,30

Espacio de conversación

Aprender, comprender, estudiar... ¿qué se hace en las aulas hoy?

Participan: Dra. Paula Pogrè y Dra. Denise Najmanovich. Coord.: Lic. Mariana Wassner

12,30 a 14,00

Almuerzo (libre)

14,00 a 16,00

Panel de debate

Intersecciones entre clínica y educación: los impactos del “fracaso” en la subjetividad

Participan: Dra. Silvia Schlemenson, Dra. Ana Siverio y Dr. Luis Hornstein. Coord.: Lic. Mirta Goldberg

16,00 a 16,15

Distribución según mesa seleccionada

16,15 a 18,00

Mesas de Trabajos Libres: Ponencias Orales, Pósteres, Ponencias Virtuales I Grupos de discusión

Mesa Nº 2 – Coord.: Lic. Cristina Milani - Aula 7 (2do. Piso)

Comunidades de aprendizaje: miradas “inclusivas” de los docentes

Mesa Nº 7 – Coord.: Prof. Gabriela Maffassanti - Aula 8 (2do. Piso)

Encrucijadas del aprendizaje: lo posible, lo imprevisto, lo esperable

Mesa Nº 8 – Coord.: Lic. Roxana García Pannelli - Aula 6 (1er. Piso)

Entre la presencia y la ausencia: el lugar de la familia en el desarrollo de los hijos

Mesa Nº 10 – Coord.: Lic. Daniela Toledo - Salón de Actos (1er. Piso)

Diagnósticos en la infancia y su entrelazamiento con el desempeño escolar

Mesa Nº 11 – Coord.: Dra. Maia Migdalek - Aula 5 (1er. Piso)

Escrituras y aprendizajes que entretejen lazos sociales

Mesa Nº 15 – Coord.: Lic. María Teresa Olivetto - Aula 9 (2do. Piso)

Cuando la inclusión es la oportunidad

Mesa Nº 21 – Coord.: Lic. Valentín Yened Martínez - Aula 4 (1er. Piso)

Reflexiones desde la escuela y la clínica en tiempos digitales.

Mesa Nº 23 – Coord.: Prof. Andrea Villares - Aula 10 (2do. Piso)

Educabilidad y promoción de la palabra: los protagonistas del “fracaso escolar”

Mesa Nº 24 – Coord.: Lic. Vanina Modugno - Aula 3, 1er. Piso

Discutiendo la noción de Fracaso Escolar: proyectos y experiencias [PÓSTERES]

Mesa Nº 25 – Coord.: Prof. Sandra Butto - Sala Virtual

Éxitos y fracasos en las instituciones: paradigma en tensión

GD Nº 1 - Coord.: Mg. Gabriel Hojman y Mg. Mariela Regakty - Aula 2, 1er. Piso
El problema del “fracaso escolar”. Elogio a la incomodidad y a la creatividad

GD Nº 2 - Coord.: Lic. Adriana Montobbio y Lic. Alejandra Bozzini - Aula 1, 1er. Piso
Cuando nuestro saber “fracasa”. Aportes de la salud a la educación para abordar situaciones escolares

GD Nº 3 - Coord.: Lic. Nora Steindl - Auditorio Cabero, 2do. Piso
Cuestiones de crianza que favorecen u obstaculizan los futuros aprendizajes. Vínculos familias-escuelas.

GD Nº 4 – Coord.: Lic. Mariana Wassner y Lic. Joana Rowinski – Aula 11, 2do. Piso
Yo, alumno: entre las paredes del aula en tiempos de patologización

GD Nº 5 - Coord.: Mg. Isabel Mansione y equipo – Sala Barbé, 1er. Piso
El fracaso escolar desde la letra de los docentes

18,00 a 18,30

Pausa Café & Visita Exposición

18,30 a 20,00

Panel de debate

Las propuestas pedagógicas en las aulas: desafíos de la didáctica

Exponen: Dra. Patricia Sadovsky y Lic. Delia Lerner. Coord.: Prof. Alejandro Papadópolos

Domingo 10 de junio

08,45 a 10,30

Panel de experiencias

Tensiones entre fracaso, exclusión, deserción: ¿es suficiente que los chicos estén en la escuela?

Participan: Prof. José Svarzman y Prof. Mariela Panozzo. Coord.: Mg. Patricia Maddonni

10,30 a 11,00

Pausa Café & Visita Exposición

11,00 a 12,30

Conferencia de cierre

Cuando enseñar es un conflicto y evaluar es un dilema

Lic. Ruth Harf

12,30 a 13,30

Arte para despedir el Congreso

El otro lado de la luna

Francisca Caso. Cuando el fracaso tiene alma de infancia.

Mg. Elena Santa Cruz

13,30 a 13,45

Brindis (a nuestro modo) y saludo final

EJES TEMÁTICOS

EJE 1 – EXITOS Y FRACASOS EDUCATIVOS: PARADIGMAS EN TENSION

- 1.1 ¿Quién *fracasa* cuando hablamos de ‘fracaso escolar’? Conceptualizaciones, representaciones y perspectivas actuales.
- 1.2 Configuraciones El Sistema Educativo frente al ‘fracaso escolar’: políticas, riesgos, oportunidades.
- 1.3 Éxito académico vs. sobre-adaptación escolar: construcción y apropiación de conocimientos, habilidades y estrategias. Cómo medimos el éxito de los “buenos” alumnos.
- 1.4 Interacciones entre fracaso, exclusión y deserción.
- 1.5 Evaluación institucional como aporte para elaborar planes de mejora.

EJE 2 – DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA

- 2.1 Alumnos que no aprenden?: causas y abordajes psicoeducativos desde una mirada clínica.
- 2.2 Proceso de aprendizaje y subjetividad: los efectos en la constitución psíquica.
- 2.3 Educar en tiempos de patologización: ¿qué aportan / obturan los diagnósticos?
- 2.4 La intervención psicopedagógica frente al “fracaso”: quién, cuándo y cómo se articula la demanda.
- 2.5 Aportes desde las neurociencias frente a las dificultades en el aprendizaje y en la enseñanza.
- 2.6 Enseñar y aprender en contextos de vulnerabilidad social.
- 2.7 La función reguladora de la evaluación en la enseñanza.

EJE 3 – ACOMPAÑANDO LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

- 3.1 La escuela como comunidad de aprendizaje
- 3.2 El docente como facilitador / obstaculizador en las trayectorias escolares.
- 3.3 El rol del maestro integrador y del acompañante terapéutico en el aula.
- 3.4 El rol de los tutores en la enseñanza secundaria.
- 3.5 El rol de las familias en la educación de los hijos: encuentros y desencuentros.

EJE 4 – DISPOSITIVOS DE SALUD Y SOCIO – COMUNITARIOS

- 4.1 Equipos de Orientación Escolar: articulación de prácticas clínicas desde la escuela.
- 4.2 Intervenciones posibles desde la clínica y las aulas para favorecer los aprendizajes.
- 4.3 Los problemas de aprendizaje y la convivencia en el aula. Trabajo interdisciplinario.
- 4.4 Complejizar la mirada: los aportes del trabajo social y la construcción de redes.
- 4.5 Arte, juego y deporte: donde lo posible se multiplica y se hace real, dentro y fuera de la escuela.

ACTAS DEL CONGRESO

Luego de esta introducción, con el título *Presentación de Trabajos Libres: ponencias y pósteres*, se incluyen los textos completos de las ponencias que se enviaron para su presentación en el Congreso y fueron aceptadas por el Comité de Asuntos Académicos para su presentación. Están ordenadas por mesas y horarios.

Sábado 09.06.2018 de 08,15 a 10,00 horas

>>> Presentación de Trabajos Libres: ponencias y pósteres

> La participación en las instituciones. Encuentros y desencuentros

Coord.: Lic. Silvia Dipede

Mesa Nº 1 – Aula 7- 2do piso

P5 - *Creando vínculos, asumiendo nuevos roles. La función del docente hospitalario en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, Débora Marcela Flores, EES N°31 - Fundación Garrahan, Esteban Echeverría, Bs. As.

P99 - *El aprendizaje en una organización social civil dedicada a la protección de la infancia: Fundación Juanito armando micropolíticas*, Lorena Naveira, Gilda Podestá, María Soledad Dawson, Fundación Juanito, CABA.

...

Creando vínculos, asumiendo nuevos roles. La función del docente hospitalario en el proceso de enseñanza - aprendizaje

Autor: Débora Marcela Flores

Resumen

Pensar la infancia, como una etapa del ser humano, desde su nacimiento hasta la pubertad, nos lleva a reflexionar sobre Salud y Educación como dos Derechos de todo Niño, Niña y Adolescente, esenciales y absolutamente complementarios. La Educación es una parte esencial del normal desarrollo de todo niño, niña y adolescente, tratando, a partir de la implementación de la Escuela Hospitalaria y Domiciliaria, de minimizar las consecuencias negativas que puede generar la hospitalización por una patología. Tener presente que el niño hospitalizado, al igual que su familia, sufre un desarraigo al ingresar a un ambiente nuevo, ajeno y extraño donde deberán permanecer hasta el diagnóstico, tratamiento y alta médica, con continuidad evolutiva ambulatoria o definitiva. El Docente Hospitalario, es el nexo esencial entre los profesionales de la salud, la familia, el contexto de pertenencia, hacia el logro de la futura reinserción, teniendo en cuenta:

- El tratamiento integral, interdisciplinariamente y multidisciplinariamente. En éste abordaje en pediatría, el Docente Hospitalario, forma parte del equipo de profesionales que, de manera

subordinada y coordinada el equipo de salud, garantizarán el pleno tratamiento del niño, niña o adolescente, como pleno Sujeto de Derecho.

- Priorizar las nuevas posibilidades sobre el déficit, aprenderá una nueva manera de ser, aprender y hacer, incluyendo desde educación a la familia como esencial en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Considerar al contexto hospitalario, como un nuevo lugar para el aprendizaje, la creación de nuevos vínculos y roles, de descubrir las nuevas posibilidades de aprendizaje, de autoconocimiento, de proyectos, de nuevas metas y logros. Pensar la Salud y la Educación como Derechos complementarios.
- Trabajar en equipo para el logro de redes sociales de contención, hacia la reinserción social en su contexto de pertenencia. Cuidar los aspectos sanos del niño, niña o adolescente que enfermó.

Introducción

Pensar la infancia como la etapa de todo ser humano desde su nacimiento hasta la pubertad, considerando que el proceso no es necesariamente lineal, me permitieron plantearme el Derecho a la Salud y a la Educación, como absolutamente complementarios e irrenunciablemente necesarios, para el alcance de la plenitud, en todo niño, niña o adolescente, hasta el máximo posible de sus capacidades. Partiendo de considerar a la salud como el pleno equilibrio físico-biológico, psíquico-emocional y social del niño, cualquier alteración en ese frágil y dinámico esquema, puede ocasionar la irrupción de una enfermedad, la cual según el diagnóstico, pronóstico y tratamiento, puede causar consecuencias inmediatas y mediatas, incluyendo como posibilidad, una incapacidad o discapacidad.

¿Qué ocurre con el niño, niña o adolescente que enferma? ¿Y con su familia de pertenencia?

El cuidado de ese niño o adolescente ya no depende exclusivamente de su familia, como institución de pertenencia, pasa a ser un niño o adolescente abordado de manera interdisciplinaria y multidisciplinaria. Por lo expuesto, a partir de las relaciones vinculares que se establecen en el ingreso hospitalario en pediatría, entre todos los actores sociales involucrados en la recuperación del niño, centraré mi problemática de trabajo. Realizaré un análisis del marco bibliográfico referencial, tomando como eje transversal, aquellos conceptos que hacen a la Salud y a la Educación de todo niño o adolescente que enferma, reconociendo sus derechos, estableciendo los vínculos necesarios para lograr la multidisciplinaria a favor de su recuperación y los nuevos roles a asumir.

Si consideramos al Hospital como un “Microcosmos”, dentro del complejo entramado social de relaciones humanas “Macrocosmos”, el ingreso hospitalario puede plantearse como una experiencia generadora de temores o de confianza y contención, no solo por la hospitalización, sino, por las relaciones vinculares que comenzarán a establecerse entre el equipo interdisciplinario que abordará al niño o adolescente, ahora el paciente y su familia.

Además de la Salud, la Educación es una parte esencial en la vida de todo niño o adolescente, para su normal desarrollo, hasta el logro de la plenitud; tratando, a partir de la implementación de la Modalidad Educativa en Pedagogía Hospitalaria y Domiciliaria (Ley Nacional de Educación N°26.206/06), de minimizar las consecuencias negativas que puede generar la hospitalización por una patología, en ocasiones por tiempos prolongados o en reiteradas oportunidades, de acuerdo a la evolución o retroceso del cuadro clínico.

El Docente Hospitalario será el nexo necesario entre los profesionales de la salud intervinientes, el niño, la familia, el contexto social de pertenencia, hacia el logro de la futura reinserción al servicio de Educación Domiciliaria o a su comunidad educativa de origen.

En el abordaje integral del niño, la figura del Docente Hospitalario, forma parte del equipo de profesionales que, de manera subordinada y coordinada con el equipo de salud, de mutua comunicación

efectiva y respetuosa; garantizarán el pleno tratamiento del niño-paciente-alumno, como Sujeto de Derecho.

La Escuela Hospitalaria y Domiciliaria, es fundamental en el armado de redes efectivas de contención dentro del microcosmos hospitalario y, fuera de él, con los otros miembros de la familia e instituciones sociales que recibirán al niño con sus nuevas posibilidades de ser y hacer.

El Docente Hospitalario es el portador en Educación del ovillo, que posibilitará el tejido de nuevas redes. Todos, familias, profesionales de la salud, docentes hospitalarios, servicio social, cuidados paliativos, podemos hacer la diferencia de todo niño, niña o adolescente, que le toca atravesar una situación de enfermedad en cualquier etapa de su crecimiento y evolución.

El ovillo debe pasar por diversas manos, de ellas depende el dejar siempre un lazo, para el tejido de redes nuevas de contención, en el ámbito intrahospitalario y extrahospitalario.

Como adultos con intervención directa en niños, debemos garantizar el pleno respeto de sus derechos, hacia el logro de seres humanos plenos. Juntos, y solo así, podemos hacer la diferencia presente y futura de aquellos niños que enferman: Creando vínculos, asumiendo nuevos roles.

El niño, ser único e irrepetible. Contexto familiar.

Muchas de las cosas, escribe Gabriela Mistral, que hemos menester tienen espera: el niño, no. Él está haciendo ahora mismo sus huesos, criando su sangre y ensayando sus sentidos. A él no se le puede responder mañana. Él se llama ahora [...]” (Cfr. Munizaga Aguirre).

La familia, como posibilitadora del inicio de una nueva vida, es la primera institución social de pertenencia del niño, de inmediatez, del ahora, el lugar natural de crecimiento y desarrollo de ese nuevo ser, siendo la base de nuestra organización social, Macrocosmos.

Cada familia en sí misma, constituye un Microcosmos, como institución transmisora de vida y de cultura. Además, no solo transmite vida, sino que, desde sus propias características culturales; brindará las primeras enseñanzas desde la afectividad vincular, con el objetivo del establecimiento de vínculos positivos, en el complejo entramado social de relaciones humanas, construyendo un Yo, reconociendo un TÚ, en la diversidad. La familia es la primera institución social con responsabilidad naturalmente educativa. El niño de manera asistemática, espontánea y natural, comenzará a adquirir habilidades, vínculos, valores, destrezas, en interacción directa con los miembros de su familia, desde la propia idiosincrasia.

Desde ésta perspectiva, la familia es formadora, hacia el logro de relaciones interpersonales positivas y de autonomía a adquirir en las diferentes etapas del desarrollo físico y emocional del niño.

Todo ser humano desde su nacimiento, está constituido por un cuerpo y un psiquismo, en unión indivisible, que permitirá la constitución de una persona con características particulares. Nuestro cuerpo es la forma de instalarnos como personas individuales en las relaciones interpersonales. No nacemos siendo personas, a partir de nuestra condición de dependencia absoluta en nuestros primeros años de vida, adquirimos en el seno familiar, la categorización de personas, capaces de relacionarnos con otras personas diferentes, pero que poseen mis mismos derechos, diferentes pero iguales. Seres únicos e irrepetibles.

¿Salud y Educación? o ¿Educación y Salud?

Actualmente el Derecho a la Salud y el Derecho a la Educación en niños, niñas y adolescentes, son considerados irrenunciables, complementarios y están garantizados por nuestra Constitución Nacional, a partir de Convenciones Internacionales; Constitución Provincial y Leyes especiales de Protección y Promoción de Derechos Nacionales Ley 26.061 y Provinciales, como la Ley 13.298 de la Provincia de Buenos Aires.

Si reflexionamos sobre el concepto amplio de salud, de acuerdo a la OMS, entendida como el pleno equilibrio biológico, psicológico y social del niño y adolescentes, dentro del contexto social debemos incluir a la educación formal, como necesaria en el desarrollo de todo niño, niña y adolescente.

Partiendo de considerar a todo niño como pleno Sujeto de Derecho, la Salud y la Educación, deben ser analizados desde la complementariedad entre ambas, posibilitando a partir de la implementación de la legislación vigente, el máximo desarrollo posible, del niño que enferma, de acuerdo a sus capacidades y posibilidades.

La SAP y Unicef Argentina, en el año 1998, editaron la Propuesta de Santa Fe (1994), acerca del Niño Hospitalizado, estableciendo los siguientes Derechos:

- A la vida, sin ningún tipo de discriminación.
- A recibir asistencia cada vez que lo necesite, sin distinción de cobertura social.
- A no sufrir hospitalizaciones evitables o innecesariamente prolongadas.
- A permanecer junto a su madre desde el momento del nacimiento.
- A estar en compañía de alguno de sus padres durante la internación.
- A ser amamantado por su madre sin restricciones.
- A que se calme su dolor.
- A que sus padres participen activa e informadamente en sus cuidados.
- A ser considerados sujetos de derecho y ser humano íntegro en todos sus aspectos.
- A recibir explicación de los cuidados que se le van a dar.
- A recibir apoyo religioso y espiritual de acuerdo a la práctica de su familia.
- A mantener su escolaridad y disfrutar de recreación.

Tomando el último Derecho del Niño Hospitalizado, a continuación detallaré algunos Artículos incluidos en la Ley de Educación Nacional 26.206/06, que establecen entre sus objetivos y finalidades principales, las siguientes:

“La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social [...]

La educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación [...]”.

Brindar a las personas con discapacidades temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

La Ley de Educación Nacional 26.206/06 aprobó la Modalidad en Educación Domiciliaria y Hospitalaria, en todos los niveles del sistema educativo. El objetivo de ésta modalidad es garantizar la igualdad de oportunidades a los/as alumnos/as, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema educativo común, cuando ello sea posible.

La Educación Hospitalaria, permitirá la resiliencia en el niño y su familia, contribuyendo a minimizar los aspectos negativos de la hospitalización, por el aislamiento social, el desarraigo cultural, los temores propios por lo desconocido, hacia el logro de su futura reinserción a su comunidad educativa de pertenencia. El niño y su familia, a través del Docente Hospitalario y las actividades propuestas, descubrirán una nueva manera de ser y hacer, de acuerdo a sus nuevas posibilidades y capacidades.

¿El niño paciente? O ¿El niño impaciente?

La enfermedad, que definiré como la alteración del equilibrio adaptativo entre lo biológico, emocional y social, puede presentarse en cualquier momento e la vida, produciendo una serie de consecuencias en el normal desarrollo del niño.

La alteración del equilibrio biológico en el niño, puede desencadenar síntomas psíquicos, actuando la enfermedad como generadora de enfermedad, teniendo en cuenta los tres niveles: biológico, psicológico, ambiental.

Al respecto, Francisco Quevedo, analiza que la hospitalización del niño puede generar aspectos negativos, más allá de los afectados por la propia enfermedad.

¿Por qué se presentan estas consecuencias ante la hospitalización?

-Temores por el ingreso a un ambiente ajeno y extraño, con profesionales desconocidos por el niño y su familia.

-Aislamiento social, que puede afectar el proceso de sociabilización, de acuerdo a la edad cronológica y etapa evolutiva que atraviesa el niño al momento de enfermar.

-Separación del contexto familiar y sociocultural de pertenencia.

-Prácticas profesionales invasivas, para la obtención del diagnóstico, pronóstico y tratamiento a seguir, de acuerdo a su patología.

-El niño debe aprender a convivir con su nuevo entorno, su nueva realidad, sus nuevas capacidades y posibilidades, su nuevo ser y aprender a hacer, teniendo en cuenta la patología.

-Las familias deben poder afrontar con responsabilidad el tratamiento de sus hijos, una vez obtenido el alta con tratamiento ambulatorio o definitivo, ante cualquier recaída.

-El niño y su entorno familiar deben aprender a convivir con su propia historia cultural, comunitaria, social, aceptando y tolerando la diversidad.

-Acceder a la inclusión, no solo a la integración a partir de la atención recibida.

-Mantener una comunicación accesible con el niño-paciente y su familia, y el equipo interdisciplinario de profesionales, trabajadores sociales, pedagogos hospitalarios, a fin de establecer el vínculo necesario para la recuperación del niño enfermo.

A partir de lo detallado, el abordaje interdisciplinario y multidisciplinario del niño enfermo, puede establecer un tejido de relaciones positivas, de confianza mutua hacia el logro del pleno desarrollo del niño-paciente. Solo así, las intervenciones profesionales, en algunos casos invasivas físicamente, permitirán la recuperación biológica y emocional.

El niño y su familia deben conocer qué y para qué, de las prácticas profesionales, haciendo uso de los derechos establecidos. De ésta manera, el niño-enfermo pasará a ser un niño-paciente, garantizando el pleno derecho a la salud, en un ambiente de contención familiar y profesional.

La familia cuidadora del niño-paciente.

Según la Declaración de los Derechos Humanos la familia “es el elemento natural, universal y fundamental de la sociedad, tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”.

Partiendo de que cada familia es un Microcosmos en sí misma, se puede establecer que el macrocosmos social, está constituido por la suma de microcosmos sociales, los cuales interactúan de acuerdo a sus propias necesidades e idiosincrasia.

La familia desempeña un rol fundamental en la salud de los individuos y en el sistema de asistencia sanitaria. Tiene influencia en la enfermedad y salud de cada uno de sus miembros por medio de una compleja serie de interacciones entre factores relacionados con la genética, el medio ambiente, el estilo de vida y la conducta (J.H. Madalle, 2000).

Desde el momento que el niño enferma, el microcosmos familiar propio, se ve alterado. La familia, como institución natural de crianza, necesita ayuda desde la aparición inesperada de la enfermedad en el niño.

El vínculo familia-profesionales de la salud, teniendo en cuenta la multidisciplinariedad en el ámbito de la alta complejidad, es fundamental para garantizar el Derecho a la Salud de todo niño.

Las relaciones intrahospitalarias que se establecen entre familia-hospital, son indispensables para la recuperación del niño. La familia pasa a ser familia-cuidadora, acompañando desde lo afectivo y vincular las prácticas profesionales, siendo además, el nexo de unión entre el microcosmos hospitalario y el contexto social de pertenencia, durante la hospitalización del niño.

Permitir el abordaje interdisciplinario y multidisciplinario del niño enfermo, reconociendo sus derechos, incluyendo como institución cuidadora a la familia, es lograr que ese ambiente desconocido, se transforme en una nueva cotidianeidad, de acuerdo a su diagnóstico, pronóstico y tratamiento.

La familia-cuidadora debe además, tener la capacidad de continuidad del tratamiento indicado, controles ambulatorios, rehabilitación, observar síntomas de alarma, pautas de conducta del niño durante su recuperación, hacia el logro del autocuidado futuro del niño, niña o adolescente.

Continuidad pedagógica. Niño-paciente-alumno.

Uno de los principales objetivos de la Escuela Hospitalaria, es ser el nexo entre el hospital y la sociedad extrahospitalaria, estableciendo un vínculo de permanente comunicación con la escuela de origen, a fin de lograr la futura reinserción. Permite además, un abordaje de inclusión en la diversidad, respetando y valorando lo que el niño-paciente-alumno trae, su historia familiar, tradiciones, la idiosincrasia de su comunidad de origen, etc.

Objetivos generales

- Implementar el pleno Derecho a la Educación de todo niño, niña o adolescente, que viera interrumpida su continuidad pedagógica, por la irrupción de una enfermedad, dando cumplimiento a la Ley de Educación Nacional 26.206/06 y Provincial.
- Contribuir desde el Derecho a la Educación de todo niño y adolescente, como pleno Sujeto de -- Derecho, a la plena formación física y emocional, incluyendo al contexto familiar, histórico y cultural de pertenencia, posibilitando la igualdad, la equidad, y la calidad en educación, que todo niño, niña y adolescente necesita y merece, como ser único e irrepetible.
- Lograr desde las prácticas y estrategias pedagógicas, la democratización del conocimiento a enseñar y aprender, rescatando los conocimientos previos del paciente-alumno, incluyendo en éste proceso a la familia como responsable de la educación primaria de todo niño, transmisores de una herencia social propia e irrepetible.
- Posibilitar en el niño, niña o adolescente hospitalizado la resiliencia, fomentando sus posibilidades, potencialidades, intereses, capacidades, en función de su diagnóstico, pronóstico y tratamiento, en interacción con otros pares, de ser posible, dentro del contexto hospitalario.
- Actuar de nexo de comunicación y unión entre familia-paciente-equipo de salud, con el objetivo de formar a los responsables del niño, niña o adolescente, en el cuidado del paciente hospitalizado o con internación domiciliaria.
- Fomentar en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación efectiva, basada en el respeto por la diversidad cultural, la integración e inclusión de toda familia de pertenencia del paciente-alumno, que debe abandonar su contexto social de pertenencia, en busca de la complejidad en atención que la patología requiere.
- Ser durante la hospitalización y/o internación domiciliaria, el nexo de unión entre el paciente-alumno y el entorno social intrahospitalario y/o extrahospitalario, minimizando el impacto negativo de aislamiento social.
- Contribuir a la adaptación del niño, niña o adolescente, al nuevo espacio hospitalario, ya que “El hospital es un microcosmos cultural que exige una permanente adaptación por parte del niño [...]”.

-Como Pedagogos Hospitalarios, formar parte del equipo profesional interdisciplinario y multidisciplinario, que abordan al niño hospitalizado, incluyendo a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del paciente-alumno.

-Rescatar como parte del equipo interdisciplinario, el valor de una correcta y efectiva comunicación entre los profesionales de la salud, familia, Escuela Hospitalaria, Servicio Social, con el objetivo de poder rescatar en el niño, los aspectos sanos, estableciendo un vínculo de contención y afectividad en el paciente-alumno-familia.

Todo acto pedagógico, desde el ámbito formal o no, en otros contextos, es:

“Un encuentro.

Una relación.

Surge en un contexto histórico social.

Desde tiempos históricos personales.

Es una realidad concreta.

Es un escenario imaginario.

Es una acción entre el que enseña y aprende.

Es un intercambio para la apropiación de un contenido.

Articulación entre lo individual y lo social.”

Por lo expuesto, teniendo en cuenta al paciente-alumno como pleno sujeto de derecho en el contexto hospitalario, en el que se desarrolla el acto pedagógico, el perfil del docente hospitalario cobra otra dimensión, a saber:

-El acto de enseñanza-aprendizaje, es considerado un hecho “pluridimensional, simultáneo, impredecible, inmediato, histórico, que requiere de una implicancia personal.”

-Capacidad de trabajo en equipo interdisciplinario, en función de la recuperación del paciente-alumno, asumiendo una función subsidiaria y subordinada, con respecto a los profesionales de la salud, ser consciente de que la salud del niño es prioridad.

-Dentro de la Pedagogía Hospitalaria y Social, tener en cuenta el presente del paciente-alumno, seleccionando de manera contextualizada, jerarquizando, adaptando los contenidos y actividades, a las nuevas necesidades del niño hospitalizado.

-Elaborar proyectos pedagógicos personalizados que incluyan a la familia, como nexos fundamentales con la comunidad de pertenencia, teniendo en cuenta su trayectoria escolar en la escuela de procedencia.

-Reconocer los saberes del paciente-alumno, su patrimonio cultural y, en función del diagnóstico inicial, adecuar los contenidos curriculares, incluyendo a la familia en su historia de vida.

-Generar cambios, en función de las nuevas posibilidades de ser y hacer del niño hospitalizado, rescatando el potencial sobre el déficit.

-Mantener una fluida comunicación con la escuela de origen o procedencia, a fin de lograr la futura reinserción del niño a la comunidad educativa de pertenencia, en interacción con sus pares.

-Integrar al niño, niña o adolescente.

Cuando hablamos específicamente de Escuela Hospitalaria y del rol del Pedagogo Hospitalario en especial, éste debe diseñar a partir de la singularidad de cada paciente-alumno, teniendo en cuenta sus particularidades y las del contexto donde se realizará el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Pedagogo Hospitalario hace con el paciente-alumno, es un aprender, ser y hacer juntos, considerando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Recibimos, de acuerdo al tiempo de evolución de la enfermedad del niño o del adolescente, un ovillo aún pequeño, o tal vez poco tupido. Debemos seguir formándolo, dejando siempre un lazo para que otras instituciones puedan recibir y contener al niño con su nueva realidad, tendiendo redes que puedan sujetarlo en el ámbito comunitario de pertenencia, como por ejemplo, escuela de procedencia, centros de salud locales, instituciones culturales y recreativas, etc.

La educación debe ser considerada como un proceso permanente en la vida de todo ser humano, que contribuye a su plenitud. “La educación es una actividad que tiene por fin formar, dirigir o desarrollar la vida humana para que ésta llegue a su plenitud.”

La educación es también acción, proceso dinámico de adaptación permanente entre el educando y el educador. Dentro del Macrocósmos social, la Pedagogía Hospitalaria, cumple una función bien clara: ser el nexo entre el niño hospitalizado y su entorno social.

Cuál es el objetivo: lograr la continuidad pedagógica, del niño que ve interrumpida su trayectoria escolar, posibilitando la inclusión, integración y permanencia dentro del sistema educativo.

“La Pedagogía Hospitalaria es la deformación de la educación sistémica [...] a las necesidades del niño hospitalizado.”

Como Pedagogos Hospitalarios, hacer “Pedagogía de la Inmediatez”, implica aprovechar cualquier experiencia hospitalaria entre paciente-alumno y el vínculo de afectividad establecido, y convertirla en un aprendizaje diferente, único e irreplicable.

La incorporación de la Pedagogía Hospitalaria al equipo de salud, hace posible que se puedan establecer estrategias de aprendizaje propias a las necesidades de ese niño o adolescente en particular, transformando el ámbito hospitalario, en un lugar de aprendizaje especial, a partir del tendido de nuevos lazos vinculares.

Una nueva experiencia, un nuevo proyecto: “Te cuento...”, posibilidad de implementación de la continuidad pedagógica en contextos hospitalarios, hacia la creación de vínculos y de nuevos roles.

Como docente del nivel secundario en mi contexto de pertenencia, EES N°31 Esteban Echeverría, GBA, los alumnos/as llegan al nivel con serias dificultades de lectoescritura. Se trabaja institucionalmente la lectura y la producción escrita.

Durante el ciclo lectivo 2017, a partir del “Día de la Tradición”, surgió desde un grupo de alumnos/as de 2° año del nivel secundario, teniendo en cuenta la diversidad cultural propia del /as de 2° año del nivel secundario, teniendo en cuenta la diversidad cultural propia del contexto educativo de pertenencia, la expresión oral por parte de ellos/as sobre costumbres y tradiciones típicas de sus países de origen, como por ejemplo, Paraguay.

Como docente, tomo como un facilitador la diversidad cultural, la construcción de nuevos aprendizajes, valorando el aporte de todos. Así nació el proyecto “Te cuento...”. Los alumnos/as de 13 años de edad nunca habían escrito una carta, así que como profesora de Historia y Geografía, me dispuse a enseñar un nuevo contenido: la carta, tipos, como redactarla, remitente, destinatario. Como docente me comuniqué con la Escuela Hospitalaria N°1 Ricardo Gutiérrez, ya que además soy Diplomada en Pedagogía Hospitalaria y Domiciliaria, quienes decidieron compartir el proyecto, siendo los destinatarios/as los pacientes-alumnos del Hospital Gutiérrez, acompañados por los docentes de la institución, especialmente por la Sta. Inés Bulacio.

A continuación detallaré los objetivos propuestos para el “Te cuento...” 2017, a saber:

- OBJETIVOS:** Se pretende con el presente proyecto que los alumnos/as de ambas instituciones puedan:
- Conocer que es una tradición, y rescatar las propias de su contexto social de pertenencia, valorando la diversidad.
 - Rescatar, a partir de las actividades propuestas, una práctica olvidada, como es escribir y recibir una carta.
 - Establecer un vínculo, a pesar de la distancia, entre ambos contextos de aprendizaje: escuela y escuela hospitalaria.
 - Que cada alumno/a participante del proyecto, pueda expresar sus propias características culturales, sentimientos, necesidades; retroalimentando su actividad, con el aporte de aquel alumno/a que reciba su carta como lector.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Que los alumnos/as, sean capaces de:

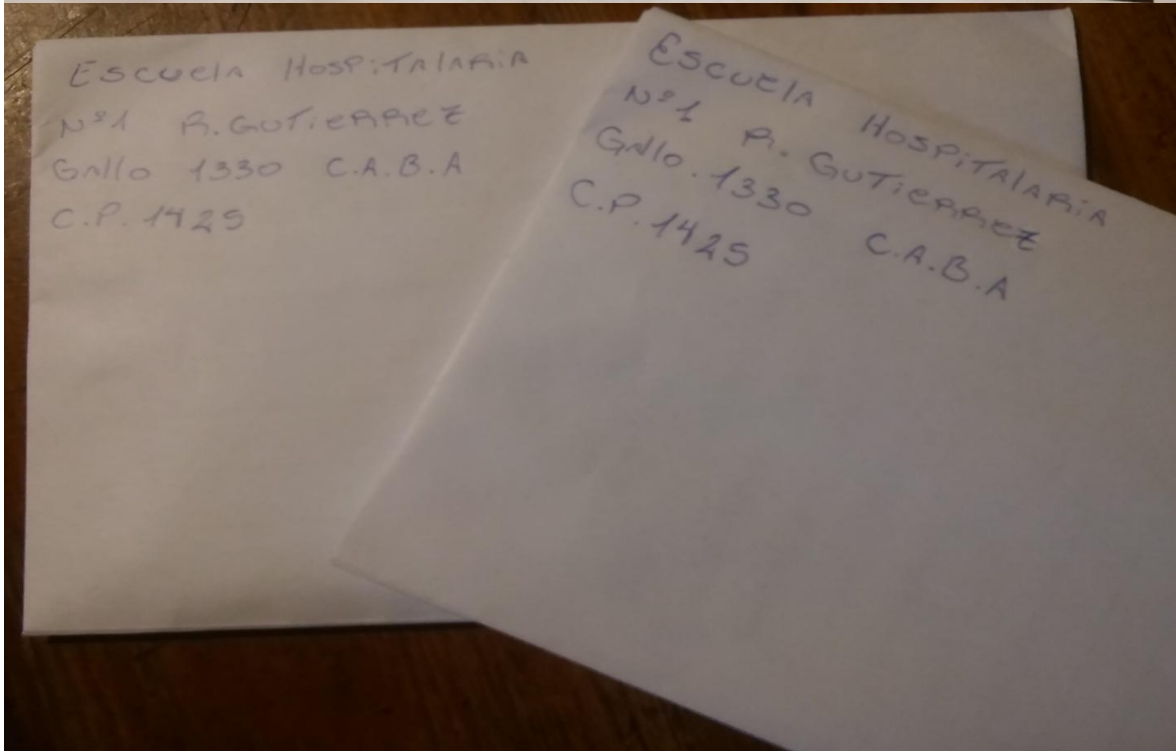
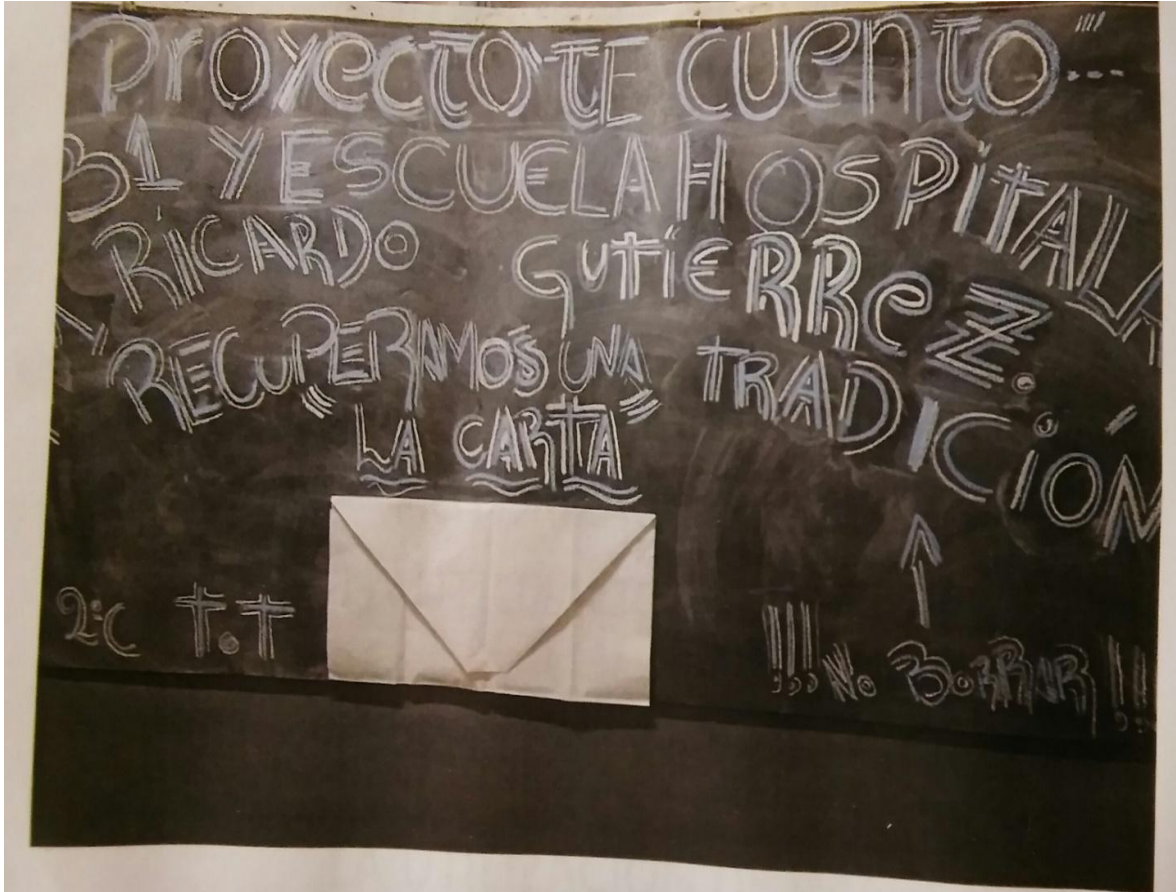
- Escribir una carta contando libremente aquello que quieran manifestar.
- Expresar y dar a conocer su contexto institucional y un mensaje a los alumno/as de la Escuela Hospitalaria N°1 Ricardo Gutiérrez, a través, de otras formas de comunicación, como puede llegar a ser un video. Tarea que se realizó.
- Rescatar el valor de la comunicación entre las personas, en un ámbito de respeto y valoración hacia la diversidad cultural.
- Permitir que esta experiencia educativa, si resulta de su interés, pueda mantenerse en el tiempo, dándole continuidad al proyecto.
- Establecer un vínculo de empatía recíproco.

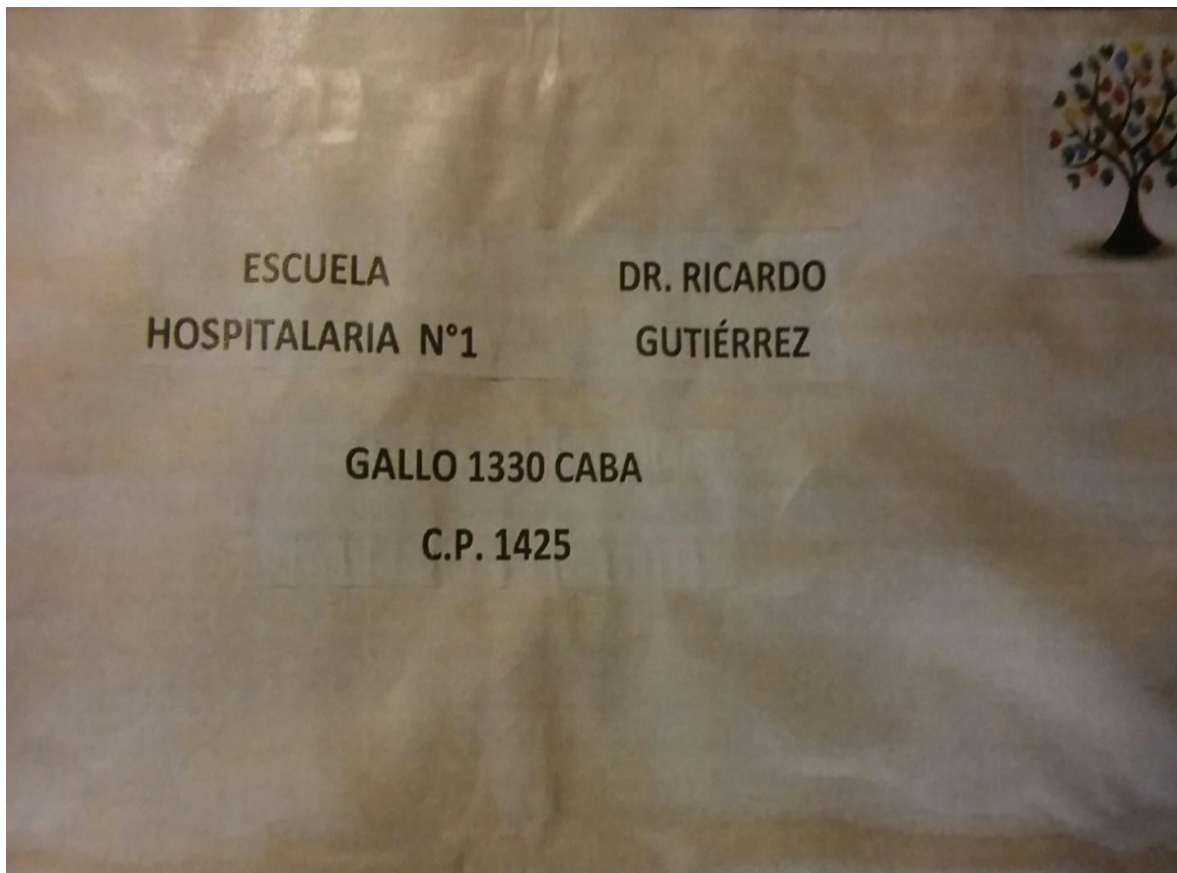
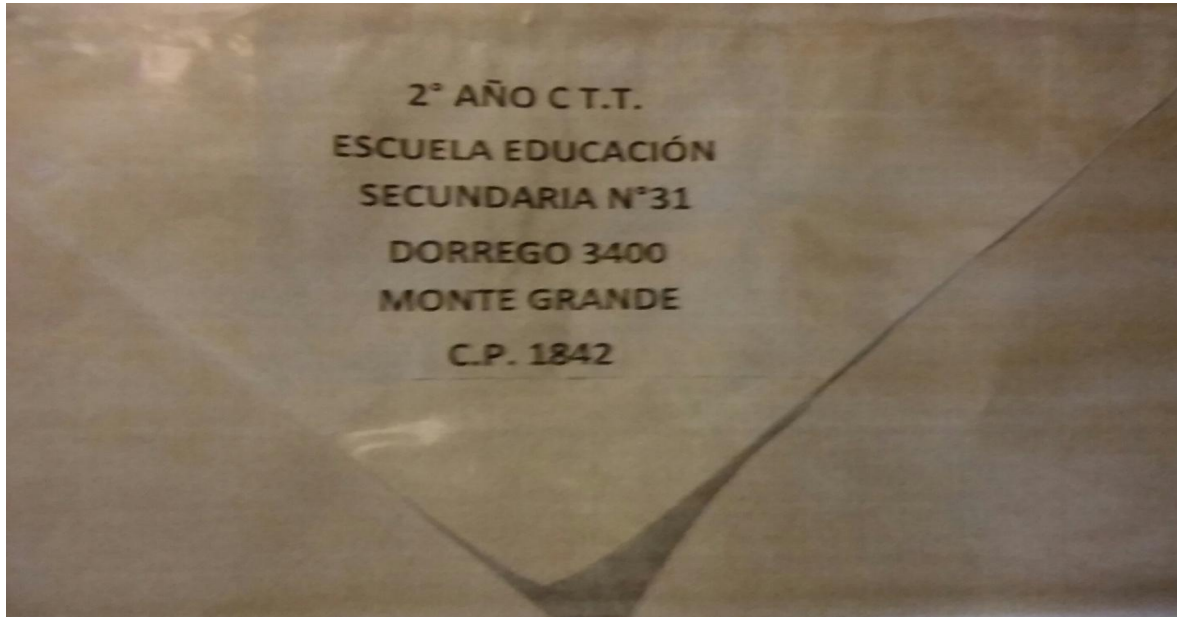
El Día de la Tradición, llevé personalmente las cartas a la Escuela Hospitalaria, donde los pacientes-alumnos que las recibieron, comenzaron a trabajar junto a sus docentes, el mismo contenido: la carta, rescatando una forma de comunicación perdida, facilitando la práctica de la lectura y la escritura, de ser posible. En algunos casos, los adultos acompañantes, familia-cuidadora, les leyeron las cartas, con mucha emoción, ya que el Hospital es un contexto de diversidad cultural. Se adjuntan fotografías y videos del proyecto, ejemplo de la “pedagogía de la inmediatez, del hoy, del ahora.”

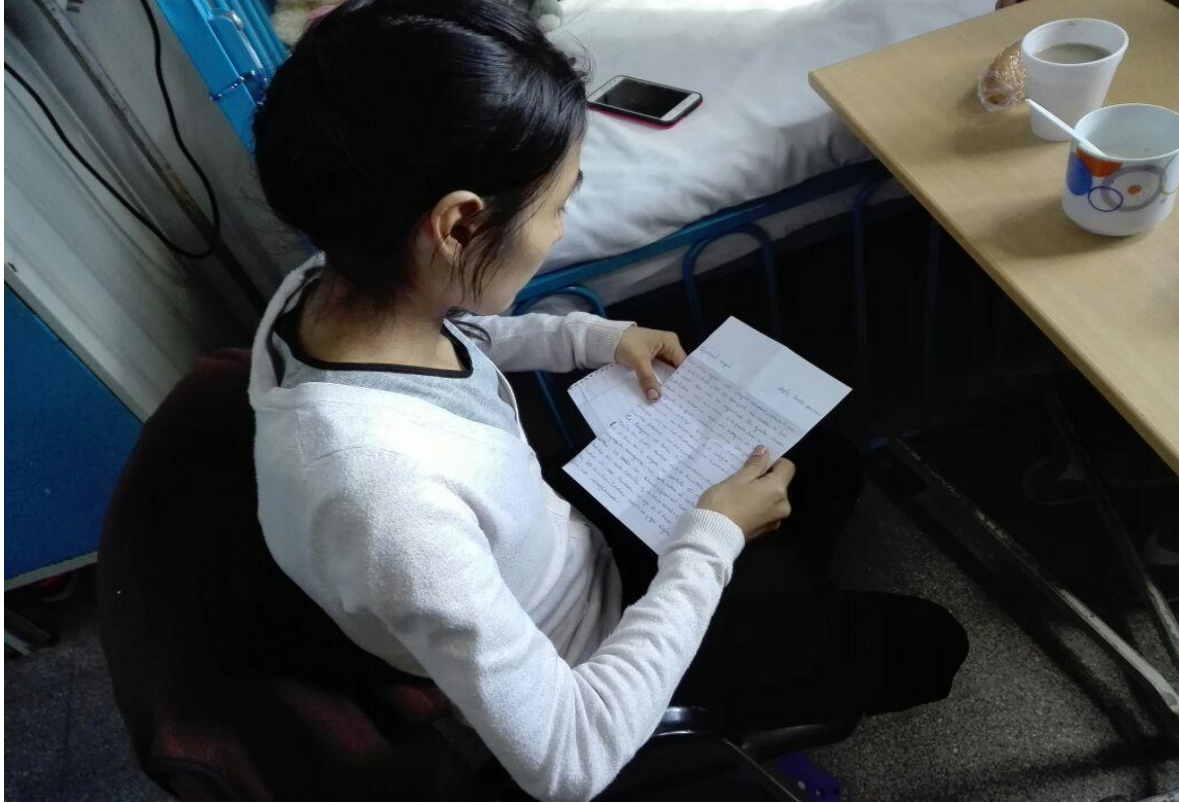
En el presente ciclo lectivo 2018, los alumnos ya en 3° año, esperan retomar el proyecto “Te cuento...”, sabiendo que los destinatarios, serán nuevos pacientes-alumnos, creando nuevos vínculos, asumiendo nuevos roles.

A continuación, envío registro del proyecto “Te cuento...”, en fotografías, para observar e ilustrar la modalidad de la propuesta.











Conclusiones

La presente propuesta, plantea las problemáticas teóricas, que considero indispensables, tener en cuenta al momento de la hospitalización del niño; creando, como pedagogos hospitalarios, tantas redes de contención como sea posible, en beneficio de la recuperación del paciente-alumno.

¿Qué sucede con el niño que enferma, su atención en salud y trayectoria escolar? Un gran desafío. En CABA, existen tres Escuelas Hospitalarias, dada la alta complejidad en pediatría, a saber:

- Escuela Hospitalaria N°1 Ricardo Gutiérrez.
- Escuela Hospitalaria N°2 Hospital Garrahan.
- Escuela Hospitalaria N°3 Hospital Pedro de Elizalde.

Reconocer los Derechos especiales del Niño, en función del acceso a Salud y Educación, se plantea como un gran desafío social, ya que muchos niños aún, quedan excluidos.

Plantear políticas de Estado tendientes a incluir en la práctica, no solo en el plano legal, promoviendo iniciativas tendientes a formar familias como promotoras en salud y educación, en contextos de marginalidad social.

Por lo expuesto, eso exige la puesta en funcionamiento, en atención primaria en salud y educación, de nuevos servicios, tendientes a albergar a una creciente población, incluyendo e integrando socialmente, en la diversidad cultural.

Si nos detenemos a plantear la problemática en salud, atendiendo a las necesidades y derechos especiales de todo niño, la construcción y puesta en funcionamiento de Hospitales de Pediatría, en el GBA y el interior, es una urgente política de Estado a considerar en el corto plazo. En el GBA y en el interior de nuestro país, existen propuestas de la modalidad, que llevan adelante la enseñanza en contextos de hospitalización y domiciliario, dependiendo generalmente de Educación Especial. El actual desafío tiene que ver además, con poder incluir e integrar, en las Escuelas Normales de procedencia, a aquellos niños con necesidades educativas especiales, de acuerdo a las consecuencias de la enfermedad transitada y a las nuevas potencialidades de ese niño. Lograr que las Escuelas, reciban el ovillo, logrando superar la “despatologización”, que durante años, implementó socialmente Educación Especial.

¿Qué debemos considerar especial? ¿Al niño con nuevas necesidades educativas? o ¿A la escuela de procedencia, que plantea incluir, pero sin integración?

Incluir e integrar, es aceptar y potenciar, en la diversidad cultural, al niño que luego de una enfermedad, con el acompañamiento de la familia, los profesionales en salud y Escuela Hospitalaria, recibe al niño con sus nuevas posibilidades y potencialidades.

Ese ovillo propio, para cada niño y su familia, no es una pelota que debe ser arrojada para que cumpla una función. Se debe recibir, conocer, comunicar, hilar y deshilar, andar y desandar, tanto como sea necesario, hasta lograr, que cada actor social involucrado en el cumplimiento de derechos, se comprometa a dar respuestas inmediatas, al niño y su familia.

Un ovillo construido de forma tupida, es difícil de deshilar...aunque siempre debemos dejar la punta del hilo, para que las redes nunca dejen de establecerse. Formar seres autónomos, es permitir, que en un futuro ese niño o adolescente, pueda recibir su propio ovillo, creando nuevos vínculos, asumiendo un nuevo rol.

Bibliografía

Baquero, R. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier “Apuntes pedagógicos” de la Revista Apuntes. Buenos Aires. UTE/CTERA.

Baquero, R. Narodowski, M. (1994), ¿Existe la infancia? En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Baquero, R. (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires. Aique.

Bellomo, R. La atención hospitalaria: recorrido histórico. Buenos Aires. Texto I, Módulo I, Educación y Salud. Hospital de Pediatría Dr. Garrahan.

Birgin, A; Braslavsky, C. (1993). Situación del Magisterio Argentino. Buenos Aires. Flasco/Unesco.

- Boletín 1. SAP. 1998. Derechos del niño hospitalizado.
- Castro, R. (2011). Teoría social y salud. Buenos Aires. Lugar editorial.
- Cepal/Unesco. Educación y conocimiento. Eje de transformación productiva con equidad. Santiago de Chile. Naciones Unidas.
- Coll, C. (1989). Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Buenos Aires. Mimeo.
- Egg, A. Currículo. Educación y salud: abordaje del niño hospitalizado.
- Egg, A. "La planificación educativa". Buenos Aires. Paidós.
- Ezpeleta, J. Escuelas y maestros condiciones del trabajo docente en la Argentina. Buenos Aires. Centro editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1986). El cálculo escolar y el cálculo con dinero en situación inflacionaria". En su: proceso de alfabetización. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Filmus, D. (1994) Para qué sirve la escuela. Buenos Aires. Norma.
- Filmus, D. (2002). "Una pedagogía para la esperanza". Buenos Aires. Temas
- Gimeno Sacristán, J. (1991). "El currículum: una reflexión sobre la práctica". Tercera Edición. Madrid. Morata.
- González S., Polaino L. (1990) Pedagogía hospitalaria. Buenos Aires. Narcea.
- González S., Polaino L. (1991). La pedagogía hospitalaria en la actualidad. Actividad educativa en ambientes clínicos. Madrid. Narcea.
- Gvirtz, S., Palamidessi, M. El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires. Aique.
- Gvirtz, S. (1996). El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930/1970. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Hermida, M. Algunas consideraciones de éste trabajo con Brian en el marco de una escuela hospitalaria, "Revitalizando una pedagogía hospitalaria."
- Kornblit, A. (1987) Revista medicina y sociedad N° 4. Volumen 10. Pasos hacia la enseñanza del modelo Eco-sistémico en Medicina.
- Leal Quevedo, F. (1990). Humanización de la medicina. Buenos Aires. Panamericana.
- Ley de Educación Nacional 26.206/06.
- Ley de Educación Provincial 13.688.
- Ley 13.298 de Promoción y Protección de los Derechos del Niño en la Provincia de Buenos Aires.
- Lorente, P. La comunicación médico-enfermero y profesor-alumno y sus funciones en el contexto hospitalario.
- Lorente, P. Necesidad de conciliar la hospitalización y la acción de la pedagogía hospitalaria.
- Louro, I. (2003). La familia en la determinación de la salud. Bernal Revista cubana de Salud pública.
- Lus, M. (1995). El recorrido histórico: "de la integración escolar a la escuela integradora. Buenos Aires. Paidós.
- Mamondez, C. El rol del pediatra como orientadores familiar. Buenos Aires. UBA.
- Melillo y Suárez Ojeda. Resiliencia. Describiendo las propias fortalezas. Buenos Aires. Paidós.
- Narodowski, M. (1994). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires. Aique.
- Organización Mundial de la Salud (OMS): promoción sanitaria y acción de la comunidad en pro de la salud en los países en desarrollo. Ginebra.1995.
- Paleari, A. Entre terapia intensiva y el mundo: un espacio para construir.
- Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid. Morata.
- Plata Rueda, E. (1996). Necesidad de una pediatría más humana. Buenos Aires. Panamericana.
- Polaino-Lorente, A. (1993) La atención educativa a los niños hospitalizados. Conferencia inaugural V Jornadas Pedagogía Hospitalaria. Oviedo.
- Quevedo, F. (1996). Humanizar la medicina es adecuarla al hombre. Buenos Aires. Panamericana.

- Rodríguez, J. (1990). Como cuidamos los aspectos sanos del niño enfermo. Buenos Aires. Narcea.
- Tayara, G. El docente y la capacidad de articular su tarea con otros agentes. Educación y salud: abordaje pedagógico del niño hospitalizado. Módulo 3. Buenos Aires. Fundación Garrahan.
- Tayara, G. Rol docente. Educación y salud: abordaje pedagógico del niño hospitalizado. Módulo 3. Buenos Aires. Fundación Garrahan.
- Trilla, J. (1985). Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona. Laertes.
- www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar

...

El parentizaje en una organización social civil dedicada a la protección de la infancia: Fundación Juanito

Autoras: Lorena Naveira, Gilda Podestá, María Soledad Dawson

Resumen

Nos proponemos dar cuenta de la organización y modalidad de trabajo del Departamento de Aprendizaje de la Fundación Juanito, institución dedicada a la protección de la infancia desde 1995. La institución cuenta con 6 departamentos disciplinares: Depto de Trabajo Social, Depto de Aprendizaje, Depto de Salud, Depto Jurídico, Depto Psicología y Depto Psicosocial que trabajan interdisciplinariamente y en conjunto con otras instituciones involucradas en las situaciones de lxs niñxs que se albergan en los dos Pequeños Hogares, Casa del Arbol y Casa del Abrazo. Allí, lxs niñxs que llegan son portadores de existencias que encarnan historias de maltrato, abuso, negligencia, arrasamiento y sufrimiento.

Desde el Departamento de Aprendizaje, y en comunión con lxs objetivos de cada uno de los otros Departamentos, en función de la historia singular de cada niñx, se acompañan sus trayectorias educativas (formales y no formales)

Habitando situaciones

La Fundación Juanito es una organización social civil que funciona desde hace 23 años en pos de la protección de la infancia en estado de vulnerabilidad.

A partir de lo indicado por la Convención de los Derechos del Niño y de su institución constitucional, el Sistema de Protección creado por lo que indica la ley 26061, trabaja para la “restitución” de los derechos vulnerados de niñxs y adolescentes. De esta manera, interviene en aquellas situaciones familiares de las que toma conocimiento a través del tránsito de lxs niñxs por las escuelas, los hospitales y otras instituciones públicas. La manera de intervención comporta una medida de excepción, que implica el alejamiento de lxs niñxs de ese contexto familiar, para que sean alojados, en principio por 90 días, luego, dependerá de cada situación, en una institución de protección.

Los niños de los Pequeños Hogares, Casa del Árbol y Casa del Abrazo, programas de la Fundación Juanito, ingresan a la institución con una historia, con experiencias de vida que construyeron subjetividad.

En ese recorrido hubo muchos recursos que pusieron en juego para superar las situaciones difíciles, también algunos hábitos o acciones valiosas y otras que pueden llegar a complicar el esperable desarrollo de una persona. Aprendieron a cuidarse y a sobrellevar situaciones dolorosas, tuvieron que volcar toda su energía y desplegar recursos de afrontamiento, muchas veces incluso ‘olvidándose’ su condición de niños.

Sin duda, todo ello puede implicar muchos aprendizajes, sin embargo éstos frecuentemente se alejan del aprendizaje formal, de la adquisición de la lectoescritura, etc.

Desde su llegada a la Fundación, que cuenta con dos Pequeños Hogares donde se alojan, conviven lxs niñxs con adultxs con quienes arman convivencia, respetamos 'su' historia, la tenemos en cuenta, aún sin tener que conocer detalles para seguir avanzando.

Sabemos que el desarrollo de un niño requiere de múltiples experiencias y estimulación en todas las áreas importantes (emocional, social, cognitiva).

Observamos que los niños que ingresan frecuentemente poseen una escolarización tardía, una historia escolar muchas veces interrumpida, teñida de desvalorización, descuidos, desatención y situaciones familiares complejas que en muchos casos los distraen y preocupan.

Sin duda estas situaciones no les permitieron desenvolverse todo lo que podrían. O bien, esto que lograron, es todo lo que han podido, que no es poco...

El aprendizaje formal y no formal sigue considerándose nodal para toda persona, permitiendo crecer, avanzar, perfeccionarse, brindando herramientas que pueden contribuir a adquirir o potenciar un mejor desenvolvimiento en los trayectos de la vida.

Es por esto que desde la Fundación Juanito se creó el área del Departamento de Aprendizaje, para potenciar y acompañar el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta todos sus saberes previos y las necesidades particulares, todas las posibilidades y potencialidades intelectuales y emocionales, brindando un sostén y una orientación a cada niño y adolescente, esperando y deseando que así el desarrollo fluya. Esta atención además contribuye a prevenir, anticipar y atender dificultades de aprendizaje, genera una mejor y mayor permeabilidad para la adquisición de los contenidos escolares y permite nivelar la escolaridad.

El Área de Aprendizaje se fundamenta a la vez en el objetivo institucional el cuál es "Generar comunidad y responsabilidad social que garantice los derechos y mejore las condiciones de vida para niños, niñas y adolescentes."

Entramando tramas: las condiciones de producción

Se trabaja en equipo y en forma articulada con: directivos y coordinadores de otras áreas de la Fundación, profesionales internos y externos (psicopedagogos, psicólogos, psicólogos sociales, trabajadores sociales, abogados, etc), personal de ambos hogares, instituciones y/o lugares con las que la FJ tiene lazos (UBA, UB, CIAP, Pedro Poveda, Casa de la Cultura de la Calle, Abadía San Benito) colaboradores, y con las diferentes instituciones educativas (distritos escolares, equipos de orientación escolar o gabinetes, directivos y docentes), de salud física y/o mental (Centro Nro.1 Hugo Rosarios, Centro Nro.3 Ameghino, Htal. Pirovano, Htal. Gutierrez) y recreativas (Club de Amigos, Club Ciudad, etc) de las que los niños y adolescentes forman parte.

Esta manera de trabajar nos permite ir tejiendo redes que tienen como fin optimizar la eficacia del quehacer específico en cada lugar donde lxs niñxs transitan y a la vez nos permite explorar y constituir subjetividad en y a través de estas experiencias.

Asimismo esta modalidad, la que los niños y adolescentes conocen, transmite la riqueza del aprender en conjunto y con el otro y multiplican los intercambios.

Se trabaja potenciando los recursos de cada niño y adolescente del hogar, propiciando un vínculo placentero con el aprendizaje, invistiéndolo de significado, estimulando el desarrollo, la expresión, la creatividad, el juego, el estudio, revalorizando especialmente a este último, brindando modelos que les permitan ir reflexionando y construyendo estrategias de resolución de conflictos.

En la Fundación se le da un lugar privilegiado al aprendizaje y al estudio también desde el lugar físico, es por esto que está destinada una sala específicamente para estos fines, donde lxs niñxs pueden hacer sus tareas, preparar exámenes, recibir acompañamiento o apoyo escolar, utilizar la biblioteca.

Acompañando? Armando CON

El trabajo se plantea como tarea de Equipo, con los aportes de los seis Departamentos Disciplinarios. Este espíritu de trabajo en conjunto y con otros se lleva a cabo fundamentalmente gracias a que la FJ cuenta con un plantel de profesionales especializados en el abordaje de situaciones de vulneración de derechos en la infancia..

Aquellos profesionales y directivos que tienen funciones de gran responsabilidad, junto con los educadores (personal que trabaja en ambos hogares) acompañan el aprendizaje de lxs niños y adolescentes, así como también otras situaciones de lo cotidiano, como ser: tareas de la casa, organización, actividades recreativas, adquisición de rutinas cotidianas de convivencia.

- Cabe aclarar que en la Fundación Juanito existen 13 programas y distintas áreas además del presente Dto. de Aprendizaje, que tienen un funcionamiento particular y distinguido y todo un plantel de profesionales y colaboradores que aquí no podemos mencionar -

Se potencian reuniones grupales y/o individuales con los niños y adolescentes de ambos hogares con la finalidad de favorecer en lxs niños la expresión de sus necesidades (escolares y otras), que tengan un adecuado registro de su desenvolvimiento, que se sientan acompañadxs por sus pares y adultos a cargo, que se propicie entre todos la resolución de posibles conflictos o situaciones manteniendo el seguimiento de éstos de reunión en reunión. Entre los ítems trabajados, se encuentran las vicisitudes, dificultades y requerimientos escolares.

Además se trabajan cuestiones puntuales en forma individual, se analizan boletines, temas personales.

De esta manera lxs niños tienen una participación más activa y reflexiva a cerca de su proceso de aprendizaje y esto favorece una mayor implicancia y protagonismo.

Disciplinas afines en los confines

Integran esta área psicopedagogos que realizan distintas funciones: diagnóstico y tratamiento de los niños o adolescentes del hogar, brindan talleres que favorecen el proceso de aprendizaje (ej. metodología de estudio), asesoramiento e indicaciones pertinentes, trabajan en articulación con instituciones educativas y de salud mental y realizan acompañamiento psicopedagógico.

Estos profesionales trabajan interdisciplinariamente y en equipo con los distintos profesionales de la Fundación integrándose al trabajo por familias.

Dado que la FJ potencia y propicia la capacitación y el aprendizaje, se trabaja con distintas instituciones académicas de formación en psicopedagogía (y otras).

Estamos pensando...

1. Siempre se considera antes que nada: al niño singular (su edad cronológica, el grado que cursa, sus tiempos y recursos...)
2. En cuanto al aprendizaje: debe propiciarse un clima placentero, generando APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS, buscando que comprendan el sentido del mismo, su funcionalidad (para que sirve) relacionándolo con su/la realidad, que sea lo más experiencial y concreto posible, partiendo de lo simple y conocido a lo complejo y desconocido.
3. Fomentar la AUTONOMÍA en lxs niños, ya que ayudarlos no implica HACER POR ELLOS. Estimulándolos también en la adquisición de HÁBITOS de estudio.
4. Todxs lxs niños presentan en diferentes momentos limitaciones y fortalezas: es importante partir de las últimas, teniendo en cuenta aquello que le cuesta o le resulta difícil. No sirve centrarse en la dificultad, ya que solamente frustra.

5. Consideramos al ERROR como CONSTRUCTIVO, lo que implica que éste es parte del proceso de aprendizaje, refleja cómo piensa el niño, su forma de proceder y resolver sus dificultades. No censurarlo, tenerlo en cuenta para reconocer realmente cuál es la dificultad.

Sigla va, sigla viene: GAEA (GRUPO DE ACOMPAÑAMIENTO Y ESTIMULACIÓN DEL APRENDIZAJE)

En el año 2000 se constituyó un grupo llamado “Grupo de apoyo escolar”, hoy en día éste se amplió y pasó a llamarse “Grupo de Acompañamiento y Estimulación del Aprendizaje (GAEA)” y está compuesto por miembros de la Fundación Juanito.

Actualmente sigue sosteniéndose este grupo, agregando la tecnología (whatsApp) que ayuda a potenciar las redes. De esta manera aquellos que integran este grupo cuentan con información inmediata, los mismos niños pueden compartir sus producciones y el orgullo de lo realizado etc.

Los objetivos de este grupo son:

Acompañar a los niños en su aprendizaje, funcionar como modelo de aprendiente, organizar el momento de la tarea y/o estudio, facilitando así el cumplimiento de la misma y una adecuada comprensión, ayudar a hacer la tarea (solo cuando los niños no la comprenden o ésta presenta alguna dificultad para ellos), retomar aquellos contenidos escolares que no fueron entendidos por los niños, estimular la expresión, la creatividad, el desarrollo, el hábito de realizar las tareas escolares en forma autónoma, favoreciendo el despliegue de recursos de cada niño, motivar la capacidad de aprender y de pensar, ayudándole al niño a descubrir el placer y la funcionalidad que hay en ello, prevenir dificultades de distinta índole estando atentos a los comportamientos de los niños, a sus formas de aprender, de reaccionar, de manejarse con otros, etc.

También es importante destacar que se brinda un acompañamiento personalizado a aquellos niños que por su situación particular lo requieran.

Se incluyen en el GAEA entonces a toda persona que realice actividades relacionadas con los objetivos.

Este grupo, coordinado por la Lic. Lorena Naveira, se fue consolidando y sistematizando, trabajando de manera comprometida y con gran dedicación.

Las pautas convenidas para pertenecer al grupo y trabajar mejor, son: asistencia mínima al hogar de una vez por semana en horarios fijos y estables previamente convenidos, reuniones grupales y/o individuales con la coordinación y la entrega de informes sobre el desenvolvimiento de cada niño.

Todas las cuestiones (dificultades en el trabajo con algún niño, sugerencias para mejorar el rendimiento escolar o la sala de estudio, distintas propuestas, observaciones, etc) que se van presentando se trabajan en dichas reuniones o en supervisiones individuales.

El trabajo en común, comunitario, en comunidad

En los últimos años se acrecentó nuestro interés en que lxs niñxs tuvieran mayor contacto con la comunidad – con el afuera –. Estas cuestiones propiciaron a que desde el año 2005 y hasta el 2010 los niños y algunos adolescentes transitaran por La Abadía San Benito, 2 veces por semana, a recibir apoyo escolar para favorecer el cumplimiento de las tareas escolares.

De esta manera lxs niñxs del hogar viven la comunidad más de cerca y trabajan en intercambio con sus pares. Permitiéndoles esto conocer al otro como semejante a ellos mismos, con las mismas obligaciones (ej. La tarea), intereses, gustos, etc.

También consideramos muy importante este espacio para lxs niñxs ya que les amplía las redes de contención en las que se suelen mover y favorece la socialización.

La actividad de San Benito se articuló con el trabajo realizado por el GAEA de la Fundación Juanito.

Se suman actores

Existen algunos maestros y profesores de distintas asignaturas que se acercan a ofrecer su colaboración desde aquello en lo que son idóneos.

En estos casos se evalúa la necesidad de lxs niñxs y se propicia el vínculo, en especial con los adolescentes, que tienen materias más complejas. Se los estimula a que puedan afianzar los contenidos de manera personalizada, pero comprometiéndose activamente.

En algunos casos la participación de los profesores es sólo en tiempos claves y a demanda de los adolescentes, por ejemplo cuando tienen que rendir materias pendientes en diciembre o prepararse para un determinado examen.

Actividades, instrumentos, estimulación

A lo largo de estos años de trabajo se fueron sumando distintas propuestas y actividades de estimulación que fueron muy enriquecedoras para nuestra tarea y es importante mencionarlas:

- Se realizaron distintos talleres: de metodología de estudio, de títeres, de cuentos, Jugando con las palabras, de lectura, de arte, de cerámica, de fotografía - video.
- En el año 2000 participamos de un proyecto de la Fundación Leer.
- Participamos de encuentros con distintos colegios e instituciones, grupos religiosos misioneros, de scout.
- Favorecemos que lxs niñxs participen de actividades extracurriculares en colegios de la zona: Inglés, Francés, Ajedrez, Club de Ciencias.
- Recibimos durante algunos años el aporte de las abuelas cuentacuentos del Pami.
- A través de Instituciones, concurren voluntarios extranjeros, por tiempos acotados. Los mismos trabajan con lxs niñxs y en algunos casos con adultos de la Fundación Juanito, enriqueciendo el idioma inglés, favoreciendo los intercambios en esta lengua con personas de otros países con costumbres y vivencias muy distintas a las nuestras.
- Desde el año 2006, organizamos los fines de semana, salidas o visitas enriquecedoras, recreativas y estimulantes, tales: como concurrir al zoológico, teatro, cine, centros culturales, visita a Museos, Jardín Japonés, entre otras.

Para concretar estas salidas contamos con el apoyo de los distintos lugares nombrados, de la comunidad para obtener recursos económicos y de colaboradores que acompañan cómo adultos responsables y cuidadores.

- En el año 2009 y hasta el 2011, lxs niñxs comenzaron a participar de un taller de expresión artística a cargo de la Fundación Casa de la Cultura de la Calle.
- Desde el año 2016 se lleva adelante un espacio llamado Bibliocasa, donde la lectura es parte de lo cotidiano y en encuentro con el otro. A Cargo de Guadalupe Romero y María Heguiz.

- Asimismo se realizan actividades de “**estimulación temprana**”, es decir actividades y juegos con bebés, niñas y niños menores de seis años y que favorecen su desarrollo en el momento más adecuado para el mismo.

Estas actividades se realizan de manera atractiva y lúdica. Son variadas, cortas y rápidas y se repiten un número mínimo de veces. Es así como se juega con el cuerpo, se favorece la creatividad, la expresión, la curiosidad, se enriquece el vocabulario, etc.

Es nuestra intención que las actividades de estimulación y recreativas continúen desarrollándose, ya que afianzan, potencian y nutren los objetivos del área.

Uno de los proyectos

Durante el año 2010 y hasta el 2013 se logró concretar un proyecto que hacía tiempo estaba en el deseo.

Se realizó en el predio de la Fundación una hermosa Huerta Educativa Orgánica.

Se contó con el fundamental apoyo de Fundación Telefónica y Fundación Huerta Niño y nuestros impecables colaboradores.

Esta huerta fue una hermosa experiencia y tuvo como finalidad acercar a lxs niñxs a la naturaleza, empaparlos de nuevas y nutridas experiencias. A la vez que nos permitió compartir alimentos saludables con los que se transitó todo el proceso de crecimiento. Sin duda son gratificaciones las que aporta esta huerta, difíciles de comparar con otras.

Unas últimas palabras...

Pensar en las posibilidades a pesar de las dificultades, construir un NOSOTROS como espacio de experiencia, de sostén y de acción para potenciar lo que puede un cuerpo, lo que puede una comunidad. Desde allí, el trabajo, la vida, nuestras existencias entramadas.

Es fundamental para estos chicos una *nueva mirada*, un salir del lugar de la carencia y del riesgo en la que muchas veces están ubicados (por ellos mismos, los padres, profesionales, el Estado, la sociedad) y es por esto que trabajamos en esta área, para impulsar el aprendizaje de cada uno de los niños y adolescentes, favoreciendo el despliegue de nuevas experiencias, de recursos y potencialidades, esforzándonos con los recursos de los que disponemos que muchas veces son escasos.

Estos chicos requieren personas sensibles, referentes que los acompañen, que ante todo sean confiables, he aquí la importancia del compromiso, ser modelo vivo de identificación de aprendizaje, dando lugar al error, como motor para seguir perfeccionándonos. Es importante que ellos tengan al alcance ejemplos de distintas personas que estudian, que aprenden, que se esfuerzan, que también se frustan, se enojan, esto permite también que se sientan comprendidos.

El ofrecer distintas posibilidades para resolver conflictos, el reconocer y potenciar los recursos de los chicos, el aportarles significados ya que muchas veces el aprendizaje para estos niños es un aprendizaje vacío, no libidinizado, no valorado, el creer en ellos, el cuidarlos (mirándolos, estando atentos a sus necesidades, escuchándolos, alertando a los adultos ante determinadas situaciones), el fortalecer la autoestima, la seguridad en ellos mismos y sobre todo el transmitirles AMOR es sumamente vital para la salud y el desarrollo de estos chicos.

De esta manera es como desde este Departamento, apostamos a darles una oportunidad – la que les corresponde - de crecer y desarrollarse a cada niño y adolescente de la Fundación Juanito.

...

> La educación como derecho de jóvenes y adultos: andamiaje y contención

Coord.: Mg. Gabriel Hojman

Mesa Nº 3 – Aula 8- 2do piso

P55 - *Entre dos extremos: la invisibilización y la extrañeza*, Claudia Barrera, Florencia Giussani, Instituto de Formación Docente Continua, Luis Beltrán, Rio Negro.

P43 - *La oportunidad en el encierro*, Lucía Beltramino, Facultad Filosofía y Humanidades. UNC, Córdoba.

P72 – *Oficina de habilidades emocionais como estratégia de prevenção do fracasso escolar no ensino superior, um relato de experiência*, Ana Rebeca Medeiros Nunes de Oliveira, Rafaelly Naira da Silva, Terezinha Teixeira Joca, Marilene Calderaro Munguba, Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fortaleza, Ceará.

Entre dos extremos: la invisibilización y la extrañeza

Autoras: Claudia Barrera y Florencia Giussani

Resumen: este relato de experiencia da cuenta de lo realizado en el trayecto de las Prácticas de Residencia de los futuros Profesores de Educación Primaria Común. Se indaga acerca de la inclusión educativa, las resistencias y los temores, tanto de los estudiantes como de los Profesores de las Áreas, como así también los avances realizados y la perspectiva que se vislumbra en las aulas del futuro cercano. Recopilamos las voces de los actores que protagonizan este período de residencia, e intentamos dar lectura de estos pareceres a través de los autores.

“Que hay momentos en que la forma de una letra me conmueve, que un número cualquiera es capaz de someterme y que zozobro ante cualquier patio de cualquier recreo. Pero advirtiendo también que me sublevan, en el siguiente orden, todos los festejos escolares, la apariencia etérea de los pizarrones, la estúpida presencia del dictado, la indecente rima vocálica de la lengua oficial y esa tenacidad para prohibir que el otro sea otro en nombre de la mediocridad, egocéntrica y mezquina, de la mismidad”

Carlos Skliar (2003)

Este trabajo se sitúa en el marco del trayecto de prácticas y residencia del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Continua de Luis Beltrán durante el año 2017. Tiene por objetivo indagar acerca de los procesos de inclusión de los niños y niñas, sus necesidades y problemáticas y los avances logrados en la implementación de las trayectorias escolares desde el espacio de la formación de los futuros docentes

Actualmente, en la provincia de Río Negro rige la Resolución 3438/2011 que hace referencia a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ésta, en su artículo 11º establece que los fines y objetivos de la política educativa nacional son, entre otros:

- *Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad*
- *Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.*

Río Negro se hace eco del espíritu de la Ley, y en su resolución 3438/2011 expresa que

“La atención a la diversidad implica:

- *Un modelo pedagógico que concibe la enseñanza y el aprendizaje como procesos críticos, de construcción, de encuentro entre personas, orientado a la realización de un proyecto colectivo y de ejercicio activo en la vida pública*
- *La aceptación de la existencia de diferentes historias y contextos de vida.*
- *El reconocimiento de distintas motivaciones, intereses, actitudes y expectativas frente al objeto de conocimiento.*
- *La toma de conciencia de la existencia de diversos puntos de partida en la construcción de los aprendizajes debido a actitudes, conocimientos e ideas previas propias de cada alumno/a.*
- *La admisión de la presencia de otros estilos, ritmos, competencias curriculares y contextos de aprendizaje dentro de una misma aula.*
- *El desarrollo de propuestas para una educación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad que considere las necesidades, saberes adquiridos, capacidades, intereses y motivaciones de dichos estudiantes, a través de los modelos organizacionales diversos para la educación secundaria que contempla la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Este modelo organizacional propenderá a formar ciudadanos/as autónomos, creativos y críticos en el pasaje a la vida adulta, y brindará herramientas para su incorporación en el mundo del trabajo.”*

La educación primaria depende de los docentes, que como agentes del Estado, sostienen estas políticas. En este marco el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria propone que:

... “Formas de hacer escuela inclusiva y de calidad se constituye en una responsabilidad ineludible de la Formación Docente Inicial para lograr el desafío del nivel primario de construir una escuela ajustada a derecho bajo la lógica de la inclusión y la igualdad. En este sentido, pensar en la escuela inclusiva implica asumir una posición ética de reconocimiento del otro como sujeto, de hospitalidad y responsabilidad por y ante el otro, un modo de efectivizar una política de la justicia, un modo de pensamiento que permita examinar las razones que justifican y han justificado las prácticas educativas en diferentes modalidades y contextos, para comprender, -restituyendo una totalidad de sentido -, que las opciones ideológicas y epistemológicas conllevan un posicionamiento ético-político”.

En el IFDC de Luis Beltrán, los/as estudiantes de el cuarto año de Residencia se encuentran con la diversidad y heterogeneidad áulica. Lo cual en muchos casos es manifestado por ellos como una problemática, en palabras de Dalma “...Otra de las experiencias que me resultaron significativas fue la experiencia de las adecuaciones curriculares, ya que para las mismas me di cuenta que estaba sola a la hora de tomar decisiones...” Podría inferirse que la estudiante no recibe asesoramiento y/o acompañamiento para afrontar estas situaciones.

Desde las áreas de la formación específica hay una gran disparidad de criterios y de actitudes: El área de Educación -Pedagogía, Psicología educativa, Didáctica- trabaja desde lo teórico sobre la idea de trayectorias y de atención a la diversidad, sin embargo, parece ver que el trabajo no da los frutos esperados. Los profesores comentan que *“los estudiantes llegan a la residencia, conocen al grupo en el que van a hacer sus prácticas, y vienen desesperados, porque tienen un alumno con alguna discapacidad, y no saben qué hacer, parece que se hubieran enterado que tienen un extraterrestre en la clase. Yo no sé que hicimos en estos años de formación”* (Prof. S. del área de pedagogía)

Desde el Área de Cs. Sociales según los dichos de los propios profesores, no se realizan ajustes a las planificaciones ya que se desconoce cómo hacerlo y no cuentan con formación específica en la temática. En este caso nos resuenan las palabras de Skliar (2017): *“Es imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que está por venir. En todo caso habría que hablar de un estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, de un “estar disponible” y ser responsables, en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar tanto la idea de un alumno tradicional como la de un aprendizaje común, normal.*

La noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno., me siento responsable por buscar los modos en los que la enseñanza tomará lugar”.

Sin embargo, otras áreas se posicionan en el paradigma de la diversidad, y asesoran a los residentes sobre el tema: *“Desde el área de Matemática se vio la necesidad de realizar ajustes, adaptaciones de algunas actividades para poder trabajar con la diversidad, es por eso que desde hace algunos años comenzamos a investigar y a buscar asesoramiento. Desde hace ya dos años que las capacitaciones las dictamos con una Profesora especializada en Educación Especial que nos asesora en la temática”.* (Prof. G.)

Desde el espacio de Práctica y Residencia se profundiza en el paradigma de la inclusión educativa, se realizan propuestas de abordaje educacional que posibiliten otras formas de pensar las intervenciones con niños que manifiestan algún modo diverso de transitar su proceso de aprendizaje, que promuevan otras oportunidades.

Las profesoras pudimos observar en el acompañamiento que realizamos en las escuelas, específicamente en las aulas que en algunos casos, las practicantes frente a preguntas o demandas de algunos niños, los invisibilizaban, no dando respuestas o tal vez simulando no escucharlos. Nos cuestionamos aquí los motivos de estas actitudes, desde dónde piensan estos futuros maestros el trabajo con la diversidad, si lo que nosotros entendemos como una falta de atención personalizada responde a la falta de estrategias para intervenir o a pensar que todos los niños/as pueden realizar la misma actividad a pesar de los modos distintos de aprender.

Yendo hacia el otro extremo del abanico de actitudes que suelen manifestar los residentes, encontramos aquellos que optan por la invisibilización de los casos que requieren de una atención especial. Una gran cantidad de residentes comentan que *“la maestra me dijo que ese chico tenía que tener adecuaciones, pero yo traté de trabajar con las mismas actividades que con los demás, solo que tenía que prestarle más atención”* (N. G) Creemos en estos casos que los residentes proponen incluir a todos los alumnos en el marco de las mismas actividades, pensando así que no van a herir la subjetividad del niño. Pero, de esta manera, nuevamente lo excluyen ya que no va a poder resolver la situación de clase.

Otra forma de aparente integración suele presentarse entre los alumnos que tienen, de manera permanente, la atención de una MAI (Maestra de apoyo a la inclusión) Los residentes no siempre logran articular su trabajo con estas nuevas presencias en el aula, ya que implica un trabajo colaborativo junto a la Maestra de grado. En varios casos los residentes manifestaron que *“en ese grado la MAI planifica sola para el niño que atiende, me dijo que ella ya tiene su planificación”* (NJ)

Acordamos aquí con la autora Silvia Dubrovsky *“Hemos sido testigos de cómo ciertas decisiones inapropiadas de integración nos hacen ver que los niños “integrados” permanecen aislados, con pocas posibilidades de poder interactuar con el grupo. Se desaprovecha la “clase escolar” como fuente de variadas y ricas experiencias. La relación uno a uno propia del ámbito de la terapéutica se traslada al aula y transforma al alumno en un “niño paciente”. De esta forma se instala en el aula una suerte de ficción, un como si, una pretendida ilusión de que por su sola presencia en el aula es “integrante” de la misma.”*

Emilia manifiesta otro tipo de experiencia, que nos hace pensar que se puede seguir intentando, sensibilizando y trabajando para la educación inclusiva: *“me recibieron 17 infancias plagadas de entusiasmo, predisposición, inquietudes, 17 otredades con las que iba al encuentro cada día. A las que cada día se les debía ofrecer espacios diferentes, espacios donde uno entrega no solo lo que sabe, sino que además ofrece contención, cuidados, palabras de cariños, ya que ante cada infancia es imposible no brindar una sonrisa... y si eso le ofrece a uno la docencia, ¿cómo no va a valer la pena ser docente?”*

A modo de conclusión las palabras de Andrea Alliaud dan cuenta de lo que implica la formación docente en la actualidad, la complejidad y responsabilidad de afrontar nuevos desafíos, de proponer una educación más humanizada e inclusiva, que esto implica búsqueda de nuevos saberes y mayor implicancia en el proceso de enseñanza.

“La formación - y, fundamentalmente, la manera en que la llevamos a cabo- tiene mucho que ver con estas posibilidades que tenemos entre manos. Porque, tal como diría Sennett, todos podemos llegar a ser artesanos o “habilitados” en lo que hacemos - artesanos de la enseñanza - pero para lograrlo hace falta contar con cierta preparación. Una preparación que no disocie el pensamiento de la acción, pero que tampoco deje afuera el sentimiento, que nos convoque a saber y poder hacerlo, que nos acompañe, que nos conduzca, que nos enseñe a enseñar. Y a enseñar hoy, es decir, en los escenarios educativos del presente, con los desafíos y particularidades que los caracterizan”. Alliaud Andrea (2017)

Bibliografía:

- Alliaud, Andrea (2017), “Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio” PAIDOS. Bs. As.
- Dubrovsky, S. (s/f) “Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario”. Ministerio de Educación (2006) Ley 26296.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Gobierno de Río Negro (2015) Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Primaria
- Skliar Carlos (2003), “¿Y si el otro no estuviera ahí?”. Ed. eMV - CTERA - Miño y Dávila. Buenos Aires
- Skliar Carlos (2017), “Pedagogías de las diferencias”. Ed Noveduc. Buenos Aires

...

La oportunidad educativa en el encierro

Autor: Lucía Beltramino

Resumen

La Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, desde 1999, tiene en funcionamiento el Programa Universitario en la Cárcel (PUC), en este marco y en el dictado del espacio curricular “Metodología del aprendizaje”, para estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación y Bibliotecología, esta ponencia pretende mostrar una experiencia de enseñanza y de aprendizajes situada en el Servicio Penitenciario de la localidad de Bouwer de la Provincia de Córdoba. Dicho complejo carcelario fue inaugurado en el año 2000, está ubicado a las afueras de la ciudad de Córdoba y aloja a detenidos, procesados y condenados de sexo femenino y masculino.

Los sujetos que estudian una carrera universitaria en situación de privación de la libertad, en la Provincia de Córdoba, son un porcentaje muy bajo en relación al total de internos. Para aquellos que estudian en la cárcel se constituye en un espacio que les otorga la oportunidad de asistir a la universidad y muchas veces también de iniciar y terminar la escolaridad obligatoria. Resulta paradójico que siendo la educación un derecho, sea la cárcel el único contexto de oportunidad de estudiar que algunos sujetos encuentran. En este sentido nos preguntamos: ¿El encierro es una oportunidad para aprender? ¿En el marco de las condiciones de vida en la cárcel se pueden construir allí aprendizajes significativos? ¿Qué propuestas de enseñanza, que atiendan a la especificidad de dicho contexto, podemos construir? Desde

experiencias de enseñanza en la cárcel y los enfoques socioculturales del aprendizaje, intentaremos en este trabajo aproximarnos a posibles respuestas a estos interrogantes.

La oportunidad educativa en el encierro

“Una nación que tolera villas miserias, las cloacas a cielo abierto, las clases superpobladas, me hace pensar en esa vieja borracha que vomitaba sobre sus pibes a lo largo de la semana y le daba una bofetada al más pequeño, circunstancialmente, un domingo, porque había babeado su delantal” (Deligny, 1945)

La educación en contextos de encierro merece ser pensada ya que allí el proceso de enseñar y aprender adquiere características singulares que son propias de dicha situación educativa.

En el año 2006 se sanciona en Argentina la Ley de Educación Nacional 26206 y con la misma se produce un importante avance en tanto reconoce a la educación como derecho y al Estado como garante del mismo. A su vez, otorga un importante lugar a grupos históricamente invisibilizados, entre ellos a los sujetos privados de su libertad. Dicha ley define como una de las modalidades del sistema educativo la educación en contexto de encierro. Las diferentes modalidades que contempla la ley intentan dar respuestas a requerimientos de formación específicos que tienen los sujetos y/o contextos.

En su artículo 55 la ley define: “La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.”

Unos de los objetivos principales de dicha modalidad es la inclusión social a través del acceso a la educación y la cultura.

Si bien podemos reconocer que existen numerosas dificultades para el pleno ejercicio de dicho derecho, es un avance su reconocimiento normativo.

En el marco de la atención a dicho derecho la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, desde 1999, pone en funcionamiento el Programa Universitario en la Cárcel (PUC). Actualmente se dictan en el Servicio Penitenciario de Bouwer cinco carreras de grado: Letras Modernas, Filosofía, Historia, Ciencias de la Educación y Bibliotecología.

En este contexto específico resulta pertinente pensar los procesos de aprendizaje que allí ocurren, partiendo de sostener que todos los sujetos pueden aprender en condiciones pedagógicas adecuadas. De igual modo, encontramos en el ámbito educativo desde enfoques psicoeducativos aportes que tensionan dicha afirmación.

Un discurso con una fuerte presencia en el ámbito educativo indica que quienes fracasan portan condiciones deficitarias, son posiciones centradas en el sujeto, que afirman que tendrían trastornos psicológicos, madurativos o de desarrollo intelectual que no les permitiría aprender. (Baquero, 2006)

Encontramos también posiciones que atribuyen a las condiciones de vida, contextos de pobreza o violencia la imposibilidad de aprender de los sujetos, es decir, quienes no accederían a ciertos recursos materiales y simbólicos, por fuera de las instituciones educativas, en ellas fracasarían (Baquero, 2006). Podríamos pensar que los internos del servicio penitenciario se ubicarían en este grupo, ya que su contexto desfavorable de vida (hacinamiento, hambre, frío, calor, autoritarismo, violencia) serían factores que les impedirían aprender.

Los argumentos antes enunciados pueden ser tensionados retomando los enfoques socioculturales basados en la teoría de Vigotsky y quienes continuaron su desarrollo, los que nos permiten analizar las situaciones educativas sin reducir las miradas al individuo, y pensar las interacciones entre sujetos, contextos históricos culturales, aprendizaje y desarrollo en situación.

Baquero (2005) explica la necesidad de desplazar la mirada puesta en el individuo a la situación, a las prácticas educativas que se despliegan en contextos específicos.

“Una mirada en situación se aparta de concepciones de aprendizaje y desarrollo homogéneas - universales- que plantean un estatuto de normalidad para todos los sujetos y dan paso a decisiones pedagógicas a las que todos deben adecuarse. Cuando nos enfocamos en la situación, nos alejamos de las lecturas y acciones que se centran en el sujeto y su dificultad, para pensar en una situación donde los sujetos se involucran. Se vuelve necesario, entonces, recuperar la historia que la situación acarrea en su contexto específico, así como también las estrategias y los recursos disponibles para promover condiciones de aprendizajes, teniendo en cuenta la singularidad del sujeto en su contexto.” (Aizencang y Bendersky, 2013:26)

Del mismo modo, tal como lo plantea Vigotsky los sujetos no se ven limitados por sus condiciones biológicas, sino que debemos pensarlos en una relación indisociable con su entorno sociocultural. Las habilidades cognitivas según el autor son producto de la interacción social, todas las funciones mentales superiores son relaciones sociales internalizadas (Vigotsky 1998). En este sentido, las instituciones educativas serían un lugar privilegiado donde podríamos potenciar el desarrollo de los sujetos mediante la construcción de situaciones que propicien aprendizajes significativos.

En tanto lo mencionado, nos alejamos de perspectivas que tienden a pensar las habilidades de los sujetos como individuales, madurativas, biológicas o meramente contextuales. “La perspectiva vigotskiana alienta una búsqueda más promisorio sobre la posibilidad de detenernos y analizar las formas de interacción que la escuela promueve y la apropiación de instrumentos que posibilita, para enriquecer los procesos de aprendizaje de los alumnos” (Aizencang y Bendersky, 2013:31). En este sentido, consideramos la escuela, que funciona dentro del contexto de encierro como un espacio privilegiado de aprendizajes, en tanto, se construyan las condiciones pedagógicas y didácticas para que todos puedan aprender, lo cual implica pensar propuestas de enseñanza que atiendan a las especificidades en y del contexto de encierro.

Como enuncia Baquero (2001) “la doble insistencia comeniana en no sospechar inicialmente de la naturaleza original e irremediabilmente dañada del alumno -así sea porque se trata de una sospecha sobre la obra divina- sino en la insuficiencia del método de enseñanza, es crucial. (p.75). en este sentido a continuación se presentará y reflexionará sobre una experiencia universitaria de enseñanza y aprendizajes situada en la cárcel.

¿Cómo se aprende en la cárcel? El espacio curricular Metodología del Aprendizaje como experiencia situada

Metodología del Aprendizaje es un espacio curricular que se dicta para los estudiantes de las Carreras de Ciencias de la Educación y Bibliotecología en primer año. El formato pedagógico seleccionado para trabajar es el de “taller” que implica participar en un espacio de múltiples interacciones, en el que el trabajo se centra en la discusión y la producción como el eje articulador, como así también la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Su organización está centrada en el hacer, que integra un saber, posibilitando la producción de procesos y/o productos, siendo un espacio que promueve la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración.

Los contenidos abordados en el taller se presentan de modo articulado, en relación al: proceso de estudio en la universidad y la lectura y escritura académica como actividades cognitivas centrales para el estudio en el campo de las humanidades.

La experiencia pedagógica en este taller en contexto de encierro adquiere singularidades propias de la situación educativa en una institución penitenciaria, si bien dentro de Bouwer contamos con una escuela, con una construcción arquitectónica común a los formatos tradicionales (aulas con

pupitres y pizarrones, galerías y patio central) las condiciones del “aula universitaria de la prisión pueden entenderse como un contexto particular en cuanto se encuentra alojada en el macrocontexto carcelario, que le imprime caracteres específicos que son los que hacen la diferencia entre lo que sucede en el aula del penal y lo que sucede en las aulas universitarias del afuera”. (Bixio, 2016: 73)

Retomando los aportes de Bixio (2016) podemos afirmar que más allá de la fisonomía escolar del edificio, el espacio está impregnado del contexto carcelario, sus reglas, lenguajes, ritos, normas explícitas e implícitas y las características de las instituciones carcelarias argentinas, como la violencia, el castigo, condiciones indignas de vida, básicamente incumplimiento de derechos básicos.

Es aquí donde las prácticas educativas deben recrearse para atender el derecho que los sujetos tienen de aprender sin poder hacer abstracción de las condiciones de vida de estos sujetos y de los docentes.

A continuación presentamos algunas restricciones con las cuales nos encontramos para poder enseñar en el contexto de encierro y a su vez los estudiantes aprender, para luego mostrar que tipo de andamiajes proponemos como docentes para potenciar los aprendizajes.

Las clases en Bouwer se desarrollan cada quince días y tienen una duración de dos horas aproximadamente. Cabe destacar que el PUC no cuenta con financiamiento específico y los docentes asumen la tarea como carga anexa (ad-honorem) a sus tareas habituales. No contamos con vías de comunicación con los estudiantes, más allá de las clases presenciales, ellos no tienen acceso a internet ni al uso del aula virtual de la Facultad que podría constituirse en un instrumento mediador importante para el acompañamiento del proceso de aprender.

La institución educativa que funciona dentro de Bouwer se encuentra en un módulo específico, los estudiantes deben ser llevados hasta allí por el personal del servicio penitenciario, lo cual hace que la asistencia no sea regular por problemas en los traslados.

Los estudiantes que cursan las carreras que ofrece la Facultad están alojados en módulos diferentes por lo cual es muy dificultoso plantear actividades colectivas, ya que los encuentros al interior de la institución no son permitidos.

En palabras de los estudiantes podemos reconocer algunas dificultades que encuentran para estudiar: *“El hecho de estar privado de la libertad condiciona mucho la posibilidad de estudiar. Uno depende totalmente del grupo de docentes y coordinadores que vienen desde la facultad, traen noticias, apuntes de estudio y hasta materiales como hojas y lapiceras”.*

“Crear el ambiente de estudio dentro del pabellón, es como tratar de disfrutar de una sinfonía dentro de una guerra. Es difícil escapar a la realidad donde estamos. Nunca nuestra atención puede ser exclusiva al estudio. Peleas, discusiones, radios a alto volumen hacen que sea así.”

“Pienso que es necesario nuclear a los estudiantes dentro de un pabellón donde se cree el clima para estudiar”

“Otra problemática que me hace sentir en inferioridad de condiciones al momento de estudiar es la imposibilidad del uso de internet que es una herramienta indispensable en los días de hoy”

La singularidad del contexto, ya expresada, como docentes nos exige construir condiciones pedagógicas y didácticas anticipadamente, múltiples andamiajes para que el proceso de aprendizaje allí ocurra. La categoría de andamiaje se inscribe en la teoría sociohistórica y consiste en una estructura de sostenimiento de las prácticas de aprendizaje que permite que el estudiante se involucre en actividades y tareas que están por encima de sus capacidades y competencias individuales, pero en las que podrá desempeñarse gracias al soporte o *andamiaje* del docente o sujeto más experto (Bruner 1988, 1997).

El andamiaje se caracteriza por una asimetría fundacional, en la cual el estudiante es dependiente, en sus inicios, del docente en relación a sus posibilidades cognitivas. Sin embargo, la dinámica del proceso de aprendizaje andamiado se produce en el marco de una trayectoria que se orienta desde la colaboración del docente hacia la autonomía, en la que el docente progresivamente

crea situaciones de desandamiaje. El desandamiaje se configura entonces a partir de la conquista de autonomía de parte del estudiante y su paulatino alejamiento de la intervención del docente.

En el caso de este taller se constituyen en andamiajes para el aprendizaje:

- el programa y el trabajo constante en clases sobre el mismo, donde se van ubicando en él los contenidos abordados y objetivos que se pretenden lograr;
- el material bibliográfico el cual contiene textos de autores y producciones de la cátedra sobre técnicas de estudio, el uso de los signos de puntuación y conectores con ejercicios prácticos ;
- la construcción de pistas de lectura para cada uno de los textos. Las mismas contienen datos de la obra, biografía del autor, las metas de lectura y sugerencias de actividades para realizar a posterior de la lectura;
- el modelado y la ejemplificación de actividades;
- el trabajo sobre el lenguaje del pensamiento;
- las clases teórico prácticas;
- la retroalimentación permanente en cada encuentro de cada una de las actividades de producción de los estudiantes.

Como equipo de cátedra hacemos hincapié en la construcción de materiales que funcionen como estructuras de apoyo, ya que las clases son cada quince días y a su vez, no cuenta los estudiantes con medios tecnológicos para realizar consultas, a modo de hipótesis intentamos en los materiales anticiparnos a las dudas que podrían presentarse.

A su vez, las clases, son planificadas previamente con una estructura de exposición dialogada y con actividades grupales e individuales que compartimos en clase. En las mismas construimos interacciones, previamente planificadas, para el grupo total, haciendo así que las intervenciones de ellos mismos se construyan en andamios. A modo de ejemplo, en la clase donde trabajamos el concepto de estrategias de aprendizaje, leemos un fragmento del texto donde un autor desarrolla la idea de las estrategias militares para explicar el concepto y les solicitamos que ellos construyan otro ejemplo alejado de la metáfora bélica. Un estudiante menciona que “para comprender la idea de estrategia de aprendizaje hay que pensar en un director técnico de un equipo de fútbol, este conoce la meta (ganar el partido), en función de la misma planifica acciones a realizar pero durante el juego y va evaluando si las acciones le permiten acercarse a la meta y si no es así modifica la estrategia”. Es ese momento, otro estudiante dice que “sería como jugar un partido de ajedrez”, y su compañero argumenta que “no sería ese el ejemplo ya que la estrategia debe ser planificada antes del juego y no construida durante el mismo”.

En ese mismo diálogo, interviene otro compañero que expresa que “estrategias es lo que nosotros construimos constantemente para sobrevivir en la cárcel, nadie mejor que nosotros sabe lo que es ser estratégico”.

Este tipo de interacciones previamente planificadas se constituyen en importantes andamios para los procesos de pensamiento y aprendizaje

Cada año enfrentamos el desafío de visitar nuestra propuesta, pero a su vez, contamos con más experiencia de lo que implica aprender en contexto de encierro lo cual nos permite avanzar en la construcción de estructuras de apoyo más pertinentes y cercanas a lo que los estudiantes necesitan.

A modo de cierre provisorio...

Al llegar, estornudo un par de veces. Con la cátedra empezamos las clases en el Servicio Penitenciario de Bouwer a principios de agosto, el mes de los vientos en Córdoba.

Apenas pasamos el control del ingreso, entramos al MD2, el módulo que vulgarmente se conoce como pabellón. Nos registramos, pasamos por otro control y recién entonces nos permiten atravesar

una, dos, tres, cuatro, cinco, seis puertas. Un ruido seco abre y cierra las trabas: tac, tac, tac... Al final está el aula.

Antes de la primera clase nos preguntamos quiénes serán, cuántos. También queremos saber si vendrán las mujeres, que siempre son pocas en relación a los hombres. En la lista hay muchos anotados, así que alguien nos sugiere desdoblar el grupo. Hablan de seguridad, de falta de personal para los traslados. Pero al final, en el aula son pocos, menos de la mitad. ¿Por qué?

-Es que no los traen, profe.

-No los llaman.

-Tenía comisión...

El polvo flota en el aire, se impregna en las sillas, las paredes. Para empezar, explicamos el programa, los contenidos que vamos a trabajar, las evaluaciones, la asistencia. Entonces estornudo. El viento y la tierra activan todas mis alergias.

El servicio penitenciario está emplazado a las afueras de la ciudad, en el medio de la tierra. Cuando termina la clase y salgo, miro alrededor: no hay nada más que tierra. El polvo me invade, me hace sentir sucia. Siento la necesidad de lavarme las manos. Pero la alergia y la mugre son lo de menos. Lo que me duele en el alma son las condiciones de vida de ahí adentro: el calor, el frío, las tormentas, la tierra, son diferentes en el Penal de Bouwer.

Cada vez que vuelvo, sola o con el equipo de cátedra, se repite la misma escena. En el patio, los estudiantes esperan con la actitud de aquel que aguarda ansioso ese encuentro para el que se ha bañado, se ha peinado, se ha pintado y se ha vestido con dedicación, como para ir a un bautismo.

Después de cada clase, cada martes, se escucha una frase que resuena en mi cabeza durante horas:

-Gracias por venir, profe.

En el último encuentro, invitamos a que los estudiantes evalúen el taller. ¿Qué aprendieron? ¿Qué cambiarían? Algunos piden tener más clases, no una cada quince días; otros hablan del acceso a internet, de las dificultades de aprender sin recursos. Y en ese momento, muchos toman la palabra para repetir, una vez más, su agradecimiento:

-Gracias por venir hasta acá.

-Gracias por dejar sus familias.

-Gracias por venir con calor, con lluvia.

Eso me entristece, pero después me enoja y no lo quiero escuchar más.

-¡Estoy acá porque soy docente y este es mi trabajo! –digo-. La educación es un derecho, su derecho, así que no tienen nada que agradecer!

Me molesta que agradezcan por trabajar por el cumplimiento de un derecho, un derecho de todos que ellos, evidentemente, no pueden verlo así. Me duele otra vez el alma, ahora porque los estudiantes con los que compartimos el taller sienten que ellos no forman parte del sistema, no tienen derechos, y que si algo bueno ocurre ahí es algo así como un acto de “caridad”. Los y las estudiantes que están ahí se sienten menos, como los nadies de los que habla Galeano: “Que no tienen nombre, sino número. Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.”

Como trabajadores de la educación la defendemos como derecho y a las instituciones educativas como espacio público de inclusión y aprendizajes, confiando en que es la educación una oportunidad para cambiar destinos que parecen prefijados de origen. Enseñando en la cárcel, en el nivel universitario, podemos ver cómo la educación en la exclusión se vuelve una oportunidad para algunos sujetos, que si no se encontrasen en situación de privación de la libertad no podrían haber accedido a dicho nivel educativo.

En palabras de los estudiantes la educación en este contexto para ellos resulta una “salvación” en medio de las condiciones de vida en las que se encuentran.

Si bien existen muchas deudas, no podemos dejar de reconocer la importancia subjetiva que tienen para los estudiantes la existencia de programas como el PUC. Es nuestro deber mostrar su existencia y relevancia como así también mencionar las deudas que aún persisten: formación específica para los docentes que enseñan en contexto de encierro, financiamiento para que las prácticas puedan sostenerse en el tiempo y condiciones como las del afuera, como plantea Bixio (2016) “la universidad en la cárcel debería ser un espacio que duplique el aula universitaria del afuera: sin guardias, con docentes formados, con los mismos tipos de enseñanza, con internet, bibliografía, archivos, biblioteca, espacios para el encuentro de los estudiantes, para la discusión y estudio”. (p. 106).

Estas pequeñas muestras de desigualdades entre el adentro y el afuera son el reflejo de la sociedad injusta en la que vivimos, donde es ya sabido que la educación sola no puede, se requieren además de otras políticas públicas económicas, sociales y de salud para que todos los sujetos libres o privados de su libertad gocen de los mismos derechos.

Como cierre recuperamos la palabra de algunos estudiantes que muestran el significado que para ellos tiene la universidad en la cárcel: *“Estoy agradecido a todas las personas dedicadas a acercar al preso la oportunidad de obtener un mejor futuro dentro de la sociedad y la universidad lo hace posible.”*

“Me encanta el espacio que nos brindan, para a mí ha sido una experiencia muy buena ya que antes no había tenido la oportunidad de estudiar en la universidad.”

“Haber decidido estudiar me dio la posibilidad de elegir cambiar mi vida superándome a diario.”

“Si bien es difícil estudiar en estas condiciones me produce mucha satisfacción encarar por primera vez un estudio universitario.”

“Estudiar en la cárcel es para a mí permanente desafío y superación como resultado excepcional de estudiar en un lugar donde los conceptos de vida cotidiana son represión, violación de derechos y prohibición.”

Bibliografía

- Aizencang, N. & Berndersky, B. (2013). *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires: Manantial.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, año IV, núm. 9, pp. 71-85
- Baquero, R., Cimolai, S., Pérez, A., y Toscano, A. G. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia. En *Revista de investigación en Psicología*, 8 (1), pp. 121-137. Lima, Perú: Facultad de Psicología, Universidad Mayor de San Marcos.
- Baquero, R (2006). *Sujetos y aprendizajes*. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bixio, B (2016). De heterotopías y utopías: aulas de la prisión en Sentidos políticos de la universidad en la cárcel, fragmentos teóricos y experiencias. Programa Universitario en la Cárcel. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa.
- Bruner, J (1997). *La educación puerta de la cultura*. Visor.
- Vygotsky, L. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

...

Oficina de habilidades emocionais como estratégia de prevenção do fracasso escolar no ensino superior, um relato de experiência

Autores: Ana Rebeca Medeiros Nunes de Oliveira; Rafaelly Naira da Silva; Terezinha Teixeira Joca; Marilene Calderaro Munguba

Resumo

Trata-se de um relato de experiência descritivo com o objetivo de descrever o processo grupal na oficina de habilidades emocionais como (Pré)Tensão, do Programa de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Fortaleza, no período de setembro de 2016 a dezembro de 2017, com o computo total de 111 participantes, estudantes de diversos cursos da graduação. A partir da observação participante e adoção de Diário de Campo, é esboçado o que foi experienciado nos encontros da oficina, realizando conexões entre a teoria e a práxis. Para a fundamentação e elaboração deste relato foi realizada revisão bibliográfica acerca das temáticas como processo de ensino-aprendizagem, qualidade de vida de universitários e escuta grupal, pois o modelo de ensino tradicional trouxe consequências para o ambiente educacional desde o ensino básico à educação superior. Nesse âmbito, é importante reconhecer que a relação estabelecida entre professores e alunos precisa ser repensada, visto que ensinar sem levar em consideração os diferentes aspectos do processo de aprendizagem, fatores subjetivos, culturais e sociais, pode gerar um bloqueio nos estudantes, ocasionando o que se entende por “fracasso escolar”. Foi pensando nesse emaranhado de relações que o programa propôs a oficina para servir como suporte aos estudantes universitários, atuando junto ao autocuidado e autoconhecimento, mirando a melhoria na qualidade de vida dos alunos. A partir do trabalho em grupo das suas expressões pessoais, das questões relativas ao sofrimento psíquico decorrente dos processos de avaliação, e demais fatores estressores relacionados às cobranças inerentes ao ambiente acadêmico e as pressões sociais. Nesse sentido, foi por meio de dinâmicas, atividades lúdicas e projetivas que houve o acolhimento de suas demandas e o estímulo ao empoderamento a partir de suas realidades e seus limites pessoais, a fim de encontrar prazer no ambiente acadêmico, resgatar a essência da escolha de seguir em uma educação terciária.

Palavras chaves: Ensino superior. Tensão. Habilidades emocionais.

Introdução

Por um longo período e ainda, em várias sociedades, nos tempos atuais, a escola tradicional é experienciada em instituições diversas. Nessa política escolar, o professor se coloca na função de provedor do conhecimento além de ter o poder e, enquanto, o papel do aluno permeia a condição de um recipiente onde este conhecimento é despejado, considerando que o seu lugar é o de dever obediência ao seu professor similiermente a “educação bancária” aludida por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1974). No que se refere ao ambiente da sala de aula, o corpo docente, geralmente, é orientado a manter o domínio sobre seus alunos, visto que os discentes são dirigidos a um estado progressivo de medo, onde os alunos mostram-se receosos à possibilidade de se depararem com a ridicularização pública, críticas e fracasso social. Rogers (1986) afirma que neste sistema de educação apenas o intelecto pessoal seria valorizado, excluindo a pessoa como um todo. E este fato não ocorre somente nas escolas de educação básica, mas nas instituições de ensino superior este valor se repete, como também, em muitos contextos. O que acaba por gerar nos estudantes universitários uma tensão que se relaciona de forma direta com o ambiente acadêmico e de maneira mais específica com a relação com seus professores. Tendo nesse cenário reverberações que extrapolam os muros da universidade e atingem a vida desses alunos em diferentes dimensões.

Esta realidade influencia no contexto da educação e como o corpo discente se percebe envolvido no processo de aprendizagem. Rogers (1987) sugere que em sua proposta de aprendizagem significativa o que viria a ocorrer está para além da aglutinação de conteúdos ou fatos, pois ela aborda uma mudança e um crescimento pessoal. Em outras palavras, a aprendizagem significativa provoca

modificações no sujeito e apresenta-se como um movimento que penetra. Não é limitada a simplesmente conter e aumentar a quantidade de conhecimento, pois a aprendizagem significativa é compreendida como sendo uma experiência transformadora em sua existência.

Em consonância, ao que vem sendo dito, Joca (2005) assegura que a sociedade atual se revela de forma rivalizadora, atenta prioritariamente ao fator cognitivo e menospreza as questões emocionais do aluno. Dessa forma, o estudante se depara com um possível bloqueio em relação às avaliações, podendo desenvolver angústias, ansiedades e medos por apreensão de não seguir os padrões esperados.

Ainda sobre a instância de uma sociedade competitiva no acúmulo de conhecimentos, contrariamente a essa tendência há educadores dedicados a um ensino que germine alterações nos sujeitos. Rogers (1986) acredita que as potencialidades cognitivas devem ser conciliadas com o melhor autoconhecimento do “eu” e do comportamento interpessoal. O autor continua afirmando que um curso não pode ser ponderado com êxito quando o estudante compreende o assunto por completo, mas quando há um processo de aprender como aprender em questão ao interesse do aluno.

Considerando o contexto atual do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, bem como as reverberações das relações estabelecidas no ambiente acadêmico, o presente estudo tem por objetivo descrever estratégias adotadas nas oficinas de habilidades emocionais (Pré)Tensão, atividade desenvolvida pelo Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP), da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), servindo, portanto, como suporte emocional do corpo discente da referida instituição.

Cunhado pelo emaranhado de relações existentes no contexto da educação no ensino superior, onde não apenas o que se presentifica na universidade é o que deve ser levado em consideração, o Programa de Apoio Psicopedagógico, da Universidade de Fortaleza, buscou meios para colaborar com o processo de aprendizagem e juntamente com o alunado encontrar estratégias que tornam essa caminhada significativa, além de atrelar a esse objetivo a busca pela qualidade de vida dos estudantes da referida instituição de ensino superior. Isso porque de acordo com Tassini et al. (2017), é cada vez mais frequente o uso de substâncias psicoativas, desde as autorizadas socialmente às drogas ilícitas, por estudantes universitários, além do tabagismo. Esses usos estão em alguma medida relacionados ao estresse gerado por excessivas cobranças no ambiente acadêmico, bem como no seio familiar e demais ciclos sociais em que estão inseridos. Portanto, é possível perceber que tais cobranças dizem ainda do modo de vida que muitas sociedades têm adotado ao longo dos anos, onde o retorno financeiro e status social devem ser alcançados com brevidade pelos jovens. Além disso, as autoras pontuam a dificuldade que os estudantes, no contexto da pesquisa alunos das áreas da saúde, sentem em encontrar um certo equilíbrio entre as obrigações acadêmicas e o lazer, e isso acaba por causar impactos no sono e por consequência gera agravos no que diz respeito a qualidade de vida dessas pessoas.

Em outro estudo realizado por Silva e Heleno (2012), é possível perceber que na realidade brasileira os estudantes precisam enfrentar o medo e a insegurança gerados pelos crescentes índices de violência, portanto, é importante que o ambiente universitário possa proporcionar uma rede de apoio que viabilize o desenvolvimento de hábitos psicossociais saudáveis e adequados. O PAP enquanto um setor que tem em seu cerne de trabalho a inclusão social e acessibilidade, pensando no cenário atual da cidade de Fortaleza, onde a violência urbana tem causado inclusive agravos ao bem-estar subjetivo das pessoas, passou a disponibilizar aos estudantes da UNIFOR a oficina de habilidades emocionais (Pré)tensão. Isso com o intuito de funcionar como essa rede de apoio para os universitários, que estão expostos a tensões, as quais não se relacionam apenas com o contexto acadêmico, mas trazem embutido uma carga emocional de todo um contexto social que vem sendo bombardeado de novidades negativas dia após dias. Isso levando em consideração que na referida instituição se tem alunos de diferentes bairros da capital cearense e de regiões metropolitanas. Entretanto, a oficina também foi pensada a partir da demanda dos alunos de diversos cursos da Universidade de Fortaleza à procura de atendimento psicopedagógico no programa, considerando, ainda, todo o peso das expectativas de

resultados no mundo acadêmico e laboral, que se mostra de forma competitiva. Portanto, este estudo objetiva-se em descrever o processo grupal em oficinas de habilidades emocionais como estratégia de prevenção do fracasso escolar no Ensino Superior.

Método

Este estudo se configura como um relato de experiência de natureza descritiva (Severino, 2016). Portanto, mediante um olhar qualitativo (Minayo, 2013; Sandín Esteban, 2010), abordou-se a problemática a fim de descrever o que foi vivido pelas facilitadoras nos encontros da oficina, estabelecendo uma práxis.

Para a fundamentação e elaboração desse relato foi realizada revisão bibliográfica (Severino, 2016) acerca das temáticas ensino-aprendizagem, qualidade de vida de universitários, escuta grupal.

A oficina tem ocorrido em três semestres, no período de setembro de 2016 a dezembro de 2017, com um computo total de 111 participantes de diversos cursos da graduação. A oficina foi coordenada por três facilitadoras, psicólogas em formação, durante 07 encontros de 90 minutos ocorridos em 2016 e 14 encontros ocorridos em 2017, sendo 06 no primeiro semestre e 08 encontros no segundo semestre. Durante as oficinas realizadas no ano de 2016 participaram 24 alunos (13 do curso de psicologia, 4 nutrição, 2 enfermagem, 2 administração, 1 medicina veterinária, 1 fisioterapia e 1 arquitetura e urbanismo). Já na oficina desempenhada no ano de 2017 houve a participação de 87 alunos (55 do curso de direito, 5 nutrição, 2 administração, 6 psicologia, 8 fisioterapia, 1 farmácia, 1 enfermagem, 1 medicina, 2 engenharia civil, 2 engenharia de produção, 3 marketing, 1 publicidade e propaganda). Portanto, o principal critério de inclusão era que estes alunos estivessem matriculados em algum dos cursos de graduação da UNIFOR, além de apresentar demandas relacionadas a tensões e ansiedades referentes a assuntos da vida acadêmica e aos processos de aprendizagem. O presente estudo analisa o processo grupal referente ao período que foi realizado a oficina, ou seja, segundo semestre de 2016 e o primeiro e segundo semestre de 2017, se utilizando das observações realizadas nestes períodos para a realização do estudo.

Utilizou-se a observação participante (Minayo, 2013) e adotou-se o registro das vivências nos encontros, em Diário de Campo (Severino, 2016; Minayo, 2013). Empregou-se o método descritivo (Minayo, 2013; Sandín Esteban, 2010) para analisar as informações registradas.

Oficina de habilidades emocionais como estratégia desbloqueadora da aprendizagem – Relatando a experiência

A ideia da oficina foi desenvolvida com a premissa de disponibilizar um lugar onde esses alunos pudessem ser acolhidos juntamente com seus anseios, angústias, medos, expectativas, emoções, sentimentos, enfim, objetivando que estes pudessem ter um espaço para fala. A oficina de habilidades emocionais ocorre de forma quinzenal, com duração em torno de noventa minutos. Para que seja possível a realização das inscrições, é divulgada com cerca de dez dias antecedentes ao primeiro encontro, podendo ser realizada pessoalmente na secretaria do PAP, via email ou por telefone, e sempre antes de cada encontro da oficina é enviado um email para os inscritos lembrando da data e local do evento.

A proposta da oficina (Pré)Tensão ocorreu pela primeira vez no segundo semestre de 2016, tendo continuidade no ano de 2017, entretanto, é válido ressaltar que a atividade não se configura como uma atividade psicoterápica, mas ainda assim permanece com um sentido terapêutico para muitos dos participantes. Isso porque “o encontro pode ser um breve estar juntos, um silêncio de mutualidade e profundidade, um despertar intenso e repentino, ou um pique vivencial de longa duração (Moustakas, 1981, *apud* Santos in Rogers; Bowen & Santos, 1987, p. 37)

A (Pré)Tensão foi elaborada com o objetivo de dialogar sobre os processos de avaliação, facilitar o desenvolvimento de habilidades para lidar com as questões emocionais e acadêmicas apresentadas

pelos estudantes, possibilitando o encontro consigo mesmo no processo de controle de suas ansiedades; a partir de suas falas e reflexões. Compreendendo que cada pessoa possui a capacidade de auto compreensão para se observar e realizar uma atualização a partir da resignificação de suas falas e sentimentos. Tal movimento torna-se possível porque os encontros ocorrem em um clima de aceitação incondicional dos participantes. Pois, como asseguram Lemos e Junior (2009, p. 235) “o processo grupal permite o envolvimento dos participantes por meio de um elo que se estabelece nas interações, no espaço intersubjetivo”. Em outras palavras, “essa aceitação de cada aspecto flutuante desta outra pessoa constitui para ela uma relação de afeição e segurança, e a segurança de ser querido e prezado como uma pessoa parece ser um elemento sumamente importante em uma relação de ajuda” (Rogers, 2001 p. 38), que leva a pessoa a se descobrir, a se aceitar e a perceber as suas potencialidades para sair da condição de “fracasso escolar” e buscar saídas para enfrentar as dificuldades e empoderar-se como um estudante capaz de alcançar os seus objetivos.

Os encontros, dessa oficina, acontecem em um ambiente acolhedor, tanto na estrutura física do local, como também pela congruência, aceitação incondicional e compreensão empática dos facilitadores, uma psicóloga graduada e uma psicóloga em formação (estagiária do PAP). Considerando que aceitação incondicional “significa um respeito e apreço por ele [ela] como uma pessoa separada, um desejo de que ele [ela] possua seus próprios sentimentos à sua própria maneira (Rogers, 2001, p.38).

A Oficina é aberta para estudantes de graduação de todos os cursos da UNIFOR, sem rigidez de frequência, já que o intuito é de não ser mais um fator de tensão para os participantes, contudo, ao final de cada semestre a pessoa recebe um certificado, onde consta a quantidade de horas que esteve presente na (Pré)tensão e vale como atividade complementar em seu currículo. Isso porque nos cursos de graduação é exigido um total de horas de atividades extracurriculares ser cumprido pelo estudante. Desse modo, a oficina além de contribuir para a qualidade de vida do aluno, colabora com o cômputo de horas de atividades cumpridas de forma agradáveis e espontâneas não sendo algo imposto, ou mesmo da ordem do que se faz de forma compulsória.

Acresce que, o local escolhido para os encontros, é em uma sala fechada, com o intuito de gerar uma sensação de segurança e de sigilo, para que os alunos, tenham certeza que suas falas estão protegidas. Além de haver o cuidado de manter a iluminação reduzida na intenção de proporcionar um clima aconchegante e calmo em meio a correria diária. A cada encontro retoma-se de forma verbal um contrato de confiança entre os participantes para que tudo o que vivenciarem e presenciarem ali não seja exposto nos corredores da universidade. Isso porque, por vezes, os estudantes deixam aflorar suas emoções mais profundas e as lágrimas se tornam quase que uma constante nos encontros.

A realização da (Pré)Tensão envolve por parte de quem facilita posturas rodeadas por acolhimento e ética, visto que a oficina ocorre em contato direto com os sentimentos e emoções do indivíduo, desta forma é realizado um planejamento dinâmico sobre os encontros em seu cronograma semestral, levando sempre em consideração as falas mais frequentes emitidas pelos estudantes a cada oficina. Os encontros envolvem temáticas trazidas pelos universitários, tais como: expectativas, autoconhecimento, alteridade, tomada de decisões, trabalho em grupo, organização de prioridades e auto concepção.

A Educação à luz da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP)

A ACP foi elaborada pelo psicólogo americano Carl Rogers, utilizando-se desta terminologia a partir de 1977 pela amplitude de variações para utilização da abordagem. Uma de suas aplicações pode ser evidenciada no processo de educação, onde o estudante é responsável pelo controle e poder sobre si mesmo, elaborando escolhas sensatas e desenvolvendo o seu processo de aprendizagem. Já o facilitador, na figura do professor propicia um clima favorável para alcançar os objetivos, facilitando o processo de aprendizagem. Como assegura Rogers (1986, p.79):

clima que promove o crescimento, a aprendizagem é mais profunda e se desenvolve num ritmo mais rápido, sendo mais útil para a vida e para o comportamento do aluno, do que a aprendizagem adquirida na sala de aula tradicional. Isso acontece porque a direção é autoescolhida, a aprendizagem é autodidata e a pessoa como um todo, com sentimentos e paixões tanto quanto o intelecto, é envolvida no processo.

Assim, a aprendizagem pode ser promovida pelo professor a partir do processo de congruência, implicando que este se coloque pelo que realmente é e assumindo as suas atitudes e os seus sentimentos positivos e negativos. A congruência ocorre quando uma pessoa transparece claramente suas percepções momentâneas ou expõe de forma autêntica as suas posições. Então, de forma congruente, o professor mostra-se verdadeiro e transparente com os seus alunos em suas relações. Desse modo, Roger (1987, p. 265) afirma que o professor pode mostrar-se entusiasmado com assuntos de que gosta e aborrecido com aqueles que não tem predileção. Pode irritar-se, mas é igualmente capaz de ser sensível ou simpático. Porque aceita esses sentimentos como seus, não tem necessidade de impô-los aos seus alunos, nem insiste para que estes reajam da mesma forma.

Nesse sentido, Rogers em sua abordagem acredita que há três condições facilitadoras imprescindíveis em cenários que incentivam o desenvolvimento pessoal do sujeito, visto que estas três possibilitam o clima facilitador. A congruência, que já foi relatada, é uma destas condições, seguida da aceitação incondicional e da compreensão empática. A aceitação incondicional denota a aceitação da pessoa de forma integral, envolvida de seus próprios sentimentos, positivos ou negativos, sem taxaço ou tentativa de enquadramento em um padrão. Rogers (1987) afirma ser necessário que o facilitador perceba a pessoa como um sujeito independente e, assim, a aprendizagem significativa pode surgir a partir do momento que essa pessoa vivencie seus próprios sentimentos e descubra os significados de suas experiências. Enquanto que a compreensão empática se refere a percepção do universo do outro como se fosse o seu respectivo universo, compreendendo os sentimentos e significados da pessoa. Joca (2015), afirma que essa compreensão sobre o mundo do outro possibilita o sentimento de aceitação desse outro, isso porque, quando a pessoa se sente aceita, ela pode se considerar mais atenta ao seu fluxo interior e pode desenvolver maiores habilidades de ser transparente em suas relações.

A ACP reconhece uma potência da pessoa a autorealização, hoje designada como Tendência Atualizante, esta se refere a uma tendência inata do ser humano que se direciona à realização pessoal, elaborando estímulos motivadores para o desenvolvimento do organismo em curso de autonomia e crescimento da pessoa. Joca (2015) afirma que esta tendência se coloca como uma força geradora de impulsos direcionados à vida e carrega consigo a habilidade de superação de contratempos objetivando o crescimento do sujeito de forma plena.

Enfrentamento do contexto educacional em um mundo competitivo

Desde muito cedo os estudantes são ensinados e estimulados a competirem entre si (Joca, 2005) e carregam o ideal competitivo para o ambiente acadêmico e se tornam profissionais habituados a competir. Logo, o “*eu tenho que ser o melhor sempre*”, “*não posso falhar*”, “*não posso parar, se eu for me divertir estarei perdendo tempo*”, são falas recorrentes entre os universitários. Daí, a proposta de trabalhar tensões, medos, angústias e frustrações em grupo faz-se pertinente para estimular a colaboração, o trabalho e a vivência em grupos, pois é notório o sofrimento que é fruto de carregar uma máscara para atender as expectativas sociais. Portanto, proporcionar no ambiente acadêmico esse espaço de fala em grupo é de acordo com Amatuzzi (2016, p. 12), considerar uma importante dimensão do processo educativo, que é “*a de levar o educando a expressar-se, a dizer-se a si mesmo no contexto concreto de seu tempo e espaço, e no contato com outras pessoas, grupos ou categorias de pessoas, que estejam passando por essa mesma experiência*”.

A proposta dos encontros pretende fazer da fala e das múltiplas expressões dos participantes um meio para expor as suas dificuldades e se apoiarem uns aos outros para que, através do autoconhecimento e do empoderamento, possam enfretar as suas limitações e revertam a situação de fracasso escolar em ações exitosas, criando estratégias de aprendizagem e de enfrentamento.

Resultados e Discursões

O círculo de cultura proposto por Paulo Freire inspira alguns encontros da (Pré)Tensão. Que inicialmente passam pelo impacto de escreverem em uma folha em branco a principal palavra que lhes vem a tona ao estímulo avaliação. Em seguida é feita uma roda e no centro essas palavras são expostas e os universitários são convidados a falarem sobre uma palavra, não necessariamente a que escreveram. Nesse contexto eles descobrem que uma mesma situação tem significados diferentes para os ali presentes e que ao mesmo tempo compartilham de angústias e ansiedades semelhantes.

Nesse estudo foi possível apresentar estratégias de enfrentamento ao fenômeno do “fracasso escolar” com estudantes universitários. Estratégias essas que partem de um processo de autoconhecimento e autocuidado como caminhos para que cada estudante, a seu ritmo, possa lidar de forma saudável com suas angústias, tensões e ansiedades. Portanto, não se pode desconsiderar o esforço em tentar recuperar recursos, no ambiente educacional, que propiciam meios para a efetivação de mecanismos que levam a aprendizagem de forma significativa. Assim, colaborando para o bem-estar desses estudantes e servindo como suporte para o enfrentamento de questões geradoras de sofrimento psíquico, levando em consideração a individualidade de cada um e as questões sociais e culturais inseridas nesse contexto.

A oficina de habilidades emocionais oxigena as práticas educacionais, oferece subsídios para a superação de uma relação desigual, não apenas entre professores e alunos, mas traz um incentivo a práticas de cuidado e colaboração entre instituição de ensino, professores e aluno. De modo a exemplificar que as práticas tradicionais têm trazido frustrações e incômodos que vão além da relação da sala de aula, chamando a atenção para um diálogo entre todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem.

Considerações Finais

Percebeu-se que no cenário atual a educação enfrenta dificuldades que se relacionam não apenas com fenômenos da contemporaneidade, ou seja, traz demandas que dizem de toda uma construção sobre processos de aprendizagem, mais especificamente no que diz respeito a relação estabelecida entre quem ensina e quem aprende. Isso porque, no decorrer dos anos o relacionamento entre professores e alunos tem se inscrito no paradigma de quem sabe e quem precisa aprender, de forma hierárquica e impositiva. Tratar dessas relações apresenta desafios que se iniciam na educação escolar primária e se estendem aos demais níveis educacionais, incluindo a educação superior.

A oficina se configura como uma alternativa para o enfrentamento de situações de bloqueio no processo de aprendizagem, e tem, ao longo desse período contribuído para o bem-estar dos alunos que participam, pois, em seus relatos mostram resultados positivos diante das situações avaliativas, desse modo o estudante passa a perceber que o seu baixo desempenho refletido em um possível fracasso escolar não diz respeito às suas limitações cognitivas, mas envolve questões maiores que o perpassam pela percepção de si e necessita de um enfrentamento de possíveis limitações cognitivas e emocionais.

Concluimos, então que a oficina (Pré)Tensão é uma iniciativa rumo ao despertar de atuações que não levam em consideração o emaranhado relacional no qual a educação se insere, é a busca de saída para uma educação que considere cognição e emoção no sujeito educacional. Assim, aos profissionais comprometidos com a educação, a convocação é no sentido de unir forças para a superação daquilo que tem adoecido a todos os que estão envolvidos no processo de aprendizagem.

De modo que novas práticas sejam pensadas e efetivadas, e que não desistam de superar o “fracasso escolar”, independente do nível de ensino.

Referências

- Amatuzzi, M. M. (2016). *O resgate da fala autêntica: na psicoterapia e na educação*. Campinas: Alínea.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. (1974). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Joca, T. T. (2005) *Luz e sombra em dissidência*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade de Fortaleza.
- Joca, T. T. (2015). *Um estrangeiro em família: ser surdo como diferença linguística*. Tese de doutoramento, Universidade Autónoma de Lisboa. Lisboa: Repositório Institucional Camões. Recuperado de <http://repositorio.ual.pt>
- Mendes Lemos, P., & Silva Cavalcante, F. (2009). Psicologia de orientação positiva: uma proposta de intervenção no trabalho com grupos em saúde mental. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(1), 223-242.
- Minayo, M. C. D. S. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (13a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Rogers, C. R. (1986). *Sobre o Poder e pessoal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, C. R. (2001). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sandín Esteban, M. P. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução Miguel Cabrera. Porto alegre: AMGH.
- Santos, A. M. (2004). Novos caminhos na Abordagem Centrada na Pessoa. In Rogers, C.; Bowen, M & Santos, A. *Quando fala o Coração: a essência da psicoterapia centrada na pessoa* (pp. 43-67). São Paulo, SP: Vetor.
- Severino, A. J. (2016). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Silva, E. C, Heleno, M. G. V. (2012). Qualidade de Vida e Bem-Estar Subjetivo de Estudantes Universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, 4, 69-76.
- Tassini, C. C., Val, G. R., Candido, S. S. & Bachur, C. K. (2017). Avaliação do Estilo de Vida em Discentes Universitários da Área da Saúde através do Questionário Fantástico. *International Journal Of Cardiovascular Sciences*, 30(2), 117-122.

...

> Autoridad pedagógica e inclusión en la escuela

Coord.: Lic. Adriana Montobbio

Mesa Nº 4 – Aula 4- 1er piso

P79 - *Los docentes en la Escuela Media: desafíos para construir autoridad en el aula y promover el éxito escolar*, Javier Edgardo Juárez, Facultad de Filosofía y Letras UNT, San Miguel de Tucumán, Tucumán.

P94 - *¿Cómo puede el profesor fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes? Re-centrando la autoridad pedagógica*, María José Néspolo, Facultad de Psicología UBA, CABA.

P102 – *Orientación y lazo social: relato de una experiencia entre escuelas, centro comunitario y el programa de orientación de la facultad de filosofía y letras de la UBA*, Susana Mantegazza, FFyL, UBA, CABA.

Los docentes en la Escuela Media: desafíos para construir autoridad en el aula
y promover el éxito escolar

Autor: Javier Edgardo Juárez

Resumen

El trabajo presenta un avance de la tesis de Maestría en Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la UNT (“La Autoridad Pedagógica en la Escuela Media hoy”). En esta ocasión se plantean las posibles relaciones entre los modos de ejercicio de la autoridad pedagógica y los éxitos y fracasos escolares en la escuela media. Desde el enfoque psicosociocultural y la perspectiva epistemológica de la complejidad se analizan las condiciones en las que se realiza el proceso de transformación de gestión escolar en el nivel secundario desde la perspectiva de los docentes.

Se busca analizar las dificultades que encuentran los docentes en las prácticas educativas en el ejercicio de su rol de adulto, así como ubicar los desafíos que significa ser adulto-docente en tiempos de crisis y cambios. Un objetivo central es identificar las dificultades en el ejercicio de su autoridad así como las experiencias innovadoras implementadas apuntando a repensar los vínculos que los adultos docentes establecen con los adolescentes-alumnos en contextos educativos.

Este estudio tiene como finalidad alcanzar mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje que habiliten, a su vez, procesos de emancipación y una convivencia saludable en la escuela, desde los cambios posibles en el rol docente, la gestión de su autoridad y el vínculo con los alumnos.

Introducción

Este trabajo propone pensar las relaciones entre los modos de ejercicio de la autoridad pedagógica y las posibilidades u obstáculos del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela media. Hace especial hincapié en la modificación de las relaciones intergeneracionales producto de la consolidación de la lógica de mercado y sus efectos en los lazos sociales. La escuela, como dispositivo que no puede ser pensado por fuera de un contexto socio histórico particular, se encuentra en procesos de cambio y desafíos donde es necesario repensar el vínculo docente - alumno a partir de las normativas vigentes que demandan otras formas de convivir y de estar en el aula.

El trabajo se centra en un enfoque psicosociocultural. Entiende que las acciones humanas se comprenden en relación con las situaciones donde los sujetos se interrelacionan, y con los fenómenos psicológicos que los median y/o regulan. Desde la perspectiva epistemológica de la complejidad y un posicionamiento ético que plantea nuevos modos de pensar, considerando la urgencia de reflexionar colectivamente acerca de prácticas sociales naturalizadas, este proyecto interroga las condiciones en las que se realiza el proceso de transformación de gestión escolar previstos por la política educativa oficial en el nivel secundario.

Este escrito se enmarca en una investigación en curso (Tesis Maestría en Psicología Educacional UNT) que propone indagar las perspectivas de los docentes del nivel medio respecto de las concepciones de autoridad, entendiendo que ellas estructuran las prácticas en el aula. Se busca analizar las dificultades que encuentran los docentes en las prácticas educativas en el ejercicio de su rol de adulto, así como ubicar los desafíos que significa ser adulto-docente en tiempos de crisis y cambios. Un objetivo central es identificar las dificultades en el ejercicio de su autoridad así como las experiencias innovadoras implementadas apuntando a repensar los vínculos que los adultos docentes establecen con los adolescentes-alumnos en contextos educativos. Con la finalidad de alcanzar mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje que habiliten, a su vez, procesos de emancipación y una convivencia saludable en la escuela.

Desarrollo

Actualmente el sistema educativo se encuentra en un proceso de transformación con cambios y propuestas novedosas. En ese marco se entiende al dispositivo escolar bajo ciertas coordenadas históricas permitiendo así pensar la producción particular de formas de desarrollo infantil (Baquero y Terigi 1996) formas de ser docente y de pensar la autoridad pedagógica.

En la realidad sociocultural actual se observa un fuerte contraste entre los notables progresos científicos y avances tecnológicos con la creciente insatisfacción y malestar que manifiestan los sujetos. (Gil Moreno, 2014) Vivimos tiempos de pasaje e incertezas (Bauman 1999,2017; Narodowski 2016; Benasayag y Schmit 2010; Sirvent 2001; Rascovan 2017). La autoridad pedagógica, el fracaso escolar, la violencia/convivencia se han ido configurando como temas centrales en el campo de la educación que llevan a reflexionar en vistas a los cambios y desafíos que ello conlleva para la educación en el siglo XXI. Las transformaciones que viene produciendo el neoliberalismo y que desde luego impacta en las Instituciones dan cuenta de una lógica del mercado consolidada que imprime un modo de vinculación distinta entre los sujetos. A partir de la década del 90 con la caída del muro de Berlín y el desmoronamiento de los sistemas socialistas a nivel internacional se aceleró el pasaje del capitalismo industrial al capitalismo financiero provocando innumerable cambios, no solo en el mundo económico sino también a nivel cultural y subjetivo. Siguiendo a Rascovan (2017) se afirma que la linealidad, progresividad y continuidad que habían sido características de la vida humana de una época (la sociedad salarial) caen y se metamorfosean, un pasaje de estructuras solidas a devenires líquidos según este autor. Benasayag y Schmit (2010) sostienen que la promesa de la modernidad hacia un progreso teleológico ha cambiado y se ha tornado amenazante. Es decir, ya no hay nada que se sostenga como fin a alcanzar en el tiempo, tornándose el futuro amenazante. En ese sentido, Bauman (1999) sostiene que nos encontramos con la liquidez de la modernidad. El sociólogo puntualiza una principal distinción entre: la modernidad sólida, aquella en donde se pensaba en construcciones solidas (tanto edilicias como de ideas) que podían perdurar en el tiempo y la modernidad liquida en donde la lógica se invierte y la prevención es para que las cosas no queden fijas, las soluciones definitivas ya no gustan. Es así como actualmente se puede señalar una pérdida de aquellas referencias tradicionales que sostenían determinados ideales y formas de vinculación. Narodowski (2016) refiere a dos conceptos que pertenecen a la antropóloga Margaret Mead dando cuenta que la característica de la posmodernidad prefigurativa¹ en oposición a la de la modernidad posfigurativa² es justamente la ruptura intergeneracional en cuanto a la transmisión. En la actualidad los adultos no encuentran referencias para poder ubicar y acompañar a los niños y adolescentes. La niñez y adolescencia se presentan con características bastante diferentes a las de las generaciones anteriores (Narodowski 2016; Di Segni Obiols 2002; Guía Federal de Orientaciones- Ministerio de Educación de la Nación 2014; Rascovan 2017) En ese sentido las referencias no operan, se tornan obsoletas. La escuela y los adultos son descartables al decir del autor.

Estos cambios que se han producido en las sociedades no son sin efecto a nivel del dispositivo escolar planteándole así numerosos y constantes desafíos y abriendo también diversas posibilidades. Una de ellas es la obligatoriedad de la escuela media sancionada recientemente en la Argentina (Ley

¹ Posmodernidad Prefigurativa: aquellas en las que las nuevas generaciones no aprenden sus costumbres de los mayores, porque a los jóvenes el mundo se les presenta radicalmente distinto de lo que era en tiempos de sus predecesores. Asimismo, muchos adultos se muestran incapaces de comprender ese nuevo mundo que no es el de su juventud

² Modernidad Posfigurativa: la experiencia acumulada por los mayores es la fuente incuestionable de la legitimidad adulta para comprender y gobernar la vida, como así también el instrumento social utilizado para reproducirla y reforzarla. Es el paso del tiempo el que, genera las condiciones para e su acumulación por lo que una mayor edad de una persona la torna más experiente y por ende con una, mayor legitimidad para decidir por sí y por los otros aún incapaces de decidir por sí mismos: los niños.

Nacional de Educación 2006), el reconocimiento a la protección de los Derechos del niño y adolescente (Ley 26.061) que instala la prohibición de hacer lo que se quiera con el cuerpo del niño y pone al adulto en otro lugar con respecto a él, ya no es dueño del niño y/o adolescente. Así también nuevas formas de niñez y adolescencia se configuran: Los millennials, niños y adolescentes 3.0, hiperconectados. (Narodowski 2016; Obiols 2012,)

Por todo ello hoy la escuela representa un desafío para los adultos que como docentes ejercen su función en un momento de transición, de replanteos. Estas nuevas configuraciones interpelan un modo de funcionamiento del dispositivo escolar en donde las formas de ejercicio de autoridad en el aula, productos de la escuela tradicional, son recursos fuertemente cuestionados. Se trata entonces de pensar que desafíos enfrentan los adultos en estas nuevas transformaciones sociales, institucionales y subjetivas para ejercen la autoridad en el aula.

Replanteo que cobra urgencia en las preocupantes sintomatologías de la época y en las reveladoras cifras que toma el fracaso escolar en nuestro país y en nuestra provincia.

Telma Barreiro (2010) plantea que la propuesta vincular del docente esta en íntima relación con el éxito o fracaso de la clase. La misma puede ser enunciada o no. Con esto la autora refiere no solo a los objetivos o planificación de los contenidos a transmitir sino que recupera otra dimensión, lo vincular. Se podría decir que cuando un docente pone a jugar su deseo las posibilidades de habilitar un espacio potencial de aprendizaje se tornan más reales. Lo importante a señalar aquí, es que nada de lo que sucede allí es del orden natural, nada está dado. Las relaciones se construyen. Nos preguntamos entonces que pasa con ese espacio destinado a transmitir, a formar, que no adquiere ningún sentido para los adolescentes, que además, transitan por un momento de conmoción estructural efecto de los movimientos que se producen a nivel de psíquico³.

Los relevamientos y operativos nacionales e internacionales de los aprendizaje de los alumnos dan cuenta de la crítica situación en la que se encuentra la calidad de educativa en Argentina. Estudios realizados sobre el clima de convivencia en las escuelas muestran también las serias dificultades por las que atraviesan las instituciones educativas, la violencia, la fractura en los vínculos, y las modalidades autoritarias imperantes.

Desde esta perspectiva se entiende que los conflictos relacionales en la escuela interpelan al adulto en su posicionamiento como autoridad y representan un desafío para la construcción de la convivencia escolar. Esta situación crítica produce un “sin sentido” que debilita los procesos de socialización, violentando los vínculos que son el fundamento del proceso educativo así como también al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados cuestionan las formas tradicionales de pensar la autoridad y la convivencia en las escuelas apelando a los mecanismos punitivos ya sea en forma real o nostálgica (Narodowski 2016) para la convivencia y para el establecimiento de la autoridad. Se impone la suposición de que la crisis se da porque la autoridad se ha flexibilizado y los adultos han perdido instrumentos de control. La visión restauradora entiende la solución como la vuelta a los viejos métodos y se piensa en un desequilibrio momentáneo. Narodowski (2016) entiende que el desafío actual es muy otro, se trata de la creación de nuevas formas de ser adulto y de estar en el aula.

Se considera que las nociones de autoridad y de orden son construcciones sociales, aprehendidas en prácticas interactivas y discursos que constituyen al sujeto en situación. Las nuevas configuraciones vinculares preocupan, ya que hasta no mucho tiempo atrás la escuela era una institución reconocida como lugar de encuentro, cuidado, contención social y socialización. (Gil Moreno y Otros 2017)

³ Reedición del complejo de Edipo. Pasaje de lo endogámico a lo exogámico, nuevas renuncias y nuevos destinos pulsionales.

Existen coincidencia en los autores que trabajan el tema de la autoridad pedagógica en analizarla no como algo del orden natural, inmóvil, sino como una relación entre por lo menos dos personas, dinámica y producto de una construcción. Este giro implica un reconocimiento pero plantea un desafío en la actualidad, ya que la misma no viene por imposición, por poder jerárquico, sino por la habilitación, el reconocimiento del otro como sujeto con derechos. Coinciden que el principal desafío a sostener son otras formas de ejercicio de autoridad que puedan adecuarse a las transformaciones del contexto y que pueda favorecer los procesos de aprendizaje, acompañando y sosteniendo trayectorias educativas, organizando espacios y tiempos que contribuyan a una convivencia democrática en las escuelas.

Ahora bien, que ocurre en las prácticas educativas cotidianas. Frecuentemente se escucha a los docentes en cursos de capacitación demandar herramientas. Esa demanda va de la mano de una vivencia que transmiten en relación a la pérdida de autoridad. Muchos plantean una cierta imposibilidad para enseñar refiriéndose a los adolescentes como desinteresados y desafiantes. La palabra del docente como adulto no es suficiente. Es decir, los dispositivos en los que los docentes han sido formados y los saberes producidos en su formación no resultan suficientes para enfrentar las nuevas configuraciones de las adolescencias. Por lo que entendemos que el “fracaso” no debe pensarse en términos solamente cognitivos (si se alcanzaron los objetivos de aprendizaje o no) sino desde una mirada más amplia que contemple la situación que produce o no condiciones de aprendizaje. Es decir, la adquisición o no de determinados contenidos es efecto de la propuesta vincular (Barreiro 2010) que el docente ponga en juego y no al revés. Ahora bien pensar-se como docente a partir de esta lectura no es tan sencillo. Podríamos decir que muchas de las dificultades radican en la imposibilidad de un cambio de posición como adulto. Al decir de Tenti Fanfani (2014) el docente ya no posee autoridad por el solo hecho de ser nombrado como tal. En la actualidad la autoridad debe reafirmarse desde otro lugar.

En ese sentido Narodowski (2016) plantea que en el pasaje de la modernidad posfigurativa a la posmodernidad prefigurativa la asimetría entre el adulto y el niño o adolescente cae acercándose a una simetría y quedando el adulto imposibilitado de operar como referencia. Entre los desafíos que el autor plantea a los docentes del futuro está la posibilidad de que docentes y alumnos mantengan relaciones asimétricas coyunturales, es decir, esas asimetrías no se producen por el solo hecho de que en la relación haya un docente y alumno como ocurría en la cultura posfigurativa. El maestro de la posmodernidad prefigurativa no parece ya ostentar tradiciones a las que representar. Por lo tanto el estatus de educador se construye toda vez que se constate un vínculo asimétrico, ocurre que son instantes contingentes de asimetría que deben ser aprovechados en un terreno que esta aplanado de vínculos desjerarquizados.

Por lo tanto podemos decir que el desafío actual es un docente en movimiento, en constante cuestionamiento de sus propias prácticas. Una posición que, diremos, tiene un punto de contacto con la del analista. No es cómoda, exige sostenerla desde el deseo y funcionar como causa. Causa del trabajo del otro (del analizante para el analista, y del alumno para el docente). Lo que no implica pensar en un trabajo solitario. Más bien de muchos, de todos los actores educativos, de los docentes en particular y del sujeto del aprendizaje en singular. Y sabemos que la posición de un sujeto siempre es en relación al otro. Por lo tanto recuperar la función del adulto como quien dona, otorga, habilita es fundamental para que esa singularidad tenga lugar y el aprendizaje se produzca

Conclusión

Las importantes dificultades de los adultos docentes para pensar formas democráticas y participativas de estar en el aula se evidencian en las importantes dificultades que encuentran hoy los adolescentes para concretar su escolaridad en forma exitosa. El malestar de los docentes revela la pérdida de la autoridad pedagógica en el aula y a la falta de herramientas para enfrentarse con los desafíos y problemáticas que presentan niños y adolescentes de hoy.

Constatar vínculos asimétricos en un terreno de vínculos desjerarquizados pareciera ser la brújula que indica una referencia para el docente en la actualidad. Será necesario entonces re pensar que es ser adulto hoy, y como constituirse como referencia que opere de manera habilitante para aquellos adolescentes que transitan la escuela media. Constatar un vínculo asimétrico implica entonces poder donar, habilitar, posibilitar, ponerse en movimiento para acompañar a estas adolescencias novedosas que más allá de la originalidad en sus manifestaciones necesitan, como siempre, adultos que puedan ofrecerse como referencias identificatorias para un proyecto de vida.

En ese sentido es urgente la necesidad de reflexionar sobre nuevas formas de construir la autoridad pedagógica que posibiliten modalidades democráticas con vínculos educativos saludables, favorezcan la convivencia en las aulas, propicien la autonomía y el logro de aprendizajes significativos. La escuela y los adultos – docentes que la habitan son quienes pueden habilitar espacios destinados a que el paso de los adolescentes por la escuela media se constituya en experiencia y como tal aporte algún sentido, que más allá de los logros cognitivos en cuanto aprendizajes de contenidos, pueda ser un lugar que recupere la instancia de socialización, de encuentro y reconocimiento del otro. De lograr eso, entonces, no se habrá fracasado

Bibliografía

- Barreiro Telma (2009) *Los del fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Barreiro, Telma (2010) *Los del fondo. Conflictos en el aula*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Bauman Zygmunt (1999) *La Globalización. Consecuencias humanas*. Ed. Efe. Buenos Aires
- Bauman Zygmunt (2016) *Modernidad Líquida*. Ed Efe. Buenos Aires
- Bauman Zygmunt (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa Editorial, Barcelona, España
- Bauman Zigmunt (2017) recuperado en <http://www.lavanguardia.com/cultura/20170109/413213624617/modernidad-liquida-zygmunt-bauman.html>).
- Baquero R, Terigi F (1996) En Busca de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires.
- Benasayag M & Schmit G (2010) *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Ed Siglo XXI. Buenos Aires.
- Di Segni Obiols, Silvia (2002) *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*. Noveduc. Buenos Aires
- Greco, Beatriz (2007) *La Autoridad pedagógica en cuestión*. Editorial Homo Sapiens. Buenos Aires.
- Greco, Beatriz (2012) *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Noveduc. Buenos Aires.
- Gil Moreno M (2014) Reflexiones e interrogantes acerca de la situación actual en la educación. Ficha de Catedra Psicología Educativa. UNT
- Gil Moreno, María Del Carmen; Gonzalez, Ana Carolina; Reynaga, Diego Andrés; Garrocho, María Florencia (2016) *La Construcción de convivencia saludable en la escuela*. (Actas) VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar "Recuperar el saber hacer de las escuelas en relación con la convivencia y el cuidado comunitario" (2014) recuperado en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res14/217-14_01.pdf
- Narodowski Mariano (2016) *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. Ed Debate. Buenos Aires

Rascovan Sergio (2017) La Orientación Vocacional como experiencia subjetivamente. Ed Paidós. Buenos Aires.

...

¿Cómo puede el profesor fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes?

Re - centrando la autoridad pedagógica

Autor: María José Néspolo

Resumen

En el presente trabajo se comparten aspectos que se consideran relevantes de la investigación de tesis de maestría en Psicología Educativa “Conceptualizaciones de los profesores de escuelas secundarias acerca de la autoridad y su relación con las prácticas docentes”, dirigida por Cristina Erausquin. Se parte considerar los cambios de las instituciones educativas y la crisis largamente teorizada, para señalar el desafío que enfrenta la escuela convirtiéndose en una experiencia de transmisión, inclusión y emancipación. Para que esto sea posible es necesario interrogar al docente en el lugar de autoridad pedagógica como aquel que posibilita u obtura el lazo de los estudiantes con la escuela. Investigar como entienden y conceptualizan la autoridad pedagógica los profesores permite reflexionar en cómo pueden intervenir fortaleciendo o debilitando las trayectorias escolares de los estudiantes.

La escuela moderna y crisis del programa disciplinador ¿y ahora qué hacemos?

“La escuela fue, sin duda, uno de los actos de mayor imaginación que enfrentó la modernidad. En el siglo XVI, soñar con una institución donde concurrieran todos los infantes a aprender ciertos saberes complejos, con sujetos preparados para tal fin, desafió todo lo preestablecido y amplió enormemente las fronteras de la época. En el siglo XIX, este producto de la imaginación cobró cuerpo, y en el siglo XX devino aburrimiento y cotidianidad” (Pineau, 1999:57) La escuela elemental es una invención moderna, y como institución, se singulariza en una serie de organizaciones, constituyendo un conjunto de reglas o normas que ordenan lo que se hace en ellas. También establece una serie de recursos, una infraestructura, una organización espacial y temporal, que facilitan y limitan las prácticas de los agentes que llevan adelante la educación de las nuevas generaciones. Estos agentes específicos, los docentes, enseñan una porción seleccionada, transformada y organizada de la cultura acumulada y disponible de una sociedad, que constituye el *currículum escolar*.

El desarrollo histórico de la educación evidencia la existencia de lo que Dubet (2007) llama Programa Institucional moderno fundamentado en cuatro aspectos: Un conjunto de valores y principios sagrados: la razón, la nación, el progreso y la ciencia; el trabajo sobre el otro, del docente, como vocación y modelo de virtud que además recibe su autoridad delegada del estatus que ocupa en la institución que define y ordena la sociedad; el espacio escolar como santuario, separado de la sociedad y sus males; la socialización escolar es también una subjetivación, que apunta a la constitución de un sujeto libre, autónomo, crítico que brota del sometimiento a las disciplinas escolares. También Dubet (2010) sostiene que “el capitalismo y su crisis, los medios de comunicación, la pobreza y el desempleo, y la crisis de la familia, han terminado por hacer quebrar la alianza entre la escuela y la sociedad” (op.cit:20). Esto llevo a la crisis del programa institucional, que además responde a los propios valores de la modernidad y a un proceso endógeno provocado por las condiciones de la modernidad tardía. Las instituciones educativas se edificaron sobre la creencia en la ciencia y la razón, fomentando el espíritu crítico y la autonomía; esto actuó como virus, socavando sus propias bases.

El programa institucional se enmarcaba dentro de la sociedad disciplinaria (Foucault,1996). En ella, las instituciones se caracterizaban por la vigilancia y la utilización del castigo o la recompensa como elementos de educación; lo que pretendían era disciplinar a los individuos y formarlos fuertes pero dóciles y obedientes. En la sociedad actual *todos los centros de encierro atraviesan una crisis generalizada*. Deleuze (1987) plantea que se *da una transformación de las sociedades disciplinarias en sociedades de control*. De lo que se trata ahora, no es de encerrar en instituciones e impedir la salida de los sujetos, sino de obstaculizar su entrada a ellas. El sujeto controlará y ajustará su conducta para poder entrar, de lo contrario el costo será la exclusión. En consonancia con esa perspectiva, Lewkowicz (2004) plantea el agotamiento de los Estados Nacionales Modernos como meta-instituciones capaces de dotar sentido; sostiene que en las nuevas sociedades de control, el Estado Nación muta en Estado administrativo burocrático que opera en el fluir de los mercados. El ciudadano se transforma en mero consumidor. El autor sostiene que al agotarse el dispositivo institucional de la modernidad, sobreviene un pensamiento estratégico para lograr una eficacia instantánea. Cada institución actúa aislada, y esto tiene un doble efecto: “Por un lado, una anarquía en la relación de la institución con el exterior. Y por otro, una tiranía despótica en el interior de las instituciones.” (Lewkowicz, 2004: 47) Cada institución se comporta como institución total, y el riesgo para el sujeto es caer afuera, lo que “no equivale a caer en otro eslabón de la cadena de instituciones, porque la cadena como tal se desarticuló. Caer fuera de la institución es caer en la noche del no ser, en la desaparición”. Por otro lado, las escuelas pueden desarticularse, desorganizarse, quedando cáscaras vacías, sin potencia simbólica: “la escuela como galpón” (Lewkowicz 2011:30). En ella, “se destituyen las condiciones con capacidad para organizar significación [y de] producción y reproducción de lazo social ciudadano” (Lewkowicz, op.cit:32). Núñez (2006), en este sentido describe “la degradación los sistemas escolares públicos como meros contenedores” (p. 90) Lo que puede concluirse es que en los tiempos de exclusión y fragmentación social, que desencadenan en la sociedad procesos de des-civilización y des-subjetivación, la escuela pierde eficacia simbólica para la biograficación de niños y jóvenes. Es decir, pierde su potencia como lugar posible para albergar los procesos de subjetivación y socialización. Estas mutaciones, también, son vistas como efectos del “pasaje de la solidez a la fluidez” (Bauman, 2002): la disolución de principios, valores, acuerdos y convenciones que sustentaban la sociedad. Entonces, la vigilancia se licúa y escurre al propio individuo; provocando que la condición de ser observado deje de ser una amenaza para ser una tentación y una necesidad. Siguiendo este razonamiento, estar anotado en una escuela es una garantía de existencia, - se es alumno, estudiante -, más allá de la experiencia de lo que allí suceda o no. La promesa de visibilidad encaja con la búsqueda de reconocimiento social, ya que el hecho de que lo personal esté registrado y accesible al público, por ejemplo en las redes sociales, “parece ser el mejor antídoto, profiláctico contra la exclusión, así como una poderosa vía para prevenir la posibilidad de la expulsión” (Bauman, 2013:32)

La escuela como oportunidad, necesidad de fortalecer las trayectorias escolares

En este contexto de declinación de la escuela en tanto institución disciplinaria del estado-nación; puede plantearse que caen los marcos que articulaban las formas de intercambio social, emergiendo entonces la violencia como síntoma que evidencia la falla del lazo social. Pero a pesar de las múltiples formas de violencias que se observan en las escuelas, estas continúan un espacio de constitución subjetiva y de composición social. Duschatzky y Sztulwark (2005) investigaron los nuevos modos de habitar las escuelas, analizando las diferencias entre las categorías de usuario y alumno en las que oscilan los estudiantes. Para los autores “El alumno es aquel que habita una posición en relación con la ley (se construye respecto de figuras de autoridad y ritos de pertenencia), es una condición subjetiva armada sobre un plano valorativo. Mientras que el usuario, por el contrario, arma una conexión evanescente y exenta de toda moral...La conexión da cuenta de una forma de contacto que no

es asociable a ningún sentido ordenador ni se filia necesariamente a una representación trascendente” (p 200) En posición de usuario, los autores describen dos formas de escuela: la escuela nodo y la escuela agenciamiento que pueden ser pensadas como recursos para la producción subjetiva pero que no proveen formas estables. La escuela agenciamiento produce un territorio que interrumpe la dispersión y compone un vínculo o crea condiciones para la ligadura social, aunque no instala regularidad. La escuela nodo, en cambio es más frágil, admite choque contactos pero no interlocuciones. Los dos tipos de funcionamientos trabajan sobre la destitución como intentos de armar “borde, posibilidad, condición” (Duschatzky y Sztulwark, op cit: 203). Otros autores han descrito estos modos de atravesar la escolaridad como trayectorias escolares discontinuas o de baja intensidad.

En cambio alcanzada la posición de alumno, *la escuela conserva potencialidad simbólica instituyente para sostener proyectos identitarios; representa un lugar privilegiado para enseñar, aprender y encontrarse con el otro.* Implica un modo de encarar la educación y la transmisión, que supone una aventura y un territorio de expectativas. Puede pensarse como lugar de despliegue y complejización del psiquismo (Schlemenson, 2007) permitiendo cumplir la función de asimetría y “ayudar a producir subjetividades.” (Bleichmar, 2008:51) Posibilita habitar, construir lazo social, incluir sosteniendo la tensión entre asemejar y diferenciar, configurando un nosotros no homogéneo. La escuela puede representar “una experiencia educativa genuina que no radica meramente en la posibilidad de asimilar un conjunto de saberes disponibles en la cultura, sino en la posibilidad de participar de modo creciente y diverso en las prácticas que la cultura propone y recrea. El aprendizaje o el desarrollo se entienden así como variaciones en la forma de participación –ser parte- y de comprensión que los sujetos posean de la situación que habitan” (Baquero, 2012:170-171)

Todo lo planteado conduce a definir la escuela como espacio político que define, a través de políticas públicas, “las condiciones de escolarización” cuya responsabilidad indelegable es del Estado (Terigi, 2012:195) Teniendo en cuenta que la escuela lleva a cabo la política de transmisión, filiación e inclusión, en un horizonte de diversidad y construcción de ciudadanía democrática, Nuñez (2006) plantea que puede funcionar como “anti- destino...una práctica que posibilita la redistribución social de herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación.” (p90) Es decir que puede operar contra la reproducción de un orden social injusto y segmentación educativa, donde lo característico “es el vaciamiento cultural... de educar al pobre para vivir en la pobreza”. (op cit: 91) En ese sentido, la escuela puede funcionar como alternativa a los procesos de expulsión, de división y asignación de futuros desventajosos a niños, niñas y adolescentes, si “se asoma como una frontera, que lejos de nombrar un sitio o lugar, nos habla de un horizonte de posibilidades” (Duschatzky,1999:128)

La inclusión educativa apunta a la inclusión social, Kaplan (2006) se pregunta cómo *es posible lograr una experiencia escolar inclusiva que contraste con la situación social de exclusión.* Teniendo en cuenta que la exclusión y la pobreza no son sólo una de las tantas características de las infancias y juventudes que asisten al sistema educativo sino que configuran una trama cultural específica de la vida en la escuela. La autora, recurre al análisis de la biografía de Albert Camus para puntualizar que bajo ciertas estrategias institucionales y con expectativas altas del maestro, la escuela se constituye en un espacio que abre nuevos horizontes vitales. Si bien la escuela, por sí sola, no puede transformar las determinaciones estructurales y materiales de vida que marcan bastante de entrada a las trayectorias de los estudiantes, “pero sí cuenta con herramientas socio-pedagógicas para instrumentar subjetivamente los mismos, en lo que se refiere a su propia valía social y escolar”. (Kaplan op cit:11)

Se trata entonces, de poner en el centro de la experiencia escolar la *educación* como aventura y acto que se dirige al otro para crear lazo con la idea de intervenir sobre el otro, de producir un efecto. Ese efecto no es la simple fabricación, o repetición de lo mismo, como señala Meirieu sino la *transmisión*. En el acto de recibimiento de inscripción del estudiante se instituye como heredero del patrimonio cultural. Esto implica tanto la hospitalidad y la confianza como la hipótesis de

transformación que se centra en el hecho de que el “niño de hombre” nace inacabado debe hacerse en ese complejo proceso que la psicología y la sociología llama socialización/ individualización; el psicoanálisis denomina constitución subjetiva y complejización del psiquismo, y desde las perspectivas socio históricas y culturales, aprendizajes para construir las facultades psicológicas superiores específicamente humanas. El aspecto central de la educación es, entonces, la transmisión y para Cornu (2012) esta configura la fuerza del lazo social e inscribe una temporalidad y dirección irreversible, con lugares asimétricos; constituye al otro como destinatario, en un acto de reconocimiento, filiación o inclusión, que aporta soporte identitario, instituyendo además al sujeto del conocer; por último implica un mensaje transgeneracional, continuidad y discontinuidad con una “doble responsabilidad con lo viejo que pasa y con lo nuevo por venir. La transmisión permite el relevo, la invitación a tomar el lugar, que el alumno esté en lugar de sujeto libre de transformar lo recibido, haciéndolo propio, el pasaje no conlleva deuda, sino mandato emancipador; y requiere para concretarse que el docente se ubique en lugar de *autoridad*. (Diker, 2012)

En resumen para sostener las posibilidades la escuela permitiendo la transmisión y la emancipación de los estudiantes fortaleciendo sus trayectorias apuntando a la inclusión educativa y social, el docente debe ser autoridad pedagógica. Para responder a la pregunta ¿cómo puede el docente facilitar y no obstaculizar las trayectorias escolares? repetimos entonces ubicarse en lugar de Autoridad Pedagógica.

Ahora bien esta autoridad no puede sostenerse en principios de la modernidad, dado que no puede ser delegada por valores que se consideran en crisis, ni por principios jerárquicos de una institución que está en proceso de redefinición. Tampoco debe confundirse con poder, fuerza, coerción, extorsión, temor, súplica o negociación. La autoridad pedagógica (AP) debe redefinirse. En este sentido resultó relevante investigar que conceptualizaciones sobre la AP que tienen los profesores de secundaria.

Conclusiones investigación conceptualizaciones de autoridad pedagógica de los profesores de escuela secundaria, prácticas en las que se pone en juego. Obstáculos que se vislumbran

En la investigación realizada en Escuelas secundarias de la zona oeste de provincia de Buenos Aires se indagaron conceptualizaciones sobre AP. Al responder sobre la autoridad pedagógica (AP), los profesores de las tres escuelas secundarias de la muestra la conceptualizaron haciendo referencia a temas y contenidos que determinaron la construcción de cuatro categorías: *acción, atributo, relación y respeto*. En las narrativas, la autoridad pedagógica, se presenta con mayor frecuencia como *acción*, en el 36% de las respuestas y el 33% de los relatos se refirieron a la AP en términos de *atributo*. La conceptualización de la autoridad pedagógica (AP) en términos de *acción*, se relaciona con el hecho primordial de definirla en relación a la Educación en tanto *acto* y experiencia de intervención sobre el otro (Antelo, 2005). La educación es un acto incalculable, una actividad, de dirigirse al otro; la autoridad, entonces, adquiere ese rasgo central. Pero, a la luz de lo expresado en los cuestionarios por los profesores, es necesario analizar alcances, complejidades e implicancias de lo significado por ellos. La educación en tanto acto alude a alojar y *hospedar* al niño o adolescente para que pueda constituirse (Derrida, 1998). Es un actuar que se dirige a armar *lazo social, filiando* y enlazando al sujeto a una institución y normatividad (Legendre 2008; Frigerio 2004). También indica hacer *confianza* (Cornu, 1999) en tanto hipótesis del educador sobre la posibilidad de que ese otro que es recibido se constituya como estudiante, miembro de la sociedad y destinatario heredero de la transmisión cultural (Diker, 2012). En este sentido, la autoridad pedagógica permite abrir un espacio común en el cual el estudiante puede desplegar procesos de socialización y subjetivación que promueven aprendizajes, construcciones identitarias y colectivas de participación, creación y emancipación. La cuestión es que este lugar promisorio para el sujeto, posibilitado por el ejercicio de la autoridad, se relaciona con la apertura del

espacio común para la escucha, el reconocimiento, el ceder y otorgar la palabra. Es decir que sea el estudiante, a través de su acción y su participación, el que se constituya, aprenda, se emancipe, inscribiéndose en un proyecto compartido en la experiencia de transmisión.

En las conceptualizaciones de los profesores, no hay referencia a la acción, la participación, al tomar la palabra por parte de los estudiantes. El foco está puesto en el docente, es sólo él, el que debe actuar: “guiar”, “dirigir la clase”, “impartir conocimientos y medir”, tal como expresan los profesores en sus respuestas. La acción en materia de AP, de esta forma, está recortada, no parece vinculada a la trama de la actividad educativa, a su finalidad y su complejidad en una perspectiva contextualista.

La acción, tal como es descrita por los profesores, aparece disociada y fragmentada del sistema de actividad: sus motivos, su comunidad, su historia, la articulación con otros sistemas. La estructura jerárquica de la Actividad, propuesta por Leontiev (1978), ayuda a entender esta separación. El recorte que realizan los profesores alude a tomar este “hacer del docente” en tanto *operación*. Esto es un medio o procedimiento que debería combinarse con otros para llevar adelante la *acción* que respondería a un objetivo, la *acción intencional*. En el recorte, se aleja o pierde la perspectiva de la finalidad o el motivo de la actividad en las que las acciones se integran, y hasta de la acción intencional misma, en el plano pedagógico. En el recorte, las operaciones aisladas, se individualizan dejan de lado la trama institucional organizacional que tiene como horizonte la educación, transmisión e inclusión.

En síntesis, en las respuestas de los profesores, la conceptualización de la autoridad pedagógica como *acción* aparece fragmentada de la actividad, *operacionalizada*, en un accionar en solitario, *individualizada*; y cuando aparece el trabajo con otros, en muchos de los relatos, no se trata de una construcción colectiva sino un accionar en paralelo, en el que cada uno hace su parte o lo “suyo” encapsulado. Por ejemplo, poner notas, cada uno en cuadernos de los alumnos, o el profesor avisa al preceptor o director para que hablen con el estudiante.

Este actuar sobre el otro, estudiante, implica un ejercicio del poder en la relación pedagógica. Una profesora lo expresa literalmente “tenemos esa especie de poder”; lo que se observa es una estrategia de dominación (Foucault, 1992), que actúa de manera negativa, inhibiendo conductas por medio de la represión o el disciplinamiento, o de manera positiva produciendo, *fabricando*, un tipo especial de subjetividad. Puede plantearse que, tal como expresan los profesores en el taller, el docente ejerce un poder por coerción apelando a sanciones o amenazas con sanciones, o recompensas, por ejemplo calificaciones ventajosas (Etzioni, 1991).

El acto educativo, en tanto intervención sobre el otro, sobre los cachorros del hombre, se fundamenta en la idea de modificabilidad de los niños o adolescentes. La *educabilidad* de los destinatarios del acto educativo, como sujetos en formación y susceptibles de recibir las influencias de la cultura; debe ser entendida, como sostiene Baquero (2005), como las propiedades de las situaciones sociales, educativas, que posibilitan el desarrollo y el aprendizaje. La intervención educativa conlleva la paradoja de formar al otro pero al mismo tiempo esperar su autonomía, libertad y diferenciación crítica. El problema de la *educación como fabricación* (Meirieu, 1998) es la pretensión de modelar al otro en base a un ideal ya definido. La pretensión de dirigir al niño/ adolescente para que sea igual al a un estereotipo definido culturalmente, lleva a una reproducción de lo mismo, imposibilitando la diversidad, la novedad en el desarrollo de sujetos libres.

Otras conceptualizaciones con mayor frecuencia expresadas por los profesores, se incluyen en la categoría de *atributo*, algo que tiene o debe tener el profesor para “ser autoridad”. Este atributo aparece asociado al cargo, nombramiento, cualidad personal, saber o competencia profesional que se adquiere o se recibe. Esta conceptualización puede relacionarse, también, con el *programa institucional moderno* (Dubet, 2007,2010) en el que los profesores recibían una autoridad delegada por el Estado en el acto de nombramiento. Los estudiantes no se plegaban simplemente a la autoridad del profesor sino a la autoridad de los valores y principios de la institución representados por ese docente. Ante la *crisis del programa institucional moderno* las bases sobre las que se asienta el ejercicio de la autoridad están

siendo conmovidas. Las modificaciones en los sistemas disciplinarios propios de la escuela moderna, que apelaban a recursos como sanciones, están en revisión; sea porque son cuestionados en sus fundamentos o porque no son efectivos en sus resultados, al decir de un profesor: “se lo sanciona con llamado de atención y no pasa nada”. Los docentes se encuentran con un hecho central, señalado por Rancière (2003), para toda autoridad, no hay títulos para justificar los fundamentos de una figura donde se asiente. En la sociedad democrática, de iguales, se plantea el desafío de definir la autoridad como *ejercicio de construcción política*. Y así enfrentan la tarea de reconstruir el fundamento de autoridad, su legitimidad, para que sea reconocida y obedecida por los alumnos. Sin embargo, se observa en los relatos que algunos persisten en la búsqueda de un atributo que los defina como autoridad y apelando a la dimensión institucional, entonces sostienen que se trata del cargo. El ser designado ya implica de por sí recibir “un atributo” una aptitud, cualidad, saber, que deben poseer o construir de autoridad, que debe ser reconocido instantáneamente por los estudiantes. Lo que está en juego es apelar a una cosa, herramienta, que debe poseerse o de la cual hay que apropiarse para poder operar con ella en las situaciones problemáticas. Se observa, al igual que en la categoría de *acción*, es una escisión de la totalidad del sistema de actividad. La autoridad pedagógica sería como un instrumento con el que opera de manera individual un docente. En este sentido, la autoridad pedagógica se encuentra, *objetivada, instrumentalizada*, resultando compatible con la disociación del docente de un *sistema de actividad* que se percibe *fragmentado* en agencias, los actores educativos, que actúan aisladamente.

En relación a la conceptualización de la AP como *relación o vínculo*, que aparece en el 17% de las respuestas de los profesores, puede plantearse cierto descentramiento del profesor sobre sí mismo, involucrando al alumno; a la par de la idea de proceso y construcción, un profesor expresa: “una relación que se construye”. Es decir algo que en el contexto de la práctica docente no es instantáneo y que supone un encuentro con otro. Esta conceptualización prometedora, en relación a la potencialidad de ejercicio de la AP, sin embargo se queda en las respuestas en ese punto de promesa. Es que falta la consideración de que esta *relación* no sea sólo vínculo, sino además habilitante de un lugar para que el estudiante pueda desplegar sus procesos de desarrollo y aprendizaje, con participación y transmisión como emancipación. Es decir una *relación fundante, habilitante* (Arendt, 1977) y *emancipadora* (Rancière, 2006).

En menor porcentaje, el 14% respuestas de profesores de las tres escuelas se incluyen en una categoría que se denominó *reconocimiento y respeto*. Lo que sobresale en esta categoría es que cuando los docentes exponen su perspectiva sobre lo que es la AP, se refieren al reconocimiento y respeto *hacia el docente*, en tanto el alumno reconoce y acepta su legitimidad (Weber, 2002). Sin embargo, la AP en términos de relación, lazo social, estructurante y habilitante de un espacio en común para alojar, hospedar y recibir al otro con confianza; filiendo y habilitando a la construcción de un proyecto emancipador; requiere del reconocimiento del otro en primer lugar, de ese movimiento de instituir el heredero (Legendre, 2008).

Para Kojève (2004), la autoridad, a partir del lazo social y del reconocimiento, permite el movimiento y la acción; posibilita el cambio. Algo *hará* el autorizado, el sujeto de la acción que acepta esa autoridad, a partir de su inclusión en un proyecto donde puede desplegarse, crecer, desarrollarse-constituirse y aprender-. A cambio de esto se obtiene obediencia, es decir algo que *no hará* el autorizado, no reaccionará en contra de la autoridad. En las respuestas y situaciones narradas por los profesores, así como la acción no se refiere al alumno, sino solamente a su no reacción, a su no actuar en contra del profesor, obedecer y reconocerlo; el reconocimiento tampoco se refiere a los estudiantes; no está presente en las respuestas la reciprocidad.

El respeto es, para Sennett (2003), la conducta expresiva del reconocimiento, que supone ver al otro como ser humano integral, cuya presencia importa, es digno por anticipado del estatuto de ciudadano estudiante. No ser respetado expresa desprecio, destrato o desvalorización. En este sentido, resulta difícil pensar que los estudiantes respetarían a adultos de los que no reciben la consideración de

verlos como sujetos destinatarios de su tarea valiosa y de su reconocimiento, salvo que se apele a la fuerza o imposición. En relación al des-dibujamiento del reconocimiento o respeto por parte del profesor hacia el alumno, Honneth (2010) expresa a que el hombre despreciado, sin reconocimiento, pierde su integridad, sus derechos, su autonomía personal y su autonomía moral. En este escenario, podría uno preguntarse si la agresividad, la desobediencia, la apatía el ausentismo o el abandono que describen algunos profesores en sus alumnos, se vinculan al lugar poco promisorio que tienen asignado en el vínculo con sus docentes en la escuela. Como resultado, puede plantearse que esto conduce a la des-legitimación del fundamento de la autoridad, socavando el ejercicio de la misma y sobre todo terminan obstaculizando o debilitando las trayectorias escolares de los estudiantes.

Bibliografía

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política. Barcelona, España: Península.
- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión desde una perspectiva psicológica situacional. Perfiles educativos. Vol. XXIV pp57-75
- Cornu, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En : Frigerio, Poggi y Korinfeld comps. Construyendo un Saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires: Noveduc y CEM
- Cornu, L. (2012) Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión y finitud. En Frigerio y Diker comps. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Noveduc y CEM
- Derrida, J., La Hospitalidad, Buenos Aires, De la Flor, 2000.
- Diker, G. (2012) Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio y Diker comps. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Noveduc y CEM
- Dubet, F. (2006) El declive de la institución. Profesiones sujetos e individuos ante la reforma del estado. Barcelona : Gedisa
- Dubet, F. (2007) El declive y las mutaciones de la institución. Revista de Antropología social, Vol.16, sin mes pp39-66 Universidad complutense de Madrid España. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83811585003>
- Dubet, F. (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución. Política y Sociedad, Vol 47 Núm. 2. Pp15-25. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/.../21582>
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2007) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos aires: Paidós
- Engeström, Y y Cole, M. (2001) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida En Salomon Gavriel comp. Cogniciones distribuidas. Bueno Aires: Amorrortu.
- Engeström, Y. (2001) El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. Journal of Education and Work. Vol 14, N° 1
- Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman (2009a) Redescribiendo el proceso de enseñar a partir de la apropiación participativa del rol docente en “comunidades de práctica” de enseñanza de la Psicología.
- Frigerio, G. (2004) Bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En: Elichiry comp Aprendizajes Escolares. Desarrollos en Psicología Educativa. Buenos Aires: Manantial
- Greco M. B: (2007) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Buenos Aires: Homo Sapins
- Habermas, J. (2010) Instrumentos para construir una utopía realista. Recuperado de <https://bcehricardogaribay.wordpress.com/2010/07/15/los-derechos-humanos-instrumentos-para-construir-una-utopia-realista/>

- Honneth, A (2010) Reconocimiento y menosprecio Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Recuperado de: <http://www.katzeditores.com/images/fragmentos/HonnethIII.pdf>
- Kojève, A. (2004) La Noción de autoridad. Buenos Aires: Ed. Nueva visión.
- Legendre, P. (1996) Inestimable objeto de la transmisión. Estudio sobre el principio genealógico de occidente. México: SigloXXI
- Leontiev A. (1971) “El desarrollo del psiquismo”. Ed. Akal
- Lewkowicz, I. (2004) Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós
- Meirieu, P. (1998) Frankenstein Educador. Barcelona: Ed. Leartes
- Meirieu, P. (2007) Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. Recuperado de: https://www.meirieu.com/ARTICLES/violence_argentine.pdf
- Núñez, V. (2006) Infancia y Menores: El lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos. En: Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. Buenos Aires: Noveduc y CEM.
- Rancière, J. (2003) El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual. Barcelona: Leartes.
- Rancière, J. (2006) El odio a la democracia Buenos Aires: Amorrortu
- Sinisi, L. (1999) La relación “Nosotros- otros” en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. En: Neufeld, M.R. y Thisted J.A. comps. De eso no se habla... Los usos de la diversidad en la escuela. Buenos Aires: Eudeba

...

Orientación y lazo social: relato de una experiencia entre escuelas, centro comunitario y el programa de orientación de la facultad de filosofía y letras de la UBA

Autor: Susana Mantegazza

Resumen:

El Programa de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, es un programa dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) y desde allí despliega diferentes estrategias y dispositivos tendientes a promover la inclusión educativa “sostenidos en el principio ético político de contribuir a hacer efectivo el derecho de los/as ciudadanos/as a alcanzar el mayor nivel educativo” (Pereyra, M. Et. Al.2016).

Tal como la concibe la fundadora y primera Coordinadora del Equipo – Dra. Graciela Canessa-, la Orientación es “un proceso cuyo protagonista es el sujeto al que el especialista asesora y acompaña a través de diversas estrategias de intervención referidas a su desarrollo personal, académico, profesional laboral que operan para devolverle o para fortalecer la autonomía que le permita construir y sostener su propio proyecto” (Canessa y otros, 2009). En este proceso, en la orientación en el nivel superior y en la articulación con el nivel medio, sostenemos que a lo largo de su trayectoria los/as estudiantes jóvenes y/o adultos pueden requerir alguna orientación o acompañamiento.

Las acciones y dispositivos que se despliegan desde el equipo refieren a:

- Charlas para Ingresantes
- Espacios de consulta individual
- Espacio de Orientación Pedagógica
- Entrevistas por solicitud de prórrogas extraordinarias para rendir exámenes
- Tutorías - Proyecto “Alumnos avanzados tutores de alumnos ingresantes”
- Régimen Transitorio de Cursada

- Espacio de Consulta Virtual
- Talleres de Orientación Vocacional
- Visitas a la Facultad de alumnos de los últimos años de escuelas medias y Visitas del equipo de orientación a las escuelas
- Organización y participación en eventos de difusión de las carreras de la Facultad
- Articulación con otras dependencias de la Facultad (Departamentos de Carrera, Cátedras, Secretarías, etc.)

En cada uno de estos dispositivos “las acciones del acompañamiento asumen rasgos característicos y singulares, dan lugar a procesos elaborativos personales que posibilitan la toma de decisiones vocacionales, académicas, ocupacionales. Las estrategias de abordaje suponen que el espacio “de trabajo” que se configura se convierta en espacio de “mediación” que se instala y se constituye a su vez en “terceridad” para hacer posible que transcurra el pensamiento y el análisis propio y colectivo en el espacio institucional. Estas acciones que se llevan adelante, “cruzan” de manera horizontal a todas las carreras, puesto que procuran ofrecer una red, a modo de sostén en el proyecto que supone la elección de un campo de formación y su trayecto por el mismo”. (Pereyra Et. Al. 2016)

Las acciones que serán objeto de estas reflexiones se realizaron dentro de las propuestas denominadas "Talleres de Orientación Vocacional y Difusión de Carreras". Las acciones que compartiré tienen lugar en la articulación que el equipo hace con el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC-Barracas). A través de este centro, el Equipo de Orientación entró en contacto con una Escuela Media de Barracas y con jóvenes que participan del Programa de Adolescencia (este último en un programa del Gobierno de la Ciudad que funciona en el mismo CIDAC).

Ambas experiencias parten de ciertos lineamientos compartidos en relación al trabajo en la comunidad, en la construcción de la demanda, en la dirección de aportar experiencias y crearlas junto a otros/as y en promover el derecho a la educación de los ciudadanos/as. Una posición comunitaria “supone el reconocimiento de una comunidad como protagonista en la definición de sus propias políticas, tanto las referidas al análisis de sus problemas como a la búsqueda de soluciones creativas” (Rascován, 2005: 131). En este sentido, una posición comunitaria entraña que los sujetos no participen desde una posición exterior sino que se impliquen en la comunidad. Sergio Rascovan destaca que las políticas públicas en orientación vocacional deberían ser aquellas acciones del Estado, tendientes a garantizar la inclusión de los sujetos en los circuitos educativos y laborales.

Todos y cada uno de los dispositivos que se despliegan en el marco del Programa de Orientación no pueden ser pensados por fuera de la trama social que los y nos constituye. Frente al corrimiento del Estado en términos de políticas públicas, volvemos a encontrarnos con el esfuerzo consciente y creciente desde muchos sectores (algunos con más humildes posiciones que otros en cuanto a posibilidades o efectos de cambio o transformación estructural) por la confianza en la necesidad de transformaciones colectivas para afrontar estas cuestiones (distintos movimientos sociales, iniciativas de ONG's o cooperativas, centros educativos y comunitarios que se ubican en la resistencia, entre otras). El escenario social nos interpela fuertemente y allí nos encontramos en continua revisión en términos de impactos y alcances de las acciones que se despliegan para crear condiciones que permitan diseñar modelos alternativos para pensar y pensarnos frente al escenario social que se torna cercenador.

Ponencia:

El Programa de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, es un programa dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) y desde allí despliega diferentes estrategias y dispositivos tendientes a promover la inclusión educativa

“sostenidos en el principio ético político de contribuir a hacer efectivo el derecho de los/as ciudadanos/as a alcanzar el mayor nivel educativo” (Pereyra, M. Et. Al.2016).

Tal como la concibe la fundadora y primera Coordinadora del Equipo – Dra. Graciela Canessa-, la Orientación es “un proceso cuyo protagonista es el sujeto al que el especialista asesora y acompaña a través de diversas estrategias de intervención referidas a su desarrollo personal, académico, profesional laboral que operan para devolverle o para fortalecer la autonomía que le permita construir y sostener su propio proyecto” (Canessa y otros, 2009). En este proceso, en la orientación en el nivel superior y en la articulación con el nivel medio, sostenemos que a lo largo de su trayectoria los/as estudiantes jóvenes y/o adultos pueden requerir alguna orientación o acompañamiento.

Las acciones y dispositivos que se despliegan desde el equipo refieren a:

Charlas para Ingresantes

Espacios de consulta individual

Espacio de Orientación Pedagógica

Entrevistas por solicitud de prórrogas extraordinarias para rendir exámenes

Tutorías - Proyecto “Alumnos avanzados tutores de alumnos ingresantes”

Régimen Transitorio de Cursada

Espacio de Consulta Virtual

Talleres de Orientación Vocacional

Visitas a la Facultad de alumnos de los últimos años de escuelas medias y Visitas del equipo de orientación a las escuelas

Organización y participación en eventos de difusión de las carreras de la Facultad

Articulación con otras dependencias de la Facultad (Departamentos de Carrera, Cátedras, Secretarías, etc.)

En cada uno de estos dispositivos “las acciones del acompañamiento asumen rasgos característicos y singulares, dan lugar a procesos elaborativos personales que posibilitan la toma de decisiones vocacionales, académicas, ocupacionales. Las estrategias de abordaje suponen que el espacio “de trabajo” que se configura se convierta en espacio de “mediación” que se instala y se constituye a su vez en “terceridad” para hacer posible que transcurra el pensamiento y el análisis propio y colectivo en el espacio institucional. Estas acciones que se llevan adelante, “cruzan” de manera horizontal a todas las carreras, puesto que procuran ofrecer una red, a modo de sostén en el proyecto que supone la elección de un campo de formación y su trayecto por el mismo”. (Pereyra Et. Al. 2016)

Las acciones que serán objeto de estas reflexiones se realizaron dentro de las propuestas denominadas "Talleres de Orientación Vocacional y Difusión de Carreras". Las acciones que compartiré tienen lugar en la articulación que el equipo hace con el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC-Barracas). A través de este centro, el Equipo de Orientación entró en contacto con una Escuela Media de Barracas y con jóvenes que participan del Programa de Adolescencia (este último en un programa del Gobierno de la Ciudad que funciona en el mismo CIDAC).

Ambas experiencias parten de ciertos lineamientos compartidos en relación al trabajo en la comunidad, en la construcción de la demanda, en la dirección de aportar experiencias y crearlas junto a otros/as y en promover el derecho a la educación de los ciudadanos/as. Una posición comunitaria “supone el reconocimiento de una comunidad como protagonista en la definición de sus propias políticas, tanto las referidas al análisis de sus problemas como a la búsqueda de soluciones creativas” (Rascován, 2005: 131). En este sentido, una posición comunitaria entraña que los sujetos no participen desde una posición exterior sino que se impliquen en la comunidad. Sergio Rascovan destaca que las políticas públicas en orientación vocacional deberían ser aquellas acciones del Estado, tendientes a garantizar la inclusión de los sujetos en los circuitos educativos y laborales.

Todos y cada uno de los dispositivos que se despliegan en el marco del Programa de Orientación no pueden ser pensados por fuera de la trama social que los y nos constituye. Frente al corrimiento del

Estado en términos de políticas públicas, volvemos a encontrarnos con el esfuerzo consciente y creciente desde muchos sectores (algunos con más humildes posiciones que otros en cuanto a posibilidades o efectos de cambio o transformación estructural) por la confianza en la necesidad de transformaciones colectivas para afrontar estas cuestiones (distintos movimientos sociales, iniciativas de ONG's o cooperativas, centros educativos y comunitarios que se ubican en la resistencia, entre otras). El escenario social nos interpela fuertemente y allí nos encontramos en continua revisión en términos de impactos y alcances de las acciones que se despliegan para crear condiciones que permitan diseñar modelos alternativos para pensar y pensarnos frente al escenario social que se torna cercenador.

En nuestro país la obligatoriedad del nivel secundario plasmada en la Ley de Educación Nacional 26.206/2006, la creación de nuevas universidades locales, las diversas políticas públicas nacionales en materia social y educativa que tuvieron lugar en la última década, han impactado positivamente ampliando las posibilidades de acceso a estudios superiores, mediante diversos trayectos, a sectores sociales históricamente excluidos. Ubicamos por un lado tendencias desarrolladas en la década pasada en función de ampliar el acceso a la institución universitaria de sectores cada vez más amplios de la sociedad y algunas problemáticas ligadas a esas instancias que hoy se constituyen en intenciones que no se acompañan desde las políticas públicas (Pereyra, M. et al, 2017, p.29).

El Taller desarrollado en la Escuela Media se desarrolló en el 2015, consistió en el trabajo coordinado y en conjunto a través de docentes y tutores de la escuela en torno a actividades vinculadas a la elección vocacional y en vistas a promover la continuidad de estudios en el nivel superior. En encuentros iniciales se trabajaron ciertas ideas y características del grupo que permitían diseñar una propuesta para ese grupo, en esa escuela dentro de las propuestas que en equipo de orientación trabaja en esa dirección. En dichos encuentros participó también parte del equipo de coordinación del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) quien además de oficiar de enlace coordinó el taller desarrollado.

Un rasgo característico de estos talleres es promover el acceso a la información sobre la oferta educativa y la proyección de aspiraciones personales en vistas a la finalización de la escuela secundaria. Se juega la idea de pensar la elección como una decisión que no es una decisión de una vez y para siempre, sino que refiere a movimiento, a transformaciones, a experiencias, a vivencias. Aquí se pone en juego una modalidad de miramiento y acogida por parte de la institución, desde la cual es sujeto es pensado en términos sociales y en términos clínicos “concreto, particular, *in vivo*, libidinal, encarnado, sufre, tiene una historia y una sensibilidad” (Ardoino, J., 2005). En estas instancias exploratorias se trabaja con representaciones, se apela a lo lúdico y creativo, a crear un espacio que posibilite el despliegue en términos colectivos y también para cada uno de los jóvenes.

Graciela Canessa, Alicia Cibeira y Lidia Ferrari (2005) mencionaban que muchas veces, los estudiantes se encuentran en la “urgencia”, en el “apuro” de elegir qué hacer al terminar la secundaria y muchas veces la continuidad de estudios en el nivel superior se determina de forma apresurada y sin contar con las herramientas necesarias para afrontarlo. Justamente es allí donde apelan al trabajo compartido entre Universidad y nivel medio, para evitar la superposición de esfuerzos o el vacío: de articulación aparecen como necesarias para conectar las distintas partes del sistema y posibilitar al estudiante un tránsito fluido por diferentes instancias de formación evitando obstáculos hacia la obtención de titulaciones.” (Cibeira, Canessa, Ferrari, 2005, p.201).

Es de destacar que no siempre los intereses de los jóvenes o la evaluación que realizan de las posibilidades van en dirección a continuar estudios superiores. Una de las premisas está en promover el máximo nivel educativo que cada ciudadano/a *desee* alcanzar y promover acceso a la información para que sea posible. Así, al brindar información sobre ofertas académicas también se mencionan acceso a becas o a ayudas económicas que se pueden obtener. No podemos omitir que trabajo y educación resultan intereses propios de una sociedad en términos productivos (Rascovan, 2010) a la vez que permiten cierto anclaje social.

Se realizaron 2 encuentros en la escuela y un encuentro en la Facultad de Filosofía y Letras, como una organización posible entre otras del nivel superior y a la cual en ocasiones nunca han asistido. Los primeros encuentros nos permitieron conocer a través de dibujos, frases y conversaciones a un grupo de jóvenes con muchos proyectos, deseos, entusiasmo, con dudas, con temores...algunos se proyectaban estudiando, otros trabajando o ambas cosas, y también encontrábamos a quienes se veían ya abocadas a ser madres:

en tres años me imagino estar en primera, en cualquier club y con mi familia alentándome en las gradas, o tal vez publicando mi primer libro en una feria de libros o quizás dentro de una cabina grabando mi primer tema de rap.

La universidad es un nuevo mundo muy diferente a la secundaria y me da miedo que no pueda adaptarme a eso”.

“ Me veo reparando PC y autos y empezando a cumplir mis sueños. Que sería aprender lo más posible sobre los autos también de las computadoras son de las cosas que más me gustan (...)”

No me imagino con un trabajo estable y seguro, siguiendo estudiando la carrera que me gusta, y ayudar a mi familia y más adelante formar una”.

“Me imagino que estaría trabajando y estudiando algún tipo de carrera que me guste. Me imagino que todo sería bueno. Me imagino que estoy estudiando algún tipo de carrera referida al deporte. En una facultad o universidad, con amigos y a mi familia que siempre está conmigo en las buenas y en las malas.”

Dibuja: chupete, mamadera, esarpines, un bebé y una cunita. “Me hubiese gustado haber seguido mi carrera de Voley y no haber dejado el club. (Joven que está finalizando su último año de la secundaria y fue recientemente madre).

Posibilitar un espacio y un momento para trabajar con aquello que surge se torna indispensable, más aún con lo incierto y abrumador que puede ser todo esto a con apenas 17, 18, 19 años... Elegimos en el marco de lo conocido y pensado. Aquello que se ha dado en llamar “vocación” no es más que una construcción fundada en las propias experiencias de los sujetos, que nos permiten conocer y elegir. Transitar experiencias diversas nos permite ampliar ese marco de referencia, central allí el acceso a la información en instancias donde se juegan elecciones posibles.

En el último encuentro, la propuesta se centró en la experiencia en sí misma de la visita a una facultad de la UBA, por parte de estudiantes del nivel medio, como disparador de un diálogo acerca de su futuro, las representaciones ligadas a ese futuro y a continuar estudios en la Universidad (en la UBA especialmente) y/o en otros ámbitos o instituciones. En esta actividad se brinda información sobre las carreras y se realizan recorridas por el establecimiento con la intención de brindar una experiencia en la cual la Facultad recibe a los estudiantes de nivel medio posibilitando una primera aproximación al ámbito universitario. Estas propuestas en la que apelamos nuevamente al diálogo, a los gráficos, collage o alguna otra técnica dependiendo del grupo, posibilitan que se ponga en el centro de la escena aquellos lugares comunes sobre estudiar en la universidad o en otros ámbitos o instituciones, el para qué continuar estudiando, el derecho a la educación, el propio proyecto de vida, etc.

El relato de uno de los jóvenes expresa lo que puede significar dicha experiencia para algunos de ellos/as:

Como es la primera vez que visito una Facultad la experiencia fue muy buena, aunque todo me parezca muy extraño y parece dar algo de "miedo", por así decirlo, ya que era totalmente desconocido para mí. Todo lo explicado fue muy interesante ya que muchas de las cosas no las sabía y de las carreras de las que se habló no eran muy conocidas para mí.”

En estas elecciones se entrecruzan distintas variables intervinientes: sociales, políticas, económicas, culturales, psicológicas, entrecruzamientos donde aparece lo institucional, lo social, lo deseante, el poder y el saber, entre otras dimensiones, que no podrían ser analizadas como esferas separadas. No podemos obviar que en la sociedad capitalista las actividades que permiten anclaje social

son el trabajo y el estudio. Pensamos en los dispositivos de orientación como una manera de intervención caracterizada por la apertura, el acontecer y la posibilidad de construir conjuntamente herramientas para el análisis crítico de la situación del sujeto, que implica una dimensión social y subjetiva.

La otra propuesta que era objeto de este trabajo se diseñó también en función de la articulación que promovió el CIDAC como centro comunitario, pero con los tutores y jóvenes que participaban en el Programa de Adolescencia y estudiantes de la carrera de Trabajo Social. Actualmente se llegó a definir el diseño y planificación del encuentro, no aun a concretarlo pero se estima realizarlo. En esta propuesta, el trabajo inicial consistió en reuniones entre estudiantes de Trabajo social quienes desarrollaban prácticas comunitarias, docentes del programa de orientación y coordinación del CIDAC. Dichos encuentros promovieron un espacio de formación y de planificación. También se realizaron encuentros entre las estudiantes de Trabajo social y los coordinadores del Programa de Adolescencia y alguna participación en actividades con la finalidad de conocer un poco al grupo y a sus intereses, dinámica de trabajo, etc. De dichas reuniones surgieron como propuestas la organización de un encuentro de sensibilización de la temática de *Proyectos futuros* que permitiera dar a conocer un espacio para pensar en la elección de proyectos vinculados a la continuidad de estudios, a la búsqueda laboral o de quehaceres que los convoquen a través del Equipo de Orientación a la vez que compartir algunas ideas acerca de dicho proceso y la concepción de la educación como Derecho. Las propuestas en este espacio fueron pensadas desde propuestas lúdicas, recreativas que involucraban talleres de los que los/as jóvenes realizaban a partir de la música (rap, rock) y el teatro/dramatizaciones. Las técnicas proyectivas colaboran en la dirección correspondiente como así también en el trabajo con ciertas representaciones acerca del seguir estudiando, el trabajo y la realidad social desde y con la cual elegimos.

Los derechos son producto de construcciones histórico sociales y de posicionamientos colectivos que nos permitieron promover la democratización de la educación. Hoy reconocemos y vemos un estado de cosas que nos preocupan y quisiéramos cambiar, transformar. Paulo Freire sostenía que “la transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es en el fondo nuestro sueño” (Freire, 1996, p.77). Con estas propuestas de orientación apelamos a la idea fuerte de lo público como lugar de todos/as, como igualdad de oportunidades para acceder a los bienes sociales.

Pensar el lazo social destaca la intrínseca apertura a la interpelación del otro en la cual se sustenta cualquier práctica, en cuanto a compromiso ético político, en cuyo proceso hacia proyectos futuros necesariamente debemos hacernos cargo de la trama histórica y subjetiva. Como profesionales debemos ser capaces de analizar críticamente la realidad y los rasgos que apuntan hacia la construcción de una nueva utopía social deseable y posible y comprometernos con ello.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Bourdieu, P. (1980) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Beccar Varela, E., Larocca, N. y Muracciole, M. (2012) *Orientación Vocacional: pienso... luego elijo*. Buenos Aires: Biblos
- Canessa, G. (coord.).(2002) *Las representaciones sociales de los aspirantes a ingresar a la UBA. La universidad, el CBC y las carreras*. Informe de investigación; Departamento de Orientación Vocacional, CBC, UBA.
- Canessa, G., Larramendy, A.; Pereyra, M. y Rusler, V. (2009) *La orientación en la universidad. Análisis de una experiencia*. En Cibeira A. y Betteo Barberis, M. (coords.): *Jóvenes, crisis y saberes*. Noveduc. Colección Conjunciones. Ciudad de Bs. AS.

- Carballeda, A. (2002) *La Intervención En La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós
- Castel, R. y Haroche, C. (2003) *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo*. Buenos Aires: Homo Sapiens
- Cibeira, A., Canessa, G. y Ferrari, L. (2005). *Articulación y fractura entre la Escuela Media y la Universidad*. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cibeira, A. (2009) *Jóvenes, crisis y saberes. Orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital*. Buenos Aires: Noveduc
- Cullen, C. (2003) *La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de culturas en el contexto de la globalización. Perspectivas latinoamericanas*. En M.C.Reigadas-C.Cullen, coords., *Globalización y nuevas ciudadanías*. Mar del Plata: Ediciones Suárez
- Cullen, C. (2008) *Resistir e insistir con inteligencia crítica. Tareas y sentidos de la Filosofía de la educación en América Latina en Resistir con Inteligencia*. México: Casa de la Cultura del maestro mexicano.
- Cullen, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía. Colección docencia
- Daiksel A., De Gori, J. Mantegazza S., Pereyra M. y Rusler V (2015) *Procesos de orientación en la Universidad: instrumentos y estrategias de acompañamiento e inclusión educativa*. *VI Jornada de Difusión de Actividades de Extensión en la FAUBA "La Extensión y la Investigación. Procesos que se retro-alimentan*.
- Dubet, F. (2005) *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?*, Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, S. (2003) *Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde : cuando la educación discute la noción de destino*. Buenos Aires : Ediciones Novedades Educativas
- Fernández, L.(1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós
- Freire, P. (1996) *Saberes necesarios para la práctica educativa*. En *Pedagogía de la Autonomía*. México-España: SXXI.
- Larramendy, A.; Pereyra, M. y Rusler, V. (2013) *El Programa de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras: un espacio para todos y todas*, *Revista Espacios de Crítica y Producción N° 49*, FFyL, Bs. As.
- Ley 26206 Honorable Congreso de La Nación Argentina 14-Dic-2006. Ley De Educación Nacional. Sistema Educativo Nacional.
- Pereyra, M., Mantegazza, S., De Gori, J., Rusler V., Daiksel. A. (2017) *Trayectorias estudiantiles Reflexiones y desafíos desde el campo de la orientación*. En *Revista Redes de Extensión. Redes de Extensión/ Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil*, Filo:UBA
- Rascovan, S. (2005) *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós
- Souto, M. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Ulloa, F. (1990) *Notas para la mesa de desinstitucionalización*. Buenos Aires: Mimeo
- Ulloa, F. O. (1995) *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Vattimo, G. (1986) *Introducción*. En *El fin de la Modernidad*. Madrid: Gedisa.
- Wanger, E. y Lavari, M. (2012). *Clase 1: Educación secundaria obligatoria y derecho a la educación, Marco político-pedagógico, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en http://postitulo.secundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/750/936/Marco_politico_clase01.pdf.

...

> Transformaciones y políticas educativas frente al fracaso escolar

Coord.: Lic. Flavia Llana

Mesa Nº 5 – SALÓN DE ACTOS- 1er piso

P7 - *¿Quién no aprende? Formato escuelas de reingreso, una experiencia que no fracasa.*, Daniel Alberto Peña, EEM Nº 1 de 18, CABA.

P54 - *El fracaso escolar como encrucijada en la escuela: ¿alojar o expulsar?*, Moira Silvana Ramón, María Florencia Alani Del Pino, UNPA, Col. Nuestra Sra. De Fátima, Inst. María Auxiliadora, Rio Gallegos, Santa Cruz.

P122 – *Política Educativa Vs. Realidad: La amarga cosecha de más de veinte años de reformas educativas*, Olga B. Cordero de Barrientos, Universidad Católica de Santa Fe (UCSF), Santa Fe, Santa Fe.

...

¿Quién no aprende? Formato escuelas de reingreso, una experiencia que no fracasa.

Autor: Daniel Alberto Peña

Resumen

Esta ponencia intentará exponer en forma muy resumida la experiencia recogida durante la investigación llevada a cabo para la elaboración de la Tesis Doctoral *FORMATO ESCUELAS DE REINGRESO. DERECHO SOCIAL A LA EDUCACIÓN EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES “Una mirada multiactoral sobre una política pública inclusiva”*

Las Escuelas de Reingreso de la CABA se crean en el año 2004; en el marco de la obligatoriedad de la Escuela Media, intentando satisfacer la demanda de un sector importante de la población joven que no pudo comenzar sus estudios de nivel medio o vio interrumpida su escolaridad.

Quiénes fueron artífices de su génesis; imaginaron la inclusión social a partir de la inclusión educativa, entendida como ingreso, tránsito y egreso con los saberes certificados, garantizando el derecho a la educación de jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad, pero no sólo abriendo las puertas para que entraran en la escuela, sino tratando de evitar un nuevo fracaso.

Esa población que se estaba intentando favorecer, comenzó a construir junto a los docentes significaciones propias respecto a la inclusión educativa y su correlato de inclusión social, aunque los estudiantes no lo definen como inclusión, ya que no valorizan el término como lo usan los docentes, autoridades o políticos.

Para estos/as jóvenes y adolescentes la cuestión ya no fue solamente entrar y quedarse, la praxis se corporizó a partir de facilitar la salida, pero esta vez no del sistema educativo, sino de la falta de participación en la vida familiar, social, laboral y cultural. Así hicieron visible una respuesta ante el fracaso... ¿de quién?

Palabras clave: Fracaso - Educación - Inclusión Educativa

I. INTRODUCCIÓN

¿Sistema o aparato?

A principios del Siglo XX tomo forma un sistema, el educativo, articulado para favorecer la inclusión y aportar al correcto funcionamiento del cuerpo social. Alrededor de un siglo después, se ha transformado en un aparato. Ese sistema tradicional ha dejado de funcionar como tal, ya no beneficia a un importante sector de ese cuerpo social y su rigidez genera exclusión.

Como respuesta a dicha situación se crean las Escuelas de Reingreso de la CABA en el año 2004 en el marco de la obligatoriedad de la Escuela Media y el proyecto “Deserción Cero”. Su propósito fue satisfacer la demanda de un sector importante de la población joven que no pudo comenzar sus estudios de nivel medio o vio interrumpida su escolaridad. Quienes fueron artífices de su génesis; imaginaron la inclusión social a partir de la inclusión educativa, garantizando el derecho social a la educación de jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad.

En la investigación para la tesis doctoral que aquí se resume se ha reconstruido “el espíritu del legislador”⁴ de quienes intervinieron en la aprobación de la Ley de Educación Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las significaciones dadas a los conceptos de inclusión, por parte de los funcionarios que redactaron las normas de creación de las Escuelas de Reingreso. El resultado de esa parte de la investigación, se confrontó con la valoración asignada al respecto por los docentes y las significaciones conferidas por estudiantes en actividad y egresados de dicha Escuela. Esa población que se estaba intentando favorecer es la que comenzó a construir junto a los docentes, significaciones propias respecto a la inclusión educativa y su correlato de inclusión social, aunque los estudiantes no lo definen como inclusión, ya que no valorizan el término como lo usan los docentes, autoridades o políticos. Ellos van a la Escuela de Reingreso con la idea de utilizarla como puerta o puente que les permita salir de lo que sienten como un confinamiento al afuera de todo, intentando cruzar los muros de la exclusión, contruidos por la violencia cotidiana sin sentido entre tiroteos y pasta base en una lucha desigual por trabajo, dignidad y cambio en su situación social.

El grupo de actores constituido por quienes fueron parte de los orígenes del Formato Reingreso, planteó la inclusión como sinónimo de garantizar que quienes estaban afuera volvieran a entrar y quedarse; definiendo, aunque sin mala intención, al sujeto excluido a partir de sus carencias y no de sus atributos.

Mientras tanto los/as docentes asumiendo rasgos diferenciales con un fuerte compromiso re-significaron permanentemente su misión y junto a los/as estudiantes construyeron una experiencia educativa con sentido para los/as jóvenes. Esta conjunción generó un concepto distinto respecto a la inclusión. Para estos ya no era solamente entrar y quedarse, la praxis se corporizó a partir de facilitar la salida, pero esta vez no del sistema educativo, sino de la falta de participación en la vida familiar, social, laboral y cultural. Esa población que se estaba intentando favorecer, no se encontraba en situación de vulnerabilidad, ya había sido vulnerada y es la que comenzó a construir significaciones propias respecto a la inclusión educativa y su correlato de inclusión social. Para unos/as inclusión es garantizar que los que están afuera estén adentro. Incluirse es entrar. Para otros/as, la corporización de la inclusión se hace palpable a partir de salir... y no precisamente de la escuela.

La rigidez conceptual del mandato social respecto a ingreso, tránsito y egreso del sistema educativo, junto a la valoración extrema dada a la certificación de saberes adquiridos en relación a que si no se obtiene un título no se aprendió nada; produce chispazos cuando se la coteja con la experiencia de los sujetos destinatarios de la política pública aplicada en estas instituciones. La rigidez del formato tradicional ha favorecido la reproducción de las diferencias sociales, evitando que los/as estudiantes le puedan poner palabras a su propia situación, entorpeciendo la preparación para su desarrollo en sociedad. La creación de esta modalidad, ha sido un avance en la garantía del derecho a la educación, y esta investigación ha despejado las dudas respecto a si fue una expansión inocua del sistema educativo, verificándose que favorece la reversión de los procesos de aislamiento, marginación y

⁴ Lubertino (2014) Resumen: Interpretación de la Ley - Derecho CBC - UBA

negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social. Estadísticas y análisis cuantitativos definen la efectividad y calidad de la educación a partir de cifras de egresados anualmente. Esta investigación rompe con esa ecuación, encontrando otra respuesta posible desde un análisis cualitativo, a partir de conocer las significaciones dadas al término inclusión por parte de los actores involucrados junto a ejemplos palpables de la corporización de esa palabra.

Conceptualmente

Jorge Huergo⁵ explica que nuestras prácticas y los sentidos que a ellas les otorgamos cargan con rastros de otros tiempos, sobre todo de los tiempos en que se constituyeron. En aquellas se han incorporado y hecho cuerpo sentidos que las empapan y que respondieron a modos de vincular la educación con la sociedad, de concebir a las culturas, de pensar a los sujetos, de organizar a los espacios educativos, de situar a los educadores y a los educandos. Comprender y debatir los modos en que el mundo que hemos construido a lo largo de la historia es el que aún hoy condiciona y modela nuestras prácticas, en este caso educativas

Uno de los más influyentes pedagogos del siglo XX, Paulo Freire⁶, plantea que: *"La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados..."*. Nuestra actual sociedad no difiere mucho de la que a él le tocó vivir, posee una dinámica estructural que conduce a la dominación de las conciencias; lo que se traduce en una pedagogía que responde a los intereses de las clases dominantes.

Muchos/as docentes con absoluta buena voluntad e intenciones han intentado en los últimos años una ruptura paradigmática aplicando un modelo compensatorio, generando prótesis al sistema tradicional con la idea de ocuparse de los estudiantes teniendo en cuenta sus desigualdades. Esto ha sido un gran paso adelante, pero esta condescendencia pudo generar una parálisis pedagógica legitimando los métodos y formatos clásicos. Existen infinidad de estudios, evaluaciones y conclusiones respecto al fracaso escolar, una cadena de problemas cuyo último eslabón es mal denominado deserción; llegándose a ese punto en la abrumadora mayoría de los casos ante situaciones de repitencia.

Desde el modelo pedagógico que adhiere a la ficción meritocrática, que esconde que detrás de cada supuesto esfuerzo hay contextos sociales, hasta las posiciones más críticas, reconocen que este fenómeno no responde a una única causa, e incluso puede verse motivado por varias de ellas al mismo tiempo. Los factores que se analizan, en general, se pueden dividir en tres grandes grupos: a) Inherentes a los/as estudiantes (Falta de contención familiar, problemas de aprendizaje, repitencia, sobre edad, embarazo, etc.), b) Relacionados a cuestiones socioeconómicas (Bajos ingresos económicos, desnutrición, nuevos tipos de familia, diferencia con los roles tradicionales, extrema pobreza, migración interna y externa, adicciones, etc.) y c) Cuestiones intraescolares o del sistema (Formación docente, dispersión horaria, disparidad de criterios en el régimen de evaluación y promoción, desvalorización del nivel medio, infraestructura inapropiada, bajos salarios, etc.)

Hay un único ítem que aparece en forma muy aislada y al que se le dio hasta ahora muy poca trascendencia y es el relacionado con el diseño curricular y el formato del sistema tradicional; que están desconectados de las realidades sociales, intereses y tiempos de los/as estudiantes. No se discute, en general, en los trabajos académicos y de investigación la cuestión del respeto a la trayectoria, los tiempos y saberes previos y estos aspectos no tomados en cuenta se transformaron en factor de expulsión y un supuesto fracaso.

II. DESARROLLO

⁵ La Educación y la Vida. Un libro para maestros de escuela y Educadores Populares (2015)

⁶ La Educación como práctica de la libertad. Edición 53ª (2007)

Dispositivos Curriculares

El plan de estudios persigue como propósitos ofrecer formación general y común que posibilite el acceso al nivel superior, formación en capacidades genéricas para el desempeño en el mundo del trabajo y para el ejercicio informado de la ciudadanía. Se propone además un marco académico flexible que favorezca distintas alternativas de cursado y mejore las condiciones para la permanencia y avance en el sistema escolar de adolescentes y jóvenes que actualmente se encuentran fuera del nivel medio del sistema educativo. Contempla una duración estimada de cuatro años, que por la flexibilidad de la propuesta solamente se plantea a título orientado, comprendiendo materias anuales y cuatrimestrales, distribuidas en cuatro niveles y sujetas a un régimen de correlatividades.

Una de las características distintivas que más se destaca es el régimen de cursada, el que permite armar trayectos personalizados de acuerdo con las reales posibilidades de transitarlos y dando valor real a los conocimientos previos adquiridos, reconociendo las asignaturas equivalentes cursadas y aprobadas en otra institución de nivel medio oficialmente reconocida. Además, si razones de fuerza mayor, como por ejemplo la migración permanente de las familias, no hacen posible la presentación de certificaciones respecto a los conocimientos adquiridos; la autoridad actuante puede llevar adelante una prueba de nivel certificando de esa forma los saberes previos.

El sistema de apoyo apunta al desarrollo de un trabajo de enseñanza más personalizado, en grupos pequeños, para compensar las diferencias de contenidos que se planteen. Las tutorías con una lógica distinta respecto a la escuela tradicional, llevan a cabo un seguimiento minucioso de la historia de jóvenes que suelen transitar situaciones de vida muy problemáticas, derivadas de lo social o familiar y pueden presentarse como obstáculos en el proceso educativo.

La aprobación por asignatura permite avanzar a partir de la organización del propio trayecto, reconociendo logros y abriendo la posibilidad de continuidad a aquellos que por diferentes motivos no puedan cursar la totalidad de las asignaturas en un determinado nivel y período previstos. Existen además actividades opcionales que pese a esta característica, son desarrolladas por la mayoría de los estudiantes y en varios casos han sido la puerta de salida a distintos ámbitos sociales y laborales. La calificación numérica de las asignaturas es de carácter anual, dividida en dos ciclos lectivos cuatrimestrales. Durante cada uno de los mismos se realizan evaluaciones continuas, las que se transformarán en una calificación global del período. De esta forma existe una sintonía con la flexibilidad del formato, ponderándose los logros y conocimientos adquiridos en relación con la asistencia.

¿Fracaso, Deserción o expulsión?

La definición de fracaso es “Resultado adverso en una cosa que se esperaba sucediese bien o suceso adverso e inesperado”.

La persona que se aparta de una causa, grupo o idea es considerada desertora. La exclusión según el diccionario es el rechazo a una persona o cosa, que queda fuera del lugar que ocupaba. La mayoría de los/as estudiantes no son desertores/as del aparato educativo, fueron rechazados/as fuera de las rígidas fronteras construidas por las condiciones institucionales, prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todo el estudiantado. ¿Han entonces fracasado ellos/as o el sistema?

Es fundamental para la comprensión del problema de la exclusión cambiar la óptica sobre el eje del “culpable”, dejando de pensar en el déficit de los destinatarios y apuntar al déficit del sistema educativo, atento a que el formato tradicional no está preparado para recibir una población con características distintas a las existentes al momento de su creación. Esto genera que la dimensión y consistencia fronteriza lo hace inexpugnable y quienes la cruzan son desterrados por no adaptarse a esa rigidez.

El formato tradicional funciona con ritmos homogéneos de aprendizaje, planteando el agrupamiento según las edades y esperando que todos aprendan las mismas cosas al mismo ritmo y si no sale bien

algo se concluye que alguna cosa le pasa a los/as estudiantes; en lugar de pensar que ese algo le pasa a esa lógica. Romper la misma con la posibilidad de que haya múltiples agrupamientos y reagrupamientos constantes en la escuela, puede permitir quebrar la dialéctica que clasifica como consecuencias “sociales” o “naturales” y se potenciaría la aspiración de poner en convergencia conocimientos diferentes, intentando aprovechar mucho más la posibilidad de los/as estudiantes. Al relevar los puntos de vista de los actores intervinientes en la actividad diaria se comprobó que la flexibilización de las fronteras hizo posible la inclusión educativa y su correlato de inclusión social, detallándose aquí por una cuestión de espacio sólo algunos ejemplos de situaciones que se repiten permanentemente.

Así, Yessica nos contó: - *“había dejado el colegio por problemas en mi casa y cuando quise volver tenía 17 y no me querían en ningún lado. Yaqui me contó de esta escuela y entre en tercero. Me sirvió un montón venir porque enseguida aprendí cosas que me sirvieron para la vida, aunque más me sirvió recibirme”*. A su vez Darío expresó: - *“para mi venir fue una excelente experiencia, ya antes de recibirme sabía cosas nuevas que me servían para la vida diaria, para la vida familiar, yo llegué pensando que no podía aprender. Me mandó la asistente social acá porque no conseguían colegio por la edad”*.

A continuación Camila contó que concurría a una escuela de gestión privada y repitió; pensaba no seguir estudiando porque ya había perdido el año, igual que otra amiga, y no les daba la edad, agregando: - *“Estar en el cole me sirvió... pude conocer gente, aprendí a comportarme en grupos, pude seguir creciendo sin conflictos con los adultos, eso fue bárbaro...”*

También Ailén narra su experiencia: *“antes de venir acá iba aun privado, repetí segundo y no me aceptaban más. Estuve un año sin ir al colegio... me costaba un montón matemáticas y lengua. En la otra escuela me ponían 1 y ni me hablaban. Acá te están encima, me contuvieron, me demostraban que me querían como si fuera de la familia, me explicaban un montón de veces, eso esta bueno”*.

Para Lara no fue mejor su experiencia: - *“yo también fui a una privada y me echaron cuando quede embarazada, no me echaron directamente pero me tiraban para atrás me tiraban mala onda. Cuando vine acá me recibieron con alegría, me dijeron que bien, dale para adelante, el programa alumnas madre me súper sirvió. Uno tiene un problema y en tu casa te agarra un mambo bárbaro, acá te ayudan y te enseñan a solucionar los problemas, estar en este colegio y tener tanto apoyo es inexplicable”*. Y para Yamila la historia no fue muy distinta: - *“el problema que tenía es que estaba embarazada y no me querían en ningún colegio y además ya estaba grandecita comparada con las demás, vine acá y hable con Analía, la referente de alumnas madres y me dijo “que bien, qué problema hay”*. Este colegio me sirvió para ordenarme, para manejarme en sociedad y aprendí a no tener vergüenza de mi panza. Después me enseñaron a cuidar al nene y eso no tiene que ver con las materias”.

Para Alexis el objetivo primario era terminar la secundaria, objetivo truncado en forma reiterada, y contó: - *“vine para terminar el colegio, pero antes de terminar ya me acostumbré a no arreglar todo a las trompadas. Al principio me peleaba acá adentro, por eso me echaron de otros colegios, pero los profes y los preceptores me agarraban y me hablaban horas, no me echaban y terminando el segundo nivel ya no me peleaba. Me expresaba y discutía pero no a las piñas”, a lo que Gabriel agrega: - “cierto, ya en tercero y cuarto empezamos a razonar y no nos agarrábamos a las piñas. La verdad que más allá del título me salvaron la vida, porque si seguía peleándome en todos lados hoy no estaría en esta reunión. Aprendí a patlear en el trabajo y reclamar mis derechos hablando entonces no me echaron más”*.

III. CONCLUSIONES

Redondeando

De estos testimonios, que son unos pocos entre decenas registrados, se desprende que todos estaban fuera del aparato escolar no por su decisión, sino por la rigidez del formato tradicional, que generó fronteras infranqueables por diversos motivos y generó una sensación de fracaso e institución inalcanzable o espacio vedado.

En el formato tradicional Yessica, Darío y Camila “fracasaron” porque eran “culpables” de crecer y tener sobre-edad con respecto a normas de agrupamiento. Lo de Ailén era una falta que resultó imperdonable ya que pretendía que le explicaran nuevamente los conceptos y conocimientos que construía a un ritmo personal diferente; mientras Lara y Yamila cometieron el pecado de necesitar un régimen de asistencia distinto por estar embarazadas. Por último la solución para Alexis y Gabriel considerados “naturalmente violentos”, era expulsarlos porque eso establece una supuesta norma de convivencia. En un formato flexible como el de Reingreso, todos/as tuvieron un acompañamiento afectivo y profesional respetando sus trayectorias educativas personales, venciendo la sensación de frustración que generó la expulsión del aparato escolar tradicional.

¿Pero, por qué tuvieron que vivir la situación traumática de la expulsión? Si se establecieran regímenes con mayor flexibilidad en los que se pudieran respetar las trayectorias y atender las particularidades, no sería necesario mantener fragmentado el sistema escolar de nivel secundario, luchando por mantener vigentes políticas de re-vinculación que no serían necesarias, evitando el proceso de exclusión.

La denominación de estas instituciones como “de Reingreso”, es en sí misma la síntesis que define la concepción. Su título transparenta el espíritu de quienes trabajaron arduamente en su creación. Volver a ingresar, formar nuevamente parte de una institución que te expulsó genera desconfianza, temor y es muy fuerte la sensación de no poder sobrellevar la situación una vez más, por lo que es fundamental estar atentos/as a los pasos intermedios que pueden llevar al desgranamiento y que no se repitan las mismas situaciones que los/as fueron desconectando o descolocando en su anterior experiencia escolar. Estos/as estudiantes ya han transitado el aparato escolar y su experiencia no fue buena, pero además se encuentran con conocimientos que ya han construido y algunas situaciones que fueron el motivo de su sentimiento de fracaso. Lo valioso es que se trabaja para evitar la repetición, tanto de las situaciones que generaron el alejamiento del sistema, como de los conocimientos adquiridos; se toman otras cosas que ya han sucedido antes en el sistema educativo, mal, bien, regular, se ponen en valor y se llevan a la práctica.

En estas escuelas se lleva adelante un trabajo de carácter político institucional colectivo y colaborativo, estableciéndose así una comunidad organizada jurídica y socialmente constituyendo un cuerpo, un edificio cuyas piedras vivas son todas las personas que a través de su espacio y del tiempo escriben la historia. Estos/as jóvenes afuera de la escuela están todo el tiempo a la defensiva, deben hacerse respetar por las buenas o de las otras, inclusive para preservar sus vidas o las de sus familiares. Dentro de la escuela perciben que se los respeta y al no tener que estar protegiéndose de agresiones permanentes bajan sus defensas, lo que beneficia el proceso de enseñanza y aprendizaje facilitando la construcción de nuevos conocimientos.

Para cerrar

Estas instituciones educativas no nacieron por generación espontánea, fueron el reflejo de necesidades en una época y en un medio social determinado, el que actualmente se está repicando en forma acelerada. Si bien se recortan de la sociedad global y se diferencian de otras por su especificidad, debiendo modificarse adaptándose al tiempo histórico en el que viven, los cambios llevan siempre la marca de los orígenes, de su "contrato fundacional", el mandato social de distribuir saberes socialmente significativos, pero no sólo abriendo las puertas para que entren en la escuela, sino tratando de evitar un nuevo fracaso... ¿De quién?

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, F (2008). Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna. Buenos Aires, Stella-La Crujía.
- Alliaud y Duschastky, compiladoras (1992), “Maestros, formación, práctica y transformación escolar”, Buenos Aires, Miño y Dávila editores

- Alonso G., Zurbriggen R., Herczeg G., Lorenzi B. (Colectiva Política La Revuelta), *Las grietas entre el conocimiento y la ignorancia: apuntes para una problematización de la normalidad en las escuelas*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, mimeo 2004
- ALTHUSSER, Louis (1988 [1970]) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan
- Arendt, Hannah: *Responsibility and Judgment*. New York, Schocken Books, 2003
- Arfuch, Leonor (comp) *Identidades, sujetos y subjetividades* Buenos Aires, Prometeo, 2003
- Arfuch, Leonor: *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013
- Argumedo Alicia, *Los silencios y las voces en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Pensamiento Nacional, 1996
- Avendaño y Boggino (comps), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2000). "Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual". En
- Bauman, Zygmunt, *La cultura como praxis*, Paidós, Buenos Aires, 1999.
- Bernett J. L. y Puiggrós A., "Peronismo, Cultura, política y educación 1945/1955", en *Historia de la Educación Argentina Tomo V*
- Birgin/Dussel/Duschatsky/Tiramonti (1998), "La formación docente. Cultura escuela y política, debates y experiencias", Buenos Aires, Editorial Troquel
- Blalock Hubert (1971), Buenos Aires, Amorrortu Editora
- Bourdieu, Pierre, *El Sentido Práctico*, Barcelona, Taurus, 1980, 433 p.
- Braslavsky C. (1995), "Las reformas educativas en América Latina", *Revista Propuesta Educativa*, Edic. Novedades Educativas, FLACSO
- Castel R. (1998), "Propuesta para sociedades incluyentes. La lógica de la exclusión social", Buenos Aires, Santillana.
- Cirigliano G. (1977), "Educación y política. El paradójico sistema de la educación argentina", Buenos Aires, Edit. Librería del Colegio
- Connell C. W. (1997), "Escuelas y Justicia Social", Ed. Morata
- Davini C. (1997), "La formación docente en cuestión política y pedagogía", Buenos Aires, Edit. Paidós
- De Souza Santos, B (2002) *Hacia una concepción multicultural de los derechos Humanos. El otro Derecho*
- Duschatsky S. (1999), "La escuela como frontera", Buenos Aires, Edit. Paidós
- Duschatsky, S. y Corea, C. (2002), "Chicos en banda y la escuela como frontera", Buenos Aires, Editorial Paidós
- Dussel I. (2000), "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina", Buenos Aires, UBA-FLACSO
- Dussel I. y Poliak N. (2003), "Reflexiones en torno a la escuela en la construcción de hegemonía", Buenos Aires, *Propuesta Educativa* N° 26, Novedades Educativas
- Elias, N. *Les logiques de l'exclusion*. Paris: Fayard, 1997.
- Filmus D.(2004), "Una escuela para la esperanza", Buenos Aires, Verlap S. A. 2ª Edición
- Filmus D. (comp.) (1998), "Las transformaciones educativas en América Latina tres desafíos: Democracia, Desarrollo e Integración", Buenos Aires, Edit. Troquel
- Foucault, Michel (1992), "El orden del discurso", *letrae*. Disponible en <https://app.box.com/s/2ie7vpk92uakmws68oz>
- Freire P. (2002), "Cartas a quien pretende enseñar", Siglo Veintiuno Editores
- Frigerio G. y Poggi M. (1999), "Las instituciones Educativas, cara y Ceca", Buenos Aires, Edit. Troquel
- Geertz, Clifford, *La Interpretación de las Culturas*, Barcelona, Gedisa, 1987.
- Giroux H., Mc. Laren P. (1998), "Sociedad cultura y educación", Miño y Dávila Edit

- Graham, L. J; SLEE, R. An Illusory Interiority. Interrogating the discourse/s of Inclusion, Educational Philosophy and Theory, v. 40, n.2, 2008. p. 277 – 293
- Hall, Stuart, “Estudios culturais: dois paradigmas”, en *Da diáspora*, Editora UFMG, Belo Horizonte, 2003, pp.131-159.
- Huergo, J, La Educación y La Vida, Un libro para maestros de escuela y educadores populares, Ediciones EPC, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP
- Kasriel, Michèlle. Exclusion sociale, pauvreté, analphabétisme. Processus d'exclusion. Cinquante ans de développement humain au Maroc – Perspectives 2025. Royaume du Maroc, pp. 61-88, 2005
- Korn F., Lazarsfeld P., Barton A., Menzel H. (1984), “Conceptos y Variables en la Investigación Social”, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión
- Lenoir, R. Les Exclus. Un Français sur dix. Paris: Le Senil, 1974.
- Martin Barbero, J, “Secularización, desencanto y reencantamiento massmediático”, Diálogos n° 41, marzo de 1995
- Misirlis G. (2007), “Inclusión educativa: cartografía de un diseño”, documento de la Cátedra Cultura y Enseñanza, UNSAM
- Ong, W, Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. 1982.
- Operti, R. CIE 2008: “Inclusión Educativa: El Camino del Futuro” Un desafío para compartir. Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina – Regiones Cono Sur y Andina 12-14 Septiembre 2007. Montevideo
- Pierini A. (1996), “Pensamiento crítico sobre los derechos Humanos”, Buenos Aires, EUDEBA
- Redondo P. (2003), “Escuelas y pobreza”, Buenos Aires, Paidós
- Redondo P. y Thisted S. (2003) “Las escuelas en los márgenes”, Buenos Aires, en “En los límites de la educación” de Adriana Puiggrós
- Tenti Fanfani E. (2000), “Culturas juveniles y cultura escolar”, Buenos Aires, Inst. Planeamiento de la Educación
- Tiramonti G. (2008), “Nuevos formatos escolares: Interrogando los límites y las posibilidades de cambio en la escuela media”, Buenos Aires, Grupo de Investigación FLACSO
- Tiramonti G. (compiladora) (2004), “La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media”, Buenos Aires, Flacso / Manantial
- Urresti M., Tenti Fanfani E. (comp.) (2000), “Una escuela Para adolescentes”, Buenos Aires, Ed. Losada.

V. OTRAS FUENTES DE CONSULTA

- Constitución Nacional versiones años 1953; 1949 y vigente desde 1994
- Ley 1420
- Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Normas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, referidas al Programa “Deserción Cero” (Resoluciones N° 814 y N° 4539/05 sed 2004)
- Serie Documentos de la Facultad de Filosofía y Letras en Revista Novedades Educativas.
- Revista Viva. “Textos de ayer para la argentina del mañana. Cartas anécdotas y testimonios”,
- Publicación de los trabajadores de la Educación. Año 7 N° 51, “La educación en nuestras manos”,
- Cuadernos del Congreso Pedagógico; “Estructura del Sistema Educacional en Debate” (N° 7) y “Educación Popular” (N° 4), EUDEBA
- Banco Mundial “Informe sobre la reforma educativa en Argentina”
- Documentos del Seminario Cultura y Enseñanza (2008), “Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa”, UNSAM
- www.ipe-buenosaires.org.ar
- www.redetis.org.ar

www.buenosaires.gov.ar
www.buenosaires.edu.ar
www.palermoonline.com
www.chicosdelacalle.org
www.pagina12.com.ar
www.clarin.com.ar
www.lanacion.com.ar
www.taringa.net
www.adversus.org
www.educ.ar

...

El fracaso escolar como encrucijada en la escuela: ¿alojar o expulsar?

Autoras: Moira Silvana Ramón -María Florencia Alani Del Pino

Resumen

En este escrito nos proponemos poner en tensión los modos de intervenir desde la escuela, en los denominados “fracasos escolares” a través del análisis de un caso real. Como psicopedagogas, nos preguntarnos ¿Cómo generar desde la escuela, *intervenciones subjetivantes* ante el fracaso escolar?

Cada fracaso escolar nos interpela a conocer al sujeto detrás de las conductas que muestran y los diagnósticos que llegan a las escuelas, abriendo así la posibilidad de una mirada más profunda que contemple la complejidad, multidimensionalidad y contextualidad de dichas problemáticas, que sostenemos son siempre singulares. Esto nos demanda pensar las diferentes dimensiones que atraviesan a los niños y en la manera específica en que se articulan, en el sentido de considerar: ¿Cómo generar desde la escuela intervenciones que tiendan a disminuir en estos niños aquello que obstaculiza su disfrute y el encuentro con su deseo de aprender?

En este desafío, nos interesa, más que brindar respuestas, abrir espacios donde las preguntas y la incertidumbre puedan desplegarse, para pensar el fracaso escolar en los nuevos contextos escolares turbulentos actuales que nos atraviesan a quienes trabajamos en las instituciones educativas y que, encontramos en la clínica un camino incierto pero desafiante de continua búsqueda y posibilidades de repensar estrategias e intervenciones, ayudando a niños y jóvenes a tramitar el sufrimiento que los aqueja y que encuentran su lugar para manifestarlo en la escuela.

INTRODUCCIÓN

Como licenciadas en psicopedagogía que trabajamos en diferentes niveles del sistema educativo, nos convoca analizar la mirada que realiza la escuela ante el fracaso escolar. En estas situaciones, observamos en forma cotidiana, diferentes modos de intervenir que circulan por las instituciones, que demasiadas veces parecieran quedar librados a las mayores o menores habilidades individuales (emocionales, psicológicas, profesionales) y de disponibilidad de tiempo tanto de docentes como de directivos.

Consideramos que resulta necesario, sino indispensable una mirada clínica que profundice y contemple esta problemática en su complejidad, ya que no es posible identificar una única causa que lleve al sujeto al mostrar su malestar; sino que es una conjunción de factores que interactúan en diferentes grados y desembocan generando estas situaciones. Intentaremos lograr nuestro propósito a

través del análisis de un caso real que contemple las complejas realidades escolares actuales, donde se demanda un ejercicio desde la propia escuela, la posibilidad de interrogarse a sí misma respecto de las intervenciones que realiza con los niños involucrados en estas problemáticas.

Al analizar críticamente este caso, podríamos plantear que el mismo se enmarca dentro de las complejas situaciones que suceden por dentro y por fuera del aula, denominadas fracaso escolar y es justamente esta característica de complejidad, que nos demanda pensar las diferentes dimensiones que lo atraviesan y como éstas se articulan, lo que nos permitirá, cierto desmalezamiento y visualización en el camino de re pensar algunas posibles estrategias e intervenciones para su abordaje.

Presentación del caso

Un niño, al que llamaremos Martín⁷, de 10 años, es el primer hijo de un matrimonio joven, con padres profesionales. Como gran parte de los niños de esta generación, sus primeros años de desarrollo tienen lugar junto a la tecnología, dibujos animados con alto índice de violencia, juegos de computadora y acceso a celulares, lo que comenzó paulatinamente a manifestarse no solo en la adquisición de un lenguaje neutro sino también en la adopción de una modalidad de juego brusco que lo exponía con sus pares del jardín y que posteriormente se potenció con la migración a otra provincia y el nacimiento de sus hermanos. Martín es un niño inquieto y vivaz, por momentos toda esa energía lo desborda y cuando algún adulto pretende marcar límites, su reacción no siempre es la adecuada. Pareciera necesitar fundamentos sólidos y respuestas concretas, y cuando no las encuentra, lo exterioriza a través de formas impulsivas y agresivas. Ante ciertas situaciones reiteradas, la escuela sugiere que sea evaluado por un neurólogo, que luego deriva en terapias complementarias -psicólogo y psicopedagogo-, y finalmente es diagnosticado con “Hiperactividad Desafiante”, con indicación de medicación para asistir a la escuela.

Unos años después, la familia tiene un accidente automovilístico donde Martín sufre lesiones que dejan secuelas en el habla, en la motricidad gruesa y fina, en la memoria, entre otros; que complejizaron su problemática y que repercutieron en su proceso de aprendizaje y que solo con constancia por parte de la familia sosteniendo sus terapias se pudieron salvar algunas de las secuelas que se le pronosticaron a Martín. Luego de un camino con muchas dificultades y pocas oportunidades para dialogar, los padres realizaron un cambio de escolaridad a otra institución escolar.

Desarrollo

¿QUÉ ENTENDEMOS POR FRACASO ESCOLAR?

Acordamos con Cordié (1994) que en el fracaso escolar el niño sufre al mismo tiempo por la desestimación que siente al no estar a la altura de las expectativas de maestros y padres; como así también por la desvalorización o el desprecio que lee en la mirada de los demás. Es decir, influye en el ser íntimo y el ser social, ya que *“triunfar en la escuela...es también ser considerado, ser respetado, ser alguien”* (Cordié, 1994:23).

Asimismo, Janín (2017) nos plantea que si sancionamos a un niño sin detenernos a preguntarnos que le sucede, le estaremos negando su lugar como sujeto, con deseos, afectos y pensamientos. Esta afirmación nos interpela a detenernos y re pensar nuestras intervenciones en cada caso de supuesto fracaso escolar.

⁷ Utilizamos este nombre ficticio, resguardando la identidad y privacidad del niño.

Coincidimos en que el fracaso escolar produce consecuencias psicológicas en varios sentidos, fundamentalmente en relación a la subjetividad, en tanto la infancia es el tiempo donde la misma se construye y organiza, en una dialéctica social, en un interjuego de relaciones e interacciones signado por la otredad, donde la mirada del otro constituye un factor crucial. Concordamos con Rosbaco (2005) en que el fracaso escolar produce *movimientos desubjetivantes* y que los niños luego de estas experiencias reiteradas frustrantes, pueden no hallar en la escuela elementos significativos con los cuales identificarse, situación donde su identidad puede verse vulnerada. Acordamos los casos de fracaso escolar no pueden comprenderse a través de la uncausalidad, sino por medio del análisis de la conjunción de factores (escolares, emocionales, subjetivos familiares, cognitivos y del contexto) que interactúan de diferentes modos y en diferentes grados desembocando estas situaciones.

En este sentido, analizando algunos de dichos factores nos preguntamos: ¿Cómo es mirado y significado Martín como alumno por sus docentes y directivos? ¿Cómo esto se traduce entre el grupo de pares? ¿Los docentes y directivos de la escuela se consideran a sí mismos como potenciales actores activos y creativos para generar intervenciones? ¿El sufrimiento psíquico de Martín es visibilizado en estas escuelas? ¿Qué estrategias se proponen desde estas escuelas para disminuir el sufrimiento psíquico de los niños que muchas veces gritan en silencio? ¿Hay tiempos institucionales para pensar y construir colectivamente posibles líneas de abordaje de esta problemática singular? ¿Hay avances más allá de la queja y el malestar? ¿Hay lugar para revisar las propias prácticas pedagógicas y humanas dentro de la escuela? ¿Cómo es significada “la diferencia” en el contexto escolar? ¿Circula la empatía, la amorosidad en el vínculo pedagógico?

A partir de estas preguntas, proponemos abrir espacios, un “entre”, que nos permita promover intervenciones tendientes a atenuar los efectos negativos del fracaso escolar para todos los involucrados (el niño, el grupo, los docentes, los directivos y la familia). Una rendija dentro de la tiranía del tiempo moderno en general y del tiempo escolar en particular. Una opción, en palabras de Bauman (2007) de *reajustar el significado del tiempo*. Es así como pretendemos hacer una pausa, allí donde todo es prisa, exigencia de evolución y evaluación, para comenzar a distanciarnos de la realidad escolar cotidiana -desde una mirada clínica y crítica-, que nos permita objetivarla. Intentaremos así, comprenderla de otro modo, visualizando algunos intersticios que posibiliten repensar- nos (docentes, directivos, equipos de Orientación Escolar) para construir en forma conjunta nuevos modos de comprender y abordar las complejas problemáticas escolares hacia un *rescate de las subjetividades* (Kelman, 2010) de todos los involucrados, visibilizando el sufrimiento psíquico que genera esta problemática en los alumnos que se encuentran en el foco.

Intervenciones subjetivantes

Pensamos las intervenciones, en el sentido como lo expresa, Szyber (2017) como un encuentro, como un acto de co-creación, de reinstalar lazo, de entamar, que permita revisar las prácticas, para construir novedades y puentes entre la clínica y la educación. Intervenir es *“tomar parte en un asunto...alude a involucrarse, a tomar posición, a tener un lugar activo frente al sufrimiento....un abordaje subjetivamente ...lo que implica una mirada humanizante”* (Janín: 2013:27-29).

Dos escuelas: dos miradas

“Un niño que no acata las normas, o que se mueve en clase, o que no habla, nos está diciendo con su silencio, con su rebeldía, con su movimiento, algo que debemos escuchar.” (Janín, 2013:219).

Respecto del ámbito educativo, en principio Martín asiste a un colegio privado que pareciera centrarse en sus dificultades, “de relación y reacción con pares y docentes”, interviniendo de manera brusca, hostil, mediante castigos y sanciones de todo tipo, desde la exposición frente al grupo marcando

explícitamente” no había que comportarse como él”, hasta firma de libros de reflexión, reiteradas notas y citas a los padres; hasta incluso modos de violencia explícita como encerrarlo en habitaciones pequeñas del colegio hasta que “se le pase”. Docentes que presentan informes avisando las “conductas violentas” solicitando que se revise la dosis de medicación y sugiriendo incluso, su aumento para que el niño pueda desarrollar las actividades con “normalidad”. La escuela sugiere un cambio de institución, argumentando a la familia “buscar otro lugar donde puedan atender a sus necesidades”.

Posteriormente, los padres deciden un cambio de institución, y Martín comienza a asistir a una escuela pública, con una docente acompañante quien, en conjunto con las profesionales de terapias externas, los padres, los directivos y los docentes del aula, comienzan a trabajar de forma articulada, con objetivos claros y explícitos para todas las partes. Luego de transcurrido algún tiempo, se comienzan a visualizar cambios positivos y significativos en las actitudes del niño, sus conductas y desempeño en general; logrando de esta manera finalizar el ciclo lectivo con un informe pedagógico donde la docente aclara que no solo no se evidencian dificultades pedagógicas, sino que tampoco considera la necesidad de un acompañante para el próximo año escolar. Con respecto a lo vincular y los episodios de frustración, se continúa trabajando en forma conjunta tanto con Martín como con su grupo de pares a través de diversas estrategias, pero siempre teniendo presente que la relación con el docente como intermediario, referente y principalmente como autoridad reconocida hace para este niño la diferencia entre “estallar” y “expresar lo que siente, lo que lo molesta”.

Esta escuela, se posiciona en un lugar totalmente diferente, logra “mirar a este niño en su sufrimiento”, facilitando la presencia de una docente acompañante; aparece en la escena un otro que se muestra emocionalmente disponible, con “capacidad de reverie”⁸, que se ofrece como mediador, continente y sostén en las situaciones de crisis de Martín, marcando un borde, un límite que lo contiene, lo ayuda y lo organiza. Cabe destacar esta diferencia de posicionamiento de la segunda institución, donde se evidencia un intento de pensar intervenciones diferentes ante el fracaso escolar al que parecía estar destinado este alumno; que favorecen el proceso tanto desde lo educativo como lo vincular. En esta escuela, donde la docente a cargo ha entablado una relación desde la afectividad y la amorosidad, desplegando “un miramiento”⁹ (Ulloa, 1995) hacia este niño, intentando comprender su historia y promoviendo un lazo que va más allá de lo netamente pedagógico. Esta institución, oferta condiciones de posibilidad de un trabajo educativo que tome en cuenta a este niño, considerándolo en toda su singularidad, complejidad y multidimensionalidad, ofreciendo dispositivos para poder acompañarlo y a su familia en su trayectoria escolar “...Lo ético es saber que no se trata de que dejen la escuela, se trata de que la escuela sea una escuela donde ellos puedan...” (Duschatzky, 2010: 38)

La posición de la escuela, se bifurca el camino: ¿Alojar o expulsar?:

Pensar la educación como un gesto ético, como propone Skliar (2017), es contemplar la dimensión humana del acto de enseñar, es introducir la empatía y la amorosidad, como variables fundamentales en el proceso de educar y enseñar.

Concordamos con la afirmación de que la escuela es el primer organizador social, ya que se vuelve fundante en la constitución de los sujetos sociales (Schlemenson, citada por Rosbaco, 2005), porque en ella se abre a otro mundo de posibilidades identificatorias para el niño más allá de la familia. Lo social es participe en la constitución de la subjetividad, y tanto la familia como la escuela dejan

⁸ Término acuñado por Bion (1988), d Es el estado mental, la capacidad de la madre para devolverle al bebé su experiencia emocional sin metabolizar, en forma de pensamientos adecuados para ser contenidos y pensados por él. Implica estar en sintonía con las necesidades del bebé que descarga en la madre lo intolerable, displacentero, incomprendido, ocasionado por sensaciones, percepciones o sentimientos que le generan ansiedad.

⁹ Según Ulloa, tener miramiento es mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo.

huellas imborrables en la construcción de la misma. Coincidimos con Janín (2013: 30) en que es necesario pensar la escuela como un espacio de constitución de subjetividades. Acordamos que cuando acontece un exceso de violencia por parte de la institución escolar, se *“pueden ocasionar inhibiciones cognitivas con el constante empobrecimiento yoico, resquebrajamiento narcisista importantes y en algunos casos, desestructuraciones de la personalidad más o menos severas”* (Rosbaco, 2005: 17).

Adherimos a la idea de Rosbaco (2005) que la violencia institucional puede asumir algunas máscaras naturalizadas, disfrazándose para así invisibilizarse, sosteniendo que el fracaso escolar claramente constituye una de ellas. Consideramos que la primera escuela donde asistió Martín, se posiciona en esta línea de exceso de violencia, agudizando la problemática y el sufrimiento de este niño. De esta manera, la institución escolar, ejerce violencia institucional al no detenerse y habilitar tiempos para pensar la situación en toda su complejidad, y en cómo disminuir los efectos negativos que las mismas generan en el alumno, en los docentes, en el grupo y en las familias.

Las organizaciones escolares pueden ser, como en este caso generadoras de violencia institucional, en el sentido que el niño (y cuantos otros de los que no sabemos), no encuentra en ella un lugar donde sentirse alojado. Este niño, y tantos otros interpelan a la escuela en sí misma, porque la enfrenta con sus propias dificultades para responder a las crecientes y complejas demandas que genera el fracaso escolar. Entonces, en palabras de (Duschatzky, 2010) el desafío es como pensamos y construimos *“otros modos de hacer escuela”*.

Esta escuela violenta la subjetividad del niño, intenta normativizar el sufrimiento, al intentar *“acomodarlo”* a lo que la institución espera, y como única estrategia posible se ejercen intervenciones desde el castigo. (Verbal, psicológico e incluso físico) y la normativización del sufrimiento, donde *“la escucha”*, está ausente.

De esta forma, *“lo que escapa de las normas, lo que no va bien, lo que no funciona como debería...todo es transformado en enfermedad, en problema individual...Marcar a alguien como “diferente” revela mucho de “quién marca”, como alguien incapaz de percibirse en la alteridad.”* (Moisés y Collares, 2017: 2).

Ante la pregunta *¿cómo es significada en esta escuela la diversidad?* Pareciera ser que la primera escuela, considera *“la diversidad como un problema a ser resuelto”...y si es posible, extirpado...extirpando los portadores de tal problema: los diferentes.”* (Moisés y Collares, 2017:1), dado que la *“sutil”* recomendación de cambiarlo de institución proviene desde la misma escuela que, de esta forma expulsa, violenta, discrimina, ante la propia imposibilidad de revisarse a sí misma. Es necesario considerar que en el análisis crítico de las propias prácticas y abordajes que tienen lugar en la escuela ante el fracaso escolar; es donde pueden visualizarse los modos de comenzar a cambiar la forma de mirar (o no mirar) a este niño, y a tantos como él, desde una mirada contextualizada, multidimensional, compleja que amplía las posibilidades de intervención y revisión de todas las dimensiones y actores que están implicados cuando el fracaso escolar acontece. De esta manera, se ampliaría la búsqueda y construcción conjunta de posibles abordajes más efectivos y más humanos, frente al sufrimiento –visible o no- que genera el fracaso escolar fundamentalmente en el niño y su familia, pero que también aqueja, cuestiona e interpela a docentes, directivos, equipos de orientación, es decir a la institución escolar en su conjunto.

Ante estas situaciones de encrucijada, nos preguntamos: *¿Qué escuela queremos construir? ¿Qué camino estamos dispuestos a transitar: una escuela que aloje, contenga y promueva el placer de aprender e interactuar? ¿O una que expulse, segregue y estigmatice las diferencias?*

Consideramos que en esta posibilidad de abrir interrogantes y habilitar espacios para pensar el fracaso escolar como una problemática compleja que implica necesariamente un tiempo de re-pensar y reflexionar colectivamente *intervenciones subjetivantes* acordes a esa complejidad. De este modo encontraremos nuevos modos singulares, mas éticos, mas humanizantes de acompañar a tantos niños como Martín, signados como “fracasos escolares”.

La mirada del docente como habilitante del aprendizaje

En este análisis del fracaso escolar, la cuestión de la otredad y la consideración de las diferencias ocupan un lugar fundamental. En este sentido rescatamos la importancia de la dimensión vincular, de la mirada de otro, mirada amorosa e inclusiva posibilitadora en el encuentro subjetivante en la escuela, donde en los casos de fracaso escolar, pueda acontecer una escucha de las *formas defensivas que adopta el sufrimiento emocional*. (Morici, 2017).

Cuando el fracaso escolar acontece, resulta necesario analizar la función del docente, como *función subjetivante*¹⁰ en relación a su disposición para habilitar las funciones necesarias para el aprendizaje. Consideramos la importancia de su mirada como habilitadora de los mismos. En este sentido, en muchos casos de fracaso escolar funciona la denominada profecía auto cumplida, ya que, como refiere Rosbaco (2005), si el docente presupone que el niño no va a poder, se está jugando allí – desde lo consiente o lo inconsciente- una no autorización del aprender, que posiciona al niño desde un lugar del “no poder”, donde se violenta, excluye, produciendo efectos negativos que agravan el cuadro de situación de supuesto fracaso. No olvidemos que los niños responden a como son mirados por los otros.

Entonces, un punto a considerar será la afectividad, la sensibilidad del docente y a la revalorización de su forma de mirar a ese alumno y a esa familia, donde la escuela está asociada y significada a una trayectoria de sufrimiento, malestar y fracaso.

Esta función puede ser ejercida con cierta violencia excesiva cuando amenaza la subjetividad del alumno, cuando lo descalifica, margina, sentencia, o cuando invisibiliza su sufrimiento psíquico.

Volviendo al hilo conductor que nos permite mantener la trama en este análisis, el caos específico que planteamos, nos preguntamos ¿cómo es mirado Martín por sus docentes? ¿Dónde se depositan las causas y expectativas de solución del fracaso escolar? ¿Cómo impacta esto en la posibilidad de construir intervenciones subjetivantes en el sentido de disminuir los efectos no deseados para todos los involucrados?

Conclusiones

El análisis de este caso, no permite advertir los cambios que se pueden generar cuando la escuela y la figura docente en particular pueden re pensarse a sí misma y sus modos de intervenir en cada fracaso escolar, promoviendo un tiempo de escucha, de preguntas, de observación y de construcción conjunta. Este desafío necesario y posible nos permitirá a docentes, directivos y profesionales visibilizar, analizar, comprender y contextualizar los efectos que produce el fracaso escolar y algunas prácticas pedagógicas desajustadas, que atentan contra el reconocimiento del otro, su subjetividad y la condición de sufrimiento psíquico que acompaña estas situaciones escolares.

¹⁰ Definida por Rosbaco como aquella función capaz de posicionar a un sujeto, desde su singularidad, frente al conocimiento, a la autoridad, a los adultos y a los pares; función ligada a la constitución del proyecto identificador entendido desde Piera Aulagnier como la representación de una imagen ideal de formas de comportamiento del Yo.

Considerar el fracaso escolar en su complejidad, multicausalidad, historicidad, contextualización y multidimensionalidad, hace imposible pensar en pasos previos, recetas o indicaciones generales a seguir. Por el contrario, la escuela puede ser la promotora, en cada caso singular, de la puesta en marcha de un proceso de investigación, para comprender el modo en que están articulando estas dimensiones en la particularidad que cada niño/joven representa. Sostenemos la afirmación que es desde este posicionamiento que la escuela podrá construir intervenciones subjetivantes que acompañen los procesos de aprendizaje de *todos* los niños, brindando escucha, contención, y acompañamientos reales y posibles.

Cada supuesto caso de fracaso escolar, puede ser un camino de aprendizaje con cada uno de los sujetos que nos convocan, atendiendo a su singularidad que nos interpelan y cuestionan constantemente. Nuestras prácticas no deben perder de vista y pensar en *quién sufre*, porque cada niño o joven, conflictivo o pacífico, mediador o disruptor, es un sujeto de la infancia; y siempre detrás de un informe, un discurso o un dato observable; hay algo más profundo por mirar y escuchar. De esta manera nos encontraremos con otros casos de fracaso escolar como “Martín”, que con suerte volverán a interpelarnos, a movilizarnos del tan temido “lugar de confort”, convocándonos a conocer al sujeto detrás de los diagnósticos, detrás de las conductas disruptivas, abriendo así la posibilidad de mirarlos en su singularidad y permitiéndonos “despertar” de lo establecido o esperado para nuestros roles. Así, podremos reconocerlos en su lugar de sujetos, generando intervenciones que tiendan a disminuir aquello que los aqueja, que obstaculiza su disfrute y el encuentro con su deseo de aprender.

Abordar el fracaso escolar en el ámbito escolar desde esta perspectiva, abre oportunidades y desafíos por igual, en términos de responsabilidad que como adultos tenemos frente a la infancia y a la consideración de que todo niño debe ser visto como sujeto que tiene derecho a una escuela que le permita aprender saludablemente desplegando todas sus potencialidades. Cuando un niño manifiesta dificultades en la escuela, todos los adultos que lo rodeamos, tenemos que tomar una posición ética y humana. Finalmente se trata de continuar preguntándonos: ¿Qué tipo de escuela queremos a construir? ¿Estamos dispuestos al compromiso que supone poner en juego prácticas críticas, intervenciones novedosas pensadas desde la singularidad de cada uno de los alumnos que nos convocan? ¿Estamos alertas para intentar no “fracasar”?

Bibliografía

- BAUMAN. ZYGMUNT. (20017) “Los retos de la educación en la modernidad líquida”. Barcelona. Gedisa.
- BION, WILFRED, Elementos de psicoanálisis, Hormé, Buenos Aires, 1988.
- CORDIÉ, ANNY (1994) “Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar “. Nueva Visión. Buenos Aires
- DUSCHATZKY, SILVIA, FARRAN GABRIEL y otros. (2010).” Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo”. Paidós. Buenos Aires,
- JANIN, BEATRIZ. “Infancia y contexto. La constitución subjetiva en los tiempos actuales”, del curso virtual *Despatologizando las diferencias: en la clínica y las aulas* .En www.virtual.flacso.org.ar
- JANIN, BEATRIZ. (2013) La patologización de la infancia (II). Problemas e intervenciones en la clínica. Noveduc
- KELMAN, MARIO. (2010). “Subjetividad moderna, ciencia y psicoanálisis: consumo de psicofármacos.”, del curso virtual *Despatologizando las diferencias: en la clínica y las aulas*. En www.virtual.flacso.org.ar

- MORICI SILVIA. (2017) “Diagnósticos tempranos y sus efectos en el proceso de subjetivación del niño.”, del curso virtual. *Despatologizando las diferencias: en la clínica y las aulas*. En www.virtual.flacso.org.ar
- MOYSÉS, MAA Y COLLARES, CAL. (2013). Clase 2 “Control y medicalización de la infancia”. Diferencias patologizadas derechos deconstruidos, del curso virtual “Despatologizando las diferencias: en la clínica y las aulas”. En www.virtual.flacso.org.ar
- ROSBACO, MARIA INES (2005). “El desnutrido escolar”. HomoSapiens. Rosario, Sta. Fe.
- SKLIAR, CARLOS. (2017) Clase 7. “Niñez, infancia. (Interrupciones y pedagogías)” del curso virtual “Despatologizando las diferencias: en la clínica y las aulas”. En www.virtual.flacso.org.ar
- SZYBER GRACIELA. (2017) Encuentro 5 “Intervenciones entre la clínica y lo escolar”, del curso virtual “Despatologizando las diferencias: en la clínica y las aulas”. En www.virtual.flacso.org.ar
- ULLOA, FERNANDO. (1995) “Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica.” Bs As. Paidós.

...

Política educativa vs. Realidad: la amarga cosecha de más de veinte años de reformas educativas

Autor: Olga B. Cordero de Barrientos

Resumen

Se presenta una reflexión sobre la posibilidad y necesidad de aportar a la mejor calidad educativa, a través de la investigación educativa. Se observa como error, la percepción acotada de quienes limitan la crisis educativa al nivel secundario, a los alumnos y/o los docentes. Se señalan, algunos, obstáculos estratégicos, procedimentales y técnicos que han frustrado iniciativas de reforma educativa en los últimos veinte años; entre ellos: un diagnóstico cuestionado (ley 24.175) o inexistente (leyes 26.058 y 26.206); bajo nivel de participación y, consecuente, falta de consenso o conflictos ante las reformas de fines del siglo XX e indiferencia o pasividad con las de principio del XXI.

La información, que se utiliza como referencia o apoyo para reflexionar sobre el fracaso escolar, proviene de investigaciones de pampo, personales, desarrolladas entre el 2008 y 2017; continuará en 2018. El trabajo de campo abarcó unidades de estudio de las capitales de Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe. Los comentarios sobre la investigación con intervención se fundamenta en una experiencia realizada en dos colegios, uno técnico, Paraná, y otro bachillerato orientado, en Santa Fe. Las conclusiones toman datos del conjunto, si bien se selecciona los relacionados con la temática del Congreso. El enfoque de todos los estudios fue mixto, cualitativo-cuantitativo, con prevalencia del primero.

Introducción

Sin entrar en un debate ideológico, político ni aun técnico profesional, se puede decir que cada de las leyes citadas, implícitamente reconoce la existencia de un problema de calidad educativa y subyace en ellas la intencionalidad de remover el viejo paradigma tradicional, tan arraigado en la cultura docente y en sus prácticas profesionales.

El problema, en las unidades de estudio que tomamos de referencia, a nuestro entender, no es conceptual. En su discurso los profesores adhieren a los avances científicos, tecnológicos y pedagógico-didáctico del siglo XX y actuales desarrollos de innovación; rechazan, el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje. Lo que sucede es que, en sus prácticas de enseñanza, logran dejarlo atrás.

A ello se suma un choque de modelos de interacción humana, de educación familiar Vs. Escolar, de inteligencia emocional de enseñantes y de aprendices, de formas de pensar y de actuar, para adaptarse a un entorno cambiante, inseguro y volátil. Los docentes, quizá sin advertirlo, casi como autodefensa, se aferra a la trasmisión y evaluación de contenidos disciplinares. Soslaya una realidad que conoce: los

adolescentes, en los colegios estudiados, provienen de un entorno familiar, social y cultural, para bien o para mal, transformado en sus usos, costumbres, actitudes, conductas y hasta valores, puestos en debate: Los alumnos, en cierta medida, viven, o desean integrarse, y se sienten a gusto en un contexto dominado por nuevas tecnologías; la mayoría carece de hábitos de esfuerzo sostenido, de estrategias para recordar, analizar o comprender información. Es más: no están convencidos de que sea necesario esforzarse en ello; muchos hogares no les ofrecen la vivencia de un trabajo estable, porque los adultos de su entorno son trabajadores informales.

Desde una perspectiva equidistante se diría que profesores y alumnos tienen parte de razón. Todos sabemos, hasta por propia experiencia, que los contenidos informativos se esfuman con el tiempo pero, también sabemos que hay datos y conceptos esenciales que constituyen la base para entender el mundo en que vivimos, pensar, argumentar, actuar en diversos ámbitos, desarrollar y fundamentar posturas y tantos otros actos. El problema es cómo introducir a los adolescentes en ese universo de saberes reflexivos, ejercicio cotidiano de valores, actitudes, conductas apropiadas, ante un mundo que no da ejemplo pero, exige conducta ética, alta moral, capacidades y competencias, logrables con el esfuerzo y constancia personal y el apoyo específico, según el rol que les compete, de docentes, familia y una sociedad que eduque con el ejemplo. En este sentido puede decirse que el fracaso escolar es un fracaso compartido por todos, si se circunscribe el problema a lo cognitivo, la responsabilidad mayor recaerá en quienes integran el sistema educativo, en todos los roles que lo configuran.

Avanzar hacia la recuperación de la calidad, en todos los niveles educativos, formales y no formales, es urgente. El marco legal, planes de estudio, diseños curriculares vigentes son consistente con una educación actualizada; los docentes, en general, cuentan con apropiada formación teórica, la sociedad, el mundo del trabajo, las organizaciones culturales y académicas claman por una educación calidad.

Como ocurrió con el exitoso modelo tradicional, postulamos la elaboración de un paradigma educativo que dé respuesta a las necesidades y expectativas de nuestro tiempo y una organización y conducción escolar que logre orientar, alentar y participar de la adaptación de dicho paradigma a la realidad de su institución, que además guíe la formulación, ejecución, evaluación y renovación continua de un proyecto educativo institucional surgido del consenso de todos los actores que forman la comunidad educativa interna y sectores externos vinculados a la problemática educativa.

Un factor relevante para lograr una reforma educativa sostenible es la gestión escolar. el rol de líder de una comunidad educativa constituye una exigencia compleja, desde una perspectiva basada en la experiencia y en los datos de observación y de entrevistas con equipos directivos, se diría que la mayoría no ejerce su rol de orientador pedagógico-didáctico. Se ha abandonado, en la mayoría de los colegios, la práctica de observar clases y orientar al docente para mejorar su metodología de enseñanza, su enfoque y procedimientos de evaluación o sus relaciones interpersonales; no se aplica ninguna estrategia para integrar al docente nuevo ni a los que se inician en la profesión. Salvo excepción, que las hay, los directivos tampoco asumen, en plenitud su papel de nexo con la comunidad general o de padres y, a su pesar, no encuentran soluciones a los problemas educativos: calidad, repetición, deserción y bajo nivel de organización institucional. Los equipos directivos, muchas veces en desacuerdo, se sienten, y están, relativamente solos.

En el punto siguiente, se precisarán algunos aspectos de la problemática del presente congreso: 1- factores que obstaculizan la transformación de la educación; 2- fracasos y logros de la enseñanza secundaria; 3- experiencia de investigación con intervención, en de Santa Fe.

Desarrollo

1- Factores que obstaculizan la transformación de la educación

a) Reformas educativas:

Las reformas educativas de las últimas tres décadas han tenido un eje común: recuperar la calidad educativa, motivo de orgullo en el pasado, problema no resuelto en el presente.

En Santa Fe, la reforma pos dictadura, introdujo varios cambios: Se modificó la estructura curricular; planes de estudio; prácticas de enseñanza (cátedra compartida y proyectos de servicio social, en el ciclo superior; enseñanza por áreas e interdisciplinariedad, en el ciclo básico). Se incorporaron equipos de especialistas para diseñar currículos y asesorar a los docentes, en el plano pedagógico-didáctico, se elaboró y editó material didáctico, que se distribuyó en los colegios, se generaron cursos de capacitación y concursos a cargos directivos.

Gremios y docentes, en su mayoría, rechazaron la enseñanza por áreas, la interdisciplinariedad y, las cátedras compartidas. La provincia apostó a una nueva reforma.

En la década del noventa, se dictó la Ley Federal de Educación, 24.195, que, provocó serios conflictos, por razones ideológicas, políticas, diseños curriculares, desaciertos de aplicación e interpretación, ejecución dispar entre provincias y consecuencias laborales y administrativas, que se juzgaron perjudiciales. Fue una reforma de aplicación diversa y parcial; finalmente fue derogada, sin previo estudio de las causas de su proclamado fracaso.

Entre 2003 y 2006 se promulgó una batería de leyes nacionales. La mayoría, congruentes con reclamos docentes: Garantía del salario docente y 180 días anuales de clase (Ley 25.8649); Incentivo docente (Ley 25.919); Financiamiento Educativo (Ley 26.075); Educación Técnico Profesional (Ley 26.058); Educación Nacional (26.206) y Educación sexual integral(16.150). En general, los gremios y docentes las recibieron calladamente pero, a más de una década, el nuevo marco normativo inicial y la legislación complementaria y las acciones del Estado para revertir el deterioro educativo, no han logrado cambios sustantivos, a nivel general. a expresión fracaso escolar al sistema educativo, la conducción superior educativa, instituciones escolares, representadas por personal y alumnos y familias, como actores directos. Podría generalizarse diciendo que es un fracaso con muchos actores y facetas porque no puede excluirse a la sociedad, con sus actores públicos y privados.

b) Sistema educativo

Al sistema educativo le cabe una gran responsabilidad, por sus actos: Imponer sucesivas reformas educativas, sin diagnóstico previo y cancelarlas de igual forma.

Las reformas se ubican entre la década del noventa y la del dos mil. Pero en años anteriores hubo cambios, por caso, Santa Fe y en Nación introdujeron cambios curriculares. Las reformas se sitúan en la década del noventa y la del dos mil.

El sistema puso a los educadores en situación de conflicto y de cambios normativos, curriculares, laborales y a las familias y la sociedad en su conjunto en dudas sobre los propósitos de las sucesivas reformas y los beneficios o daños que entrañaban para la educación secundaria, sobre todo.

Una reforma educativa, en nuestra opinión, necesita tiempo para consolidarse y para que la comunidad escolar, académica, laboral y social, pueda, no sólo opinar sino, valorar con fundamento de investigación, sus resultados. Además la implementación de una reforma educativa, por las dimensiones y componentes que incluye y la misma diversidad de los organismos e instituciones que integran el sistema educativo, los componentes del proceso educativo y la diversidad de roles y funciones que se afectan, demandan el consentimiento y la convicción de los diversos actores intervinientes, incluidos los estudiantes. Lograr la participación multisectorial, orientada por metas e ideales compartidos, es el fruto de un largo proceso. Las reformas no contaron con ese tiempo; la derogación de la ley federal de educación fue urgida por el rechazo gremial y docente y su impacto en la opinión pública.

Las reformas actuales, leyes ya citadas, no provocaron resistencia. En las escuelas técnicas, en especial las ex nacionales, entendieron que habían recuperaron la esencia de la enseñanza técnica (los talleres) que, según entienden, había suprimido la ley federal. En los bachilleratos, orientados, se observa: desconocimiento del marco legal e indiferencia, salvo que se afecte su situación laboral. No hemos encontrado, en Santa Fe, sobre 25% de la muestra tomada, escuelas públicas que tomen la ley como base para formular las metas de su proyecto institucional, cuando existe, o los proyectos de aula.

Por otra parte, es justo decir que, cada reforma fue acompañada de una importante inversión en incorporación de recursos humanos, tecnológicos y materiales de apoyo docente, en general de calidad. El material que aporta el Ministerio de Educación, raramente es consultado.

c) Formación docente

Al inicio del período lectivo de 1991, en los colegios secundarios, nacionales, como efecto de las jubilaciones obligatorias (Decreto 2476/90), se produjo un cambio generacional, por así decir, porque mujeres con 57 años y hombres con 60 fueron jubilados, lo que posibilitó el acceso de personal más joven en cátedras y dirección. No obstante sus actitudes ante las reformas educativas fu similar a la del personal con más antigüedad y edad.

En una breve investigación exploratoria, se procuró establecer los rasgos profesionales distintivos entre experimentados y novatos. Se confirmó lo percibido informalmente: salvo posturas sobre la cultura adolescente, en parte, y la definición de su rol profesional, respecto a responsabilidades, se determinó un alto nivel de coincidencias en la referente a la metodología de enseñanza, la organización, selección y estructuración de contenidos, la evaluación y las relaciones interpersonales. Todo intento por implantar enfoques de enseñanza por área, interdisciplinariedad o enseñanza por proyectos, fue rechazado, aún por docentes que habían cursado la carrera en Ciencias Sociales, por ejemplo. Tampoco la articulación educativa, horizontal o vertical tuvo consenso.

Se interpretó que este fenómeno obedecía a que la formación docente, en institutos y/o facultades, transmitida por las prácticas de enseñanza de los docentes, no por el contenido curricular, no habían cambiado lo suficiente como para ofrecer la vivencia de un proceso activo e innovador. En consecuencia las nuevas promociones, en la teoría adherían a modelos pedagógico-didácticos actualizados, pero sus prácticas de enseñanza-aprendizaje, eran tradicionales, con alguna pequeña innovación o proyecto especial, aislado. Sí había cambios en las relaciones interpersonales, a veces positivas otras no.

d) Clima escolar: crisis en las relaciones interpersonales y consecuencias.

En el año 2008 se realizó un estudio sobre acoso en diez colegios secundarios de la ciudad de Santa Fe; un lustro después, primer semestre del 2013, en las mismas unidades de estudio y con los mismos instrumentos de recolección de datos, se realizó una investigación diacrónica a fin de establecer la evolución del fenómeno estudiado. Sin entrar en detalles: el acoso entre alumnos había crecido, sobre todo en el ciclo básico, se mantenían las formas de acoso: lingüística, física, psicológica, comenzaba el cyberbullying; también habían aumentado los conflictos entre alumnos y docentes. La novedad fue la constatación de que se producían conflictos entre docentes, de docentes con directivos y de docentes y de directivos con familias.

La interpretación general fue que la institución no había logrado establecer un plan estratégico o acciones para resolver el conflicto y que la persistencia de un clima de violencia, poco amigable, tenía varias consecuencia negativas: deserción o pase de alumnos, desmoralización general, desvalorización de las instituciones por alumnos, padres y comunidad cercana, que observaba los conflictos fuera del colegio, además del impacto en los docentes: dificultad para desarrollar las actividades de aula y desgaste. El test de Burnout, que se aplicó con la autorización de sus autores, indicó que el 75% del personal estaba en el primer nivel de estrés.

e) Otros obstáculos para realizar una reforma educativa exitosa

La educación no logra, o no intenta, dar respuestas adecuadas a las demandas, expectativas y los nuevos problemas a resolver mas, contradictoriamente, aumentan las demandas de la sociedad, las familias, los comunicadores. La conducción superior educativa accede y asigna más responsabilidades al sector docente, sin delegar atribuciones. Se responsabiliza a los educadores de: la rebeldía adolescente, su sexualidad y embarazo precoz; el creciente alcoholismo y drogadicción; la pérdida valores fundamentales y de actitudes positivas para convivencia. Este es un indicador del fracaso social y familiar en la formación/educación de los adolescentes aunque, vulgarmente, se le atribuya a la jaqueada educación media.

En suma, los educadores llevan una alforja muy cargada. Una de sus bolsas con problemas propiamente de enseñanza-aprendizaje; la otra con problemas a cuya solución debería aportar como colaborador. La consecuencia es que no logra revertir ese cúmulo de problemas.

2-1 Fracazos de la enseñanza secundaria: selección.

Se consideran como fracaso varios fenómenos que atraviesan el sistema educativo en todos sus niveles, si bien nos referiremos al secundario, que constituye nuestro objeto de estudio, y sus problemas no resueltos, total o parcialmente: a) repetición, deserción, completar el ciclo sin obtener titulación. b) En el plano propiamente educativo no se logra la formación integral de los educandos es decir, el pleno desarrollo emocional, social, ético-moral, capacidades y competencia para la vida, el estudio y el trabajo. ; c) No se ha logrado, en la práctica docente, construir un nuevo paradigma que responda a las expectativas, necesidades y demandas de conjunto de la comunidad educativa y de la sociedad organizada.

d) Otro fracaso, aunque no quepa imputarlo a la educación, sino a la legislación, lo constituye el dictado de normas de difícil o imposible cumplimiento, al menos en la realidad actual, por ejemplo: La ley 26.206, capítulo I, art. 16 fija dos cuestiones: la obligatoriedad educativa hasta finalizar el secundario y un período de clases de 180 días anuales. Con mucha generosidad se dice que se reciben alrededor del 50%; nuestros datos de campo registran alrededor del 40%, promediando datos de la capital de Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe.

No hemos logrado encontrar, en la ciudad de Santa Fe, un solo ejemplo de acciones que obliguen a familiares o alumnos a cumplir esa “obligación”, sean ministeriales o escolares. En cuanto a los 180 días de clase es casi una expresión de deseos porque, año tras año, no se cumplió. El fracaso normativo es un factor muy negativo porque instala la creencia de que las leyes no son de cumplimiento obligatorio.

El concepto se traslada al ámbito educativo, lo que dificulta la tarea de formar para la convivencia, la responsabilidad y el ejercicio de obligaciones. En observaciones de clase se presencié ese efecto negativo, en el cumplimiento de las pautas de trabajo. ¿El docente fracasa? Sólo en parte, porque no logra interesar al educando pero, debe admitirse que es un indicador más del desprestigio de las normas cuando se trata de obligaciones.

e) El trato continuo y la participación en actividades y acciones escolares permitió comprender los problemas actuales de los equipos directivos y, a la vez, los problemas de formación para ejercer esa función, concluimos que, generalmente, son parte del fracaso educativo por mínima participación en la resolución de conflictos y en la orientación pedagógico-didáctica del personal. En colegios de Paraná y en Santa Fe, sobre todo en la investigación con intervención se pudo percibir, la necesidad de una gestión escolar atenta, organizada, empática, abierta al cambio y dispuesta a implementar y ejecutar proyectos de mejoramiento educativo. En esta unidad de estudio se detectaron expectativas que se plasmaron en proyectos: Técnicas de Estudio; Iniciación en la cultura emprendedora; Introducción a la formación de docentes investigadores y Limpieza-Higiene=Salud. Sólo se concretó este último, con el Centro de Estudiantes. El primero se inició con 1ro, 3ro. Y 5to. pero, por uno u otro problema de organización se canceló, lo mismo sucedió con tercero.

El fracaso se relaciona con la gestión educativa aunque, abierta y predispuesta al cambio, faltaron estrategias de organización.

2-2 Logros de la enseñanza secundaria.

En este punto se utilizarán resultados de una investigación, diacrónica, realizada en 2008, en la ciudad de Santa Fe. Y, en lo pertinente, un estudio sobre educación y trabajo (2007-2012), capitales de Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe, ambos con enfoque mixto; los datos se procesaron y analizaron estadística e interpretativamente..

-Los alumnos del ciclo básico experimentaban 20% de temor de sufrir acoso, en el ciclo superior (34%) Se consideró que los menores habían experimentado acoso en primera y lo habían incorporado como corriente, sin asociar, los insultos o burlas con agresión, como lo hacían los adolescentes de más edad. Se evaluó como positivo que se lograra desarrollar la autoestima y el concepto de respeto a la persona, a medida que se avanzaba en la escolarización..

-También se interpretó que los mayores habían adquirido capacidad para reconocer los indicadores de violencia implícita. Eso evidenciaba mayor capacidad de comprensión del otro. Lo que también constituía un avance educativo.

- En el ciclo superior, el trato era amigable, según alumnos y docentes. Aunque debe consignarse que los grupos del ciclo básico, en general, rondaban los treinta alumnos, en el ciclo superior, excepcionalmente, superaban quince. No obstante se interpretó que era un logro educativo el manejo de la violencia, la empatía y el trato social apropiado.

- Por otro lado se dio una relación inversa entre la toma de consciencia como persona, la valoración de las relaciones humanas positivas y la importancia que tribuyeron a las calificaciones: en primer año el 66% se preocupaba por sus calificaciones; en tercero lo hacía el 46% y en último año el 40 %.

Se interpretó que, en el ciclo básico, aún pesaba el control familiar pero en 5to/6to. ya no era así y el joven se alejaba más de las exigencias del colegio. Sin embargo, también se entendió, y confirmó en entrevistas, que los alumnos próximos a egresar habían tenido experiencias laborales que los llevaron a la convicción de que la enseñanza escolarizada no los capacitaba para el trabajo y dudaban si reunirían los requisitos para acceder a estudios superiores o universitarios.

Por otra parte sobre la investigación sobre Educación y Trabajo (2007-2012), se había establecido que el 68% de los alumnos del ciclo superior, tanto en bachillerato como en técnica, realizaba trabajos informales o formales.

-Nos obstante, el que más del 50% del alumnado se preocupara por sus notas, fue asociado al paradigma tradicional de enseñanza, en el que “la nota” se asocia a aprendizaje y es el único “certificado” de que el aprendiz progresa en sus estudios. Tal vez los estudiantes avanzados habían comprendido la falacia de dicha asociación. Lo contra la postura docente sería un logro positivo, en tanto el futuro egresado hubiera comprendido, que constituyen un dato significativo pero parcial.

Finalmente, otro logro de la educación secundaria, que suele ignorarse y desaprovecharse, es el desarrollo de la capacidad de observación y comprensión de la realidad, que los alumnos en su proceso de maduración y aportes escolares, desarrollan.

Se apreció el cambio de actitud, el caudal de iniciativas y propuestas que son capaces de proponer, debatir y consensuar en procesos activos de enseñanza-aprendizaje. Más que un logro de la educación es un indicador de que una educación en base a proyectos con metodología activa y sobre temas de su interés es totalmente posible. .

3- Experiencia de una investigación con intervención en un colegio secundario santafecino.

Se llegó a diseñar esta experiencia después, de varios intentos, fallidos, para lograr que la investigación en educación constituyera un aporte directo a las unidades de estudio que colaboraban en nuestras sucesivas investigaciones. Se habían probado varias estrategias para compartir la información y su análisis pero, captamos que no llegaba al total del personal ni influía en las decisiones escolares.

Optamos por la investigación con intervención como experiencia y esperando llegar a mayor número de personas. Hicimos el diseño de investigación; seleccionamos dos colegios, presentamos la propuesta, fue aceptada y comenzamos en 2017, segundo trimestre. Si bien se contaba con un diagnóstico porque esas unidades de estudio habían participado en otros estudios, se hizo una nueva validación de información y se incluyó a todo el personal y a alumnos. El trabajo puede continuarse este año. La breve

experiencia indica que otro obstáculo para reformar la educación es la resistencia docente para compartir un espacio que consideran de su exclusividad, como es el aula y para trabajar en equipo.

Obstáculos y logros de la investigación con intervención

Entre los obstáculos principales figuran: dificultad para organizar reuniones de trabajo y otras actividades por efecto de falta de hábitos de puntualidad, asistencia continua y compromiso de estudiantes y, en parte, de docentes. Esto deviene de una falencia institucional en la generación de hábitos de puntualidad y cumplimiento de actividades acordadas. Los alumnos llegan fuera de hora y toda actividad, incluso el inicio de clases, se demora.; la dirección suspende o cambia de actividad sin avisar o comunicando sobre la hora. A la latitud horaria se suma la desorganización de espacios y actividades.

Los logros de esta modalidad de investigación son: en primer lugar la satisfacción profesional de comprobar que puede impulsar y participar de acciones con alumnos que, paulatinamente, mejoren una institución; luego el aprendizaje personal, continuo, sobre cómo actuar y organizar acciones, pese a los obstáculos, tendientes al mejoramiento de la calidad educativa, con pequeños grupos de docentes. También se comprobó a satisfacción y capacidad de los alumnos para trabajar en grupos: analizar críticamente la realidad institucional, identificar problemas, proponer soluciones y ejecutar proyectos de mejoramiento escolar. En un proceso activo, asume responsabilidad y aprende a manejar la palabra como herramienta para interactuar con otros, en lugar de arma y otras capacidades.

Conclusiones

La educación media sufre una larga y compleja etapa de decadencia que se evidencia en problemas de convivencia, de gestión, de bajos resultados cognitivos en las evaluaciones nacionales e internacionales y en la sucesión de intentos de reformas educativas que no se consolidaron ni lograron los resultados prometidos. El nudo central del problema consiste en que existen obstáculos culturales y profesionales difíciles de remover, para a introducir los cambios que conllevan esas reformas y a la vez una inercia profesional que deviene de su formación. El modelo en que se educó es más fuerte que el racionalizado. Triunfa la experiencia sobre el saber teórico adquirido. Existen nuevos enfoques y corrientes innovadoras, la docencia sabe que son propuestas válidas pero, lucha entre práctica probada y el riesgo de iniciar un nuevo camino. Por otra parte el sistema educativo, no está preparado para una reforma total. Falta infraestructura, recursos didácticos, tecnología, tiempos institucionales para la capacitación en servicio y reconocimiento del esfuerzo profesional que, la construcción y ejercicio docente en el marco de un nuevo paradigma, demandaría a la docencia. Aun así hay voluntarios para introducir cambios. Los estudiantes, la docencia, la sociedad y el futuro nacional necesitan el urgente cambio de paradigma educativo.

Bibliografía

- Beck, Ulrich (1998): La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Ed. Paidós Ibérica S.A. Barcelona. España.
- Cordero de Barrientos, Olga B. (2003): Cambio Educacional- Articulación y Realidad. Ed. Dunken. Buenos Aires Argentina.
- Cordero de Barrientos, Olga B. y Mondino, Gonzalo M. (2012): Enseñanza Secundaria. El desafío de formar para el trabajo. Editorial Académica Española. Ed en Alemania.
- Ferreyra, Horacio A. y Pereti, Gabriela (coords) (2006): Diseñar y gestionar una educación auténtica. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina
- Goetz, J.P y LeCompte, M.D. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ed. Morata. Madrid. España.
- Pfeffer, Jeffrey y Sutton, Robert I. (2005): La brecha entre el saber y el hacer. Ed. Granica. Buenos Aires, Argentina.

Pérez Serrano, Gloria (2007): Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Ed. La muralla. Madrid. España.

Sacristán, J. Gimeno y Pérez Gómez, A. I (2008): Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata, Madrid, España.

...

> Intervenciones psicopedagógicas en las aulas y en la clínica

Coord.: Lic. Mariana Wassner

Mesa Nº 6 – AUDITORIO MORALES – 2do piso

P41 - *Problematizando la derivación en la práctica docente*, Gabriela Fernández, CABA.

P49 - *¿Instituciones que no aprenden? subjetivación y de(s)ubjetivación en intervenciones con infancia/s y adolescencia/s*, Patricia Weigandt, Gabriel Pavelka, Mabel Luna, UNCo-Curza, Viedma, Río Negro

P113 - *Abordajes en clínica psicopedagógica: el taller como lugar de encuentro y re-significación del aprendizaje*, Boschín Silvia Amelia, Universidad De Morón, Morón, Buenos Aires.

...

Problematizando la derivación en la práctica docente

Autor: Gabriela Fernández

Resumen

Observando que muchos niños/adolescentes, “pacientes” de consultorios psicológicos/psicopedagógicos, generalmente provienen de las escuelas, el siguiente trabajo intenta problematizar el lugar que tiene en la escuela, la temática de la “derivación”.

Interpelando por un lado los resabios de un modelo clínico individual que insiste en buscar déficits focalizando en factores personales, genéticos, familiares de los alumnos/as sin interrogar condiciones institucionales, sociales, y considerando asimismo, situaciones en las trayectorias de los estudiantes que requieren de la intervención de profesionales del campo psi, se exponen significados del concepto derivación y su sentido en ciertas disciplinas y prácticas profesionales.

Finalidad buscada es reflexionar en la escuela, sobre las diferencias entre “dejar a un niño/a, adolescente a la deriva” a “sostener preguntas por la derivación”.

Introducción

*“No basta levantar al débil, hay que sostenerlo después.”
William Shakespeare*

En la situación áulica abundan ejemplos de malestares que inciden y obturan el llamado “proceso de enseñanza y de aprendizaje” inherente aún, en plena época de una educación en la diversidad, a la pretensión de unificar ambos procesos.

Frente a la existencia de cierta obturación del clima áulico, la **derivación** de alumnos a los denominados EOE, gabinetes psicopedagógicos, profesionales particulares, aparece como una ilusión de “curación, reparación” “que hagan algo”. Algunas veces, esa derivación tiene origen en el sufrimiento palpable que el lente atento, disponibilidad del docente percibe en tal alumno/a; otras veces del

disturbio permanente de chicos/as sondeando la clase; en otras ocasiones de aquello sorpresivo que irrumpe detrás de aquel alumno/a en apariencia, silencioso. El “intento de solucionar”, “acomodar tal clima” o no tolerar la frustración por la impotencia de la situación, sitúa a la derivación del alumno al EOE, a un psicólogo, psicopedagogo como respuesta mágica a encontrar cierto equilibrio, cierta armonía. ¿Armonía para quién? para tal alumno/a? ¿para el grupo, interviniendo sólo en ese alumno/a? ¿armonía para el docente, el derivador?

Resabios de un modelo clínico individual que insiste en buscar el déficit focalizando en factores personales, genéticos del alumno/a sin cuestionar las condiciones institucionales tienen aún un peso importante en la vigencia de esta práctica. Asimismo, hay situaciones en las biografías de los estudiantes que requieren de la intervención del profesionales del campo psi y de un trabajo en colaboración con los docentes.

Observando que muchos niños/adolescentes escolarizados son también “pacientes” de consultorios y generalmente provienen de las escuelas, surge el cuestionamiento ¿qué lugar tiene en la escuela, la temática de la derivación?, por qué omitir esta interrogación en las escuelas si en ellas transcurren tantas horas los niños/as y adolescentes?, ¿si es allí donde habitualmente los malestares de los niños se hacen notar y se hacen notar las quejas o inquietudes docentes?. Abrir la discusión al menos, para no naturalizar la derivación o para que no resulte en un mero acto de desentenderse, fruto de la mera reacción de rechazo hacia el alumno/a en cuestión.

Una mirada retrospectiva como Psicóloga integrante de un EOE y el contacto actual como Docente con estudiantes que se forman para ser Profesoras/es de Educación Primaria y Profesoras/es de Educación Inicial constituyen parte del suelo para reflexionar sobre estas cuestiones.

II. Interrogantes para no dejar al niño a la deriva.

Proveniente del latín “derivatio”: acción de desviar, derivar de un río, la palabra derivación según el Gran Diccionario de la lengua Española (2016) acerca por un lado definiciones relativas a “*la acción y resultado de sacar o separar una parte del todo, o de su origen y principio*” y por otro lado la define como “*obtención de una idea o una consecuencia por su relación con otra anterior de la que se sigue*”. Acciones de “sacar, separar” parecen contrapuestas a la “obtención de algo nuevo”. La forma de pensar la derivación en la práctica escolar puede enmascarar ideas relativas a excluir, separar, o la cercana a un proceso de construcción de vínculos cuyo principal beneficiado sea el sujeto aprendiente.

En artículos médicos, la palabra posee un tinte referido a delegar responsabilidad sobre un paciente o un aspecto del paciente a otro colega, o colega especializado. (Peiró, 2018). En ámbitos de pediatría, hay avances en aquello que incumbe a la derivación en tanto se plantea la necesidad de conocer parámetros básicos en salud mental, tales como los criterios de normalidad, a modo de evitar derivaciones inadecuadas (Martínez González C, Pelaz Antolín A 2015)

Específicamente, en las profesiones de la salud mental la práctica de la derivación se hace desde la conceptualización de ser humano y clínica que se sostenga; así no es lo mismo hablar de criterios generales de derivación que de criterios construidos en el interior de la clínica y que remiten al caso a caso, a la singularidad. (Filidoro, 2009)

Desde una posición¹¹ en Psicología EN Educación que pone el foco en el análisis de condiciones sociales, políticas, institucionales para interrogar lo que emerge como malestar podríamos pensar que

¹¹ Elsa Emmanuele, creadora de la carrera de Post – Grado de Especialización en Psicología EN Educación , explica que dicha posición teórica epistemológica supera tanto una pedagogización de la psicología como también una psicologización de la educación, denotando mediante la palabra EN un posicionamiento de la Psicología -campo de saberes específicos- en la trama de otra formación discursiva, como es la Educación que designa tanto un objeto teórico como un espacio social dado por un complejo cruce de instancias políticas, económicas, sociales, culturales. (Emmanuele E : Psicología EN Educación. Historias, Documentos y Ficciones. Ed. Fundación Ross. Año 2000 P 45 -68).

en tanto haya un trabajo de lectura de la complejidad de la dimensión institucional a través de dispositivos de convocatorias grupales, la derivación de alumnos a un profesional, no tendría cabida.

Hace tiempo se pregona un posicionamiento para trabajar en los EOE que propone salir de una perspectiva individual para decidir modos de intervención situada. Los aportes de Baquero (2002) alusivos a un encuadre contextualista, que instan a interpelar las situaciones educativas a los fines de no considerarlas como situaciones naturales para aprender, pues entonces si un sujeto fracasa en el contexto natural para hacerlo la sospecha recaería en su propia capacidad, son valiosos en este aspecto.

Desde las consideraciones precedentes, y a propósito de la acción de “derivación”, bienvenido interrogar-se:

- ¿se soslayan factores sociales, políticos, económicos, culturales y específicamente los institucionales que atraviesan cualquier experiencia escolar, haciendo un reduccionismo sólo en causas familiares de los alumnos/as o en la constitución genética del niño/a?
- se acude de inmediato al EOE o a profesionales particulares como única opción, sin implicarse en la autoevaluación del posicionamiento docente con ese alumno/a y grupo?
¹²Habitualmente, en legajos escolares o cuando los docentes solicitan intervención psicológica, abundan descripciones sobre problemas que observan en el niño del tipo: “molesta toda la hora”, “no hace caso”, “carpetas incompletas, no entiende”; también es cierto que existen comentarios sobre sus posibilidades, sus logros. Pero, como denominador bastante común, la variable ausente es la descripción por parte del docente sobre las formas de enseñanza o modos de intervención que desde su lugar como maestra/o instrumentó para abordar aquellas situaciones que lo interpelan.
- ¿las vivencias escolares, el compartir tantas horas con los niños, motiva a que los docentes sean tentados a solicitar derivaciones, o esto acontece por la ausencia de políticas educativas que al mismo tiempo que pregonan una escuela inclusiva escatiman recursos, creación de cargos de profesionales idóneos en esta temática?

Políticas educativas imperantes, que en un juego perverso, hacen recaer el éxito o fracaso de calidad educativa sólo en el docente y que la derivación acontezca de un modo natural, poseen su gran parte. No obstante, tampoco el lugar de la institución educativa, puede aminorarse. Así, cuando la escuela en carácter de sujeto se pone también a pensar-se como objeto, cuando interroga su Proyecto Escuela, cuando se habilitan condiciones para que los equipos de conducción y grupos docentes puedan pensar-se, cuando la escuela evalúa su incidencia en la trayectoria de vida de quien va a la escuela, quizás la derivación, como enunciábamos anteriormente, no sea necesaria, o constituya un último recurso.

Pertinente a tal posición teórica epistemológica se sitúa el Método Clínico Institucional el cual no debe confundirse ni fusionarse con el sentido tradicional de la clínica médica, del diagnóstico o del modelo asistencial predominante del consultorio. La propuesta se opone a ello: se trata de dilucidar por qué sucede aquello que sucede pero sobre una unidad de análisis que no se circunscribe a lo individual, sino a lo singular” “Dilucidar por qué y como sucede lo que sucede es una práctica investigativa de las singularidades con que se expresan las instituciones vigentes, mediatizadas –a su vez- por las particularidades de los grupos y los niveles organizativos coexistentes ” (Emmanuele E.: Clínica institucional: Praxis de la psicología en educación. Publicado en X Jornadas de Equipos de Orientación Escolar Gob CABA, Secretaría de Educación , Año 2000. p. 302).

¹² -La interrogación propuesta se basa en una concepción sobre problema de aprendizaje en el cual, además de factores sociales, de contexto, las variables relativas a posicionamiento del docente, posicionamiento de la institución educativa, no deben soslayarse. La categoría “problema de aprendizaje reactivo”, propuesta por Alicia Fernández referido a aquel que se produce como choque entre el aprendiente y la institución educativa que funciona expulsándolo, es alusiva. Véase: Alicia Fernández, La inteligencia Atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. 1ªed. 12ª reimp. 2002. Ed Nueva Visión. Cap VI El Fracaso en el Aprendizaje.

Asimismo y como explica Greco M. B. (2015) poner el acento en los sujetos situados, no implica desconocer situaciones vitales que puedan estar atravesando los niños/niñas, adolescentes y que influyan desfavorablemente en sus trayectorias de aprendizaje. Al respecto, es interesante considerar tal posicionamiento: *“Mirar una trayectoria supone sostener una perspectiva que reúne dos espacios y dos tiempos en uno. No se trata de mirar sólo a un sujeto ni de centrar la atención sólo en la institución escolar. Las dicotomías y las oposiciones no alcanzan nunca a dar cuenta de una trayectoria educativa y de una trayectoria de vida reunidas: no es el sujeto o la institución, son ambos a la vez, sin que cada uno de ellos pierda su singularidad, sus rasgos propios, su dimensiones particulares”*.

En concordancia con tal convocatoria que reúne las particularidades de la escuela sin perder de vista la singularidad del sujeto que aprende, vale preguntar:

- Frente a situaciones personales de los alumnos, en las que pueda ser necesaria una derivación, una consulta a profesionales ¿se renuncia a la misma, porque nunca se encuentran respuestas del lado de los profesionales?
- ¿se elude la derivación por ejemplo, la orientada a los EOE, porque esto implicaría un plus a la tarea docente?
- ¿Qué soportes, redes concretas hay en las instituciones educativas para que el docente problematice estas cuestiones?

Comprendiendo que existen razones en las trayectorias de los estudiantes que aún revisando el propio posicionamiento de la institución escuela y lugar docente, la consulta con EOE/profesionales externos, -contacto mediante con las familias- resulte necesaria, entonces allí: ¿cómo plantear la derivación? ¿desde qué lugar se deriva?, ¿hay un tiempo para derivar?

Acerca de la relación docente –alumno/a, Giraldo (1998) explicita que frente al interrogante ¿cómo aprenden los niños? debemos primero respondernos por el “por qué” por la causa del aprendizaje, refiriendo que *“esa razón no es otra que la del saber, las relaciones que sostienen con el saber la pareja: alumno –maestro”*. El niño para poder aprender, necesita partir de la premisa de que le falta saber pues si ya lo supiera todo, nunca podría buscar el saber en los otros. Agregando que también a los docentes les debe faltar saber como condición de hacer posible la invención de las nuevas formas de enseñanza que necesitan los niños de cada época. Extendiendo estas razones a la temática de la derivación, la función positiva de la ignorancia, la falta, como dinamizadora de la búsqueda del conocimiento (Fernández A 2002) es elocuente para entender la circulación de preguntas y construcción de respuestas posibles entre las disciplinas.

Para la psicopedagoga Norma Filidoro se trataría de ubicar *“los criterios de cada derivación”* subrayando la importancia del ejercicio de reconocimiento de ignorancia por parte del derivador, pues si no existe paradójicamente la falta de saber, no hay lugar para una interconsulta ni derivación. Y, por otro lado si no hay conocimiento de eso que inquieta, no se puede hacer la derivación. En palabras de la autora *“¿Cómo se hace para ser un “buen derivador”?. En principio se trata de saber lo suficiente para formular una pregunta, pero no tanto como para poder responderla*. Coincidimos en que lo interdisciplinario, irreductible a un saber absoluto es un lugar necesario para que la pregunta por la derivación emerja en tanto exista desde cada disciplina una posición en relación al conocimiento. De esta manera la institución escuela puede aportar en tal trabajo interdisciplinario; puede comprometerse en el destino del niño cuando de derivación se trate; puede ofrecerse como punto de partida para no dejar a un niño a la deriva. Entonces allí y compartiendo la pregunta de la autora de referencia, *¿la derivación es un hecho, un acto o más bien deberíamos pensarla como proceso?”*. (Filidoro, ob cit).

III. Hacia la evitación de Frankenstein Derivador

La derivación entendida en los términos expuestos implica considerar la construcción de lazos entre escuela, proyecto escuela, EOE, docentes, familia y profesionales. Cooperar con los profesionales desde lo interdisciplinario, no para otorgar una mirada completa, lo cual es una ilusión pero sí a los fines de colaborar con preguntas y con informaciones inherentes a la propia práctica pedagógico/social docente. Lo interdisciplinario implica sostener la incertidumbre acerca del niño/a pero también la incertidumbre del propio conocimiento. En el encuentro se pueden hallar respuestas que van más allá de los límites de la propia disciplina. (Filidoro, ob cit).

Mary Shelly¹³ en su obra Frankenstein dio cuenta del origen de una criatura compuesta por partes extrañas, unas de otras. Ser que luego su creador abandonó por no soportar el horror que le generaba su obra. Una derivación, ofreciendo partes despedazadas de observaciones sobre un niño/a, adolescente, grupo, a quien el derivador abandone, es el riesgo que corren algunas derivaciones efectuadas desde la práctica escolar cuando no hay implicancia en tal decisión. Se trataría de evitar una derivación al estilo Frankenstein, resultante de observaciones estereotipadas, rígidas sobre el niño/a dirigidas a un solo rincón o espacio del aula. Alejarse de una derivación al estilo Frankenstein conformada por sentidos de desarmonía resultante de entrevistas a los padres o de contactos con el alumno/a sin implicarse la maestra/o con sus propios sentidos, con sus propias resonancias. Oponerse a derivaciones Frankenstein resultantes de conversaciones docentes en la que únicamente prima la queja, el abatimiento, aboliendo cuestionarse ¿qué me sucede con este niño/a, adolescente? que me interpela de su accionar, qué es aquello que biográficamente hace mella en mí? Correrse, en lo posible, de derivaciones Frankenstein donde la interacción con otros docentes haya sido desestimada.

Y evitar derivaciones cuyos encuentros entre docentes y profesionales del campo psi sean sólo una simulación, un como si. Es decir cuando la derivación a los EOE, o a profesionales externos necesite materializarse que ese espacio de comunicación entre docentes y profesionales no termine allí, que el proceso que llevó a los docentes a la decisión de consultar/derivar, devenga nuevamente en proceso. *"...llegar al acto de derivar como consecuencia de un proceso del trabajo de docentes y, que ese acto origine nuevamente un proceso"*.¹⁴

Por supuesto, ese proceso, en beneficio del niño, dependerá, de ambas orillas, no solo del accionar docente, sino también de las actitudes de acercamiento, que los profesionales se animen a sostener. En ocasiones, resistencias evidenciadas en algunos profesionales quienes tras el amparo del secreto profesional, se niegan a emitir devoluciones, o eluden el contacto con la escuela inhibiendo así la oportunidad de conocer las experiencias/saberes, preocupaciones de los maestros sobre las trayectorias de los estudiantes, atenta a la perpetuación naturalizada de la acción de derivación escolar con sesgo de exclusión.

Sobre la importancia del trabajo interdisciplinario, es elocuente la expresión de Emmanuele (2000) *"la Interdisciplinariedad remite más bien a una modalidad de práctica social que en todo caso, nos obliga a volver a pensar posibles lazos de solidaridad, cooperación y democracia. Quizás bastaría con poder/saber compartir y escucharnos mutuamente, lo cual sería casi como situarnos ya, en ese anhelado mundo cualitativamente mejor"*. Cruzar los alambrados de cada disciplina, configurando un nuevo proceso, una gestalt distinta, y al mismo tiempo, sin perder la especificidad que a las incumbencias de los docentes, e incumbencias de los profesionales de la salud, distinguen.

Bibliografía

Baquero, Ricardo (2002) Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual, en Fernando Avendaño y Norberto Boggino (comps) La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario. Homo Sapiens.
Gran Diccionario de la lengua Española (2016) Ed Larousse

¹³ Subtítulo inspirado en la lectura de Meirieu, P (1998) Frankenstein Educador. Ed Laertes.

¹⁴ Expresiones de alumnas en clases sobre la temática.

- Emmanuele, Elsa (2000) Interdisciplinariedad y Discurso Pedagógico. En: Revista “Raíces y Alas” Año 3 N°6 Publicación del Inst Modelo de Lomas.
- Greco M. Beatriz (2015) Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea. Anuario de investigaciones. vol.22 no.1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires . Versión On-line ISSN 1851-1686
- Giraldo, Graciela M. (1998) Educación y Psicoanálisis. Aprender, querer aprender y no aprender en la escuela. Ed. Homo Sapiens, Rosario. ¿Cómo aprende el niño?. Pp78-82.
- Fernández, Alicia. (2002, 1ªed.12 reimp) La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires. P 43.
- Filidoro, Norma (2009) Psicopedagogía: conceptos y problemas. 3ª edic. Ed. Biblos Buenos Aires. La pregunta por la derivación: la posición interdisciplinaria en la clínica psicopedagógica Pp137-147
- Martínez González C, Pelaz Antolín A. Salud mental. (2015) Qué y cuándo derivar y contener. En AEPap ed. Curso de Actualización Pediatría. Madrid: Lúa Ediciones 3.0. p. 107-15.
- Peiró, Salvador (2008). La derivación primaria especializada como problema y como síntoma. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/263279410>
- Shelly Mary, Frankestein. 1ª ed, 1ª reimpresion Buenos Aires RP Centro Editor de Cultura , 2008

...

¿Instituciones que no aprenden? subjetivación y de(s)ubjetivación en intervenciones con infancia/s y adolescencia/s

Autores: Patricia Weigandt, Mabel Luna, Gabriel Pavelka

Resumen:

A partir de la consideración de viñetas de la práctica con niños y adolescentes, producidas en el encuentro entre un equipo técnico interdisciplinario dependiente de Desarrollo Social y niños y adolescentes escolarizados, dependientes para su destino, de adultos que se prestan como superficie para subjetivación o desubjetivación de ellos. Cuestionaremos y reubicaremos el lugar del aprender en y de las instituciones. El juego y la transferencia aparecerán como nociones privilegiadas que tallarán en tanto la pregunta por el lugar del niño pueda abrirse. El cuerpo, la violencia, el aprender, quedarán claramente pendiendo de la ubicación de aquellos adultos que intervienen y que fieles a la impronta de Winnicott, sepan o no jugar, permitan o no a los niños y adolescentes el tiempo y espacio transicional que el aprendizaje requiere. ¿Puede el niño arrancarle un lugar transferencial a quien no está dispuesto a brindarlo? Los materiales son puestos en pregunta desde el encuentro con la investigación en psicoanálisis alojada en el Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue, Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Destinos de(S)ubjetivación en Infancia/s y adolescencia/s. Intersecciones y comunidad”. Dirigido por la Dra. Patricia Weigandt y co-dirigido por la Lic. Marina La Vecchia.

Palabras clave: aprender; jugar; psicoanálisis; transferencia.

El único auxilio que el psicoanálisis parece capaz de aportar a la educación y al educado es de carácter...analítico. No habría educación “analítica” en el sentido de una aplicación del

psicoanálisis a la educación. Pero educador y educado pueden sacar provecho de una cura analítica. (Millot, 1990)

El presente escrito es efecto del trabajo de articulación teórico-práctico que realizamos en el marco del proyecto de investigación denominado: “Destinos de(S)ubjetivación en Infancia/s y Adolescencia/s. Intersecciones y Comunidad”. (UNCo-CURZA)

¿De dónde vienen y a dónde van los niños?

Conocimos a Cristian¹⁵ trabajando en una institución comunitaria denominada “La Casita de Nehuén”, ubicada en un barrio periférico con alto nivel de conflictividad social, de la ciudad de Viedma, Río Negro, dependiente en ese entonces del Ministerio de Desarrollo Social, actual Secretaría de Estado de Niñez, Adolescencia y Familia. La institución dirigía sus intervenciones al abordaje con niños/as y adolescentes, específicamente al acompañamiento, contención y sostén de los mismos, a partir de actividades pedagógicas, deportivas y artísticas, entre otras.

En aquel momento Cristian tenía 7 años de edad, concurría a la institución e intentaba jugar, sin embargo un mandato proveniente de la escuela y de su familia le exigían hacer las tareas escolares con una operadora de la institución, como condición previa para poder acceder a jugar.

Aprendizaje y juego aparecían como elementos excluyentes, para estos adultos.

El equipo técnico¹⁶, era convocado frecuentemente por docentes y equipo directivo de la escuela primaria a la que concurría Cristian. En las reuniones se escuchaban discursos basados en la imposibilidad del niño. El planteo se sostenía en descripciones de conductas del niño “cuando tiene que hacer tareas no quiere, se le explica que tiene que hacerlas o se le pide que escriba algo y se esconde debajo del escritorio”, “uno intenta que salga de allí y termina llorando o pegándole a la mesa y a todo lo que se le acerque gritando”, “es imposible trabajar con él”, “no estamos capacitados para estos casos”.

Intentábamos como equipo intercambiar y pensar juntos respecto de los actos de Cristian, ¿qué los motivaban?, ¿qué los sostenían?, ¿qué movimientos podríamos realizar como adultos para que el niño pudiera aprender?, ¿qué le está pasando a Cristian?, ¿qué le está pasando a su familia? No obstante ello, podíamos escuchar claramente la imposibilidad de la que hablaban en la escuela, pero el eje lo ubicábamos en los adultos, para que el niño pudiera tener lugar ¿y por qué no?, pero en un eje estructural y de pregunta, como haríamos con cualquier niño, luego de leer a Juanito o de interrogar las dos notas sobre el niño.¹⁷

¹⁵ Utilizaremos un nombre de ficción para resguardar su identidad.

¹⁶ Conformado por un Lic. en Psicopedagogía y una Lic. en Servicio Social

¹⁷ El caso Juanito. Análisis de la fobia de un niño de cinco años. S. Freud. y Dos notas sobre el niño de Jacques Lacan.



Vestiduras. Del artista Luis Soto. Revista El Hormiguero. Psicoanálisis ◊ Infancia/s y adolescencia/s.

Los adultos mostraban una importante resistencia a pensar diferentes modos de intervención para que un niño pueda desplegar sus potencialidades. “Él es especial, tiene que ir a una escuela especial” expresaban insistentemente.

Cristian concurre a nuestra institución. Desayuna y la operadora que lo acompaña en la realización de sus tareas lo convoca para trabajar en ellas. El niño se niega golpeando una bolita en la mesa. Ella insiste, el niño comienza a enojarse, se bloquea: “no quiero, no quiero, no quiero....” Repite una y otra vez, hasta llegar a gritar. Lo observamos enojado y angustiado. La escena nos resulta conocida.

Primero el juego, después la vida.

Un integrante del equipo técnico se acerca, sorpresivamente para el niño y le quita la bolita. “¡Te juego un partido!!!”, “¿Primero jugamos y luego hacemos tareas?”. Se veía asombro y confusión en el rostro de Cristian, pero sus ojitos brillaban con lágrimas mientras su boca preguntaba “¿en serio, es verdad?”

La técnica luego de observar intervino desde una lectura posible de su demanda. Consideramos que no hay respuesta para la pregunta del niño, en tanto que se constituye en la pregunta. Creemos que estar a la altura de su pedido, implica pensar a la demanda como una articulación signifiante, apostando a conducirla por la cadena asociativa de la que el niño es parte.

Salimos afuera a comenzar el juego. Cristian tenía que hacer tareas de matemáticas con lo cual fuimos pensando en incluirlas en el juego de modo que él no quede fuera. El técnico le dice a Cristian que no sabe jugar, con lo cual él tendría que explicarle y sería su función ir anotando el puntaje de cada uno, lo que implicaba restar y sumar puntos, entre otras cosas.

Cristian indica las reglas del juego y comenzamos. Se lo veía alegre y compenetrado en el juego. De pronto me toca el tiro, con mucha concentración, ya que veníamos empatados, apunto y cuando me dispongo a tirar Cristian tapa su bolita con su manito y dice rápidamente: “carpita de indio” ¿Qué? Le digo ¡¡no puedo tirar!!! Cristian dice “es carpita de indio. Para que no le pegues. Queda cubierta, si no me vas a pegar”.

La escena, el acto y la escuela.

La bolita quedaba resguardada de los golpes debajo de la mano de Cristian, del mismo modo que él quedaba resguardado debajo del escritorio respecto de una convocatoria que le resultaba violenta.

No sabía muy bien qué hacer, ¿de qué modo intervenir? Lo miré con picardía y le dije, no me estarás haciendo trampita ¿no? Rápidamente contestó: ¡¡no...no. Es carpita de indio, me tengo que cuidar!! Continuamos el juego y en un momento determinado, Cristian se disponía a pegarle a mi bolita muy decidido, en ese instante tapo la bolita y seriamente le digo: “Carpita de indio” Fue muy graciosa la expresión de su rostro, sorprendido, enojado, asombrado, no le salían palabras. Hasta que de pronto dice: “No, ¿cómo vas a hacer carpita de indio vos?” Seriamente le cuestiono ¿por qué no puedo? El niño dice: “vos sos grande, no tenés miedo”. Le respondo: “Yo hice carpita de indio, también tengo miedo a veces. Luego hablando se me pasa, no está mal tener miedo. ¡Mi carpita de indio vale!

Cristian sonrió, pasamos a contabilizar la puntuación, cosa que el niño hizo a la perfección. Ingresamos a la institución. Cristian se dirigió con la operadora a realizar sus tareas y de tanto en tanto me miraba y sonriendo decía: “carpita de indio”. Con seriedad yo le respondía, “valió mi carpita de indio”.

En una próxima reunión con la docente y directora de la escuela les contábamos todo lo que el niño venía avanzando, tanto en sus tareas como en la posibilidad de hacer lazos con otros. Paralelamente entrevistábamos a su abuela, quien oficiaba de madre para él. Llamativamente (en la escuela) no podían ni querían escuchar. No querían saber de él, de su historia, de su familia. Insistían en que con el “no se puede nada”, “él es un alumno que no aprende” afirmaban. ¿Carpita de indio o más bien exclusión y desalojo?

Tiempo después dejamos de trabajar como equipo técnico de la institución. Su abuela, quien cumplía la función materna nos cuenta que Cristian se encontraba concurriendo a la escuela especial a pedido de la directora y docente de la escuela primaria a la que concurría. Interrupción del juego. Cristian quedará fuera de juego. Los adultos lo desalojarán.

La educación revela ser “funesta” cuando mantienen el desconocimiento de los deseos y los conflictos entre éstos. Si la moral consiste en negarlos en el otro y en uno mismo, no puede sino engendrar represión. Pues bien, lo que produce sentimiento de culpabilidad no es tanto el renunciamiento deliberado (*urteilsverwerfung*) a la satisfacción de estos deseos cuanto su no reconocimiento, su represión, inevitable en todo caso para el niño si el propio educador no quiere saber nada de ellos. Así, pues, el alivio del “malestar” en la civilización podría pasar por el reconocimiento de ese Real de discordia que nuestros deseos constituyen. (Millot, 1990, p. 151)

Otra experiencia, otra dirección:

Nos encontrábamos¹⁸ trabajando en una institución que alojaba a adolescentes en conflicto con la Ley penal, Hogar A. Pagano, también dependiente del ex Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Río Negro. Desde allí, parte de nuestra función como equipo técnico interdisciplinario consistía en inscribir a los adolescentes en la educación formal y realizar el acompañamiento a los mismos. Varios jóvenes concurrían a una escuela de educación básica de adultos cuya directora mostraba un compromiso e interés especial en que ellos pudieran aprender y sentirse cómodos en la institución.

Un día la directora nos convoca a las 20:00 hs. Se la notaba preocupada y compenetrada con una situación que estaba sucediendo en su establecimiento con uno de nuestros adolescentes. Pablo¹⁹ se encontraba en el aula y, al decir de él, alguien dijo algo que lo molestó. Tomó un cutter de dimensiones importantes con intención de cortar a uno de sus compañeros. La docente atemorizada por la situación comenzó a gritar, fue entonces que al escuchar los gritos la directora se dirige al aula.

Luz, llamaremos de este modo a la directora, se encuentra con una escena marcada por el pánico de la docente y en consecuencia del resto de los estudiantes. Decide resguardar a Pablo de esas miradas y del caos, retirándolo de la escena, con cutter²⁰ en mano. Luz lo abraza diciéndole: “tranquilo corazón”, “todo estará bien”.

Luz comienza a sentir que Pablo se va relajando, ya no grita e intenta hablar. Entran corriendo los operadores de la institución y Pablo nuevamente se comienza a agitar, los amenaza, les grita e insulta. Los operadores sugieren a la directora llamar a la policía. Ella descarta de inmediato esa sugerencia y nos convoca (al equipo técnico interdisciplinario). Luz entiende que si Pablo reaccionó de ese modo ante los operadores la figura de la policía no le generaría tranquilidad.

Al llegar a la institución Luz se encontraba con Pablo, sentada a su lado lo abrazaba en tanto él se mostraba con furia en sus ojos y el cutter en la mano. Claramente él no estaba bien, pero también estaba claro que a Luz no la iba a dañar. Ella ponía palabras a su malestar. Luz expresaba “Que bueno que llegaron. Pablo no se siente bien y pienso que hablar con ustedes le hará bien”. “Le dijeron algo en el aula que lo lastimó y reaccionó mal. Pero yo le dije que se quede tranquilo, que todo estará bien. ¿Cierto corazón?” Expresa mirando a Pablo.

Le da un fuerte abrazo, acariciando su rostro y nos dice: “hablen con él, escúchenlo, los dejo en privacidad. Y sáquenle el cutter, se puede lastimar”.

Al decir de Fernando Ulloa “La ternura atendiendo a la invalidez infantil hace posible, desde el suministro y la garantía de autonomía gradual, (...) organizar un sujeto esperanzadamente deseante, al tiempo que sienta las bases constitutivas de lo ético.” (Ulloa, 1995, p. 136)

Miramos a Pablo y le preguntamos “¿Qué pasó campeón?” Pablo estalló en llanto y nos preguntó “¿Hasta cuándo, cuánto tiempo más tengo que estar encerrado? Tenía ocho años cuando me llevaron a una institución, voy a cumplir 18 y estoy encerrado ¿Hasta cuándo?” De rodillas a su lado, extendí los brazos y le dije “no lo sé campeón” Lo abracé fuertemente, lloró mucho. Acompañé su llanto y su tristeza. El cutter cayó solo. El no lastimó a nadie. Sin embargo a él lo han lastimado mucho.

¹⁸ Los mismos profesionales.

¹⁹ Nombre de ficción.

²⁰ Elemento cortante que suele utilizarse como útil escolar.

Retomando a Ulloa respecto de la ternura dirá:

Si la carencia ha sido mayor, si el sujeto no contó en grado extremo con la mediación de la ternura, y su invalidez infantil o juvenil transcurrió en el sufrimiento, la violencia y la injusticia, el sujeto mismo será esas cosas. (...) donde la violencia, siendo algo constitutivo, se ejerce por la violencia misma. (Ulloa, 1995, p.138)

Poder incluir “algo” de la ternura en situaciones como éstas no solo implica la posibilidad de subjetivar y en consecuencia posibilitar una ubicación diferente del sujeto sino que también opera como freno de descarga pulsional permitiendo que la misma realice un recorrido. Apostando, a partir de la ética del psicoanálisis a un decir del sujeto en transferencia.

El reconocimiento de los deseos siempre posee una virtud pacificante: éste es el principio de la cura analítica. Sobre este mismo principio, creemos nosotros, quisiera basar Freud una educación nueva: dejar abierto el camino al reconocimiento de los deseos. No hay otra interpretación posible de su expresado anhelo por ver al educador utilizar el psicoanálisis a fin de reemplazar la represión por la condena por el juicio: decirle no a un sueño demuestra que el deseo puede “satisfacerse” con ello: el deseo se “realiza” en el decir. Tal podría ser el programa de una educación de orientación analítica. El poder de la razón consiste, y el psicoanálisis lo demuestra, en las virtudes de la palabra. (Millot, 1990, p. 139).

Referencias:

Millot, C. (1990) Freud Anti pedagogo. Editorial Paidós. Mexico-Buenos Aires-Barcelona.

Ulloa, F. (1995) Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. PAIDOS. Buenos Aires-Barcelona-Mexico.

Soto, L. (2017) Vestiduras. Fotografía. Galería Revista El Hormiguero. Psicoanálisis ∅Infancia/s y adolescencia/s. Nro. 1. www.psicohormiguero.com.ar

...

Abordajes en clínica psicopedagógica: el taller como lugar de encuentro y re-significación del aprendizaje

Autor: Silvia Boschín

Resumen

Esta propuesta describe la realización de *talleres de aprendizaje*, coordinados por alumnos de la cátedra de clínica psicopedagógica, con supervisión de los docentes de la misma. Los talleres se llevan a cabo en distinto tipo de instituciones educativas y/o comunitarias, y con distintas poblaciones etarias. Entendemos que, esta modalidad de experiencia de los talleres, no puede ser sostenida en la perspectiva epistemológica vigente en las concepciones tradicionales del aprendizaje y en algunas prácticas en psicopedagogía clínica. Prácticas que, desde diagnósticos cerrados y concepciones universalizantes de la subjetividad y el aprendizaje, contribuyen a patologizar expresiones subjetivas y modos de aprender que no están previstos en sus parámetros. El marco conceptual en que si se nutre la experiencia de los talleres es el pensamiento complejo. Este posicionamiento permite abordar los

llamados problemas de aprendizaje como modos singulares de expresión subjetiva que sostienen un mal-estar, como modos singulares de enunciación. De hecho la presencia de esta mirada clínica en las instituciones posibilita que se construyan escenarios donde se puede resignificar el aprender, y vivenciarse como experiencia colectiva. En el encuentro con otros, en la construcción de la trama vincular, el aprendizaje es posible como experiencia de subjetivación singular. En tal escenario la dificultad puede moverse del lugar del fracaso, para encontrar sitio en el desafío del juego creativo. Esta es también, para los alumnos de la materia, una experiencia central de aprendizaje de ejercicio de rol profesional. Es un espacio en el cual se ponen en cuestión los marcos conceptuales y las prácticas concretas de trabajo. Experiencia que al estar implicados en encuentro permite, a todos los actores de la misma, pensar el hacer cotidiano, y abrirse a la búsqueda de la múltiples alternativas posibles en la situación presente.

...

ABORDAJES EN CLINICA PSICOPEDAGOGICA: EL TALLER COMO LUGAR DE ENCUENTRO Y RESIGNIFICACION DEL APRENDIZAJE

Silvia Boschín

Introducción

El presente trabajo se propone relatar una experiencia en prácticas pre-profesionales para alumno/as de las carreras de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía, en la cátedra de Clínica Psicopedagógica, que se cursa hacia fin de carrera. Se trata de la realización de talleres de aprendizaje en distinto tipo de instituciones, educativas y comunitarias, que venimos desarrollando desde hace varios años en la materia. Dichos talleres tienen como doble propósito, por un lado, hacer posible una experiencia de aprendizaje que circule por fuera de los canales tradicionales, en que éste es considerado. Y, a la vez, hacer que dicha experiencia se torne una posibilidad de aprender para todos los actores de la misma (participantes de los talleres y “practicantes” de la cátedra). La propuesta es apartarnos de la idea del aprendizaje entendido como incorporación de conocimientos. Idea sostenida en el marco de una concepción meramente escolarizada del mismo, en términos de un posicionamiento tradicional del aprender y de la clínica psicopedagógica. En esta experiencia nos proponemos que los futuros profesionales comiencen a construir su ejercicio de rol, revisando sus propios marcos conceptuales; y comprendiendo el aprendizaje como un proceso de construcción subjetiva. En lugar de concebir, tal proceso, como una actividad cognitiva que sólo afecta el encuentro con el conocimiento en un espacio escolarizado. Para ello planteamos un abordaje en clínica psicopedagógica que se inscribe en el marco del pensamiento complejo. Ya que éste posibilita una mirada tanto del aprendizaje como de la propia práctica profesional, que se ubica por fuera de toda la tradición racionalista y normalizadora en que se sustentan muchas prácticas aún presentes en la escuela, y en la propia clínica psicopedagógica. Tal posicionamiento, sostenido desde una epistemología ampliada, en el sentido que propone Esther Díaz (Díaz 2007), nos permite abrirnos a la inclusión de modalidades de trabajo que apelan a lo estético/lúdico/creativo de nuestro hacer y del de los participantes en los talleres. Y por lo tanto, posibilitar experiencias que nos ayuden a encontrarnos con el placer de la situación de aprendizaje, y a poder vivir los obstáculos que puedan presentarse como parte de un juego que nos desafía. En lugar de vivirlos como la expresión de una imposibilidad o fracaso personal ante un saber normativizado que nos califica y clasifica. Esta apertura epistemológica, nos ayuda asimismo a abordar la singularidad y complejidad del aprender y sus síntomas. Ya que implica pensar la subjetividad como una complejidad, que siempre es expresión de una trama familiar, cultural, social y epocal. Esto es asumir un pensamiento de la subjetividad y del aprendizaje que no aísla ni secciona la multiplicidad de atravesamientos que

participan de ellos (sean éstos cogniciones, afectos, pasiones, procesos biológicos, o socio-culturales). Es decir, poder pensar una subjetividad en acontecimiento, como multiplicidad singular y diferencia.

A lo largo de los años en que venimos desplegando los talleres de aprendizaje, en distintos ámbitos educativos y con distintas poblaciones etarias, vemos cómo se va logrando una resignificación personal y colectiva del aprender, sobre todo en el sentido de una apertura a un flujo expresivo y creativo en los participantes, que se plasma en sus decires y haceres. Estos espacios posibilitan correrse del miedo al fracaso y abrirse a la propia potencia de hacer con otros en un contexto lúdico. Quizá la mayor sorpresa se va dando en los alumnos de la materia quienes se lanzan a esta tarea, al principio, con dudas acerca de su posibilidad de sortear estereotipos propios del hacer cotidiano y de vencer sus temores ante la nueva propuesta. Y luego se encuentran transitando hacia una lógica del encuentro, en la que el aprendizaje emerge como producción en trama vincular, a la vez que se va construyendo una praxis en la cual conceptos teóricos y prácticas concretas se van tejiendo.

Desarrollo

Marco conceptual

Una de las dificultades que se nos presentan, a la hora de reflexionar acerca de cualquier propuesta de trabajo en los escenarios educativos actuales, es la tendencia a disociar las investigaciones acerca de la problemática del aprendizaje de las correspondientes al análisis de las realidades educativas e institucionales, como si se refirieran a campos de elaboración y reflexión totalmente independientes.

Por el contrario, consideramos que existen coincidencias respecto de los criterios de base en que se apoyan la organización de las instituciones educativas, y las categorías que sostienen las teorías tradicionales del aprendizaje. Entendemos que son los supuestos paradigmáticos, que se filtran en nuestro quehacer, los que traban la apertura hacia una mirada diferente que posibilite ver el tejido conceptual que subyace a ambos campos de análisis. Consideramos que tales criterios y categorías están sustentados en una lógica de pensamiento y de organización social propios del pensamiento de la modernidad.

En efecto, si nos centramos en las condiciones de surgimiento y desarrollo de la institución escuela, siguiendo a Foucault, vemos que la escuela surge en el marco de la organización de las llamadas instituciones disciplinarias, en el proceso de organización de los estados-nación modernos. Cuando nos enfocamos en la institución educativa, vemos que parte de su condición de posibilidad está dada por la idea -propia de la modernidad- del acceso a la educación sobre la base de una categorización del saber como único y basado en valores comunes y conocimientos racionales; aplicables a sujetos iguales e intercambiables. Al preguntarnos acerca de los supuestos que sostienen esta lógica, encontramos concepciones generalizantes y universalizantes respecto de la subjetividad, el aprendizaje, y las condiciones sociales y personales de organización y efectuación de tales aprendizajes. Son criterios que parten del supuesto de la existencia de un tipo único y universal de sujeto. Subyace en ellos la idea de un sujeto sostenido en una lógica racionalista e identitaria que se cristaliza en el concepto de individuo. Individuo que se encuentra diádicamente enfrentado a una sociedad también considerada como uniforme, y en una realidad exterior supuestamente objetiva y universal. En este marco epistémico la idea del aprendizaje, y subsecuentemente de los “problemas de aprendizaje”, está sostenida en leyes psicológicas que lo conciben como un proceso meramente, o determinantemente cognitivo. De allí se concluye que hay un modo universal de aprender, normativizado en estas leyes, y que quienes no aplican a sus axiomas se encuentran en una situación de descompensación, déficit, carencia de alguna condición básica...Del mismo modo que quienes no se adaptan a los modos de funcionamiento institucional, son considerados en situación “problemática”. La falla está en quien sostiene el

problema/síntoma/malestar. En esta configuración categorial, también la psicopedagogía ha jugado muchas veces un rol de dispositivo normalizador, diríamos casi ortopédico, que tiende a la “re-adaptación”, normalización de quienes presentan la dificultad, siempre puesta allí. Tal rol de los equipos psicotécnicos ha sido largamente descrito por autores como Boggino y de la Vega (2006), o Skliar (2007), entre otros.

Por lo tanto, a la hora de plantear cualquier propuesta de resignificación del aprendizaje en contextos institucionales, es necesario elaborar un posicionamiento epistemológico que pueda abordar la singularidad y complejidad del aprender y sus síntomas. Es por ello que proponemos enmarcar nuestra actividad en el aporte del pensamiento de la complejidad. Pues, como sostiene Najmanovich: *“Desde el pensamiento complejo no se concibe el saber como una actividad puramente intelectual, sino como el modo de relación del ser vivo con el mundo”*. El pensamiento complejo parte de considerar situaciones, procesos múltiples, entramados. Es un pensamiento que no parte de líneas o variables aisladas, por lo tanto no busca causas puntuales. No analiza los fenómenos en términos binarios o como opuestos irreconciliables. No reclama jerarquías determinantes en las situaciones que se analizan. Una complejidad es un entramado de múltiples cuestiones que no pueden recortarse o aislarse; puesto que, en el entrecruzamiento particular que se produce cada vez, es imposible separar un solo componente. Es un pensamiento que no busca repeticiones ni comportamientos prototípicos, parte del concepto de la diferencia, dado que cada vez, cada situación es otra. Es un pensar dinámico, que atiende a procesos y a interacciones, es un pensamiento de lo vincular.

Este es un modo de pensar que nos permite concebir la cuestión subjetiva como una complejidad emergente en una trama histórico-social-situacional, sin separar ni seccionar la multiplicidad de atravesamientos que participan de ella. Cuando hablamos de subjetividad no podemos pensar en un sujeto aislado que se enfrenta a una realidad exterior, no podemos dividir la mente del cuerpo, no podemos aislar los conceptos que alguien elabora de sus afectos, de su historia personal y social, de su cultura y valores. La subjetividad es una trama vincular, socio-histórica, es una configuración fluctuante, en constante mutación. Por lo tanto, no es posible centrarse en identidades fijas, ni en modos únicos, o permanentes, de ser persona. Una subjetividad no está enfrentada a su mundo social, sociedad y persona se co-implican: nacemos en tramas sociales vinculares, y hacemos y transformamos tales tramas, a la vez que nos transformamos. La subjetividad es singularidad, multiplicidad y diferencia.

También tenemos que re-pensar nuestra concepción del aprendizaje y de los “síntomas” de aprendizaje para proponer otros abordajes desde la clínica psicopedagógica. Abordajes que apuesten a propiciar una resignificación del aprender en los actuales escenarios educativos, y ante la diversidad de expresiones subjetivas presentes. Es así que cuando nos preguntamos qué es el aprendizaje, necesariamente pensamos en un proceso de producción subjetiva, mejor dicho, en el proceso que posibilita ese encuentro subjetivo con el mundo que nos habilita a hacer mundo, construir subjetividad. Podemos decir que aprender es construir trama, es poner en juego nuestros recursos personales para habitar lo real y, que en este proceso a la vez, construimos nuestra subjetividad, enriqueciendo y desarrollando tales recursos. ¿A qué nos referimos con recursos? A todas nuestras herramientas subjetivas, conceptos, valores, afectos, habilidades, destrezas. Cuando caracterizamos las herramientas no jerarquizamos: no hay recursos privilegiados, o más importantes que otros a la hora de aprender. Depende de la situación o del contexto, o de aquellas cuestiones que estemos enfrentando como posibilidad de aprendizaje, cuáles recursos serán más importantes, pero no en abstracto, no en general, en cada situación. Por lo tanto, no nos referimos exclusivamente al aprendizaje escolarizado, ni entendemos el aprender como mero proceso cognitivo. También habilitamos a incluir como posibilidad de aprendizaje todos los recursos subjetivos, cada quien aprende a partir de sí, con sus recursos. Aquí no hablamos de personas con necesidades especiales, porque entendemos que *todas* las personas

tenemos necesidades especiales. ¿Cuáles?, las que nuestras circunstancias y recursos personales nos habiliten. Puesto que pensamos que todos construimos modos particulares, singulares de aprender. En dichas modalidades singulares vamos tejiendo significaciones que están referidas a: cómo nos representamos el aprender, que cuestiones privilegiamos, qué lugar le damos al otro en tal proceso, cómo nos evaluamos en nuestra posibilidad/capacidad de aprender, qué lugar le damos al objeto de aprendizaje-aquello que aprendemos-. En síntesis, consideramos que el *aprender es un proceso vincular de construcción subjetiva*, construcción de subjetividad en-trama, sin referencia a ninguna legalidad que organice o determine un modo genérico del aprender o de subjetivarse.

Sin modo único, esperable, “normal” de aprendizaje, tampoco hay lo que no se ajusta, lo que falla o falta. Las preguntas cobran sentido al interior de los paradigmas que las enmarcan y las hacen posibles. Sin marco de la completud, sin estructura que contenga los casos posibles en su regulación esperable, sin causas unívocas que provoquen efectos consecuentes....no hay cabida para lo que no cierra en dicho marco. Sin una lógica de la espera de lo previsto, sin expectativas, se hace posible un pensar de lo abierto, de la expresión subjetiva como acontecimiento. Por lo tanto, las voces, las expresiones como enunciación, que se manifiestan en alguien que aprende, no-aprende como se espera, acontecen en multiplicidad de modos posibles. Muchas veces puede ser lo que no acopla con las formas, lo que no acomoda a las estructuras, lo que se manifiesta en su diferencia como resistencia ¿pasiva?, muda, o inquieta. Percia (2010) nos habla de la inconformidad como un modo de todo esto. En esta perspectiva el síntoma es lo que afirma, aun negando. Y muchas veces la negación es la afirmación plena de alguien que resiste las formas. La cuestión del síntoma, aun cuando se exprese como negatividad, impotencia, fracaso, imposibilidad, no es pensable como una negación o falta. En tales casos, como sostiene Percia, es posible ver en la insatisfacción o vivencia de fracaso expresiones del deseo atrapado en las redes del encierro, (sociales, familiares, institucionales, de las múltiples voces personales que resisten la insistencia del deseo). Se puede pensar, en estos casos, en una modalidad de aprendizaje en la que el vínculo con el aprender aparece comprometido en tanto posibilidad de despliegue deseante. Aún en estas manifestaciones del atrapamiento es necesario preguntarse qué expresan, tales modalidades, como enunciaciones emergentes en las tramas colectivas en las que se encuentran. Pensar los síntomas en el aprendizaje como enunciación polifónica, polisémica, de sentidos subjetivos, posibilita el comprender muchas expresiones que cotidianamente se presentan en la clínica psicopedagógica y para las cuales desde las estructuras sólo existe el sitio reservado a la carencia. Carencia que pretende ser puesta en quien manifiesta las llamadas dificultades y que es completada con calificaciones y diagnósticos en negativo: adjetivando y describiendo lo que no cierra en las formas pre-escritas.

La propuesta, en síntesis es pensar los síntomas en el aprendizaje como expresiones de multiplicidad de sentidos, como modos singulares de expresión subjetiva que sostienen un mal-estar. Es decir como modos singulares de enunciación. De ello se deriva que su abordaje, en la clínica psicopedagógica, ha de estar en la posibilidad de entenderlos como acontecimiento, situacionalmente, y construyendo tramas colectivas que posibiliten la resignificación, y la expresión de aquello que reclama ser expresado.

“Maestro es aquel que deja aprender: el verdadero maestro no deja aprender más que el aprender”. M. Heidegger

Los Talleres de aprendizaje

Esta propuesta de talleres de aprendizaje como práctica clínica parte de entender que la clínica psicopedagógica es un lugar de construcción de una trama vincular en la que el aprendizaje es resignificado, reconocido y apropiado como un modo de expresión y de encuentro. La idea es no partir de diagnósticos determinados, sino proponer escenarios de despliegue colectivo-subjetivo. Lo que se

presenta como dificultad no es considerado como traba o elemento de parálisis, sino de desafío al juego, a la creatividad. Nos planteamos propiciar un espacio en el que abrirse a la circulación de las posibilidades personales, correrse de los canales habituales que llevan a la comprobación del supuesto “fracaso”, y encontrarse con modos, otros, de recorrer el encuentro con lo nuevo, con lo que se presenta. También, los talleres, son un lugar de encuentro con una modalidad de ejercicio de rol profesional futuro, para los estudiantes que coordinan los talleres. Clínica psicopedagógica es una materia de fin de carrera, además de las clases teóricas se construye el armado y realización de los talleres, en instituciones con las que tenemos convenios específicos. La actividad de talleres es supervisada durante todo su proceso por los docentes de la cátedra, en el ámbito dispuesto para los trabajos prácticos. La propuesta de abordaje es siempre planteada desde la inmanencia. Es un abordaje situacional, no partimos de estructuras previas desde las que pensar lo que acontece. Lo que se presenta como situación en los grupos es pensado, en el marco de las lecturas teóricas, construyendo los análisis y decisiones de intervención a partir de lo que sucede concretamente en cada espacio. De este modo se va construyendo el armado de una praxis en que conceptos y acciones se van tejiendo.

Estos talleres se desarrollan en distintos espacios donde circulan distinto tipo de prácticas educativas: escuelas de distintos niveles y modalidades (de gestión estatal y privada, confesionales y laicas, con niños, jóvenes y adultos), ONG (como comedores, hogares, centros de apoyo barrial, etc.); todos de la zona de influencia geográfica de la U.M. El taller se presenta como un *taller de aprendizaje*, no de juego, de contenidos académicos o artísticos específicamente, también todo ello. La idea es trabajar y producir experiencias de aprendizaje, implementando técnicas y sobre todo modalidades vinculares no-escolarizadas. Trabajamos desde lo lúdico, en espacios donde se puedan poner en juego todos los sentidos y la creatividad. Tenemos en claro que se trata de abrir escenarios de encuentro en los que puedan surgir las expresiones singulares, sin guion previo. En este proceso, a poco de andar, los participantes van presentando sus intereses y necesidades movidos por las propuestas (sean estas cuentos, dramatizaciones, producciones de trabajos de distinto tipo, de acuerdo a los grupos, edades, etc.).

Entendemos que, para sostener este abordaje, es necesario trabajar implicados. Dado que nos reconocemos como subjetividades no es posible trabajar ni funcionar con otros por fuera de quienes somos, ni participar en encuentros-tramas desde afuera. Sólo podremos funcionar, operar, producir cambios y propuestas en tramas vinculares siendo parte de las mismas. Necesariamente habremos de estar comprometidos en la implicación. Ello no quiere decir indiscriminados, justamente, si somos diferencias éstas se expresarán en nuestros diferentes roles, jerarquías, accionares. Pero tales diferencias expresarán también la situación en la que estamos. Los roles no funcionan igual en todos los ámbitos, tampoco tenemos jerarquía por fuera de nuestras funciones y saberes específicos. Para los alumnos de la materia no es un tránsito sencillo apartarse de guiones pre-escritos, sin tampoco caer en la improvisación. O sea, correrse de verdades consolidadas o de estructuras que aportan mucha confianza no es fácil, pero a medida que transcurre la experiencia, en consonancia con los participantes de la actividad, van mutando certezas por resignificaciones de sus saberes y por el encuentro con un modo de operar que emerge de lo que va aconteciendo en la vida del taller. Se van mutando certezas previas por acciones que se confirman en su mismo hacer. En palabras de alumnas: “...*En este encuentro sentimos que pudimos cumplir con aquello que nos proponíamos: mostrar que no siempre somos nosotras las que sabemos más que ellos, sino que podemos construir juntos. y así descubrir también que para nosotras fue muy movilizante esta experiencia y creemos que no hay mejor forma de aprender que ésta: vivenciando la teoría. Podemos leer una y otra vez el material de la cátedra y encontrar nuevas relaciones con cada situación vivida en este taller.*”

“Para finalizar queremos decir que todas las palabras que podamos escribir, no alcanzan para expresar todo lo vivido en el taller. Fue una experiencia muy enriquecedora, donde desde el juego se abrió paso a

la expresión del deseo....Estas cuestiones las vemos reflejadas en los comentarios de los niños “acá aprendimos la felicidad”, “aprendimos a compartir”, “aprendimos porque jugamos”, ya que entre los cuerpos que afectan y que se permiten ser afectados, se genera una puja de fuerzas sobre la cual se construye la trama.”

Dadas las características de estos espacios trabajamos con grupos reducidos de alrededor de seis/ocho integrantes. Los encuentros tienen una duración aproximada de una hora, hasta hora y media, y se desarrollan semanalmente aproximadamente entre los meses de mayo a octubre, ajustándose a las realidades de cada lugar. Los alumnos de la materia trabajan en parejas o tríos, que coordinan las actividades en forma rotativa, cuando uno coordina los otros acompañan, en general atendiendo a requerimientos especiales de los participantes.

En estos espacios aprendemos todos: los supuestos participantes, los alumnos y docentes de la cátedra de clínica, y también docentes de las instituciones y actores institucionales. De esto solo podemos contar anécdotas: En una E.P.B. la propuesta fue muy resistida por las autoridades (era “rara”, no encajaba en lo previsto, ¿cómo un taller de aprendizaje no trabaja sobre contenidos?). Finalmente la actividad fue aceptada, la vicedirectora destinó al taller a alumnos de un 2º año considerados como “del cotolengo” por sus dificultades con la lecto-escritura y con los contenidos escolares en general, casi como diciendo que allí estaba todo jugado. En esa misma escuela la misma vicedirectora, transcurrido tiempo del taller y hacia finales de la experiencia solicitó su continuación en otros grupos el año siguiente. Comentan las alumnas: *Entonces nos preguntó de “dónde sacábamos” esas actividades, cómo hacíamos para organizar las propuestas del taller. Nosotras respondimos que sólo pensábamos en cómo despertar deseo y curiosidad en los niños a través de la propuesta y luego hacíamos conexión con la palabra escrita. Ella se manifestó sorprendida del entusiasmo, la participación y los avances que venían mostrando en el espacio del taller.* El taller se presenta, desde el primer encuentro proponiendo otro escenario, desde la configuración del espacio, las temáticas y situaciones que arrancan de la implicación personal de los coordinadores, que se presentan desde sus gustos, preferencias, compartiendo con el grupo tales cuestiones que los caracterizan. Y las temáticas o cuestiones a tratar surgen del juego, de las necesidades y características de cada grupo. Por ejemplo en este grupo referido más arriba, la lecto-escritura surgía en dramatizaciones, juegos de enigmas, a través de personajes o figuras a descubrir. Y de este modo, las destrezas de los chicos iban creciendo a medida que “hacía falta” ponerlas en juego, desde su interés, deseo, necesidad, no desde un deber completar una tarea. La idea es que los miembros del grupo puedan sentirse incluidos y contenidos. En el proceso del citado taller todos los chicos fueron pudiendo leer y escribir, en ello fue importante la presencia de actividades cooperativas en las que los niños iban sustituyendo vergüenzas y competencias individuales por tareas hechas “entre”. Pero lo central era que los más hábiles en algo ayudaban desde allí, y las habilidades requeridas no eran de un solo tenor; por lo tanto, todos tenían saberes que aportar e intercambiar. Al finalizar el proceso, eran los chicos del resto del grado quienes pedían incorporarse al taller. Cuando en el cierre del taller se habló acerca de lo trascendido y aprendido en el espacio, estas fueron algunas de las expresiones de los chicos: *“..Rocío dijo que había aprendido a compartir, las letras y a jugar. Zaira dijo que había aprendido a escribir. Tiara sumó que ahora sabía las letras y a compartir. Bruno planteó que en el taller había aprendido lo que era la felicidad además de las letras. Sus palabras nos atravesaron profundamente, resonando en nuestros cuerpos. Les agradecemos lo que estaban diciendo y preguntamos por qué creían que habían aprendido. Entonces dijeron que el motivo era que en el taller se jugaba y nosotras los ayudábamos.*

En otro espacio, radicalmente diferente: una escuela de adultos de la zona de Merlo, en un relato de un primer encuentro leemos: *“...Al proponerles que escriban frases con respecto al APRENDIZAJE, notamos que les costaba comenzar. Algunos no pudieron desprenderse de una concepción del aprendizaje, muy ligado a lo académico. Luis en su trabajo relaciona el aprender con elementos del aula (tijera, goma). Soledad se dibujó ella junto a su maestra (Lidia) con el pizarrón. Narciso abrió su carpeta y copió textos*

de sus fotocopias... La misma asociación podemos realizar en relación a las respuestas que brindaron al cuestionamiento. “¿Qué esperan de este taller?”: aprender a leer y escribir, lecturas, aprender matemática.” En este grupo, obviamente con otras técnicas y contenidos, surgieron otras cuestiones: miedos ante el desafío de escolarizarse en edades avanzadas (un miembro tenía 74 años), situaciones personales, historias que se fueron compartiendo y respetando, también los silencios. Podemos ver alguno de estos recorridos en el relato del taller: “...En los primeros encuentros Leo producía poco y prefería no hablar, esa actitud nos afirmaba algo, nos estaba interpelando un problema que para nosotras fue un desafío. Comenzamos a pensar de qué manera acompañar a Leonardo para que quiera y pueda expresarse. Daniela, Andrea y Noemí les proponemos que nos gustaría escuchar qué les pareció este recorrido que hicimos juntos, Pety toma la palabra: “No, no hay una única forma de aprender, yo me di cuenta que al trabajar con ustedes al principio teníamos miedo de hablar, miedo a equivocarnos. Pero cuando fuimos avanzamos, nos animamos cada vez más. Uno se va animando a hablar, pierde el miedo.” Ezequiel continúa destacando que él se divirtió mucho con nosotras, que siempre se sintió a gusto...Luis comienza diciendo que nos va a extrañar y expresa: “Igual vamos a seguir aprendiendo”... pudo expresar que “hay que soltar las alas y no tener miedo”, por eso se animó a empezar a estudiar y ahora notaba que podía expresarse con mayor precisión, utilizando las palabras apropiadas.

En síntesis la experiencia del taller de aprendizaje nos posibilita conectarnos con la propia posibilidad del aprender, en tanto experiencia construida en una trama vincular que la hace posible. Es decir en un abordaje situacional, en red, sostenido en el contexto del pensamiento complejo contemporáneo.

Conclusiones

Esta propuesta de trabajo en talleres nos muestra la importancia de abrir una discusión epistemológica en el campo de la psicopedagogía clínica. Ya que el aporte del pensamiento complejo nos permite realizar abordajes de la problemática del aprendizaje que se sitúan por fuera de algunas prácticas tradicionales. Prácticas que desde diagnósticos cerrados contribuyen a clasificar y patologizar expresiones subjetivas y modalidades de aprendizaje que no se ajustan a ciertos parámetros de análisis. A la vez, esta experiencia, también muestra que el trabajo clínico no se restringe a la atención de casos individualizada, o a la atención del “niño problema” en la institución. De hecho la presencia de este posicionamiento de la clínica en las instituciones posibilita que se construyan escenarios donde se puede resignificar el aprender, y vivenciarse como experiencia colectiva, con otros, en una trama vincular donde el aprendizaje es posible como experiencia de subjetivación singular. Ello también posibilita el corrimiento del sitio del “fracaso” o del lugar de la imposibilidad, déficit o carencia de la persona que no aprende como se requiere desde ciertas pautas normativas. Y además es una experiencia central de aprendizaje de ejercicio de rol profesional, donde es posible poner en cuestión los marcos conceptuales y las prácticas concretas de trabajo. Experiencia en la que quizá, la posibilidad de trabajar implicados en encuentro nos permita, a todos los actores de la misma, incluidos los institucionales, pensar nuestra práctica cotidiana, y abrirnos a la búsqueda de alternativas.

BIBLIOGRAFIA

- Boggino, N. y De la Vega, E., “Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares” Rosario, H. Sapiens, 2006
- Díaz, E., “Entre la Tecnociencia y el deseo”, Buenos Aires, Biblos, 2007
- Finocchio, Silvia; Najmanovich, Denise; Warschauer, Mark., “Diversos mundos en el mundo de la escuela”, Barcelona, Gedisa, 2016
- Najmanovich, D., “El juego de los vínculos” Buenos Aires, Biblos, 2

Percia, M. *“inconformidad arte política psicoanálisis”*, Buenos Aires, La Cebra, 20
Skliar *“¿Y si el otro no estuviera ahí?”*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007

...

> Fracaso, deserción y sufrimiento psíquico en poblaciones jóvenes

Coord.: Lic. Cristina Milani

Mesa N° 9 – Aula N° 9 – 2do piso

P125 - *Problemas de deserción académica y su influencia en la salud física y mental del estudiante*, Luis Heliodoro Jaime González, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá

P24 - *Fracaso escolar: ¿Jóvenes culpables o víctimas de las prácticas educativas?*, Sonia Iris Rossi, Escuela Especial N° 1, General Pico, La Pampa.

P117- *Los adolescentes y jóvenes como sujetos educativos y su trayectoria escolar: practicas significativas desde la gestión institucional*, Daniel Ángel Elio Gutiérrez, Castro Norma Jorgelina, Guantay Rojo Natalia Anahí, Colegio Centro de Altos Estudios F- 96, San Miguel de Tucumán, Tucumán

...

Problemas de deserción académica y su influencia en la salud física y mental del estudiante

Autor: Luis Heliodoro Jaime González

Resumen:

El artículo que presento a continuación, es producto de un proceso de investigación relacionado con los problemas de educación y salud así como el rendimiento académico de colegios públicos y de las universidades públicas y privadas, destacándose la UPTC y la U. SANTO TOMAS de Tunja entre otras universidades, que se han preocupado por el rendimiento académico y la calidad de vida de sus estudiantes; aquí se analiza la deserción que se aprecia en algunos programas de formación de la educación Superior y la incidencia que tiene este problema, en la salud física y mental del estudiante; así como en el desarrollo de las relaciones sociales con quien él interactúa.

El artículo inicia con el análisis de conductas que se originan por el cambio de paradigmas, en los ambientes de aprendizaje y convivencia social, visualiza al estudiante que ingresa a la educación básica media o superior; analiza su vocación profesional y el desempeño en los ambientes Universitarios, además se tipifican una serie de patologías, que resultan de las situaciones críticas con las que se enfrenta cotidianamente y que afectan no sólo los aprendizajes, sino el futuro desempeño profesional; es importante tener en cuenta, los efectos Psicosomáticos que se dan cuando el estudiante, que inicia una carrera profesional que no llena sus expectativas.

Palabras claves

Rendimiento académico, ambientes de aprendizaje, patologías físicas, efectos psicosomáticos, evaluación del rendimiento académico, deserción, vocación y desempeño como estudiante en la educación Superior.

Abstract

This article is the product of research process related to the academic performance and the dropout that have been seen in some higher education.

Training programs and their impact on health and social relationships of students in public and private universities in Colombia.

This paper begins with the analysis of behaviors that result from the change of paradigms in the contexts of social life, vocation and performance in university learning environments in addition, this document describes a number of diseases that result from many critical situations and also, they might affect not only learning but professional performance as psychosomatic affects that students often face when they start a career, which does not meet their expectations.

Introducción

Una de las grandes preocupaciones de los padres de familia es **el rendimiento académico, desempeño y continuidad escolar de sus hijos** y aunque parezca difícil de creer algunos estudiantes que ingresan a la educación básica, media y superior, se ven enfrentados a **situaciones de soledad y abandono de su familia, al tener que desplazarse a estudiar en ambientes desconocidos, muchos de ellos provienen de zonas geográficas y climáticas diferentes, pasan de la sobreprotección familiar, a la libertad absoluta en donde tienen que tomar sus propias decisiones y cambiar paradigmas, en ambientes totalmente extraños para ellos; lo que trae como consecuencia, que permanezcan encerrados, enfrentando cuadros depresivos que en el peor de los casos los se sumergen en el alcoholismo, la promiscuidad sexual y las drogas.**

Desarrollo

Una investigación reciente de varias Universidades públicas y privadas, asegura que en Colombia la deserción académica, alcanza entre el 30 y 40 % de la población estudiantil, como consecuencia de una equivocada selección y elección profesional, o por la ausencia de estímulos y acompañamiento académico; otras por dificultades económicas, problemas personales y de salud, así mismo, por problemas sociales, como el desplazamiento y las amenazas de grupos al margen de la ley y pandillas al interior de algunas universidades, otro factor son los frecuentes paros y protestas estudiantiles que interrumpen la continuidad académica, o simplemente por bajo rendimiento en su desempeño estudiantil.

Ante semejante problema, casi nadie se ha detenido a pensar **como ayudar al estudiante a superar los problemas emocionales, económicos y afectivos que lo mantienen despistado, con problemas y abandonado.**

Nuestra investigación afirma que Durante el desarrollo inicial los niños se ven enfrentados a el abandono por parte de sus padres, cuando ellos se separan o cambian de pareja, se visualiza un creciente maltrato infantil tanto físico como psicológico, en el caso de Colombia el estado asume esta responsabilidad a través del ICBF Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, se ha legislado sobre este problema y se expide la ley 1098 de 2006, denominado código de Infancia y adolescencia, que exalta los derechos de los niños, pero esto no es suficiente el maltrato sigue incluso con casos que los han llevado a una muerte prematura.

En las aulas el panorama es similar se presenta matoneo, tráfico sexual de menores de edad, alcoholismo, prostitución infantil y drogadicción.

La Sociedad del contexto sólo lo critica y aprecia, como alrededor de los colegios y de las Universidades se concentran establecimientos que venden bebidas alcohólicas, gíbaros que expenden sustancias psicoactivas y alucinógenos, moteles que facilitan la promiscuidad y el comercio sexual de algunos estudiantes reconocido(a)s como prepagos, que muchas veces son contagiados con enfermedades de

transmisión sexual, en otros casos, terminan siendo madres solteras, ó padres prematuros, que no tienen ninguna capacidad para responder con las obligaciones que implica esta situación, por lo que recurren a practicas como el aborto, o en el peor de los casos el suicidio. Estas y otras situaciones hacen parte de los muchos motivos extracurriculares que llevan a la deserción y el abandono de sus estudios.

Otro factor importante para tener presente, son los sistemas de valoración académica, que se utilizan en la educación básica y media que sin duda son diferentes a los utilizados en la educación superior. Un caso muy relevante fue el decreto 230 de 2002 que efectuaba la promoción automática de los estudiantes con bajo rendimiento y la recuperación académica que promovía la resolución 2343 de 2006, lo cual llevó a que muchos estudiantes ingresaran a las universidades del país con promedios académicos muy bajos, que al enfrentarse a los sistemas de valoración de la educación superior se vieron muchas veces reprobados; esto condujo a que muchos desertaran por bajo promedio académico en la universidad.

Como consecuencia de lo anterior la sociedad, cuestionó la calidad de la educación y es así como en el mes de abril de 2009 el gobierno nacional expide un nuevo decreto para evaluar en la educación básica (decreto 1279) el cual se implemento a partir del primer semestre de 2010 y dejo ver una nueva crisis que se reflejo en el aumento de estudiantes que reprobaron el año académico y se aumento el nivel de repitentes en la educación básica.

La Sociedad del conocimiento, critica y cuestiona los métodos de enseñanza y la valoración de los aprendizajes en la formación profesional, ante una supuesta crisis de valores sociales y calidad en el desempeño profesional, sin hacer estudios reales del problema. Por lo anterior las universidades han tenido que emprender procesos exigentes para la Certificación y acreditación de calidad de sus programas, promover reformas curriculares innovadoras que respondan a las exigencias de la globalización e invertir en la cualificación docente, creando maestrías y doctorados.

La comunidad estudiantil Universitaria, critica las políticas educativas y reformas de la educación superior; protesta y cuestiona la reforma de la ley 30 de 1992, bajo el pretexto de que se pueda privatizar la educación superior.

El estudiante de hoy debe ser más competitivo y creativo, debe estar en capacidad para solucionar problemas personales y sociales, debe responder acertadamente los requerimientos de este proceso.

El problema mas trascendental de la deserción, quizás esta relacionado con **la escogencia de la carrera profesional y las oportunidades de desempeño profesional**. Se aprecia que muchos estudiantes, inician a estudiar una profesión sin antes haber evaluado sus actitudes y aptitudes, para poderla desarrollar. Las universidades no reparan en la actitud del estudiante durante su desempeño académico, otras veces no aprecian la capacidad económica del estudiante o su familia, para subvencionar los gastos que implica adelantar un programa de formación profesional.

Estudios recientes han demostrado, que muchos estudiantes ingresan a la universidad a estudiar carreras que jamás imaginaron, **ya que a la carrera profesional que Ellos escogieron, no pudo ser posible en razón a que no alcanzaron los puntajes exigidos por las pruebas de estado**, en otros casos, porque la universidad en la que se matriculó, no tiene el programa que él había escogido y la que sí lo tenía, se sale de su presupuesto y no la puede pagar. **Estas y otras circunstancias similares, hacen que el estudiante explore mas de una vez programas académicos y finalmente opta por estudiar a medias, una carrera provisional mientras se le presenta la oportunidad de conseguir recursos para adelantar la profesión que llena sus expectativas personales**; esta situación se ve reflejada en el bajo rendimiento académico y en la ausencia regular a las clases.

Luego de la aplicación de encuestas, entrevistas y revisión de archivos de a cerca de la problemática que se da para la deserción académica pude apreciar los siguientes, ítems

Deserción por maltrato y abandono de la familia de 100 estudiantes 6% abandonan por maltrato físico y psicológico. En la educación básica.

Deserción por motivos económicos, de 50 entrevistados 22 contestaron afirmativamente que esta es una de las principales causas para la deserción académica, lo que corresponde al 44% de la muestra seleccionada.

Por equivocación en la selección de una carrera profesional que llene sus expectativas 10 contestaron afirmativamente lo que equivale al 20% de la muestra seleccionada.

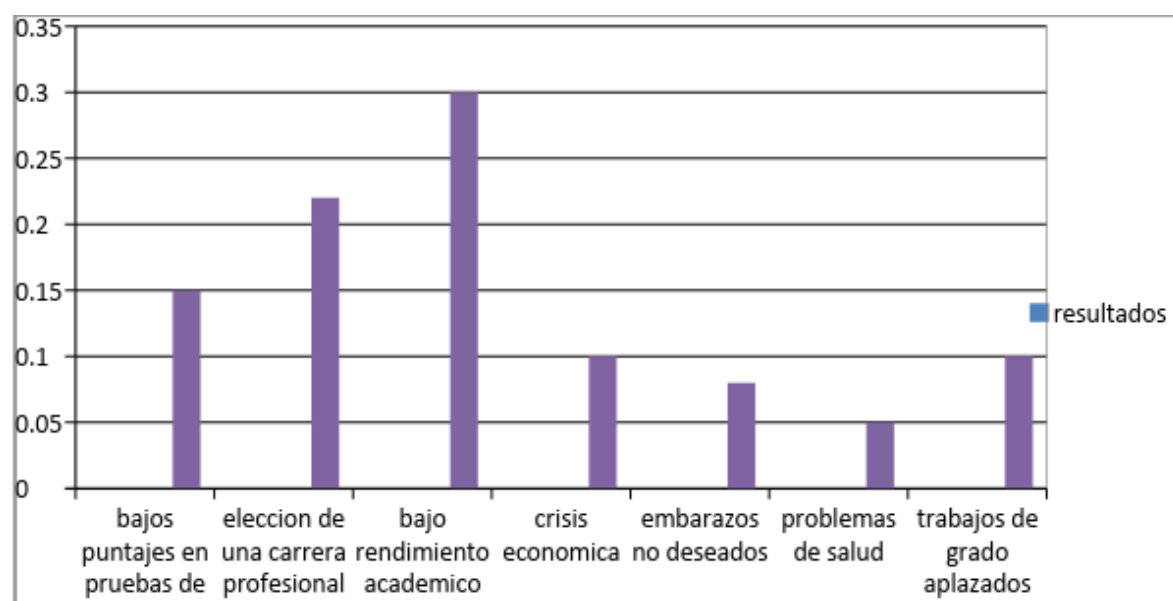
Por problemas de salud, 4 cuatro contestaron afirmativamente es decir el 8% de la muestra.

Por embarazos no deseados solo (3) tres lo visualizan como una causa de deserción.

Por la no aprobación de las pruebas ICFES, 1 lo considera una causa de deserción.

Por falta de motivación y metodologías innovadoras en el desarrollo de los contenidos temáticos y otros problemas no registro ningún dato.

Principales factores, que motivan la deserción académica:



La ley 30 de 1992, da autonomía para que las Universidades puedan crear programas y sistemas de evaluación y promoción propios, lo que hace que las diferencias académicas entre unas y otras se perciba fácilmente, aun implementando el sistema de créditos para la Educación Superior previsto en el decreto.2566.de,2006.

En un estudio de los sistemas de evaluación que promovió el **ONPE** en algunas instituciones de educación superior, se precia que muchos docentes continúan aplicando la evaluación tradicional, que se basa en procesos de retención memorística de los estudiantes, en otros casos se desarrollan los nuevos paradigmas que promueven la evaluación por competencias y por procesos de aprendizaje y acompañamiento académico, que les permiten mitigar los problemas de deserción.

El mundo globalizado actual, exige que las universidades actualicen y acrediten sus programas de formación profesional de acuerdo a las necesidades de formación profesional que requiere el contexto, lo cual exige una planeación, una organización y una infraestructura logística, sin embargo muchas facultades y escuelas de formación hacen reformas improvisadas que traen como consecuencia nuevas deserciones académicas, cuando el estudiante encuentra que el programa que cursa, no llena sus expectativas de formación profesional.

Los medios de comunicación social son instrumentos básicos para la convivencia y el desarrollo social, del sujeto que regularmente busca estabilidad económica y familiar, ante una personalidad débil y voluble muchas veces los medios se convierten en un factor negativo que afectan su conducta, y entorpecen su desempeño, por ejemplo las redes sociales facilitan la comunicación pero esclavizan y someten a usuario que crea una dependencia casi absoluta, la comunicación entre los padres y los hijos se ve entorpecida cada persona hace un mundo aparte no se comunican no se conocen todo es secreto y hasta misterioso, su creatividad se ve menguada y responde a estímulos con respuestas casi formateadas que dejan entre dicho su parte afectiva y de comunicación.

Dentro del ambiente académico, pueden presentarse situaciones extremas de origen estructural que traen consigo alteraciones psíquicas, físicas y funcionales y de aprendizaje. Suelen presentarse incompatibilidad con algunas personas, fobias a ciertas asignaturas y desmotivación permanente que se refleja en los resultados académicos.

Otra situación frecuente que altera los aprendizajes, es marcada por enfermedades como la epilepsia, la amnesia, la anorexia la bulimia, el Alcoholismo, la gastritis, el estrés que ocasionan trastornos de la vigilia, la autoestima y el ambiente social.

Fenómenos de carácter psicossomático como el estrés, afectan al organismo de los estudiantes, produciendo otras enfermedades como la desnutrición que se refleja en patologías mas complejas como la gastritis, bulimia y la anorexia, que son frecuentes entre los adolescentes que hoy son estudiantes en la educación superior, especialmente en el sexo femenino, acarreado una preocupación mas a los padres de familia, que tienen que enfrentar situaciones criticas, que afectan la conducta personal familiar y social a causa de patologías severas que ponen en riesgo su integralidad física y mental, por tal razón las universidades deben apreciar este problema y remitirlo para ser tratados en centros especializados, como consecuencia de lo anterior se interrumpe por un buen tiempo la secuencia en la labor académica que deteriora su rendimiento y calidad del aprendizaje. Estas situaciones no solo afectan al sujeto que las padece sino que involucran a los compañeros que las presencian y a las Instituciones que las reportan.

(Caracci y Mezzich 2001)Plantean como los problemas médicos provenientes de cuadros de alcoholismo, y consumo de sustancias Psicoactivas conllevan a la ausencia de identidad, baja autoestima y ansiedad, así mismo el estrés post traumático desencadena en cuadros más complejos como la depresión y el suicidio.

EL Adolescente es un ser en formación, que se impresiona fácilmente y retoma modelos que afectan su conducta personal y social.

La evaluación de la conducta se hace generalmente a partir de la observación, del análisis de las respuestas del sujeto, de los comportamientos individuales y grupales en ambientes naturales y dispuesto por el evaluador, se aprecia a través de dramatizaciones de situaciones de los roles que asume en un momento dado, de los auto informes y de los resultados de métodos y test psicofisiológicos además de la entrevista conductual. (Becker dese 1975) comenta que uno de los primeros intentos de evaluar conducta se realizo en la escuela, apreciando su desempeño académico y conductas a partir de la actitud y la aptitud, en el desarrollo de tareas escolares, destacando la continuidad y compromiso en las mismas, allí se aprecia la influencia de los modelos pedagógicos y estructuras de desempeño social orientadas y motivadas por los docentes.

La importancia del docente en la educación superior no es solamente aquella actividad dedicada a la trasmisión del conocimiento científico, es una labor compleja que debe orientar y llevar a la formación integral del sujeto con valores, aprovechando al máximo las capacidades que este posee, para beneficio propio y de la sociedad, en esta labor aunque parezca difícil, debe esta muy involucrada la familia del educando.

El uso indiscriminado de la tecnología distrae la atención y reduce considerablemente la calidad de su desempeño académico y esta matizado por la sociedad de consumo, que lleva a las aulas elementos sofisticados que distraen la atención de los estudiantes; hoy es común encontrar dentro de la cartera escolar, juegos electrónicos, teléfonos celulares, memorias de MP3, computadores portátiles y videojuegos entre otros, que distraen la atención y provocan nuevas dificultades en su conducta, aprendizaje y rendimiento académico.

Howard Gardner, expone la capacidad intelectual y las competencias que posee el ser humano en lo que ha denominado las “inteligencias múltiples”, en donde se aprecian las habilidades y destrezas que posee el ser humano para resolver situaciones críticas y de paso ser creativo utilizando el ingenio la experiencia el conocimiento y su imaginación, para lograr un óptimo desempeño en el contexto social en donde se involucra. Pese a lo anterior es importante apreciar la educación de la conducta emocional, de los educandos para desempeñarse en los espacios de formación profesional que les corresponde, **haciendo énfasis en la psicología y la pedagogía de la atención** vista como la actividad que nos permite orientar nuestras fortalezas y capacidades en procura de lograr un buen aprendizaje, concentrados en lo realmente importante y manteniéndonos al margen de todo aquello que nos distrae y limita frente al aprendizaje y que además afecta nuestras emociones y sentimientos.

Las universidades Públicas y Privadas están preocupadas por el alto índice de deserción y bajo rendimiento académico y piden al gobierno Nacional fijar políticas y sistemas que mitiguen este problema. Como respuesta a lo anterior el gobierno ha determinado incentivar el buen desempeño académico, de los estudiantes de los docentes y de las Instituciones dándoles acreditación y certificación de alta calidad a las Instituciones y a sus programas, se han creado becas para estimular a los mejores estudiantes, se promueven y desarrollan programas de monitorias y becas de trabajo, se busca mejorar los programas de bienestar estudiantil en las universidades, se promueven los intercambios pedagógicos y la movilidad académica de docentes y estudiantes dentro y fuera del País, se crean especializaciones, maestrías y doctorados con muchas facilidades, el ICETEX ha incrementado y facilitado el sistema de créditos educativos para los estratos con menos recursos académicos, se han establecido convenios con comunidades étnicas y raizales que les permiten ingresar a la educación superior con menos exigencias, se plantea la reforma de la ley 30, sin embargo la deserción en la formación profesional prevalece, la invitación es para que nos unamos en torno a este problema que afecta notablemente el desarrollo de una educación superior de calidad y logremos disminuir los índices de deserción sin afectar la calidad en la formación profesional, colocando en practica las nuevas propuestas metodológicas y didácticas dispuestas para la docencia Universitaria, se tenga muy en cuenta el desarrollo de proyectos de investigación formativa, se trabaje desde el desarrollo de las competencias del saber teórico fundamentadas en el conocimiento y el concepto, las competencias del saber práctico que reflejan las habilidades y destrezas las **del SER** desde lo actitudinal, procedimentales, desde el **saber** y las competitivas desde **el saber hacer**, comprende varios tipos de competencias las interpretativas para comprender, las argumentativas para explicar justificar y sustentar, las propositivas para resolver problemas y comunicativas para interactuar con su congéneres en espacios sociales de manera individual y grupal.

La educación, la tecnología y los problemas sociales y académicos, avanzan simultáneamente, la educación superior debe hacer un estudio continuo de las problemáticas que afectan su normal desarrollo académico, debe estar preparada y prever las posibles crisis que se puedan presentar y **tener planes de contingencia académica para superarlas**. La Universidad moderna se desenvuelve al ritmo de las exigencias de la globalización, por tal razón debe estimular entre los estudiantes el uso de una tecnología bien orientada, el uso y aprendizaje, de otras lenguas extranjeras que le faciliten su futura movilidad y desempeño profesional, preparar al joven profesional para que sea competitivo en su trabajo, se base en la investigación como una estrategia pedagógica, se recomienda así mismo que las universidades abran sus puertas y se proyecten mas a la comunidad y al contexto en donde interactúan.

En esta tarea debe estar presente el estudiante, para que conozca, analice y proponga con iniciativa el desarrollo de proyectos comunitarios, que le permitan desarrollar su creatividad y capacidad investigativa, el docente por su parte debe estar actualizándose y preparándose continuamente para orientar y acompañar el desarrollo de estas tareas y la Universidad debe apoyar con recursos y logística apropiada las iniciativas de extensión académica, que debe involucrar Empresas públicas y privadas así como a las comunidades sociales, debe estar acorde con las políticas educativas y sociales del estado previstas en los planes de desarrollo social y educativo de cada unidad territorial.

Es importante que la universidad establezca alianzas estratégicas con pares académicos nacionales e Internacionales, con instituciones y empresas del sector productivo, que le permitan desarrollar sus iniciativas con calidad; es muy importante visualizar y desarrollar redes para los intercambios pedagógicos, para poder evaluar nuestra propia condición y desarrollo académico alcanzado y de paso motivar al estudiante para que de manera autónoma, se involucre en temas que mejoraran su desempeño académico y de paso se logre mitigar la deserción académica.

Elementos como la autovaloración, la co-valoración, la hetero valoración y la meta evaluación deben estar presentes en los procesos de formación y desarrollo académico para visualizar de manera conveniente las necesidades reales en la formación profesional, se pueda hacer un análisis e inventario de problemas y necesidades para lograr los propósito que la universidad ha proyectado en su PEI institucional.

Autores como: **(Ricardo Lucio, Edgar Morín, Rafael Porlan y el padre Carlos Eduardo Vasco 2008)**, plantean **la necesidad de revisar la gestión y las estrategias pedagógicas de la enseñanza los métodos de estudio y los aprendizajes, revisar los contenidos temáticos los núcleos problemáticos** y los sistemas de evaluación, que se dan en las Instituciones y su impacto no sólo en la sociedad del conocimiento sino en los espacios de desempeño profesional.

Marco Raúl Mejía hace una síntesis de la educación para el siglo XXI expuesta por la Unesco, para que las Instituciones retomen las propuestas allí fijadas y las involucren dentro de sus planes de desarrollo académico y laboral así mismo **(Sergio Tobón 2010) insiste en el desarrollo curricular por competencias** con miras a alcanzar la calidad y mejorar los aprendizajes. **Es muy importante que la universidad fortalezca los servicios de bienestar, y desarrollo pedagógico que permita la implementación de nuevas metodologías y estrategias didácticas basadas en la investigación y la productividad académica.**

Se revisen y modernicen los sistemas de evaluación académica acordes al desarrollo de la gestión y modernización Institucional, se creen programas de formación profesional basados en las necesidades reales que requiere el contexto, se revisen los sistemas y métodos de selección de estudiantes que ingresan a los programas se debe hacer énfasis en la vocación y apoyos logísticos que exige cada disciplina, para asegurar la continuidad y permanencia del estudiante y disminuir los índices de deserción académica.

CONCLUSIONES

La Educación básica media y la Universitaria de hoy, debe fortalecer los equipos de docentes que acompañan el proceso educativo y de paso disminuir las tasas de deserción escolar se debe hacer un Seguimiento en la formación y desempeño académico de los estudiantes y promover permanentemente, el uso de esta nueva estrategia pedagógica entre los estudiantes, para que por iniciativa propia sean usuarios de este servicio que va a mejorar su desempeño y permanencia en la institución y lo ubicara en la profesión en la cual pueda desempeñarse con suficiencia y calidad requeridas. Así mismo es importante que la familia desde el primer día de formación profesional asuma un compromiso de acompañamiento y seguimiento simultaneo con la Institución de manera que se garantice la permanencia, y la calidad académica que requiere una formación personal y profesional de

alta calidad, para ser involucrado posteriormente en el mundo laboral que lo requiere y se eviten de paso muchas patologías que afectan su salud física y mental.

Bibliografía:

- Semionovich Vigotski Liev, Psicología Pedagógica editorial “AIQUE” Argentina 2005.
 Arcila Ramírez Gonzalo, psicopedagogía para una ecología de la mente, editorial Aulas abierta Magisterio Bogotá 2002.
 Ley 30 de 1992, decretos reglamentarios.
 Jiménez Vélez Carlos Alberto, Neuropedagogía Lúdica y Competencias editorial magisterio 2003. Bogotá.
 Irvin B Weiner, métodos en Psicología clínica Noriega Editores Madrid, España 2000
 NOT LUIS, las Pedagogías del Conocimiento fondo de cultura Bogotá 1998.
 Tobon Sergio, Diseño curricular por competencias Uniciencia España 2006.
 Orlando Valera Alfonso, Orientaciones Pedagógicas Contemporáneas Editorial aula Abierta Magisterio 2002.
 Moreno Heladio M. Pedagogía y Educación Impreandes Presencia Bogotá 2.000
 Butcher, James N. Psicología clínica editorial Pearson España 2005. Woolfolk Anita E. Psicología educativa editorial Pearson séptima edición México 2000.
 Huguette Caglar, la Psicología Escolar, fondo de Cultura económica y social, México 1983.
 Montero Juan Carlos, Problemas de aprendizaje aproximación Diagnóstica, editorial magisterio Bogotá 2004.
 Vallejo J. Introducción a la Psicopatología, editorial Salvat Barcelona España 1985.
 Vallejo J. Estados Obsesivos, editorial Salvat 1986.
 Weber Maja y otros Pedagogía Especial y Medicina Industrias Graficas Koral Cartagena 1998.
 Acuña Edgar, Violencia y Psicoanálisis, Orión Editores Bogotá 2002.
 Colombia, congreso Nacional de la República, estatuto de la educación Superior, 1992.
 Consejo Nacional de acreditación de programas CNA, Bogotá agosto de 2004.
 Delgado K y otros 2007, aprendizaje eficaz, editorial Magisterio.
 Perspectivas Curriculares, editorial Aique , Buenos Aires argentina 1996
 Editorial Aurora, Bogotá.
 Mondragón Ochoa H,(2001) Cultura académica de los profesores, U Javeriana Cali.
 Murillo, J. 2006, Conceptos y tendencias de la Carrera Profesional Docente UNESCO Chile.
 Perkin, D. 1995,La Escuela Inteligente, editorial la Piquita, Barcelona.
 Flórez Rafael, 1990,Hacia una Pedagogía del Conocimiento.
 Morín, E. 2000, Los siete saberes para la educación del Futuro, Ministerio de Educación Bogotá.
 El Currículo, una Reflexión sobre la Practica, editorial Morata Madrid 2000.
 Cáceres Mesa, Manuel y otros (2003) la formación pedagógica de los profesores Universitarios, Revista Latinoamericana de educación Universidad de Cienfuegos Cuba.
 Carretero M, y otros 2005, competencias y Calidad de la educación Superior, editorial Magisterio Bogotá.
 Flórez Rafael, 1990 Hacia una Pedagogía del Conocimiento, Editorial Mac Graw Hill, Bogotá.
 La Profesionalidad del Docente Universitario, universidad federal de Santa
 María del Rio Grande Brasil
 Hernández, Diego 1993, El Currículo, una construcción permanente, revista educación y cultura FECODE.
 Madrid Izquierdo J, La formación y la evaluación del docente Universitario, Revista Universidad de Murcia España, volumen 23.

...

Fracason escolar: ¿Jóvenes culpables o víctimas de las prácticas educativas?

Autor: Sonia Iris Rossi

Resumen

Estos relatos de experiencia intenta humildemente colocar al Fracaso Escolar no como un fenómeno en si mismo sino como parte de una red de relaciones de las cuales participa y su sentido esta dado por los factores que lo facilitan.

El aula, según las nuevas concepciones, tendría que ser un lugar de interacción, negociación e integración de culturas donde cada alumno estuviera representado y no sumergido en la marginalidad, sintiéndose alejado de todo aquello que el docente ejemplifica.

Pero mas allá de las nuevas concepciones, en la práctica docente aun sigue reinando el fuerte legado de la enseñanza tradicional donde el alumno recibe información sobre un supuesto de ignorancia y no existe participación o intercambios enriquecedores. (Zapata 1996)

Las Instituciones Educativas deben arraigar en sus normativas la idea de un alumno participe y actor de sus propios guiones que representan parte de la identidad cultural reflexionando acerca del “ poder social” que ejerce como institución educativa formadora al punto de excluir quien contradice sus normativas o se aleja de su orden.

Introducción

La inteligencia tiene que ver más con resolver problemas y crear productos - dice Gardner (“Estructuras de la Mente”) y agrega que todos desarrollamos las distintas inteligencias pero en distinto grado y marcan el estilo de aprendizaje aunque las mismas no son inmutables sino que están en evolución, dándonos una comprensión más precisa y a la vez más flexible de cómo aprende cada uno y como nos diferenciamos en la intensidad y uso de las llamadas inteligencias múltiples.

Hace un tiempo y en la actualidad con más énfasis se expone el rol fundamental del espacio emocional en el aprendizaje afirmando que: “no hay aprendizaje fuera del espacio emocional o dicho de otra manera los aprendizajes asociados a sentimientos permanecerán en nuestra memoria. Las emociones sirven para pensar mejor, influyen en la salud y en la inteligencia emotiva que es más importante que la cognitiva y el conocer nuestras emociones es el mayor predictor de nuestro éxito.

Como síntesis precisa de lo dicho anteriormente podemos mencionar a Antonio Damasio (2008) que nos dice “La emoción dirige nuestra atención que a su vez dirige el aprendizaje y a la memoria” Así es de importante.

Pero en las políticas institucionales y por ende en la mayoría de las aulas aún queda mucho por recorrer y cambiar. Parece que aun quedamos aferrados a los prejuicios y a idealizaciones de estados anteriores con practicas rutinarias, dictado de contenidos, conocimientos devaluados por bajas perspectivas lo que Lidia Fernández (1992) denomina “Dinámica Regresiva”.

Desarrollo

Cuando uno habla de alumnos que no aprenden hablamos de un sin número de factores que coexisten en ese “no aprender”.

Tenemos tres factores que se repiten con mas asuidad, seguramente no los únicos, en el discurso de los actores intervinientes en el Fracaso Escolar: estudiantes sin motivación y estudiantes con necesidades especiales, profesores que deben atender la diversidad y los métodos didácticos que emplean. Factores socioeconómicos de la familia.

Enmarcare mi ponencia en dos observaciones realizadas en mi practica como Referente de integración de La Escuela Especial y mi trabajo como docente y fonoaudióloga en el acompañamiento de jóvenes que presentan alguna dificultad en el aprendizaje, en Nivel Secundario en:

-la falta de comprensión de la psiquis del joven adolescente

-la marcada sensación de falta de pertenencia al lugar : un alumno “objeto” que necesita ser ubicado para que “no moleste”

-gran vulnerabilidad entre el juego de relaciones del adulto que tiene el poder y el enojo del joven ante la subestimación.

1- Observación:

Cuando un día llegue a un Colegio Secundario del Centro a 10 días de comenzadas las clases, fui a celaduría de 2do año, ya habían pasado 30 minutos del horario de entrada, un alumno se acerca y le dice a la preceptora donde iba pues había entrado en todas las aulas de 2do.año pero no había encontrado lugar , la preceptora le contesta que con todas las veces que repitió y la edad que tiene bien pudiera ser profesor, que se metiera en ese segundo- señalando una puerta y que después se vería , el alumno golpeo la puerta bastante fuerte y entro. Al instante salió la profesora que estaba dando clases diciendo quien era ese maleducado que se había sentado en el aula y si se iba a quedar con ella como alumno. La preceptora le explico que no había otro lugar y para restarle importancia al hecho, agrego que era un alumno para una Trayectoria Flexible. Ósea que estaba provisorio hasta que comenzara a cursas en el Trayecto Flexible.

Creo que quedan en esta observación claro los ítems considerados como factores de exclusión y con el tiempo de fracaso escolar.

La situación vivida seguramente propiciara en el joven una temperatura emocional que seguramente cerrara aun más las posibilidades de aprendizaje ligado a NO tener un lugar y un tiempo donde se puede hablar sobre qué nos pasa y que sentimos, y un aula donde sus pares ven solo el enojo de su compañero pero no que lo suscito.

La 2da. Observación tiene que ver con los Trayectos Flexibles que surgen para alivianar el sentimiento de agobio en los docentes que se sienten desbordados ante aulas numerosas con alumnos que no tienden a ser los ideales agrupando a los jóvenes “problemáticos” fuera del grupo de pertenencia, estigmatizándolos aun mas.

En este Trayecto Flexible se habían agrupado alumnos con problemas de conducta la propuesta en el área de Lengua y Literatura era copiar del pizarrón, un párrafo que había copiado la docente en letra Mayúscula Imprenta. Cuando terminaran de copiar había terminado el objetivo de la actividad. La docente se acerca y me dice que algunos alumnos copiaran más rápido y a otros les llevara todo el modulo y que esta actividad ayudaría a mantenerlos dentro del aula ya que era considerada para la docente una tarea sencilla.

Como punto clave vemos que esta práctica, rutinaria y esquemática, con modelos unidireccionales de comunicación donde el alumno es un mero receptor y los conocimientos son devaluados por las bajas perspectivas del contexto, se concentra en:

- mantener la conducta
- cuidar que no se vayan del aula
- que no se molesten entre ellos y se generen conflictos.

Faltando estrategias de recuperación a través de clases dinámicas y de participación.

Ha sido una experiencia enriquecedora incorporarme en la práctica de Lectura o Análisis del Lenguaje Comunicativo donde el alumno participa porque es el docente que se interesa en cómo se comunican (con sus compañeros, con sus amigos, con sus padres, con sus hermanos, etc.) Se les preguntan por ej: - ¿qué frase usarían para decir que algo les cansa, que no dan más, que están aburridos,...? La frase o las frases dichas por ellos y escritas en el pizarrón hacen que surjan otras y que se diviertan. El profesor direcciona al objetivo que desea alcanzar pero ya tiene la atención de los alumnos, por lo menos de la mayoría de ellos. Pudiendo trabajar entre otras cosas:

- Enriquecimiento de Vocabulario: buscar otras frases a sentimientos o situaciones cotidianas. (Recursos: en el pizarrón y a través de imágenes)
- Trabajar con sinónimos y/o antónimos.
- Ortografía: Como se escribe
- Morfosintaxis: Análisis de las frases

La actividad participativa de los alumnos y los ejemplos concretos de comunicación, dan a los jóvenes pertenencia dentro del aula, dentro de la Institución y valoriza su contexto social.

En consideraciones de Facundo Manes 2014 en el libro “El cerebro que aprende” se asegura que la Atención, la Memoria y el Control Inhibitorio se desarrollan en paralelo al Lóbulo Frontal durante la Adolescencia formando un sistema de retroalimentación mutuo y por esto la importancia de crear espacios que posibiliten la adquisición de estas habilidades, el reconocimiento de las emociones y que el docente facilite dichas vivencias.

Conclusión

A lo largo de la trayectoria escolar un cúmulo de factores favorecen la deserción que se constituye a través de la vulnerabilidad del joven que termina por la renuncia como la creación de grupos marginales con menor horario, SIN cambios de las estrategias para la comprensión y el aprendizaje.

Por otra parte, los alumnos se hacen cargo de su fracaso diciendo que no estudian lo suficiente o no entienden y esto viene acompañado de un bajo nivel de autoestima. Su representación de sí mismos constituye una identidad a través de la mirada del otro que es la figura de autoridad y que define el saber y el no saber. (Castorina Kaplan 2003 p.25)

Las etiquetas y la reagrupación de los alumnos nos da a los docentes seguridad ante tantos temores e inseguridades que se presentan en la realidad de un aula regida por grandes diferencias, con grandes

dificultades para comprender y por ende aprender, para muchos docentes el problema radica en la diversidad, percibida como negativa y no como una característica propia de todas las personas que se desempeñan en la vida cotidiana, siendo la tendencia del sistema educativo la educación homogeneizadora, más preocupada en la normalización que en destacar capacidades propias y originalidad de los alumnos. Jiménez y Vila (1999)

Estamos transitando un camino de cambio pero es difícil avanzar porque tendemos a aferrarnos a aquello que conocemos y por ende nos da seguridad. Muchas veces estamos impregnados de prejuicios que se pueden revelar por frases dichas o escuchadas.

Muchos docentes afirman que la formación docente no los prepara para el abanico de exigencias y situaciones de la práctica pero creo que también esto demuestra que estamos en una profesión dinámica que requiere seguir aprendiendo con flexibilidad y empatía.

Lo importante es proyectar una práctica educativa donde no se intensifique el

NO PUEDE

HAY QUE CONFORMARSE

Por el contrario que nos lleve a una práctica reflexiva valorizando el cómo aprende y rescatando las fortalezas de cada alumno.

Los fracasos reiterados y los padres que se dan cuenta que el alumno NO aprende son determinantes del abandono. Igualmente es recurrente escuchar la frase en el colectivo social y en los padres que se debe terminar el Colegio para PODER SER ALGUIEN, y esto nos da cuenta de la importancia que tienen las Instituciones Educativas en la valoración de los jóvenes.

Lidia Fernández (1992) nos habla sobre la pérdida de la capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas, originar líneas exploratorias de solución con preponderancia del prejuicio sobre el juicio y un proceso de aislamiento del entorno comunitario.

Bibliografía

“El cerebro que aprende” María Eugenia Podestá y Col. Cap.: 4 - 6 – 9. Editorial Aique Bs. As. (2013).

Acceso – Exclusión: ¿conflicto constitutivo de las instituciones educativas? Lidia Fernández. Revista Argentina de Educación. Año 10 N17- p 23-54- (1992).

“Violencias en Plural. Sociología de las violencias en las escuelas” Castorina Kaplan. Miño y Dávila. Bs As (2006).

“Metodologías Participativas”. Fernando Lope Noguero. Hacia un nuevo concepto de aprendizaje. Universidad Pablo de Olavide - Sevilla (2005).

“La dinámica de las representaciones sociales. Wagner, W; Hayes, N y &. (p. 143-168) Revista Anthropos. Barcelona. (2011).

“Entrevista con Lidia Fernández”- Liliana Vanella. Cuadernos de Educación- Año XIII N13- ISSN 2344-9152 (Mayo 2015)

“Los Procesos de Inclusión en el Ámbito Escolar”. Ana María Pérez Rubio. Revista Iberoamericana de Educación – ISSN 1681-5653 N 4316 – 15 Agosto 2007. Ed. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

...

Los adolescentes y jóvenes como sujetos educativos y su trayectoria escolar: practicas significativas desde la gestión institucional

Autores: Gutiérrez Daniel Ángel Elio, Castro Norma Jorgelina, Guantay Rojo Natalia Anahí

Resumen

Debido al alto porcentaje de adolescentes y jóvenes fuera del sistema educativo –nivel secundario-, y que los mismos poseen trayectorias escolares interrumpidas y discontinuas, a causa de las faltas de decisiones y estrategias institucionales-pedagógicas que permitan a estos sujetos educativos mantener-sostener sus trayectorias escolares dentro del sistema educativo; colocándoles en una situación de vulnerabilidad social y educativa. Y ante dicha situación, el Colegio: “Centro de Altos Estudios F-96” (CEN.A.E), se convierte en una institución de aplicación de la Resolución N° 340/5 (MEd) que tiene como destinatarios a una población de adolescentes y jóvenes entre 14 a 17 años de edad que presentan una trayectoria escolar interrumpida/discontinua en el nivel secundario por situaciones de diferente índole – enfermedad prolongada, conflictos con la ley, trabajo, maternidad/paternidad, situaciones familiares particulares, prácticas deportivas, entre otras. Y que según el encuadre de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y la Ley Provincial de Educación N° 8.381, que garantizan la educación secundaria como obligatoria y como un bien público y derecho personal-social. El Colegio implementa un modelo pedagógico institucional que reconoce a cada estudiante su trayectoria escolar previa y organiza una propuesta de cursado por espacio/s curricular/es, con la finalidad de lograr en muchos casos la inserción, reinserción, reingreso al nivel secundario y como también la permanencia y terminalidad de dicho nivel. En dicho modelo se trabaja con las trayectorias de los estudiantes, organizando aulas de espacios curriculares afines o correlativos, con una flexibilidad en el horario de cursado y sobre todo reconociendo al estudiante con sujeto activo y responsable de su propia trayectoria. La misión del Colegio es convertirse a través de su área pedagógica en el acompañante a las trayectorias escolares de los estudiantes y que estos logren un pasaje por el sistema educativo donde se respete su derecho a la educación.

Entonces pensar y reflexionar los históricos y actuales problemas educativos que tienen implicancia en los intentos de devolver la centralidad de la educación, en la que nunca debió ser despojada, es materializar acciones institucionales y pedagógicas, que devuelvan el sentido y la razón de la tan anhelada calidad en la enseñanza de nuestro sistema educativo, brindando las oportunidades para el ingreso, permanencia y egreso de nuestros adolescentes y jóvenes en el nivel secundario; y es por ello, que la propuesta educativa de la Resolución N° 340/5 (MEd), pretende desde el paradigma de la innovación, pensar, reflexionar, investigar, proponer, planificar, ejecutar y evaluar acciones pedagógicas que devuelvan la centralidad de la educación, privilegiando las intervenciones institucionales a fin de tener un sistema educativo inclusivo con calidad.

Introducción

El Colegio “Centro de Altos Estudios F-96”, es una organización educativa con 13 años de vida institucional, con dependencia jerárquica de la Dirección de Educación Secundaria de Gestión Privada; y

desde el año 2008 tiene su domicilio en la calle Narciso Laprida N° 237 (zona céntrica) y tiene a su cargo el nivel secundario acelerado y semi-presencial para adultos. La enseñanza se imparte en: turno mañana y noche.

Ante la demanda de que muchos adolescentes y jóvenes no logran establecer una trayectoria escolar continua y adecuada en los establecimientos de gestión estatal y para dar respuesta a tal demanda, el Colegio en el año 2016 incorpora la oferta educativa de la resolución N° 340/5 (MEd) “Modelo de Organización Pedagógica Institucional- Cursado por Espacio/s Curricular/es”, destinado a jóvenes entre 14 y 17 años con trayectorias escolares interrumpidas/discontinuas”. Tal propuesta educativa propone trabajar tanto en los aspectos organizacionales y docentes la diversidad de las particularidades del estamento estudiantil, como también en la constitución de aulas diversas y heterogéneas, resultando una labor compleja, que exige el compromiso de todos los actores educativos involucrados: estudiantes-familia-docente y equipo directivo.

La misión del Colegio es convertirse a través de su área pedagógica, en el **acompañante a las trayectorias escolares de los estudiantes**, y que estos logren un pasaje por el sistema educativo, más precisamente su ingreso, permanencia y egreso en el nivel secundario, respetándose así su derecho a la educación. Por lo cual, los objetivos que se asumieron, desde la implementación de la propuesta educativa de la Resolución N° 340/5 (MEd), fueron:

1- Objetivo General:

Lograr en muchos casos la inserción, reinserción, reingreso al nivel secundario y como también la permanencia y egreso de aquellos estudiantes cuya trayectoria se encuentre interrumpida/discontinua.

2-Objetivos Específicos:

Entrevistar quincenal/mensualmente a los estudiantes.

Elaborar en conjunto; estudiante-acompañante a la trayectoria escolar- una agenda de cursado.

Elaborar informes quincenal/mensualmente sobre la trayectoria de los estudiantes.

Informar a los padres-madres-tutores o responsables educativos, sobre la trayectoria de los estudiantes y las posibilidades que brinda la Institución.

Analizar y hacer uso óptimo de los tiempos, espacios y recursos institucionales.

Marco conceptual

Reflexiones sobre la importancia de las Trayectorias Escolares

Debido al alto porcentaje de adolescentes y jóvenes fuera del sistema educativo y precisamente del nivel secundario y que los mismos poseen trayectorias escolares interrumpidas y discontinuas, debido a las faltas de decisiones y estrategias institucionales y pedagógicas que permitan a estos sujetos educativos mantener-sostener sus trayectorias escolares dentro del sistema educativo; colocándoles en una situación de vulnerabilidad social y educativa. Y ante dicha situación, el Colegio: “Centro de Altos Estudios F-96”, se convierte en una institución de aplicación de la Resolución N° 340/5 (MEd) que tiene como destinatarios a una población de adolescentes y jóvenes entre 14 a 17 años de edad que presentan una trayectoria escolar interrumpida/discontinua en el nivel secundario por situaciones de diferente índole –enfermedad prolongada, conflictos con la ley, trabajo, maternidad/paternidad, situaciones familiares particulares, prácticas deportivas, entre otras. Y que según el encuadre de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y la Ley Provincial de Educación N° 8.381, que garantizan la educación secundaria como obligatoria y como un bien público y derecho personal y social. El Colegio implementa un modelo pedagógico institucional que reconoce a cada estudiante su trayectoria escolar previa y organiza una propuesta de cursado por espacio/s curricular/es, con la finalidad de lograr en muchos casos la inserción, reinserción, reingreso al nivel secundario y como también la permanencia y terminalidad de dicho nivel. En dicho modelo se trabaja con las trayectorias de los estudiantes,

organizando aulas de espacios curriculares afines o correlativos, con una flexibilidad en el horario de cursado y sobre todo reconociendo al estudiante con sujeto activo y responsable de su propia trayectoria.

Desde una mirada pedagógica, Terigi plantea que las trayectorias escolares describen el itinerario que se realiza cuando se sigue el recorrido de grados de formación según una cronología estándar propuesta por el sistema. Desde esta perspectiva es posible, por ejemplo, identificar dos tipos de trayectorias. Las *trayectorias teóricas* que describen recorridos lineales y continuos ajustados a los tiempos pautados por la cronología del sistema, y las *trayectorias reales* que describen los itinerarios singulares que los estudiantes efectivamente realizan por las ofertas de escolarización (Terigi, 2008). Lo relevante de esta consideración es que ya sea que se trate de trayectorias teóricas o reales, ambas se ven determinadas por la organización escolar, por aquello que las escuelas ofrecen según sus modos de regulación, los vínculos pedagógicos que establecen y las oportunidades que abren.

Por lo tanto, el análisis de las trayectorias escolares requiere que se consideren las formas en que las instituciones educativas delimitan su producción. El recorrido que un estudiante realiza por las ofertas de escolarización se encuentra definido en gran parte por diferentes aspectos organizativos de su propuesta. Esto quiere decir que las trayectorias no son independientes de las condiciones institucionales, las formas en que éstas se organizan y delimitan itinerarios posibles para que los estudiantes lo realicen. En el caso de las trayectorias educativas, vemos que se trata de una única progresión lineal de años o grados continuos en los que se distinguen distintos niveles de escolarización (inicial, primaria, secundaria, terciaria o superior). Como sostiene Terigi, esta progresión responde a condiciones históricas del sistema educativo que sedimentaron una forma de organización caracterizada por:

- Una organización por niveles.
- Una propuesta graduada de contenidos.
- Una oferta anualizada de grados de formación.

Cada una de estas especificaciones delimita condiciones de escolarización y recorridos posibles en el sistema. Se trata de arreglos arbitrarios para organizar las formas en que la experiencia puede ser cursada o transitada. Cada uno de ellos podría considerarse solidario de los otros, sin embargo son arreglos independientes de la experiencia escolar y determinan condiciones particulares para la tarea que se debe realizar en la escuela, o en otros términos, definen aspectos sustanciales del régimen de trabajo que ésta impone.

Así mismo, es importante reconocer la existencia de otros caminos, otros modos de vivir la experiencia escolar: estudiantes que cambian de escuela o aquellos que retornan su escolaridad luego de un tiempo de ausencia. Se trata de las trayectorias reales, las que efectivamente encontramos a diario en las escuelas; son aquellas que contemplan diferentes recorridos que expresan discontinuidades, rupturas, debido por ingresos tardíos, abandonos temporarios, repitencias reiteradas, sobre edad, enfermedad prolongada, etc.

Metodología aplicada

Hoy la mayor demanda educativa y social que emerge en el ámbito educativo es generar, formar, capacitar a las organizaciones educativas y a sus actores, en el reconocimiento, aceptación y la convivencia con la diversidad y heterogeneidad de los adolescentes y jóvenes de una sociedad cambiante y compleja. Reconociendo la importancia de planificar, ejecutar y evaluar un modelo de organización institucional y pedagógica que permita un abordaje significativo sobre las trayectorias escolares. Es por ello que, el Colegio CEN.A.E, implementa el Modelo de Organización Pedagógica Institucional: Cursado por Espacios Curriculares, que permite realizar acciones significativas y pertinentes para un acompañamiento en el cursado de los espacios curriculares de cada estudiante.

Las características de dicho modelo son:

- Bachillerato con orientación en Ciencias Sociales (Resolución N° 0089/5 (MEd)
- Destinatarios: adolescentes y jóvenes entre 14 y 17 años de edad con trayectorias escolares interrumpidas/discontinuas. Se contempla las particularidades personales, familiares, de salud, laborales y contextuales.
- Organización de las Aulas de Espacios Curriculares afines y correlativos.
- Los Espacios Curriculares de ambos ciclos (básico y orientado) serán de dictado y cursado cuatrimestral; replicándose el desarrollo de los mismos en el siguiente cuatrimestre.
- Cada espacio curricular está organizado por niveles de complejidad.
- Permite un trabajo educativo con apoyo y ayuda de un soporte virtual.
- Armado de horarios particulares de cursado: respetando la trayectoria escolar, social, familiar y laboral del estudiante.
- La elaboración de planificaciones y formas de evaluar los contenidos y actividades, desde la gestión y perspectivas de las aulas heterogéneas.
- Una gestión institucional desde la perspectivas de las aulas heterogéneas que permite realizar un acompañamiento y monitoreo de las acciones que se propone en el abordaje de las trayectorias escolares.

El trabajo con una institución y aulas heterogéneas no es una suma de estrategias, sino una manera de pensar la enseñanza y el aprendizaje que refleja una preocupación por incluir a todos los adolescentes y jóvenes que se encuentran o fueron de cierta manera excluidos del sistema educativo.

Modelo Pedagógico Institucional: cursado por espacio/s curricular/es: Practicas significativas:

El trabajo tanto institucional, como áulico desde el enfoque de las aulas heterogéneas y en base al abordaje significativo de las trayectorias escolares, obliga poner foco en el reconocimiento de la diversidad de estilos de aprendizaje, tipos de inteligencias e intereses de todos los adolescentes y jóvenes, y que a la vez demanda que todas las partes/órganos constitutivos del Colegio trabajen de forma comunicativa, relacional y armónica; por lo cual respetando la Resolución N° 1224/5 (MEd): “Ingreso, Permanencia, Movilidad, Egreso. Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de los estudiantes” y respetando “que el ingreso al establecimiento educativo que todo adolescente y joven, puede ser en cualquier momento del periodo lectivo”, todas las partes del Colegio, cumplirán y ejecutarán sus funciones y responsabilidades particulares y que se relacionan con las generales que asume el Colegio, como institución educativa. Es meritorio, mencionar entonces, las partes u órganos constitutivos del Colegio: 1-rectoría y secretaria; 2-preceptoría; 3-área psicológica; 4-área pedagógica (equipo de acompañamiento a las trayectorias escolares), 5-conserjería 6-equipo docente y 7-consejo consultivo.

Funciones y acciones que se desarrollan:

Las preceptoras cumplirán las funciones de recibir e informar a los estudiantes y padres-madres-tutores o responsables educativas, sobre la propuesta educativa, normativa institucional (acuerdo de convivencia) y los documentos necesarios para el legajo del estudiante.

Es importante que la organización institucional y pedagógica de la presente propuesta educativa, obligue al estudiante presentar la constancia de alumno regular o copia del libro matriz, donde se registra y se “legaliza” la trayectoria, ya que dicho documento permite el reconocimiento de los espacios aprobados o cursados en la o las instituciones de origen.

Una vez que el estudiante presenta la constancia o copia del libro matriz, el área de preceptora, eleva dicha información al área de rectoría y secretaria, para que efectuara el reconocimiento de los espacios curriculares cursados y aprobados, mediante una disposición institucional. Una vez que el área de secretaria labra la disposición con los espacios curriculares reconocidos: aprobados y cursados y la ubicación del nivel de cursado, eleva la disposición al área pedagógica, quien es la encargada de

reconocer-identificar los motivos que han intervenido en la interrupción o discontinuidad de la trayectoria escolar, mediante te ficha de incorporación pedagógica, luego se procede a la organización del horario de cursada, y es entregado a cada estudiante mediante la firma de un acta de compromiso de cursada cuatrimestral y una agenda de cursado personalizada, donde se estipularan los encuentros-entrevistas pedagógicas; del cual permite el acompañamiento de la cursada, también el área pedagógica se encarga de elaborar los respectivos informes cuantitativos y cualitativos sobre la situación de la trayectoria escolar de los estudiantes (de manera individual y grupal) y la otra función es la organización de las aulas de espacios curriculares afines o correlativos y por último en el acompañamiento y asesoramiento a los docentes : teniendo como eje central: la reconsideración constante de los modos de enseñar y de evaluar; la optimización del aprovechamiento del tiempo de enseñanza y aprendizaje en la institución contemplando los motivos y razones que han hecho que los adolescentes y jóvenes fracasen en su trayectoria; y la organización y desarrollo de las reuniones o encuentros con los responsables educativos. Una vez culminado la primera labor pedagógica, la próxima área de intervención es la psicológica, quien es la encargada de trabajar los aspectos subjetivos, comportamientos, conductas, la adaptación a la vida y cultura institucional, donde se acuerdan con el estudiante los encuentros y las frecuencias de las mismas, siendo en algunos casos un acompañamiento continuo.

Todas las funciones detalladas, dan cuenta de las practicas significativas que se ponen en juego en la labor de la implementacion del modelo de organización pedagogico institucional:cursado por espacio/s curricular/es, cuyo eje central es el abordaje de las trayectorias escolares interrumpidas/discontinuas de los adolescentes y jovenes de la actual sociedad tucumana. El abodaje institucional de las trayectorias discontinuas e interrumpidas permite la reorganizacion de las trayectorias, cuyo objetivo principal sea de iniciar un proceso reflexivo donde los adolescentes y jovenes, puedan cambiar su imagen vinculada con el fracaso. Un primer paso para alcanzar este objetivo se expresa en las formas a partir de las cuales se convoca a los estudiantes y a su grupo familiar se ser participe de esta propuesta.

Reflexiones finales

La escuela secundaria actual, necesita ser repensada en forma integral. Para llegar a esa forma o formato es necesario explorar nuevas estrategias acerca del modelo de la gestion institucional, con el proposito de favorecer las trayectorias completas y exitosas de aquellos adolescentes y jovenes, que de una forma u otra, fueron excluidos del sistema educativo formal.

Los indices de fracaso –trayectorias interrumpidas o discontinuas-, en la escuela secundaria se siguen registrando en los datos estadisticos, mientras se insiste en afirmar que los tiempos en educacion son lentos y que los cambios no se dan en los timpos que se quieren –inmediatamente-.

Es por ello que ejecutar un modelo institucional que reconozca a cada estudiante su trayectoria escolar previa y que organice una propuesta de cursado a traves de criterios que prioricen la flexibilidad en tiempos y espacios, para posibilitar que cada estudiante construya su itinerario formativo –trayectoria escolar-. Es contemplar, entonces, una organización institucional que garantice el acceso/reingreso, permanencia y terminalidad de la educacion secundaria de todos los adolescentes y jovenes, reconociendolos como sujetos de derecho, de derecho a la educacion.

Es el modelo de organización pedagogico institucional: cursado por espacio/s curricular/es, una respuesta o bien una practica significativa en el trabajo con las trayectorias escolares interrumpidas-discontinuas, para convertirlas en exitosas. Ya que su enfoque desde el formato de las aulas heterogeneas, parte del paradigma de la inclusion y empodera a los adolescentes y jovenes en cumplir con la obligatoriedad de la educacion, enmarcada en las leyes educativas.

La implementacion del modelo a obligado al Colegio Centro de Altos Estudios F-96, a realizar un constante proceso de ensayo y error –planificacion, ejecucion y evaluacion- de diversas estrategias, que implicaron discusion, estudio, investigacion, y consenso sobre las posibles acciones de organización en el

quehacer educativo y que propicie el abordaje de las trayectorias escolares interrumpidas o discontinuas.

Si bien, el Colegio, todavía no tiene aun, egresados bajo esta modalidad de cursado, se apuesta que las acciones, decisiones y estrategias ejecutadas, están teniendo rédito favorable en el acompañamiento de las trayectorias del estamento estudiantil.

Y que constantemente se replantea que el desafío educativo, bajo el formato de las aulas heterogéneas y desde el paradigma de la inclusión educativa nunca es un proceso acabado y que obliga constantemente a la investigación y producción de experiencias significativas, adecuadas y contextualizadas en el abordaje de la inclusión de todos los adolescentes y jóvenes al sistema educativo.

Es por ello que, conocer a cada adolescente y joven resulta fundamental en estos procesos donde se apuesta a producir logros en la trayectoria educativa en cada uno de ellos: *la necesidad puntual de cada estudiante, saber que realmente lo vas siguiendo, son acciones desarrolladas por los docentes que manifiestan un modo de acompañar el aprendizaje de cada estudiante.*

Entonces, una vez ejecutadas todas las estrategias de acompañamiento a las trayectorias, desde el plano institucional, pedagógico, didáctico y psicológico, permitira que los estudiantes se situen en otro lugar para realizar sus trayectorias educativas. Así, empiecen a “poder”, a confiar en sus posibilidades, apropiarse de la palabra y repensar como no son los que volveran a fracasar, sino todo lo contrario, de verse como sujetos resilientes frente al fracaso que convirtió su trayectoria en discontinua o interrumpida.

Bibliografía

Anijovich Rebeca (2016) “Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad” Edit. Paidós. Buenos Aires.

Ferreira Ademar H. (2015) “Comprender y mejorar la educación secundaria: trayectorias escolares de los estudiantes”: EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba; Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán (2016). “Resolución N° 340/5 “Modelo de Organización Pedagógico Institucional: Cursado por Espacio/s Curricular/es” Tucumán.

Romero Claudia (comp) (2012) “Claves para mejorar la escuela secundaria: la gestión, la enseñanza y los nuevos actores”- Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico”. Buenos Aires.

...

> Intervenciones subjetivantes en escuelas secundarias

Coord.: Lic. Nora Steindl

Mesa N° 12 – Aula N° 10– 2do piso

P39 - *Palabra de madre: una propuesta de lectura más allá de la escuela*, María Andrea Fortunio, Escuela Comercial Alvear N° 8187, Rosario, Santa Fe.

P53 - *La filiación de los adolescentes a la Escuela Secundaria. Una escuela en busca de sentido.*, Julieta Viviana Gangemi, Universidad del Salvador, CABA.

P116 - *Narrativa adolescente en talleres donde he trabajado en educación y psicoanálisis. Talleres de narrativa con adolescentes de enseñanza secundaria (ciclo básico)*, Laura Franzini Prado, Consejo de Educación Secundaria (CES), Montevideo, Montevideo.

...

Palabra de madre: una propuesta de lectura más allá de la escuela

Autor: María Andrea Fortunio

Resumen

Las transformaciones sociales, tecnológicas, políticas y económicas que operan en nuestro país desde finales del Siglo XX impactan, sobre todo, en la familia y en la escuela. Inmersa en un contexto que le es adverso desde hace ya muchos años, la institución educativa está obligada a seguir garantizando el derecho de aprender, que es el que otorga la posibilidad de ejercer otros más. Pero, para ello, la escuela necesita y debe cambiar; debe dar un salto cualitativo en proyecto educativo.

Para lograr ese salto cualitativo, es determinante el diseño de proyectos y acciones que tiendan a lograr una educación inclusiva y de calidad y que fortalezcan las trayectorias escolares de las estudiantes que participan en ellos, puesto que son, precisamente, las que presentan itinerarios más frágiles e irregulares.

“Palabra de madre” es un proyecto que pretende mejorar, aún indirectamente, las trayectorias educativas de las alumnas embarazadas o jóvenes madres que cursan la educación secundaria, en la medida que promueve acciones específicas con sus condiciones de vida y que ofrecen un lugar de pertenencia a partir del cual ellas pueden apropiarse de contenidos educativos y culturales, a través de diversas actividades cuyo eje transversal y articulador es la lectura.

“Palabra de madre” tiene una clara finalidad: más allá de su arista socioeducativa, favorecer el acceso de las estudiantes a aprendizajes, experiencias y bienes culturales difícilmente disponibles para ellas, sea por la situación de vulnerabilidad socioeconómica en que se encuentran o por atravesar circunstancias particulares, como el del embarazo o la maternidad precoz.

Introducción

Pensar la educación como derecho implica comprender al otro como sujeto de derechos; como alguien que los posee y tiene la potestad para ejercerlos, ampliarlos y sumar nuevos. La educación, entonces, tiene la función de brindar herramientas, experiencias, saberes y estrategias que permiten el ejercicio de un amplio abanico de prerrogativas que el ordenamiento jurídico reconoce.

En un contexto que le es adverso desde hace ya muchos años, la escuela está obligada a seguir garantizando el derecho de aprender, que es el que otorga la posibilidad de ejercer otros más. Pero, para ello, y no es sólo la percepción de los docentes y directivos sino que también surge de diversos diagnósticos oficiales, “la escuela necesita y debe cambiar; debe dar un salto cualitativo no sólo en términos de su infraestructura sino en su proyecto educativo, en su relación con su entorno, con su barrio, su comunidad”

Para lograr ese salto cualitativo, es determinante el diseño de proyectos y acciones que tiendan a lograr una educación inclusiva y de calidad, la permanencia en el sistema educativo y el egreso regular una vez culminado el ciclo secundario obligatorio.

Sin lugar a dudas, los Docentes y los Equipos de Gestión somos los actores fundamentales en el diseño e implementación de estas iniciativas porque somos los que conocemos, convivimos y hacemos, junto a nuestros alumnos, la escuela.

Este trabajo pretende ser una reflexión respecto del diseño y puesta en marcha de un proyecto de promoción de la lectura en la escuela y más allá de ella, para un grupo específico de estudiantes. Aquí no hablamos, pensamos y ejecutamos a nivel macro; lo hacemos a nivel micro, en nuestro lugar de

trabajo; para ese alumnado que nos interpela y nos pide que tomemos decisiones. Aquí, las protagonistas son nuestras alumnas madres y/o embarazadas que transitan la secundaria en nuestra institución. Las destinatarias de las iniciativas son adolescentes que establecen contactos frágiles con el sistema educativo y evidencian “precariedad de las trayectorias juveniles” (Reguillo Cruz, 2007, p. 52). La ausencia de regularidades institucionales y la dificultad para incorporarse y permanecer en el ámbito escolar por sus embarazos o maternidad reciente son algunos de los aspectos que forman parte de sus trayectorias irregulares en la Escuela y que ponen riesgo el cumplimiento de los mandatos de la Ley de Educación Nacional y de las resoluciones del Consejo Federal de Educación.

El proyecto que pensamos está compuesto por acciones que contribuyen a mejorar sus trayectorias educativas, en la medida en que se articulan con sus condiciones de vida y que ofrecen un lugar de pertenencia a partir del cual ellas pueden apropiarse de contenidos educativos y culturales, a través de diversas actividades cuyo eje transversal y articulador es la lectura. Para la Escuela, diseñar propuestas educativas que consideren de manera situada sus procesos escolares es un gran desafío porque los docentes no fuimos formados para enseñar en la diversidad, en lo distinto.

Descripción del contexto

La Escuela Comercial Alvear es de nivel secundario y se sitúa en el Pueblo de Alvear, a 20 kms. de la Ciudad de Rosario, sobre la margen del Río Paraná. Alberga una población estudiantil de 250 alumnos y alumnas, aproximadamente, que provienen, en su mayoría, de zonas periféricas de Alvear y de la vecina Ciudad de Villa Gobernador Gálvez. Esta, en sí, es la principal característica de la población de la Institución: más del 70% de los estudiantes viven en las “villas” y barrios marginales de la localidad galvense.

La situación socio-económica de las familias de los estudiantes que asisten a la Escuela Comercial puede encuadrarse en la clase media y media baja. Muchos viven en un entorno de pobreza y de inseguridad; en muchas familias no hay trabajo o hay empleo informal, como así también se dan casos de abandono de hijos, violencia de género y delincuencia, entre otras situaciones.

Gran número de los alumnos y alumnas que asisten a la Escuela N° 8187 tienen dificultades para mantener trayectorias escolares regulares, sea porque atraviesan cuestiones familiares que les dificultan la asistencia a clases o porque requieren de una atención o acompañamiento diferenciado para lograr procesos de aprendizaje significativos. Una situación a considerar –y que no era habitual en la Escuela Comercial- es el número creciente de alumnas que transitan embarazos y maternidades precoces, con el consiguiente riesgo de abandono o irregularidad en el desarrollo de sus trayectorias escolares, sobre todo 3º, 4º y 5º año, en los últimos cuatro años. De no tener embarazos precoces en algunos cursos pasamos a contar hasta dos o tres. No es casual –creemos desde la Escuela- el aumento de embarazos adolescentes, puesto que las jóvenes madres pertenecen a familias que se encuentran en situaciones de creciente vulnerabilidad socioeconómica y cultural extrema.

Las adolescentes comienzan a desarrollar trayectorias escolares irregulares cuando su embarazo avanza: primero, faltan; luego, abandonan. Al tener sus bebés, su permanencia en la escuela se vuelve irregular y la adquisición de los conocimientos mínimos para promover los espacios curriculares correspondientes a su año se torna complicado. Muchas veces, las inasistencias y las bajas calificaciones operan como factores determinantes para que las alumnas repitan el curso o abandonen la escolaridad. Son muy pocas las alumnas madres que logran culminar, en tiempo, la educación secundaria, lo que pone en evidencia la dificultad para sostener las trayectorias escolares formales que atraviesan las jóvenes que son madres o cursan un embarazo.

La maternidad en sí misma no es una situación problemática sino que lo es en relación a la edad de las jóvenes y la consideración del imperativo -contemplado en la Ley de Educación Nacional- respecto de la obligatoriedad de la educación secundaria.

En el equipo de trabajo de la Escuela, entonces, nos preguntamos: ¿cómo lograr una mejora significativa en las trayectorias escolares de las alumnas madres y jóvenes embarazadas en miras de que completen su educación secundaria?

El Proyecto “Palabra de Madre”

“Palabra de madre” es un proyecto que se apoya en el artículo 11 de la Ley de Educación Nacional y en el Anexo de la Resolución 247/15 del Consejo Federal de Educación en tanto, ambos, conciben a la lectura y a la escritura como premisas básicas para promover el acceso igualitario al conocimiento y para la construcción de una ciudadanía responsable.

La Resolución 247/15 sienta las bases de lo que debe ser una política de Estado: la lectura y la escritura como derecho. Y lo justifica en tanto y cuanto reconoce que son herramientas fundamentales para conocer y aprender, para comunicarse y recrearse.

Con ese marco normativo, nuestro proyecto muestra una clara voluntad compartida por el equipo de trabajo de la escuela en relación con un contenido particular y con un problemática determinada: hablamos de un proyecto institucional de lectura dirigido a las jóvenes que son madres o cursan un embarazo durante su educación secundaria.

“Palabra de madre” se enmarca en una serie de acciones socioeducativas que tienen como objetivo primordial y a corto plazo que las alumnas madres y las jóvenes embarazadas finalicen sus estudios secundarios. Los objetivos de este proyecto son amplios, a largo plazo y pueden resumirse en tres puntos que tienen como eje de trabajo a la lectura: 1) desarrollar en las alumnas hábitos lectores, según sus capacidades, sus intereses y sus necesidades; 2) promover, en ellas, la lectura como herramienta del aprendizaje autónomo en todas las áreas del conocimiento; y 3) promover la lectura como fuente de placer y recreación.

Llevar adelante “Palabra de madre” significa un desafío para todos los que participamos en el proyecto- para los Docentes del área de Lengua y Literatura y de Ciencias Sociales, la Tutora y hasta para mí, que soy la Directora de la Institución-; no es fácil promover la lectura –ni ningún otro hábito o valor- en entornos complejos que nos presentan situaciones externas que irrumpen en la regularidad de las trayectorias escolares. Por momentos, y en atención a su estado de salud y las demandas de sus familias, las alumnas no cumplen con sus actividades o se ausentan durante días o semanas. En muchas ocasiones, el mismo contexto de vulnerabilidad socioeconómica y afectiva en que se encuentran las jóvenes madres y las alumnas embarazadas determina, en gran parte, el riesgo de fracaso en sus trayectorias escolares.

Por ello, el proyecto de lectura tiene, principalmente, un diseño amplio y flexible y, eminentemente, socioeducativo. Nos propusimos ofrecerles a las alumnas espacios y tiempos de escucha, de diálogo y de reflexión y formatos de trabajo diferenciados, que las motiven a buscar material, a disfrutar leyéndolo, a fundamentar puntos de vista, a comentar fragmentos, a ampliar lo leído y a reflexionar en forma colectiva.

“Palabra de madre”, en sí mismo, no afecta el abordaje de los contenidos curriculares sino que los complementa y los amplía, a la vez que busca construir y consolidar otros formatos escolares con el objetivo de promover aprendizajes de calidad a través de la promoción de la lectura y de la escritura como estrategia pedagógica inclusiva respecto de las jóvenes madres o alumnas embarazadas. Se trata de que, a través de distintas actividades o estrategias en las que la lectura y la escritura son el eje central de trabajo, puedan construir aprendizajes significativos, a su ritmo, respetando sus tiempos y las circunstancias que atraviesan.

De ninguna manera pretendemos con “Palabra de madre” desconocer a la escuela como ámbito específico donde se produce el aprendizaje sino que reconocemos que hay aprendizajes que operan en la vida cotidiana, en el contexto real de las alumnas y que definen, significativamente, su trayectoria

escolar. Por ello, para este proyecto, diseñamos formatos educativos alternativos al escolar, promoviendo la semi-presencialidad y la virtualidad.

Lo medular del proyecto, que es la promoción de la lectura requiere, ante todo, lograr la motivación de los lectores; lo que parece difícil desde el comienzo y casi un imposible en el caso de las alumnas madres o las jóvenes embarazadas dado que su interés, su atención y su preocupación, fundamentalmente, no están puestos en la escuela. Entonces, para llevar adelante “Palabra de madre” debimos, ante todo, respondernos: ¿leen las alumnas?, ¿qué cosas leen?, ¿qué buscan cuando leen? y ¿a través de qué formatos leen?, entre otros interrogantes.

Descubrimos, con sorpresa, luego de un trabajo de recolección de información a través charlas y entrevistas informales que las alumnas embarazadas y jóvenes madres no tienen desarrollado el hábito de la lectura por placer y lo que leen en el aula no les gusta. Además, detectamos que casi no leen libros; mucho menos, diarios y revistas. No obstante ello, supimos que leen en formato on line, a través de sus teléfonos celulares o tablets, cuando disponen de conexión a internet. Respecto de sus intereses, nos contaron que les gustan las historias de vida, sobre todo de mujeres que vivieron y atravesaron experiencias de lucha y de superación personal a pesar de las adversidades que les planteó el tiempo histórico en que les tocó vivir.

A partir de esta información, el diseño inicial consintió los primeros ajustes: a la intención originaria de sugerir sólo textos escritos, sumamos los recursos que nos ofrece internet; y a la propuesta de leer novelas, cuentos, antologías, poemas e historietas, la modificamos por biografías e historias de mujeres destacadas en algún ámbito, arte, ciencia o deporte. En principio, seleccionamos mujeres argentinas, situadas históricamente a partir de 1810, es decir, desde los albores de nuestro proceso independentista en adelante. El criterio establecido para tal elección se condijo con la finalidad: llevar a cabo un abordaje multidisciplinario de cada una de las biografías leídas.

En la primera lista que elaboramos, y que fue entregada a las alumnas, surgieron las siguientes personalidades: Manuela Sáenz, Carola Lorenzini, Marta Lynch, Juana Azurduy, Azucena Villaflor, Martha Salotti, Azucena Maizani, Encarnación Ezcurra, Petrona Eyle, Rosario Vera Peñaloza, Olga Cossettini, Elvira Rawson de Dellepiane, Eva Duarte de Perón, Lola Mora, Alicia Moreau de Justo, María Elena Walsh, Mercedes Sosa, Cecilia Grierson, Mariquita Sánchez de Thompson, Alfonsina Storni, Aimé Paine y Victoria Ocampo.

“Palabra de madre” tiene una sola premisa: leer. Por lo tanto, la consigna dada a las alumnas fue clara y escueta: buscar, echando mano de los recursos disponibles, la historia, biografía o novela del personaje elegido y leerla, en los momentos y lugares que cada estudiante elija o disponga y a través del formato con que cuente. Entre las jóvenes ocurrió que varias se enfrentaron por primera vez a una “lectura tiene que ver, de alguna manera, con el descenso al caos primitivo, con un viaje hacia el desorden, allí donde la vida fluye salvaje, caótica e intempestiva” (Bárcena Orbe, 2002, p. 24) y les significó una oportunidad en la que pudieron bucear –tanto en la Biblioteca de la Escuela como en internet- para buscar “su” historia, esa que está escrita para ella.

Luego de ese primer acercamiento a la lectura siguió un encuentro en la escuela, fuera del formato áulico; un espacio y un tiempo para compartir la historia elegida a viva voz; un espacio de diálogo y de reflexión no sólo sobre la vida y obra de la protagonista de la biografía sino sobre la experiencia de leer, para sí y para los demás. Y la experiencia, a su decir, les gustó y, lo más importante, les dio la oportunidad de abrir una nueva puerta: la de leer por placer.

Una biografía siguió a otra y un encuentro literario se sumó a otro, y, así, las estudiantes fueron descubriendo nuevas mujeres con historias de vida para destacar y las fueron conociendo a través de diversos formatos y estilos literarios. Dado que el proyecto fue diseñado en clave de interdisciplinarietà, los Profesores del área de Ciencias Sociales acompañaron a las alumnas en un recorrido biográfico de las figuras elegidas. Destacaron el contexto histórico, político, económico y social de su vida y obra, las características geográficas más relevantes del lugar donde nació y vivió cada una y

una reflexión sobre los aportes de su trabajo, arte, ciencia o deporte a la sociedad argentina. Ello fue, en gran medida, lo que permitió abordar la lectura como herramienta del aprendizaje autónomo en todas las áreas del conocimiento.

Así, “Palabra de madre” fue vivenciada como una experiencia en la que “la lectura siempre produce sentido, aun para lectores poco asiduos, que si bien no dedican mucho tiempo a esa actividad, saben que algunas frases halladas en un libro pueden a veces influir en el rumbo de una vida” (Petit, 2000, p. 1) y que fue posible por varias razones como generar un espacio y un tiempo distinto al de la clase, en el que la lectura se eclipsa y se escolariza.

No obstante esto, creemos que fueron las historias de esas mujeres las que motivaron la lectura y potenciaron el proyecto. Buscaron qué leer según sus capacidades, sus intereses y sus necesidades y, además, leyeron por placer y por recreación. A través de la lectura se empoderaron y desarrollaron el valor de la empatía puesto que hicieron suyas las luchas de las protagonistas para erguirse ante las adversidades; sintieron como propias sus victorias y vivieron en sus cuerpos sus sufrimientos y padecimientos.

Las rondas de lectura en voz alta y los espacios de reflexión y de diálogo continuaron quincenalmente hasta la finalización del ciclo lectivo, siempre investigando, leyendo y pensando sobre distintos personajes, elegidos de esa lista u otras mujeres, a consideración de las alumnas según sus intereses, estableciendo, de esa manera, lazos indelebles con la lectura como factor cultural y educativo.

Análisis de la experiencia

Rara vez se evidencian resultados significativos inmediatos cuando se ponen en marcha proyectos o acciones que plantean objetivos a largo plazo. En general, hablamos de éxito o de fracaso sin dar cuenta de los procesos que se van dando al interior del proyecto durante un determinado periodo. Desde el punto de vista formal, que las alumnas se hayan interesado en participar de un proyecto que, si bien no fue innovador, fue novedoso en la escuela, representa una meta cumplida en lo inmediato. No obstante, aspirar a promover aprendizajes de calidad a través de la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas que tengan a la lectura como eje articulador es un desafío a largo plazo que comenzó a concretarse cuando las alumnas mostraron interés y ganas por leer.

Una de las contribuciones más importantes que podemos reconocerle al proyecto “Palabra de madre”, más allá de su arista socioeducativa, en relación con el avance hacia el logro de la igualdad educativa, es que constituye un proceso formativo valorado por su calidad, que favorece el acceso de las estudiantes a aprendizajes, experiencias y bienes culturales difícilmente disponibles para ellas, sea por la situación de vulnerabilidad socioeconómica en que se encuentran o por atravesar circunstancias particulares, como el del embarazo o la maternidad precoz.

Claramente, este proyecto institucional de lectura contribuye al proceso de construcción de igualdad educativa en la medida que la escuela lo incorpora a su propuesta formativa, para ampliarla, diversificarla y, siempre, enriquecerla. Más allá de que los objetivos específicos se cumplan, estas iniciativas contribuyen al sostenimiento y afianzamiento de las trayectorias escolares de las estudiantes en situación de maternidad adolescente, impactando de lleno en el formato de la escuela secundaria.

Puesto en contexto, ello significa que no sólo hablamos de un proyecto institucional de promoción de la lectura que trasciende las paredes del aula sino que hacemos referencia, de acuerdo a Ley de Educación Nacional y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación, que es el marco general que regula la Educación en nuestro país, al cumplimiento de los mandatos universales en ellas contenidos y que apuntan a lograr una educación secundaria obligatoria, de calidad, inclusiva, equitativa, que permita el diseño de un proyecto de vida propio, que forme para el mundo del trabajo y que brinde las herramientas que permitan continuar los estudios superiores.

Referencias bibliográficas

- Bárcena Orbe, F. (2002, enero). La respiración de las palabras: ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible. Revista *Educación y Pedagogía*. Recuperado de: <https://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2560603>
- Petit, M. (2000, mayo). *Facultad de Psicología de la UBA*. Buenos Aires: UBA. Recuperado de: http://www.23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/construirlectores.doc
- Reguillo Cruz, R. (2007, noviembre). “Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica”, *Propuesta Educativa*. Recuperado de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/28.pdf>

...

La filiación de los adolescentes a la Escuela Secundaria. Una Escuela en busca de Sentido

Autor: Julieta V. Gangemi

Resumen

La siguiente presentación forma parte de un trabajo de investigación en curso, llevado a cabo en el marco de la Maestría en “Dificultades de aprendizaje” desarrollada por la Universidad del Salvador, cohorte 2015/2016, con la dirección de la Mg. Patricia Maddonni.

La misma se desarrolla en una escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires, con una modalidad cualitativa, de corte etnográfico y un enfoque sociohistórico, situacional. Se busca a través de la misma, indagar y comprender los sentidos de la experiencia escolar en los adolescentes y jóvenes con la intención de develar los lazos que fortalecen la filiación de los mismos con la escuela y que habilitan su apropiación del proyecto formador. Desde la mirada, la experiencia y los relatos de los protagonistas, los alumnos y en algunos casos, desde las conversaciones con los propios docentes, se trabaja a la vez, sobre las claves que interfieren y debilitan el entramado que configuran las diversas trayectorias escolares. De este modo, tomaremos los supuestos que han dado lugar al constructo de Fracaso Escolar Masivo y al estigma que le sobreviene, desde la comprensión de Maddonni (2014). Al mismo tiempo se hará una reflexión sobre la matriz de la escuela moderna y sus Regímenes Académicos considerados por especialistas como fuente generadora de discontinuidades escolares y de exclusión de adolescentes y jóvenes. Al mismo tiempo, siguiendo a Reyes Juárez (2006) y manteniendo la certeza de la escuela como espacio de desarrollo de subjetividad, indagaremos acerca del entramado adolescente, en el cual se definen identidades y se inician procesos de participación y ejercicios de ciudadanía. Del mismo modo se profundiza en el valor del vínculo educativo como lazo que sostiene la trama del proyecto formador. De esta forma se vuelve central profundizar en los sentidos que toma dicho vínculo en las trayectorias escolares y en las vidas de los jóvenes y adolescentes que depositan en la escuela sus expectativas de logro y de articulación social

Introducción

La erosión de los imaginarios de futuro, como lo denomina Reguillo (2008), se conforma como uno de los problemas que afecta profundamente a los sectores juveniles, en especial a aquellos más marginales. Junto con ello, las limitaciones de los sistemas educativos y laborales para incluir efectivamente a los jóvenes, alimentan esta sensación. Partir de este punto motiva mi interés en preguntarme sobre los obstáculos que encuentran los adolescentes para asistir y permanecer en las escuelas, así como los factores que favorecen dicha relación. Del mismo modo, en orden a profundizar la problemática, se vuelve central, visualizar las razones del desinterés o del desaliento de los adolescentes hacia las instituciones educativas dado que muchos jóvenes no le encuentran sentido a la experiencia escolar. Esta perspectiva no sólo vale para pensar en los adolescentes que están fuera de la escuela sino también

en los que están dentro, es decir, poder pensar en su forma de estar en la escuela. Durante sus años de escolaridad, muchos adolescentes ingresan a la escuela, pero experimentan, al decir de Kessler (2006), una escolaridad de baja intensidad.

“El colegio hoy dejó de ser un colegio que priorice la formación por el nivel con el que llegan los chicos. Ahora los tiempos de aprendizaje son más lentos, las familias ya no te acompañan como antes. Es otro el perfil del alumno. El desafío es tratar de sostenerlo dentro de la escuela el mayor tiempo posible y para ello, se proponen las exigencias mínimas razonables en cuanto al rendimiento. Antes, en cambio, el desafío era la excelencia, los chicos eran más demandantes desde lo intelectual, ahora la demanda pasa por lo afectivo, la escucha y la contención”. *Registro conversacional con una de las tutoras y docente de matemática del establecimiento.*

En general, los adolescentes, no logran conectarse con la escuela o se sienten atrapados por ella, encuentran dificultades para darle un sentido a la educación y para articular los aspectos educativos con otros aspectos de su vida. Estar en la escuela en este estado de desconexión, sin acceder a aprendizajes significativos podría, de alguna manera convertirse en una forma de exclusión educativa solapada. En ocasiones, observa Kessler en el mismo estudio, esta desconexión o falta de sentido de la experiencia escolar se desprende de un vínculo débil o de un bajo nivel de expectativa que depositan los jóvenes en ella.

“Es difícil escuchar en las entrevistas de ingreso que los padres digan del hijo, que es un *repetidor*; que en el colegio no lo dejaron continuar por repetidor...

cuando tal vez, era una materia la que lo separaba de sus compañeros. ¡Los chicos llegan defraudados, los padres desencantados de sus hijos... un desastre! Es que si no generás un vínculo, un interés en los adolescentes, no se puede dar clase... hay tantos estímulos afuera, que los perdés...” *Registro conversacional con la rectora.*

Del mismo modo podríamos pensar si no es a la vez, una baja expectativa que tiene la escuela sobre sus propios estudiantes la que se pone en juego en esta relación dialógica. Ante este escenario, situaciones como la repitencia o las discontinuidades conducen casi inexorablemente a la interrupción de la escolaridad. Es así como uno de los problemas más acuciantes que atraviesa en la actualidad la escuela secundaria en Argentina y en particular en la Ciudad de Buenos Aires radica en las altas cifras de estudiantes, que no terminan dicho nivel. Los adolescentes, desvinculados de la oferta escolar y transitando diversas realidades, discontinúan sus trayectorias escolares, de esta forma, repiten o abandonan. Siguiendo el análisis de investigadores dedicados a profundizar el análisis en esta problemática (Baquero, 2009; Terigi, 2011; Tiramonti, 2011; Maddonni, 2014) concluyen en que una de las variables que atraviesa con mayor injerencia dicho fenómeno, es la perspectiva dominante desde la cual se erige la escuela secundaria. Es decir, su matriz moderna y su forma de organización (simultaneidad, gradualidad, presencialidad) la cual a lo largo de los años ha influido directamente sobre la producción de sobreedad y de repitencia. Ambos fenómenos, considerados indicadores del fracaso escolar y causas centrales del abandono (Terigi, 2006 y 2009). Al mismo tiempo, en el nivel medio, el fenómeno de la repitencia, pone de relieve, para Tiramonti (2011), la exclusión de muchos jóvenes que no logran adaptarse al sistema en los tiempos previstos por el mismo. Es decir, la escuela media tradicional, basándose en la equivalencia entre igualdad y homogeneidad, construyó un determinado universal de conocimiento, de tiempo escolar, de modo de ser alumno, que profundizó la desigualdad entre los estudiantes.

“Empezar otra etapa fue rara, ya no solían pegarme o tirarme de la ropa como en la primaria, pero en el año 2013 mientras la red social se hacía conocida fui dándome cuenta del impacto que pueden tener las redes sociales sobre todo en la vida de un adolescente y el alcance que puede tener. Publicaron fotos mías en facebook y me insultaban. Se burlaban y me sacaban fotos escondidas esto dio lugar a muchos trastornos en mi vida... en cuarto año decidí cambiarme a este colegio y a la semana me internaron, había consumido pastillas y desde hacía tres años sufría de bulimia... En este

colegio me respetaron y me dieron mucho espacio, este año tuve 4 equivalencias más todas las materias de los dos primeros trimestres llegué acá en julio y repetí. La segunda vez que hice cuarto fue buena, durante todo este año y el año pasado había decidido dejar el colegio y anotarme en un programa en el cual podía cursar online y conseguir un trabajo, pero decidí hacer un último esfuerzo y sigo acá!... aprendí de muchas personas sobre todo de los profesores de literatura e historia, me llevo una amiga increíble!!! Las cosas que rescato siempre son: reírme y el día a día con mis compañeros y las cosas que me hicieron dudar... fueron... haber repetido, eso me hizo detestar la rutina y cansarme de esta etapa sintiendo ganas de terminar lo antes posible”. *Registro de entrevista en profundidad con una estudiante de 5° año.*

Evidentemente no se trata de enseñar lo mismo y de la misma manera en todo el territorio nacional, sino de lograr un acceso común a los conocimientos y herramientas consideradas significativos, sobre todo para que los jóvenes de los sectores sociales más pobres salgan con las capacidades necesarias para igualar sus posibilidades en el comienzo de los estudios, según señalaba Tedesco en 2008. Por lo cual, es el propósito de este estudio, dar cuenta de los cambios epocales que experimenta la realidad escolar para los adolescentes y jóvenes y de la pregunta por el sentido que conllevan los mismos para quienes los viven. Dado que, intentar nuevas relaciones y romper con las tramas impuestas hasta el momento en la escuela secundaria, puede significar para quienes las transitan, edificar una posibilidad que habilite nuevos lenguajes y contemple condiciones diversas. Pues se vuelve necesario, construir un camino hacia la democratización del conocimiento. Dar la palabra a los adolescentes y jóvenes. Escuchar sus vivencias, contemplar sus argumentos y sentidos en relación con la escuela, nos puede ubicar a las puertas de un proceso de mayor participación e implicancia por parte de los estudiantes, que revitalice su sentido de apropiación del proyecto formador en su carácter de agente social, al decir de Maddonni (2014), sujeto a quien se le reconoce el derecho de entrar en el juego. De este modo, dirigir la mirada hacia los espacios interiores de la escuela, puede permitir el develamiento de los mecanismos internos excluyentes, abrir nuevas llaves para el logro de la inclusión escolar y potenciar aquellas prácticas más democráticas que llevan a cabo día a día ciertas instituciones y ciertos actores escolares.

“Los chicos llegan con muchas inquietudes... otros requerimientos, yo hace veinte años que doy clases aquí. Ahora no les preocupa tanto quedarse con materias, a sus familias tampoco... Los chicos buscan poder charlar con alguien y contar sus conflictos ya sea con la familia o por bullying... o lo que les pasa fuera del colegio o problemas con una ex novia... los chicos quieren hablar, que los escuches... Hay chicas con anorexia o que se lastiman, algunos que consumen mucho alcohol y otros, porro. Las familias no saben nada, dicen los chicos o tal vez quieren decir que no lo charlan en la familia...”
Registro conversacional con la tutora del curso.

Se trata de conocer para transformar, pero al mismo tiempo, conocer para potenciar. Esa es la razón por la que buscamos comprender en profundidad aquellos elementos de las prácticas escolares que tienden lazo para el ejercicio de un proceso de filiación con el sistema formador, (Kaplan, 1997; Filmus 2001, Maddonni, 2014). Es bien sabido que, en todos los espacios sociales, en todas las instituciones hay componentes de conservación y otros de cambio. Ambas fuerzas están siempre en tensión. Los procesos de fragmentación y de profunda exclusión al que ciertas políticas subsumieron a adolescentes y jóvenes en especial de clases más desprotegidas (Kaplan y García 2006; Maddonni, 2014), tornan necesaria la pregunta referida a quiénes son los jóvenes de hoy, cómo configuran su realidad y sus identidades, qué condicionamientos los marcan y qué esperanzas portan quienes habitan las escuelas.

“Los adolescentes necesitan que les prestes atención. Que los respetes. Muchas veces, que les marquen los límites y tener reglas claras y que se cumplan. Otras veces buscan la confrontación ya sea con los adultos o con sus propios compañeros. Pero saben que acá están cuidados, por eso se animan a reclamar”.
Registro conversacional con la docente de matemática de 5° año.

“No tienen constancia, afuera no abren la mochila... ¡Hay cosas que no les interesan para nada!... cuando les decís el por qué y el para qué les va a servir, se enganchan un poco más, pero lo ven muy

lejos. También saben que les damos muchas oportunidades y a la larga van a aprobar entonces no se preocupan". *Reg. Conversacional con tutora.*

La llegada de nuevos sectores de adolescentes y jóvenes a la escuela secundaria contribuyó a la desestabilización de los acuerdos y los intereses previos. Este nivel educativo se encuentra acogiendo contingentes de alumnos que ya no adoptan las actitudes escolares implícitas, las esperas y las motivaciones previstas. En la tradición escolar secundaria, el régimen académico ha funcionado bien como algo que los alumnos debían conocer por transmisión familiar o bien, como algo que debían descubrir por sí solos a toda velocidad pues entraña zonas de riesgo que, si no se dominan a tiempo, colocan al estudiante rápidamente en situación comprometida como lo indican los investigadores en sendos estudios (Kantor, 2000; Terigi y Baquero, 2008). La escuela secundaria en Argentina y en los países de la región, logra en promedio, que sólo la mitad de los adolescentes finalice sus estudios, y buena parte de ellos lo hace con sobreedad, indicador que hace referencia a aquellos alumnos, que cursan con una edad mayor a la teóricamente ideal para el año en el cual están matriculados. Por otra parte, aún entre los adolescentes que logran concluir sus estudios secundarios, los conocimientos adquiridos no son los mismos en todos los casos de acuerdo con un estudio llevado a cabo por Unicef (2010). De esta manera, señala Unicef, se presentan variaciones en circuitos diferenciados de calidad en alta coincidencia con sus niveles socioeconómicos lo cual trae aparejado desigualdad y desventajas educativas, privando de la adecuada respuesta a aquellos educandos más desprotegidos desde el acceso mismo al conocimiento, retrasando y obstaculizando su promoción en la escuela. Bourdieu y Passeron (1964,1970), demostraron que la escuela transmitía los valores de las clases dominantes y que los estudiantes de medios populares fracasaban no, por la incapacidad para aprender sino, por las condiciones que le imponía la escuela. Desde esta perspectiva, la escuela es personificada como responsable del fracaso, de reproducir desigualdades sociales, de no atender a las diferencias y de impartir prácticas homogeneizadoras carentes de saberes significativos. Del mismo modo, siguiendo a Kessler (2002), quienes han sido excluidos del acceso a los principales bienes y servicios han quedado en peores condiciones de invertir y de reclamar más y mejor educación. Esto configura un escenario en el que los que poseen mayor capital económico-cultural y tienen capacidad de iniciativa y participación acceden a instituciones también más ricas, innovadoras y capaces de ofrecer una educación de mejor calidad. Mientras que cuando las familias y el contexto son pobres, la institución tiende a ser pobre e impotente para compensar la pobreza social. Esta problemática tan central que enfrenta hoy la escuela secundaria, confluye en lo que se ha dado en llamar Fracaso Escolar Masivo y frente al cual sigue sin hallar solución a la altura de las necesidades de los jóvenes y de sus familias. De este modo, sin llegar a la comprensión profunda del problema, la escuela, echa mano al recurso de la repetición para los alumnos que considera lentos para aprender.

"Hubo un año, hace cuatro años atrás, que no podíamos abrir uno de los cursos de segundo año porque habían repetido 8 de 15 chicos que venían de 1ero A y eso que aquí, la mayoría de los docentes hacen un trabajo de mucho seguimiento, tuvimos que esperar que se inscribieran de afuera y los que recibimos, fueron casi todos, chicos que habían repetido en sus otras escuelas". *Reg. conversacional con la rectora.*

Así, la repetición de un curso es la principal modalidad por medio de la cual, la enseñanza, hace frente a la diversidad de ritmos en la adquisición de los aprendizajes. Los adolescentes quedan sometidos a repetir los mismos ritmos y los mismos contenidos con idénticos procedimientos (Perrenoud, 1993; Terigi y Baquero, 2006; Maddonni, 2010). Por tanto, en este estudio, se vuelve necesario, el desplazamiento de la mirada hacia los protagonistas situados en medio de sus relaciones que se ponen en juego en la escuela y a lo largo de sus trayectorias educativas. Los contextos y las situaciones. Los espacios, las formas de enseñanza y la organización escolar misma, se materializan en una trama compleja que tiene una historia y que aloja historias colectivas y singulares. Las trayectorias de los sujetos constituyen esa trama. En la escuela, al decir de Grippo, Scavino y Arrúe (2011), la trama no

aparece inmediatamente visible, pero es lo que sostiene y caracteriza, lo que hace que, en el marco de una institución, los sujetos perduren y hagan perdurar relaciones y puedan alcanzar sus metas. Dicha trama, se constituye con materiales que están ya diseñados y se nutre con las formas de vincularse entre los protagonistas y con los objetos propios de la educación escolar. Pero la trama no es sólo lo que ya está, lo que encontramos armado, sino lo que se recrea diariamente y puede modificarse. Se teje y desteje, se va haciendo. De este modo y siguiendo a Maddonni (2014), si entendemos a la experiencia escolar como una trama en la cual el sujeto se apropia y a la vez se transforma en ella, la cultura deja de ser una propuesta cerrada que sólo preexiste, para ser entendida como un proceso sociohistórico, constructivo y dialógico en permanente transformación.

“No, no sé si vengo por las materias, no todas te sirven... en sí, te sirve venir al colegio... porque salís, te hacen salir, moverte, conocer gente que te ayuda. Yo me hice amigos que son como hermanos, ellos, la familia de ellos. Después me puse de novio con una amiga de un año menor y acá te ves, pasas todo el día y te da fuerzas. Fuerzas para seguir aunque te cueste... Sí, las materias, te cuestan. Te cuesta hacer las cosas... Algunas te sirven para trabajar después, computación, contabilidad, algo de lengua, inglés. Pero las demás... yo creo que son para hacerte un ritmo, una costumbre, qué sé yo como se dice... entrenarte para la facultad, para la vida”. Reg, conversacional con un estudiante de 5° año.

Es por ello que buscamos reflexionar acerca de los movimientos que debería realizar la escuela a los fines de afianzar la trama, es decir, de no perder a los adolescentes y jóvenes por el camino. Del mismo modo, tomando las referencias conceptuales de Frigerio (2004), consideramos que la igualdad, es el punto de partida para referirnos al derecho a la educación de todos los adolescentes y jóvenes.

“Empecé otro colegio pero en el tercer bimestre me volví a cambiar, vine y le hablé a la rectora para venir, no podía pagar y pedí beca y me dijeron que sí, que viniera lo antes posible para que no se me acumularan las faltas y bueno... yo, re feliz porque volvía con mis amigos que siguieron, pero los veía menos. Y los profesores que ya conocía... igual fue, re heavy, porque tenía todas bajas y tenía 2 equivalencias. Me prestaron las carpetas, me tomaron prácticos, me llevé 6 materias, las fui dando y me quedaron dos en febrero y pasé. ¿Cuarto?, más tranquilo, me llevé, pero menos, y ahora... Empecé con fiaca pero espero llegar sin llevarme para directamente pensar en la carrera que es un desafío personal”.

Registro de entrevista en profundidad con Federico, estudiante de 5° año del establecimiento.

Es decir, que ningún sujeto está inhabilitado ni imposibilitado, para ser par, para formar parte, para tener su parte. Por ello es necesario consignar a la educación como una actividad jurídica en la inscripción de cada sujeto en la comunidad. Se trata de entender a la educación como corresponsable en el trabajo de filiación simbólica, sin la cual, nunca seríamos sujetos. Este acto de inscripción no se deja caratular bajo la etiqueta escuela, al tiempo que es bajo esa figura que tiene curso y en parte se tramita. Significa, señala Frigerio (op.cit.), atribuirle a la educación una función económica, entendida como el trabajo político de distribuir y repartir la herencia como capital cultural, como el tesoro en común. Así, la condición de obligatoriedad enfrenta al Estado, con el deber de diseñar y llevar adelante estrategias alternativas para los adolescentes que están dentro y fuera de la escuela. Paradójicamente, resulta que por las condiciones que asume hoy la escolaridad obligatoria, tiende a ser generadora de un alto índice de fracaso escolar a raíz de la desigualdad educativa que se da en dicho escenario.

Es bien sabido que las estructuras de los sistemas educativos son insuficientes, costosas y se hallan organizadas y administradas con todas las limitaciones conocidas del modelo burocrático. El núcleo de habilidades y conocimientos básicos mínimos para el desempeño de un ciudadano pleno, crece y se complejiza con los cambios sociales, los avances del conocimiento y de la tecnología a un ritmo, que hace que los contenidos escolares, tal como hoy se estructuran y emplean, pierdan representatividad y significación en corto tiempo. La condición de obligatoriedad enfrenta al Estado, con el deber de diseñar y llevar adelante estrategias alternativas para los adolescentes que están dentro y fuera de la escuela.

Por tales motivos, resulta de gran interés para este estudio el poder decodificar e interpretar la significación que adquieren en el afrontamiento de la vida escolar, como señala Maddonni en sus estudios (2010, 2014), las interacciones de los estudiantes, las condiciones y las experiencias que generan que los mismos se apropien del proyecto formador y se incluyan en él. Esta investigación intenta poner de relieve aquello que ha dejado de tener sentido dentro de la cultura escolar, así como la insuficiencia de sus regímenes académicos, convirtiéndose en prácticas generadoras de fracaso escolar como lo precisan Terigi y Baquero en su estudio (2008).

“Nunca me gustó este colegio pero era el único!, que me aceptó al repetir... y rescato a los profesores que hay. Mi paso por la secundaria me hizo cambiar mucho. Ahora tengo muchísimos valores que antes no se me cruzaban por la cabeza, crecí mucho espiritualmente como persona y eso es lo que más me gusta. Para mí, terminar la Secundaria significa un gran paso porque al fin voy a poder estudiar algo que de verdad me gusta y me mueva para seguir adelante”. *Reg. conversacional con Ramiro, alumno de 5° año del establecimiento.*

De todas maneras, más allá de las desavenencias que acarrea la inadecuación de los regímenes académicos, es innegable que las escuelas secundarias, se constituyen en espacios de vida adolescente caracterizado por un cruce de culturas y sentidos. Los adolescentes crean en ellas relaciones múltiples y compleja entre ellos y sus pares y entre ellos y la institución educativa. Se configura de este modo, una vida cotidiana y una cultura escolar donde los adolescentes actúan e interactúan conformando distintas comunidades emocionales como lo señala Reyes Juárez (2009). Es decir, la experiencia estudiantil es parte de un proceso más amplio que representa la experiencia social de los jóvenes. Ambas se alimentan mutuamente. Los sujetos adolescentes construyen la experiencia estudiantil en relación directa con las instituciones educativas, pero no aislada de las relaciones, estrategias, ni de las perspectivas que tienen sobre el mundo social en su conjunto y sobre sí mismos dentro de éste. En ese sentido el presente trabajo busca hacer visibles las argumentaciones y sentidos que los adolescentes construyen desde su subjetividad sobre su tránsito por la escuela y la tensión que se instala en relación con las monocronías planteadas por la escuela moderna. Los estudiantes adolescentes, en general, poseen una perspectiva sobre el papel de la educación en su vida presente o futura, en la cual el contexto sociocultural cobra relevancia junto con las relaciones que construyen con otros jóvenes, familiares y miembros de la comunidad que pueden influir en las decisiones que van tomando. Al mismo tiempo, esta perspectiva, puede irse reconfigurando como producto de sus nuevas experiencias que se entraman con sus subjetividades. La experiencia estudiantil es parte del proceso más amplio que representa la experiencia social de los jóvenes. Ambas se alimentan mutuamente.

“... Sí, si vas a la secundaria y no tenés amigos, ¿para qué venís? Las materias las podés preparar solo o a distancia... Si no hacés un grupo que te banque en la escuela, ¿dónde?, sí, en la plaza ... pero es otra cosa, en el boliche... están todos volados...”

“... A mí, me conocen más los pibes, que mi familia y hay profesores que les hablo más que a mi viejo...” *Registros conversacionales de entrevista grupal con estudiantes del 5° año con orientación en Administración empresarial.*

La vivencia de lo afectivo que surge ante la proximidad entre los adolescentes en las escuelas secundarias, produce un sentimiento de pertenencia y juega un papel importante en su travesía por ellas, permitiendo los procesos de identificación y diferenciación de los otros. Para algunos adolescentes la convivencia durante una parte importante del día dentro de las escuelas crea lazos afectivos fuertes, y los compañeros se convierten en amigos.

“-En mi paso por la primaria fui muy feliz, siempre tuve amigos y no me sentía solo. Cuando me cambié, no tenía tanto miedo... estaba emocionado por entrar ya que todos mis amigos estaban conmigo y no estaba solo ya conocía al colegio porque habíamos venido a hacer una convivencia todos los que entrábamos a primero... rescato mi positivismo ante las adversidades como cuando me diagnosticaron diabetes en segundo año. Estuve internado y volver al colegio fue difícil pero mis

compañeros me apoyaron un montón, en tercero repetí y el cambio de curso fue un bajón porque estaba con mis amigos de la primaria y ellos pasaron de año y yo no. Ese mismo año me quedé libre pero mi novia me ayudó un montón a seguir adelante. A ella la conocí cuando repetí ya que era del curso nuevo así que repetir no fue malo, siempre fui feliz y la pasé muy bien en el colegio. Las tutoras y los profesores siempre me acompañaron y me esperaron. Igual, si no hubiera sido así, creo que dejaba la secundaria sin terminar. Llega un punto que ya no querés más”. *Registro de entrevista en profundidad con Juan, estudiante de 5° año del establecimiento.*

La amistad es importante porque en ella se encuentran compañía, comprensión, apoyo, ayuda, seguridad, confianza, cariño, diversión, motivación y aprendizajes.

Para poder llevar adelante este estudio se contó con el valioso aporte y la colaboración de una escuela que cuenta con sus tres niveles de educación (inicial, primario y secundario) y que llama la atención por el nivel de filiación que genera en sus estudiantes, sus familias y en gran parte de los formadores que la componen y que, sin embargo, no hallan la forma de generar en los jóvenes una experiencia de aprendizaje de alta intensidad en relación con la currícula y las exigencias académicas. Surge de este modo, la inquietud de compartir con dicha comunidad, los sentidos que la atraviesan, los significados que refuerzan las pertenencias y las tramas que allí se entretienen y que potencian la dinámica cotidiana. Qué los convoca tanto a estudiantes como a los docentes a formar una comunidad que se sostiene en el tiempo a pesar de estar lejos de los logros esperados por una sociedad que le reclama por méritos individuales. Ubicada en el corazón de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de corte confesional, a la cual concurre un nutrido número de adolescentes pertenecientes a un sector socio económico trabajador y de clase media en general. Las familias que conforman dicha comunidad educativa son de configuraciones diversas, con trayectorias educacionales que fluctúan entre una escolarización primaria completa, secundaria incompleta, finalizada y en menor medida, padres y familiares que han alcanzado el nivel terciario o universitario en su minoría. La mayoría de los alumnos provienen del mismo barrio, muchos adolescentes son de familias inmigrantes que han realizado parte de la escuela primaria en nuestro país. El grueso de la población deviene de escuelas primarias municipales de la zona y de escuelas privadas que han dejado de recibirlos por el hecho de ser repetidores. Estas particularidades de la escuela y de los adolescentes que la conforman han dado lugar a que el eje de la presente investigación sea la pregunta por el sentido, el sentido que encarna para cada uno de los protagonistas, su lazo, su filiación con la escuela secundaria. Qué los convoca y en qué medida puede, la escuela, hacer frente a esta interpelación que los adolescentes tramitan a través de ella. Los jóvenes debaten las tensiones, cuestionan las relaciones sociales entabladas y toman posturas respecto a las problemáticas socio-educativas. Los alumnos evalúan y cuestionan las formas de los profesores de relacionarse con ellos individual y colectivamente; su conocimiento y las formas de transmitirlo; y las formas de incorporar a los programas curriculares las convicciones propias.

“Les pedimos a los profesores que nos enseñen para la vida. Que puedas salir del colegio y encontrar un laburo para ayudar en tu casa y hacer tus cosas.” *Registro de conversación grupal durante una hora de tutoría con 5° año.*

Se trata de una investigación de tradición etnográfica, donde la aproximación dialógica se vuelve central para considerar y decodificar el contexto de creación de los discursos que se explicitan. Los adolescentes, actores del fenómeno observado, convocados por la propiedad de permanecer en el sistema, más allá de las características de su propia historia escolar y educativa, ponen en valor las subjetividades en juego. Si la escuela no satisface las expectativas y las demandas de quienes acuden en busca de una formación para integrarse a la sociedad en la que deben desenvolverse, es lógico esperar que los índices de fracaso escolar que se manifiestan a través de sus consecuencias; la repitencia, la permanencia discontinua, el abandono y la deserción, se vean aumentados. Es en este sentido que nos preguntamos entonces cómo se conceptualizan mutuamente los sujetos que se encuentran en el espacio escolar; cómo narran sus vivencias; cómo transitan y significan su escolaridad y sus prácticas.

Así, se acentúa la necesidad de poner en evidencia los sentidos que desde la perspectiva de los propios adolescentes podrían constituirse como factores protectores y de filiación al sistema escolar, fortaleciendo, nutriendo y significando las trayectorias escolares y educacionales, brindando la posibilidad de contar con una instancia de detección oportuna frente al fenómeno en cuestión. Si la escuela pretende cumplir una función central en los proyectos vitales de los jóvenes al posibilitar el acceso a lenguajes y relaciones que amplían el universo simbólico y despertar intereses que potencien la emancipación y humanización, no se trata sólo de encontrar respuestas a qué hacer para afiliar a los adolescentes y jóvenes a la escuela, sino, en generar interrogantes sobre las condiciones en que se llevan a cabo y los significados que, a ello, le otorgan los protagonistas. El aumento de las complejidades para sostener la escolaridad pone de manifiesto que el obstáculo no está en el plano del acceso a la escuela, sino, en los lazos entre los estudiantes y la institución lo que hace posible que permanezcan, transiten y egresen (Maddonna, 2014). De hecho, en estos últimos años se están poniendo en práctica diversos proyectos de reforma educativa para la escuela secundaria en la ciudad de Buenos Aires que buscan achicar la brecha entre la realidad social de los jóvenes, los cambios epocales y los requerimientos académicos que habían quedado cristalizados en el siglo pasado. Por tanto, la educación se caracteriza por ser una tarea compleja. Quizás, no únicamente entendiendo como aquello difícil que, por cierto, lo es. No es fácil educar, tampoco, dejarse educar ya que refiere a una trama densa, conformada por biografías que se entrelazan, condiciones que las afectan, realidades que se conjugan. Razón por la cual, se encausa este estudio desde la perspectiva de quienes transitan estas realidades. Desde sus percepciones y la profundización de las mismas a través de sus relatos y vivencias recreando sus experiencias y sentidos, (Connelly y Clandinin, 1995)

Planteo del Problema

La presente investigación pretende involucrarse con el fenómeno, denominado, fracaso escolar masivo, desde una perspectiva dinámica y situacional, observando paso a paso, la lucha de los jóvenes por pertenecer, por ser parte y lograr un espacio desde donde lanzarse a su vida adulta. Con este objetivo, partir de los sentidos que le otorgan los sujetos y desde los relatos y experiencias de quienes se enfrentan al fantasma de dicho fenómeno, día a día, los adolescentes. La modernidad instala la idea de que la expansión escolar, en forma progresiva y continua, brindaría igualdad a toda la población. Esto lo lograría otorgando la posibilidad de acceso a la misma educación a todos los adolescentes, imprimiéndoles una identidad común que pocas veces consideró la diversidad cultural de esa población; más bien tendió a uniformarla. La homogeneización de la población es el revés de la igualdad. La idea de incluir en un mismo formato escolar a todos los adolescentes implicó, e implica aún en muchas ocasiones, el encorsetamiento en una identidad particular, la integración en un grupo con características determinadas a las que no todos los jóvenes responden necesariamente. Esta idea sigue vigente en muchos casos (Terigi y Baquero, 2007; Maddonna, 2014). Toda institución, se materializa en una trama compleja que tiene una historia y que aloja a la vez, historias colectivas y singulares. Las trayectorias de los sujetos constituyen esa trama. Las tramas institucionales, organizacionales, tienen visibilidades e invisibilidades y con frecuencia, ellas mismas se opacan o dispersan, pareciendo desaparecer. Por tanto, es esta dimensión simbólica que le atribuyen los adolescentes a la escuela la que merece ponerse en perspectiva para interpelarse con la finalidad de resignificar tanto, los saberes escolares prescriptos en el currículo, los regímenes académicos y disciplinarios, como el vínculo educativo. La escuela tradicional ha ponderado los conocimientos académicos distanciándose del conocimiento cotidiano de la vida de las comunidades; ignorando que diferentes procesos históricos de constitución y desarrollo de las sociedades marcan heterogeneidad de modos de vida, pluralidad de expresiones en las relaciones sociales y multiplicidad de culturas. La pregunta por el fracaso escolar genera una inquietud permanente en la comunidad educativa, especialmente en los investigadores que se dedican al diseño de políticas educativas. Gran parte de estas investigaciones se han centrado en la incidencia estadística del

fenómeno Unicef (2010) y en sus factores determinantes (Terigi y Baquero, 2007; Tiramonti, 2009) otras, han hecho foco en las percepciones y los sentidos que portan los propios actores (Maddoni, 2010, 2014). Dado que el vínculo educativo puede estimarse como una atadura que liga al sujeto a un destino, de este modo, parafraseando a Núñez (2005), el vínculo educativo se convierte en una plataforma de lanzamiento hacia el porvenir de cada adolescente. De este modo, considerando que la escuela busca cumplir con una función central en los proyectos vitales de los adolescentes es que se apela al carácter cualitativo de este trabajo. Los procesos de abordaje, comprensión e interpretación etnográfica, sustentan las voces de los estudiantes tratando de hallar, a través de sus miradas, una forma de deliberar sobre el sentido de tradiciones heredadas del modelo escolar, sus continuidades, sus rupturas y sus posibles cambios. Las estadísticas educativas, si bien ilustran cuantitativamente ciertas circunstancias que afectan a los adolescentes, no aportan un conocimiento profundo sobre las lógicas de producción de sentido con las que éstos hacen frente a la crisis educativa y social. La perspectiva etnográfica en la cual nos inscribimos habilita el acceso a las formas en que se desarrolla la cotidianidad escolar; la misma no es pensada como una técnica sino como un enfoque teórico-metodológico que nos permite recuperar significaciones, experiencias y prácticas cotidianas de los sujetos, para entramarlas con aspectos socio-estructurales de la problemática del modo en que lo entiende Achilli (2005). De esta manera, una de nuestras tareas fundamentales será lograr documentar lo no documentado como señala Rockwell (1987, p. 33), es decir, los saberes y estrategias delineadas por los protagonistas con quienes trabajamos, esperando generar un movimiento dialéctico entre investigación empírica e investigación teórica, apostando a una metodología reflexiva que inaugure la posibilidad de construcción de conocimiento con el otro. Siguiendo este propósito realizamos entrevistas no estructuradas con estudiantes, docentes de diferentes disciplinas, también a directivos, pero principalmente realizamos observaciones con participación en clases, recreos, talleres y encuentros estudiantiles. Esta tarea facilita documentar e interiorizarse acerca de las diversas posibilidades de continuidad, discontinuidad, ruptura o apropiación que expresan los sujetos en relación con su experiencia escolar. Así, la aproximación de tradición etnográfica, se vuelve central no sólo para considerar los enunciados de los protagonistas sino, para decodificar el contexto de creación de dichos discursos (Wertsch, 1999) los cuales se conforman en objeto de la presente investigación. De este modo, los adolescentes y jóvenes, verdaderos protagonistas de la escuela secundaria, hacen escuchar sus voces y sus planteos a través de la conversación y un intercambio dialógico.

En consonancia con la argumentación, algunos de los supuestos de los cuales se parte son:

Los adolescentes que acuden a las escuelas secundarias viven una serie de cambios socioculturales que los llevan a redefinirse como sujetos y a resignificar su socialización, sus relaciones y las normas que conllevan. Si la escuela obtura o invisibiliza el despliegue de la vida adolescente con sus necesidades e intereses, cancela el proyecto formador y agudiza el fenómeno del fracaso escolar masivo.

La intransigencia normativa del Régimen Académico de la escuela secundaria, atenta sobre las trayectorias escolares individuales y aumentan exponencialmente la repitencia y la sobreedad, con lo cual se instala el estigma del fracaso escolar (Maddoni, 2014), antesala de la deserción.

En parte, conocer, estar informado y dominar el régimen académico es una condición ventajosa para transitar exitosamente la propuesta de la escuela secundaria; las investigaciones indican que muchas dificultades surgen por la opacidad que presentan las reglas de juego en vigencia en la escuela secundaria, (Baquero, 2001).

Los adolescentes que permanecen en la escuela secundaria, buscan allí, un lazo que los reafirme en su subjetividad y los religue con una trama social, así, quienes logran adecuarse a los requerimientos del formato escolar, en ocasiones, transitan trayectorias escolares más consistentes, aunque sus esfuerzos resulten desvinculados de sus proyectos vitales.

Para realizar una aproximación a la comprensión de dichos procesos se plantean los siguientes interrogantes como guías de la investigación:

¿Cómo significan los adolescentes la propuesta que surge desde un formato escolar moderno y qué relevancia tiene en sus proyectos de vida?

¿Cuáles son los lazos que, para los adolescentes, son generadores de tramas de filiación con la escuela secundaria?

¿Cuáles son las prácticas que dan sentido y refuerzan la construcción de saberes en las trayectorias escolares y educacionales de los adolescentes y jóvenes? ¿Cómo logran desplegar sus aspiraciones y apropiarse de sus logros?

¿En qué medida, la historicidad sociocultural de cada adolescente puede entretenerse con la trama de lo escolar y reforzar su pertenencia a la misma?

Objetivo General

Indagar y comprender desde las realidades de los adolescentes, los núcleos de sentido que entretengan su filiación con la Escuela Secundaria.

Objetivos Específicos

Identificar y reflexionar sobre las texturas que portan los relatos adolescentes acerca de las experiencias de ser alumno, desde sus trayectorias escolares y educativas.

Analizar las características singulares del entramado vincular de los protagonistas con la Escuela Secundaria que generan sus continuidades, discontinuidades o rupturas.

La etnografía escolar, inspirada en la antropología social y cultural, parte del supuesto de que la educación es un proceso comunicativo entre seres humanos y no es sólo la escuela la que forma a la persona, sino también la persona a la escuela.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (2005). Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde.
- Alucin, Silvia (2013) Ciudadanía y justicia social: Una mirada etnográfica sobre la educación secundaria en Argentina. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS). Vol. 2, Núm. 1, 2013, pp. 49-68. 56
- Aizencang, N. y Maddonni, P. (2000) "El fracaso escolar: un tema central en la agenda psicoeducativa" En Chardón, C. (comp.), Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. Buenos Aires. Eudeba.
- Arendt, H. (1989) "La crisis de la educación". Barcelona. Pórtico.
- Arrúe, C.; Scavino, C.; Grippo, L.; Regatky, M.; Hojman, G.; Collazo, Y. (2011). "Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje y participación: motivos y obstáculos a la hora de participar". En "Hacia una educación sin apellidos". Montevideo. Psicolibros.
- Aulagnier, P. (1975) "Construir-se un pasado". Buenos Aires. Apdeba.
- Baeza, S. (2007) "Las nuevas pobreza: cómo enfrentarlas". Rev. Aprendizaje Hoy. Año XXVII. N° 68, p.p. 31-38. Buenos Aires.
- Baeza, S. (2015) "Navegando el oleaje de la transformación educativa". VII Congreso Internacional de Educación. Santa Fe. "El aula un mundo, el mundo, un aula". Universidad Católica de Santa Fe.
- Baeza Correa, J. (2000) "La visibilidad del joven en la cultura escolar. La transmisión del rol del estudiante al oficio de alumno" en Jóvenes. Rev. De estudios sobre juventud. Nueva Visión. Bs. As. Unicef.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994) "¿Existe la infancia?". Buenos Aires. Aique.
- Baquero, R. (1996) "Vigotsky y el aprendizaje escolar". Buenos Aires. Letra viva.
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, AG. (2009) "Variaciones en el régimen académico en Escuela Media". Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol. 7. N° 4. Repositorio Uam.es.
- Baquero, R.; Limón, M. (2001) "Aprendizaje y desarrollo". En "Introducción a la psicología del aprendizaje". Cap. II.

- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". *Perfiles educativos*, tercera época, Vol. XXIV, n° 97 y 98, pp. 57-75.
- Baquero, R. (2007) "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar" en Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires. Del Estante.
- Baquero, R. (2008) "Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación". *Espacios en Blanco. Revista de Estudios Educativos y Sociales (NEES)*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (UNICEN), n° 16.
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; Briscioli, B. y Sbulatti, S. (2009). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 7. Número 4.
- Baquero, R. (2012) "Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar". *Polifonías. Revista de Educación*. N° 1.
- Bilinkis, S. (2013). "Educación: nuevos desafíos; nuevas formas". Buenos Aires.
- Bueno Álvarez, P. y Castanedo, J. (1998) "La interacción profesor- alumno". Universidad Complutense. Madrid.
- Briscioli, B.; Toscano, A. (2012) "Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad". Ponencia- ungs.edu.ar
- Bruner, J. (1988) "Desarrollo cognitivo y educación". Madrid. Ediciones Morata.
- Carli, S.; (2002). "Niñez, pedagogía y política". Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), (2001). "Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto". *Agenda educativa*. Buenos Aires.
- Cole, M. (1990) "Desarrollo cognitivo y educación formal". En "Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación". Cap. III. Aique.
- Consejo Federal de Educación (2009). "Plan Nacional de Educación Obligatoria", en Resolución CFE 79/09. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación. Consejo Federal de Educación (2009b). "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria", en Resolución CFE N° 84/09. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000) "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar". Buenos Aires. Losada.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duschatzky, Silvia (1999) "La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares". Argentina. Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2009). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2007). Reflexiones en torno a qué significa una formación para la equidad. En I. Dussel y P. Pogré, (Eds.), *Formar docentes para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa* (pp. 29-39). Buenos Aires: INFOD/PROPONE.
- Dussel, Inés (2009). "¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate", *Revista de Política Educativa* 1(1): 67-90.
- Elichiry, N. (2004) "Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio educativos en psicopedagógicos", en Elichiry, N. (comp.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional*. Buenos Aires. Manantial.
- Elichiry, N.E. (2009) Reflexiones e interrogantes acerca del aprendizaje humano. En N. E. Elichiry (comp.) *Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional* (pp. 13-24) Buenos Aires: Manantial.

- Elichiry, N.E. (2010) El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa. En: N. E. Elichiry (comp.) Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate (pp. 15-24) Buenos Aires: Manantial.
- Filmus, Daniel (2005). "Prólogo". En Juan Carlos Tedesco (comp.), ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires: IIPE-UNESCO Sede Buenos Aires.
- Fize, M. (2004) "¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social". México. Siglo XXI.
- Fullana, J. (1996) "La investigación sobre variantes relevantes para la prevención del fracaso escolar". Revista de Investigación Educativa. N° 14, 63-90. México.
- Fullana, J. (1998) "La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de caso". Revista de Investigación Educativa. N° 16, 47-70. México.
- Funes, J. (2004) "Cómo explicar, cómo analizar la diversidad adolescente. Una propuesta de análisis a partir de los territorios escolares". Tiempo de híbridos. Entresiglos. México.
- Giddens, A. (1995) "La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires. Amorrortu.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2011). "La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión", Informes de Investigación. Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Gonzalez Barberá, C. (2011) "Variables personales, escolares y familiares relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes mexicanos de educación secundaria". Rev. De Psicología y Psicopedagogía. Vol.10. N°1. México. EduPsykhé.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992) "Autoconcepto y rendimiento escolar". Pamplona. EUNSA.
- Guzmán, C. (2002) "Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los no-venta. Los aportes de la Sociología Francesa". Perfiles educativos, vol. XXIV, n° 97-98. México, CESU, pp. 38-56.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) Estudio sobre las desigualdades en la educación.
- Kessler, Gabriel (2002). "La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires". Buenos Aires: IIPE-UNESCO Sede Buenos Aires.
- Lacasa, P.; Cosano, C. y Reina, A. (1997) "Entre el hogar y la escuela". Rev. De Teoría, Investigación y Práctica educativa. N° 42-43. EUNSA. Mapa Educativo Nacional, (en línea) Disponible en: www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Tasa-de-repeticencia-en-el-nivel-secundario (2015, 27 de agosto).
- Ley N° 898, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004, 2002. Decreto N° 408/ 04. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004.
- Ley de Educación Nacional N° 26. 206 sancionada en diciembre de 2006.
- Ley Federal de Educación N° 24.195. Sancionada en abril de 1993. L
- Maddonni, P. (2004) "La escuela: entre lo universal y lo particular", en Elichiry, N. (comp.), Temas de psicología y educación. Buenos Aires. Manantial.
- Maddonni, P. y Aizencang, N. (2004) "Aportes para contribuir con el proyecto escolar de los jóvenes". En Conferencia Internacional de Sociología de la Educación: "Educación, globalización, resistencias y Tecnologías". Bs. As. Facultad de Filosofía y Letras. (UBA).
- Maddonni, P. (2010) "Trayectorias escolares discontinuas: estigma, limitaciones y posibilidades". Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Maddonni, P. (2014) "El estigma del fracaso escolar". Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós.
- Meirieu, Ph. (1998) "Frankenstein educador". Barcelona. Laertes.
- Ministerio de Educación. Argentina (2008). "Documento preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria".
- Moll, L (1997). "Vigotsky, la educación y la cultura en acción", En Álvarez, A (ed.), Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vigotsky en la educación, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Morín, E. (1999) "Epistemología de la complejidad". Buenos Aires. Nueva Visión.
- Najmanovich, D. (2002-6) "El desafío de la complejidad. La metamorfosis de la ciencia. El mito de la objetividad". www.newsdenisenajmanovich.com.ar

- Neufeld, M.R. y Thisted, (2004). A “Vino Viejo en odres nuevos”: acerca de la educabilidad y resiliencia. En Cuadernos de Antropología Social N° 19, Facultad de Filosofía y Letras.
- Núñez, V. (2009) “La educación en tiempos de incertidumbre”. Barcelona. Gedisa.
- Perazza, R.; Terigi, F. (2010)- Revista Latinoamericana de Educación .cades.com.ar
- Reguillo, R. (2000) “Las culturas juveniles: Un campo de estudio. Breve agenda para la discusión”. Medina Carrasco, G. (Coord.) en “Aproximaciones a la diversidad juvenil”. México. El Colegio de México.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles. Revista Última Década, 19, 1-20.
- Reguillo, R. (2008). Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos, entre la precarización y el desencanto. Revista Pensamiento Iberoamericano. Inclusión y ciudadanía: perspectivas de la juventud en Iberoamérica, 3, 205-225.
- Reyes Juárez, A. (2003) “Cruzando los muros”. México. FCPYS. UNAM.
- Reyes Juárez, A (2006) “Adolescencias entre muros”. FCPYS. UNAM.
- Riviere, A. (1983). “¿Por qué fracasan tan poco los niños?”. Cuadernos de pedagogía. Julio-agosto.
- Rivas, A. (2014) “Revivir las aulas”. Buenos Aires. Debate.
- Ricoer, P. (1996)
- Rockwell, E. (1985) “La relevancia de la etnografía en la transformación de la escuela”. Bogotá. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior. Rockwell, E. (1997). “La dinámica cultural en la escuela”, en Álvarez, A. (ed), Hacia un currículum cultura: La vigencia de Vigotsky en la educación. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (1993) “Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social”. Barcelona. Editorial Paidós.
- Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”, en Wertsch, J., el Rí, P. y Álvarez, A. (eds.), La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Santillán, L. y Cerletti, L. (2011) “Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación”. Boletín de Antropología y Educación. Año 2. N°3. Buenos Aires. UBA.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) “La investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada”. Ficha del Seminario de Investigación cualitativa. USAL.
- Schütz, A. (1993) “La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva”. Barcelona. Paidós.
- Suarez, D. (2007) “Docentes, narrativas e indagación del proceso escolar”. ISPEI Sara C. de Eccleston-Rev. Año 3. Número 7. Otoño-Invierno, 2007.
- Taylor, S.T. y Bogdan, R. (1986) “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. México. Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007) “La escuela y la cuestión social”. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. [Links]
- Terigi, F. (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares” en III Foro Latinoamericano de Educación.
- Terigi, F. (2009) – Formación de los profesores de Escuela Media. Revista de educación, - dialnet.unirioja
- Terigi, F. (2010). Cronologías de aprendizaje. Para pensar las trayectorias escolares. Conferencia. La Pampa.
- Terigi, F. (2013) “Educación y Políticas Sociales”, redetis.iipe.unesco.org
- Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, B. (2013) “La extensión de la obligatoriedad escolar en Argentina”. Revista científicas.filo.uba.ar
- Tiramonti, Guillermina et al. (2007). “Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa”. Informe Final. Buenos Aires: FLACSO.

- Tiramonti, Guillermina (2011). "La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile", Educ. Soc. 32(116): 857-875.
- Tiramonti, G. (2011) "Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la Escuela Media". Rosario. Argentina. Flacso.
- Tizio, H. (2001) "Reinventar el vínculo educativo, aportes de la Pedagogía social y del Psicoanálisis. Barcelona. España. Gedisa.
- Torregrosa, J. R. (1968) "El estudio de las actitudes. Perspectivas psicológicas y sociológicas". Rev. Española de opinión pública; 11, 155-165. Madrid.
- Unicef (2010) "Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo". Duro, E. (coord.). Unicef. Argentina.
- Vergara Rojas, R. (2014) "Factores de permanencia escolar. Análisis de la educación básica y media en Caldas". Medellín.
- Vygotsky, L. (1978) "Pensamiento y lenguaje". Madrid. Paidós.
- Wertsch, J. (1988) "El análisis semiótico de Vygotsky" (en, Vygotsky y la formación social de la mente). Buenos Aires. Paidós.

...

Narrativa adolescente en talleres donde he trabajado en educación y psicoanálisis. Talleres de narrativa con adolescentes de enseñanza secundaria (ciclo básico)

Autor: Laura Franzini Prado

Este trabajo expone e ilustra una modalidad de trabajo en Psicopedagogía (Clínica) en el nivel escolar adolescente a través de los materiales utilizados para el diagnóstico e intervención psicopedagógico así como en lo que he dado en llamar Talleres de Narrativa en Enseñanza Secundaria.

La experiencia de crear materiales, construirlos, adaptarlos jerarquizando la escritura en los mismos, permite relevar, intercambiar, elaborar en entrevistas o Talleres - cara a cara o grupalmente conflictivas que partiendo del material - gráfico, artesanal, musical, otros- es "narrado" por los adolescentes en un dispositivo escolar. Es una modalidad de trabajo que aborda la dimensión subjetiva del aprendizaje y cómo el fracaso escolar, las alteraciones de aprendizaje son comprendidas y tratadas desde la perspectiva del conflicto psíquico, su dinámica y los factores que inciden o condicionan procesos de simbolización, aspectos que no pueden reducirse a un conflicto cognitivo, una condición intelectual o al desarrollo neuropsicológico y deviene entonces una "cuestión" psicoanalítica. .

Abrimos la posibilidad de abordar la "narrativa" adolescente desde una técnica y trabajar con ella en el marco de una Psicopedagogía (psico) analítica (extramuros) generando espacios de trabajo (Entrevistas, Seguimiento, Taller) que favorezcan procesos de simbolización, crecimiento, armado y desarrollo, una experiencia subjetivante, aplicable al dispositivo psicopedagógico- en la enseñanza secundaria.

¿Y cómo es el psicoanálisis puede a trabajar activamente en la Institución Educativa? Su aporte estaría en partir de los conceptos fundamentales del psicoanálisis y su metodología hermenéutica para trabajar en Secundaria repensando, recreando estrategias, sin perder su referencia teórica. Ulloa decía "hacer

sin desmentir el inconsciente”. El desafío actual es extender la riqueza del psicoanálisis para apuntalar las prácticas colectivas que sostengan a los sujetos de nuestro tiempo.

(1995 crts)

La narrativa adolescente en los talleres y entrevistas (Técnicas Gráficas) diagnósticas donde particularmente he trabajado en educación y psicoanálisis.

Ubicar al adolescente en la Institución Educativa implica pensarlo en una dinámica de cambio sostenido tanto por la etapa en que transita de cambios físicos, neurofisiológicos, cognitivos, emocionales, históricos y biográficos como por la dinámica de una sociedad en cambio en íntima imbricación y evolución entre sí y con la cultura. Los cambios que se producen en el desarrollo adolescente son de tipos normativos e inevitables y de intensa variabilidad entre los individuos, quienes trabajamos en las Instituciones Educativas nos vemos permanentemente convocados al acompañamiento, intervención y orientación en las trayectorias de los/las adolescentes desde el ingreso a la institución, su permanencia y egreso de la misma, esto implica la instrumentación de herramientas propias de la Psicología Educativa desde un abordaje preventivo contrapuesto al modelo asistencialista propio de los primeros “gabinetes” psicológicos en educación.

Un aspecto de esta tarea se refiere al seguimiento de los alumnos y las intervenciones y/o entrevistas que se llevan adelante ante el fracaso escolar. El objetivo de las mismas son la aproximación diagnóstica en el área familiar, intelectual, psicomotriz, emocional y social, que permita valorar la intervención y pronóstico del desempeño pedagógico y vincular para el nivel académico que transita. Tal aproximación, entrevistas y test aplicados implican una mirada, un encuadre teórico que respalde, de fundamentos y razones de sí para acompañar las trayectorias del alumno en la Institución educativa, en mi caso de orientación psicoanalítica.

Proponemos que el material elaborado en los test y sus adecuaciones, el material gráfico y sus narrativas se trabajen en las entrevistas de devolución u otras instancias con el alumno, constituyéndose en una herramienta primordial de la orientación educativa y más allá, desde un encuadre de trabajo y una formulación metodológica, la hermenéutica en el trabajo individual o en los Talleres Psicopedagógicos de (Escritura) Narrativa que se realizan en el liceo durante el año lectivo.

No debemos olvidar que el objetivo prioritario del adolescente en la institución educativa es el desempeño académico lo cual presupone el aprendizaje exitoso y las mejores condiciones para que éste se desarrolle, de tal forma que uno de los primeros contactos del psicoanálisis y la educación se establecieron a través de los llamados “trastornos del aprendizaje” luego vendrán las alteraciones de conducta y por último los trastornos emocionales.

El trastorno, la alteración, el “problema” es para nosotros el **síntoma** que convoca la mirada (psicoanalítica). Desde allí diversos autores y referente teóricos han abordado el fracaso en la escuela incluyendo la integración con lo que llamamos la “Psicopedagogía”, articulando de alguna manera las ideas de Jean Piaget, los autores del Constructivismo, la Narrativa en Bruner, la psicología del Self, la Lingüística y la Neuropsicología, entre otras con el Psicoanálisis, predominando la demanda asistencial llevada a cabo fuera de la institución como herramienta auxiliar para el logro de un aprendizaje “eficaz” y eficiente”.

Si pensamos el síntoma como una formación del inconsciente, como expresión de la dimensión subjetiva que encierra un sentido ignorado a descifrar, es aquí donde la propuesta psicoanalítica en educación podrá inaugurar o potenciar procesos y vías de elaboración y por otro “acompañarse” con los objetivos institucionales, encarnados en los docentes, educadores y directivos siendo necesario distinguir entonces entre los problemas de aprendizaje y los problemas **en el** aprendizaje. Desde ésta mirada aspiramos a hacer espacio al psicoanálisis como un referente de reflexión para el ámbito educativo, desde las nociones Freudianas, Lacanianas y de otros autores acerca de: inconsciente, sujeto,

pulsión, transferencia, identificación, ley y deseo, en el entrecruzamiento con el hecho educativo, de encuentros y desencuentros con el psicoanálisis.

Desde la distinción del sujeto del inconsciente del sujeto del conocimiento (a partir del inconsciente Freudiano), confirmamos y destacamos la continuidad entre el interés sexual y el cognitivo -el desarrollo de tales concepciones exceden largamente las posibilidades de desarrollo en este trabajo-. Consideramos la cuestión del deseo del enseñante como sostén de la praxis docente. ¿Cómo se articula el acto docente con el saber, si no articulando las nociones de transferencia y deseo? Diferenciando entonces junto a Lacan conocimiento y saber, lo cual alude a la concepción de verdad en psicoanálisis. (Elgarte, Roberto, 2008)

En el aprendiente transferencia y deseo se articulan solamente si se logra construir un vínculo con el docente desde el conocimiento, objeto de estudio de cada asignatura en una institución educativa. Desde el campo del psicoanálisis como una teoría de la praxis, la psiquis humana, la hermenéutica y la investigación se destaca **el discurso psicoanalítico como una producción antiautoritaria a diferencia del discurso pedagógico que es organizacional, normativo**. Discurso psicoanalítico y discurso pedagógico, dos campos del conocimiento con diferentes objetos de estudio, pero con algo en común: **ambos operan con sujetos y con la palabra, razón de ser de ambos**.

De las Técnicas Diagnósticas para trabajar con adolescentes.

Presentamos como instrumento de narración al Test del árbol, un test proyectivo de la personalidad profunda desarrollado por K. Koch, neurólogo suizo que lo conceptualizó entre 1920 y 1930. (1) Luego Buck, autor del HTP, 1948 (Buck- Hammer) impulsaron esta metodología aplicada al concepto de la imagen o esquema corporal como el conocimiento y representación simbólica global del propio cuerpo, es decir la concepción interna que el individuo tiene de su propio cuerpo y de sus funciones en el mundo social desplegadas en el dibujo desarrollos, propios de los adolescentes que cursan la enseñanza secundaria. (2)

Con el advenimiento de la pubertad, el cuerpo cambia, se transforma y ello afecta el orden de las representaciones psíquicas del cuerpo, se impone la constitución de una nueva imagen corporal que lo unifiquen y le permite al sujeto reconocerse en ese nuevo cuerpo (...) Toda esta transformación impone al sujeto el trabajo de dar nuevos sentidos simbólicos a aquello que emerge en el orden corporal” (Farrés, Ferreira dos Santos y Veloso, 2009, p. 7).

Partimos de una producción gráfica (psicomotriz, presentacional, icónica), muy conocida como es el Dibujo del "árbol", al que el/la estudiante le van poniendo palabras: primero se les pide que escriban su edad y tres características que lo identifican, ubicándolo así en una historia y un espacio temporal. Luego que “escriba un cuento donde el árbol es el protagonista y que al finalizar le coloque un título al cuento realizado”

A continuación atendiendo al vínculo transferencial comenzamos a trabajar con el adolescente en forma integral el abordaje de la producción gráfica sobre la pautas formales (tamaño, ubicación, borrado, trazo, otros) y pautas de contenido (tronco, copa, ramas, suelo/raíces, nidos, frutas, hamacas, huecos, pájaros, otros), que abordan aspectos psicodinámicos del sujeto. A través del dibujo se logra acceder a la imagen corporal, la representación de sí, su auto concepto, ideal del yo, la forma en que responde a la consigna, los detalles gráficos, los énfasis y las faltas, lo que resalta u omite, el particular tratamiento de los mismos. El dibujo como toda producción simbólica subjetiva tiene un sentido a trabajar/descifrar con el joven y está sobre determinado, es decir, varias secuencias dinámicas confluyen en el dibujo. La intervención entonces promueve procesos de restitución identitaria ante la tendencia homogenizadora de la Institución Educativa.

A continuación trabajamos sobre las preguntas, ¿qué tiene que ver el cuento contigo? ... ¿Qué de ti reconoces en la historia, en el cuento?

La modalidad de trabajo está basada en la asociación libre y la intervención orientada a la reconstrucción de una narrativa donde el adulto, el psicólogo, ubicado en uno de los ejes de las relaciones intersubjetivas del triángulo: Alumno-Familia-Institución/Espacio Social participa de dicho posicionamiento, no de cualquier manera sino activando la discriminación del adolescente como “distinto” ofreciendo un lugar para el intercambio y la escucha diferente con los representantes institucional del orden y el capital cultural, así como al acceso a nuevas informaciones y conocimientos que enriquecen la realidad psíquica del adolescente y le permite potenciar el pensamiento y el aprendizaje. y a la vez que desde la pertenencia (como alumno) a la Institución educativa se activan conflictivas que las engloban sobre la puesta en tensión entre lo instituido y lo instituyente, lo público y lo privado, lo heredado y la conquista de nuevos espacios, objetos y emblemas extra familiares. **(Schlemenson y Grunin, 2010).**

Acerca del concepto de Narrativa en la propuesta de trabajo con adolescentes.

Narrativa viene del verbo narrar, aquello que es relatado, una descripción continuada de una serie de sucesos (Chambers Concise Dictionary, 1985). Tomamos en este sentido, un relato “real” siempre ficcional de los hechos y acontecimientos dado que el autor no puede abstraerse de incluirse en el relato, esto es la relación que establece con una serie de ideas sobre la vida y el conocimiento humano (Payne, 2000), que da a las personas sentido de continuidad y significado en su quehacer.

Vivimos de acuerdo con las historias que contamos a partir de nuestras vidas, estos relatos la constituyen, y con los que la persona interactúa y va construyendo su propia interpretación a partir de las prácticas que desarrolla. Dependerá de cada sujeto significa, re significa o encuentra sentido a los sucesos que vivencia. Esto es que “las personas conceden significado a sus vidas y relaciones relatando su experiencia” (Flores e Ignacio, 2009), la construcción de su identidad estaría jugándose en el resultado sensato de una historia de vida.

Las consignas de trabajo que convocan al despliegue de la escritura narrativa, habilitan la inclusión de la **dimensión ficcional y la terceridad**, el de los “otros” de elaboración de sentidos de procesos singulares sobre problemáticas identitarias en la adolescencia. Se intenta facilitar, para el autor, la elaboración de una *distancia óptima* respecto a su propia producción, que disminuya la rigidez de las defensas, habilitando niveles mayores de plasticidad psíquica y nuevas oportunidades de simbolización.

Consideramos que, cuando se le ofrece a los alumnos propuestas escriturales para la elaboración de conflictivas vitales habilitamos espacios potenciales de interrogación crítica sobre las formas de representar (se), así como de *invención* imaginativa (Castoriadis, 1993) de nuevas representaciones identitarias. Por tanto, la construcción de la **identidad** no sería un evento repentino y misterioso, sino un resultado sensato de una historia de vida. Como lo ha argumentado Bettelheim (1976), tales creaciones de orden narrativo pueden resultar esenciales al otorgar a la vida un sentido de significado y de dirección.

En la propuesta escritural que presentamos el adolescente se dispone a escribir manifestando escaso rechazo, generalmente (salvo patologías graves) e involucrándose activamente en las propuesta *narrativas* haciendo referencia a un relato, a un cuento (del árbol, una serie de emoticones, una imagen u otro) un argumento que consta de una serie de sucesos (**la historia**), a través de la representación humana (**el narrador, los personajes que son la biografía**) y con posibles comentarios, implícitos o explícitos, sobre la condición humana (**el tema**). Las consignas intentan realzar temáticas conflictivas que promuevan el despliegue representacional, la autoría del pensamiento, el debate narrativo como herramienta para promover el dialogo, evocar conflictos y alternativas posibles, promover procesos de restitución identitaria, subrayar cambios y transformaciones entre otros.

“Esperando que un mundo sea desenterrado por el lenguaje, alguien canta el lugar en que se forma el silencio. Luego comprobará que no porque se muestre furioso existe el mar, ni tampoco el mundo. Por eso cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa.” (Alejandra Pizarnik, La palabra que sana).

En la narración inventa sujetos, personajes, una creación singular donde se articula alguna verdad, a medio *camino entre lo que se dice y lo que No se dice y se lee entrelíneas* desde un encuadre psicoanalítico para poder leer en su letra la secuencia vital de sus personajes de sus sufrimientos y deseos, sus amores y sus goces siguiendo los derroteros de sus seres en papel en sus diversas escenas:

El valor de la narración: *“se funda en la posibilidad que tiene un sujeto de representar y estructurar el mundo, es decir, de dar sentido a la realidad tanto la factual de los hechos actuales como la simbólica de toda ficción” (Klein, 2007, p.81).*

Partimos de que el inconsciente está organizado como un lenguaje un decir que espera ser develado atendiendo a sus fallas, lapsus, borraduras, sobre escrituras... la escritura es entonces un sistema resultante del deseo y la necesidad de plasmar sus pensamiento y afectos en un medio no tangible con un contenido oculto afín de darle sentido al sinsentido, entonces el significante termina por privilegiar el contenido por sobre la forma.

El adolescente necesita construir sus propios relatos, entendiendo como tales no solo las escrituras formales, sino también las escrituras en la diversidad de nuevas tecnologías (WhatsApp, Facebook, Twitter, otros), las diversas expresiones artísticas, musicales, visual y plástica, danza, otras, propias de su edad para explicarse a sí mismos su propia vida, los cambios en los que están inmersos, lo que se vivifican activamente.

Expande su capacidad de pensar y razonar fuera de los límites de su mundo propio y realidades más próximas. Puede pensar en términos témporo-espaciales, elaborar hipótesis, procura explicarse qué es él mismo, qué es el mundo, qué es lo absoluto, aparecen las grandes preguntas que se ha hecho la humanidad desde siempre (la vida, la muerte, el amor y sufrimiento, el goce y el deseo, el dolor y la mentira...)

Construye sistemas y teorías (“poder deductivo”) independizándose de las imágenes y representaciones de las que dependía anteriormente y puede inferir y extraer consecuencias formales desde el conocimiento de la necesidad lógica. Su pensamiento se extiende al dominio de lo posible sin perder el sentido de la realidad. A esto se refiere Piaget cuando afirma “hay una reflexión de la inteligencia sobre sí misma”. ***Puede pensar, pensarse y pensar sus pensamientos y a efectuar operaciones con operaciones.***

Hay en el adolescente una búsqueda de unidad, de sentido (propósito). El componente cognitivo- narrativo es fundamental para la construcción de su identidad. **La unidad de sentido solo puede expresarse de un modo narrativo, es decir un marco narrativo autobiográfico (desde la biografía y la construcción de su historia).** Reconstituir e integrar la perspectiva témporo-espacial, en una cadena transgeneracional, que retoma la historia, su historia (Bion), su pasado, percibir el presente, hacerlo consciente (autoconsciente) pensar su pensamiento y anticipar el porvenir, el futuro posible en un tiempo generacional con características propias en determinada cultura.

Una construcción que será reelaborada a lo largo del ciclo vital en sus diferentes etapas, crisis o impactos vitales. Este proyecto (sentido/dirección/discernimiento /decisión) en el terreno vocacional, laboral, social, familiar, cultural, político, vincular...no puede ser formulado más que de un modo narrativo desde diversos marcos de referencia. Aceptando la incertidumbre y la imposibilidad del conocimiento absoluto.

La problemática actual del adolescente se encuentra atravesada por las paradojas de la estimulación del consumo y la voracidad en la búsqueda de satisfacción inmediata y la exigencia de sobre adaptación a la normativa sin reflexión ni espacio para la interrogación y la elaboración autónoma. En este sentido se genera una tensión dramática entre el sometimiento pasivo a la

normativa y el descontrol impulsivo, que exige al adolescente poder desplegar un intenso proceso de creación de sentido que pone en juego sus recursos simbólicos porque requiere simultáneamente el cuestionamiento y la construcción de límites, la historización de su experiencia y la construcción de un proyecto futuro.

Desde el psicoanálisis podemos intervenir para construir espacios de encuentro de desarrollo de narrativas escriturales que posibiliten el establecimiento de vínculos que apunten a la transformación y al sostén múltiple de la subjetividad. Esto es, trabajar en los procesos que se construyen en la comunidad, son prácticas que apuntan a dejar en suspenso la lógica imperante del individualismo, la ganancia, y a poner en juego la construcción de un modo de subjetivación/de-subjetivación diferente, con una visión de lo múltiple y lo diverso: el que lo espera, el referente adulto disponible, el compromiso con el compañero, etc.

También es el tiempo donde se despliegan actividades de “autoría” que dan cuenta de las “escrituras”: cuentos, poemas, actividades artísticas, musicales, deportivas, danza, otras, para construir y desarrollar subjetividad, **a través del descubrimiento de las propias posibilidades y de la presencia de un otro** (artista, analista, integrantes del grupo) que las decodifique y les otorgue significación de su placer y su dolor, su tristeza y su alegría, sus miedos y sus deseos, su amor y su odio, sus inhibiciones y sus ambivalencias, expresar sus fantasmas y prohibiciones. Lenguaje cuyos infinitos matices es posible decodificar, interpretar y analizar, tarea que intentamos llevar a cabo desde nuestro rol de psicólogos desde el psicoanálisis.

De los Talleres de Narrativa.-

Los Talleres de Narrativa que hemos llevado adelante lo componen un grupo de 12 a 15 alumnos que han sido invitados a concurrir por diversos motivos: demanda de los padres, observaciones de docentes o educadores acerca de la incidencia de aspectos emocionales en el descenso e irregularidad del rendimiento académico y/o dificultades en los vínculos (timidez, impulsividad, agresividad, alteraciones en el aprendizaje, pérdidas familiares, separaciones, bajo nivel intelectual, peleas, toque neurológico, epilepsia, otros) .

El grupo rescata la dimensión humanizadora de la educación, y la metodología de taller basada en la concepción de grupo de Kaës (1995), tomando al grupo como situación y no como objeto en sí mismo, como un espacio intersubjetivo que requiere en cada integrante la puesta en marcha de procesos propios y singulares.

La intervención desde la psicopedagogía de orientación psicoanalítica supone un encuentro interpersonal que promueva cambios en la subjetividad. A través de propuestas escriturales apostamos a rescatar la singularidad del sujeto y del grupo, sostenido en el encuadre y la escucha clínica que si bien no se asimila al análisis mantiene normas de funcionamiento explícitas e implícitas tienden simbólicamente a ordenar el espacio y el tiempo .

El taller abre un espacio para pensar, para pensarse y pensar con otro o con otros, activar procesos asociativos a partir de narraciones que exteriorizan conflictos, investigando, planteándose preguntas, construyendo alternativas, moderando debates que permiten engrosar el quantum representativo y promueven procesos de autoría del pensamiento y modificaciones en la subjetividad.

Los hallazgos en los grupos de los talleres muestran la compleja relación que existe entre las alteraciones en el aprendizaje y el conflicto psíquico, y refuerzan la validez de una modalidad de intervención clínica-psicopedagógica (el Taller de Narrativa en este caso) para promover transformaciones subjetivas partiendo de una propuesta escritural con los adolescentes.

A punto de partida de la asistencia y participación de alumnos del CB en los Talleres de Narrativa observamos una mejora académica, relacional y un altísimo porcentaje de alumnos promovidos, que han mejorado su autoestima, la integración liceal, el aprendizaje y desempeño escolar.

Siguiendo a Ferro (2006) Ya no está en juego un análisis que apunta a levantar el velo de la represión o integrar las escisiones, sino un psicoanálisis que se interesa en el desarrollo de instrumentos que permitan el desarrollo y la creación de pensamientos, esto es, del aparato mental para soñar, sentir y pensar.

...

> Trayectorias educativas e intervención docente

Coord.: Prof. Verónica Mohr y Lic. Alicia Burstein

Mesa Nº 13 – AUDITORIO CABERO – 1er piso

P84 - *Pensar/nos formadores en y desde las trayectorias educativas: proyecto de acompañamiento a docentes noveles; relato de una experiencia pedagógica.*, Carmen Enrique, Diana Mendieta, Escuela Normal Superior República del Paraguay, Formosa, Formosa.

P93 - *Estrategias de asesoramiento pedagógico para acompañar y fortalecer las trayectorias escolares y su incidencia en la disminución de la repitencia*, Fernanda Micaela del Valle Tula, Patricia del Carmen Ledezma, Instituto de Educación Superior "Clara Janet Armstrong", San Fernando del Valle, Catamarca.

P108 - *La alfabetización postergada. Metodologías de enseñanza y representaciones docentes.*, Rafael Mazzini, Carolina Gorini, Cecilia Mosquera, María Alicia Churrarín, Emmanuel Martínez, Instituto Superior de Formación Docente 119, San Pedro, Buenos Aires.

...

Pensar/nos formadores en y desde las trayectorias educativas: proyecto de acompañamiento a docentes noveles; relato de una experiencia pedagógica

Autores: Carmen Enrique, Diana Mendieta

Resumen:

El presente estudio, ha buscado indagar junto a las voces de los actores educativos, cuáles son las circunstancias no deseadas que se suscitan en el *"hacer docencia"* desde los saberes teóricos y saberes prácticos, de egresados de nuestro Instituto Formador. Su manera de poder pensar y co-pensar, las dificultades y problemáticas que surgen de la propia experiencia que subyacen en el ejercicio profesional y que a su vez, se perciben como ecos de la formación o *"deformación"* docente inicial. Hablar de la necesidad de plantear un proyecto de seguimiento a los docentes noveles, deja visible el *"fracaso educativo"* que tentativamente pone a luz, las zonas grises del trayecto realizado, por los mismos, en su transcurrir por las aulas de nuestro instituto.

La pregunta que nos hacemos es ¿por qué surge la necesidad del proyecto ADN? ¿Qué de nuestras prácticas docentes se pone en evidencia en el desempeño de nuestros egresados?

Habilitar el Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles, es algo más que ocuparnos de nuestros egresados y su formación continua. Es poner en jaque, las tramas que se tejen en la gestión curricular, institucional, administrativa y pedagógica de nuestro instituto formador.

Revisar la construcción identitaria del rol y las funciones del docente novel, da pié para posicionarse, en prácticas de enseñanzas y aprendizajes que derivan de un conjunto de conocimientos que se construyeron en torno a la formación inicial.

Cuestionamientos que son posibles justamente en el interior de una experiencia como la práctica de los docentes noveles, obliga a salirse de la posición intramuro y bucear en la formación docente, no desde la teoría, sino desde la reflexión de los sujetos insertos en realidades diferentes.

Planteada así, merece ser destacado el aporte que realiza el espacio socializador de las experiencias, ya que asignan nuevos modos de reconstruir el “oficio de practicante”, tomando a préstamo el concepto de Perrenoud.

1-Introduccion

El propósito de este escrito, es reflexionar acerca de la experiencia pedagógica que se ha llevado a cabo con los docentes noveles del PEP²¹, en el año 2016, como línea de acción que fuera implementado desde la gestión institucional en el Nivel Superior de la Escuela Normal Superior República del Paraguay, en el marco del programa nuestra escuela. El diseño, ha tomado como base las dificultades y problemáticas que presentaron los docentes en ejercicio profesional (nuestros egresados) y que hablan tácitamente de los *vacíos formativos* en sus trayectos de formación. Sabiendo que dichos trayectos, son atravesamientos multirreferenciales de modelos, enfoques, posturas, perspectivas, construcciones académicas, historias singulares y particulares, entre otros.

El carácter de dicha experiencia pedagógica, se constituyó como herramienta socioemocional/pedagógica/didáctica/epistemológica/metodológica no solamente para los docentes principiantes, sino también, para los docentes formadores, tutores en este acompañamiento a las trayectorias educativas, cuyo doble objetivo ha sido generar nuevos replantamientos sobre las prácticas docentes en el instituto formador y a su vez, nuevas miradas hacia las prácticas institucionales de los docentes principiantes, de modo tal, que ambos objetivos se consoliden hacia un mismo horizonte, mejorar la FORMACION DOCENTE INICIAL sobre la base a la reflexión, entendida como un acto que vale por sí mismo, un encuentro con sujetos que vienen siendo y a quienes acompañaremos en su FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA.

En este sentido, el docente novel está dotado de marcas que rubrican su profesión. Alliaud, nos dice: “la práctica profesional ha sido entendida como un ámbito de producción donde cuenta no sólo lo que formalmente se aprendió, sino y fundamentalmente, lo que se vivió y experimentó” (Alliaud, pag.4, 2004).

Animarse a emprender una revisión de la enseñanza y sus prácticas, implica “ver” de otra manera la formación del enseñante. En la experiencia cotidiana, perviven normas sobre el enseñar y el aprender, con la disciplina como trasfondo, el orden escolar como objetivo y la acriticidad como acto consumado en la cultura escolar.

En este marco, el ***Acompañamiento a Docentes Noveles*** se institucionaliza como acción de Formación Docente Continua lo que aportó información para revisar y realizar ajustes y adecuaciones a la propuesta curricular de la Formación Inicial.

2-Desarrollo de la propuesta:

Desde el marco normativo, la experiencia se justifica en la Resolución del CFE N° 30/07, que se expide sobre los siguientes aspectos:

Artículo 1º y Artículo 2º.-

²¹ Profesorado en Educación Primaria

Asimismo, la Resolución del CFE N° 23/07 que aprueba el Plan Nacional de Formación docente 2007-2010 y define el problema de: *Fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional. En consecuencia, se propone como estrategia para abordar dicho problema el Desarrollo de ofertas coordinadas de formación docente continua, que aseguren mayores grados de profesionalidad y atiendan las necesidades del sistema educativo, incluyendo modalidades pedagógicas diversificadas y de impacto en las escuelas.*

El Instituto de la Escuela Normal Superior “República del Paraguay” considera para este proyecto institucional de Acompañamiento a Docentes Noveles (ADN) a egresados de los Planes de Estudios del Profesorado de Educación Primaria, durante los años 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015. Que corresponden a dos planes de estudios diferentes uno aprobado en el Año 2007 y el otro en el año 2009, ambos planes de estudios cerrados actualmente. Estos egresados son los destinatarios que reúnen las características de Docentes Noveles, en cuanto que presentan una antigüedad que va de 5 a 1 año. Franja en la que realizan sus primeros desempeños laborales.

En este sentido, datos cuantitativos del seguimiento de cohortes que realiza el instituto nos aporta que del total de egresados de los años 2011 al 2015, un total de 165 Profesores de Educación Primaria, están realizando sus primeros desempeños docentes, en la jurisdicción. De los cuales, 27 Noveles responden a la convocatoria y realizan sus primeros desempeños docentes en 18 escuelas primarias comunes de la capital de la provincia y una (1) escuela primaria de Modalidad de Educación Intercultural y Bilingüe (EIB).

El Acompañamiento a Docentes Noveles, además, es concebido como una estrategia de desarrollo profesional, destinada a aquellos que comienzan, es decir, están en los primeros años del ejercicio de la profesión docente. Investigaciones realizadas acerca de la formación y el desempeño de esta profesión destacan la relevancia de los primeros años de trabajo tanto en lo que refiere a la asunción del rol como al desarrollo de la capacidad para desempeñarlo y crecer profesionalmente capitalizando la experiencia personal, grupal e institucional.

Se asumió además, el desafío de acompañamiento y trabajo colaborativo con Docentes que ya acreditan el título de Maestros Especiales de Modalidad Aborigen²² y se desempeñan como Maestros Auxiliares en una escuela cercana a la capital de la provincia y que a su vez están en la etapa final del Profesorado de Educación Primaria. Nos pareció un trabajo enriquecedor debido a que ellos son noveles como Profesores de Educación Primaria, pero Maestros especialistas en la enseñanza de Lengua Originaria: Qom Laatac (leer y escribir en lengua originaria) a partir de la cual ofician de traductores para que los niños/as Qom se alfabeticen en una segunda lengua como les representa el español. En este sentido, se posibilita que desde los diferentes dispositivos que prevé el proyecto se produzca un intercambio y trabajo colaborativo entre pares, debido a que también son Noveles como Profesores de Nivel Primario común.

El proyecto institucional de acompañamiento a los docentes noveles, atiende la inserción profesional a la docencia a partir de acciones efectivas de desarrollo profesional docente, en el marco del campo de la pedagogía de la formación.

Entendiendo que “el acompañamiento amplía las prácticas y problemas de la pedagogía de la formación, pues se trata de una práctica que retoma con sentidos renovados el tema central de dicha pedagogía desde la construcción colectiva de un proyecto para la profesión docente y para la escuela”²³

²² Los docentes son Originarios de la Población Qom y el título que acreditan responde a un plan de estudio del año 92, una experiencia piloto que se desarrolló en la provincia.

²³ Modelo de Acompañamiento. *Módulo 2 - El acompañamiento a los docentes noveles y la ampliación del campo de la pedagogía de la formación.* En Clase 1 "La pedagogía de la formación y los modelos de acompañamiento" Responsable INFD - Desarrollo Profesional Nanni Silvina

Al decir de Cristina Davini²⁴, es necesario construir criterios de acción pedagógica específicos para la formación docente, entendida ésta en un sentido abarcador que no se agota en la formación de grado.

En el mismo sentido, Flavia Terigi y Gabriela Diker²⁵ identifican ciertas notas distintivas de la pedagogía de la formación que fundamentan este proyecto:

- su carácter de conocimiento en construcción, el acompañamiento constituye un territorio de conocimientos en construcción tanto desde la perspectiva político pedagógico, como teórico práctica; pues en el escenario educativo aparecen nuevas demandas sociales, nuevas perspectivas curriculares, nuevas agendas educativas derivadas de las políticas de ampliación de derechos. Esta complejidad requiere ser pensadas desde enfoques multiferenciales para que el acompañamiento constituya una práctica informada y fundamentada.
- La centralidad de las prácticas: los docentes plantean problemas y urgencias prácticas y las escuelas que apoyan las propuestas de acompañamiento pedagógico que realizan los ISFD, priorizan la mejora de las prácticas institucionales y de aula de los colegas principiantes.
- La condición de adulto trabajador de los sujetos en formación, en cuanto se “tiene por finalidad el desarrollo de la persona adulta en relación con su posición profesional”. (Souto, 1999)

Las alternativas de acompañamiento a los docentes noveles, tendrán en cuenta dos condiciones de los dispositivos de formación, a saber:

- *El dispositivo como pensamiento sobre la acción: “que constituye una forma de pensar los modos de acción, es una respuesta a los problemas de la acción. Por ello tiene un componente normativo pero éste es pensado como producto de los atravesamientos políticos, ideológicos, axiológicos, filosóficos, técnicos, sociales, pedagógicos, etcétera”. (Souto1999)*
- *El dispositivo como modo de organizar la acción: “en la base de un dispositivo hay un sujeto o unos sujetos con deseo de formar y una institución que convoca, aporta recursos. (...) Somos los sujetos quienes creamos y pensamos el dispositivo: lo concebimos, lo anticipamos con propósitos y metas, arreglos de espacios y de tiempos, combinación de estrategias, técnicas, selección de conocimientos prácticos y teóricos y muchos otros componentes”. (Souto, 1999).*

En síntesis, el dispositivo de formación que asume el proyecto supone la relación de sujetos en un espacio de tiempo determinado, alrededor de una finalidad compartida que moviliza saberes y que compromete a formadores y noveles en una tarea sostenida por sentimientos de pertenencia al grupo y a la profesión docente. Además, se pudo propiciar un conjunto de conocimientos que se construyen desde el análisis en torno a la particular situación de inserción laboral de manera acompañada y favorecer a la profesionalización, desde la inclusión a un cuerpo docente que analiza y reflexiona sobre su tarea, y genera una organización de sí mismo.

3. Conclusión:

La experiencia con Docentes Noveles nos arroja datos sobre el tema: “*Qué les sucede a los docentes noveles en Formosa*”, cómo son las primeras experiencias laborales de los noveles egresados de nuestro instituto, cuáles son las dificultades recurrentes que se interponen en el ejercicio de su rol docente. Como así también, pudimos analizar y evaluar el rol que supone la de acompañante de docente novel.

Las actividades implementadas con Docentes Noveles posibilitaron socializar experiencias pedagógicas significativas, mediante el diálogo y la crítica constructiva entre pares a partir del análisis de las prácticas. Deliberaron, compartieron dudas y búsquedas de sugerencias, aportes y recomendaciones que tuvieron un sentido diferente porque surgían de grupo de pares que comparten la situación de ser noveles. Asimismo, las escrituras pedagógicas les permitieron reconstruir experiencias a partir de la

²⁴ Hace 20 años, Cristina Davini advertía en su ya clásica obra “La formación docente en cuestión: política y pedagogía” (1995)

²⁵ En su obra “La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta” (1997)

objetivación de sus prácticas, lo que los llevó a pensar modos de intervención y a nutrirse de otros modos de intervenir que les aportaban sus pares. Pudieron vivenciar la experiencia de registrar y documentar sus experiencias como un modo de desarrollo profesional. Reconocieron una alta implicancia en problemas de índole sociocultural y económica del contexto donde se insertan sus prácticas como docentes noveles que condicionan su desempeño laboral. Ratifican el hecho de que son recibidos como docentes sin experiencias, por lo que se les desconoce la competencia profesional que les acredita la formación inicial, esto les sucede en prácticas donde no se le da autonomía para la toma de decisiones. En este sentido, referimos al impacto de las primeras experiencias laborales desde el análisis de cuatro dimensiones:

a) **Recursos teóricos y pedagógicos didácticos:** los docentes noveles reconocen la formación teórica general recibida durante la etapa de formación inicial. Aunque advierten que la realidad áulica difiere sustancialmente del escenario que les proponía esa formación. Sostienen, por ejemplo que las estrategias pedagógicas didácticas recibidas, no pueden ser aplicadas ya que el contexto áulico, la población escolar y las condiciones institucionales, limitan su empleo. Esta situación la resuelven con el desarrollo de estrategias muchas veces azarosas y en otras ocasiones (en situaciones consideradas como de privilegio) con el asesoramiento de otro docente de mayor antigüedad.

b) **Situación de contexto:** teniendo en cuenta: Infraestructura y equipamiento: los docentes noveles destacan y valoran la estructura edilicia de la escuelas primaria donde se desempeñan, pero reconocen inconvenientes por las aulas superpobladas y la escasas o ausencia de recursos pedagógicos, didácticos y tecnológicos; por lo general falta de conectividad. Cambiando esta situación en alguna escuela donde cuentan con infraestructura, capacidad instalada adecuada y óptima en estos aspectos; aparte de una matrícula reducida que contribuye al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Consideran también, como un aspecto que los demanda el perfil de sus alumnos con historias personales y escolares signadas por situaciones de vulnerabilidad, por desintegración familiar, violencia familiar, violencia escolar, bullying; para lo que reconocen necesidad de capacitación para actuar de modo óptimo cuando les toca

c) **Marco Normativo:** los docentes noveles asumen desconocer normativas que hacen a su desempeño laboral, sus deberes, derechos y obligaciones en el ejercicio de su rol. Desconocen los trámites iniciales y básicos donde inscribirse para acceder a cargos y requisitos. Una vez que acceden a cargos, en su mayoría como suplentes, enfrentan normas y pautas institucionales propias de cada cultura de la escuela que les toca referidas a planificación, metodologías de trabajo y abordaje de situaciones problemáticas entre otras cosas.

d) **Perfil Institucional:** esta dimensión da cuenta de diversas realidades, marcando la impronta de cada cultura institucional, su identidad y la modalidad de gestión de la escuela donde se desempeñan. También nos da prueba de la capacidad de los docentes noveles para adaptarse o iniciar una etapa llena de ansiedad, temor o desamparo en el ejercicio de un nuevo rol. Así aparecen principios contrapuestos como calidad versus cantidad, promoción, contención y acceso igualitario. Como, estructuras de poder y gestión verticalista versus construcción compartida.

En segundo lugar, con respecto al rol del acompañante y la función de acompañar pudimos registrar algunas ideas referidas al tipo de vínculo entre docente novel y acompañante, así como el grado de simetría o asimetría de este, y de cómo dejar de ser profesor para ser acompañante. Entendiendo, que esta función no es la de un profesor que enseña cómo enseñar o los conocimientos que son necesarios saber para enseñar. Sino, que es el que acompaña, y en este sentido debe saber para qué acompaña, cómo hacerlo, qué dispositivos, técnicas y estrategias son las más óptimas para esta función; entre otros. Mediante reuniones entre colegas pares en esta nueva función, se pueden ir sistematizando

aspectos sobre este rol, sus funciones y estrategias de intervención, como así también sobre dispositivos utilizados que sirven de insumo para la continuidad del Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles.

El Proyecto ADN; ha sido un dispositivo de formación pedagógica para todos los docentes que hemos participado en el mismo. Revisar nuestras prácticas pedagógicas/didácticas/docentes/institucionales; facilitó el intercambio de reflexiones sobre sus dificultades, expectativas, posibilidades, etc. respecto a nuestros trayectos educativos. Las actividades llevadas a cabo, crearon condiciones que permitieron anclar los complejos procesos de co y autorrealización personal y social involucrados en nuestras prácticas profesionales. En los espacios de diálogo con el otro, se puso en vinculación la teoría y la práctica, se construyeron instancias de empoderamiento institucional, donde el foco estuvo puesto en la calidad de la escucha y mirada psicopedagógica que necesariamente debemos tener para indagar/nos sobre las situaciones en las que intervienen y atraviesan el ejercicio profesional del docente en acción. Se logró diseñar la arquitectura de nuevas posturas profesionales, superando decisiones pragmáticas por decisiones de orden epistémicas. Las conversaciones entre educadores, reunieron el análisis de las propias prácticas mediante la investigación en acción, produciendo conocimientos a partir del análisis del protagonismo del propio sujeto que de este modo genera conocimiento sobre sí mismo, se reflexionó sobre la realidad en la cual el educador está involucrado y sobre la forma con que la mira, la piensa y actúa sobre ella. En síntesis, el trabajo logró: contemplar la actualización profesional, el trabajo sobre un eje de problematización, la reflexión y análisis de prácticas ajenas al grupo, la escritura de textos de las prácticas, el análisis colaborativo de casos presentados por los integrantes del grupo, la selección de bibliografía en el transcurso de los ateneos especialmente seleccionada en función de las inquietudes de cada participante y la elaboración de propuestas superadoras o proyectos de enseñanza.

Bibliografía:

DAVINI, María Cristina. (1995) .*La formación docente en cuestión: política y pedagogía* Editor Paidós

DIKER Gabriela; TERIGI Flavia (1997). *La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de ruta*. Paidós Iberica.

Resolución del CFE Nº 23/07 .Plan Nacional de Formación docente 2007-2010 .INFoD

Resolución del CFE Nº 30/07.Artículo 1 y2 .INFoD.

Enlaces digitales:

<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2013/comunicaciones/016.pdf>

...

[Estrategias de asesoramiento pedagógico para acompañar y fortalecer las trayectorias escolares y su incidencia en la disminución de la repitencia](#)

Autor: Fernanda Micaela del Valle Tula

Resumen

Este trabajo tiene el propósito de relatar y reflexionar sobre el asesoramiento pedagógico en acción llevado a cabo en la escuela primaria 196 “Crisanto Gómez” de la ciudad de San Fernando del valle Catamarca, donde la repitencia y la sobreedad son los problemas más recurrentes en la primera etapa

de la institución. Por otro lado, se considera el asesoramiento pedagógico en acción como una práctica situada, que necesita definirse y encuadrarse conceptualmente; el encuadre está pensado en el abordaje realizado por la asesoría pedagógica para el acompañamiento a las trayectorias escolares, mediante acciones secuenciadas. En un primer momento, se trabajó sobre la sensibilización y concientización de las implicancias del fracaso escolar, mediante el dictado de talleres y charlas destinados a docentes y a padres, se efectuaron visitas domiciliarias con el fin de concientizar a las familias y fortalecer la continuidad en el proceso de aprendizaje. Asimismo, se fortaleció el trabajo en el abordaje a los alumnos con necesidades educativas, la producción de adecuaciones curriculares, y se realizaron jornadas de reflexión sobre evaluación. Como resultado de las acciones aplicadas se generaron nuevas condiciones de aproximación a los alumnos que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje, cambio de posturas de los docentes en el proceso de trabajo de asesoramiento en el transcurso de los años, se implementó un proyecto de acompañamiento a las trayectorias escolares, fortaleciendo la permanencia y acompañamiento en la decisión pedagógica de la promoción y egreso de los alumnos con necesidades educativas y como consecuencia se logró disminuir el índice de repitencia a más de un 50% en el primer año de ejecutadas estas acciones. Desde este espacio de intervención se logró favorecer la seguridad y confianza del alumno en sostener su trayectoria escolar y obtener la promoción de la escuela primaria.

Palabras claves: asesoramiento pedagógico- decisión pedagógica- repitencia -trayectorias escolares-

1. Introducción

El campo de la práctica demandaba una intervención urgente sobre la implementación de líneas de acción que surgían de la complejidad entre la transición de posiciones con respecto al logro del proceso de aprendizaje, entendido esto como quien alcanzaba los objetivos promocionaba al año siguiente y quien no lo hacía, repetía. Lo que marcaba la distancia entre viejas y nuevas concepciones, y que en el campo de esta se manifestaba en el alto índice de repitencia en los diferentes grados de la Institución.

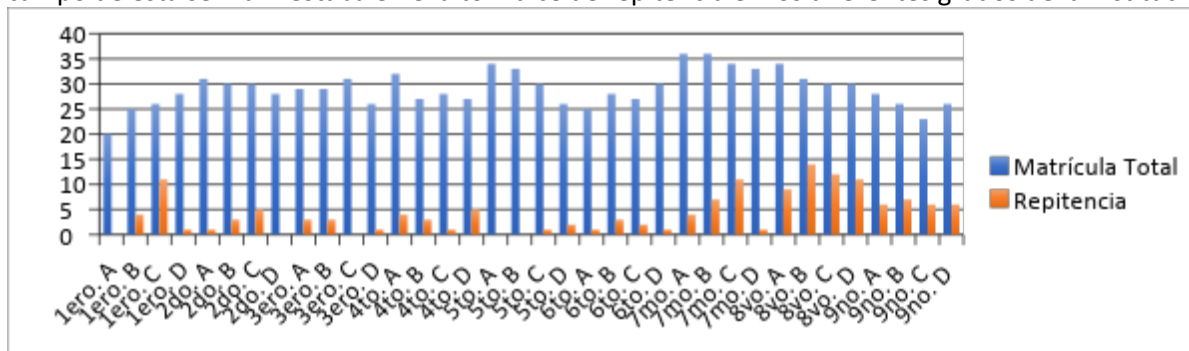


Gráfico 1. Nivel de matrícula total y repitencia según el grado. Fuente: Relevamiento Anual Año 2008

Los datos observados en este gráfico, motivó la propuesta de diversas estrategias para intentar disminuir los niveles de repitencia.

En este contexto se presenta este trabajo considerando el caso de la Escuela 196 "Crisanto Gómez" de la ciudad de San Fernando del valle de Catamarca, inaugurada el 03 de marzo de 2008, iniciando con una matrícula de 1.055 alumnos, donde el 14% de ellos se encontraban en condición de repitentes, especialmente en el 3er. ciclo de la EGB. Con los años hubo diferentes perspectivas de abordaje con respecto al origen del fracaso escolar, por un lado, existía un modelo patológico que refería al déficit cognitivo, que debía ser diagnosticado derivado y recuperado. Por otro lado, en los años sucesivos se explicaba el fracaso escolar considerando la desventaja social, éstas debían ser atendidas por políticas sociales compensatorias.

Así, en la actualidad se sostiene que los niños aprenden en función de la situación educativa y las condiciones pedagógicas que se presentan en su escolarización, para ello es necesario abandonar el modelo caracterizado por la homogeneización presente desde hace tiempo en el sistema educativo. Le cabe la responsabilidad a la escuela de asumir el compromiso de flexibilizar el currículum y crear estrategias necesarias para que todos los niños logren los aprendizajes a los que tienen derecho.

Asimismo, se entiende por asesoramiento pedagógico en acción a la práctica especializada en situación que implica ampliar la mirada (Nicastro, 2008); desde este lugar, la asesoría pedagógica de la institución asume el compromiso de posibilitar en la práctica la flexibilización del currículo y los posicionamientos docentes con respecto a las cronologías de aprendizaje mencionadas por Terigi (2009), que constituye un concepto clave para reflexionar sobre las trayectorias escolares. A pesar de la complejidad del entramado institucional en lo referido a la decisión pedagógica del acompañamiento a las trayectorias escolares, el desafío de instalar la aproximación a otros posicionamientos diferentes a los que los docentes poseían, generó una serie de complicaciones derivadas en su mayoría en el debate y confrontación de ideas desde diferentes perspectivas, donde se percibían las teorías que sustentaban sus prácticas, como menciona Camilloni (2012), las teorías comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones tales como la relación entre la enseñanza y las modalidades de la evaluación de los aprendizajes de cada alumno, las funciones que como docentes deben cumplir y la misión que la escuela tiene como resultado de su compromiso con la sociedad y con cada individuo.

Se entiende por trayectorias escolares, siguiendo a Terigi (2008) al recorrido que los sujetos realizan dentro del sistema educativo, estos recorridos pueden ser heterogéneos, variables y contingentes. La trayectoria escolar teórica supone ingresar a tiempo, avanzar un grado por año y aprender. Las trayectorias reales son los itinerarios frecuentes o más probables, que pueden coincidir o no con las trayectorias teóricas. Las trayectorias no encauzadas refieren a trayectorias escolares que siguen otro rumbo diferente al de las trayectorias teóricas. El riesgo de las trayectorias no encauzadas puede llevar a la invisibilidad de los sujetos.

Por eso se hace relevante la implementación de las diferentes estrategias de intervención y de acompañamiento en el asesoramiento pedagógico, no fue tarea simple, puesto que, implicó primero el análisis situacional de la institución con respecto al alto índice de repitencia que se manifestaba sobre todo en lo que hasta ese momento constituía el tercer ciclo de la EGB.

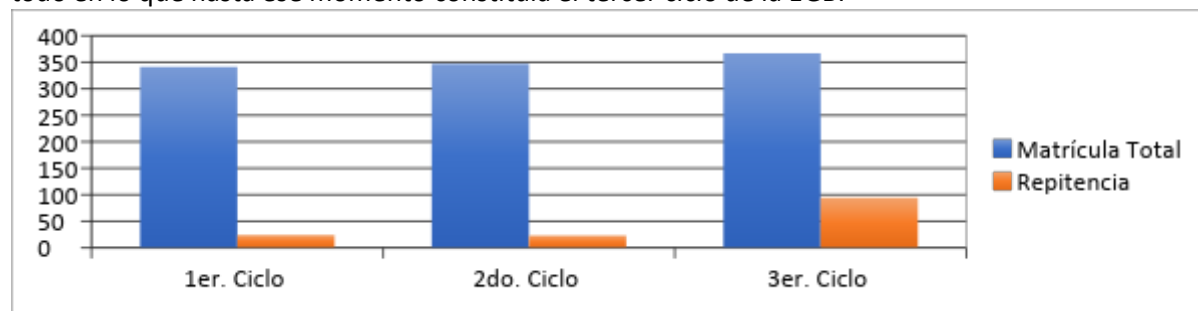


Gráfico 2. Nivel de repitencia con respecto a la matrícula total del año 2008 por ciclo de la EGB. Fuente: Relevamiento Anual Año 2008

Este gráfico muestra el nivel de repitencia según el ciclo de la EGB, evidenciando la problemática abordada.

Este proyecto de asesoramiento se fundamentó en la necesidad emergente de trabajar sobre las nuevas estructuras conceptuales con respecto a las cronologías de aprendizaje y a la educación inclusiva.

2. Acciones implementadas

Dado el diagnóstico observado, teniendo en cuenta la información recabada en las libretas de calificaciones de cada alumno, los registros de asistencia y la memoria anual de la institución, se pasó a

la etapa de ejecución, para este trabajo se priorizaron reuniones de forma individual y grupal con el equipo docente y el equipo de conducción, abordando temáticas referidas a las concepciones de aprendizaje y evaluación de situaciones que fueron desarrolladas tanto en las jornadas institucionales como en otras instancias (talleres y jornadas de reflexión).

Estos eventos contaron con la participación de los docentes que en la mayoría de los casos defendían las trayectorias teóricas tal cual se implementó en el sistema educativo durante décadas ¿Qué hacer con la actitud negativa de un docente que, aferrado a una concepción válida en un momento dado, insistía con la aplicación de esta en la actualidad? ¿Qué hacer frente a la decisión de la repitencia, cuando el docente contaba con el apoyo del tutor a fin de posibilitar de esta forma encauzar la trayectoria real del alumno?

En cada situación planteada las decisiones desde asesoría pedagógica fue acudir al diálogo, comunicando al tutor la trayectoria real del alumno en cuestión y las posibilidades que la institución ofrecía para acompañar a los alumnos a superar esa situación.

En otras ocasiones, las reuniones se realizaron con cada docente, para indagar sobre los logros que obtuvo el alumno en una etapa determinada, en esta instancia, al docente se le dificultaba fundamentar, pues estaba más focalizado en lo que el alumno no logró. Por otro lado, frente a la intervención de la figura de la psicopedagoga, quien comunicaba que el alumno había logrado adquirir los conocimientos mínimos necesarios para ser promovido al año siguiente, sin embargo, las expresiones de los docentes giraban en torno a la negativa de esta situación.

Con el objetivo de repensar los posicionamientos desde los cuales se sustentaban las prácticas docentes, se desarrollaron jornadas de reflexión en torno a tres ejes: enseñanza, aprendizaje y evaluación, con los docentes de diferentes ciclos y áreas, realizando acuerdos pedagógicos, para promover mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre otras de las acciones ejecutadas, en relación al acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos, se destacan las visitas domiciliarias llevadas a cabo por el equipo técnico y que implicó la concurrencia de la asistente social acompañada por el perfil pedagógico de la asesora pedagógica o psicopedagoga según el caso, con el objetivo de recabar información acerca de las causas que ocasionaba la inasistencia de los alumnos, con estos datos se pretendía motivar la concurrencia a la escuela con todo el marco legal y las implicancias de la ausencia a clase en las trayectorias de aprendizaje.

Se planificó el proyecto de trabajo del equipo interdisciplinario para intervenir desde los diferentes perfiles de acuerdo con las demandas de la institución, que en una primera etapa estuvo proyectada a la disminución de la repitencia.

Otra estrategia implementada fue la elaboración de cartillas pedagógicas y evaluaciones, ambas domiciliarias. De esta manera, se posibilitó la permanencia de los alumnos para la promoción y acreditación de acuerdo al ciclo o nivel que estuvieran transitando. Asimismo, se realizaron tutorías, las mismas fueron llevadas a cabo por las maestras de apoyo de la institución.

La aplicación de estrategias de promoción como es el caso de la promoción asistida (mencionada en la Resolución de Federal 1034) se concretó mediante reuniones, priorizando en esta instancia a los docentes y luego a los padres, para la concientización de lo que se espera de ellos en su rol de tutores.

La suma de las acciones mencionadas fortaleció las trayectorias reales de los alumnos de la institución, facilitando la permanencia y promoviendo mejoras en el proceso de aprendizaje.

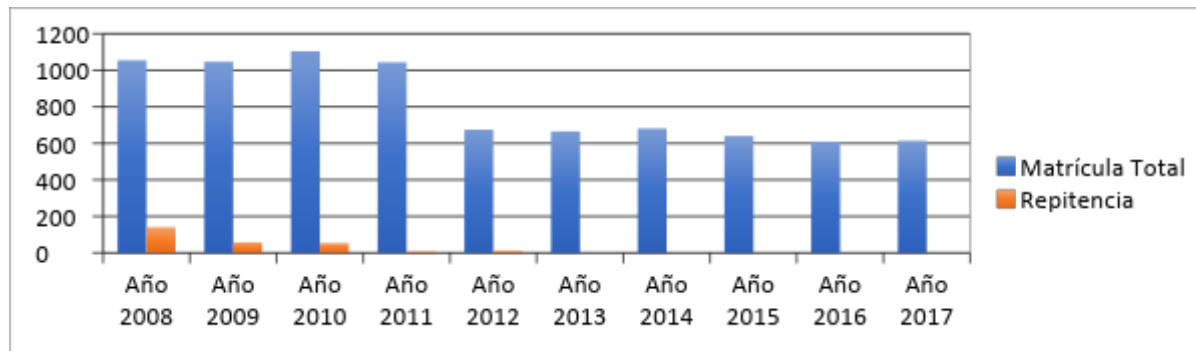


Gráfico 3. Nivel de repitencia con respecto a la matrícula total período 2008 - 2017. Fuente: Memoria anual de la Escuela N°196 "Crisanto Gómez"

En este gráfico se observa la repercusión de todas las medidas realizadas que favorecieron la permanencia y promoción de los alumnos y la disminución de la repitencia en la institución.

3. Conclusión

El posicionamiento de la institución de abordar las trayectorias reales de los alumnos posibilitó las oportunidades de acceder a reconocer las trayectorias educativas de los mismos, habilitando la promoción de los trayectos a través de las experiencias de aprendizajes que poseían, permitiendo la continuidad en el proceso de aprendizaje de los sujetos.

Reconocer la trayectoria educativa de los alumnos, permitió a la escuela tender redes con otras instituciones que complementaron las acciones para acompañar y sostener en el tiempo el aprendizaje de los niños, independientemente de su trayectoria teórica. Además, se mantienen los acuerdos institucionales en lo respecta a la flexibilidad curricular, comprometiéndose a trabajar desde los conocimientos reales de los alumnos, pertenezcan o no a los contenidos a trabajar en ese año.

Estos datos mencionados sirven de insumo para la reflexión y proyección de las futuras acciones a realizar, con el firme propósito de acompañar las trayectorias escolares de los alumnos.

El trabajo realizado produjo un marcado descenso en el índice de repitencia de la Escuela N°196 "Crisanto Gómez", pero además se logró mejorar el desempeño de los alumnos de esta institución, el mismo está plasmado en los resultados obtenidos en el operativo nacional de evaluación "Aprender", demostrando que con compromiso, acciones concretas y sostenidas en el tiempo se puede disminuir e incluso neutralizar los problemas más recurrentes que presentó la institución como la repitencia y la sobreedad.

4. Bibliografía

Camilloni, A. (2012). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación de la Nación (2009). Las trayectorias escolares. Buenos Aires: Autor

Ministerio de Educación de la Nación (2011). Resolución C.F.E. N° 1034. Buenos Aires: Autor

Ministerio de Educación de la Nación (2016). Aprender en la escuela. Reporte 2016. Buenos Aires: Autor

Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: una mirada sobre los encuadres de intervención. Revista de curriculum y formación del profesorado.

Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2008). Asesoramiento Pedagógico en acción. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2008). Detrás está la gente. OEA, Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar", Seminario Virtual de Formación, Clase 1

...

La alfabetización postergada. Metodologías de enseñanza y representaciones

Autores: Rafael Mazzini, Carolina Gorini, Cecilia Mosquera, María Alicia Churrarín y Emmanuel Martínez

RESUMEN

Esta investigación exploratoria indaga sobre la “*alfabetización postergada*” en alumnos de primaria. Tal término es usado temporalmente. Es una categoría construida en torno a que la alfabetización “no lograda” al finalizar primer ciclo aún puede ser alcanzada. Se analizaron prácticas de la enseñanza en alfabetización inicial en dos segundos años de primaria y las representaciones sociales de sus maestras u otras docentes involucradas en un contexto de vulnerabilidad social. Finalmente, se reflexionó sobre la responsabilidad que les corresponde a los institutos de formación de formadores.

Este estudio interdisciplinar se basó en una metodología cualitativa con enfoque etnográfico. El referente empírico se situó en una escuela primaria urbana de San Pedro durante el 2016, continuando con entrevistas en 2017. La recolección de datos provino de la observación no participante, de entrevistas abiertas y análisis de materiales didácticos. El objetivo estuvo centrado en indagar las posibles relaciones entre las variables (prácticas de enseñanza, representaciones sociales y *alfabetización postergada*) para proponer explicaciones plausibles de tal problemática. Inicialmente se consideró que la *alfabetización postergada* implica un problema complejo multicausal que contiene dificultades de abordaje didáctico y representaciones docentes que obturan mejores propuestas pedagógicas.

Concluyendo, se pudo ratificar lo antedicho y enunciar lo siguiente: en algunos docentes, hay escasa intervención didáctica y falta de claridad metodológica, ciertas representaciones docentes enfatizan las causas externas (situadas en el niño o en su contexto) e implican una mirada homogeneizante de lo educativo en donde la heterogeneidad es un problema. Finalmente, el DC presenta problemas en su internalización y el profesorado debe revisar sus propias prácticas de formación en el área.

INTRODUCCIÓN

La investigación (surgida en el marco de una convocatoria del INFD del 2015) surge al observarse que varias escuelas del distrito, en contextos sociales desfavorables, presentaban muchos casos sin alfabetizarse en primer ciclo. A esta situación la llamamos “*alfabetización postergada*”, categoría creada por el grupo de investigación para dar cuenta de un proceso que no se concluye en los tiempos pautados por el diseño curricular. Es decir, no logran alfabetizarse todos los alumnos al término del primer ciclo de la Primaria. Tal cuestión no significa que algunos niños no se alfabeticen, sino que lo realizarían más tarde.

El **objetivo general** fue indagar en torno a las prácticas de enseñanza en alfabetización inicial en San Pedro y las representaciones docentes en contextos sociales empobrecidos. El referente empírico se constituyó en el 2016 por docentes y directivos de una escuela del Distrito de contexto vulnerable con foco en dos cursos de segundo año.

Los **objetivos específicos** fueron: a- observar y registrar las prácticas de enseñanza de los docentes que alfabetizan en segundo año en una escuela primaria de San Pedro, durante el ciclo lectivo 2016; b- relevar y sistematizar las representaciones de las docentes sobre dichos procesos en referencia al contexto social donde se inserta la escuela.

Consultados diversos actores sobre el problema, abundaban las explicaciones ligadas a problemáticas individuales o socioambientales. De allí que inicialmente planteáramos que la alfabetización postergada se debía a la incidencia de representaciones docentes sobre la educabilidad

de ciertos alumnos. Para algunas maestras, el problema se centraba en cuestiones subjetivas y de su contexto socio-familiar.

Al indagar más sobre el tema, tras recortar el problema centrándonos en lo que ocurre específicamente al interior de una escuela (incluso centrándonos en dos maestras), la cuestión de las representaciones implicaba las prácticas didácticas de alfabetización. Así, los interrogantes, que orientaron el recorte del problema a investigar, dejaron de lado aquellas cuestiones ligadas al sujeto alumno o a su entorno para centrarse sobre lo que debían operar las alfabetizadoras y de lo que debíamos dar cuenta los profesores del ISFD. De este modo, en función de lo dicho, las preguntas se desarrollaron en dos ejes.

Por un lado: ¿cómo son las prácticas de enseñanza que dan lugar a la alfabetización inicial?, ¿qué variaciones existen en las propuestas alfabetizadoras entre distintas docentes o en iguales docentes al desempeñarse en ámbitos laborales diferentes?, ¿puede establecerse una sistematización de las formas de enseñanza en aquellos grupos de alumnos que se caracterizan porque se *postergue* su alfabetización? ...

Por otra parte, más allá de lo que las docentes dicen sobre cómo enseñan y de qué manera dan lugar a procesos de alfabetización inicial, ¿qué ocurre con sus propias representaciones en torno a su enseñanza y lo que es observable en los registros, en las clases y en los propios cuadernos de los niños?, ¿de qué manera las representaciones sobre la educabilidad de ciertos educandos y sus familias inciden en la enseñanza? ...

Para procurar responder a estos interrogantes, se eligió una investigación cualitativa exploratoria con enfoque etnográfico. La misma cruzó datos de observaciones en dos aulas durante un período de tres meses (de agosto a octubre de 2016), entrevistas a las maestras de esos cursos y a otras docentes (otras maestras y el equipo directivo de esa escuela y una vicedirectora de otra escuela) y material teórico y de investigación sobre el tema.

DESARROLLO

Los datos a analizar implican tres ejes: a. cuestiones metodológicas; b. las representaciones docentes y c. datos que interpelan la formación en el Profesorado.

Datos vinculados a cuestiones metodológicas

En las aulas de segundo año observadas, es posible advertir algunos rasgos comunes en relación a las prácticas docentes: falta de una propuesta clara en relación a cómo alfabetizar; cierta improvisación en el trabajo, ausencia de intervención docente e insuficientes materiales que construyan un ambiente alfabetizador.

Como datos concretos que nos permiten señalar la alfabetización postergada, podemos señalar: desconocimiento de grafías, alternancia de grafemas, deletreo, imposibilidad de leer por sí mismo, dificultades para el manejo de la unidad oracional. Indagando sobre la realidad de esos niños en el ciclo lectivo presente, 2018, podemos decir que en uno de los cuartos años sobre un total de veinte alumnos, dos siguen en etapa presilábica. En tanto que en el otro curso, diez están alfabetizados y siete (uno ya en otra escuela) escriben en forma silábica. Según datos actuales, podemos señalar que sobre un total de treinta y siete alumnos, nueve no han logrado alfabetizarse al término del primer ciclo. Según estos datos, un 25 % no ha logrado dominar la lecto-escritura.

¿Cómo se explica lo anterior? Definitivamente no sólo por el ausentismo, los problemas subjetivos del niño o las características del entorno socio-familiar. A continuación, hemos de relevar brevemente algunos aspectos de las prácticas de enseñanza de las maestras observadas. Corresponde señalar que dichas prácticas se contraponen con otras propuestas y metodologías de maestras entrevistadas más formadas en este campo. Volviendo a las primeras, la lectura y escritura ocurre a

partir de actividades aisladas y descontextualizadas que, lejos de hacer hincapié en la lengua escrita y las dificultades que entraña para todo niño en proceso de alfabetización, privilegia contenidos como las efemérides sin tener en cuenta aquello que debe priorizarse. Si bien la institución cuenta con un alto índice de inasistencia y muchas familias provienen de un contexto vulnerable, indagar en las aulas nos permite sostener que hay prácticas docentes débiles.

Al respecto, se advierte que a la falta de propuesta metodológica, se suman las dificultades en la intervención. Se ha podido registrar en las observaciones que el rol docente aparece desdibujado, corrido del lugar de la enseñanza. Tal como explicita Melgar, enseñar la lengua escrita implica acercar a los niños un objeto que posee características muy específicas que deben enseñarse. No con la sola acción de los niños ante *la mirada pasiva* del docente. (Melgar: 2012). Por supuesto no se desea “culpabilizar” a las maestras ni se las considera como responsables únicos de tardíos procesos de alfabetización inicial.

Esta situación en la institución puede leerse a la luz de un contexto más amplio y que permitiría explicar algunas de las dificultades con la alfabetización en las aulas: la propuesta curricular que no explicita con claridad cómo alfabetizar; las prácticas alfabetizadoras que el docente construye en soledad a partir de su recorrido personal; la tensión entre enseñanza explícita e indagación del sujeto puede dar lugar a una errónea interpretación del *constructivismo* que dejaría al docente fuera de toda intervención.

En cuanto al Diseño Curricular del 2017, tanto los documentos de Prácticas del Lenguaje, como las orientaciones que se presentan para alfabetizar resultan amplias y sin una organización clara que sistematice los “pasos” para alfabetizar. Respecto a las intervenciones docentes, las indicaciones curriculares no son suficientemente explícitas o aparecen en un “lugar de baja visibilidad” para un lector algo desaprensivo.

Si bien circulan muchos materiales que amplían los documentos curriculares e, incluso, capacitaciones del área que lo profundizan (tanto provinciales como nacionales), estas instancias de formación quedan a merced de las posibilidades e intereses individuales. Entrevistadas sobre esto, las dos profesoras observadas no aprovecharon estas instancias.

A partir de esta situación, es posible pensar que lo que ocurre en las aulas observadas es el desconocimiento de una forma de organización didáctica para alfabetizar; incluso es válido sostener que hay un desconocimiento de la lengua escrita como objeto epistemológico. Por ejemplo, en algunos casos, las docentes observan que los niños no separan las palabras o que omiten letras, fundamentalmente en aquellos casos de sílabas complejas. Frente a estas situaciones, las maestras deberían saber qué es lo que ocurre en términos del objeto lingüístico que están enseñando. Ocurre que ante estos casos, se sigue adelante sin pensar en cómo organizar situaciones de clase para abordar esos problemas.

Por otro lado, en cuanto a las prácticas docentes, según las profesoras de las aulas observadas, la tarea de alfabetizar se presenta con muchos obstáculos: *grupos muy heterogéneos, chicos con muchas dificultades, excesivo ausentismo, familias que no colaboran...* Cuando las preguntas hacen hincapié en las orientaciones que utilizan para alfabetizar, se responde con vacilación. Se advierte dificultad para definir pautas metodológicas concretas. Por ejemplo, las maestras tienen en claro que hay que trabajar con la literatura para alfabetizar; sin embargo, no alcanza con que los libros estén en el aula o que el docente lea para que los niños se alfabeticen. En este sentido, se percibe el conocimiento de algunas orientaciones curriculares, pero insuficientes para alfabetizar.

Como contraparte, en entrevistas a otras docentes reconocidas por la comunidad como “buenas maestras”, aparece un bagaje de saberes más consolidados y pueden dar cuenta de recorridos de capacitación hechos en el área específica de la alfabetización. No obstante, cuestiones que plantean (como el uso de las “partecitas”), no pueden situarlas con claridad en una teoría y se asumen como

prácticas habituales aprendidas en la práctica. Por otra parte, no siempre hay criterios similares lo que evidencia dispersión metodológica.

De todos modos, la voz de otros docentes que hemos entrevistado hace evidente que esos “vacíos” de acuerdos metodológicos fueron reemplazados por un trabajo artesanal que grupos de docentes supieron construir a partir del paradigma constructivista. En este sentido, una docente alfabetizadora de más de veinte años de experiencia relata el encuentro entre docentes de diferentes provincias como espacios donde pudieron gestar propuestas que llevaron al aula los lineamientos de la psicogénesis. Por caso, ella expresa: “En el diseño actual [2017] se presenta el proyecto con la biblioteca para alfabetizar, pero no alcanza con ordenar los libros, hay que intervenir. En otras palabras, hay que saber qué hacer para generar el conflicto con la lengua escrita”.

Datos relacionados a las representaciones docentes

Las representaciones docentes se infieren tanto de lo que expresan verbalmente las docentes entrevistadas como de las acciones observadas en el aula. De ambas fuentes se extraen datos que dan cuenta de las “miradas” docentes acerca de la relación entre problemas de alfabetización y los rasgos de los alumnos y sus familias de origen, como así también, de cómo se piensa la labor docente en contextos de diversidad (lo que se pone en juego a la hora de pensar en las posibilidades de “educabilidad” ciertos niños).

A partir de las entrevistas a docentes y directivos, se encuentran expresiones que hacen referencia a las representaciones sociales construidas en torno a los alumnos y sus posibilidades y/o condicionantes para aprender a leer y a escribir. Por un lado, aparece el problema del “ausentismo” como un factor determinante del aprendizaje. Esto se hizo evidente en las palabras de la Directora y también de la vice, al referirse a que las dificultades aparecen cuando los alumnos no concurren a la escuela. Aunque, no se enuncia y pareciera no haber reflexión sobre qué grado de responsabilidad le cabe a cada docente en términos de la hospitalidad/hostilidad con la que tratan a ciertos estudiantes.

Se evidencia una fuerte relación entre la caracterización común (basada en sus deficiencias individuales o de base social familiar) de ciertos miembros del grupo de alumnos y el rendimiento escolar obtenido. Esto ocurre, de manera recurrente, tanto en las entrevistas a los directivos como en las entrevistas a las docentes observadas. De alguna manera, “se tira la pelota afuera” o, más académicamente, se hace énfasis en que el problema de la alfabetización ocurre más allá de las posibilidades de acción de la escuela.

Las representaciones focalizan en los “rasgos” de procedencia de ciertos educandos: contextos desfavorables, pobreza, exclusión socioeconómica o precarización laboral... (Serra y Canciano: 2006). Tal mirada se ve reforzada pues, justamente, los problemas más serios de alfabetización se vuelven más frecuentes en niños de dichos grupos sociales. Esto aparece con frecuencia en las propias “miradas” de las maestras observadas quienes atribuyen el retraso de alfabetización de ciertos niños a sus condicionantes externos.

Con respecto al ausentismo, podríamos decir que ciertas representaciones docentes y/o las prácticas didácticas podrían alejar de la institución a algunas madres o abortaría el deseo de estar en la escuela de ciertos niños que no se sienten “bienvenidos”. Sin ver esto, en las entrevistas se intenta explicar la no concurrencia en base a la idea de que las familias no tendrían hábitos incorporados para cumplir con los horarios. Por ejemplo, se dice: “¿qué puedo hacer en cuatro horas si en su casa los padres no...?”. O no hay una propuesta de trabajo específica para ese niño que llega y no se lo esperaba pues “siempre falta”.

Con respecto a este punto, podemos tomar las investigaciones de Neufeld, Santillán y Cerletti en donde señalan que los docentes perciben que *hay desinterés, falta de preocupación o no valoración de la escuela especialmente si los niños vienen de sectores populares*. Para las investigadoras, se desconoce

que para ciertos sectores con vulnerabilidad socioeconómica la escolarización implica importantes esfuerzos. Para estas familias “[...] el hecho de enviar a los niños a la escuela implica toda una evaluación sobre la educación aun cuando no se responda a la demanda tradicional de la escuela de “mirarles el cuaderno en casa” [...]. De hecho, mientras los niños están en la escuela no pueden dedicarse a otras tareas productivas [...] con lo cual al enviarlos allí ya hay un nivel de valoración considerable puesto en la escuela” (Neufeld, Santillán y Cerletti: 2015).

Encontramos en las observaciones de aula que esta mirada “hostil” hacia los alumnos (o de relativa invisibilización) tiene continuidad con las propuestas didácticas ofrecidas. La mirada al otro es un punto de partida para establecer un vínculo. Esta representación que estamos describiendo genera un obstáculo que se suma a las dificultades de los docentes en relación con sus propuestas didácticas, además de animarnos a decir que tienen un efecto impotetizante en el docente. El docente cree que “no puede hacer otra cosa”, por lo cual se vuelve impotente. ¿Cómo salir de la encrucijada de: “no voy a poder todo y por lo tanto, no podré hacer nada” y dirigirse hacia la pregunta: “qué puedo hacer, qué herramientas tengo para hacer”?

Además de lo anterior, es necesario atender a las representaciones sobre cómo se percibe la tarea docente. Más allá de que el modelo homogeneizador, en sentido literal, ha sido abandonado hace tiempo, es común escuchar a algunas docentes que la dificultad del avance en los aprendizajes parte de la heterogeneidad del grupo. Frases como *“con chicos tan distintos no se puede trabajar...”*, o *“se trabajaría mejor si tales niños no estuvieran”*, dan cuenta de la dificultad para entender las diferencias como partes ineludibles de la realidad e, incluso, como oportunidad para aprender y enseñar en la diversidad. Siguiendo a Baquero, estas docentes “caen en la ficción de la población escolar común” (Baquero, 2001).

Ante tal idealización de la homogeneidad, ocurre que ciertas maestras se “desarman” de estrategias ante la diversidad. Más allá de dividir el aula por grupos de nivel de alfabetización, en las aulas observadas no había actividades diferenciadas para cada subgrupo. Se impone la “no intervención”, el dejar que los chicos escriban como puedan, el centrarse en tareas simples y de “copistas”, sin andamiaje suficiente. Como afirma Baquero, esto obliga a pensar “[...] en cuánto ignoran nuestras prácticas de escolarización sobre los sujetos y sus diferencias. Estamos poco atentos a pensar la diferencia como algo no sólo a respetar sino incluso a promover” (Baquero, 2001).

Siguiendo con esta idea acerca de la homogeneidad, inferimos de las observaciones realizadas, representaciones sobre la práctica docente como “educación bancaria” (Paulo Freire:). Los alumnos deben permanecer quietos, callados y pasivos frente al saber que tendría el docente para depositar en ellos. Además se desestiman los aportes de alumnos más avanzados para andamiar los aprendizajes de otros “más lentos”. Finalmente, las propuestas son extremadamente aburridas y se evidencia mucha distancia afectiva (que se muestra físicamente) entre las docentes observadas y los alumnos con dificultades.

Datos que interpelan la formación en el profesorado

De lo antes enunciado, puede inferirse que hay problemas específicos del orden didáctico y del de las representaciones docentes, más allá de los contextuales-familiares o individuales que señalaran los docentes. Pero, ¿dónde se han formado estas docentes? Sin dudas, en un instituto superior de formación docente. Esto, por cierto, nos lleva a pensar nuestras propias propuestas didácticas y organizativas. Los datos del trabajo de campo interpelan necesariamente al I.S.F.D. Respecto a esto, por un lado, podemos identificar la dificultad al intentar aunar criterios especialmente en el campo de la alfabetización inicial. Corridos los docentes terciarios del lugar de dar recetas “cerradas” sobre cómo alfabetizar (con el temor de proponer un método único) se brindan enfoques teóricos complejos que ciertas estudiantes no logran profundizar ni transferir a prácticas metodológicas concretas.

Yendo a la tarea específica del profesorado, es necesario ampliar las dinámicas de interacción entre cátedras y, a su vez, profundizar los espacios específicos de formación y reflexión sobre alfabetización. Si algo de esto no se opera, seguiremos cayendo en lo que señala María Cristina Davini cuando sostiene que: “[...] Buena parte del fracaso escolar se asienta en las falencias de la alfabetización, no atribuibles a *patologías* de los alumnos. Sus efectos no alcanzan sólo a los resultados inmediatos y diferidos en la escolaridad primaria, sino que se proyectan y multiplican en los primeros años de la escolaridad secundaria y en el acceso al mundo laboral” (tomado de un estudio preliminar, INFD: 2010).

Más allá de esto, ¿corresponderá cuestionar esta “negación común” a dar “recetas”? A su vez, ¿cuánto paralelismo habrá entre maestras de la unidad pedagógica que esperan que sus alumnos aprendan construyendo desde cierto vacío de intervenciones específicas hacia sus alumnos, con nosotros mismos (formador de formadores) cuando dada la teoría, esperamos que luego las alumnas realicen transferencias metodológicas claras de lo que se derivan las lecturas realizadas? O, también, ¿cuáles son las consecuencias de trabajar con el alumnado en su conjunto como si fuera un homogéneo saltando a la vista que no lo es?

Siguiendo los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) en base a un Estudio Preliminar sobre la Formación Docente en Alfabetización Inicial (2009-2010) del INFD, se plantea: “Los diseños curriculares no alcanzan por sí mismos para sostener los procesos y resultados de la formación... Es indelegable considerar las dinámicas y los contextos institucionales y organizacionales que posibiliten y dinamicen su desarrollo.” (INFD, 2010).

Más allá de lo anterior, corresponde señalar que la labor del profesorado se vería favorecida si reconociésemos la necesidad de confrontar paradigmas vigentes en oposición (por caso, con base constructivista de Emilia Ferreiro y el modelo alfabetizador equilibrado situado de Sara Melgar). Yendo nuevamente al análisis propuesto por Davini, para evitar el fracaso en la alfabetización debe darse una construcción metodológica como “[...] desafío impostergable y continuo para la docencia, tanto para la formación inicial en los IFD como en el desarrollo profesional, cuya contribución no se agota en el primer grado de la escuela primaria, sino que acompaña su primer ciclo y toda la educación básica” (en INFD: 2010).

Por otra parte, desde otros espacios de formación (de la fundamentación y del sujeto), sería importante profundizar en cuáles son las representaciones de los estudiantes futuros docentes y crear los conflictos cognitivos necesarios para que sean capaces de cuestionar sus propias creencias y así, en el futuro, nunca dejar de revisar sus propias prácticas didácticas y representaciones sobre estas. Hay una dificultad para mirarse a sí mismos como parte del problema, cuestión que hemos intentado soslayar al crear un apartado sobre cómo se interpela al propio instituto formador.

CONCLUSIONES

Las observaciones áulicas muestran que en ocasiones el trabajo de alfabetización se caracteriza por la ausencia de una propuesta metodológica clara. De todos modos, las entrevistas a diferentes docentes permiten sostener que la experticia en torno a la adquisición de herramientas para alfabetizar es disímil y depende de los recorridos de la formación individual. Por esta razón, no es posible generalizar; sin embargo, la dispersión y la falta de acuerdos en las aulas es una característica evidente. Situación que es legítimo ubicar en un marco que trasciende lo institucional y lo local. Así, los documentos del INFD muestran con claridad, en sus investigaciones realizadas en los años 2009-2010, las dificultades para constituir a la formación en alfabetización inicial como política de estado.

A las dificultades metodológicas, es posible sumar las representaciones de los docentes en torno a las posibilidades que tienen ciertos niños/as de aprender la lengua escrita. En este sentido, es frecuente que algunos docentes atribuyan a los contextos vulnerables de los que provienen sus alumnos

las causas para explicar(se) las dificultades que arrastran incluso más allá del primer ciclo para alfabetizarse. Al respecto, en pocos casos se reflexionó sobre la propia práctica para indagar en problemas de enseñanza que también constituyen una variable fundamental para pensar en torno a lo que ocurre en el aula. Ante esto, valdría recordar la advertencia de Emilia Ferreiro cuando sostiene que todos los están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente.

Por el contrario, ante la perspectiva de algunas maestras que se resignan a que no obtendrán más que magros logros con ciertos alumnos, consideramos que hay que apostar a la educabilidad de cada educando. Cuando ciertos niños no se alfabetizan es necesario pensar, más allá de las cuestiones psicológicas internas de los niños o niñas o de ciertos aspectos contextuales (socio-familiares) qué podemos hacer nosotros para mejorar los índices de alfabetización. Como dice Meirieu: “Porque el principio de educabilidad se desmorona completamente si cada educador no está convencido, no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se le propone, sino que él mismo es capaz, él y sólo él, de contribuir a que lo consiga” (Merieu, 2012: 26). Así, frente a cada educando, el educador debe sostenerse en la creencia de que él mismo es capaz de permitir el éxito de su alumno.

Finalmente, la mirada al aula implica revisar el trabajo que se lleva adelante en los institutos de formación docente. Sin dudas, fortalecer el saber específico sobre la lengua escrita y su enseñanza es un imperativo, una obligación, teniendo en cuenta que “[...] la alfabetización inicial plena, oportuna y de calidad constituye la piedra basal para superar la fragmentación educativa y formar ciudadanos” (INFD, *Estudio preliminar*, 2010, p. 14).

Desde aquí, será fundamental trabajar intensivamente en los siguientes ejes: a. la necesidad de articular espacios curriculares en el profesorado para “ganar” tiempo didáctico en relación al fortalecimiento del rol alfabetizador de los estudiantes y la desnaturalización de ciertas representaciones; b. el abordaje de representaciones sobre los niños y sus familias que obsturen su aprendizaje y los modos de encarar la enseñanza de éstos (esta idea de que los niños no pueden porque hablan mal o porque sus contextos son vulnerables); y c. la reflexión en torno a la noción de método como herramienta para fortalecer intervenciones didácticas que lejos de constituirse en “recetas” ofrecen caminos seguros, variados y explícitos para alfabetizar.

BIBLIOGRAFÍA

- Alisedo, G. Y Melgar, S. (2015). *Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial*. Bs. As., M.C.yE.
- Alisedo, G.; Melgar, S. y Chiocci, C. (1996). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Aportes y reflexiones*. Bs. As, Paidós.
- Baquero, R. (2001). “La educabilidad bajo sospecha”. En: *Cuadernos de Pedagogía*. Año IV, N 9, Rosario, Octubre.
- Elichiry, N. (1991). *Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas*. Santiago de Chile, UNESCO.
- Ferreiro, E. (1993). “La alfabetización de los niños en la última década del siglo”. En: *Docencia* N° 17. Quito, Frónesis.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. compiladora (2002). *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa.
- Infante, M. (2000) *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile, UNESCO.
- Jaichenco, V. (2010). Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística. En: INFD. *La formación docente en alfabetización inicial*. Bs. As., M.C.yE.
- Marder, S. (2008). *Impacto de un programa de alfabetización en niños de sectores urbanos marginales*. UN La Plata.

- Martínez, R. y Fernández, A. (2010). *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*. Santiago de Chile, CEPAL.
- Melgar, S. (2012). “Redefiniendo las dificultades de los alumnos que aprenden a leer y escribir”. En: *Revista Novedades Educativas*. Año 24, N° 255. Bs.As. Noveduc.
- Melgar, S. y Zamero, M. (2010). “Lengua escrita en primer grado”. En: *Todos pueden aprender Lengua en Primero*. UNICEF / ORALEC-AECID.
- Meirieu, Phillipe (2012 / 1a. Ed. 2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.
- Moscovici, S. (1979). “La representación social: un concepto perdido”. En: MOSCOVICI: *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.
- Neufeld, M.R. (2003). “Educabilidad: una aproximación crítica al discurso de los especialistas”. V R.A.M., Florianópolis.
- Neufeld, M.R.; Santillán, L. y Cerletti, L. (2015). “Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social”. *Revista Educação e Pesquisa*. S. Paulo, Universidade de SP.
- Raiter, A. (2010). Apuntes de psicolingüística. En: INFD. *La formación docente en alfabetización inicial*. Bs. As., M.C.yE.
- Serra, S. y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Thisterd, S. y otras (2007). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. La Plata, D.G.C.y E.
- Zamero, M. (2017). (2017). “Alfabetización inicial: perspectiva histórica”. En: *Módulo Perspectivas para la enseñanza de la alfabetización inicial*. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial. Bs.As., MCyE.

...

> ¿Fracaso escolar en el jardín? Recuperar la identidad del Nivel Inicial

Coord.: Lic. Roxana García Pannelli

Mesa Nº 14 – Aula 6 – 1er piso

P56 - *Nuevas condiciones de escolarización: la cosoteca y los territorios lúdicos en el nivel inicial*, Agustina Alvarez, Melisa Virdia, Luana Pessagno, Colegio Integral Caballito, CABA.

P74 - *Interrogantes y reflexiones sobre prácticas inclusivas en el nivel inicial. Una experiencia de investigación.*, Mayra Clas, Silvia Dubrovsky, Carla Lanza, Tatiana Nigro y Gisela Torre, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, CABA.

P126 - *¿Existe el “Fracaso” escolar en la educación inicial? Una lectura interdisciplinaria.*, Lic. Patricia Barnes, Lic. Alejandra Borsetti, Lic. Gabriela Carreño, Lic. Patricia Kmet, Lic. Gisela Maddaleni, Lic. Lorena Morsucci, Lic. Edith Pasos, Lic. Gabriela Ughetto, Lic. Valeria Vidal, Lic. Valentín Yened Martinez, SIAD (Servicio Interdisciplinario de Asistencia de Educación, dependiente de La Subsecretaría de Educación del Municipio de Lomas de Zamora, Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires

...

Nuevas condiciones de escolarización: la cosoteca y los territorios lúdicos en el nivel inicial

Autoras: Agustina Alvarez, Melisa Virdia, Luana Pessagno

Resumen:

El siguiente trabajo presenta dos dispositivos puestos en práctica en el jardín del Colegio Integral Caballito, que han funcionado como alternativas al llamado fracaso escolar.

La cosoteca y los territorios lúdicos generan nuevas condiciones de escolarización para los niños de la institución evitando patologizaciones individuales.

De una planificación rígida alejada del juego y de los intereses de los niños, se proponen espacios diferentes para jugar y desarrollar la creatividad.

Ambos espacios permiten el pasaje hacia una planificación flexible por proyectos o secuencias didácticas generando aprendizajes significativos en los alumnos.

**NUEVAS CONDICIONES DE ESCOLARIZACIÓN:
LA COSOTECA Y LOS TERRITORIOS LÚDICOS EN EL NIVEL INICIAL**

“JUGAR ES VOLVER REAL CUALQUIER COSA QUE NO EXISTA. JUGAR ES VIVIR POR UN INSTANTE EN UN LUGAR IMPOSIBLE. JUGAR ES HACER SALIR EL SOL EN PLENA NOCHE.”

Pipo Pescador

Introducción

A continuación compartiremos la experiencia de la implementación del trabajo por territorios y escenarios lúdicos en el jardín. Si bien la experiencia abarca a todas las salas, haremos foco en particular en la sala de 4, a partir de una experiencia de territorios de papel.

En primer lugar, nos interesa describir la organización didáctica del jardín antes de la implementación de los territorios. La tarea estaba organizada en torno a dos cuadernillos y cuatro proyectos fijos, ya establecidos. Eran planificaciones rígidas que no partían del interés de los niños, donde muchas veces el único momento de juego libre se presentaba en el patio.

El jardín, entonces, resultaba un ambiente evaluador, los informes cristalizaban lo que el niño lograba o no lograba en un período de tiempo determinado. En este sentido, podría pensarse que el jardín se había transformado en una escuela primaria con contenidos más sencillos.

Los maestros disponían de grillas de evaluación y los contenidos se encontraban graduados. Por ejemplo, la enseñanza de los colores estaba distribuida desde la sala de 2 hasta la sala de 5, empezando por los colores primarios continuando por los secundarios. Lo mismo sucedía con el tamaño de las hojas para realizar actividades grafoplásticas: los niños más pequeños usaban en forma exclusiva las hojas más grandes, mientras que los más grandes (salas de cuatro y cinco) llegaban a usar tamaño A4, independientemente del proyecto o secuencia didáctica propuesto.

La situación podría pensarse desde la hipótesis teórica de un jardín primarizado. Es importante destacar que la primarización del jardín de infantes fue un fenómeno descrito por distintos autores y que ha sucedido y sucede en distintos países de América Latina. Se ha señalado, por ejemplo, que en la Ciudad de Buenos Aires y en Santiago de Chile, se destinaba un 30% del tiempo escolar a los contenidos disciplinares, un 50% a las actividades de rutina y el escaso tiempo restante al juego. (Sarlé y otros, www.oei.org.ar)

Resta aclarar que los alumnos que no superaban las evaluaciones, debían abandonar el jardín o eran derivados a distintos profesionales como psiquiatras, fonoaudiólogos, etc. Dando lugar a las primeras marcas de lo que entendemos como fracaso escolar, el niño y su familia rápidamente inferían que algo andaba mal en el orden del aprendizaje o de lo afectivo y comenzaba un largo recorrido por distintos profesionales del campo de la salud.

Los padres eran citados en forma frecuente, donde se explicaba las dificultades del niño a la hora de realizar actividades de los cuadernillos o en el reconocimiento o completamiento de palabras, escritura, etc. El modelo que operaba según Terigi, era de detección, diagnóstico y derivación aún con niños muy pequeños.

En muchas reflexiones de fin de año surgía si cada docente facilitaba u obstaculizaba los aprendizajes de los niños. ¿Qué posibilidades reales de ver al sujeto había detrás de estos instrumentos?

El equipo docente del jardín a partir de otras experiencias laborales y capacitaciones propuso el trabajo por territorios lúdicos, potenciando la hipótesis de que el entramado entre juego y contenido harían más rico el aprendizaje.

A lo largo de un año, en especial en las jornadas de reflexión docente, nos capacitamos con Gabriela Farré quien nos orientó en esta nueva visión y en la puesta en práctica de los dispositivos elegidos: la cosoteca y los territorios lúdicos.

Fundamentación

Nos interesaba volver a instalar el juego en el jardín, entendiendo al juego tal como lo conceptualiza Patricia Sarlé, “no es solo un medio para enseñar contenidos sino un contenido de valor cultural para los niños”.

En este sentido, el jugar es generador de sentido promoviendo la pertenencia y el desarrollo de la identidad, tanto individual como colectiva. Entendimos que muchos de los contenidos que, en los proyectos estandarizados del jardín, se presentaban de manera segmentada y aislada; estaban ahora, integrados en cada uno de los proyectos o secuencias didácticas que repensamos nuevamente.

Continuando con la línea planteada por Patricia Sarlé, en los documentos escritos para la OEI, destacamos la necesidad de plasmar los momentos de juego en las planificaciones docentes, lo asumimos como un contenido que necesitaba ser planificado, ya que la atmósfera lúdica, propia de los jardines de infantes, en general no garantizaba que el juego sucediera.

Jugar, les permite a los niños pequeños, negociar con otros, ponerse de acuerdo, compartir valoraciones, fortalecer su autoestima, tomar decisiones, construir su autonomía, resolver problemas, enriquecer su mundo cultural, etc.

Los territorios lúdicos y la cosoteca fueron pensados desde una intencionalidad por parte del adulto. Tal como sostienen Ayuso y Guardia “CUANTO MÁS RICO SEA EL DESPLIEGUE LÚDICO, MÁS SERÁN LOS CAMINOS ALTERNATIVOS QUE SE HABILITEN PARA ESTRUCTURAR EL PENSAMIENTO DEL NIÑO, CREAR ESTRATEGIAS DE ACCIÓN, LOGRAR ENTABLAR Y AFIANZAR VÍNCULOS AFECTIVOS Y SOCIALES ENRIQUECEDORES.”

Encontramos, entonces, distintos dispositivos que nos permitieron cambiar nuestra mirada.

A partir de un trabajo colaborativo con el Instituto Summa en distintas capacitaciones que realizamos en el jardín, acordamos que un proyecto es toda secuencia de actividades que tiene un producto final y una secuencia son actividades relacionadas entre sí con un orden de complejidad creciente. Asumimos también que un proyecto podía transformarse en una secuencia o viceversa. Fue necesario desplegar estrategias nuevas de observación para comprender por qué caminos iba cada grupo, cuáles eran sus deseos y necesidades de aprendizaje.

La cosoteca

Con ayuda de la comunidad escolar creamos este espacio de juego libre con materiales no tradicionales. Los niños asisten a la cosoteca una vez por semana y juegan durante media hora, aproximadamente. En este espacio se encuentran con tapitas, retazos de tela, tubos de papel higiénico, entre otros. En cada encuentro, se seleccionan dos o más elementos para volcar por sectores en el suelo y se da inicio al juego, donde se reutiliza y resignifica el material de descarte. Resulta fundamental contar con gran cantidad de materiales para que el juego resulte más rico para los niños.

En todas las jornadas dejamos registro en un cuaderno que denominamos: *anecdotario*. En los distintos registros podemos destacar las siguientes coincidencias respecto al juego: al comienzo la mayoría despliega un juego exploratorio, durante la presentación del material, rápidamente se organiza algún juego en pequeños grupos, desde la mirada del adulto parece una carrera de autos, la construcción de casas y edificios.

Otros realizan construcciones, se pone en juego el equilibrio, ¿qué objeto puede sostener a otro? ¿Se cae o no se cae?

Hemos visto también, juego simbólico, se transformaron en vendedores de alimentos: algunos son vendedores, otros van a comprar.

En otra ocasión, en una sala de cinco, agruparon por color las tapitas de gaseosa, desplegando un criterio de clasificación, lo que resultó de utilidad para la maestra y pudo retomarlo después.

La cosoteca permite que cada niño se exprese a través del juego. La propuesta requiere de un docente observador, atento a lo que va surgiendo para poder retomarlo más adelante. Retomamos el concepto de escucha de David Altimir: “No se trata simplemente de escuchar lo que los niños dicen, sino de crear un clima receptivo. Supone una mentalidad abierta.”

Los territorios lúdicos

El territorio lúdico se transformó también, en un camino alternativo, un nuevo dispositivo, para repensar el fracaso escolar.

¿Qué son los territorios lúdicos?

Son espacios diseñados con objetos sencillos pero atractivos, configurados para la “acción-transformación” por parte del niño.

Los territorios son espacios mediadores del juego exploratorio y significativo. Estos espacios funcionan para que los niños no sólo jueguen, sino también para que aprendan y desarrollen su creatividad e imaginación.

Pudimos dar cuenta, a lo largo de los meses, que la falta de juguetes no implicó la falta de juego, sino todo lo contrario: con los materiales más sencillos logramos desplegar verdaderos escenarios de juego.

El territorio de papel en sala de 4

La sala se organiza antes de que lleguen los niños. De varias tanzas cuelgan distintos tipos de papeles. Hay papel de diario cortado de distintas formas: algunas hojas, algunos en forma de anillos atados entre sí.

Se ve también papel rojo, papel madera pegado en el piso, pelotas de papel en un costado, papel metalizado pegado en las paredes. La sala levemente oscurecida por una tela negra.

Las maestras acuerdan en no dar consigna, entrar en la sala y observar qué pasa con este grupo de niños. Tienen, sin embargo, algunas hipótesis por donde debe continuar la enseñanza. ¿Hacer algo de arte con distintos soportes de papel? ¿Investigar de dónde viene el papel? ¿Dónde escribían y dibujaban cuando no existía el papel? ¿Existió siempre? Podemos hacer papel reciclado, proponen...

Las maestras están en un rol observador, atentas a qué puede surgir en el grupo.

Los niños ingresan, son aproximadamente 30, rápidamente organizan el juego con algunas reglas en pequeños subgrupos. En los papeles pegados en el piso, disponen uno para escribir, otro en el que no se puede hacer nada. Algunos niños logran escribir su nombre, otros dibujan con mucha descarga, lo cual es tenido en cuenta por la maestra. Otros juegan con las pelotas de papel, un niño solo se mira en los papeles metalizados de la pared y se sorprende al encontrarse. También vemos una nena en posición observadora, no logra jugar con sus pares.

La actividad duró una hora, es momento de volver a la sala y conversar sobre lo sucedido, las posibilidades de planificar son infinitas ahora.

Ambos dispositivos y las demás actividades del jardín son trabajadas también con los maestros integradores que se fueron sumando al trabajo de las docentes. En la mayoría de los casos, trabajan

como sostenedores del juego de forma individual con sus alumnos, pero no dejan de lado el trabajo con el resto del grupo.

Cierre

A modo de cierre, nos interesa destacar que en ambos dispositivos resulta fundamental el lugar del adulto como observador y sostenedor del juego. El adulto es un facilitador de aprendizajes, allí donde el niño lo necesita.

La enseñanza no está orientada a evaluar las adquisiciones, sino a ayudar a construir algo nuevo en cada niño.

Nos parece importante remarcar que el nivel inicial tiene un lugar fundamental en la construcción de la autoestima de cada alumno. Creemos también, en el trabajo con cada familia en cuanto a la construcción de la mirada de sus hijos en tanto alumnos y que pueden esperar mucho de ellos en este contexto escolar que para muchos puede resultar artificial.

Por eso, creemos en la necesidad de ser sumamente cuidadosos con las familias cuando compartimos apreciaciones sobre lo que observamos en los niños ya que están forjando su identidad de ser alumnos.

¿Qué sucede, entonces, con los niños que no se ajustan a las expectativas escolares?

Tal como sostiene Terigi, nos ha tomado muchos años comprender que los niños destinados al llamado fracaso escolar no llegan a este destino por sus patologías, por su condición social sino por las condiciones de la escolarización. Durante años y aún hoy sigue sucediendo que la culpa está en el sujeto y no en las condiciones en que se desarrolla su escolaridad.

Encontramos, entonces en estas nuevas condiciones de escolarización, dos dispositivos que ofrecen otra mirada sobre el aprendizaje de los alumnos.

No queremos expresar que con la incorporación de las actividades en la cosoteca y los territorios lúdicos hemos logrado un alto porcentaje de buenos alumnos sino por el contrario, hemos encontrado otra forma de mirarlos quizá más cercana a los planteos de Vygotski en su Zona de desarrollo próximo como alternativa a los test de inteligencia. Potenciando lo que un niño puede hacer con otros y entendiendo que el desempeño de un sujeto depende en gran parte de ese otro, ya sea una maestra o un compañero de clase.

No negamos que, por la razón que sea, hay niños que aprenden más lentamente que otros o de una manera distinta pero nos interesa comprender este proceso en el trabajo con otros, en grupo.

Nos planteamos a futuro jornadas de libre circulación por el jardín, fortaleciendo la autonomía y la toma de decisiones de los niños. Funcionarán en simultáneo distintos territorios y los niños elegirán donde jugar, funcionando, así, la escuela como una verdadera comunidad de aprendizaje.

Al momento del cierre de este trabajo, nos surgen algunas palabras de Ulloa sobre la ternura: “la ternura será abrigo frente a los rigores de la intemperie, alimentos frente a los del hambre, y fundamentalmente buen trato, como escudo protector, ante las violencias inevitables del vivir...”

Educamos, entonces, con la convicción de que podemos cambiar esta realidad de algunos niños que atraviesan el sistema educativo, no como apóstoles o segundas madres, sino como apasionadas trabajadoras de la cultura y la educación.

Bibliografía

Altimir David (2010) ¿Cómo escuchar a la infancia? Barcelona. Octaedro.

Ayuso y Guardia. (2004) Los territorios lúdicos como lugares de expresión de derechos. Ministerio de Desarrollo Social.

Vygotski, Lev. (1996) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: crítica.

Terigi, Flavia y Baquero, Ricardo. (1997) Repensando el fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa. Porto Alegre. Papyrus.

www.oei.or.ar Sarlé y otros

...

Interrogantes y reflexiones sobre prácticas inclusivas en el nivel inicial. Una experiencia de investigación

Autoras> Mayra Clas, Silvia Dubrovsky, Carla Lanza, Tatiana Nigro y Gisela Torre

Resumen

El presente escrito tiene por fin transmitir el avance del proyecto de investigación denominado ***“Prácticas inclusivas. Análisis de la actividad de enseñanza en las aulas de escuela común con alumnos “integrados”***”, aprobado por Res.2830/16 PRIG y dirigido por la Mg. Silvia Dubrovsky.

Este equipo de trabajo se propone interpelar las prácticas pedagógicas dentro del nivel inicial, en el marco de lo que se ha denominado el paradigma de la inclusión, tomando como eje de *análisis las observaciones y entrevistas realizadas en un jardín de la Comuna 4, zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Se tomará como marco teórico la teoría socio-histórica de Vigotski y Leontiev (1983) para quienes el rol que los diferentes modelos pedagógicos otorgan a la actividad del alumno es un indicador de las concepciones subyacentes del desarrollo infantil. Nos centraremos en una de las experiencias observadas y desde la perspectiva cualitativa adoptada, indagaremos las conceptualizaciones de los docentes de escuela común acerca de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos con proyectos de integración, analizaremos los diversos elementos implicados en la situación de enseñanza: interacciones, entre alumno y docente, entre pares, los objetivos, la tarea a realizar y los tipos de relaciones que se establecen entre los docentes de grado e integrador en la actividad de enseñanza dentro del aula.

Sobre las prácticas inclusivas en general y la escuela infantil en particular.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), la Educación Especial se define como una Modalidad del Sistema Educativo Argentino, cabe destacar que previamente era considerada como un sistema paralelo dentro del mismo, con su propia organización y especialmente diferenciado en cuanto a los modos y dinámicas del sistema de educación común. Con la sanción de la ley, se buscó superar el modelo de los sistemas paralelos.

Actualmente, es posible sostener que todo alumno es parte de un único sistema educativo. En tanto la educación constituye un derecho, las instituciones educativas son las encargadas de generar las condiciones para su efectivo cumplimiento, construyendo espacios que apunten al desarrollo de las potencialidades de cada uno de sus alumnos.

Los discursos dominantes avalados por las normativas impulsan prácticas de educación inclusiva, sin embargo no se observa ese mismo consenso en cuanto a los modos en que se desarrollan las prácticas concretas en las instituciones.

Los sujetos no reproducen de forma inmediata y lineal las políticas y orientaciones definidas centralmente sino que aceptan, rechazan, redefinen o transforman las prescripciones, orientaciones y

construcciones de sentido presentes en los contextos institucionales, en los documentos oficiales y en las normativas (Diniece, 2009).

En el marco de la investigación hemos recorrido distintas escuelas y hemos tomado conocimiento de situaciones sumamente heterogéneas. Los distintos actores institucionales (directivos, docentes, maestras integradoras, entre otros) dan cuenta, a través de sus discursos y prácticas, de formas escolares que excluyen, integran o incluyen a los niños, niñas, y jóvenes. Entendemos que estas formas de “pensar la inclusión” se encuentran influidas por el formato escolar moderno dado por las condiciones estructurantes del sistema educativo- graduación, obligatoriedad, uso específico del tiempo y del espacio que distintos autores (Pineau, 2001; Baquero y Terigi, 1996; Terigi, 2010) han definido como formas homogéneas de pensar la enseñanza que han excluido ya desde sus inicios a sujetos que presentan diversos modos de aprender.

En este trabajo, tomaremos algunos recortes del desarrollo del proyecto de investigación realizada en una Escuela Infantil (en adelante EI) del sur de la Ciudad de Buenos Aires. Es escuela es una institución de gestión pública estatal que depende de la Dirección de Educación Inicial. La EI brinda atención pedagógica, alimentaria y sanitaria a chicos desde 45 días a 5 años en jornada completa o en horario extendido cuando los padres cumplen una actividad laboral más extensa. Las EI poseen la particularidad de estar ubicadas en zonas de extrema vulnerabilidad social y por lo tanto sus modos de funcionamiento difieren otro tipo de instituciones del mismo nivel (JIN, JIC, etc).

El análisis llevado a cabo para la realización del presente trabajo se centrará en fragmentos de registros de observaciones en diferentes ámbitos de la institución (sala, comedor) así como de tres entrevistas realizadas a la vice-directora de la Institución, a la docente y a la APND de la sala observada.

Los ejes que acompañaron las diferentes observaciones giraron en torno a recabar información sobre las modalidades vinculares entre: “alumno integrado” - APND, “alumno integrado” - maestra de sala , y maestra de sala - APND.

La entrevistas realizadas han sido de tipo semiestructurado, con preguntas disparadoras que permitieron indagar las concepciones que subyacen en la escuela infantil sobre las prácticas inclusivas.

Por último queremos destacar que la elección de la perspectiva de trabajo etnográfico apuntó a documentar lo no documentado de la realidad social y para ello fue preciso-como plantea Rockwell-prestar especial atención a los significados producidos por los sujetos los cuales se condensan en ciertas categorías que emplean cotidianamente. (Rockwell, 2009 en Sinisi y Petrelli, 2013).

Algunas consideraciones sobre el nivel inicial.

Los primeros años de vida constituyen una etapa crítica en el desarrollo porque en ellos se configuran las habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas, afectivas y sociales que harán posible la interacción entre el sujeto y su entorno. La Ley de Educación Nacional N° 26206 establece en su artículo n°15 que”... La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año...” El sentido de la educación temprana ha variado en cada época y en cada sociedad, sin embargo en nuestro medio la educación de la primera infancia se constituye en un factor clave para el desarrollo y la inclusión social. Hoy en día, el tránsito por el Nivel Inicial favorece el desarrollo de los niños y niñas de su identidad, valores y normas de convivencia, quienes llevan adelante proyectos compartidos, crean, conocen y exploran distintas realidades y objetos sociales y culturales acompañados tanto de los docentes como de sus familias. En este sentido la Educación Inicial constituye un espacio favorecedor de inclusión y de igualdad de oportunidades.

Aprendizaje y desarrollo en el nivel inicial

Conceptualizamos el aprendizaje y el desarrollo en el nivel inicial desde los postulados de Vigotski (1896-1934) para quien el **aprendizaje** lejos de ser un proceso individual, es una actividad mediada que tiene lugar en colaboración entre el/la niño/a y los adultos que le proporcionan herramientas-mediadores simbólicos y le enseñan a organizar sus funciones psicológicas (Dubrovsky, 2001).

Para la teoría socio histórica, la **enseñanza** constituye una categoría central dado que se plantea como un proceso de carácter social que da origen a las funciones psicológicas superiores. La enseñanza correctamente organizada- dice Vigotski (1956)- conduce tras de sí al **desarrollo** mental infantil, es el aspecto necesario universal en el proceso de desarrollo de las peculiaridades históricas del hombre y a la vez tracciona el desarrollo cuyas fuentes y determinantes se encuentran en la **cultura** históricamente constituidas.

El concepto de **Zona de Desarrollo Próximo** es el constructo teórico que le permite a Vigotski dar cuenta de la compleja relación entre enseñanza y desarrollo. El modo fundamental de interacción entre el adulto y/o par más capacitado dentro de la zona es el de cooperación y/o guía. (Labarrere, 1997). Como señala Daniels (2009), la cooperación y la colaboración son características fundamentales de la enseñanza efectiva. Sin embargo, no toda instrucción conduce al desarrollo. La enseñanza efectiva crea posibilidades de desarrollo y no se “remolca” detrás de este, sino que lo tracciona.

Para la teoría socio- histórica, la vida social es la verdadera fuente del desarrollo. En este sentido, Vigotski propone el concepto de **situación social de desarrollo** que es resultado de las relaciones dialécticas entre el medio social y la personalidad del niño y es un proceso a través del cual se modifica la estructura general de la conciencia. Ahora bien ¿cuáles son las implicancias de estos desarrollos a la hora de pensar en la educación temprana de los niños con discapacidad en proyectos inclusivos? Sin duda pensar en la enseñanza como aquella tarea a través de la cual construir puentes/dispositivos/trazar caminos que derriben aquellas barreras que obstaculizan la **participación** y el aprendizaje. Establecer vínculos y diálogos, construir herramientas y estrategias simbólicas y materiales para que la enseñanza sea posible y para que los niños se apropien de los significados, símbolos e instrumentos culturales.

Tres piezas clave en el armado de la inclusión.

La revisión del estado del arte y los trabajos de investigación (Ainscow, 1999; Dubrovsky, Navarro y Rosenbaum 2001, Booth y Ainscow, 2002; Dubrovsky, 2005; Aizencang y Bendersky, 2009; Szyber, G, 2009; Jacobo, 2012; Donato, Kurlat, Padín, Rusler, 2014) sobre el tema dan cuenta de tres dimensiones centrales a la hora de pensar los distintos modos en los que se configuran lo que denominamos prácticas inclusivas. A continuación enunciaremos cada una de ellas las cuales se constituirán en ejes que ordenarán el análisis que pretendemos compartir.

- 1. La normativa y los devenires de su implementación**
- 2. Los discursos**
- 3. Las prácticas**

- **La normativa y los devenires de su implementación**

A comienzos del siglo XXI, se promulgaron diversas leyes y documentos por parte de los distintos gobiernos y organismos - tanto nacionales como internacionales - proclamando el derecho de una educación para todos. Para analizar esta experiencia nos valdremos entonces de algunos de los aspectos de dicho marco normativo, los cuales describiremos a continuación.

La ley de Educación Nacional N°26206 del año 2006, se afirma sobre el principio de inclusión educativa que intenta hacer efectivo el derecho a la educación de aquellos niños, niñas, adolescentes y adultos

que por diversos motivos han quedado por fuera del sistema educativo. La ley habilita la posibilidad de pensar la historia escolar en términos de trayectorias y procura diseñar recorridos y proyectos para posibilitar el ingreso, la permanencia y el egreso. Asimismo resulta relevante exponer que la Ley N°26378 del año 2008 sobre los derechos de las personas con discapacidad entiende que es necesario pensar a la discapacidad como un concepto que evoluciona y por lo tanto tiene un carácter transitorio, no permanente. En este sentido, la implementación de apoyos y ayudas pretende evitar que las necesidades educativas de un niño se conviertan en barreras para su aprendizaje y participación.

Este contexto normativo marca un antes y un después en la historia de la educación de las personas con discapacidad ya que la educación en tanto derecho pasa a ser una política pública siendo el estado nacional y las jurisdicciones quienes deben generar las condiciones para el pleno ejercicio de este derecho.

La Resolución 174/12 aprobada por el Consejo Federal de Educación el 13 de junio de 2012, establece *Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en las trayectorias escolares de nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación*. Entre los propósitos de la norma se encuentran fortalecer la propuesta escolar para dotarla de la intensidad y continuidad necesarias para mejorar la calidad. Garantizar que los niños, niñas y adolescentes del país aprendan y cursen a tiempo todos los niveles de la educación obligatoria. Así como favorecer el trabajo con la diversidad de saberes y puntos de partida, de modo tal que todos los alumnos logren los aprendizajes esperados para cada nivel. La resolución establece para el Nivel Inicial que se debe garantizar el ingreso del niño/a en la sala correspondiente a su edad cronológica en cualquier momento del ciclo lectivo.

Por otro lado, a nivel Jurisdiccional, la Resolución 3034 sancionada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2013 regula y reglamenta el desempeño de los acompañantes personales no docentes (APND) de los niños y niñas con alguna discapacidad que asisten a las escuelas comunes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La misma habilita el ingreso a la escuela de un profesional de la salud o la educación- que no forma parte de la planta funcional - a trabajar en pos de la inclusión de niños/as con discapacidad que requieran apoyos en su escolaridad. Cabe destacar que para que el alumno cuente con un APND, es requisito que posea el certificado de discapacidad.

Esta Resolución expone que la función del APND consiste en acompañar al alumno/a durante su permanencia en la escuela y las actividades que se desarrollen dentro o fuera del aula. Para poder llevar a cabo dicha función el APND elaborará un plan de trabajo individualizado que permita al alumno/a alcanzar los objetivos de integración y su progresiva autonomía.

Como se ha puesto en evidencia, las normativas entienden a los alumnos “integrados” como sujetos de derecho y convocan, en línea con la ley marco, a diseñar programas y estrategias de enseñanza para posibilitar sus trayectorias escolares informando sobre el proceso a las familias y a la supervisión escolar para dar cuenta de los avances, logros y dificultades que van surgiendo en el devenir del proceso, procurando que cada institución evalúe las condiciones con las que cuenta para acompañar las trayectorias escolares (Aizencang; Bendersky; 2009).

Recientemente la Resolución 311/16 aprobada por el Consejo Federal de Educación el 15 de Diciembre de 2016 dispone en su artículo n°2- de acuerdo a los lineamientos nacionales e internacionales en materia de inclusión- que:

“... las jurisdicciones propiciarán condiciones y brindarán los servicios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad que así lo requieran en vistas a brindar herramientas, saberes específicos, configuraciones de apoyo y ajustes razonables, en los términos de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, para favorecer la inclusión, en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación...”

Y en su artículo N°9 dicha resolución expone:

“... La intervención de la Modalidad de Educación Especial implica un abordaje institucional destinado a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios, para crear conjuntamente las mejores condiciones de oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación...”

La llegada de este marco legal a las escuelas comunes y, con él, la entrada de nuevas figuras, cuya función no está claramente definida, cuya heterogeneidad de formación profesional determina diferentes modos de estar en el aula, nos condujo a la necesidad de analizar cómo se despliegan las prácticas cotidianas en las salas de nivel inicial y los discursos que en torno a esta modalidad de implementación de la inclusión se producen en las escuelas.

- **Los discursos**

A partir de los 80, ha cobrado relevancia el análisis de lo discursivo en aquellas temáticas centrales de indagación de la Ciencias Sociales como, etnicidad, género, discapacidad, etc. El discurso es señalado, a menudo, como un lugar donde se reproducen los prejuicios, estereotipos, representaciones negativas. Lo discursivo, desde nuestra perspectiva de investigación, es una dimensión crucial en el establecimiento de los vínculos y de las relaciones sociales. (Santander, 2011).

“...Yo no me meto en su trabajo...”

Durante el transcurso de nuestra estancia en la escuela, hemos tenido la oportunidad de entrevistar a las docentes de sala y APND y observar las clases de una sala de 5 años. Cuando consultamos a la docente:

“... ¿Vos a la vez realizas algún tipo de seguimiento de lo que hace la APND?...” la misma nos respondió: *“... No, yo seguimiento de lo que hace ella no. Ella es como que... No, yo no me meto en su en su trabajo. Yo a veces le doy indicaciones. Mira fijate esto que pude ver y demás y ella lo tendrá en cuenta o no. Yo a ella seguimientos en si no le hago...”*

Por otro lado, resulta significativo compartir parte de una entrevista a la APND que trabaja en la sala con un niño:

*“... E: ¿Lo que realizas con el alumno es supervisado por la docente durante las clases?
APND: No, la maestra no interviene en mi trabajo. Solo me pregunta cómo tratarlo...”*

Tal como expusimos anteriormente una de las últimas normativas (Res.311/16) deja explícitamente en claro que la responsabilidad pedagógica corresponde a las escuelas de nivel, en nuestro caso, a la escuela de Nivel Inicial. Sin embargo, los discursos de la docente nos muestran un alejamiento de su función respecto del alumno /a integrado/a. A partir de esto nos preguntamos: ¿Cómo entendemos la gestión de la inclusión con personal del área privada de salud? ¿Qué sucede con esta docente que “no se mete en el trabajo” de la APND? ¿Cuál sería entonces el trabajo de la APND? ¿Qué sabe la docente al respecto?

Entendemos que la función de la docente es trabajar para que todos y cada uno de los niños se incluyan en las actividades que tienen lugar en la sala y que es responsabilidad de la APND de cada niño garantizar los apoyos necesarios para que esto ocurra.

De las entrevistas realizadas a las APND surgen algunos datos significativos que lejos de aclarar la distribución de roles y responsabilidades complejiza- a nuestro entender- la tarea y dificulta la comunicación.

Veamos el siguiente fragmento:

“...E: ¿Existe algún tipo de supervisión de tu tarea?”

APND: Sí, hacemos reuniones de equipo psicóloga, fonoaudióloga, psicopedagoga una vez por mes. Además mandó informes diarios...”

Entendemos que el abordaje que prima en esta situación responde a lo que Parrilla Latas (1998) ha denominado “integración escolar como proceso de intervención sectorial”, para pensar en aquellos procesos de integración que sólo involucran al alumno “integrado” y a su docente.integrador/a.

Parecería ser a partir de los últimos referentes empíricos enunciados que el énfasis está puesto en factores individuales, en la mirada de un niño “portador de un déficit”, y en las intervenciones pedagógicas como intervenciones clínicas que tiene lugar por fuera de la escuela: la supervisión de la tarea de la APND que deja por afuera el diálogo con la docente y el intercambio con el equipo directivo, primeros responsables de los procesos de inclusión educativa. Estos informes enviados “hacia afuera” de la escuela, deberían ser un insumo para pensar lo que sucede “puertas adentro” no sólo de la institución, sino también de la sala. Desde nuestro enfoque consideramos que la apuesta es pensar a ese sujeto en situación escolar, en vínculo con otros, promoviendo prácticas que favorezcan la participación de todos los actores involucrados. Entendemos que el carácter singular de cada una de las prácticas que promueven la inclusión redonda en posibilidades de aprendizaje para los alumnos, pero también para los docentes.

“... Sugerir otras formas de conquistar este espacio...”

Otra de las entrevistas significativas que hemos realizado ha sido a la vice- directora de la EI a quien consultamos si realizaban algún acompañamiento particular a las docentes que tenían en sus salas “alumnos integrados”. Al respecto nos respondía:

“.. Si vemos que la estrategia o los recursos no son lo suficientemente atractivos, como que el espacio no está siendo creado para que el niño conquiste y pueda aprender, ahí ya vamos y charlamos con las maestras, hablamos, les explicamos qué es lo que tienen que hacer, en un momento de reflexión o de diálogo para esto cambiarlo, porque los nenes lloran o se aburren. Entonces tratamos de dar la vuelta entre las que estamos para sugerir otras formas de conquistar este espacio (...). Entonces nosotras, si vemos que hay algo que no está del todo bien, buscamos una capacitación, si es algo que le atañe a varias, bibliografía, acompañamiento...”

Desde el enfoque planteado por la teoría socio-histórica afirmamos que es posible hablar de inclusión cuando los niños participan de la actividad que convoca. Como expusimos anteriormente el Nivel Inicial constituye uno de los contextos en el que se espera que los niños se acerquen a nuevos objetos, para conocerlos y explorarlos no obstante, hay niños que necesitan de apoyos y mediadores para hacerlo. Las observaciones realizadas nos han permitido que en ocasiones esas “otras formas de conquistar el espacio” tienen que ver con: diseñar o reacondicionar los/otros escenarios lúdicos, ensayar distintas

propuestas y ofrecer variados materiales, o crear tiempos “aparte” de los previstos , y es allí donde por ejemplo mientras algunos niños toman la merienda en el comedor con la celadora la docente realiza una actividad plástica con Alma y Manuela que no pudieron participar de esta dinámica con todo el grupo en la sala más allá de la presencia de las APND de cada una.

- **Las prácticas**

Cuando una imagen, literalmente, vale más que mil palabras.

Esta frase hecha que se remonta a un viejo proverbio chino- lejos de los debates académicos- nos resulta útil para preguntarnos ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión? En otros escritos retomábamos (Dubrovsky, 2005; Dubrovsky, Lanza; 2017) las ideas de Parrilla Latas (1998) respecto de a quiénes afectan los procesos de integración hoy estamos cerca de afirmar que estos procesos tocan, llegan, impactan en aquellos profesionales de la educación que asuman la responsabilidad de implicarse pedagógica y éticamente.

Tal como señalamos antes, si bien la normativa marca un encuadre, la vida cotidiana de las aulas, está marcada no sólo por lo que la “técnica” de la inclusión establece a partir de la diversas resoluciones sino, fundamentalmente por el modo de “hacer lugar” a los niños y niñas en las escuelas. Por los vínculos afectivos que se promueven. Por las experiencias que se ofrecen.

Transcribimos a continuación una escena que tuvimos oportunidad de retratar cuya imagen no será compartida en esta ponencia para preservar la identidad de los involucrados:

“... en el centro de una sala de Nivel Inicial un grupo de niños se encuentra sentado alrededor de su maestra, quien se prepara para narrar un cuento. Sobre el fondo del salón, alejada de la ronda, y sentada de espaldas, se observa a la APND de un alumno, quien se encuentra a su lado, ajeno a la situación, acostado en una colchoneta...”

Desde la perspectiva socio histórica sostenemos que la participación produce modos específicos de aprendizaje. Ahora bien, ¿de qué tipo de participación nos habla esta escena? ¿Qué encuentros y/o desencuentros podemos ubicar en torno al discurso sostenido por la vice- directora y las prácticas que tienen lugar en la sala?

Entendemos que aquí se produce una situación paradójica: la misma escuela que abre sus puertas a la “inclusión” muchas veces se desentiende del proceso pedagógico del alumno “integrado” en el espacio del aula.

Tal como se ha señalado anteriormente, la función de la APND es ser un dispositivo de ayuda, en tanto apoyo que se retira gradualmente, tanto para el alumno como la maestra de sala, para así encontrar formas de mediación alternativas que disminuyan las barreras del aprendizaje. Ahora bien, según pudimos observar, la clase parece continuar en paralelo a la escena del alumno junto a su APND. En este aspecto, el niño pareciera “invisible” a los ojos de los demás, quienes continúan con las tareas cotidianas.

Señala Dubrovsky (2006) que el desafío se centra en la responsabilidad única de enseñar a todos. La autora advierte que esta responsabilidad significa generar espacios educativos ricos en experiencias que apunten al despliegue de las potencialidades de cada alumno (sea alumno de escuela común o de escuela especial). Esta circunstancia implicaría atender a la singularidad de cada uno/a, a sus necesidades, a sus potencialidades.

Para la teoría socio histórica la enseñanza tracciona el aprendizaje que conduce al desarrollo es por ello que si partimos de la consideración de la educación como un derecho, no implicarse de modo activo en la situación educativa implica eludir la responsabilidad pedagógica.

“Vamos vamos, entrá a la sala como tus compañeritos”

En otro momento, observando la misma sala, registramos la siguiente escena: los niños y niñas estaban jugando el patio y la docente de la sala los llama para que vuelvan al aula. Los niños ingresan a la misma menos Guido que se queda llorando afuera y que no quiere entrar. Su APND primero con calidez lo invita a volver al aula, pero el niño se negaba. De a poco, la situación se empieza a poner tensa, Guido seguía llorando y su APND, ya más enfática le dice: *mirá... ¡todos los chicos y están adentro!*

Esta escena resulta muy significativa pues pone en evidencia otro aspecto, muy frecuentemente observado en las prácticas inclusivas, la ilusión de que “el alumno integrado” sea como los demás, que haga lo mismo. Paradojas de la inclusión, o abandonamos el intento de construir un vínculo o nos empeñamos en que haga lo mismo que los demás.

Entonces nos preguntamos, ¿cuáles son los efectos en la subjetividad del denominado “alumno integrado” cuando es traccionado entre dos modos de no hacer lugar a su singularidad?

Conclusiones

Aizencang y Bendersky (2009) advierten sobre esta tensión entre la normativa que universaliza y la atención a las necesidades singulares de cada niño/a. Al respecto nos parece pertinente destacar la cita que toman “el compromiso es el respeto por la diferencia; el riesgo, la hipocresía” (Dubrovsky, 2005). La ley Nacional de Educación significó un cambio sustancial en la consideración de lo “común” y lo “especial” en el sistema educativo. Ahora bien, las normativas se “refractan” en las personas a partir de sus recorridos formativos, sus experiencias cotidianas, en los que incluimos características institucionales, modelos de conducción escolar, vínculos formales e informales entre colegas que construyen sus prácticas.

Asimismo, sostenemos que la interacción salud- educación que generó el modelo inclusivo actual introduce en la cotidianeidad de las prácticas a una figura, el APND, que, como pudimos abordar a lo largo del trabajo, al no ser parte del sistema educativo, y pertenecer en la mayoría de los casos tanto pedagógicamente como administrativamente de salud, transforma la inclusión en un proyecto individualizado.

Si bien nuestro trabajo aborda la experiencia de una EI en particular, no podemos dejar de plantear que hoy en día es posible observar una heterogeneidad de prácticas en las escuelas y, que la tarea de los sistemas educativos sería mucho más respetuosa de las diferencias si se hiciera un registro de aquellas prácticas que resultaron transformadoras, en términos vigotskianos, desarrollantes, creativas. Se generaran instancias de interacción entre profesionales y docentes. Se incluyeran estos temas en los espacios curriculares de la formación docente.

Para cerrar, tomamos una frase de Rita (una serie sueca sobre una maestra de escuela) que de una manera sencilla pero contundente plantea respecto a los alumnos de un proyecto de inclusión : “... *Hacerles lugar es mostrarles que esta escuela es también de ellos...*”

Bibliografía

- Aizencang, N y Bendersky, B. (2009) La Inclusión, ¿una problemática actual? en Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan.
- Baquero, R; Terigi, F (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires.
- Booth, T. & Ainscow. M. (2002). Index for inclusion (2nd ED). Developing leaning and participation in schools (2ªed). Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. consorcio.educacion.inclusiva@uam.es.]
- Daniels, H. (2009) Vygotski and inclusion. En P. Hick, Kershner, R. & Farrell, P. (Eds.) Psychology for inclusive education. New directions in theory and practice. Abingdon: Routledge.
- Documentos Diniece (2009) Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria. Ministerio de Educación.
- Donato, R; Kurlat, M, Padín, C y Rusler, V. (2014) Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), junio de 2014. Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina.
- Dubrovsky, S. Navarro, A; Rosenbaum, . (2001) Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común. Dirección de Investigaciones. Secretaría de Educación. GCBA.
- Dubrovsky, S. (2006) La búsqueda de respuestas posibles de la teoría socio-histórica. de Vigotski a las nuevas preguntas de la educación especial actual. Espacios en Blanco. Universidad Nacional del Centro de la Prov. de Buenos Aires. Nro. 16, 187-210.
- Dubrovsky, S (2005). La integración escolar como problemática profesional, Buenos Aires, Noveduc.
- Dubrovsky, S; Lanza, C (2017) La educación como derecho y las prácticas de enseñanza como garantía. Reflexiones desde un proyecto de investigación. en Actas del IV Seminario Nacional de la Red ESTRADO. La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. (en prensa)
- Jacobo, Z. (2012) Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Noveduc. Buenos Aires.
- Labarrere, A. (1997). Interacción en ZDP: qué puede ocurrir para bien y qué para mal. Ponencia presentada a Pedagogía '97, La Habana.
- Leontiev, A. (1983) "El hombre y la Cultura" en El desarrollo del psiquismo. Ed.Akal.
- Ley de Educación Nacional N°26.206.
- Ley N°26378. Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad.
- Pineau, P. (2001). La escuela como máquina de educar. Capítulo 1. Paidós. Bs. As.
- Res. 311/16. Consejo Federal de Educación.
- Rockwell, E. (2009). La relevancia de la etnografía en: La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.
- Santander, P. 2011. Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso Cinta moebio 41: 207-224 www.moebio.uchile.cl/41/santander.html
- Sinisi, L; Petrelli, L (2013) Entre permanecer en el jardín y el primerito: sentidos y prácticas de la educación infantil. Revista del IICE /33 (2013).
- Szyber, G (2009). De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos, en Wettengel, L; Untoiglich, G; Szyber, G. (comps). Patologías actuales en la infancia, Buenos Aires, Noveduc.
- Terigi, F. (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa.
- Vygotsky, Lev. S.(1982) Cap VI: Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En El desarrollo de los procesos psicológicos Superiores. Ed. Critica

Vygotsky, L. S. (1982) Cap. IV “Internalización de las Funciones Psicológicas Superiores”. En “El desarrollo de los procesos psicológicos Superiores”. Madrid Ed. Critica.

...

¿Existe el “Fracaso” escolar en la educación inicial? Una lectura interdisciplinaria

Autores: Patricia Barnes, Alejandra Borsetti, Gabriela Carreño, Patricia Kmet, Gisela Maddaleni, Lorena Morsucci, Edith Pasos, Gabriela Ughetto, Valeria Vidal, Valentín Yened Martinez

Resumen:

El equipo interdisciplinario de asistencia de educación investigó acerca de la necesidad de conocer el estado de situación pedagógico, fonoaudiológico, psicológico y social de la población de niños de la 2° sección del nivel inicial de los jardines municipales de Lomas de Zamora. Dicha investigación es un estudio de tipo diagnóstico y descriptivo abocado al análisis de situación con una modalidad transversal, experimental y prospectiva y se llevó a cabo en el marco del proyecto de trabajo de este equipo para la prevención del fracaso escolar, observando los indicadores fonoaudiológico, sociales, psicológicos y de aprendizaje. La toma de la muestra se realizó a través de un instrumento propio de evaluación (Censo Psicopedagógico, Fonoaudiológico y Social) el cual permite la detección de dificultades que presentan los sujetos censados en una o varias áreas. Los ítems evaluados fueron: reconocimiento de los datos personales; dibujo de figura humana; clasificación; realizar conteo; ordenar una secuencia temporal; ubicarse espacialmente; responder a una instancia de diálogo y describir el contexto sociocultural, comunitario y familiar del que provienen los niños. Con los resultados obtenidos se espera poder tener una descripción del nivel pedagógico, fonoaudiológico y social que tiene la población objeto, para generar nuevas estrategias a fin de mejorar la experiencia escolar de los niños; ofrecer asistencia desde las áreas de Psicología, Fonoaudiología, Psicopedagogía y/o Trabajo Social según la necesidad particular de cada niño y propiciar espacios de intercambio para los profesionales de la educación que trabajan en las instituciones municipales para evitar el fracaso escolar en el nivel inicial. **Hipótesis de trabajo:** Los niños de la segunda sección del nivel inicial de los Jardines dependientes de la Subsecretaría de Educación del Municipio de Lomas de Zamora logran: Reconocer sus datos personales; dibujar una Figura Humana; clasificar elementos en muchos, pocos, ninguno ; realizar conteo; ordenar una secuencia temporal; Ubicarse espacialmente; responder a una instancia de diálogo

Dichos logros se encuentran relacionados con el contexto sociocultural y familiar del que proviene el niño.

Objetivos:

Objetivo General: Identificar la situación de los niños/as de segunda sección del nivel inicial (salas de 4), que asisten a los Jardines municipales de Lomas de Zamora, en relación a la construcción de los aprendizajes, del lenguaje, en el marco sociocultural y familiar del que provienen.

Objetivos Específicos: Evaluar los logros y dificultades que presentan los niños/as .

- Indagar si los niños/as presentan dificultades en la construcción de su lenguaje.
- Describir el contexto sociocultural, comunitario y familiar del que provienen los niños/as.
- Analizar si existe algún tipo de relación entre los indicadores observables arrojados por el instrumento de medición y las áreas evaluadas.

- **Población**

La población objeto consta de 778 niños/as que concurren a la segunda sección del nivel inicial en jardines dependientes del Municipio de Lomas de Zamora.

- **Coordenadas témporo-espaciales** : La muestra se llevó a cabo entre Agosto y Diciembre de 2014 en cada uno de los Jardines dependientes de la Subsecretaría de Educación de la Municipalidad de Lomas de Zamora.
- **Muestreo** Quedan incluidos en la muestra todos aquellos niños y niñas que cumplan 4 años de edad entre el 01/07/2013 y el 30/06/2014, que concurren a jardines municipales de Lomas de Zamora, que se encuentren cursando la 2º Sección del nivel inicial (sala de 4) durante el ciclo lectivo 2014, presentes el día de la toma en la institución y sus padres hayan autorizado su participación en la toma.

Tipo de muestreo por conveniencia y, no aleatorio.

Se obtuvo una muestra de 529 niños/as que participaron de la aplicación del protocolo en los Jardines. **Justificación de la investigación:** Desde el SIADE consideramos necesario fortalecer no solo la clínica interdisciplinaria en el abordaje de la cuestión educativa de los niños/as con los que trabajamos cotidianamente, sino también las áreas de prevención. Esto teniendo en cuenta la complejidad de la temática que nos convoca y que demanda cada vez más creatividad y mayor compromiso con la tarea, la colaboración de diferentes disciplinas y especialistas de diferentes áreas tradicionales.

Por otra parte, la realización del tipo de investigación que desde el servicio se propone fortalece la práctica del equipo por cuanto nos permite conocer las características de la población con la que se trabaja, brindando la posibilidad de articular los diferentes conceptos teóricos con la práctica y elementos propios del Equipo para evaluar permanentemente el quehacer institucional y clínico de manera de adecuarlo a las necesidades específicas de la población con la que trabajamos. Esto constituye una cuestión ética del trabajo en equipo y contribuye a tomar una actitud de corresponsabilidad, a evitar caer en situaciones de iatrogenia y a la no reproducción institucional de la patología que se intenta abordar. Problema que acaece cuando los equipos profesionales no se permiten una reflexión sobre la propia práctica.

Por último, la investigación nos dará la posibilidad de poner en juego la creatividad ante las posibles dificultades que se plantean en los niños, por ejemplo: orientación a las docentes, orientación a las familias, tratamientos específicos, talleres para docentes y/o padres, seguimiento de las situaciones particulares.

Diseño de investigación

- **El Instrumento**

Se ha elaborado un protocolo en el que se evalúan los siguientes ítems:

Reconocimiento de Datos Personales: refiere al reconocimiento de la propia identidad, se pretende estimar cómo el niño/a se reconoce a sí mismo/a como alguien diferenciado de otro. También a las primeras expresiones más sistematizadas de la estructuración de su subjetividad, noción que está en permanente modificación con otras que le permitirá complejizar su pensamiento.

Dibujo de figura humana: El esquema corporal es la imagen mental que los niños tienen de su ser en el mundo, de su subjetividad. El sujeto se constituye como tal en la continua relación que mantiene en contactos con "otros" significativos, en la intersubjetividad. El "cuerpo, las modificaciones que va sufriendo, las funciones que va adquiriendo, el trato que recibe por parte del mundo adulto, van "inscribiendo" representaciones, intereses, curiosidades y enigmas" (Aberastury). La forma que el niño se dibuje mostrará no solo la etapa evolutiva del dibujo en que se encuentre como expresión del proceso de simbolización, sino también como va estructurando la imagen de sí mismo en concordancia con el proceso de subjetivación que desarrolla.

Clasificación: las nociones clasificatorias son procedimientos que permiten agrupar objetos considerando cualidades y categorías. La clasificación favorece la iniciación a la inclusión de clases, evalúa los modos de procesar y organizar la información previa a la apropiación de la conceptualización.

Quantificadores (iniciación al concepto de número-Conteo): Los números forman parte de nuestro mundo social indican posición, tamaño, distancia, admiten comparar situaciones, lugares y objetos. Son aprendizajes previos a la adquisición del concepto de número propiamente dicho. Las matemáticas permiten trabajar el pensamiento lógico, la anticipación y resolución de problemas.

Secuencia témporo-espacial: desde el nacimiento, los niños conocen el espacio en el que habitan por las acciones que realizan. Así, progresivamente, construyen la posibilidad de moverse con autonomía que le permitirá ampliar estas referencias que, en principio, estuvieron ligadas al propio cuerpo. Esto lo logran a través de propuestas que le permitan interpretar, describir, comunicar, reproducir, representar oral o gráficamente, posiciones de objetos, personas, trayectos y recorridos.

La evaluación fonoaudiológica:

Situación dialógica: Se observa si el niño/a inicia espontáneamente, sostiene y responde al diálogo. Si comprende enunciados de su interlocutor. Si mantiene un referente discursivo breve y simple, con frases correctas completas y coherentes pero con los elementos mínimos indispensables para formular una frase. Además si su lenguaje es inteligible. A través de esta situación de diálogo se evalúan: **Nivel fonológico fonético. Nivel sintáctico morfológico. Nivel semántico. Sistema estogmatogmático y Audición .**

Resultados Obtenidos (Procesamiento y Análisis de Datos)

De la matrícula total de niños/as (778 niños/as), se ha censado al 68 %. Un 11% no fue censado al no encontrarse presentes en la institución el día de la toma a pesar de haber sido autorizados, y un 21 % por no contar con la autorización de sus padres.

Fueron censados:

El 53,4 % de niñas, el 46,6 % de niños.

De los niños censados, el 97,5 % son argentinos, el 1,7 % son extranjeros y del 0,8 % no se han encontrado datos de su nacionalidad.

El 96,4 % posee DNI, el 3,1 no y del 0,5 % no se encontraron datos.

El 72, 2 % de los niños censados proviene de familias compuestas por ambos padres; el 20,6 % de familias monoparentales a cargo de la madre; el 1,1 % de hogares monoparentales a cargo de padre; no se han registrados niños que estén a cargo de otros adultos que no sean sus padres y del 6,1 % no se han obtenido datos específicos.

Los padres de los niños censados son, en su mayoría, argentinos (el 61,1 % de las madres y el 53,5 % de los padres); el 15, 5 % y el 15, 3 % de madres y padres respectivamente, son extranjeros. No se obtuvieron datos del 23, 4 % de las madres y del 31, 2% de los padres.

En relación al nivel de instrucción de los padres, el 1,1 % de las madres y el 0,2 % de los padres no tienen ningún tipo de escolaridad. El 5,7 % de las madres y el 5,4 % de los padres no han terminado sus estudios primarios. El 28,2 % de las madres y el 26,8 % de los padres tienen un nivel primario completo. Un 18% de madres y un 13, 5 % de padres tienen un nivel secundario incompleto. El 23 % de las madres y el 20,8 % de los padres han alcanzado una escolaridad secundaria completa. El 6,2 % de las madres y el 4 % de los padres han alcanzado un nivel superior al secundario (terciario y/o universitario). No se han conseguido datos del 17, 8 % de las madres y el 29,3 % de los padres.

- **El perfil de los niños que requieren profundización diagnóstica en alguna de las áreas evaluadas**

El 97,4 % son argentinos y el 2,6% son extranjeros. El 95,5% posee DNI y el 4,5 no cuenta con el mismo. El 36,7 % posee escolaridad previa, el 40,1 % no tienen ninguna experiencia escolar previa y del 23,2 % no se obtuvieron datos.

La gran mayoría proviene de hogares compuestos por ambos padres (77,6 %) y la minoría proviene de hogares monoparentales (el 17 % a cargo de la madre y el 1,8 % a cargo del padre); no se registraron niños a cargo de otros adultos y del 3,6 % no se han obtenido datos.

Más de la mitad de las madres y padres son argentinos (58% y 55,4% respectivamente); son más las madres que los padres extranjeros (23,3 % y 19,6 %); hay un número significativo de madres y padres de los que no se han obtenido datos (18,7 % y 25 % respectivamente).

En cuanto al nivel de instrucción de madres y padres de los niños que requieren profundización diagnóstica, se registró: la inexistencia de madres sin escolaridad, un 1,8 % de padres sin escolaridad, un mayor número de madres que de padres con la primaria incompleta (5,4 % y 1,8 % respectivamente), un número igual de madres y padres con la primaria completa (35,8%), un número parejo de madres y padres con secundario incompleto (16 % y 14,2 % respectivamente), son más las madres con secundario completo que los padres (23,2 % y 19,6 % respectivamente), mientras que son más los padres que alcanzaron superar el nivel secundario completo (5,4 % y 7,2 % respectivamente); un importante faltante de datos en este aspecto (14,2 % y 19,6 %).

Entre los niños que requieren profundización diagnóstica, el ítem en el mayor dificultad tuvieron fue el de Secuencia Temporal (86,7 %) y en la que menos dificultad presentaron fue el de Reconocimiento de Datos (33%). Entre ambos extremos se encuentran los otros ítems: Figura Humana (34,9 %), Clasificación (38,3 %) y Ubicación Espacial (44,6 %).

En cuanto a la distribución por sexo, los niños presentan más dificultades que las niñas en todos los ítems evaluados menos en Ubicación espacial.

Conclusiones y sugerencias

Se observó que un elevado número de los niños y niñas censados no presentan necesidad de profundización diagnóstica (78,8%). Un 82,2% de los niños logra responder a una instancia de diálogo.

Confirmación de la hipótesis Un alto porcentaje de los niños evaluados ha logrado, con diferentes niveles de éxito: Reconocer sus datos personales. Dibujar una figura Humana. Clasificar. Realizar conteo. Ordenar una secuencia temporal. Ubicarse espacialmente. Responder a una instancia de diálogo.

En el área de psicopedagogía, se observa que un 88,8 % pudo reconocer sus datos personales, un 85,8 % realiza una figura humana con cabeza, tronco y extremidades, un 90,6 % clasifica y cuenta hasta 5, un 38,5 % arma coherentemente una secuencia temporal de tres escenas y un 87,4 % resuelve el ejercicio de Ubicación Espacial.

De los sujetos que conforman la muestra, el 41,2% de ellos ha tenido un rendimiento que corresponde a la media, mientras que el 16,4 % han logrado un puntaje que supera a la media censada en el área de psicopedagogía, mientras que el 21,2 % requiere la realización de una profundización diagnóstica: el 4% en psicopedagogía, el 8,5 % en fonoaudiología y el 8,7 % en ambas a la vez.

Según el sexo, un 19,5 % de los censados que necesitan profundización diagnóstica en el área de psicopedagogía son niños, mientras que el 15,6% son niñas. La diferencia es mucho más marcada en el área de fonoaudiología: el 38,8% de los que necesitan una profundización diagnóstica fonaudiológica son niños y un 53, niñas.

En psicopedagogía, el ítem más descendido fue el de Secuencia Temporal, con un 61,5 % y el menos descendido fue el de clasificación, con un 9,4 %.

Del análisis de los datos recolectados se desprende que, la mayor parte de las instituciones en las que se ha realizado la toma de datos se encuentran en zonas de gran vulnerabilidad social. Entendiendo también que “no existe una relación causal entre” la situación de vulnerabilidad y bajos logros de aprendizaje, pues “*hay un importante papel de la experiencia escolar que influye en lo que los alumnos pueden aprender*”. Ello también podría aplicarse en relación a las dificultades de lenguaje,

(Aunque no lo entendemos como producto de un aprendizaje) ya que en la construcción del mismo juega un papel importantísimo la calidad de experiencias dialógicas que el sujeto tenga. Y si consideramos las características o el perfil de los niños y niñas que requieren profundización diagnóstica, observamos que no necesariamente son niños en situación de vulnerabilidad social.

Resulta significativo que la diferencia de rendimiento que tuvieron los niños en el ítem secuencia temporal respecto de los demás., ya que La mayoría de los niños no ha logrado dar cuenta correctamente del relato formulado por la secuencia temporal presentada.

Esto podría deberse a que a los cuatro años, los niños se hallan dentro de la estructura de pensamiento preoperacional, (de acuerdo con la teoría propuesta por la Epistemología Genética) la cual se caracteriza por el logro de la función semiótica del pensamiento y la ausencia de conservación y reversibilidad del mismo.

El niño puede desprenderse de la acción sensoriomotriz para dar lugar a la representación. Es por ello que logra representar mentalmente no solo su mundo interior, sino también el mundo físico, aquello que lo rodea y las transformaciones que acontecen. Pero aún estas representaciones se hallan ligadas a lo concreto.

El pensamiento del niño se caracteriza, en este periodo, por ser egocéntrico, no tiene en cuenta la opinión del resto, sino su propia experiencia.

La secuencia temporal elegida para evaluar a los niños de cuatro años no tiene en cuenta elementos concretos del paso del tiempo (por ej., el sol o la luna para determinar el día y la noche, acciones cotidianas como ir a la escuela o dormir, dibujos que representen rutinas), por lo que queda librada a la interpretación que el niño haga de la misma, sin que éste pueda relacionarla con una actividad que pueda representar. Esta interpretación aún se encuentra sujeta al pensamiento egocéntrico del niño, por lo tanto carece de flexibilidad respecto de la propia legalidad que la secuencia plantea.

A partir de esto consideramos que introduciendo una secuencia temporal cuyo relato esté más sujeto a las actividades cotidianas concretas que realizan los niños, tenemos más posibilidades de obtener una mayoría de resultados óptimos en el desempeño de los mismos.

Por otro lado, es particularmente notable que la mayoría de los niños que requieren profundización diagnóstica en psicopedagogía, también la requieren en fonoaudiología. Esto es así tanto en el análisis general de los datos, como en el análisis particular, institución por institución.

Desde el equipo pensamos esta cuestión a partir de la noción de desarrollo integral, a partir de la cual entendemos que las diferentes capacidades potenciales que tiene el niño (hablar, aprender, etc.) se van co-construyendo entre sí y con un otro, en un contexto que facilita o impide los distintos procesos interconectados por los que el niño va transitando a lo largo de su desarrollo.

Partiendo de lo antes mencionado, se nos facilita pensar que las dificultades en el lenguaje y en el aprendizaje puedan presentarse juntas. La co-construcción del conocimiento no es sin la comunicación con otro, que le habla al niño, lejos de recibirlos pasivamente, hace un trabajo activo de interpretación del mensaje recibido.

El lenguaje es una producción que el niño construye con otro que cumple la función materna, que ofrece el lenguaje y otro diferente que cumple la función paterna, función de ley, de quien exige formalidad en el lenguaje. Cassirer plantea que el niño conoce al mundo a través de su entorno; no imitando, sino identificándose con otro. De no cumplirse estos roles, el niño ve obstruido su acceso al lenguaje.

Pensemos que, aunque las dificultades en la construcción del lenguaje y de los conocimientos no aparecen necesariamente juntas, si es cierto que en un gran porcentaje de nuestro estudio si lo hicieron. Consideramos que la respuesta a este interrogante comenzará a desplegarse en el trabajo clínico del caso por caso, ya que como mencionamos antes, la construcción de estas dimensiones no se dan solas, sino en un entramado complejo y multideterminado imposible de aprehender en un primer abordaje

superficial. Del mismo modo, no podemos prescindir del análisis psicológico y social de cada caso, para poder darnos una idea de la etiología del surgimiento conjunto de estas dificultades.

El trabajo interdisciplinario que se realiza con los niños desde la Subsecretaría de Educación incluye como parte indispensable a los docentes, los profesionales de la educación (Boggino, 2010) que trabajan día a día con los chicos en las aulas.

No sólo resaltan la calidad profesional de nuestros docentes los resultados que arrojan que, por ítem evaluados en el área de psicopedagogía, un 88,8 % de los niños pudo reconocer sus datos personales, un 85,8 % realiza una figura humana con cabeza, tronco y extremidades, un 90,6 % clasifica y cuenta hasta 5, un 38,5 % arma coherentemente una secuencia temporal de tres escenas y un 87,4 % resuelve el ejercicio de Ubicación Temporal; sino que también nos sería imposible realizar nuestro trabajo con los niños sin la visión pedagógica de las docentes, dimensión que nos revelan en nuestros encuentros en las instituciones, así como nosotros nos ocupamos de esclarecer las dimensiones de análisis de una problemática que se les escurra en su rol docente.

Es justamente a la riqueza de estos encuentros a lo que nos referimos cuando resaltamos la importancia del abordaje interdisciplinario y multidimensional de las problemáticas que atraviesan a los chicos, en vez de buscar la fuente del problema EN el niño. Concluimos que cuando el profesional tiene la posibilidad y/o se anima a salir de la soledad del consultorio particular y participar de abordajes interdisciplinarios y que abarquen múltiples dimensiones se pueden ver resultados como el obtenido, lo cual abre nuevas direcciones en el posible trabajo clínico futuro con estos niños

La riqueza de un acercamiento multidimensional, que incluya el trabajo con docentes y padres, también sale a relucir cuando comenzamos a analizar la importancia e influencia que los padres de los niños y el contexto en el que se desarrollan tienen, no solo en la constitución de la subjetividad sino también en las capacidades que el niño adquirirá a lo largo de su vida. El deseo materno (Concepto fundamental para pensar el surgimiento del deseo en el niño, para hacerlo devenir a partir de la demanda) teje un entramado, un espacio para que el niño se aloje, aun antes de haber nacido., indispensable para la conformación subjetiva. El lugar que se le depare a un niño en cada hogar, determinará en gran parte la potencialidad con la que contará para poder, no sólo ubicarse en la trama familiar, sino también producir a partir y más allá de ella. Es por esta razón que le damos especial importancia en el trabajo clínico caso por caso a las entrevistas con los padres de nuestros pacientes, intentando ubicar coordenadas desiderativas, tratando encontrar ese entramado de anhelo familiar al que el niño pudo acceder o no, ayudando a construir/reconstruir los espacios donde este tejido no se puede encontrar. El acto materno estructurarte para la conformación subjetiva del niño; Deseo que siempre responde a la necesidad que parte del niño, enlazando deseo de uno y necesidad de otro, dando lugar así a la demanda. La instalación de los procesos primario y secundario, así como la conformación de la instancia del Yo son los conceptos que nos permiten entender que un niño sea capaz de introducirse exitosamente en el ámbito escolar, lugar al que llega como un sujeto hablado por sus padres y portavoz de éstos, pero también con la movilidad necesaria, aportada por la violencia primaria, para poder sostener las actividades propuestas por otro distinto su madre y fuera del hogar.

Es nuestra responsabilidad, como profesionales de la salud y la educación, trabajar en el armado-/rearmado de estas coordenadas con estos niños y sus familias para garantizar no solo una mejor experiencia escolar, sino una mejor experiencia vital para estos niños.

Por otra parte, a la luz de que hay un 16% de niños que cumplen con los requerimientos pedagógicos medios para un alumno de 4 años, y un 70.% que tuvieron dificultades más que nada en el área de secuencia temporal, consideramos pertinente como equipo abrir un espacio de intercambio creativo con/entre nuestros docentes, con el objetivo de fomentar el intercambio de estrategias pedagógicas entre ellos que apunte a elevar la propuesta pedagógica que se le ofrece a nuestros estudiantes y apostar a un Proyecto Educativo más novedoso e innovador, que apunte a fomentar la creatividad de docentes y alumnos.

Contamos con antecedentes de proyectos realizados en años anteriores. Por ejemplo el Taller de Devolución del Censo 2008, en el cual se trabajó con los docentes de tercera sección de las distintas instituciones, la búsqueda de estrategias para profundizar el trabajo en las temáticas abordadas por los lineamientos del censo de ese año. En esta oportunidad, el equipo SIADE presentó los resultados obtenidos después del análisis de los protocolos, y se propuso a los docentes trabajar en grupos heterogéneos, de distintos jardines, posibles estrategias, metodologías y actividades con el objetivo de optimizar la oferta educativa.

Otro antecedente de la importancia del intercambio entre los profesionales de la educación en la generación de nuevas estrategias pedagógicas, lo constituye el Taller de Lenguaje, realizado por nuestro equipo en el año 2013 junto a docentes de tercera sección maternal y primera sección. Los encuentros se realizaban cada quince días, y consistían en la presentación de un disparador (videos de niños balbuceando o hablando, lectura de diálogos, lecturas teóricas), luego un profesional del equipo daba una introducción del tema del día, con lo cual se daba pie a la actividad concreta de los encuentros, que giraba en una ponencia general de los asistentes, introduciendo los conceptos trabajados en la jornada en su práctica pedagógica real de todos los días.

Uno de los elementos más valiosos que se rescató en ambas actividades, fue justamente la creación de un espacio de intercambio entre docentes, en el cual surgía la riqueza y hasta la necesidad de compartir experiencias, técnicas e ideas de trabajo con pares.

Por las razones expuestas, los resultados obtenidos y la experiencia de campo con la que cuenta el SIADE, vamos a proponer la realización de un encuentro en Marzo de 2016 con las docentes de segunda sección de nuestras instituciones, en la que podamos intercambiar opiniones y estrategias sobre cómo abordar las temáticas que les están trayendo dificultades a los niños de 4 años que asisten a las instituciones educativas Municipales y que podrían incidir en su experiencia escolar futura.

Para concluir, consideramos que todo niño se desarrolla en un contexto, en el que las primeras vivencias van dejando marcas. Marcas de placeres y dolores que se van complejizando a lo largo de su crecimiento y que pueden ser reorganizadas por experiencias posteriores.

Los malestares psíquicos son un resultado complejo de múltiples factores, entre los cuales las condiciones socio-culturales, la historia de cada sujeto, las vicisitudes de cada familia y los avatares del momento actual se combinan dando lugar a un resultado particular, y la tolerancia de una sociedad al funcionamiento de los niños se funda sobre criterios educativos variables y sobre una representación de la infancia que depende de ese momento histórico y de la imagen que tiene de sí mismo ese grupo social.

Por consiguiente, pensar la psicopatología infantil lleva ineludiblemente a reflexionar sobre las condiciones socio-culturales en las que se gesta dicha patología y también sobre qué es considerado patológico en cada época.

Los niños que no responden a las exigencias del momento son diagnosticados como deficitarios, medicados. Ya no se “portan mal” sino que tienen un déficit, no es que son inquietos, sino que sufren de un trastorno, no se distraen, sino que tienen una enfermedad...

Como equipo, trabajando día a día con niños, docentes y directivos, confiamos que trabajos como el presente puedan aportar a la modificación de estas lecturas de la infancia en tanto ente psicopatológico, para poder entender al niño como un ser integral, único pero multideterminado, que no precisa una etiqueta, sino alguien que lo sepa escuchar.

Bibliografía

Aulagnier, P. (1986): *“Nacimiento de un cuerpo, origen de una historia”* en *“Cuerpo, historia, interpretación”*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1991.

Aulagnier, P. (1975): *“La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado.”* Amorrortu editores, 1991, Buenos Aires.

- Bajtin, M. (1982): *“Estética de la creación verbal”*. México, S XXI.
- Benveniste, E. (1971): *“Problemas de lingüística general”* vol. I. México, S XXI.
- Cao, J. L. (2014): *“Algunas consideraciones para un proyecto de trabajo en equipo. ¿Disciplina, indisciplina, multidisciplinaria, pluridisciplinaria, interdisciplinaria o transdisciplinaria that’s the question, or that’s the answer to a problem?”*. Inédito.
- De Boysson Bardies, B. (2007): *“¿Qué es el lenguaje?”* México, Fondo de cultura económica.
- Cassirer, E. (1945): *“Structuralist in modern Linguistics”*. Word Nº 1, Columbia University. Nueva York, Estados Unidos de América.
- Castoriadis, C. (1983): *“La institución imaginaria de la sociedad”* Ed. Tusquets. Barcelona.
- Chomsky, N. (1969): *“Estructuras sintácticas”*. México, S XXI.
- Cohen Imach, S (2012): *“Del garabato al dibujo. Una mirada diacrónica del dibujo infantil”*. Ficha de cátedra. Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de PsicologíaFuensanta Hernández, P. (1980): *“Las relaciones entre pensamiento y lenguaje según Piaget, Vygotsky, Luria y Bruner”*. Universidad de Murcia, España.
- Freud, S. (1996): *“Los textos fundamentales del psicoanálisis”*. Barcelona, Altaya.
- Jakobson, R. (1981): *“Ensayos de lingüística general”*. Barcelona, Seis Barral.
- Jaroslavsky, E. (2008): *“Contrato narcisista (Piera Aulagnier – Rene Kaës)”*. Revista Psicoanálisis e Intersubjetividad Nº4. Buenos Aires. Tomado de: <http://www.intersubjetividad.com.ar/website/articulo.asp?id=213&idd=4>
- Lacan, J (1980): *“Discurso de clausura de las jornadas sobre psicosis en el niño”*. Saltés, Infancia alienada.
- Lenneberg, E. (1973): *“Lenguaje y psiquiatría”*. Barcelona, Fundamentos.
- Levin, J. (2002): *“Tramas del lenguaje infantil”* Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Loureau R. (1995): *“El análisis Institucional”*. Ediciones Amorrortu. Buenos Aires.
- Merleau Ponty, M. (1993): *“Fenomenología de la percepción”*. Barcelona, Planeta- Agostini.
- Otero, M.E. (2008): *“Visitando a Piera Aulagnier”*. Publicación interna de la Cátedra II de “Psicología Evolutiva: Adolescencia”, de la Facultad de Psicología de la universidad de Buenos Aires.
- Piaget, J *“El Estructuralismo”*. Buenos Aires, Proteo, 1969.
- “Introducción a la psicolingüística”*. Buenos Aires, Proteo, 1967.
- Saavedra Guajardo, E. & Villalta Paucar M. A. (2010): *“Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores en contextos sociales vulnerables”*. Universidad Psychol. Bogotá, Colombia.
- Saussure, F. (1978): *“Course de linguistique générale”*. Payot, Université de Genève.
- Scocozza Monfiglio, M. (2002): *“Interdisciplina: Un encuentro más allá de las fronteras”*. Montevideo, Uruguay.
- Wallon, H. (1975). *“Los orígenes del carácter en el niño”*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Wittgenstein, L. (1988): *“Investigaciones filosóficas”*. Barcelona, Gedisa.

...

> Arte y lenguaje en la constitución subjetiva de personas con y sin discapacidad

Coord.: Prof. Gabriela Maffassanti

Mesa Nº 16 – Aula 5 – 1er piso

P33 - *Facilitadores y barreras personales para la autodeterminación. Posición social y simbólica en adultos con discapacidad intelectual.*, Analía Lorena Palacios, IFDC Bariloche, San Carlos de Bariloche, Río Negro.

P35 - *Sonare*, Georgina Soledad Arias, Mariana Retamales, Equipo Ninnus, CABA.

P78 - *Arte en la clínica psicopedagógica. La expresión plástica como intervención para promover la producción simbólica*, Laura Temis Jaite, CABA.

...

Facilitadores y barreras personales para la autodeterminación. Posición social y simbólica en adultos con discapacidad intelectual

Autor: Analía Lorena Palacios

Resumen

En esta ponencia se presentan resultados obtenidos en una investigación que da cuenta de facilitadores y barreras para la autodeterminación enunciados por un grupo de adultos con discapacidad intelectual (DI) asistentes a un centro cultural en la ciudad de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. Las narrativas documentadas ponen en evidencia factores personales y ambientales, procesos de aprendizaje e implicancias de la situación de discapacidad en la constitución psíquica de los participantes.

Introducción

Esta presentación expone algunos de los resultados obtenidos en la investigación denominada *Facilitadores y Barreras para la Autodeterminación. Las voces de un grupo de adultos con discapacidad intelectual*, estudio de casos con un enfoque cualitativo y dialógico que profundizó en la dimensión subjetiva narrada en primera persona, a partir de entrevistas individuales. Mediante la técnica de análisis de contenido (Cáceres, 2003) se analizaron los testimonios de diez participantes adultos con discapacidad intelectual (DI) asistentes a un centro cultural en la ciudad de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina.

La *autodeterminación* es entendida como el derecho a tomar decisiones sobre la propia vida (Wehmeyer, 1999; Verdugo, 2004) y como concreción del derecho universal al autogobierno y a la independencia personal (Arellano y Peralta, 2013), aspectos vinculados con las garantías reconocidas en la *Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006) y con la *condición de adultez* como una construcción social (Brogna, 2012).

Se indagaron los factores personales y ambientales enunciados por los participantes, que operan como facilitadores o barreras para la autodeterminación personal en el marco de una *situación de discapacidad*, que se construye en la interacción entre las personas y los contextos en los cuales viven (OMS, 2001). Se contemplaron las “influencias internas” y las “influencias externas” sobre el funcionamiento y la discapacidad (Op. cit.), y los resultados pusieron en evidencia la referencia a factores individuales, interpersonales y comunitarios (Rogoff, 1997).

Esta ponencia focaliza en los factores personales e individuales que los adultos con DI expresaron. Se comprende a la narración como una herramienta para la coordinación con otros y para la constitución de la propia internalidad psicológica, que posiciona al sujeto de un modo específico en su contexto (Sisto y Fardella, 2009).

Desarrollo

En este estudio se consideró sustancial escuchar y atender las voces de los adultos con DI, la expresión de aspiraciones, deseos, proyecciones, dificultades y facilitadores para concretarlas, a partir de un *posicionamiento emancipatorio* (Susinos y Parrilla, 2013); y desde allí, analizar y comprender la autodeterminación como un constructo que se configura de manera relacional y contextualizada.

Rogoff (1997) sostiene que el individuo y el ambiente se definen mutuamente a partir de su interdependencia en el marco de actividades culturales y su separación como unidades o elementos resulta entonces imposible (Op. cit.: 112); propone así tres planos de análisis del desarrollo desde un enfoque sociocultural: *procesos personales, interpersonales y comunitarios*, a partir de los cuales se advierten procesos de *apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*, mutuamente constituyentes. Así, la identidad del aprendiz se construye de manera continua mediante la participación en comunidades de práctica situadas, a través de procesos interaccionales que implican la comunicación consigo mismo y con los demás (Julio 2014). El enfoque sociocultural permite entonces asumir problemas multidimensionales en el desarrollo, recuperar a las personas y a sus subjetividades, y considerar los procesos afectivos, culturales, cognitivos y sociales (Op. cit.) implicados en el aprendizaje y en la constitución psíquica.

Respecto a los *facilitadores personales* para la autodeterminación enunciados (FPAE) por los participantes, se analizaron en torno a las dimensiones de la autodeterminación en un sentido psicológico (Wehmeyer et al., 1999, 2006) -1.1; 1.2; 1.3; 1.4- y por otra parte se consideraron *facilitadores emergentes* -1.5- que surgieron en los relatos, transversales a estas dimensiones. A continuación se enuncian resultados obtenidos.

1. Autonomía.

1. En el ejercicio de un empleo. P1 y P8 mencionaron una experiencia laboral presente en el momento de las entrevistas, en el ámbito del centro cultural al que asisten: *“Sí y trabajo acá (...) en la cocina”* (P1, 195-197); *“Hago cadetería (...) a cambio de la casa es”* (P8, 104-106) -reside en las instalaciones de la institución-. P5 narró una experiencia pasada de inserción laboral: *“antes trabajaba en P. (fábrica de pastas) y ahora no, no está más acá”* (P5, 392). P3 y P7 hicieron referencia a la realización de trabajo informales: *“Trabajaba cuidando nenes, bebés, y me pagaban, y ahora estoy buscando trabajo otra vez”* (P3, 207); *“Cuando tenía catorce años (...) vendía diarios ‘E’ (periódico local) (...) igual tenía poca ganancia porque no vendía casi nada”* (P7, 244). P5 y P7 relataron haber recibido pagos por actividades en la institución: *“Este año me pagaban en el grupo de Danza Contemporánea”* (P5, 408); *“acá hicimos buzones (...) nos daban un sobre con plata para gastarlo en las cosas que necesitábamos”* (P7, 248).

2. En la administración del dinero propio. P1 y P5 hicieron referencia a que acudían al cajero automático para la extracción de su dinero: *“Tengo el cajero”* (P1, 193); *“pongo la tarjeta ahí y saco cuanto quiero y listo, ticket”* (P5 278-290); P8 planteó que retiraba su dinero por caja y reservaba un poco en el Banco: *“dejo en el banco (...) le doy un poco a F. y en el banco (queda algo) siempre”* (P8, 296-302) -F. es una de las referentes del centro en donde P8 vive-. Los mismos participantes expresaron tomar decisiones propias respecto a compras: *“Sí una remerita y una calza”* (P1, 211); *“Yo, con mi plata”* (P5, 276); *“Algo dulce. Porque todas las noches comemos algo dulce en mi casa”* (P5, 316); *“Una pelota (...) Y estas zapatillas (...) estaban en oferta ahí”* (P8, 324- 328). P5 enunció que en algunas ocasiones recibe ayuda para operar con el cajero automático: *“me está ayudando mi hermana L. (...) Me ayuda un poquito. Para apretar un botón”* (P5, 288) y en una compra con moneda extranjera durante un viaje: *“Me ayudaron porque es en euros, allá hay euros”* (P5, 300); con estos apoyos, P5 manifestó satisfacción con las compras realizadas y entusiasmo por lo obtenido.

3. En el cuidado personal y de objetos personales. La elección de ropa ha sido vinculada con gustos y preferencias individuales que ponen de manifiesto autoconciencia y autoconocimiento: *“Sí, elijo yo y a veces uso cosas todas rotas (...) y me gusta usar cosas ajustadas”* (P1, 215-217); *“si me quiero vestir con vestidos me visto con vestidos, me quiero vestir con una blusa, me pongo una blusa”* (P3, 160); *“La ropa me la elijo yo”* (P5, 270). El aseo diario es mencionado: *“Me baño sola, me peino sola, me cambio sola”* (P4, 266); *“voy a lavarme los dientes y después voy a dormir”* (P6, 62). El desempeño autónomo fue manifestado en el relato de acciones ocasionales: *“cuando me voy a cortar el pelo voy solo”* (P9, 244); *“Porque yo saco la toalla, me pongo la malla, me pongo el vestido, me pongo una remera, una vez que llego me saco la remera, me saco el vestido, me quedo ahí sentada tomando sol”* (P3, 322). P3 y P5

incluyeron en sus relatos recibir colaboración por parte de familiares: *“mi papá me lava mi ropa en el lavarropas automático”* (P3, 156,158); *“Yo me hago la valija, yo me pongo mi ropa en la maleta (...) Algunas partes me ayuda mi hermana, para sacar shampoo, crema enjuague, eso lo hace mi hermana”* (P5, 268).

1.1.4 En las tareas domésticas en el hogar. La mayoría de los participantes expresó colaborar con los familiares con los cuales conviven: *“lo ordenamos con mi abuela”* (P2, 210); *“yo lo ayudo a él a cocinar, a mi cuñado (...) cuando no está mi hermana, cocino yo”* (P3, 142); *“a veces yo lo ayudo a mi papá, porque es viejito, tiene ochenta años (...) entonces yo le dejo un cortado (café con un poco de leche)”* (P5, 172); *“limpié vasos, platos, todo (...) ayudo”* (P6, 102-116), *“ayudo a lavar los platos, lavo los platos”* (P7, 38). Algunos participantes realizan las tareas domésticas de manera independiente: *“Lavo mi ropa (...) limpio en mi pieza, hago mi cama”* (P1, 47-49); *“Yo a veces digo: bueno, voy a cocinar para todos, y llega un montón de gente a la casa de mi hermana”* (P3, 142), *“Yo hago pizza, cosas así. Trato de hacer cosas fáciles, tampoco me complico mucho (...) porque me arreglo, lo hago solo”* (P160, 164); *“A veces mi viejo (su papá) se va a las ocho y media o a veces me lo preparo (al desayuno) yo también”* (P9, 158-160).

1.1.5 En el traslado por la ciudad. La mayoría de los entrevistados se traslada por la ciudad mediante el uso de transporte urbano de pasajeros, con un pase por discapacidad que les permite viajar de manera gratuita o con una tarjeta magnética (“SUBE”: Sistema Único de Boleto Electrónico): *“Tomo el colectivo, me manejo sola (...) pase tenemos”* (P1, 132-135); *“Como lo perdí (al pase) igual tengo la tarjeta (...) la SUBE”* (P8, 128); *“Vengo en colectivo”* (P2, 100 y P5, 22). De esta manera asisten a diario a la institución y realizan visitas: *“A ver a mi prima (...) o si no, a lo de mi mamá”* (P2, 108); *“me voy a la casa de mi hermana y me tomo el colectivo, el que dice BM (barrio de la localidad)”* (P3, 249-250); *“Me tomo el colectivo y me voy (a visitar a su amigo M.)”* (P10, 105-106). El traslado autónomo por la ciudad habilita así otras acciones: *“Mi primo anda siempre en silla de ruedas, así que yo lo acompaño cuando me pide que lo acompañe a hacer un trámite”* (P7, 4); P8 utiliza el transporte urbano para el trabajo de cadetería que presta, efectúa entregas en diferentes lugares de la ciudad: *“A donde dice la Secretaria”* (P8, 110).

1.1.6 En la asunción de elecciones. P1, P2, P5, P7, P8 y P10 asumieron decisiones personales en situaciones diversas: *“me anoté yo sola (...) porque yo le dije –a una amiga- ‘me gusta acá’”* (P1, 257, 263); *“Me fui a los veintitrés años, me junté.”* (P2, 361); *“yo participé más que nada en el grupo de ‘G’ (...) y tenían que ver con el tema política y yo participé en eso (...) y eso me gustaba.”* (P7, 148); *“Al centro o por ahí me voy a casa, depende, depende de cómo esté (sonríe) (P10, 20); “empiezo un taller que es un curso que lo da la Municipalidad, que es elaboración de pasta y salsas”* (P8, 58); *“fui a un curso que yo dije que ya no (...) Te hacían estudiar en serio y yo dije que yo no”* (P8, 54); *“lo dejé al gimnasio (...) Porque me cansó ya”* (P5, 224-225).

1.2 Autoconciencia y Autoconocimiento.

1.2.1 Conocimiento de sus fortalezas. Referencias a acciones cotidianas resueltas con autonomía y seguridad: *“Sola. Tomo el colectivo, me manejo sola”* (P1, 133); *“hago regalitos de cerámica y a ellos les encantan”* (P3, 218); *“hago carpintería, eh, murga, soy músico (...) música, plástica, danza, literario cómo soy poeta”* (P9, 4-6).

1.2.2 Conocimiento de sus limitaciones. Surgieron dificultades para desempeñarse con autonomía en la ciudad y en el hogar –manejo del fuego-, además de resolución de operaciones y manejo del dinero: *“que si yo voy sola me pierdo un poquito”* (P5, 146); *“me cuesta un poco (...) como que tengo miedo que se me queme algo y nunca lo intenté”* (P7, 39-42); *“no puedo manejar (...) me da complicado, difícil”* (P4, 311-314). También, limitaciones vinculadas con temores por experiencias anteriores fallidas: *“Me gustaría formar una pareja con él (...) ahí tengo cómo un poco de miedo, porque con todo lo que sufrí me quedó miedo encima”* (P2, 405).

1.2.3 Planteo de metas personalmente valiosas. Se enunciaron deseos de vivir de manera independiente, viajar, trabajar: *“No vivir más con mi abuela (...) Quisiera vivir unos días sola, en un lugar tranquila y después veo”* (P2, 400-401); *“con el viaje estoy contenta que me voy”* (P3, 274); *“Me gustaría*

hacer un trabajo afuera de C., me gustaría trabajar aunque sea de cortar el pasto o que venga alguien (...) y ahí me paga como un trabajo ya” (P7, 252).

1.3 Autorregulación y resolución de problemas.

1.3.1 Resolución de situaciones de manera autónoma. Iniciativas personales permitieron a algunos participantes actuar de manera favorable y enfrentar desafíos: *“Me anoté yo sola” (P1, 257. Inscripción en el centro cultural), “dijo que se iba a llegar hasta las últimas consecuencias. Firmé un petitorio yo” (P8, 478. Reclamo a una obra social), “El curso que voy a hacer y el coso que voy a aprender a hacer, ya lo bajé (...) para hacer la guitarra y eso”. (P8, 570-580. Construcción de una guitarra eléctrica); “Yo sola lo hice todo, solita (...) Me desperté, me bajé y tomé otro colectivo que bajaba para el centro y listo” (P5 154- 160).*

1.3.2 Resolución de situaciones con pedido de ayuda. Se relevaron pedidos de ayuda ante tareas cotidianas, extravíos, violencia: *“Quiero aprender con mi hermana que me enseñe, porque ella sabe cocinar” (P7, 44); “Sí, (que me) ayude a mí (un) señor” (P6, 255-258); “Nunca dije que me trató mal él... Hasta que me cansó todo y después hablé (...) Fui a todos lados. Asistente Social, Psicólogo- (...) Le dije a mi abuela, porque mi abuela no sabía que él me maltrataba, nunca me creyó. Nadie me creía. Hasta que supieron, porque yo hablé todo en la policía” (P2, 369-372);*

1.4 Creencias de control y eficacia. Se retoman algunas expresiones planteadas acerca de autonomía (1.1), autorregulación y resolución de problemas (1.3), que dan cuenta de dominio personal para lograr resultados de manera efectiva: *“Sola. Tomo el colectivo, me manejo sola” (P1, 133); “Sí. Me fui a los veintitrés años, me junté” (P2, 359-361); “Me baño sola, me peino sola, me cambio sola” (P4, 266); “Yo sola lo hice todo, solita (...) Me desperté, me bajé y tomé otro colectivo” (P5, 154-160); “Y fui a un curso que yo dije que ya no necesitaba” (P8, 54); “Y porque me arreglo, lo hago solo” (cocinar pizza) (P10, 164).*

1.5 Facilitadores emergentes.

1.5.1 Rol activo hacia otras personas: el brindar a otros. Brindar colaboración (u obsequios) a otras personas por iniciativa propia: *“Compro para mí, lo que me gusta a mí y para los otros” (P1, 209); “yo hago regalitos de cerámica y a ellos le encantan. Mi hermana tiene un montón de cerámica que le he llevado (...) y ella está re orgullosa con la cerámica” (P3, 218); “A veces yo lo ayudo a mi papá, porque es viejito (mayor)” (P5, 172); “subo a él primero y después yo doblo la silla (...) y eso cuesta un montón” (P7, 20).*

1.5.2 La Conciencia política. Uno de los dominios que caracterizan la condición de adultez de los ciudadanos (Brogna, 2012): *“Lo sacaron (...) Ahí pasa, por sentarse, por estar sentado en un sillón calentito” (P8, 404); “los políticos que no tienen conciencia de poner la ciudad como corresponde (...) al final seguimos en las mismas cosas ¿dónde está la seguridad? ¿y dónde está el lugar ubicado para estos jóvenes, para esta delincuencia?” (P7, 112).*

1.5.3 Los deseos individuales. Los participantes refieren como deseos: *“Quisiera vivir unos días sola, en un lugar tranquila y después veo” (P2, 401); “Yo no quiero vivir con mi papá, ya no lo aguanto más porque él toma (bebe)” (P3, 2); “me gustaría trabajar. Tener mi plata (dinero), tener mi pensión” (P4, 82); “ya cumplí esa promesa (viajar en avión) y también mi gran sueño mío quiero aprender cosas diferentes (...) Como maestra jardinera” (P5, 412-414); “Me gustaría hacer un trabajo afuera de C. (centro cultural), me gustaría trabajar aunque sea de cortar el pasto” (P7, 252).*

En cuanto a las *barreras personales* para la autodeterminación enunciadas (BPAE), algunas fueron planteadas con precisión, en referencia a datos específicos y ejemplos concretos; otras fueron expuestas de manera imprecisa: no hicieron referencia a datos, ejemplos ni argumentos al respecto.

3.1.1 Barreras personales para la resolución de tareas cotidianas. Obstáculos en la resolución de tareas cotidianas adjudicándolas a dificultades individuales, a veces vinculadas con experiencias reales de accidente o fracaso –cocinar con fuego–: *“Porque me hace mal cuando prenden viste la hornalla, ¡pum! (en alusión a una posible explosión)” (P9, 134), “el año pasado que se me prendió mi casa (...) y ‘Pum’*

voló todo” (P9, 142), “Una vez el año pasado me quemé” (P9, 156); “Me pasé y quemé la, una pizza, la otra vez hice una sopa y me olvidé y me fui a computación y cuando vine sentí el olor” (P8, 360). En el caso de P8, que reside en la institución, esto es resuelto mediante el apoyo de una persona que elabora previamente la comida para luego ser recalentada en microondas y la compra que él mismo realizó de una pava eléctrica: “Me dijeron que por el peligro mejor que caliente en el microondas (...) Y compré una pava, dicen que la pava es mejor, eléctrica.” (P8, 370-372). Esto remite a la importancia de proveer los recursos materiales o humanos que garanticen la mayor autonomía posible por parte de los adultos con DI en la vida cotidiana. En otros casos, los relatos suelen referirse a las expresiones de otras personas o a un temor anticipado que estaría operando como barrera: “A mí el fuego me da ‘cuiqui’ (miedo) (...) Y me quemo mi casa, no me doy cuenta y soy- (...) Y, yo le pongo el fuego y se quemaba toda la casa. Mi mamá a mí me reta y yo después me tengo que ir” (P4, 242); “tengo miedo que se me queme algo y nunca lo intenté” (P7, 42).

Otras BPAE pueden vincularse con limitaciones en el funcionamiento intelectual (procesamiento de la información, procesos de autorregulación, metacognición) y con la conducta adaptativa de tipo conceptual (AAMR 2002; AAIDD 2011): “por ahí yo me pongo un montón de vestidos y me olvido las remeras. Pongo cosas que no tengo que llevar” (P3, 314); “si llevo pase lo pierdo enseguida” (P5, 28); “Soy de perder tarjetas, la quinta ya, la cajera me dijo que era la última” (P8, 298); “me cuesta mucho leer y escribir” (P5, 346); “yo no uso la plata (...) me da que es difícil, me da que es complicado para mí, así que no puedo comprarme todas mis cosas (...) no puedo usar la plata. Es sucia y es- (...) ahí no puedo manejar (...) No puedo, me da complicado, difícil (...) No me sale” (P4, 306-318).

3.1.2 Barreras personales en la escolaridad. Una de las participantes puso de manifiesto dificultades escolares que asume como propias y que asocia con una personalidad “tímida” de su parte, en su testimonio remite además a vivencia de angustia en el contexto escolar: “yo hice jardín (nivel inicial) y primer grado en otra escuela, en la X (escuela primaria) y me sacaron porque no podía estar más ahí (...) Porque era muy tímida, no hablaba con nadie, era muy callada y después me mandaron a la escuela Y (escuela especial). Lloré cómo una loca porque no quería quedarme” (P2, 319, 321).

3.1.3 Barreras personales para el traslado por la ciudad. Surgieron expresiones vinculadas con fallas en la orientación, memoria y atención: “Si yo voy sola me pierdo un poquito (...) A veces me pierdo para elegir mal el colectivo, por eso” (P5, 146-148); “Porque no veo muy bien la distancia cerca” (P5, 325-330. Dificultades para cruzar la calle); P6 y P7 aluden a no “mirar” los semáforos o no observar correctamente para trasladarse como peatones: “No” (P6, 318); “Una vez me atropellaron el auto, por pasar (...) Decía que yo no miraba y eso (...) dos veces (...) viste que a veces caminás y no mirás” (P8, 426-434).

Conclusiones.

Los relatos de los participantes pusieron en evidencia facilitadores y barreras individuales vinculadas sustancialmente con las condiciones ambientales en las cuales viven. Muchos adultos con DI pudieron identificar los obstáculos presentes en el contexto, mientras que otros asumieron de manera individual y naturalizada las limitaciones que advierten.

En cuanto a la *autonomía en la vida diaria*, el manejo del dinero y la posibilidad de trasladarse por la ciudad pueden vincularse con mayores oportunidades de participación en actividades culturales (Rogoff, 1997) en diversos contextos, mientras que también es recurrente en la referencia a otras personas: que aportan ayuda - requerida o no por la persona en situación de discapacidad - o que directamente resuelven las acciones o toman las decisiones cotidianas.

Respecto a la dimensión *autoconciencia y autoconocimiento*, la definición de gustos e intereses personales dan cuenta de la asunción de elecciones, aunque algunos participantes mencionaron preferencias que no han podido llevar a cabo ya que se encontraron limitados por dificultades entendidas como personales, o por las decisiones asumidas por otras personas. La actitud activa en

situaciones de conflicto de variada intensidad, permitió a los adultos entrevistados resolver (con ayuda o sin ella) lo que consideraron que excedía sus posibilidades, cuestión que remite a la importancia de fomentar la expresión de las personas con DI para que puedan expresarse y pedir lo que necesitan. Experiencias de resolución eficaz pueden entenderse en el marco de una apropiación participativa que incide en el plano individual del desarrollo (Rogoff, 1997) y conforman así facilitadores que fomentan la autodeterminación personal ante hechos similares o novedosos en el futuro.

Las *habilidades de elección* son elementos fundamentales en la autodeterminación ya que permiten a las personas comunicar sus preferencias, ejercer control sobre el medio y tomar decisiones activas (Palomo y Tamarit, 2000). Los deseos personales deben ser oídos e impulsan la apertura de posibilidades –facilitan así, la autodeterminación-. Se evidencia nuevamente la importancia de escuchar a las personas con DI en los entornos cotidianos y en nuevos procesos de investigación para conocer sus expectativas, diseñar las configuraciones de apoyo necesarias, otorgarles información con criterios realistas o colaborar en su búsqueda, y favorecer la toma de decisiones en procura de sus metas (Op. cit.).

Actitudes solidarias en la interacción con otras personas dan cuenta de que en los participantes contemplaron a los demás como receptores y se percibieron a sí mismos como sujetos activos. Esto constituye un proceso agenciado en el marco de vínculos intersubjetivos que favorecen el desarrollo y el aprendizaje y reivindica la posición social de las personas en situación de discapacidad como sujetos de derecho.

Como resultados generales vinculados con las barreras ambientales, pueden mencionarse: la inserción laboral formal de los adultos con DI no es efectiva en la mayoría de los casos analizados, muchos participantes relataron que no administran el dinero que reciben y que no deciden libremente respecto a cómo invertirlo, además de que sólo uno de los diez participantes en este estudio vive de manera independiente, mientras la mayoría de los adultos conviven con el grupo familiar primario. Estos aspectos han sido analizados como resultados más amplios de la investigación llevada a cabo, profundización que excede el espacio de esta ponencia pero que nutre la discusión en procura de abrir nuevos proyectos de investigación y de optimizar las condiciones de vida de las personas en situación de discapacidad.

Referencias bibliográficas

- Asociación Americana sobre Retraso Mental (2002). *Retraso Mental, definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid, España: Alianza.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2011). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo (undécima edición)*.
- Verdugo Alonso, M. (trad.). Madrid, España: Alianza.
- Arellano, A. y Peralta, F. (2013). Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión. *Revista Española de Discapacidad*, 1 (1): 97-117.
- Brogna, P. (2012). *Condición de adulto con discapacidad intelectual. Posición simbólica y social de "otro" (Tesis doctoral)*.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*. Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. 2, 53-82.
- Julio, C. (2014). *Dilema Identitario en el primer ciclo de educación básica municipal: Un obstáculo en la relación pedagógica que incide en la posibilidad de concluir trayectorias de aprendizaje escolar* (Tesis para optar al Grado Académico de Doctora en Educación). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile, Chile.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la*

- Discapacidad y de la Salud*. Madrid, España: Imsero.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Palomo, R. y Tamarit, J. (2000). *Elegir, de camino a la autodeterminación*. X Congreso de AETAPI. Vigo, España.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, España: Gráficas Rogar.
- Sisto, V. y Fardella, C. (2009). Control narrativo y gubernamentalidad: La producción de coherencia en las narrativas identitarias. El caso de profesionales chilenos adultos jóvenes en condiciones de vinculación laboral flexible. Forum: *Qualitative Social Research Sozialforschung*, 10 (2), art. 29.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2) 87-98.
- Verdugo, M. (2004). *Autodeterminación y Calidad de Vida de las personas con discapacidad. Propuestas de actuación*.
- Wehmeyer, M. (1999). A Functional Model of Self-Determination: Describing Development and Implementing Instruction. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 14 (1), 53-62.
- Wehmeyer, M., Peralta, F., Zulueta et al. (2006). *Escala de autodeterminación personal ARC. Instrumento de valoración y guía de aplicación. Adolescentes y adultos con discapacidad intelectual. Manual técnico de la adaptación española*. Madrid, España: Editorial CEPE.

...

Sonare

Autores: Georgina Soledad Arias y Mariana Retamales

Resumen

Hablar de música puede tener diferentes connotaciones conceptuales sobre cómo se aprende según la lengua en que se exprese. Así podemos decir en español "estudiar música", "play music" en inglés o bien, "sonare" en italiano. Ésta última implica hacer sonar la música en uno mismo. Pedro Aznar (2012), músico argentino refiere: "cuando hacés música, sonás todo vos".²⁶

A partir de esto, hemos tomado el placer de hacer música como herramienta dentro de un trabajo terapéutico donde un joven con Síndrome de Down puede elegir qué instrumento tocar, qué música escuchar o cuál canción cantar desestructurando los conceptos tradicionales de metas por cumplir, dejando que asome el placer como parte del proceso constitutivo de un sujeto.

Es así que desde esta conceptualización se intenta habilitar un espacio en el cual el sujeto pueda reconocerse en sí mismo con la posibilidad de subjetivizar sus procesos de desarrollo y aprendizaje dando lugar a sus propias elecciones, separándolo de aquello que su entorno más directo y la sociedad en general esperan de él; incluso creando una identidad subrogada por identidades múltiples que no lo definen, identidades impuestas.

El trabajo terapéutico abre un camino para pensar su propio cuerpo a través de la música, donde aborde el arte sin que éste lo aborde al sujeto, como ocurre en otros escenarios. Donde la música

²⁶ Encuentro en el Estudio. (2013, 11 de Junio). Pedro Aznar – Encuentro en el Estudio – Programa Completo. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=04kf35N1h0Y>

le permita generar algo propio que resuene en sí mismo, encontrándose allí y re-conociéndose; enlazándose con lo real. Convocándolo a través de esta propuesta se articula hacia otras actividades y aspectos de la vida, conectándose con otros, con el mundo.

1. Franco

Sonare implica hacer sonar la música en uno mismo, y en este trabajo compartimos la experiencia de un recorrido realizado por Franco, intentando que él *suene* por sí mismo, haciendo uso de este arte como herramienta. Y esto implica toda una elaboración subjetiva que se encontraba desfavorecida.

En diferentes culturas, se refiere a la música con diversas conceptualizaciones de la misma. Generalmente, y en cuanto al acercamiento formal a la música, en Argentina se recurre a aprender a tocar un instrumento o estudiarlo. De este modo queda ya establecido un objetivo por cumplir. Dentro del trayecto clínico hemos elegido, en este caso, hacer uso de la música como una herramienta que le permita a Franco transitar el camino hacia su propio *re-conocimiento*.

El presente escrito surge a partir de la intervención clínica con un joven de 16 años con Síndrome de Down. A Franco le gusta la percusión, escuchar salsa y damos cuenta de esto durante el tratamiento psicológico y las intervenciones posteriores de las diferentes áreas tales como psicopedagogía, fonoaudiología y terapia ocupacional. Franco concurría a tratamiento sin motivaciones manifiestas que predispongan al trabajo terapéutico, siendo los profesionales los que debieran indagar para poder abordar. En ese entonces, todo lo propuesto en las diferentes terapias era acatado sin resistencia. La predisposición era muy buena pero no había una movilización real de sus intereses. La intervención real comienza cuando Franco comenta su gusto por el dibujo animado “La Pantera Rosa” y donde la profesional del lenguaje asocia esta caricatura muda con su dificultad en el habla. Desde allí se empieza a trabajar habilitando un espacio donde esta caricatura, a través de Franco, pueda hablar relacionándolo azarosamente con la música mediante una canción llamada “La Pantera Mambo”.²⁷

A raíz de lo comentado, se intenta hacer *hablar* al cuerpo. Franco sólo reproducía en sus producciones grafo-plásticas un cuerpo fragmentado donde las extremidades inferiores no aparecían. Esto hizo reflexionar sobre el lenguaje corporal del joven, el cual no denotaba la propia subjetividad. Sabemos que es mediante el cuerpo donde internalizamos el mundo ofrecido para crear nuestro propio mundo, las experiencias vividas, lo placentero y lo no-placentero. Y la música nos permite identificar las emociones a través del cuerpo, incluso crearlas. Enlazar la vida interna con el lenguaje corporal y las melodías de la música, volviéndola propia. Podríamos decir apropiándose de esas notas, sonando con ellas.

Indagando sobre qué produce la música, qué moviliza en los sujetos, nos encontramos con diferentes respuestas que abarcan las emociones, la motivación, experiencias, recuerdos, expresión, rebeldía, placer, entretenimiento lúdico, necesidad, huella, transportarse al interior de uno mismo; lo que habla de individuación. Incluso hacen referencia a entrar a otro mundo que no es más que el propio mundo, significado por las propias emociones y sentimientos que en este caso se ven reflejadas en sonidos y letras que cada uno resignifica. A pesar de que la música no cumple una función específica para nuestra supervivencia, es indudable que desempeña un papel central en nuestras vidas, ya que intensifica nuestras emociones y, por consiguiente, nuestra imagen corporal, nos hace utilizar nuestra imaginación, y sin ella probablemente seríamos menos sensibles y sociables. (Ostrosky-Solís, 2000: 146-161).²⁸

²⁷ La Descarga Orquesta. (2013, 23 de Agosto). La Descarga en Latin Jam / La Pantera Mambo. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8gCBDxpSePc>

²⁸ Ruano Faxas, Fernando Antonio. (2012, 13 de Enero). El lenguaje corporal humano y su relación con la música y la danza. Versión 1. Recuperado de <https://ruanofaxas.wordpress.com/article/el-lenguaje-corporal-humano-y-su-19j6x763f3uf8-2-2/>.

De este modo, Franco comienza a transitar por un canal alternativo donde expresarse y movilizarse, permitiéndole la subjetivación.

2. “La imagen responde al deseo de ser, y del Otro el espacio simbólico que lo potencia” (Doltó, F. 1984).

El cuerpo del joven con Síndrome de Down *mirado* por otro, a través de la música posibilita que Franco se apropie de su cuerpo y todo lo que esto conlleva, dejando de lado el imaginario colectivo sobre una patología determinada.

Es un cuerpo que se inscribe a través de la música, que vuelve a reconocerse. Suena todo él y renace en su adolescencia. Seguramente adoleciendo ese cuerpo sin lenguaje y dando lugar a una identidad propia.

Tomando la música como un espacio lúdico, él se permite crear e incluso ofrecernos su producción, haciéndonos participe de algo propio, mostrando sus posibilidades y potencial.

En el lazo vincular entre el terapeuta y el joven, se instala el deseo del primero que da lugar al espacio donde Franco podría desplegar su creatividad; un espacio de encuentro donde el profesional queda a la expectativa de los intereses del joven por mostrar y no meramente por lo que otros esperan continuamente de la evolución de un sujeto, en este caso etiquetado bajo el nombre de un síndrome. Como terapeutas le brindamos un escenario del cual él hace uso a su gusto, predominando su deseo libremente; incluso presentándonos como su público y prestándole nuestro cuerpo como espejo.

Esteban Levin (2012) postula que aun cuando no haya nacido biológicamente hay ya un cuerpo orgánicamente formado, sexuado, pero a la vez entrecruzado por palabras y símbolos, que nombran e interpelan un sujeto, y no simplemente a sus órganos. El niño al nacer puede considerarse solo un organismo vivo que produce tono, movimientos reflejos, miradas, sonrisas reflejas, prensión, sonido, posturas, coordinaciones, etc., requiriendo de otro que posibilite a través del lenguaje lograr un cuerpo subjetivado.

En este escenario, la madre, ante una reacción refleja de su hijo, lo acaricia, libidinizándolo, lo mira cautivándolo, lo sostiene acomodándole su postura, le habla tocándolo con las palabras, que acunan e interpretan sus movimientos como gestos, le canta para que duerma o tranquilice. Este tiempo del niño es un “siendo” que acontece como acto y lo marca, pero sólo después de la misma realización en la resignificación de ese azaroso hacer. (Levin, 2008)

Desde este punto se plantea la necesidad de habilitar un lugar donde estos mismos escenarios aparezcan en una edad más avanzada, como la de Franco, donde pueda relibidinar el cuerpo a través de su elección musical, la cual conlleva su capacidad primordial: la de desear, gozar y disfrutar de lo que él quiera. Para esto el soporte debe ser prestado por los profesionales, sosteniendo al joven con la mirada, con las herramientas, y por sobre todo: con el cuerpo.

Se escucha en el léxico popular argentino la frase “poner el cuerpo”, que significaría diferentes caminos de intervención, ya sea poner el cuerpo real, sosteniendo en algún momento el cuerpo del otro, como también del lado de lo imaginario, donde se establecerían redes conectivas con el cuerpo y organismo del paciente para poder brindarle aquello que él está buscando, ya sea desde una melodía, un momento relativo al baile, o no, un sonido, o una mirada. Allí atravesado por el simbólico del mirar al otro, poner la mirada del otro, poner nuestro cuerpo en el otro sin que esto connote el contacto real físico. Es donde pretendemos mostrar el lugar que se habilita dentro del espacio terapéutico.

Franco de esta forma puede acceder a un sinfín de sensaciones nuevas, principalmente aquellas que le generan placer, un placer desconocido u olvidado entre tratamientos rehabilitatorios y no habilitatorios de su subjetividad.

Como plantea Françoise Doltó (1984), un ser humano puede no haber estructurado su imagen del cuerpo en el transcurso del desarrollo de su esquema corporal, debido a lesiones, enfermedades

neurológicas, neurovegetativas o musculares precoces, etc. Pero esta no estructuración de la imagen corporal no solo corresponde a la lesión orgánica, sino que tiene que ver con la instancia tutelar, aquellos adultos que no tuvieron las respuestas esperadas por parte de estos niños y allí, comunicándose solo de un cuerpo a cuerpo, dirigido a la satisfacción de sus necesidades, abandonando la humanización, ya que no contaron con el sostén de la palabra, la mirada, el sostén subjetivante del padre o madre.

Dentro de la terapia comienza a movilizarse y habilitarse otro sostén, el de la palabra, el lenguaje corporal, la música como herramienta. Y de esta forma aparecer como sujeto, no como mero objeto. Ocurre un viraje de su posición subjetiva presentándose como sujeto deseante. De esta forma el trabajo psicoanalítico irá en la búsqueda del quiebre que plantea Esteban Levin (1994), una separación posible entre hijo y discapacidad. Separación que no lleve a la negación de la discapacidad, sino el reconocimiento de la misma, pero no su solapamiento al niño, invisibilizándolo. Sino como encastre del mismo, formando parte de él, pero no siendo él.

Franco comienza a re-conocerse en esos sonidos, en esos movimientos y en ese espacio. Su actitud se moviliza, comienza a tener elección, al mismo tiempo que esto se acompaña con rebeldía dentro del ámbito familiar. En esta nueva actitud, Franco a través de los instrumentos de percusión, se permite integrar su cuerpo fragmentado, haciéndolos parte de su creación y componiendo a través de su cuerpo, combinando así sus diversas partes.

Franco ingresa a la consulta con un cuerpo acallado, como también su comunicación oral. A través de la conexión de sus gustos “mudos”, como lo era el dibujo de la Pantera Rosa, se enlaza el sonido, la vibración, y la satisfacción permitiendo el *re-descubrirse* como sujeto. Remarcamos el *re* descubrirse ya que el recorrido terapéutico ha podido llevar al joven a conocerse y desconocerse de diferentes mandatos sociales y familiares.

Su cuerpo acallado por los otros comienza a hacerse oír a través de timbales y movimientos danzantes, de esta forma se comienza paralelamente el trabajo con su entorno, haciendo que se vislumbre esta actitud, aptitud y pasión del paciente. Desde allí los padres pueden rememorar sus pasiones, la madre la danza y el padre el canto y composición, dejados de lado en el momento que se presenta el diagnóstico. Dejan de lado el disfrutar a través del arte anulando tanto en ellos, como en su hijo, una herramienta importante para poder hacerle frente al diagnóstico.

Cada familia al recibir el diagnóstico puede llegar a elaborarlo en tiempos y formas diversas. Se presentan casos en donde se niega el mismo, y en otros donde éste predomina sobre el sujeto, no permitiendo que la persona emerja. Con la llegada de un niño con una discapacidad, la función parental se ve cuestionada frente al hijo esperado, que era anticipado con un nombre, llega a convertirse en un hijo anónimo, sin filiación con los padres, pero sí en un hijo del síndrome. De ser fijado al diagnóstico, el niño quedará anclado, a la posición del cuerpo-órgano enfermo, marginándolo de la posibilidad de ser *alguien* más y no sólo algo más que un síndrome, discapacitándolo más allá de los límites del cuerpo.

Este es el caso de Franco, en donde la vida hasta el momento ha sido un transcurrir dentro de tratamientos, sin encontrar un espacio de disfrute. Al llegar a la consulta, siendo su primera vez con un Psicólogo, tanto la familia como el hijo deben desprenderse de aquellas formas de trabajo terapéutico que hasta el momento se utilizaban, abriendo un espacio de encuentro con sí mismo y con ese hijo.

Franco comienza a bailar, a sentir la música, a tocarla. Allí el cuerpo podría asimilarse a un instrumento de música, en el que se dan coordinaciones entre diversas pulsaciones, pero creando algo nuevo. El cuerpo coordina y la coordinación resuena en placer, placer de dominio. Como una persona que ejecuta un trozo musical no basta que lo ejecute: para que él tenga placer tiene que oírse. Si él no se oyerá no podría llegar internamente el placer (Fernández, 2012, p. 65).

En la casa cambia la mirada de los padres asombrados ante su capacidad musical y, el placer que surge a partir de esto, lleva a que Franco sea mirado de otra forma, encontrando un gusto compartido y un reconocimiento de este hijo como propio.

Esto crea un viraje en la vida de cada uno de ellos, comienzan a plantearse otros objetivos, el padre vuelve a escribir, y Franco se encuentra ahora escuchado y también sentido por estos padres. Su cuerpo toma forma, ya no es tomado por los otros, sino por sí mismo. En sus creaciones gráficas y plásticas se observa ahora un cuerpo entero, lleno de letras que lo rodean, más allá de sus dificultades en la escritura. Una hoja llena de significados que el mismo le da. Él quiere decirnos algo, y ahora sabe cómo hacerlo.

Posicionándonos desde nuestro rol de terapeutas, en base al caso comentado, aclaramos que no nos interesa aquí hacer una teoría sobre la música incluso tampoco sobre nuestro modo de trabajo como una metodología en sí misma. Es una intervención que aparentemente asoma de modo azaroso pero que en verdad cumple una forma de intervención frente a lo que el paciente nos acerca en el espacio terapéutico y eso en sí mismo, es intervención. Entendiéndola como una escucha activa que descifre lo acallado y la creatividad que surge de un grito silencioso por Ser.

De este modo se abren diferentes incógnitas que nos permiten replantarnos nuestro quehacer profesional, supervisarlos y abrir debate junto a todos los profesionales, tratando de aunar criterios y crear herramientas que alimenten nuestra tarea.

Dentro de nuestro abordaje terapéutico en equipo con los profesionales intervinientes en las diversas áreas, también involucramos a la familia como un actor fundamental. Es así que al comenzar esta modalidad de trabajo con Franco se hace partícipe a los padres y se vislumbra un cambio de mirada tanto hacia su hijo, como a los ámbitos en donde se desenvuelve.

3. Resignificando el aprendizaje.

Siempre que nace un niño con alguna discapacidad, la sociedad en general, tiende a etiquetarlo bajo el nombre de una enfermedad o como en este caso el Síndrome de Down. Aquí lo que sucede es que además de ser un “Joven Down”, es un sujeto que asoma como carente de personalidad propia pero es un joven con identidad impuesta por el vínculo forjado con la familia. Como plantea Levin, la persona se constituye no en su cuerpo, sino en ese “extra” cuerpo del lazo con el Otro y la alteridad que esa relación le propone por medio de las creencias e ideales, anticipándole un futuro. (Levin, 2012, p. 156)

Pensando en la educación formal que recibe Franco, nos encontramos frente a un alumno del que se espera que aprenda a leer, escribir y poder resolver operaciones matemáticas. Franco asistía a una escuela especial privada, la cual el último año transcurrido avocó la propuesta educativa a lograr los objetivos anteriormente mencionados donde se privilegia la copia y resolución correcta de reconocimiento de los símbolos. A ello se le agregó las tareas del colegio a realizar en su hogar. Sin embargo a Franco nada de esto lo motivaba, ni siquiera el hecho de mostrar su cuaderno de clases lleno de actividades concluidas. El momento de hacer la tarea en casa se volvía una situación incómoda para la familia y Franco no avanzaba en los contenidos curriculares. Es así que comenzamos a replantearnos qué quiere aprender Franco, si es que quiere y cómo podíamos ayudarlo a resignificar el aprendizaje. Si a este joven lo movía la música y el arte plástica; una buena opción era la propuesta que brinda una escuela especial perteneciente al Estado donde se articula el contenido pedagógico desde diferentes talleres de orientación artística, entre otros, compuestos por jóvenes y adultos.

A partir de aquí, se abren nuevos interrogantes en el seno familiar que tomando el trabajo terapéutico realizado y el cambio en la escolaridad; comienzan a pensar en Franco como un próximo joven adulto donde antes solo veían un hijo con discapacidad, un organismo estereotipado. Franco era un joven “sujetado” por las rutinas impuestas de la familia. Esto ocurría ya que no era mirado como un ser capaz de reproducir la herencia la cual, en verdad, está enlazada con la música y la danza.

La propuesta psicopedagógica deja de lado un cuaderno convertido en depósitos de símbolos dando lugar al uso de los gustos de Franco como anclaje para articular desde allí el aprendizaje. Para que un niño aprenda debe estar constituido en sí mismo para luego poder inscribir y escribir los códigos que

utilizamos a diario, pero que Franco no reconoce como propios. En este espacio nos permitimos bailar para darle lugar en primera instancia al cuerpo y luego resonar con los instrumentos de percusión diversas coordinaciones que lo preparen para enlazar con distintas propuestas propiamente pedagógicas que asomen desde el placer, entendiendo que la música aquí se convierte en una herramienta lúdica.

4. Conclusión

Franco encuentra en este espacio un lugar para su deseo. Deseo que hasta el momento se encontraba reprimido y puesto al servicio de la demanda social. A partir de habilitar una escucha real aparece el Sujeto con una identidad no enlazada a la discapacidad sino a sus capacidades y posibilidades.

Recordando que Franco es un adolescente, comienza el desprendimiento de aquellos ideales paternos que recaían en él produciendo un efecto desestructurante, fragmentario, otorgando a su vida un ritmo lentificado, rutinario y sin motivación. La música, sus acordes y movilizaciones subjetivas producen en él una apertura diferente, permitiéndole el comienzo de la salida exogámica. Sin embargo, produciendo el encuentro familiar de este hijo con estos padres, y la inversa. Esto es precisamente lo que deben tener en cuenta: incorporar, escuchar, mirar y dejar desplegar el deseo del joven, lo que tiene que ver con su voluntad y la capacidad de elegir.

Franco comienza a expresar sus emociones y sensaciones, abriendo un nuevo camino en el cual será de suma importancia el acompañamiento por parte del equipo interdisciplinario en este momento transicional, en donde tanto el joven con su familia, y demás actores intervinientes en su vida, comienzan a mirarlo, y mirarse, de manera diferente.

El abordaje del equipo se centra en un tratamiento habilitatorio y no rehabilitatorio llegando al reconocimiento de otras potencialidades y recursos. Es por esto también que nuestro trabajo se dejó llevar por intervenciones que en principio fueron azarosas pero que en verdad tienen un objetivo claro en la acción terapéutica con Franco. Insistimos en que no teorizamos en este escrito sobre la música ni hacemos de nuestras intervenciones una metodología, pero sí reconocemos en este trayecto un desarrollo satisfactorio llevado a cabo en la clínica terapéutica.

Acompañar a los jóvenes y familias para favorecer el crecimiento y autonomía, que puedan abrirse a un mundo social, con libertad para disfrutar, como también con libertad para elegir, y derecho de saber, de estar informados. Como también a establecer lazos sanos entre ellos. De esta forma que pueda conectarse con los otros, con estos otros que somos nosotros mismos, y expresarse afectiva y relacionalmente. Es ir en contra de la rigidez y pasividad que se encuentra en la familia y en Franco para simbolizar una imagen de su cuerpo, la cual es necesaria para acceder a un cuerpo simbólico que permita llegar al cuerpo de la necesidad: ser sujeto deseante. Poder acompañar y orientar a los padres en este encuentro con una imagen de hijo que no era la idealizada, y desde allí permitir que el joven se encuentre y organice su propio universo imaginario, base de su cuerpo erógeno y su subjetividad.

Referencias bibliográficas

Que el Soneto nos tome por sorpresa

*Entrar en este verso como el viento
Que mueve sin propósito la arena
Como quien baila que se mueve apenas
Por el mero placer del movimiento*

*Sin pretensiones sin predicamento
Como un eco que sin querer resuena
Dejar que cada sílaba en la oncená
Encuentre su lugar y su momento*

*Que el soneto nos tome por sorpresa
Como si fuera un hecho consumado
Como nos toman los rompecabezas*

*Que sin saberlo nacen ensamblados
Así el amor igual que un verso empieza
Sin entender desde donde ha llegado*

Jorge Drexler (2010)

Doltó, F. (1984) *La Imagen Inconsciente del cuerpo*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Fernández, A. (2012) *La inteligencia atrapada*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.

Levin, E. (2012) *Discapacidad, Clínica y Educación*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.

Núñez, B. (2007) *Familia y discapacidad*. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina.

Pantano, Núñez y Arenaza. (2012) *¿Qué necesitan las familias de personas con discapacidad? Investigación, reflexiones y propuestas*. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina.

Schorn, M. (1999) *Discapacidad. Una mirada distinta, una escucha diferente*. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina.

...

Arte en la clínica psicopedagógica. La expresión plástica como intervención para promover la producción simbólica

Autor: Laura Temis Jaite

Resumen:

En el siguiente trabajo intento hacer un recorrido y entramado teórico para fundamentar la inclusión de la expresión plástica en la clínica psicopedagógica. A partir de definiciones de artistas plásticos, pongo a dialogar conceptos que se comparten en el arte (producción y apreciación plástica) y en el proceso enseñanza-aprendizaje. Sostengo que sumar propuestas de producción y apreciación estética a los abordajes más tradicionales (el juego, la lecto-escritura, la narración, etc.) pueden ser vías favorecedoras de procesos de simbolización y su progresiva complejización. Hacer del encuentro (los encuentros) clínicos espacios y tiempos donde los niños, niñas y adolescentes puedan ser convocados a la experiencia y la expresión a través del hacer plástico, para dar cuenta de su subjetividad. Hacer de la clínica psicopedagógica un espacio que aloje la creatividad de los sujetos y del psicopedagogo. Encontrando procesos y producciones que posibiliten el despliegue subjetivo, el devenir de la autoría como posibilitadora de la complejización de las producciones simbólicas de niños, niñas y adolescentes con dificultades en el aprendizaje.

Pienso y propongo:

Una clínica psicopedagógica que convoque al arte, a la producción plástica y a la mirada sensible, en tanto procesos creativos, para generar espacios-tiempos de inscripciones, de otros registros. Con la finalidad de ampliar las producciones simbólicas de los niños, niñas y adolescentes con problemas de aprendizaje. El arte, la expresión plástica, en la clínica psicopedagógica puede “prestar sus servicios”: los procesos, la apreciación estética y las producciones plásticas pueden ser herramientas, recursos, mediadores de aprendizajes. Experiencias enriquecedoras para los sujetos y al mismo tiempo recursos creativos para incorporar en el abordaje psicopedagógico. Propuestas de producción visuales en donde pensamiento, acción y deseo se entrelazan. Oportunidades expresivas que podrán sumarse al abanico de las propuestas (lúdicas, narrativas y de lecto-escritura) que ofertamos a los niños, niñas y adolescentes en el tratamiento psicopedagógico.

Intentando definiciones

La palabra Arte proviene del vocablo de origen pre-helénico “Artao” que podría significar “aquello que debe ser unido” o “algo que une”. A partir de esta definición me pregunto ¿qué une el Arte? A modo de respuesta abierta puedo decir que en el arte se une el creador y su obra; el creador, su obra y los otros: espectadores-testigos. En un nivel más profundo: lo consciente con lo inconsciente, proceso primario y proceso secundario. Pensamiento, sentimiento y acto. Las artes son expresiones culturales, que se modifican en cada época, revelando modos de percibir, sentir y articular significados de los sujetos. Son sistemas de símbolos creados para expresar y comunicar. Y que hacen posible plasmar ideas, sentimientos, sensaciones. Para que los signos puedan comprenderse es necesaria la presencia de un código consensuado que vincule los trazos con significaciones objetivas o subjetivas (Paín, Jarreau, 1995) Existen tres códigos:

-El morfológico: relacionado al orden que da sentido a los elementos.

-El simbólico: que se refiere a la multiplicidad de significados de las representaciones. –El subjetivo: es el código más íntimo y en donde el sentido es dado a partir de la propia experiencia y la historia de cada sujeto.

El arte forma parte del universo simbólico de la humanidad. Las experiencias artísticas, tanto de producción como de apreciación, involucran procesos perceptivos y de pensamiento diferentes a los de otras experiencias, colaborando en el desarrollo cognitivo y estimulando al pensamiento divergente.

Utilizando las posibilidades de expresión, de producción, de percepción y de pensamiento que el arte ofrece al sujeto podemos, creatividad mediante, incluirlos en la clínica psicopedagógica. Podemos pensando en cada niño, niña o adolescente, en sus necesidades y nuestros objetivos de tratamiento, ofertar consignas, abordajes que se nutran del hacer artístico. El arte como recurso para des-atrapar la inteligencia (Fernandez, 2002). Para que dentro de nuestro encuadre cada sujeto logre producir, pensar, expresar, percibir, analizar, comunicar, articular significados. Como vía para complejizar sus producciones simbólicas.

La experiencia plástica.

Considero a la expresión plástica como un proceso de construcción de pensamiento. En el hacer plástico el sujeto autor va creando en un diálogo con su producción. Cada cual aplica un saber hacer y saber ver particular a una materia que es apta para transformarse. Los resultados de estos procesos son objetos nuevos que portan la marca, la huella que le ha impreso su creador. Así la producción se ofrece como signo, es decir, vuelve al sujeto comprensible dentro del orden de un código compartido. Pero también se vuelve significante, ya que se impone una diferencia, algo original y personal que el sujeto imprime a este código. En cada producción plástica coexisten elecciones, caminos, grados de arbitrariedad y de subjetivación. Cada sujeto propone en su creación combinaciones distintivas y novedosas que ubican a lo producido en el orden de la creatividad. Se genera un diálogo entre pensamiento y acciones. Ambos se van alternando para dar cualidad visual a lo pensado. Las producciones plásticas cobran sentido

dentro de la clínica psicopedagógica porque nos permiten: crear un espacio-tiempo que convoque la autoría del sujeto, acompañar procesos de representación, identificar conflictos y restricciones, analizar y reflexionar sobre ellos, colaborar para el enriquecimiento de las producciones simbólicas de los niños, niñas y adolescentes.

En la producción plástica es la materia (con sus posibilidades y límites), el elemento con qué dar cuenta de sí. Transformada ahora en algo diferente y nuevo, con valor estético será un intermediario para ese sujeto (lo re-presentará). Y será portadora de sentidos, contruidos por el sujeto. Los procesos darán cuenta de los recorridos: idas y vueltas, elecciones, bifurcaciones, retrocesos, detenciones, avances. Y cada recorrido nos dará la oportunidad (las oportunidades) de observar, intervenir, evaluar, acompañar, sostener, preguntar, escuchar. Además de transformar la materia y dejar sus marcas, cada uno pondrá su firma. Con ella el sujeto se anuda a su producción, comprometiéndose con su autoría. El encuadre y el psicopedagogo serán sostén y las producciones plásticas servirán como puentes, como mediadoras de miradas. Un intercambio y un encuentro de miradas. Nuestra mirada que le devuelve la posibilidad y el placer del encuentro (de los encuentros). Lo ubica como sujeto a aprender, a desear, a pensar y a crear.

Primera frase: “Yo no busco, encuentro” Pablo Picasso.

La clínica psicopedagógica como espacio-tiempo de encuentros y autoría.

Postulo: la autoría es un encuentro. La autoría “empodera”, autoriza, habilita, despliega (lo contrario a replegar), expande, impulsa y posiciona al sujeto en un lugar (que ya es mucho) diferente de donde se encontraba. Una posición activa, de intercambios genuinos con objetos y con sujetos, lo involucra y lo hace responsable. La autoría le permite al sujeto encontrarse con lo más íntimo, con su singularidad. Si nuestra tarea es la de favorecer la autoría de pensamiento de los niños, niñas y adolescentes, el camino de la creatividad podrá ser una ruta estimulante para que esto suceda. Hago un paralelo entre el sujeto autor en una producción plástica y el sujeto autor de los aprendizajes. En el primer caso, el sujeto es re-creado por la obra que está creando. En el segundo, el sujeto se autoriza a ser protagonista en su aprender-aprendiendo, con autoría de pensamiento. Aprendizaje y creatividad deberían caminar tomados de la mano, o al menos, a la par. Aprender es elegir y responsabilizarse por lo elegido, un acto en donde pensamiento y deseo pueden articularse (Fernandez, 2002). Cuando un niño puede reconocerse autor, mostrándose y demostrando lo que puede, estará transitando el camino de la creatividad. En el juego y en la producción plástica, en el aprender cada niño tiene la posibilidad de narrar y narrarse, inventar e inventarse, descubrir y descubrirse. Elsa Scanio describe los procesos creativos como recorridos ricos en obstáculos, avances y retrocesos, en los cuales el tiempo transcurre en un gerundio. “La autoría deviene en autor” (2004, Pág.27). Cuando hay autoría, vemos la singularidad de los sujetos, sus particulares maneras de pensar, acercarse, resolver, dudar, intentar, organizar, idear, narrar, construir. Esto será lo válido y lo valioso de cada uno. Una autoría que legaliza lo que le es propio, inédito y singular. Lo despoja de anonimato y lo hace presente allí, dado a ver en su obra, en su pensar. Será ese el desafío y el recorrido junto a cada niño, niña, adolescente: promover el deseo de encuentro, en especial de sí mismo y su autoría. Abrir un espacio-tiempo a las preguntas y a las respuestas. Para intentar que cada pregunta y cada respuesta sea experiencia.

Detrás de cada sujeto autor existe un intento de trascendencia. Es en cada una de sus producciones (escolares, plásticas, lúdicas, narrativas) donde éste da cuenta de sí. Para poder crear es necesario crear. Y los procedimientos que se pusieron en juego en el hacer le permiten descubrirse: crear-creando y creando-crear. Al aprender el sujeto también se encuentra con un nuevo saber que le permite, le otorga poder de uso. Encontrándose a sí mismo re-posicionado, en un espacio potencial, en el lugar de lo posible. En los procesos creativos aparece un plus. Este “algo mas” está estrechamente ligado al placer vivido durante el hacer. La creatividad abre un espacio-zona potencial de encuentros y una posición/postura para el encuentro.

El ser humano va en busca de lo que necesita para su subsistencia pero va al encuentro de lo que necesita para estructurarse. Pondría al “buscar” del lado del instinto y al “encontrar” del lado de la subjetivación. Porque en el encuentro suponemos algo más, uno o mas otros que también se hacen partícipes. Los encuentros son siempre (como mínimo) de a dos y existe en ellos una intencionalidad. A su vez, los encuentros son modeladores de él psiquismo y su funcionamiento. En la historia libidinal de cada sujeto existen hitos de **encuentros**. Piera Alaugnier (1977) nos habló de **encuentros significativos**, los define como un tipo de relación intersubjetiva. Estos hitos serán matrices de encuentros. Y cada sujeto los pondrá en juego, en diferentes situaciones de “encuentros” en busca de la re-edición, la re-creación de placer. Puedo mencionar tres momentos que serán para cada sujeto matriz de encuentros:

-Momento de la díada: madre-hijo.

-Momento de la tríada: madre-padre-hijo (Complejo de Edipo).

-Momento de exogamia. (Incluyo el vínculo con hermanos, abuelos y el comienzo de la escolarización).

Sumar propuestas de expresión plástica en la clínica psicopedagógica, implica, sin dudas, transitar caminos de encuentros. Coincido con la definición de encuentro en sentido humanizante, como algo que estaría ligado al destino mismo de lo humano (Wettengel, Prol, 2009). Así mismo, el encuentro se caracteriza como una experiencia que le demanda al sujeto una respuesta que aun no tiene, lo cual inevitablemente lo lleva a realizar algún esfuerzo, lo moviliza.

Lo mismo valdría para la clínica psicopedagógica como espacio-tiempo de apertura, como promotora de encuentros: del sujeto con su deseo de aprender, del sujeto y el objeto de conocimiento, del sujeto y su potencialidad, de las familias y su particular manera de hacer circular los saberes, de los sujetos y las instituciones escolares (sus actores), etc. Al decir de los autores anteriormente citados, el término **encuentro** condensa la dirección de la clínica de los aprendizajes: la generación de condiciones para la producción simbólica a partir de transformaciones subjetivas. Uno de los objetivos de nuestro trabajo clínico es el de fomentar la aparición en la escena del aprender de un sujeto autor. Autoría que brindan los aprendizajes, los saberes, las creaciones. Cuando hay autoría, hay producción de sentidos y el sujeto puede reconocerse a si mismo como su productor. El sujeto autor se devela y se revela al encontrarse a sí mismo creando y creador.

Segunda frase: “El arte no produce lo visible, sino que hace visible” Paul Klee.

A partir de esta reflexión me pregunto: ¿qué visibiliza el arte, las artes plásticas? Y lejos de encontrar respuesta se me abren interrogantes acerca de lo que visibiliza: ¿Lo que se plasma? ¿El proceso que llevó a plasmarlo? ¿La relación de lo plasmado con el autor? ¿Los deseos de quien allí se expresa? ¿Las sensaciones y sentimientos que intervinieron en el hacer? ¿El contexto histórico y social que lo enmarca? O ¿Todas ellas? Entonces ¿Para qué incluir lo artístico en la clínica psicopedagógica? Justamente para que allí, en este encuadre, en este encuentro, un niño, niña o adolescente se haga visible. Pero ante los “niños problema de aprendizaje” se nos presenta una paradoja de la visibilidad: hacerse luz o ser sombra. Este “hacer visible” depende del lugar desde donde la luz es proyectada. Es decir ¿quién o quienes hacen “foco” sobre este sujeto y sus problemáticas? Porque sin lugar a dudas el no aprender, visibiliza. Cuando algo “falla”, cuando “no esta funcionando” sale a la luz el sujeto-problema de aprendizaje (o se proyecta como sombra). Dentro del encuadre psicopedagógico, en ese contraste de luces y sombras, aparece un sujeto. Y en el no aprender de este sujeto, algo comienza a visibilizarse. Al mismo tiempo el niño, niña, adolescente “problema de aprendizaje” hace visibles funcionamientos de las instituciones (la escolar, la familiar, de la salud, la social): malestares, demandas, quejas, silencios, soledades, angustias, desvalimientos, significados y significantes, anonimatos, diagnósticos.

Las conflictivas del sujeto se hacen visibles en su actividad representativa, en sus modos de simbolización. Intentamos hacerlas visibles en el encuentro clínico junto al sujeto de manera reflexiva a través de producciones e intervenciones.

En el aprender y en el no aprender se hacen visibles todo un conjunto de variables: la matriz de aprendizaje del sujeto, de los enseñantes (padres, abuelos, hermanos, maestros), el lugar que ocupa el sujeto en la narrativa familiar, la historia libidinal, lo orgánico, el cuerpo, la circulación de los saberes dentro de la familia, las relaciones con el conocimiento, la institución escolar (lo instituido y lo instituyente), el aula (lo que allí ocurre o no ocurre).

Quien enseña entrega algo, pero para poder apropiarse de aquello, el aprendiente necesita inventarlo de nuevo. En el aprendizaje tiene importancia tanto el contenido como el “molde”, la matriz relacional que se va a imprimir sobre la subjetividad del aprendiente. Es el enseñante quien le brinda al sujeto que aprende la posibilidad de serlo y así lo posiciona en un lugar de sujeto pensante (Fernandez, 2002). Yo agrego sujeto deseante y creativo. Cuando este encuentro enseñante-contenido (objetos sociales)-aprendiente se hace bajo las pautas mencionadas, algo ocurre: se abre un espacio para aprender. Un espacio a la vez objetivo y subjetivo en donde se realizan dos trabajos: construir conocimientos y construirse a sí mismo como sujeto creativo y pensante. Así en su aprender, cada niño, niña o adolescente puede hacerse visible como un constructor creativo de sus aprendizajes.

Inención e intervención

Silvia Schlemenson (2016) nos habla de lo novedoso y distintivo del aprendizaje humano: la posibilidad de crear objetos y cargarlos de sentido, mediante un funcionamiento imaginativo. La imaginación como proceso psíquico complejo, incluye la oportunidad de invención de objetos a partir de los cuales el sujeto se reconoce, se constituye y puede transformarse. Entonces, la imaginación podrá ser la matriz que posibilite la expresión artística, el juego y el aprendizaje. Para motorizarlos necesitamos de un espacio inaugural que abra la posibilidad de crear, jugar, aprender. Necesidad de un espacio vacío que invite a ser transformado, intervenido, investido. Junto con otros que nos habiliten a hacerlo. Existe una relación orden-caos- vacío- nuevo orden que es clave para el proceso creador. No se enseña a crear, lo que si podemos (y debemos) hacer es alentar e impulsar los procesos que habiliten a la creación. Crear un lugar en la clínica psicopedagógica al hacer plástico, al hacer artístico, es una apuesta. Apostar a la creación plástica es apostar al sujeto, a sus diferentes modos de aparecer y manifestarse. El objetivo de esta apuesta (si es que hay uno solo) es motorizar procesos: producciones, acciones, reflexiones, preguntas, modos de mirar y de dar respuestas. El ensayo, la apropiación, los desafíos, las resoluciones, el disfrute. Diferentes técnicas, materiales, disciplinas (dibujo, pintura, grabado, escultura, collage, historieta) y el trabajo con artistas y obras de diferentes vanguardias artísticas que complementan las propuestas más “tradicionales”. Producciones mediadoras para transitar nuevos canales de simbolización, nuevas maneras de incorporar la novedad, de sumar creatividad, de re-editar el deseo de aprender. Para visibilizar en sus procesos y sus producciones un sujeto autor de sus aprendizajes.

Tercera frase: “ver ya es en sí mismo un acto creador, que requiere un esfuerzo” Henry Matisse.

Hacer del mundo algo novedoso no es per-se, hace falta todo un trabajo y un recorrido, que no se hace de manera solitaria. Miramos, exploramos, tocamos, chupamos, oímos, descubrimos el afuera a través de los sentidos comenzando así un doble proceso: percibirnos y percibir al otro. Mirar es una de las maneras de aprehender el mundo. La mirada instituye, funda y construye sujeto y subjetividad. La mirada comunica, interpela, captura, descubre. Es de las primeras cosas que el sujeto despliega, proyecta fuera de sí, junto a la voz. Ambas hacen eco en el contexto y sobre todo en los otros. La mirada del lactante que se encuentra con la de su mamá, hacen pausa en el tiempo-espacio de la lactancia (el primer ritual de alimentación). Así como el bebé incorpora alimento, esas miradas comienzan a tejer una trama de encuentros, una comunicación íntima. En la mirada de su madre el niño se va encontrando, como un espejo, esta le devuelve su reflejo teñido de todos los sentimientos que en ella este bebé despierta. Y al mismo tiempo se funda un pasaje de legados, deseos, anhelos, frustraciones. Las miradas comunican, habilitan, inhiben, reprimen. Portan experiencias, las comunican. Son fuente perceptiva (junto al resto de los sentidos) y al mismo tiempo construyen subjetividad.

Como nos dice Dolto (2005) debemos poner de relieve el aspecto simbólico, relacional de las que se llaman “experiencias especulares de la dimensión escópica”. Es necesario para el sujeto, mas que un espejo real, el espejo que es el otro. El Yo del niño se va construyendo a partir de la dialéctica de la presencia-ausencia de su madre. Esta presencia que se vislumbra, se anhela y finalmente se encuentra, garantiza la eficiencia constitutiva de este intercambio. Así la voz que lo convoca con los sonidos de su nombre (en la voz materna) y la mirada que le devuelve su propio reflejo son juegos, secuencias lúdicas, que se van repitiendo y en cada nuevo reencuentro el bebé hace nuevos descubrimientos. Un primer tiempo de encuentros (de cuerpos, de miradas, de texturas, olores, sabores, con-tactos y musicalidad) Luego, lo que vendrá a operar como una individuación será ver su imagen en el espejo, intuyendo que es la suya. Aquí la pulsión escópica toma un valor fundamental. La imagen que el espejo devuelve debe superponerse a la experiencia ya conocida, la que entrecruza su esquema corporal con su imagen inconsciente del cuerpo. Pero es fundamental que a su lado se encuentre otro significativo, que comparta la experiencia y pueda a partir de su mirada (tanto de la imagen del niño en el espejo como del niño frente al espejo) garantizarle que ese es él. Así este placer de descubrimiento, lo será en tanto se comparte con otros. A partir de la experiencia del espejo, el niño ya no podrá confundirse con los demás. En el proceso de la construcción del propio cuerpo (a partir del biológico), la mirada del otro es fundamental. Esta se torna corporizante junto al contacto y a la voz (Calmels, 2013).

La mirada es productora de imágenes, la visión es producto de percepciones dice M. Ponty (1993). La mirada crea y re-crea. La mirada siempre compromete y comprende lo mirado, tiene una función subjetivante. Mirar es una forma de corporizar los ojos del niño. El encuentro ojo-ojo, la fijación de la mirada, es una experiencia gestante del cuerpo en unidad (Calmels, 2013). Así la mirada del otro significativo funda en el sujeto ojos habilitados para mirar. ¿Será que al igual que nos son legadas modalidades de aprendizaje, nos son enseñadas maneras de mirar? La mirada como vía de asombro, de experiencia de encuentros y al mismo tiempo para develar, expresar lo que co-construimos a partir de ella.

La mirada en el encuentro psicopedagógico.

Si planteo incorporar a la clínica psicopedagógica propuestas plásticas, hay que tener en cuenta que el hacer y el mirar son las dos caras de la experiencia estética. Si no hay mirada, no hay consumación del hecho artístico. Este se completa en la instancia de la apreciación, entendida como mirada activa, mirada que dialoga con la imagen u objeto escultórico a partir de sus múltiples puertas de entrada: como representación, como narración, como enunciado de sentido, como construcción compositiva.

En el encuadre de los espacios psicopedagógicos podemos reeditar encuentros de miradas. Nuestra mirada en sesión funciona como sostén, así como nuestra voz, el tono muscular, la postura, los gestos y las palabras. Nuestra mirada también es intervención: convoca, singulariza, resguarda, le devuelve al sujeto alguna imagen de sí mismo. Cuando se le otorga un lugar al hacer artístico en nuestra clínica psicopedagógica las producciones se ofrecen como puentes, como mediadoras de miradas. Conseguimos dos secuencias que se retroalimentan:

1. Gesto/trazo (acción con o sobre la materia) - Mirada (pausa para la interpretación y la anticipación del próximo gesto) - Gesto/trazo, nueva acción.
2. Mirada del sujeto- producción- Mirada del otro.

Cuando se incorpora el otro espectador (en este caso el psicopedagogo que sostiene la posibilidad de creación) la mirada va desde la producción hacia (inevitablemente) el sujeto autor. Se sortea una barrera y se abre un vínculo que en principio visual deviene en el contacto y la palabra. Una tríada autor-obra-espectador, dentro de un escenario, encuadre que soporta, contiene a los tres.

Acompañar, habilitar y sostener al sujeto de la creación y su proceso dentro del encuadre de la clínica psicopedagógica, para que éste se re -cree a sí mismo en un recorrido simbólico. Un proceso de

simbolización acompañada. Un otro como testigo. En este caso, nosotros, para dar cuenta de un sujeto y su autoría.

Cuarta frase: “No hay creadores, somos apenas re-creadores de lo creado” Carlos Paéz Vilaró.

Hay zonas que se construyen de a dos, con otros y que sirven para ser habitadas. Poner allí cuerpo, acciones, pensares, ideas, deseos, marca. En ellas pueden desplegarse juego, creatividad, aprendizaje que dan cuenta de la singularidad del sujeto que allí juega, crea y aprende. Estas zonas emergen en un “entre” del vínculo con otros significativos y el sujeto. Y en un “entre” la realidad (lo externo) y lo psíquico (lo interno). Allí quedarán huellas, el registro del vínculo y el encuentro como una matriz. Estas zonas se co-construyen y construyen a su vez al sujeto. Un bebé no llega al vacío. Al nacer ya existe (lo preexiste) una trama, un espacio familiar. Al decir de Ricardo Rodulfo (1990) un mito familiar, un collage de significantes. Una urdimbre de deseos y significantes transgeneracionales (exceden a la pareja parental) de la cual el bebé podrá “tironear” y hacerse de algunos hilos para ir tejiéndose, anudándose a este entramado. Cada mito familiar se va re-creando con las nuevas generaciones. Esta re-creación se hace imprevisible. Nadie es totalmente conciente de lo que dona, de sus deseos con respecto al nuevo integrante. E incluso el sujeto ante la posibilidad de asirse de significantes lo hace como construcción subjetiva. Estos significantes no serán “encarnados” sin cuotas de creatividad (lo que cada sujeto teje, desteje, trama y entrama). El primer territorio en donde habitar será el cuerpo materno. El “cachorro humano” tendrá una tarea: ir al encuentro de significantes, extraer de ese territorio y dejar su marca. Hacerse cuerpo con lo que “arranca” del otro. Hablo de encuentro porque hay dos sujetos en interacción: uno procurando ocupar un lugar en el deseo del otro y el otro donando lugar. Es a partir de la posibilidad de habitar el territorio materno que el sujeto podrá luego habitar otros territorios. Winnicott (1982) nos habló de la co-producción de una zona particular entre el bebé y su madre. Un espacio que se funda sobre la trayectoria de un distanciarse. Una zona potencial, para ser colmada de posibilidades. Es un espacio creado a partir de una paradoja: una separación que no es tal (o no lo es del todo). Este nuevo espacio podrá ser “llenado” con sustitutos del otro y del particular vínculo con este otro. En él podrán emerger los juegos creadores, el empleo de símbolos y lo que luego será la vida cultural del sujeto (Winnicott, 1982). Lo esencial es que este espacio que contiene la matriz del vínculo será donado. Estará a disposición del pequeño (pero también de los otros para allí ubicar y generar otras cosas). Es un espacio definido como ni interno ni externo al niño, pero ambos a la vez. Espacio transicional, lugar zona, territorio de encuentros y distancias, de posibilidades, de emergentes y de emerger. Una zona de promesas.

El encuentro psicopedagógico como zona de promesas.

¿Cómo intentamos, entonces, en nuestros encuentros psicopedagógicos re-crear esta zona, este espacio transicional en donde ubicar autoría, creatividad, simbolización, juego, arte y aprendizaje? Tomo prestado un concepto que me parece fundamental y original: La zona de arte. Su creadora, Elsa Scannio (2000,2004), la describe como una producción subjetiva equivalente al espacio transicional de Winnicott. Una zona espacio-tiempo) que interpele al sujeto, a su deseo, a visibilizarse. Como un escenario-escena armado para alojar gestos que transformen, que materialicen producciones y una mirada particular. Un puente, un tamiz subjetivo donde el sujeto sea convocado a crear. Un escenario particular para impulsar la autoría.

Para que aparezca el deseo del sujeto, pero en forma visual, como producción plástica. Una zona continente. Un espacio-tiempo donde el sujeto sea convocado a aventurarse en un hacer particular y en donde pueda desplegarse su potencial y su singularidad. Donde deje marca. Esta posibilidad de marcación autoral que hará el sujeto en el encuadre de la sesión podrá convertirse en “permiso para marcar”, dejar huella en otros ámbitos, en otros territorios. En el hacer artístico y en el aprender el sujeto encuentra un lugar (hay un movimiento, un re-posicionamiento), se apropia del conocimiento y del deseo que lo impulsa a dicha apropiación. Así este conocimiento (que pasa por el tamiz del sujeto) se

hace saber. Y el saber da poder, potencia de uso. En ambos se ponen en juego mecanismos de de-construcción para re-armar, reconstruir algo diferente a lo que fue dado. Re- crear sobre lo que estaba ya creado. La autoría, la singularidad en este hacer y el placer de crear-creando y aprender-aprendiendo se pondrán a resguardo en este espacio. La plástica en la clínica psicopedagógica es una propuesta para comenzar un recorrido junto a un niño, niña o adolescente en donde se sienta seguro y con el deseo de dejar sus huellas. Y que en este andar pueda reconocerse hacedor pensante y creativo, reconocido en su singularidad. Un recorrido que traza zona, delimita este espacio como territorio de habilitación, para el despliegue, para habitarlo dejando su marca.

Referencias:

- Alaugnier, Piera (1977), La violencia de la interpretación, Buenos Aires, Amorrortu.
 Calmels, Daniel (2013), Fugas. El fin del cuerpo en los comienzos del milenio, Buenos Aires, Biblos.
 Dolto, Françoise (2005), La imagen inconsciente del cuerpo, Buenos Aires, Paidós.
 Fernandez, Alicia (2002), La inteligencia atrapada, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
 Rodulfo, Ricardo (1990), El niño y el significante, Buenos Aires, Paidós.
 Scanio, Elsa (2000), en Tratamiento Psicopedagógico. Cap. 3 Arte, zona y verbo del deseo, Buenos Aires, Paidós.
 Scanio, Elsa (2004), Arteterapia. Por una clínica en zona de arte, Buenos Aires, Lumen.
 Schlemenson, Silvia (2016), La clínica en el tratamiento psicopedagógico, Buenos Aires, Paidós.
 Wettengel, Luisa; Prol, Gerardo (2009), Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentro en el tratamiento de niños y adolescentes, Buenos Aires, Noveduc.
 Winnicott, Donald (1982), Realidad y juego, Buenos Aires, Gedisa.

Bibliografía:

- Baraldi, Clemencia (2005), Jugar es cosa seria, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
 Elichiry, Nora (Comp.) (2015), Comunidades de aprendizaje y arte, Buenos Aires, Noveduc.
 Fernandez, Alicia (2000), Poner en juego el saber, Buenos Aires, Nueva Visión.
 Levin, Raúl (2005), La escena inmóvil. Teoría y clínica psicoanalítica del dibujo, Buenos Aires, Lugar Editorial.
 Rodulfo, Marisa (2004), El niño del dibujo, Buenos Aires, Paidós.
 Rodulfo, Ricardo (2006), Dibujos fuera del papel, BUENOS Aires, Paidós.
 Roux, Hebe (2013), Desplegar la mirada, Buenos Aires, Biblos.

...

> La función social de la escuela: miradas y experiencias

Coord.: Prof. Diana Roccatagliata

Mesa Nº 17 – Aula 11 – 2do piso

P50 - *Cuando la escuela puede despabilar. Compartiendo una experiencia.*, María Carla Fernández, Equipo de Orientación Escolar, Ministerio de Educación GCBA, CABA.

P82 - *“Los de adelante. Espacios de orientación escolar en el sistema educativo. Una experiencia en primera persona”*, María Emilia Benedek, Lorena D' Agostini, Colegio Santa Rosa, Yerba Buena, Tucumán

P62 - *Pensar lo educativo desde la comunicación. Una mirada hacia las funciones sociales de la escuela*, Marianela Pollini Alzueta, Daniela Gómez Cabello, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Buenos Aires.

...

Cuando la escuela puede despabilar. Compartiendo una experiencia

Autor: María Carla Fernández

RESUMEN

Situando el punto de partida...

Comparto mi modo de leer una situación escolar, que ha sido emblemática en mi quehacer, como Psicopedagoga miembro de Equipo de Orientación Escolar²⁹ con el objetivo de presentar un dispositivo de intervención posible en una Escuela Pública de Jornada Completa (CABA)

En relación a mi encargo social, como EOE del Distrito, hace algunos años, junto a mi equipo de trabajo; he intentado construir otro modo de llevar a cabo la función. A partir de este movimiento en la propia posición, es que he podido ir realizando intervenciones desde otro lugar, que han permitido construir otros lugares... tanto para los Equipos de Conducción, Docentes, padres y niños... Pienso que esta forma de pensar la tarea, pensar lo particular y singular, trabajar con los docentes en grupos, dar lugar a la palabra de los niños y de los padres, abrir un espacio de escucha, poder colocarme en la posición de “entre”; me permitió poder realizar otras intervenciones.

Este caso que quiero compartir con ustedes mi recorrido y una experiencia...Valiéndome de la situación de un niño que no puede “despertarse” durante la jornada escolar...y cuando lo hace “se desata”... Valiéndome de la fotografía y la pintura... Intentando dar cuenta de un modo de llevar a cabo el encargo social que me toca...Mostrando el hilo de la situación, el trabajo en conjunto y mi propia hilacha...

“Del caso a T.”³⁰

Voy a relatar una intervención realizada... La Directora de una Institución de Jornada Completa, sur de CABA. En el encuentro inaugural del trabajo del año describe lo siguiente: *“Estoy preocupada por T. La madre no se hace cargo. El nene se queda dormido todo el día arriba del pupitre, y jojo con levantarlo!. No sabemos qué hacer, todos nos quedamos mirando. ..La madre es un desastre, hizo cada despelote en la escuela; encima ahora no lo viene a buscar nunca cuando la llamamos y encima no está trabajando, es una mentirosa, provocado...Soy yo la que tiene que recibir a todos los padres que se quejan”* En dicho encuentro intentamos poder abrir la situación, empezar a delectar el malestar que aparece en el plano institucional...

Algunos de mis interrogantes, que no encontraron respuestas, fueron dejando marca en esta línea... ¿Cómo son las escenas en las cuales T. se duerme? ¿Cómo se dan las escenas en dónde la comunidad educativa queda observando? Surge en mi un “no saber” sobre lo que le sucede a T, a su madre, a la Directora y a la Docente. Poco a poco comienzo a intentar ubicar la lógica que impera en la situación.

²⁹ Equipo dependiente de la “Gerencia operativa de estrategias para la educabilidad. Ministerio de Educación. CABA”. Compuesto por cuatro psicólogas, dos trabajadoras sociales y dos psicopedagogas (algunos con cargos de Jornadas simples y otros completa). Dicho equipo trabaja con las 22 escuelas primarias y las 11 instituciones de inicial que se encuentran en el distrito escolar.

³⁰ Tomo el aporte de Segundo Moyano quién hace referencia a los dos momentos de la intervención. “Pasar del caso al niño” y “Del niño al Sujeto de la educación”

Será esa respuesta segura que no aparece la que me lleva a poder motorizar la búsqueda de intervenciones para producir un lugar de alojamiento y recibimiento a esta otredad que aparece... siguiendo a Balbi *“Poner en función la pregunta para que la misma “Haga un trabajo” y se habilite un recorrido nuevo respecto de la escena que aparece detenida.”*³¹

Conociendo a T... Un nuevo modo en el que se hace visible....

Conozco a T en la escuela³²... Ingreso con mi compañera a su aula (2do. Grado) a fin de llevar un material a su docente E. Observo a todos los niños sentados en sus bancos, ubicados uno tras otro, y en perpendicular a los compañeros, en un banco alejado, veo a un niño... Pequeño, con anteojos, muy cuidado físicamente que está ubicado en posición fetal, la mitad de su cuerpo sobre el banco y sus piernas sobre la silla, replegado y dormido, totalmente dormido. Me conmueve la escena...Yo también quedo expectante. Toca el timbre y todos los chicos se paran haciendo mucho ruido y van al comedor...él, inmóvil. Allí entregamos lo que llevábamos a la docente y esta le toca el brazo, en un principio suavemente y luego de forma más brusca. Era impresionante como lo movía la Docente y él no reaccionaba... Daba la sensación de un niño desmayado. La Docente dice *“Quédense tranquilas que siempre es así, se imaginaran que este es T, yo les recomendaría que se corran porque cuando lo despierte empieza a las patadas, por eso la otra Docente se lleva al grupo y yo me quedo sola con él, sino todos los días tengo a un damnificado...”* No pudiendo creer la escena que veíamos, T. abre los ojos, se despierta rápidamente y cumpliendo la “predicción docente” empieza a gritar *“Dejame en paz, nadie me deja en paz, mala,(otros insultos) bruja, quiero dormir. Y ustedes (a sus compañeros) No me miren más ...”* Empieza a tirar las cosas que ve cerca, se golpea con la mesa, la Docente intenta agarrarlo pero la escena era más violenta; hasta que en un momento la maestra le dice gritando que ya subieron todos al comedor que va a llamar a su mamá, él se para y va con el grupo, que miraba expectante por la ventana de la puerta, paralizados al igual que nosotras ante la escena. En ese *“No me miren más”* que grita T. aparece un indicio para el trabajo...

Escuchando con oídos parpadeantes... “La mirada” en cuestión

*“Somos unos animales muy especiales que emitimos sonidos con sentido, eso nos convierte en rarezas... no tenemos párpados para el oído” Marcel en Zelmanovich*³³

Aparece ante mí la pregunta por la mirada... El no mirar de T... El cerrar los ojos y dormirse Y la mirada expectante de los otros hacía él de su mamá, de sus compañeros de escuela, de los padres de sus compañeros, de la Directora, de sus docentes, de diversos actores que han intervenido en la situación (defensoría zonal, equipos privados etc...) Cómo vive T. estas diferentes miradas, que parecería que lo desarmen y lo llevan a un repliegue subjetivo que no le permite abrir sus ojos...En las diferentes escenas que he ido relatando, aparece lo sintomático en relación a la prevalencia del registro imaginario.

³¹ Balbi C. *“Psicoanálisis y Transdisciplina. La intervención en el campo educativo”* INFEIES- RM 1 Presentación de casos. Mayo 2012

³² Cabe aclarar que en el EOE en el cual trabajo, a pesar de tener vínculo con los niños a partir de intervenciones en los grupos, no se realizan intervenciones individuales o espacios de tratamiento con los alumnos. El trabajo principalmente se realiza con los Equipos de conducción y Docentes de las Instituciones. Se arman espacios para los Docentes por ciclo en los cuales se abren preguntas de situaciones puntuales, algunos encuentros son con los Docentes del ciclo y otros individuales. Son espacios abiertos y a demanda.

³³ Martel (2009) Cineasta. Conferencia en festival Vivamerica. Zelmanovich y equipo (2015) *“Momento de concluir: Formalización de una experiencia en el campo de las prácticas socio-educativas”* Clase 12 perteneciente a la Especialización de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 2. FLACSO. Bs. As.

Aparecen diferentes escenas escolares en donde se da la emergencia de un real. Podría pensar en relación al des-velo que produce para la comunidad educativa la irrupción del cuerpo de este niño y las escenas que se dan familiarmente. En un sentido el des-velo alude a lo que inquieta a la comunidad educativa allí donde se ubica una dimensión de la urgencia, encarnada por diferentes voces del ámbito educativo (padres de alumnos, Docente, Directora...) Algo se torna inquietante preocupando a la comunidad educativa, pero también algo de eso inquietante da cuenta de la caída de un velo, que deja a ver aquello que debería mantenerse silenciado. Puedo pensar como ejemplo la escena violenta de golpes que se da en la puerta de la escuela e intervienen otros padres; o cuando T. se despierta y "rompe todo" y sus compañeros e incluso nosotras nos quedamos expectantes, o cuando la madre "maltrata" a la Directora. Estas escenas que producen horror en la comunidad educativa... ¿No serían testimonio de un goce sin límite?, ¿No deja al descubierto el estatuto de objeto de goce de este niño?

Aparece una mirada de la época, una mirada que también goza. Padres, Docentes, pares y yo misma! Nos convertimos en espectadores que gozamos mirándolo gozar. Mírelos gozar para gozar! Imperativo superyoico que sustituye el Otro de la mirada por el Otro que juzga. En este sentido la intervención que guía nuestra tarea, será la de acotar el goce de la mirada de una comunidad educativa.

El cuerpo desbocado de T. es un cuerpo que habla de un desborde pulsional. Sabemos que un cuerpo es con lo que la pulsión habla. Este hablar con el cuerpo es marca de la presencia del lenguaje, traza que marca al cuerpo arrojándolo por momentos a un frenesí que lo pone en riesgo.

En un encuentro con la docente ella dice " T. me miró a los ojos cuando yo no lo estaba mirando, es la primera vez que me pasa eso, después pudo quedarse despierto durante una hora por primera vez.... Yo me doy cuenta que algunos días lo miro mucho y parece que eso lo inhibe más, no sé me parece" En esta viñeta podemos ver como el cuerpo tanto del sujeto de la educación (T.) ; como del agente educativo (Docente) se ponen en juego en la escena. Aquí podríamos pensar como la mirada de la docente a T. lo repliega. T. pudo dar en esta escena un paso más, pudo desde lo subjetivo dejarse atravesar por la mirada de su Docente...

Lo sintomático en escena...

Sostener la confianza de los niños dando confianza es dar a los recién llegados la posibilidad de la novedad, el tesoro que nos es común reside seguramente en la libertad, y en la cultura que nos aumenta y que nos hacen crecer, nos amplía". Laurence Cornu

T. necesita estar "ausente" en casi toda la jornada escolar, necesita replegarse de tal modo que lo lleva a ponerse en una posición fetal y quedarse profundamente dormido toda la mañana. Cuando no le permiten esto desde lo escolar, es que él se pone muy nervioso... ¿Será este "adormecerse", que irrumpe para él como puro goce, como puro real, una oportunidad para la intervención?... Una oportunidad para que su goce sea afectado y pueda entrar al lazo social, pueda entrar al campo del Otro, en el campo de lo Simbólico, para que algo de su subjetividad pueda aparecer?...

Es importante aquí el poder particularizar el malestar y repensarlo desde la dimensión Institucional y social. Aquí podría pensar en un malestar de la cultura educativa actual que se entrecruza con el síntoma subjetivo de T. Puedo pensar desde lo cultural una característica que apunta a la presión de

homogeneizar a los alumnos. Tomo las palabras de Terigi³⁴ (basada en Tizio) quien señala que las Instituciones son aparatos de gestión del síntoma. La docente dice más adelante *“Acá todos se portan bien, tal vez T. tenga algún trastorno y necesite ser medicado”* La docente pone en palabras el malestar actual educativo. Será interesante ver como se recoge eso sintomático, que será la respuesta de la cultura actual al malestar. El síntoma social- cultural será la presión homogeneizante del saber... Aquí el síntoma será una invención cultural que anuda y nos deja un “agujero”, un “hueco” que nos permitirá poder seguir produciendo ese anudamiento a las otras dos dimensiones. Tomo los aportes de Kait³⁵ para poder pensar estrategias de recibimiento en las instituciones, como reverso de la tendencia diagnóstica clasificatoria hegemónica...

La institución escolar a la que T. concurre responderá con su síntoma al malestar educativo actual y pedirá por ejemplo una acompañante para T. Pienso que cuestiones genera esto en T? Podría pensar que aparece un borramiento de la dimensión subjetiva, un aplastamiento subjetivo, generando una obstrucción de la pregunta por la subjetividad de T. Esta cuestión podríamos pensar que lo lleva a una mayor desregulación pulsional... Se cierra la posibilidad de abrir preguntas...Allí aparecerá mi trabajo de poder abrir un hueco, intentar realizar un vaciamiento de significantes que parecen cerrados, de respuestas anticipadas, intentar tallar un agujero para pensar y proponer diferentes dispositivos...

En uno de los encuentros con la docente dice... *“Tome una evaluación y yo le di la hoja como a todos, porque es un alumno más de mi clase... No hizo nada. Le puse una cara triste enorme y roja. Cuando T. la vio se puso a llorar, es la primera vez que llora en la escuela, me sentí re mal, fui y lo abrace”* Aparece de este modo una sanción que es utilizada en el ámbito escolar y produce un efecto en el niño ya que apela a su lugar de alumno. Tomo las palabras de Violeta Nuñez *“Es importante destacar que del lado educativo se trata de no quedar enganchado en los síntomas que el sujeto presenta. Si se entra en esa dinámica en la práctica educativa se inicia un espiral de agresión y violencia que es difícil de detener. Existen recursos pedagógicos para no caer en esto.”*³⁶ En este encuentro con la Docente apareció un indicio de un nuevo lugar para T... Un nuevo lugar de alumno?... *¿Cómo hacer lugar a aquello que por inesperado no se lo esperaba en ningún lugar? Ahí debemos sostener la pregunta por la hospitalidad*³⁷ que será un alojamiento a producir...

El trabajo al interior de la Institución escolar... Un paréntesis para pensar en conjunto...Un dispositivo posible buscando del lado del sujeto.

*“Lo imprevisible es lo posible, al menos que no nos tome despojados de nuestra capacidad pensante, que es aquello que puede disminuir el malestar sobrante, ya que nos permite recuperar la posibilidad de interrogarnos, de teorizar acerca de los enigmas, y mediante ello, de recuperar el placer de invertir lo pasivo en activo”*³⁸ Bleichmar, Silvia

El dispositivo que hemos implementado desde el EOE para abordar esta situación incluyó un encuentro quincenal con la madre y un encuentro quincenal con las Docentes. Con la docente de T. primero hemos

³⁴ Terigi Flavia *“Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo”* Clase 6 perteneciente a la Especialización de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 2. FLACSO. Bs. As

³⁵ Kait Graciela *“Tres registros para leer la estructuración del sujeto: Imaginario, simbólico y real”* Clase 1 perteneciente a la Especialización de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 2. FLACSO. Bs. As

³⁶ Balbi y Serravalle (2015) *“La estructura de la palabra en psicoanálisis”* Clase 2 perteneciente a la Especialización de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 2. FLACSO. Bs. As

³⁷ Balbi y Serravalle (2015) *“La estructura de la palabra en psicoanálisis”* Clase 2 perteneciente a la Especialización de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 2. FLACSO. Bs. As

³⁸ Silvia Bleichmar (1997) *“Acerca del malestar sobrante”* Revista Topia N° 21

tenido 2 encuentros planificados para poder conversar estas cuestiones. Luego continuamos trabajando con ella y las otras Docentes en las reuniones de Ciclo, también cada 15 días. En dichos encuentros participan las docentes de 1°, 2° y 3° de las sesiones A y B. Además la docente de Biblioteca y la Docente de Inglés. La duración del encuentro es de 45 minutos. Es un espacio planificado por el Equipo de Conducción. La encargada de este Ciclo es la Directora (La Vice- Directora y la Secretaria son encargadas de 2 y 3 ciclo respectivamente) No en todas las reuniones de Ciclo de la escuela participa el EOE (por una cuestión de organización y tiempo disponible). Se pensó en la inclusión del Equipo en las reuniones ya que permitió armar otra dinámica en las mismas. En dichos espacios de trabajo he tomando los aportes de Zelmanovich y Balbi utilizando el dispositivo de la práctica entre varios buscando una intervención a favor de la producción del sujeto en el lazo social. Espacios que promueven la producción de lazos de trabajo entre adultos con un horizonte... Impulsar de manera permanente la producción cultural de todos y cada uno de los alumnos de la escuela... Se trata de una apuesta al alojamiento... Se trata de buscar que es lo que inquieta, convoca y conmueve a cada alumno... Mirar el detalle, encontrar pistas...*"El trabajo entre varios es un dispositivo de exploración que tiende a multiplicar y pluralizar oportunidades de creación de un lazo social nuevo para los sujetos"*³⁹

Se han armado espacios de intercambio muy ricos, espacios de pausa al interior de la escuela, donde la palabra circula. Algunas de estas cuestiones en relación al trabajo en conjunto habían dado sus frutos. El trabajo compartido permitió poder poner la mirada de otro modo en T. y ofertarle otras posibilidades.

Mi propia posición en el discurso... Una pregunta que no se dirige a una respuesta

En uno de los encuentros realizados, en el cual participaron las docentes del Ciclo y Bibliotecaria, pudimos continuar delectando ese malestar y buscando indicios para el trabajo. Apareció una nueva pista: La maestra del otro segundo grado lo observó "cazando hormigas" en el patio, le preguntó al niño sobre esto y resultó que sabía mucho de esta cuestión. La bibliotecaria le propone a la Docente ofertarle un libro de la biblioteca que es de "Bichos extremadamente asquerosos", según lo llama. Serán los contenidos curriculares, la cultura, que queda allí en el vértice del triángulo herbertiano en el vínculo del Docente y T. Tomo los aportes de Herbart⁴⁰ en relación al triángulo educativo, para poder pensar en estos tres elementos. En un extremo inferior del triángulo se coloca el Agente educativo, entendido como sujeto que cumple con el encargo social de educar, cabe destacar que podrá ubicarse en esta función desde diferentes semblantes. En el otro extremo se ubica el Sujeto educativo, me refiero al sujeto que se encuentra en una posición de aprendizaje. Y en el extremo superior se encuentran los contenidos escolares, la cultura, entendiendo que el lazo cultural que permite el enlazado del sujeto a la trama social, pensando al vínculo educativo como una de las formas de filiación a lo social. Los contenidos escolares, son pensados como el punto de articulación entre el Agente educativo y el Sujeto. La transmisión cultural es un punto fundante para que este triángulo pueda sostenerse.

Un día T. llegó temprano, ya que siempre llega tarde y muy enojado, ese día su Docente lo recibió en la puerta de la escuela, lo acompañó a formar y le ofertó el libro elegido para él, esperando que le interesara... y así fue. La Docente quedó impactada con la cara de sorpresa de T. Lo leyeron juntos antes de ir al comedor a tomar el desayuno. Ese día T. no se quedó dormido en toda la mañana, lo hizo a la tarde y cuando estaba con otra maestra... Ese día T. no se enojó en la escuela...

³⁹ Zelmanovich y Balbi "(2014) "Modalidades de intervención a favor de la producción del sujeto en el lazo social" Clase 18 perteneciente a la Diplomatura de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 8. FLACSO. Bs. As.

⁴⁰ Violeta Nuñez "El vínculo educativo". En Hebe Tizio (Coordinadora) 2003 Barcelona. "Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis" Ed. Gedisa

A partir de este indicio, se le está ofertando 3 veces por semana, durante la primera hora, un espacio exclusivo con su Docente. Es en este espacio con la Docente, que T. pudo comenzar a mostrar (se); no se duerme, puede dibujar (es una cuestión que hasta acá no había aparecido en la escuela) está completando los cuadernos... El vínculo educativo comenzó a fluir de otro modo.

“Hay acciones minúsculas prometidas a un incalculable porvenir” Fue esa mirada, y el lugar que se le ha otorgado a T en la escuela, que comienza a aparecer para el niño una nueva posibilidad subjetiva... que será, como nos enseña el psicoanálisis, efecto del lugar dado desde el Otro. La escuela podrá *“encontrar modos de acompañar al sujeto bajo maneras inéditas en su historia”*?⁴¹ Estamos intentando transitar en el camino de la re significación de la situación, intentando que se haga visible a T. como enigma...

Pareciera que *“esta sogá”* que le brindo su docente y la institución, le permitieron a T. poder comenzar a enlazarse en la trama social... Se abre una nueva posibilidad... Tomando a Brignioni podemos pensar que *“La educación aquí aparece como aquel elemento que provocará, potenciará y buscará la atadura para anudarlos y a su vez la circulación de todo aquello que irá en contra de las fijaciones muchas veces aparentemente inamovibles del malestar favoreciendo nuevos modos de circulación”*⁴²

En esta situación, por momentos, se pueden observar algunas pistas que guían intervenciones y en donde se pueden construir nuevos lugares... En donde tal vez, en palabras de Aromí, arribemos a algún puerto... Un nuevo horizonte para T... en dónde se está volviendo más visible...

Un cierre que pretende ser apertura... Montrer la corde...

“He querido que la experiencia lleva a donde lleve, no llevarla a ningún fin dado de antemano. Y digo también que no conduce a ningún puerto (sino a un lugar perdido, de no sentido). He querido que el no-saber sea el principio” G. Batille en texto de Larrosa⁴³

Monter la corde... Expresión francesa que se refiere a mostrar cómo algo está hecho, cuál es su trama, como se muestra la trama de un tejido cuando éste ha sido desgastado por el uso (Cancina) Mostrar el enruido y desde allí tejer, tejer en conjunto, tejer entre varios... Para que nuevos hilados puedan aparecer... Para que nuevos enlaces sean posibles... Para que nuevas experiencias surjan... Para transformar y transformarnos... Para ser interpelados... Para pasar de la respuesta a la pregunta... Del malestar al síntoma... Para hacerle preguntas a ese síntoma, para cernirlo en el campo de trabajo compartido... Para interrogar lo que retorna...

Será a partir de mi no saber... de mis propios puntos ciegos, de mi propia posición... Será para mí valiéndome de diferentes lenguajes como la fotografía, la pintura, literatura ... Porque... *“Cuanto mayor sea el número de afectos a los que permitamos decir su palabra sobre una cosa, cuanto mayor sea el número de los ojos, de ojos distintos que sepamos emplear para ver una misma cosa, más completa será nuestra objetividad”*⁴⁴ Será desde mi propia subjetividad... Desde lo propio... Desde mi propia experiencia... Desde mi propia pasión... No será sin la teoría... que si marcha sola será dogmática... No será sin lecturas que me fueron tallando, transformando, convocando e interpelando... No será sin encuentros y desencuentros... No será sin conflictos... No será sin nudos cristalizados... No será sin

⁴¹ Brignoni “Reflexiones sobre el tiempo” NODVS L’Apéridic virtual de la secció Clínica de Barcelona. 2008

⁴² Brignoni (2015) *“Acerca de los cuerpos. EL orden simbólico, la educación y los cuerpos de la época”* Clase 10 perteneciente a la Especialización de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 2. FLACSO. Bs. As

⁴³ Larrosa, Jorge (2013) *“La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación”* Ed Fondo de cultura económica

⁴⁴ Nietzsche *“La genealogía de la moral”* Alianza editorial. Madrid 1993

malestares...Hoy comparto mi modo de leer una situación... Desenredando... Mostrando el hilo y mi hilacha...

Este cierre pretende ser apertura de una nueva situación... la posibilidad de poder comprender la lógica del caso, el poder destejer algo de ese enredo... Seguramente me llevará a una nueva aventura, a un nuevo instante de ver... Pero estando advertida... Y con la satisfacción de haber podido realizar un pequeño tejido... En donde T quedó entramado...

BIBLIOGRAFÍA

Brignoni (2008) *"Reflexiones sobre el tiempo"* NODVS L'Apéridic virtual de la secció Clínica de Barcelona.

Balbi y Zelmanovich (2014) *"Modalidades de intervención a favor de la producción del sujeto en el lazo social"* Clase 18 perteneciente a la Diplomatura de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 8. FLACSO. Bs. As.

Balbi C(2012). *"Psicoanálisis y Transdisciplina. La intervención en el campo educativo"* INFEIES- RM 1 Presentación de casos.

Balbi y Serravalle (2015) *"La estructura de la palabra en psicoanálisis"* Clase 2 perteneciente a la Especialización de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 2. FLACSO. Bs. As

Brignioni(2015) *"Acerca de los cuerpos. El orden simbólico, la educación y los cuerpos de la época."* Clase 10 perteneciente a la Especialización de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 2. FLACSO. Bs. As

Segundo Moyano(2013) *"Los contenidos educativos: Bienes culturales y filiación social"* Clase 9 Perteneciente al Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas- Cohorte 8 FLACSO Bs. As.

Sanabria Angel (2007) *"El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizadora y el discurso universitario"*

Bleichmar. Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. "Subjetividad en riesgo: Herramientas para su rescate" Noveduc, 2012

Brignoni (2015) *"Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación"* Clase 3perteneciente a la Especialización de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 2. FLACSO. Bs. As

Brignioni Susana (2014)*"Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio- educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto"* Clase 16 perteneciente al Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas- FLACSO Cohorte 8. Bs.As.

Brignoni (2015) *"Acerca de los cuerpos. EL orden simbólico, la educación y los cuerpos de la época"* Clase 10 perteneciente a la Especialización de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 2. FLACSO. Bs. As

Kait Graciela *“Tres registros para leer la estructuración del sujeto: Imaginario, simbólico y real”* Clase 1 perteneciente a la Especialización de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 2. FLACSO. Bs. As

Elena Lacombe (2014) *“Padecimientos en la infancia y psicoanálisis”* Clase 14 perteneciente a la Diplomatura de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 8. FLACSO. Bs. As.

Larrosa, Jorge (2013) *“ La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación ”* Ed Fondo de cultura económica

Lacan . Seminario X *“La angustia”* 2006 Ed. Paidos. Argentina

Mercedes Minicelli (2014) *“Ceremonias mínimas”* Clase 9 Perteneciente al Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas- Cohorte 8 FLACSO Bs. As.

Mercedes Minicelli (2013) *“Ceremonias Mínimas. Un apuesta a la educación como era del consumo.”* Ed. Homo Sapiens

Miller *“El niño y el saber”* Revista el carretel N°11, Rev. De las Diagonales Hispanohablante y Americana. 2004. Nueva red cereda. Bibao

Núñez Violeta *“El vínculo educativo”*. En Hebe Tizio (Coordinadora) 2003 Barcelona. *“Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis”* Ed. Gedisa.

Terigi Flavia *“Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo”* Clase 6 perteneciente a la Especialización de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 2. FLACSO. Bs. As

Pura Cancina (2005) Entrevista realizada por Emilia Cueto sobre el dispositivo *“Fábrica de casos”* www.elsigma.com

Najles Ana Ruth *“Problemas de aprendizaje y psicoanálisis”* Buenos Aires 2008. Ed Grama

Nietzsche *“La genealogía de la moral”* Alianza editorial. Madrid 1993

Zelmanovich *“La constitución del sujeto con un tiempo lógico y discontinuo, en los desfiladeros de las dos operaciones: alineación y separación”* Clase 4 en el marco de a Especialización en Psicoanálisis y prácticas socio educativas. FLACSO Julio 2015

Zelmanovich Perla *“Cernir el malestar. Delinear lo posible. Hacer lugar al acto educativo”* Clase 1 inaugural perteneciente a la Diplomatura de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 8. FLACSO. Bs. As.

Zelmanovich y equipo (2015) *“Momento de concluir: Formalización de una experiencia en el campo de las prácticas socio-educativas”* Clase 12 perteneciente a la Especialización de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 2. FLACSO. Bs. As.

Zelmanovich Perla(2013) *“EL vínculo educativo bajo transferencia.”* Clase 11 perteneciente a la Diplomatura de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 8. FLACSO. Bs. As

Zelmanovich y Balbi "(2014) "Modalidades de intervención a favor de la producción del sujeto en el lazo social" Clase 18 perteneciente a la Diplomatura de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 8. FLACSO. Bs.

FOTOGRAFÍAS Y PINTURAS QUE SE UTILIZARAN EN LA PRESENTACIÓN



Serie en el jardín de las diferencias

Artista: Cristina Fresca www.cristinafresca.com

Técnica: Fotografía

Misma imagen, focaliza en diferentes puntos. Intento transmitir como en una misma escena puede haber diferentes miradas.

Cristina Fresca es profesora de nivel medio y en su obra se pueden observar conceptos útiles para re pensar las prácticas educativas



“La espera ”

Serie en el jardín de las diferencias

Artista: Cristina Fresca www.cristinafresca.com

Técnica: Fotografía (Sin intervención plástica ni digital)

Esta fotografía fue tomada por la artista plástica para demostrar “los efectos” que tiene la espera en este caso, en la flor pasionaria. Ha colocado la flor en agua y ha formado un bloque de hielo (con la flor dentro). Luego de un tiempo ha sacado el bloque y comenzó su tarea de fotografía. Para poder realizar la toma, que yo comparto con ustedes; la artista ha tenido que esperar muchas horas para que el hielo logre derretirse y que la flor se encuentre en el punto que ella quería para poder fotografíarla. La artista señala, en una de sus muestras, que con la obra intenta plasmar que la espera tiene un efecto de transformación.



“Miradas que desarman”

Fernández María Carla

Técnica collage y acrílicos-Medidas: 60 cm x 50 cm

En la presente obra ha sido realizada para el presente trabajo. Intento plasmar el cuerpo fragmentado por la mirada de los otros. Tome el modelo del cuerpo de un subtest del Test de Inteligencia estandarizado para niños WISC III (Rompecabezas) como representación de la lógica médica de la patologización y estandarización. Los ojos de este cuerpo necesitan cerrarse (en el subtest del WISC los ojos permanecen abiertos)... Ante tanta mirada intrusiva y fragmentadora



Serie en el jardín de las diferencias

Artista: Cristina Fresca www.cristinafresca.com

Técnica: Fotografía

La primera imagen es una fotografía. La segunda imagen es la misma fotografía intervenida digitalmente. La artista plástica ha realizado una convocatoria vía internet en la cual invitaba a enviarle flores realizadas con diferentes materiales. Luego fotografío esas flores enviadas desde diferentes puntos del país y el mundo. Coloco digitalmente esas imágenes de flores en la fotografía inicial. La artista plástica plantea que ha querido representar en esta obra como en conjunto se puede transformar un paisaje, que en este caso estaba abandonado.



"... Enlazando..."

Fernández María Carla con colaboración de Milo Lockett (Artista plástico)

Técnica collage y acrílicos-Medidas: 40 cm x 50 cm

Esta obra fue realizada para ser incorporada al presente trabajo; intenta plasmar como la escuela puede ser un espacio de posibilidad para habilitar el ingreso al lazo social. Se representa a T. y su transformación.



“...Desenredando...Tejiendo...Y volviendo a empezar...”

Fernández María Carla

Técnica collage y acrílicos-Medidas: 60 cm x 50 cm

Esta obra también ha sido realizada para el presente trabajo. Intenta dar cuenta que es posible desenredar y tejer... pero siempre es un volver empezar en una nueva situación.

...

“Los de adelante. Espacios de orientación escolar en el sistema educativo. Una experiencia en primera persona”

Autoras: María Emilia Benedek, Lorena D' Agostini

Resumen

Este trabajo relata la experiencia de la última década de profesionales del ámbito de la Orientación Escolar en el Nivel Inicial y Primario de una institución educativa de gestión privada en Tucumán, acompañando la transformación de los discursos y prácticas que se fueron llevando a cabo en el sistema educativo. Se recuperan algunos de los pasos dados para que el deslizamiento de un enfoque “psi” a una intervención institucional pudiera llevarse a cabo: espacios de formación, fortalecimiento del trabajo en equipo entre distintos actores institucionales, reflexiones e inquietudes que fueron surgiendo y demandando nuevas respuestas. Sin ánimo de proponer recetas sino de compartir una experiencia vivida que pueda dar lugar a nuevos debates y discernimientos, consideramos valioso sistematizar y compartir nuestro recorrido.

Introducción

En este trabajo nos propusimos relatar desde nuestro lugar y experiencia, algunas de las transformaciones que van llevándose a cabo en la escuela en los últimos años. Conformamos un equipo de trabajo en el Departamento de Orientación Escolar de una institución educativa de gestión privada, en los Niveles Inicial, Primario y Secundario, con larga trayectoria, equipo al que ingresamos algunos de nosotros en 2016 y luego fueron sumándose otros profesionales, psicólogos y pedagogos.

Consideramos que desde la Orientación Escolar se ha acompañado, teóricamente y en la práctica cotidiana, la modificación de algunos aspectos del llamado “formato escolar” permitiendo cambios importantes en el lenguaje y la mirada hacia aquellos alumnos que no aprenden –los saberes académicos y culturales, las pautas y normas de conducta- al ritmo y de la manera en que la escuela tradicionalmente ha esperado. La tarea de llevar a la práctica cotidiana los principios teóricos y los que están presentes en la legislación escolar ha supuesto en nuestro caso, tiempo de estudio, reflexión y debate en el seno del equipo de Orientación y con todos los miembros de nuestra Institución. Hacer esta memoria permite reconstruir lo vivido, para que la experiencia se potencie como tal, como aquello que en el transcurrir cotidiano dá lugar al movimiento y al aprendizaje y que, al ser fundamentada y compartida, nos ayuda continuar avanzando.

Desarrollo

Nos ocupamos diariamente de esos niños para los que la escuela representa una medida inalcanzable, los que “no llegan”, “no pueden”, “no logran” cubrir las expectativas, aprender y hacer ESO que la escuela pretende. Esos niños para los que el cuarto lugar de la fila de asientos del aula representa una conquista, porque la maestra siempre los ubicó adelante, cerca de ella, porque la necesitaron para leer, para resolver los ejercicios y las pruebas o para estar atentos en clase y “portarse bien”.

Formamos parte de un equipo destinado a ayudar a estos niños con la escuela, y a la escuela con ellos. En ese camino empezamos hace más de una década, recogiendo la tradición de una escuela que integraba alumnos con necesidades educativas especiales, con vocación de acogida y de amor por el estudio. Nos propusimos un trabajo interdisciplinario entre la Psicología y las Ciencias de la Educación, buscamos marcos teóricos comunes –la Psicología Cognitiva, la Neuropsicología, las Didácticas – y planteamos un trabajo conjunto con directivos y docentes de Nivel Inicial y Primario, y a medida que fue pasando el tiempo, también Secundario. Formamos parte de una institución que se propuso una síntesis entre tradición e innovación, buscando recoger lo mejor de las prácticas docentes y sostener la tensión con la realidad actual, los nuevos sujetos, contextos y familias proponiendo a su personal formaciones específicas que permitan buscar, experimentar, crear respuestas posibles en tiempos de cambio. Renovación curricular y de metodologías de enseñanza, nuevas secuenciaciones de contenidos entre niveles y áreas, incorporación de los aportes de la teoría de las inteligencias múltiples, de la enseñanza desde las competencias propias de las diferentes áreas del saber, elaboración de las fundamentaciones epistemológicas y desde los discursos eclesiales y dominicanos para cada eje transversal del curriculum institucional,... entre otras fueron las acciones impulsadas desde el equipo de conducción y pedagógico del Colegio.

Desde el Departamento de Orientación Escolar formamos parte de este viento de renovación, lo que significó cuestionar los lugares habituales de nuestros razonamientos y prácticas e iniciar búsquedas (individuales y grupales) de estudio en pos de respuestas. Tomamos aportes de Neuropsicología y Psicología Cognitiva para capacitar-nos como equipo y a los docentes acerca de conceptos como dispositivos básicos de aprendizaje, procesos mentales superiores, la “ruta” de la lectura y de la escritura, así como de las características de las “necesidades educativas especiales” que presentaban algunos de nuestros alumnos y lo que significaban para el trabajo docente en el aula. Trabajamos con observaciones sistemáticas de las clases y del desempeño de los alumnos, registrando en un cuaderno la historia de cada grupo, las entrevistas que se mantuvieron, las opiniones, inquietudes y sugerencias. Esto nos permitió el análisis de cada alumno en el tiempo y en la dinámica propia de su grupo y propuestas pedagógicas por área.

Pensamos ¿por qué se “derivan” alumnos al D.O.E.? ¿Qué significa esa derivación para las docentes? Parecía que inmediatamente ellas dejaban de tener responsabilidad sobre esos alumnos, pasaban a no-saber acerca de ellos, a no-poder tomar decisiones acerca de sus tareas, sus notas, evaluaciones, comunicación con sus padres o de sus incumplimientos de materiales cuando ocurrían. Nos propusimos maneras de ampliar nuestra mirada con los docentes. Propusimos reemplazar las “fichas de derivación” con fichas de diagnóstico buscando que el lenguaje que utilizamos adquiriera más carácter educativo que clínico. En estos instrumentos se preguntaba a cada docente por cada uno de los alumnos que le preocupaba, solicitando escribir acerca de lo que le llamaba la atención de su desempeño (en lectura, escritura, interpretación, modo de resolución de tareas) y de sus dispositivos básicos de aprendizaje, qué estrategias había probado y cómo le habían funcionado. Luego, en una reunión entre docentes y D.O.E. se ponían en común las diferentes miradas y se decidía en conjunto cómo continuar en cada caso, con intervenciones de los docentes o si era necesario en esa instancia solicitar a los papás un

acompañamiento o refuerzo externo a la escuela. La retroalimentación permitía profundizar la mirada de los docentes hacia los alumnos, logrando que capten matices que antes pasaban desapercibidos.

En nuestras búsquedas teóricas empezamos a familiarizarnos con las posiciones que planteaban una estrecha relación entre las teorías psicológicas sobre el desarrollo infantil y las prácticas pedagógicas que participan en ese proceso de constitución, histórica, social y culturalmente. Nos cuestionábamos cómo movilizar nuestros saberes desde estos enfoques y el modo en que esto repercutiría en el posicionamiento de los docentes y de la institución en general.

En ese proceso nos preguntábamos si las expresiones que sintetizaban nuestro fracaso en algunas situaciones “este niño no es para este colegio” o a la inversa “este colegio no es para este niño”, podía modificarse no sólo a partir de la conocida estrategia de que el alumno “compense” sus dificultades o “estímule sus habilidades” con ayuda o apoyo de profesionales externos, sino también acercando “el colegio” a las posibilidades de esos alumnos ¿Era posible flexibilizar algunos criterios? ¿Cómo era que nuestros alumnos que se esforzaban y contaban con el apoyo de sus familias y de profesionales externos, continuaban “sin llegar” a los objetivos propuestos para ellos según su grupo de edad y nivel sociocultural? ¿Era posible darles más tiempo para alcanzar algunos objetivos? ¿De qué dependía? ¿Por dónde empezar? Y también, ¿Por qué alumnos que según las evaluaciones externas contaban con capacidades para aprender, no rendían lo suficiente? Estos interrogantes parecían elevar el nivel de conflictividad entre los actores y a la vez el intercambio de miradas devolvía imágenes diferentes de la misma persona que aprende. El sujeto aparecía escindido. Nos vimos en la necesidad de ampliar la unidad de análisis y pensar en el contexto, y en nuestro caso, en las condiciones de escolarización de nuestros alumnos.

Empezamos a probar fundamentando las distintas estrategias, poniéndolas a disposición de los directivos y docentes, sugiriendo ese tipo de trabajo para determinados alumnos. Experimentar prestando especialmente atención a aquello que la práctica muestra, poniendo los saberes al servicio de la experiencia, de producciones y de creaciones, como plantea Alliaud; buscando brindar las mejores oportunidades de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación para los alumnos, ya que consideramos fundamental asumir que “enseñar bien o poder hacerlo exige hoy más que nunca del experimento, la investigación, la exploración, así como la posibilidad de seguir aprendiendo en situación...” (2017:84-85).

Trabajo en portafolios, carpetas con devoluciones cualitativas, evaluaciones adjuntando informes descriptivos a padres acerca de las condiciones en que se aplicaron y el modo de resolución. Priorización de contenidos “mínimos” para alumnos que no lograban alcanzar cabalmente la totalidad de las propuestas de enseñanza en su riqueza y complejidad. Fueron nuestros primeros intentos de diferenciación de la enseñanza. Asegurándonos un trabajo conjunto con padres y profesionales externos, en una alianza estratégica que permitiera avanzar al alumno.

Es necesario mencionar el trabajo insistente desde todos los actores institucionales en responsabilizarse por los alumnos, por sus recorridos y resultados. La implicación de los docentes en las distintas situaciones de alumnos con necesidades educativas derivadas de una discapacidad así como aquellos que presentan una amplia gama de dificultades en el aprendizaje, es reforzada desde todos los ámbitos. Muestra de ello fue el imperativo de que fueran los docentes de grado quienes elaboraran todos los instrumentos de evaluación que se presentaran a los alumnos, no ya los docentes de apoyo a la integración o profesionales externos que realizaban apoyos de diverso tipo.

Más adelante, pedimos a los docentes que hicieran un esfuerzo por sistematizar cómo acompañaron a cada alumno durante el año, qué hicieron de diferente para él, qué tuvieron en cuenta. La construcción

de pautas y modalidades de trabajo a partir de la palabra y práctica de los docentes junto a los aportes técnicos y teóricos desde el D.O.E. pasaron a ser parte de un sentido común en la Institución, y ya no la excepción a lo normal o esperado. Acompañar, esperar, dar más tiempo fueron expresiones que empezaron a oírse en las reuniones con los equipos docentes.

La diferenciación de las evaluaciones permitió dar un paso más en el camino hacia una evaluación formativa, con instancias de evaluación sumativa que respetara el proceso realizado y permitiera dar cuenta de los avances logrados por ese alumno en relación a sí mismo y a lo enseñado. Trabajar en cada área académica y grado escolar con dos, tres y hasta cuatro instrumentos de evaluación constituye un desafío y una realidad a concretar en cada trimestre, con la colaboración de todos los docentes, equipos técnicos y directivos. Los docentes de este modo recorren un camino con profundo conocimiento de los contenidos del área académica a enseñar, de la didáctica especial, y de las características peculiares de sus alumnos, atentos a sus necesidades, y al modo en que resuelven las situaciones en su materia. Son docentes que pueden percibir los matices en los modos de ejecución de los alumnos.

Este proceso en lo que respecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje recuperó una transformación que se venía trabajando hacía tiempo en el modo de gestionar la disciplina en las aulas, dando paso a la idea de convivencia escolar, sistematizando el diálogo y la mediación como maneras de resolución de los conflictos interpersonales en el ámbito escolar. Esto permitió fortalecer el trabajo desde todos los espacios curriculares y especialmente desde la Tutoría, acerca del respeto del otro, las posibilidades y características de cada uno de los alumnos, la verbalización de las emociones y el logro de compromisos individuales y grupales que permitan la construcción de normas comunes.

La normativa del Sistema Educativo vino a colaborar a los procesos que se venían gestando con las resoluciones para acompañar las trayectorias escolares, incluida en la propia modalidad de trabajo del DOE, que pasó de ser el espacio destinado a los alumnos que no aprendían, a ser un espacio donde se tiene en cuenta a todos los alumnos, buscando optimizar el acompañamiento a sus trayectorias escolares, se advierten detalles que puedan permitir la mejora de los aprendizajes y de la enseñanza, se piensan y gestionan dispositivos de sostén para los alumnos, se distribuyen tareas según los roles y funciones de cada uno, incorporando a los docentes, tutores, directivos así como a los profesionales del DOE en las distintas acciones.

La práctica del trabajo docente en esta institución en la que se hacía Integración Escolar, pasó de ser “mis alumnos y el alumno integrado” a “todos mis alumnos y cada uno de ellos”. Los maestros preguntan ¿Qué debo tener en cuenta? ¿A quiénes? ¿De qué manera? En un trabajo en equipo de docentes, sosteniendo mirada a las individualidades y a la grupalidad de cada grupo escolar. Siguiendo a Greco, podría decirse que se trabaja desde un ejercicio habilitante de la autoridad pedagógica, articulando los modos de enseñar, aprender, y gestionar la convivencia.

En el D.O.E. este recorrido implicó enriquecer los abordajes “psi” que tradicionalmente se realizaban con una mirada e intervención institucional trabajando en forma articulada y sistemática con equipos directivos y docentes.

Cierre y conclusiones

Estamos en el camino hacia la inclusión, en una transición porque las preguntas e inquietudes son muchas, ¿cómo continuar esta experiencia? ¿Cómo profundizarla? ¿Cómo sostenerla? ¿Es posible con grupos numerosos de alumnos? ¿Con un horizonte de calidad en la enseñanza y el aprendizaje, en la construcción de competencias en cada área curricular? ¿Cuidando especialmente la formación en

valores y una convivencia escolar que no dé lugar al hostigamiento entre pares? Aún el formato escolar, la gradualidad, la necesidad de clasificar y poner a los alumnos en diferentes lugares, en una nómina según sus características, comportamientos y ritmos de aprendizaje son fuertes improntas que dan lugar a nuevas inquietudes.

Bibliografía consultada

Alliaud, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.

Baquero, R. (2001): “La educabilidad bajo sospecha”. En *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, Año IV, N° 9, pp. 71 – 85. Rosario.

Baquero, R. (2002): “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles Educativos*, Tercera Época, volumen XXIV, números 97-98, 57-75.

Baquero, R. (2008): De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. *Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

Castorina, J.A. “*Problemas epistemológicos de la investigación en Psicología Educativa: las prácticas discursivas, el análisis meta teórico y los valores*”. En Abate, N. & Arué, R. (2016): *Cognición, aprendizaje y desarrollo. Variaciones de la Psicología Educativa*. Buenos Aires: Noveeduc.

Colegio Santa Rosa. (2014) *Bitácora de viaje. Matriz de aprendizaje institucional*. San Miguel de Tucumán.

Greco, M.B. “*Construcciones de autoridad pedagógica. Una perspectiva de intervención para los equipos de orientación escolar*” ”. En Abate, N. & Arué, R. (2016): *Cognición, aprendizaje y desarrollo. Variaciones de la Psicología Educativa*. Buenos Aires: Noveeduc.

Perrenoud, P. (1998) “*¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos*”. *Rev. Educar* 22-23, pp- 11-34.

...

Pensar lo educativo desde la comunicación. Una mirada hacia las funciones sociales de la escuela

Autoras: Marianela Pollini Alzueta, Daniela Gómez Cabello

Resumen

El recorrido realizado en la Licenciatura y el Profesorado en Comunicación Social, permitió acercarnos y transitar la experiencia de trabajar en el año 2015 con la Escuela Media Rural N°41 de Abasto. *Abordar la reflexión sobre la función social de la escuela* a partir de la identificación y análisis de los procesos ligados a **la comunicación, el intercambio y la transmisión**, constituye la propuesta de este trabajo, que intentará analizar los aportes de la institución escolar para el crecimiento y el fortalecimiento social.

Partimos del enfoque crítico de la *comunicación* como herramienta de intercambio, encuentro, producción y negociación de sentidos, con y entre otro. La materialidad de este trabajo está constituida

por las prácticas realizadas en el taller de radio de la escuela N° 41 de Abasto, en el marco de las experiencias de los talleres del Profesorado en Comunicación Social. La realización del análisis sobre estos espacios posibilitó la sistematización en una primera instancia, para luego, en un segundo momento, pensar la construcción de una propuesta que recupere como eje-problema el campo de **Comunicación/Cultura/Educación**.

Se tomó como eje central del análisis la función social de la escuela como núcleo articulador, pensando fundamentalmente en cómo fortalecerla como herramienta estratégica de la comunicación/educación, recuperando también los aportes propios de lxs estudiantes, la institución y el contexto, a partir de la implementación de la planificación como instrumento de y sobre la construcción de la realidad.

Palabras Claves

Comunicación – educación – cultura – socialización – función social – escuela- identidades - planificación

Introducción

Las prácticas sociales con las que se trabajó fueron analizadas desde el campo de la **comunicación/cultura/educación** porque se consideró que para nuestra actividad era indispensable la relación de dichas categorías. Se comprendió a la educación como el proceso que atravesó nuestra práctica no solo por ser la transmisión cultural históricamente dada, lo que implicó su reproducción, sino también, como el proceso de asimilación y adquisición de la cultura a partir de prácticas de subjetivación e individualización. Lo que permitió comprender el proceso de desarrollo de las capacidades humanas para la transformación de la realidad y para las creaciones culturales.(Ricardo Nassif; 1982;12).

Las categorías analíticas tenidas en cuenta para la realización de este trabajo, obligaron al desarrollo de procesos específicos al interior del campo de la Comunicación/Cultura/Educación. Uno de los procesos recuperados y definidos a partir de la articulación de esos saberes, es la *sistematización*, definida por Alfredo Guiso (2001) como:

un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada, que al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario” (Alfredo Guiso; 2001;7).

Este proceso de sistematización fue recuperado como punto de partida para la reflexión sobre la experiencia en la Escuela Rural N° 41 de Abasto, porque desde la identidad y su construcción principalmente, se encuentran elementos organizativos y representativos que sirven como indicios para identificar la función social de la escuela.

Al mismo tiempo, se desarrolló y se consideró el rol de lxs comunicadorxs en los espacios sociales, que atravesados por la condición humana y social, trabajan en la apertura de posibles intervenciones. Del verbo comunicar se pueden rastrear varias acciones como el acto de transmitir, transferir algo a alguien, comulgar y compartir. Se trata de intervenir **desde la comunicación** como una herramienta que construye nuevos sentidos, siendo la creadora de nuevas voces y futuros imaginados.

Como sostiene Jesús Martín Barbero (1990):

En las prácticas de comunicación se juega la socialidad, que es la trama de relaciones cotidianas que tejen las gentes al juntarse y en la que anclan los procesos primarios de socialización de los modelos y los modos de vida(...) Hoy no podemos comprender la comunicación sin reflexionar sobre lo que ella tiene de secreto escenario de la interpelación y constitución de los sujetos sociales, de reorganización del sentido y las identidades ciudadanas (Barbero;1990;4)

En este sentido, se partió de la base de que la comunicación es un campo disciplinar que, en el marco de las ciencias sociales, provee de categorías y de herramientas que le son propias, que permiten analizar cómo generar procesos de intervención en las prácticas sociales. La complejidad de lo social determina la insuficiencia de los artilugios -técnicas y categorías-, que se obtienen del campo de la comunicación, por eso, es que se considera el trabajo de articulación con otros espacios interdisciplinarios (Uranga. 2007;5).

El interés de abordar la práctica social desde la comunicación y de la planificación, estuvo inscripto, atravesado y argumentado por los procesos comunicacionales entendidos, en palabras de Uranga (2007), como “interacciones entre sujetos en el ámbito histórico de la vida cotidiana, intercambio en el cual se producen, intercambian, negocian formas simbólicas y se generan sentidos atravesados por intereses y formas de pensar” (p.8).

Finalmente, la articulación entre educación/comunicación/planificación fueron los aportes de la institución escolar, del contexto y de los estudiantes para el crecimiento y fortalecimiento de la función social de la escuela. A su vez, estas contribuciones sirvieron para construir la estrategia comunicacional.

Desarrollo

Para el abordaje de la propuesta se consideró pertinente trabajar desde *dos ejes*: por un lado, la *comunicación* y *educación*, como herramientas de análisis sobre la función social de la escuela; y por otro lado, *la planificación* como mecanismo de sistematización y organización de la información para una futura intervención.

La decisión de acortar el objeto de estudio estuvo orientada por el carácter funcional de la escuela, atravesado por lo social, cultural y político. Considerando el contexto de ruralidad de la institución, resultó importante indagar sobre la funcionalidad de la escuela. A partir de allí, surgieron las primeras preguntas que estuvieron ligadas a los sentidos y procesos que circulan tanto en la institución como en el barrio. Entonces, *¿qué significa la escuela en el barrio de Abasto? ¿Cómo funciona en el contexto de ruralidad? ¿Cuáles son las problemáticas que se presentan en la institución? ¿Cómo influye esto en los vínculos y el desempeño de tareas?*

Asimismo resultó prudente realizar la pregunta por el enfoque pedagógico que la escuela desplegó y sobre el que se sustenta. Sobre todo porque se comprendió y asumió desde el equipo de trabajo, a la pedagogía como constitutiva de una índole de saber práctico y teórico que interviene en forma deliberada para mejorar las prácticas formativas, mejoramiento que está condicionado por el carácter ideológico (Julia Silber; 2012). Y no es un detalle menor priorizar esta lógica, porque en primer lugar, enfatiza el binomio teoría-práctica y luego, el conocimiento y la propuesta que hacen a nuestras prácticas educativas.

Finalmente, se cuestionó la reducción de la educación a los procesos de escolarización, sobre todo por el contexto de la institución. La idea, entonces, fue ampliar el campo hacia la totalidad de los espacios sociales para obtener una pedagogía que, regulariza e interviene, se sabe insegura e indefinible porque su objeto que es objetivo -intervenir para formar la condición humana- se la diluye en los pliegues de la historia de cada sujeto (Silber;2012). De esta manera, la pedagogía se fue reconfigurando en lo coyuntural, para permitir una pluralidad de pedagogías que sean comprometidas con la formación individual y el desarrollo social.

Eje I: El aula como espacio de encuentro. La tensión idealidad/realidad

“No se expresan”, fue el primer comentario que recibimos sobre el curso 1ºA. Aún no habíamos tenido el primer acercamiento pero aquella fue la respuesta de los docentes, directivos y auxiliares sobre los estudiantes del curso. Nos encontramos con el desafío de trabajar en el taller de radio del curso 1ºA, atravesadas por una construcción configuradora de sentidos. Un taller de radio con sujetos que no se expresan pareció un desafío interesante desde el punto de vista comunicacional.

El taller de radio estuvo conformado por 15 (quince) estudiantes que, además de tener una representación y un lugar en el aula, fueron conformando redes de relaciones que gestaron una identidad al grupo. Los procesos de socialización ocurren como consecuencia de las prácticas sociales, de las relaciones sociales que se establecen y desarrollan en dicho grupo social, en tal escenario institucional (Pérez Gómez; 1992). Lxs sujetxs hicieron, dentro de la estructura, redes de procesos identitarios que generaron por momentos tensiones, negociaciones y transformaciones presentes en el aula.

Al mismo tiempo, el aula como espacio material y de encuentro, desplegó una organización con relaciones sistemáticas y tradicionales. El trabajo dentro del taller inició con tres actividades -“Juegos de Presentación”, “Historias de Vida” y “¿Qué sabes tú de mí? – el objetivo de las mismas fue conocer a lxs sujetxs que participarían de la práctica. La expresión fue allí una acción y una voluntad que hacía del aula no sólo un lugar de encuentro sino de reflexión, valorizando el espacio como la instancia del diálogo. La demanda por parte de lxs alumnx se acrecentó cuando día a día nos comentaban sus realidades cotidianas:

-Karen, 14 años: “mi papá tiene un horno donde hacemos ladrillos”.

-Florencia, 14 años: “mi familia trabaja la tierra. Tenemos invernáculos en la quinta cerca de mi casa”

Estas primeras aproximaciones permitieron interpelar a lxs estudiantes, situándolos en un lugar protagonista del relato de su realidad y en un espacio donde la expresión abría nuevos diálogos y procesos de comunicación. Esto condujo a repensar la idealización que tenían lxs auxiliares y directivos de que lxs estudiantes no se expresaban. La tensión provocada entre lo que lxs estudiantes querían contar y lo que lxs directivxs y auxiliares pensaban y deseaban provocó la apertura de una comunicación más fluida entre lxs sujetos, permitiendo eliminar los prejuicios. Y es por ello que nos referimos al espacio áulico como un lugar de encuentro y de socialización, donde conviven las tensiones y negociaciones propias del proceso educativo.

La tensión entre idealidad y realidad, como elementos determinantes al principio, se hizo visible en los primeros diálogos entre el docente y lxs estudiantes, donde predominó el discurso del sujetx enseñante por encima del sujetx aprendiente. Es decir, la comunicación entre educando y educador se centralizó en el *qué* -el contenido- y no en el *para qué*. Los discursos utilizados estuvieron alejados de la realidad del estudiante, provocando primero el silencio como respuesta al intercambio. Sin embargo, la medida del docente de convertir desde la intencionalidad al Taller de Radio en Taller de Comunicación permitió dos cambios: se propició al espacio como lugar de confianza y de circulación de la palabra y de reflexión, y en segundo lugar esto permitió la permeabilidad en el discurso dominante. En este sentido, se utilizó el conocimiento, también social e históricamente construido y condicionado, como herramienta de análisis para comprender más allá de las apariencias superficiales del statu quo real, asumido como natural por la ideología dominante,(Pérez Gómez; 1992; p.13)

Y desde la perspectiva de socialización, de las prácticas y de las relaciones sociales, una de las transformaciones presentes en el taller de comunicación fue el vínculo entre el docente y lxs estudiantes lo que posibilitó un diálogo fluido y de confianza. En varias oportunidades, se visualizó cómo el docente se apartaba con algunxs de los ellxs para preguntarles cómo se sentían, demostrando interés hacia sus preocupaciones y otorgando valor a la comunicación entre pares.

De esta manera, el docente desarrolló un intercambio de saberes con el otro. Un otro que vive su realidad y necesita compartirla con los demás. Y es en esta dirección desde donde el docente actuó abordando la cultura para comprender la realidad de sus estudiantes. Se trabajó la tolerancia como concepto derivado de la igualdad y diversidad entendiendo que era necesario respetar la opinión, gustos y deseos de todxs lxs sujetos. En este sentido, la educación se constituyó en una relación de interpelación al estar inmersa en una práctica ideológica donde lxs sujetos fueron impermeables a ciertas transformaciones. Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a

partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación de algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, que modifique su práctica cotidiana” (Buenfil. Burgos; 1992)

La construcción de identidades y nuevas formas de socializar fueron otras de las transformaciones que vivenciaron lxs sujetos en el aula. La actividad “¿Quién Soy?” permitió dar cuenta de este proceso: cada compañerx sabía al menos dos preferencias de sus pares y pudieron reconocer/se. Pero además, la mayoría emitió juicios respecto de su personalidad y el desenvolvimiento escolar. Se visualizó, de esta manera, lo que Jorge Huergo plantea cuando hace referencia a la presencia de lxs sujetos con los *otrxs* en un territorio común. Un territorio configurado por memorias, luchas, proyectos que significan el reconocimiento del otro en la trama del nos-otros significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos cultura (Huergo; 2005)

Eje II: El campo comunicación/cultura/educación y las funciones de la educación.

El primer eje permitió anticipar la presencia de la *comunicación* como un componente fundamental en las dimensiones de lo cultural, lo social y lo educativo. Con ello se visualizó la tensión entre idealidad y realidad en los discursos de lxs sujetos protagonistas de la institución. El eje II, centrado en la reflexión de los contenidos culturales, comunicacionales y pedagógicos presentes en las prácticas del taller de radio, permite descubrir una nueva tensión en la escuela de Abasto y es la de conservación y transformación respecto a su funcionalidad educativa.

Desde el campo de la comunicación/cultura/educación las nociones de conservación y transformación cobran sentido al partir de un sujeto que se ha ido formando en los nuevos ámbitos de la vida cotidiana. Hoy vemos emerger una generación cuyos sujetos ya no se atan a las tradicionales formas y estilos de la cultura sino a sujetos que eligen y se adecúan a diversos entramados culturales produciendo el desarrollo de pensamientos y conocimientos elásticos plasmables a los distintos contextos que presenta la actualidad. Y es en este escenario de nuevas percepciones, donde la comunicación se presenta como punto de partida para pensar la cultura desde la transmisión y la educación como procesos que comparten un territorio en común y de transformaciones. La presencia del taller de radio en la escuela de Abasto es un ejemplo de esta nueva concepción cultural, que abre el camino para que lxs jóvenes desarrollen y profundicen sus vínculos en estas nuevas formas de socialización. Lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla; los vínculos, las identidades, son efectos de este proceso en cuanto constituye el traspaso de “algo” a raíz de la fuerza misma del lazo social. (Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela 2004; p.226).

Este proceso al que refiere la autora conduce a indagar en la tensión entre reproducción y conservación planteada por Ricardo Nassif (1982). Más allá de hacer hincapié en los contenidos transmitidos por el docente de 1A sobre qué hacer radio y cómo hacer un guión radiofónico, se observó una transformación y una resignificación del proceso de transmisión en el momento que el docente vinculó las temáticas con acontecimientos de la vida cotidiana de lxs estudiantes. Esto se reflejó en la actitud cada vez más participativa de lxs sujetos sobre todo en las actividades “¿Qué sabes tú de mí?” y “¿Quién soy?”, donde fueron los protagonistas. La comunicación, en este sentido, se presentó habilitando un nuevo conjunto de percepciones, sensibilidades y modos de relacionarse que, en los diversos escenarios, genera otras maneras de reconocerse y juntarse. Se plantea, entonces, el campo de la comunicación/educación/cultura como un reto cultural que hace visible la brecha aún más distante entre lo que se enseña y lo que se aprende (Barbero; 2003;35).

A partir de identificar algunas de las problemáticas en el curso 1A, se trabajó sobre la condición reflexiva y la importancia de generar el carácter crítico como fortalecedor de la conciencia- mundo-experiencia, es decir, desarrollar un espacio donde lxs estudiantes puedan, a partir de sus

experiencias, abordar problemáticas-cotidianas, reflexionarlas e incorporar nuevos saberes que sean significativos en estos contextos. En este sentido, se decidió complementar las historias de vida abordando las temáticas de *integración, multiculturalidad, y discriminación* mediante las actividades ¿Qué sabes tú de mí? y ¿Quién soy?. El objetivo de estas dinámicas estuvo centrado en que lxs estudiantes se reconozcan en su contexto y a sus compañeros. Aparecieron nuevas formas y enunciados para nombrar los objetos, las experiencias y las reflexiones. Ello se manifestó cuando la mayoría reconoció no saber cuestiones de la vida personal de sus compañerxs como por ejemplo las experiencias deportivas de Leonardo en los Juegos Evita o la historia de Evelyn que era oriunda de Berazategui. Este recorte cultural generó un desplazamiento en la interpretación del docente-alumnx porque se abordó la noción de “comprender la significación del significado”, a la que se refieren Jorge Huergo y María B. Fernández (2000) que, además de contextualizar, pone en evidencia la importancia de hacer radio en el barrio de Abasto.

La necesidad de manifestarse dentro del aula cobró real participación por parte de lxs alumnxs porque se trató de sujetos que estaban siendo, es decir, objetivando y produciendo nuevos sentidos que, atravesados por un proceso de interpelación, los motivó y reubicó en su lugar en el mundo. Esta capacidad de despliegue de lxs sujetos permitió reforzar y enfocar los procesos educativos para fortalecer la función transformadora de la educación. Asimismo fue posible dar cuenta que las relaciones recíprocas entre los sujetos son indispensables para el levantamiento del sujeto como protagonista en la construcción de la /su historia y posicionamiento en el mundo. Al respecto, Pérez Gómez (1992) sostiene que :

La utilización (...) de la experiencia y de la reflexión de la comunidad social a lo largo de la historia, introduce un instrumento que quiebra o puede quebrar el proceso reproductor. El conocimiento en los diferentes ámbitos del saber es una poderosa herramienta para analizar y comprender las características, determinantes y consecuencias del complejo proceso de socialización reproductora” (Perez Gómez; 1992; p.8).

Nuevas reflexiones y construcciones de los sujetos

El aula como espacio de encuentro y configuración de identidades condujo a que lxs estudiantes experimenten distintas apropiaciones de acuerdo a la interiorización de los mensajes en el proceso de comunicación. En este sentido, la configuración en el proceso de socialización se dio entorno a que, más allá de estar ligado a los contenidos formales del currículum, se logró moldear los propios cuerpos de ideas y representaciones subjetivas a partir de los procesos de comunicación presentes en el aula (Pérez Gómez;1992).

El punto de partida estuvo sustentado con la comprensión de los medios de comunicación, particularmente la radio, como productores de múltiples sentidos. Un ejemplo fue la actividad en la que consistió leer sobre los titulares y el despliegue que Clarín y La Nación habían abordado sobre el caso Candela Rodríguez y Ángeles Rawson. La práctica no solo mostró la reproductividad de ciertos discursos sociales, sino que hubo una identificación por parte de lxs alumnxs dejando en manifiesto el poder y los efectos con que los diarios habían especulado. Del mismo modo, el análisis comparativo de la construcción sobre el hecho noticioso, afirmó el posicionamiento cultural y clasista de los medios, alimentando actitudes sumamente discriminatorias. Para concretar la reflexión, la actividad tuvo que ser reforzada para asentar la idea de que, el sujeto no es ajeno a la constitución del discurso, sino que se constituye y obtiene poder gracias a la subjetividad que cada uno le propicia (Foucault; 1980; p10).

Seguidamente, se trabajó con la subjetividad y “objetividad” como acto decisivo a la hora de posicionarse frente a la realidad. Asimismo, las dimensiones fueron abordadas desde los saberes cotidianos y con recursos que contribuyeron a que lxs estudiantes construyeran un poder para poder discernir y considerar los alcances y las limitaciones de estas formas de pensar y actuar.

Conclusión. Reflexiones finales del proceso

Este Trabajo Integrador Final se propuso sistematizar la experiencia transitada en la Escuela N° 41 de Abasto durante el año 2015 para reflexionar sobre la función social como articuladora de los procesos de socialización y las tensiones que allí se presentan. Los primeros interrogantes que surgieron fueron: ¿para qué abordar la función social de la escuela? ¿Cuáles son los procesos que valoran la función social y cómo se manifiestan? ¿Cuál es la importancia de la función social en contextos complejos como Abasto? Las respuestas las obtuvimos en el transcurso del proceso pero sobre todo, cuando planteamos el recorte de estudio y los objetivos, teniendo en cuenta que trabajamos con una experiencia educativa, especialmente humana. De esta manera, *“reflexionar sobre las prácticas llevadas a cabo en el marco del taller de radio de la escuela N° 41 de Abasto para construir una propuesta pedagógica-comunicacional que fortalezca la función social de la escuela”* fue nuestro objetivo de sistematización que condujo a analizar el proceso desde el campo de la Comunicación/Educación/Planificación a partir de *dos* ejes de relaciones:

- El primero propuso **revisar la relación del espacio con los procesos de socialización**. Descubrimos que la expresión fue una acción y una voluntad que hacía del aula no sólo un lugar de encuentro sino de reflexión, valorizando el espacio como la instancia del diálogo y habilitando nuevos procesos de comunicación. Además, la medida del docente de convertir desde la intencionalidad al Taller de Radio en Taller de Comunicación permitió dos cambios: se propició al espacio como lugar de confianza y de circulación de la palabra y de reflexión; y en segundo lugar, lo anterior permitió la permeabilidad en el discurso dominante. Desde la perspectiva de socialización, de las prácticas y de las relaciones sociales, el docente desarrolló un intercambio de saberes con el otro y fue en esta dirección desde donde actuó abordando la cultura para comprender la realidad de lxs estudiantes. Finalmente, la construcción de identidades y nuevas formas de socializar fueron otras de las transformaciones que vivenciaron los sujetos en el aula.
- Y por último, un segundo eje que **recuperó la relación entre los contenidos pedagógicos y los recortes socio-culturales que aparecen en las prácticas del Taller de Radio**. En un escenario de nuevas percepciones, donde la comunicación se presenta como punto de partida para pensar la cultura desde la transmisión y la educación como procesos que comparten un territorio en común y de transformaciones, la presencia del Taller de Radio en la escuela de Abasto constituye un ejemplo de esta nueva concepción cultural, que abre el camino para que lxs jóvenes desarrollen y profundicen sus vínculos en estas nuevas formas de socialización. La necesidad de manifestarse dentro del aula cobró real participación por parte de lxs estudiantes porque se trató de sujetos que estaban siendo, es decir, objetivando y produciendo nuevos sentidos que, atravesados por un proceso de interpelación, los motivó y reubicó en su lugar en el mundo. Esta capacidad de despliegue de lxs sujetos permitió reforzar y enfocar los procesos educativos para fortalecer la función transformadora de la educación.

A partir de estas reflexiones, se pensó una estrategia comunicacional que permita a la Escuela de Abasto seguir profundizando/reforzando su función social, es decir, que continúe siendo el espacio de encuentro y socialización entre lxs estudiantes y la comunidad de Abasto. La planificación fue la herramienta utilizada para plasmar esta estrategia basada en la implementación de una **radio comunitaria escolar**, que se complementará a la propuesta pedagógica que tiene el Taller de Radio del curso 1A. ¿Puede una radio comunitaria transformar la escuela? ¿Puede profundizar los vínculos entre la institución y la comunidad? Nos convencimos de la propuesta a medida que íbamos finalizando este trabajo, pero principalmente a medida que se abrían nuevos caminos de reflexión y transformación. El

proyecto tiene como objetivo promover la expresión y la participación de lxs estudiantes y la comunidad.

Bibliografía Consultada

- Martín-Barbero, J. (1993). *La comunicación en las transformaciones del campo cultural*. Alteridades, 3(5).
- Martín-Barbero, J., & Martín, M. B. (1998). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación* (Vol. 18). Editorial Norma.
- Barbero, M. J. (2013). *La comunicación en la gestión de la cultura*.
- Burgos, R. N. (1992). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Fernández, María Belén (2000) *El taller y el grupo de discusión en investigación*. V Congreso Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación"-ALAIIC Facultad de Cs.de la Comunicación e In formación de la Universidad Diego Portales-Santiago Chile.
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Bs.As., NOVEDUC – CEM.
- Guiso, A. (2001). *Sistematización de experiencias en Educación popular*. . Medellín: Memorias Foro: Los contextos Actuales de la Educación Popular.
- Huergo, J. (1998). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Huergo, J. (2000). *Comunicación/Educación: itinerarios transversales. Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Universidad Central/Siglo del Hombre.
- Huergo, J. A., & Fernández, M. B. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones* (Vol. 1). U. Pedagógica Nacional.
- Huergo, J. A. (2001). *Comunicación/educación: ámbitos, prácticas y perspectivas* (No. 371.687).Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Nassif, Ricardo (1982). *Teoría de la Educación*. Madrid, editorial Cincel-Kapelusz. Cap.III. p.1-27.º
- Silber, J. (1994). *Intervención y acción pedagógica*. Ficha de cátedra.
- Silber, J. (2009) *El campo pedagógico*. Disquisiciones epistemológicas y categorías básicas”
- Pérez Gómez, Ángel Las funciones Sociales de la Escuela: De La Reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Ediciones Morata (2002).
- Uranga, W. (2007). *Mirar desde la comunicación*. Buenos Aires, marzo.
- Uranga, W. (2008). *Prospectiva estratégica desde la comunicación. Una propuesta de proceso me*.

...

> Vulnerabilidad, violencia y problemas de aprendizaje

Coord.: Lic. María Teresa Olivetto

Mesa Nº 18 – Aula 3 – 1er piso

P46 - *La violencia en el aula y su impacto en el rendimiento académico del alumno. Los alumnos, el bullying y el fracaso escolar.*, Maximiliano Guerrero, Universidad CAECE, Lujan, Buenos Aires.

P89 - *Proyecto ASI: Un modelo diferente de intervención. Reconfigurando el aprendizaje desde la enseñanza*, Carolina Gutiérrez Arrieta, Fundación REDES, San Miguel de Tucumán, Tucumán.

P92 - *Violencia en la escuela. Problemática de la didáctica contemporánea*, Clara A. Rojas, CAECE, CABA

...

La violencia en el aula y su impacto en el rendimiento académico del alumno. Los alumnos, el bullying y el fracaso escolar

Autor: Maximiliano Guerrero

RESUMEN

En el desarrollo cotidiano de la vida escolar, se observan actitudes de violencia en varias dimensiones, sobre el mobiliario, sobre el inmueble, entre compañeros, entre docentes, entre docentes y alumnos, entre estos y las normas establecidas. Esto provoca un malestar en el clima institucional que se traduce en constantes roces y malentendidos que son canalizados en diversas formas negativas como hostigamiento, acoso y violencia propiamente dicha. Se presenta una investigación de corte cuantitativo y exploratoria-descriptiva, orientada a conocer por un lado los tipos de la violencia, así como determinar las situaciones o actitudes del alumno provocan el desenlace violento sobre otro compañero, y/o sobre algún agente, entre los alumnos de 1^{er.} a 3^{er.} año de Instituciones de Educación Secundaria Media del Distrito de Lujan Región X, de la Provincia de Bs As. Y, por el otro lado, el rendimiento académico y el fracaso escolar de dichos alumnos en las Instituciones medias mencionadas anteriormente. Lo que ha permitido vincular la influencia de la violencia en el aula con en el rendimiento académico de los alumnos, y demostrar que el grado de violencia entre pares, afecta sensiblemente el rendimiento académico de los alumnos.

Objetivos generales *Describir los tipos de violencia presentes en las relaciones entre los alumnos de las Instituciones de Educación Secundaria Media del Distrito de Lujan Región X, de la Provincia de Bs As. Y describir el impacto de la violencia en el rendimiento de los alumnos de las Instituciones de Educación Secundaria Media del Distrito de Lujan, Región X, de la Provincia de Bs As.*

Objetivos específicos Relevar los actos de violencia presentes en las relaciones entre los alumnos de las Instituciones de Educación Secundaria Media del Distrito de Lujan Región X, de la Provincia de Bs As. Ordenar y clasificar los tipos de violencia presentes en las relaciones entre los alumnos de las Instituciones de Educación Secundaria Media del Distrito de Lujan Región X, de la Provincia de Bs As. Relevar el rendimiento académico de los alumnos de las Instituciones de Educación Secundaria Media del Distrito de Lujan Región X, de la Provincia de Bs As. Ordenar y clasificar el rendimiento académico de los alumnos de las Instituciones de Educación Secundaria Media del Distrito de Lujan Región X, de la Provincia de Bs As. Vincular los actos de violencia con el rendimiento académico de los alumnos.

Hipótesis.

“EL GRADO DE VIOLENCIA ENTRE PARES, AFECTA EL RENDIMEINTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS”

Diseño de la Investigación

Paradigma de investigación. El paradigma, bajo el cual se desarrolla la presente investigación, es el empírico - analíticos, dado que pretende describir y analizar la violencia y el fracaso escolar, así como la relación entre ellos a través de la recolección de datos cuantitativos que permiten fundamentar la hipótesis propuesta.

Tipo de investigación La presente investigación se desarrolla bajo un diseño no experimental, del tipo transversal dado que busca indagar y clasificar los tipos de violencia y vincular dichos hechos con el

rendimiento escolar de la E.S. a la vez que dicha investigación recolectara datos en un solo momento y en tiempo único. Además, la presente investigación se encuadra, por sus características, en el tipo explorativa - descriptiva.

Metodología. La intención de la presente investigación es obtener datos cuantitativos que permitan explorar, ordenar y clasificar por un lado los tipos de violencia presente en las relaciones entre los alumnos. Y por el otro lado explorar, ordenar y clasificar el fracaso escolar en dichas escuelas con el fin de determinar cuantitativamente el impacto de la violencia en el rendimiento académico de los alumnos y su incidencia en el fracaso escolar. Se propone una muestra de tipo “probabilística”.

Técnica de recolección de datos. Por ende, se elige técnica para la presente investigación la encuesta y se desarrolló un cuestionario con preguntas cerradas y respuesta tipo LIKERTS (validadas según α de Cronbach 0.9) dirigido a los alumnos de secundaria básica de 1^{er}, 2^{do}. y 3^{er}. Año. y a fin de triangular los datos se usaron, por un lado, hojas de cotejo para el análisis de documentos como planificaciones, acuerdos pedagógicos, libro de disciplina, etc. Y por le otro un cuestionario a los docentes con las mismas características que el primero.

Análisis de datos y resultados.

De la violencia entre pares.

a. Bulling.

Castro Santander, A. (2009) lo define como “El precursor de la violencia física por sus perpetradores y puede desatar violencia física en sus víctimas” (p.79). Y por su parte, Loredó-Abdalá, A (2008). afirma que el bulling se da en un contexto de secundaria y adolescentes, determinando algunos elementos que lo caracterizas: a) conducta y acción sistemática y recurrente concertada por parte de uno o varios individuos contra uno u otros. b) abuso de poder. En esencia define el desequilibrio en el uso de poder. Generalmente en razón de una aceptación de la victima que se sujeta a la agresión del “Buller”. Por otro lado, Fuensanta, C. (2005) caracteriza al Bulling: “Por ser intencionado y persistente de un alumno o grupo de ellos hacia otro alumno sin que medie provocación ni posibilidad de respuesta” (p.335). El agresor o ‘Buller’ actúa surgiendo patrones de poder con la intención de mantenerlo, de intimidar, de dominar, y según el autor, muchas veces movidos por simple diversión. Loredó-Abdalá, A, (2008) coincide con Fuensanta, C. (2005) en reconocer los 3 agentes que se han considerado anteriormente como los que intervienen en el acoso: ellos son acosador o buller, victimas y victimas perpetradores. En este sentido el autor propone analizar el bulling desde dos aspectos: Se debe investigar a los “implicados” en el bulling y también se debe investigar y valorar hasta qué punto el resto del grupo avala o rechaza dicha situación. La investigación debe orientarse teniendo presente que a nivel individual debe ponerse el énfasis en aspectos personales del sujeto, así como los aspectos académicos, nivel de indefensión o agresión, las relaciones interpersonales, y la valoración del entorno familiar y escolar. Y a nivel grupal se debe orientar la investigación detectando a los alumnos implicados y su situación de riesgo, valoración del grupo observador, forma, frecuencia y lugares habituales de agresión y desarrollar una percepción de gravedad y/o inseguridad en el centro. La mayoría de los autores mencionados coinciden con Gomes S, A (2007) en que este fenómeno no es uniforme a lo largo de la escolarización y tiene manifestaciones particulares al introducir algunas variables. En general, los estudios llegan a las siguientes conclusiones parecidas:

- Éstos son agredidos sólo por varones, mientras que las chicas son agredidas tanto por chicas cuanto por varones.
- Las chicas reciben más agresiones verbales y sociales que los chicos, quienes, por su parte, reciben más agresiones físicas.

- Los alumnos con alguna diferencia significativa (física o psicológica) que les lleve a ser considerados inferiores en algún sentido son más proclives a ser víctimas.
- Muchos alumnos que, en las primeras etapas escolares eran agresores, dejan de serlo en cursos más avanzados; pero los agresores de los cursos avanzados lo han sido también en los cursos anteriores.

Entre los hechos de Bulling o acoso que se han relevado aparecen:

- *Las Agresiones físicas.* donde el 35% de los alumnos encuestados afirma haber sido víctima de agresiones físicas y manifiesta algún tipo de malestar ante dicha situación. Y se evidencia que las agresiones físicas se dan en mayor grado en primer año, reduciendo drásticamente en segundo, pero elevándose nuevamente en tercer año.
 - *Insultos y burlas.* En este ítem se han indagado sobre incivildades, burlas e insultos, y además la respuesta del agredido hacia el agresor. El mayor porcentaje se observa en alumnos que fueron agredidos por trabajar o participar en clase, y es el recreo el ámbito preferido para “saldar las cuentas” ante los insultos y la burla, evidenciando que es muy probable que las incivildades, las burlas etc., son promotoras áulicas de la violencia física. Y además de la totalidad de alumnos el 31,7% afirma que se pelearía en el recreo si se burlan o lo agreden.
 - Vandalismo, este ítem incluye agresiones de daño o destrucción parcial o de los elementos didácticos, muebles o inmuebles de los alumnos y la Institución. De la totalidad de los docentes encuestados el 96,2% afirman haber sancionado y “hecho firmar” en el cuaderno de disciplina a los alumnos/as que han cometido algún hecho de vandalismo y afirman que las agresiones afectan el normal desarrollo de clases.
- b. Xenofobia:** Se entiende por xenofobia al odio, repugnancia u hostilidad hacia los extranjeros. Kornblit, L. A. (2008) afirma que, en los climas sociales de las Instituciones educativas, dicha xenofobia tiene caracteres determinados, dichos carácter son: *Xenofóbicas generales* con prejuicios discriminatorios hacia colectivos de identidades generales y no específicas. *Grupos identificados:* si bien hay un grupo identificado (gitanos, judíos, orientales, bolivianos, paraguayos, brasileros y gente del interior. “Es alarmante el nivel de xenofobia existente entre los adolescentes, principalmente cuando se emiten juicios valorativos cuando se refieren a los grupos antes mencionados” (p.105). *Grados de xenofobia:* a) alta: si el grupo es fuertemente reactivo a todos los grupos identificatorios, excepto a las personas del interior. b) intermedia: aceptan algún grupo identificatorio (quedando fuera los gitanos, judíos y orientales) y discriminan al resto... c) baja: acepta a los grupos identificatorios excepto a los gitanos, judíos y orientales. Kornblit, L. A. (2008) se pregunta si ¿La xenofobia es generalizada y homogénea o selectiva y heterogénea o bien una mezcla de ambas? (p. 104-ss). Existe una claro rechazo y aceptación de distintos grupos identificatorios, por ejemplo, la investigación obtuvo como resultados que existe un alto rechazo a gitanos, judíos, asiáticos, bolivianos, peruanos, chilenos, paraguayos y estadounidenses en ese orden. También determina que existe una baja aceptación de los brasileños y una alta aceptación a argentinos de distintas provincias. Con respecto a este ítem, según los datos observados, se evidencia una tendencia muy marcada a estigmatizar al otro, degradando su persona según su nacionalidad. Por ejemplo, en referencia a las sanciones aplicadas para primer año de E.S. el 3,5% de ellas es por agresiones o actos de xenofobia o discriminación de personas de nacionalidad boliviana o paraguaya o a argentinos pertenecientes a dichas familias. Por lo tanto, se desprende del análisis que los hechos de xenofobia y racismo se dan en primer y segundo año, no habiendo registros escritos de dichos hechos en tercer año.

c. **Ciber-acoso:** se desprende del análisis de las nuevas tecnologías (TIC's) y se han transformado en una herramienta para convertir la vida de algunos niños en un verdadero martirio. Afirma Castro Santander, A (2009) que: "En UK de 600 jóvenes de entre 12 a 15 años el 11% ha recibido mensajes de texto intimidatorios, un 44% afirma conocer alguien que ha sido acosado digitalmente. Y un 74% de los adolescentes afectados no había comunicado a los padres por miedo a que no les dejen usar internet" (p.87).

El ciber-acoso es la traslación de los insultos y amenazas a internet haciendo pública la identidad de la víctima en un foro determinado (blogs, youtube, webs sociales, etc.). Por otro lado, la definición de la asociación Stop cyber bullying dirigida por Aftab, P. (s. f.) es la más completa: "Acoso cibernético es cuando un niño, pre-adolescente o adolescente es atormentado, amenazado, humillado, avergonzado o es el blanco de otro niño, pre-adolescente o adolescente usando el Internet, tecnologías interactivas y digitales, o teléfonos móviles. También debe incluir un menor en ambos lados del acoso o por lo menos haber sido instigado por un menor contra otro menor, excluyendo la participación de adultos". Esta variedad de definiciones se debe a que el término acoso cibernético es relativamente nuevo y es poco el número de investigaciones sobre este fenómeno y sus efectos a corto y largo plazo en el alumnado. Según Macías, O. (2009) existen dos tipos comunes de ciber-acoso:

- **Ataque Directo:** es un mensaje enviado directamente a un niño como por ejemplo un mensaje instantáneo o de texto, fotos enviadas a través del correo electrónico o de un móvil conteniendo pornografía, insultos, etc.
- **Acoso de proxy:** en esta modalidad el matón manipula a otros para realizar el acoso y por lo general sus cómplices desconocen que están siendo manipulados (p.34).

La organización Love Our Children USA (1999), Willard (2007) y Belsey (2001) están de acuerdo en la existencia de los diferentes medios para acosar a un compañero en la red: **Correo electrónico:** popularmente denominado e-mail. Es una de las formas originales de comunicación en el Internet y cuyo uso es muy conocido por ser simple y efectivo, permite enviar archivos de texto, fotos, videos y otra información ya sea en pequeño gran cantidad de acuerdo a la capacidad del servidor de cuenta. **Mensajería instantánea:** usualmente se le asignan las iniciales IM. Es parecida al correo electrónico con la diferencia de que es mucho más rápida y permite mantener una conversación privada con otro individuo o con varios individuos en tiempo real. **Mensajes de Texto Cortos:** a través del móvil se pueden enviar y recibir mensajes de texto con un límite de caracteres según corresponda. **Foros y salas de charla,** los foros son sitios virtuales creados en el Internet en los cuales los usuarios entran por una página principal para luego hacer comentarios o "colgar" información en forma anónima. **Blogs, los web logs o blogs** Se utiliza, entre otras posibilidades, como la versión virtual de un diario personal en el cual el estudiante puede escribir su vida, sus sentimientos, sus triunfos, sus ideas o cualquier cosa que le parezca importante; para que otros usuarios de la red puedan verlo y añadir comentarios. **Encuestas de Internet,** las comúnmente llamadas encuestas burlonas ("voting", "polling booths" o "trash polling").

Los primeros hechos de violencia simbólica registrados son los *Insultos y burlas*. Con respecto a este ítem, más del 67% de los alumnos encuestados afirma haber sido víctima de insultos desde las redes sociales. Si se indaga más profundamente se obtiene que de la totalidad de alumnas mujeres encuestadas, el 39,6% de ellas afirma haber sido víctima de insultos o agresiones verbales hechas desde facebook y que se pelearía en la escuela por ello.

También se dan *Amenazas*, de la totalidad de alumnos encuestados el 31,1% afirma haber sido víctima de amenazas en el aula. lo interesante, es que las *alumnas* encuestadas el 28,2% afirma haber sido víctima de amenazas mientras que, de la totalidad de *alumnos* encuestados el 31,7% de ellos afirma haber sido víctima de amenazas en la escuela. Desde el punto de vista de los años investigados los

hechos de “ciber-amenazas” en el aula crece linealmente de primero a tercer año, alcanzando en el último año los valores máximos.

Sobre el Rendimiento Académico de los alumnos y el fenómeno de sobre-edad.

Se evidencia que el mayor impacto sobre el rendimiento diario del alumno lo producen las burlas e incivildades hacia los alumnos que trabajan o se desarrollan en clase, y que el 56% de los alumnos no responde en clase o no trabaja para no ser víctima de las burlas. En este sentido, gran parte de los/as alumnos/as encuestados afirma no haber entregado actividades, tareas, etc., en clase porque los compañeros lo insultan o se burlan de ellos. *Rendimiento académico y violencia.* De la totalidad de alumnos encuestados la gran mayoría de ellos afirman haber sido objeto de alguna agresión en clase por negarse a darle la actividad a otro compañero para que se copiara. Lo interesante de este ítem es que, al analizar los dichos de los docentes, el 96,2% de la totalidad de docentes encuestados afirma que el mal comportamiento impacta en el rendimiento académico, y que la frecuencia en que se dan, es siempre o casi siempre. Por otro lado, ante la pregunta hecha a los docentes de si ¿Ha afectado, en forma reiterada, la violencia al desempeño académico del alumno? De la totalidad de ellos el 59,6% de ellos ha afirmado que el impacto es por lo menos frecuente y más del 80% de los docentes afirman que han hablado con los alumnos, con cierta frecuencia, que en caso de no cambiar las malas actitudes desaprobaban la materia. Al analizar las planificaciones y acuerdos pedagógicos más del 85% de ellos contienen una cláusula sobre el comportamiento y su impacto en la nota trimestral y anual. Evidenciando que es probable que el alumno haya alcanzado los saberes necesarios para aprobar pero que por motivos de comportamiento puede desaprobado la materia impactando directamente

Sobre la sobre-edad. Es interesante destacar una relación entre sobre-edad y agresores, emanada de los cuestionarios que el 39% de la totalidad de los alumnos agresores tienen sobre-edad. Por ende, se puede deducir de los datos obtenidos que el mayor porcentaje de hechos de “bullers” se da en primer año, con alumnos de sobre-edad el cual se reduce a su índice menor en segundo año elevándose poco significativamente en tercer año.

CONCLUSIONES

Vinculación entre el Fracaso Escolar y la Violencia.

Después de haber relevado, indagado, ordenado y clasificado los tipos de violencia que se dan entre los alumnos en las Escuelas Medias de la Región X, Distrito 063 (Lujan) de la Pcia. de Bs As. autorizadas para la presente investigación. Y además después de haber relevado, indagado, ordenado y clasificado el rendimiento académico los alumnos en las Escuelas Medias de la Región X, Distrito 063 (Lujan) de la Pcia. de Bs As. autorizadas para la presente investigación. Y luego de haber realizado los cuestionarios establecidos a alumnos y docentes de primer a tercer año de las Escuelas Medias autorizadas. Y habiendo analizado los libros de calificaciones, así como los libros de disciplina y las planificaciones docentes, Se concluye que: Coincidentemente con los autores como Fernandez, L.E. Guillotte, A (2003) entre otros mencionados en el marco teórico, se afirma que el alumno ejerce violencia contra alguien o algo conociendo su lugar en el campus y las reglas de juego, entonces se ha de concluir que en el aula se dan cotidianamente hechos de violencia muy marcados que condicionan el desarrollo normal de la clase así como del procesos de enseñanza aprendizaje. Evidencias que confirman estas afirmaciones es que se han registrado actos de agresiones físicas, burlas constantes, agresiones verbales como insultos e incivildades, motivados en muchos casos por insultos y agresiones verbales indicadas desde las redes sociales, coincidente con el planteo de Castro Santander, A (2009) las redes sociales, instauradas en la vida cotidiana de los alumnos, que si bien se dan en el ciber-espacio tiene su efecto en el espacio físico que es el aula, como se ha afirmado anteriormente que el impacto en el desarrollo normal de la clase es importante porque de la totalidad de alumnas mujeres encuestadas, el 39,6% de ellas afirma haber sido víctima de e insultos o agresiones verbales hechas desde facebook y que se pelearía en la escuela por ello. Y de la totalidad de alumnos varones encuestados el 47,2% de ellos afirma que se peleó por insultos y agresiones verbales hechas, hacia ellos, por facebook. También se desprende que las

agresiones entre alumnos desde las redes sociales como facebook y mensajes de texto y están muy presentes desde primer año a tercer año y coinciden con que el 39,6% de los alumnos encuestados afirma haber sido víctima de insultos o agresiones verbales hechas desde facebook y que se pelearía en la escuela por ello el condicionan el desarrollo de las clases. Evidentemente dichas agresiones e insultos entre los alumnos varones se dan más en primer año y se reducen en segundo llegando a su punto máximo en tercer año. En cambio, entre las alumnas mujeres las agresiones desde facebook Y si bien es un hecho que afecta a ambos sexos, también se denota que las peleas y las agresiones desde las redes sociales son más comunes entre alumnas mujeres que entre alumnos varones. Con respecto a los robos y destrucción de material didáctico se debe destacar, que de las observaciones de los libros de disciplina se desprende que en la mayoría de los casos el material didáctico robado o destruido son las carpetas, las fotocopias y las calculadoras, en ese orden de apariciones, lo que implica un trastorno en el proceso de enseñanza aprendizaje dado que el alumno momentáneamente pierde la posibilidad de seguir con la clase o las actividades planificadas para el día, además de generar en él un malestar por el material perdido o roto que se proyecta en la clase y en normal desarrollo de la misma. También implica para el docente el desarrollo de otras estrategias con el fin de primero encontrar el material didáctico robado, segundo encontrar al responsable y sancionarlo, tercero desarrollar una estrategia didáctica para que no vuelva suceder. Es interesante destacar que en, en primer año no se han registrado robo o destrucción del material didáctico, en segundo año de la totalidad de sanciones aplicadas, el 4,3% de ellas es por destrucción de material didáctico. De ese 4,3% el 85,7% corresponde a alumnos varones y el 24,3% fueron aplicadas a alumnas mujeres. En tercer año el porcentaje de sanciones baja al 2,8% de la totalidad de sanciones. De ese 2,8% el 83,3% es aplicada a alumnos varones mientras que el 16,7% restante fue aplicada a alumnas mujeres. Con respecto a la xenofobia y racismo (dirigidas a otros/as alumnos/as de origen boliviano o paraguayo) en este aspecto se han dado dos situaciones claras por un lado la xenofobia y racismo promovidos por los alumnos argentinos hacia los alumnos de familias bolivianas, y por el otro de los bolivianos “argentinos” hacia los bolivianos según refiere una docente de matemáticas en el cuaderno de disciplina, y por último la portación de armas, como navajas de plástico y “facas”, según refiere la preceptora en el cuaderno de disciplina indicando que la portación de dichas armas estaba dirigida a profundizar el hecho de amenazas en el aula con carácter intimidatorio o disuasorio. La frecuencia y presencia de dichos hechos de violencia referidos por los alumnos y coinciden con los datos obtenidos de los libros de disciplina. Estos tipos de violencia coinciden con los hechos de violencia referidos por el Observatorio de la Violencia en la escuela y autores como Fuentesanta, C. (2005) y Loredo-Abdalá, A. (2008) que indican que el bullying es persistente, y se debe tener en cuenta el grupo que avala o rechaza dicha situación, en este contexto se ha afirmado que el 83,7% de los encuestados manifiesta algún malestar (sentirse mal) cuando se burlan o agreden a otro compañero, mientras que el 18,3% afirma cierta comodidad o complicidad cuando agreden a otro compañero, confirma estos datos el hecho que, como se ha afirmado anteriormente, el 41,1% de los alumnos encuestados no llamaría a un adulto si sus compañeros se pelean. En primer año hay una distribución irregular de la violencia en el aula, según refieren los libros de disciplina, donde son reiteradas las agresiones físicas seguidas de agresiones con objetos contundentes (que es un caso particular de las agresiones físicas), dado que si sumados estos dos índices se eleva al 48,1% de los casos en el aula. En segundo año hay una distribución regular de la violencia en el aula, según refieren los libros de disciplina, donde son reiteradas las agresiones físicas seguidas de agresiones con objetos contundentes (que es un caso particular de las agresiones físicas), dado que si sumamos estos dos índices se eleva al 48,1% de los casos en el aula. En tercer año hay una distribución regular de la violencia en el aula, según refieren los libros de disciplina, donde son reiteradas las agresiones físicas seguidas de agresiones con objetos contundentes (que es un caso particular de las agresiones físicas), dado que si sumamos estos dos índices se eleva al 48,1% de los casos en el aula (ver Fig. 33). Evidentemente el proceso de enseñanza aprendizaje se ve obstruido o detenido ante las agresiones físicas, peleas, agresiones con

objetos contundentes, etc., y en el aula se promueve un clima raro de agresión e impunidad donde los victimarios se suelen esconder en el anonimato y las víctimas imposibilitadas de delatar al agresor por miedo a una reprimenda deja de lado su interés por el proceso de aprendizaje y se concentra en eludir las futuras agresiones. Un ejemplo de esto es que, en un día normal, la misma profesora sanciona 5 veces a 3 alumnos (1 de ellos 3 veces seguidas) *por arrojar triángulos papeles, lo cual ha implicado el corte de la clase y del proceso de enseñanza aprendizaje para detener dichas situaciones*. Otro ejemplo es un pedido de *firma y amonestaciones generales, a todo el curso, por haber agredido con objetos contundentes a otro compañero y no haber aparecido el o los responsables del hecho*. También hay una variabilidad en la sobre-edad que conlleva a afirmar que existe un desfasaje de edades y de maduración lo cual produce un cruce o choque entre distintas culturas, por ejemplo en primer año hay un 17,8% de las alumnas que son repetidoras uno y hasta 2 veces, y un 19% de los varones han repetido de 1 a 4 veces, lo que implica que conviven alumnos varones de 12 años con otros alumnos varones con una media de 14 años, llegando algunos a tener 16 o 17 años, lo que marca una clara diferencia generación y de maduración. Dicha situación marca claramente primero y coincidiendo con lo propuesto por los autores (Ander-Egg, A., 1990, Escudero, M., 2005. y Terigi, F., 2010), un 17,8% y un 19% de fracaso escolar real en primer año (no se discutirá si el fracaso es del alumno o del sistema, sino simplemente la sobre-edad como indicador de la repitencia) y por el otro la imposibilidad de que la escuela en general y el aula en particular sea una instancia o un espacio de igualación social y simbólica, que como concluía Kornblit, A. L. (2008) lo que genera por un lado violencia simbólica al tratar de igual las edades y estados madurativos de los distintos alumnos y por el otro una violencia real generada por las angustias y las necesidades de las distintas edades. Por lo tanto, es dable afirmar que la sobre-edad impone en el aula una realidad de violencia por lo menos simbólica ante la cual se somete a los alumnos, la respuesta a dicha violencia es violenta también. Entonces hay una relación entre sobre-edad y violencia, y por lo tanto entre fracaso escolar y violencia, se puede tomar como ejemplo, el caso ya mencionado en los resultados que el 21 % de la totalidad de los alumnos varones de segundo año encuestados afirmen haber sido “Buller” o “agresor” de otro compañero en la escuela, se encuentran en el 28,5% de los alumnos con sobre-edad. Dichos actos de violencia, según refieren los docentes reducen por un lado el nivel de atención de los alumnos en el aula y por el otro interfieren en el normal desarrollo de la clase, dado que por un lado como afirma Castro Santander, A. (2008) los comportamientos de desprecio y ridiculización alteran la estabilidad emocional de las personal condicionan su respuesta al ambiente, Pundik, J. (1999) afirma que dichas situaciones profundizan el sentimiento de descreimiento y impotencia que puede conducir a la caída del deseo por estudiar y por concurrir a la escuela, evidencia de esta situación es que el 46,5% de los encuestados afirma haber sentido algún tipo de malestar (sentirse mal) o angustia por haber sido insultado o goleado en la escuela, y coincidentes con estos datos son que el 34,8% de los alumnos manifiesta algún malestar por venir a la escuela. Además, como se ha afirmado antes el 100% de la totalidad de los docentes ha tenido que hacer una pausa, en algún momento del año, en el dictado de su clase o en el normal desarrollo de la misma por cuestiones de violencia. Confirma esta afirmación el hecho de que de la totalidad de los docentes encuestados el 81,4% de ellos considera que los actos violentos, en el aula, han aumentado en los últimos años. Se debe contemplar también, el ideario del docente, dado que el 66,6% de los docentes encuestados considera que el rendimiento escolar baja por el mal comportamiento y coincidentemente el 70% de ellos saca o sacaría del aula a los alumnos “Bullers” o victimarios, lo que interrumpe el proceso de enseñanza –aprendizaje. Es evidente que, como herramienta pedagógica y disuasoria, la posibilidad de desaprobación un espacio curricular es parte del folclor de los acuerdos pedagógicos. Por otro lado, si bien no es del interés de la presente investigación, se ha presentado un hecho de violencia en el aula, del alumno hacia el docente, que puede promover como afirma Kornblit, A. L. (2008) y Dussel, I. (2005), a generar o fomentar en el profesorado una imagen del alumno distorsionada donde se resalte la inmadurez y estado violento constante como ítems relevantes, cuando tal vez no lo sean y a la vez fomente una situación de malestar en el docente a la

hora de dar clases. Por lo tanto, se puede afirmar que hay una vinculación significativa y un impacto negativo entre los actos de violencia de los alumnos en la clase y el normal desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, dicho malestar influye en el rendimiento académico posterior del alumno, a la vez que impacta indirectamente en las valoraciones que realiza el docente a la hora de calificar y dando como resultado en muchos casos el fracaso escolar. De esta manera queda confirmada la hipótesis de la investigación, a saber, que el grado de violencia entre pares afecta el rendimiento académico de los alumnos.

Bibliográfica.

- Ander-Egg, A.** (1999) *“Diccionario de pedagogía”* Bs. As. Magisterio del Rio de La Plata Edit. **Arendt, H.** (2010) *“La Condición Humana”*. Editorial Paidós. Bs. As.
- Arendt, H.** (1970) *“Sobre la violencia”* Edit. Joaquín Mortiz S.A. México
- Bourdieu, P.** (1988) *“Espacio Social y poder simbólico”*: Gedisa, Bs As,
- Bourdieu, P.** (2000) *“Intelectuales, política y poder.* EUDeBA BS As
- Bourdieu, P. Wacquant, L.J.D.** (2002a) *“Respuestas por una antropología reflexiva”*: Grijalbo México
- Bourdieu, P.** (2002b) *“Sociología y cultura”*: Grijalbo México
- Braslavsky, C.** (1983) *“El fracaso escolar en sectores populares del conurbano bonaerense”* FLACSO
- Bringiotti, M. I.** (2008) *“La violencia cotidiana en el ámbito escolar. Algunas propuestas posibles de prevención e intervención”* Lugar Editorial. Bs As.
- Castro Santander, A.** (2009) *“Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral”*. Edit. Bonum Bs As.
- Foucault, M.** (1992) *“Microfísica del poder”* Editorial La Piqueta, Madrid
- Fuensanta, C.** (2005) *“Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del TEST Bull-S”* Universidad de Murcia. Revista Electrónica de Investigación Psico-educativa nro. 9, vol. 4 p 333-352
- Grimozzi, S.** (2011) *“¿Por qué se quedan los que se quedan?”* Bs. As. Editorial Bonum. **Guillotte, A.** (2003) *“Violencia y educación. Incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar”*. Editorial Amorrortu. Bs. As.
- Imberti, J. (compl.)** (2006) *“Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas”*. Editorial Paidós Bs. As.
- Kaplan, C. y otros.** *“Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas”* Bs. As. Editorial Miño & Davila 2007
- Kornblit, A. N.** (1992) *“Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen”*. Buenos Aires: Aique
- Kornblit, A. N.** (2008) *“Violencia escolar y climas sociales”* Edit. Biblos. Bs. As.
- Le Gall, André.** *“Los fracasos escolares: diagnóstico y tratamiento”*. Buenos Aires: EUdeBA, 1972
- Lipovetsky, G.** (2000) *“La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo”*. Editorial Anagrama Barcelona.
- Loredo-Abdalá, A.** (2008) *“Bullin’ acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes”* INP Actas Pediátricas México, 29(4)210-4
- Obiols, G.** (2008) *“Adolescencia, posmodernidad y escuela”* C.P.E. y M.D. Bs. As.
- Osorio, F.** (2008) *“Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad”* Edit. Noveduc. Bs. As.
- Oyola, Carlos A. y otros** (1994) *“Fracaso escolar: el éxito prohibido: una investigación sobre el fracaso escolar en áreas urbano-marginales”*. Buenos Aires: Aique,
- Perrenoud, Ph.** (1990) *“La construcción del éxito y del fracaso escolar”* Madrid edit. Morata
- Perrone, R y Nannini, M** (1995) *“Violence et abus sexual dans la famille”* ESF Paris
- Pundik, J.** (1999) *“¡No quiero estudiar! De la caída del deseo al fracaso escolar y a la dificultad laboral”* Edit. Filium Madrid.
- Sloterdijk, P.** Conf. *“Reglas para el parque humano. Una respuesta a la ‘carta sobre el humanismo”*. Julio 1999 Simposio del Castillo de Elmau, Baviera.

Terigi, F. (2010) *“Educar: saber alterados”* Seminario del CEM Del Estante Edit. Bs As Buenos Aires: Paidós

...

Proyecto ASI: Un modelo diferente de intervención. Reconfigurando el aprendizaje desde la enseñanza

Autor: Carolina Gutiérrez Arrieta

Resumen

El proyecto ASI (Aprendizaje Social Innovador) pretende trabajar sobre un modelo diferenciado al “gabinete” o la “clínica” niños de entre 5 y 13 años que no logran apropiarse de los saberes básicos de la educación formal siendo rotulados como “alumnos con problemas de aprendizaje” que fracasan en las evaluaciones periódicas escolares, ocasionado exclusión y desigualdad en cuanto a su inserción social y escolar. Se plantea un modo de trabajo denominado “Espacio de Aprendizaje” que recibe a los niños en una mirada inicial que toma en cuenta sus capacidades (o lo que sí saben hacer) para desde allí, transitar experiencias innovadoras de enseñanza que potencien estas habilidades y, en un trabajo planificado y articulado, ayuden en la mejora de aspectos que les causan dificultades. Lo novedoso es que el punto de partida no es “la falta” o “el problema” sino que, a través de un espacio de diálogo inicial con los padres y el mismo niño, se indaga acerca del reconocimiento de habilidades de estos niños que les resultan “fáciles” de llevar adelante aún cuando no sean habilidades escolares. Estas habilidades se potencian en un multiespacio organizado para que los niños transiten de manera electiva y vayan concretando autoevaluaciones periódicas de manera de favorecer la metacognición y la relación con otras áreas que les resultan más dificultosas. La propuesta es llevada adelante por equipos de trabajo de profesionales, los mismos padres de los alumnos que intervienen y docentes voluntarios que se capacitan en una Escuela de Innovación. El proyecto ha demostrado efectividad en cuanto a los avances en las áreas escolares de los alumnos, la potenciación de sus habilidades iniciales y la mejora en la socialización y aspectos socioemocionales no sólo de los niños sino también de sus familias.

Desarrollo

El proyecto A.S.I. (Acompañamiento Social Innovador) pretende mostrar un modelo diferente de intervención ante dificultades de aprendizaje de niños que han transitado la educación formal y no logran apropiarse de los saberes requeridos que les solicitan en las instituciones educativas, fracasando en alguna de las áreas básicas y ocasionando una profunda sensación de exclusión y fracaso tanto al niño como a sus familias. Son alumnos que fracasan en las evaluaciones escolarizadas estandarizadas sin presentar diagnósticos o trastornos clínicos que lleven a pensar en impedimentos para el aprendizaje. Al mismo tiempo pertenecen a sectores sociales también excluidos y relegados, donde es infrecuente el acceso a bienes culturales o herramientas de información y comunicación.

Los problemas objeto de la acción llevada adelante los podemos describir como:

- Falta de apoyo social y educativo integral para niños con escasos recursos.
- Falta de acompañamiento a alumnos con fracaso escolar por motivación diferenciada, dificultades en la integración o apropiación de contenidos.
- Escaso acceso de los niños a bienes sociales culturales que contribuye al fracaso escolar.
- Escasa formación docente para el trabajo con formas diferentes de aprender.
- Bajo impacto de innovación en entornos de aprendizaje.

Antecedentes.

Desde hace muchos años a nivel mundial, se trabajó en la preocupación acerca de los “alumnos capaces, de bajo rendimiento”.⁴⁵

También se encontró durante los años 60’ que “la causa de la mala lectura y la falta de éxito en la escuela estaban en el niño”.⁴⁶

Se diseñaron programas entonces, pensados en dar oportunidades de éxito a los niños basados en estrategias para resolver problemas y formas alternativas de pensamiento que favorecieron la dignidad personal de los alumnos y además estimularon al avance en el aprendizaje.

Contexto

Se trabajó con niños y pre adolescentes de capital, Tucumán, Barrio Villa Angelina.

Se trata de familias y niños de sectores desfavorecidos social y económicamente que se encuentran en situación de vulnerabilidad, entendida como una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar -en tanto subsistencia y calidad de vida- en contextos sociohistóricos y culturalmente determinados.

Se brinda brindar en este marco una oportunidad a los que más lo necesitan y que no tienen posibilidades de acceder a apoyo interdisciplinario de manera de poder atender a diferentes posibilidades de aprendizaje. Esto implica un conjunto de acciones con una estrategia dirigida a contener y brindar soporte en el proceso de estos niños y adolescentes, requiere de la capacidad de poder leer los tiempos y momentos de forma individual y grupal, para poder operar en función de los obstáculos que surjan. Hoy en día, las dinámicas de lo social tienden a generar efectos de fragmentación e intermitencia, la confianza posibilita modos de ligazón con potencia para que un vínculo pueda devenir más allá de un encuentro superfluo.

El trabajo concreto del Proyecto ASI

El centro de este trabajo consiste en abordar un dispositivo de acompañamiento que favorezca las trayectorias educativas de estos niños sin necesariamente plantear un aspecto “remedial” o de “clínica” sino por el contrario: se trata de un modelo que parte del reconocimiento de habilidades entendiendo que todo sujeto tiene múltiples dimensiones (y además condiciones) en cuanto a las formas de acceder al conocimiento y a su vinculación con el medio.

Se plantea que el “fracaso escolar”, las bajas calificaciones y las estigmatizaciones escolares devienen de un reduccionismo en la consideración de las realidades socio educativas de muchos niños, a quienes se les ofrece una misma perspectiva homogénea, desde enfoques educativos tradicionales que refuerzan el círculo vicioso de la pobreza donde no se hace otra cosa más que simplificar la problemática en el sentido que hace referencia Boggino (2011, 19).

Durante años, se creyó que “el problema estaba en los niños, no en el enfoque pedagógico”⁴⁷. Múltiples experiencias enseñan que la forma de enseñar a un niño que no aprende es trabajar a partir de programas individuales respetando las diferencias en los estilos de aprendizaje.

Creemos junto a Gaskins y Elliot (1991) que la diferencia entre los alumnos exitosos y los que no lo son estriba en el uso de estrategias de aprendizaje, de pensamiento y de resolución de problemas (Chan y Cole, 1986; Wong, 1985)⁴⁸.

⁴⁵ Gaskins Irene y Thorne Elliot, “Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela”, Paidós, 1991

⁴⁶ Ibidem, p. 24

⁴⁷ Gaskins y Elliot, ob. cit, pag. 24.

⁴⁸ Boggino, Norberto, “Los problemas de aprendizaje no existen”, Homo Sapiens, Santa Fe, 2010, p27

Los buenos alumnos son conscientes de factores que afectan el aprendizaje y de cómo poner en marcha un conjunto de estrategias. También controlan los factores que afectan la enseñanza y el pensamiento.

Por otro lado, se entiende que una de las grandes limitaciones de la actual ola de innovaciones en las escuelas es que no tiene una visión sistémica y estructural del cambio. Se considera que una modificación en el sistema, por ejemplo, cambiar el mobiliario, el espacio escolar, hacer agrupamientos de alumnos no por edades, diseñar ambientes o hacer proyectos, afecta y modifica todo el sistema. Lo que se tiende es a ajustar las innovaciones a las pautas ya establecidas.

Creemos que no es posible entonces considerar a las dificultades de aprendizaje como un “problema sino como situaciones propias de los mismos procesos de enseñar y aprender, en un contexto institucional determinado, y con atravesamientos múltiples de un contexto mediato e inmediato particular”

El abordaje interdisciplinario de una situación a estudiar implica analizar todas las partes del problema en detalle, en profundidad y en el ámbito total donde se desarrolla, es por esto que al abordar los llamados "problemas de aprendizaje" o "problemas de conducta" intentamos proponer una alternativa que sea comprensiva del dispositivo en que se generaron pero al mismo tiempo, que sea propositiva de una alternativa a la mirada estigmatizante de "un sujeto que no aprende", sino de un sujeto educativo que en un aula, junto a otros compañeros de clase y su maestra/o, se apropia -con mayor o menor nivel de dificultad- de determinados contenidos curriculares, en las condiciones específicas de trabajo que la escuela impone".⁴⁹

Es por esto que el modelo propone trabajar bajo diferentes dimensiones:

- El encuadre de la “positividad”⁵⁰. La consideración de los niños como sujetos que acuden al espacio a desarrollar talentos y habilidades desde su incorporación inicial, más que a resolver dificultades. Creemos que los alumnos son diferentes, tienen un marco histórico y cultural que los hace únicos e irrepetibles y que acuden a este espacio porque esta diferencia los ha atravesado desde la falta, desde lo que no pueden configurando subjetividades estigmatizadas: existen una suerte de “límites objetivos que marcan de entrada a los alumnos en su tránsito por el sistema escolar, esto es, a partir de sus constricciones o determinaciones estructurales, configuran un sentido de los límites subjetivos, una suerte de cálculo simbólico anticipado de lo que ellos pueden o no pueden proyectar para la propia carrera social y escolar (Filmus y otros, 2001)”⁵¹. La charla inicial tanto con el niño como con el adulto a cargo se desarrolla bajo la premisa “¿Qué sí le gusta? ¿Para qué notan que es bueno (en términos de capacidades y habilidades)?” Desde allí se confecciona la “Ficha de Talentos” ya que será el punto de partida de los alumnos.
- En consecuencia con este modelo, en lugar de una entrevista “diagnostica” se aborda una metodología de reconocimiento de habilidades, capacidades y preferencias de los niños creando ya un espacio subjetivo de consideración del otro como un ser diferente en términos positivos y no estigmatizantes. En esta instancia participan tanto los padres como los niños en un espacio colaborativo con docentes, psicólogos sociales y pedagogos. La “entrevista” en realidad es un diálogo compartido con un modelo que pretende entender las condiciones en las cuales se lleva adelante la vida de la familia, aspectos subjetivos relacionados con sentires y abordajes de estas supuestas “dificultades” o motivos por los cuales acuden al espacio de aprendizaje y la

⁴⁹ Valdez, D., “Problemas de aprendizaje/ problemas de enseñanza: hacia una recontextualización del problema”, *Novedades Educativas*, Año 13, Nº 128, 2001.

⁵⁰ Boggino, Norberto, “Los problemas de aprendizaje no existen”, *Homo Sapiens*, Santa Fe, 2010, p. 32

⁵¹ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación *La inclusión como posibilidad*. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, p. 21

comunicación hacia las familias y hacia el niño que se encuentran en un espacio de desarrollo de aspectos positivos que además les ayudarán en el aprendizaje escolar.

- Organización de espacios de aprendizaje. Los espacios⁵² que la fundación organizó para el funcionamiento del proyecto toman como sustento la teoría de las inteligencias múltiples⁵³, el aprendizaje significativo y el Aprendizaje Basado en Problemas. Estos espacios están pensados para que los alumnos trabajen de manera grupal, autónoma y electiva a partir de evaluaciones y acreditaciones que ellos mismos (junto a los docentes) van realizando de manera de favorecer un proceso de metacognición y autoevaluación. Los espacios son diversos y además están pensados para “móviles” de acuerdo a los intereses y necesidades de cada niños. Estos espacios son: Ciencia y tecnología (Calculadores), Desarrollo de habilidades lectoras (Comunidad de Booktubers), Gamming (Creadores de Aplicaciones), espacios de desarrollo socio emocionales (ComunicArte), Programación y robótica (Pequeños Hackers).
- Equipos de Trabajo Interdisciplinarios. Entendiendo que el aprendizaje es un proceso complejo y que de no alcanzar la comprensión de estos procesos desde múltiples dimensiones implicaría reproducir mayor desigualdad que la que ya existe, se plantea un trabajo con equipos de docentes que conforman una “Escuela de Innovación” (a desarrollar en el próximo ítem), un equipo de psicólogos sociales, pedagogo y Licenciado en Trabajo Social. Se habilitan clínicas y ateneos de trabajo constante para propiciar la reflexión, el aprendizaje continuo y conformar una organización inteligente.
- Escuela de innovación. Se trabaja en una propuesta innovadora de formación docente sistemática a partir de un tramo planteado desde la narrativa transmedia combinada con ateneos de aprendizaje y dispositivos de “rincones” de aprendizaje emulando lo que se espera que lleven adelante con los niños en el sistema de apoyo. Los docentes con los que se trabaja son voluntarios que a partir de una convocatoria a formarse, ingresaron en el marco del Programa de Voluntariado que lleva adelante la Fundación y certifican su experiencia y formación a partir de competencias digitales y una carta de recomendación final. Se trata de instancias ideales para docentes noveles pero también asistieron docentes jubilados o en ejercicio.
- Trabajo mancomunado e integrado con padres de los niños que asisten al espacio de aprendizaje conformando un Banco de Sostén o apoyo. Se trata de que los padres participen
- Conformación de la instancia de “abueladas”. Adultos mayores que traccionan el aprendizaje de los niños de manera voluntaria en instancias de acompañamiento de estos procesos.

Conclusiones

El proyecto ASI demostró ser efectivo tanto para la inclusión como para el avance en las competencias cognitivas de los niños que asistieron.

Ha posibilitado que los niños asistentes se apropien de competencias que les resultaban dificultosas, tales como la adquisición de la lectura y la escritura como competencias matemáticas o de estudio de las ciencias. También ha potenciado esas capacidades que muchas veces son “mal vistas” (jugar con el teléfono, jugar al fútbol) ya que operaron como “puente” para enlazar con áreas que a los niños les resultaban difíciles y los llevaban a fracasar en la escuela.

⁵² Se toman experiencias similares a las relatadas en <http://www.aikaeducacion.com/consejos/arquitectura-e-inteligencias-multiples-una-experiencia-china/>

⁵³ Se toman experiencias similares a las relatadas en <http://www.aikaeducacion.com/consejos/arquitectura-e-inteligencias-multiples-una-experiencia-china/>

También ha propiciado que los padres de los alumnos mejoren sus vínculos con sus hijos, expliciten y trabajen sus frustraciones y expectativas y aprendan que hay diferentes formas de acceso al conocimiento de tal forma que pueden andamiar el conocimiento de sus hijos en el marco de sus hogares sin caer en la falacia de que sólo puede ayudar “el experto” o “el maestro particular” y que ellos mismos son capaces de acompañar y mejorar el aprendizaje de sus niños.

Ha favorecido la adquisición de nuevas estrategias y metodologías in situ por parte de docentes voluntarios que se han apropiado de una forma de mirar al alumno, el marco de enseñanza, la reflexión teórica y crítica de lo que se hace y se naturaliza habitualmente y que muchas veces no respeta las trayectorias ni los tiempos reales de aprendizaje de los alumnos, sobre todo, de aquellos alumnos que provienen de sectores desfavorecidos y cuyo capital cultural es muchas veces reducido, ya que no han tenido acceso a bienes culturales como libros, Tecnologías de la Información y la Comunicación, entre otras. En definitiva, ha favorecido la conformación de una comunidad de aprendizaje docente que aprendieron a partir de una propuesta vivencial, la adquisición de herramientas cognitivas y prácticas para trabajar en el marco de la realidad áulica.

Finalmente, permitió la democratización en el acceso a saberes y bienes culturales en el Barrio Villa Angelina al ofrecer en un espacio comunitario, abierto y sin costo, una propuesta integral y de calidad que dignificó y aún lo sigue haciendo, la vida de sus niños y su aprendizaje.

Bibliografía

- Boggino, Norberto, “Los problemas de aprendizaje no existen”, Homo Sapiens, Santa Fe, 2010.
- García-Rangel, Edna Guadalupe; García Rangel, Ana Karenina; Reyes Angulo, José Antonio, “Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje” Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, pp. 279-290 Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México
- Gaskins Irene y Thorne elliot, “Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela”, Paidós, 1991
- Gardner, Howard, “Estructura de la Mente”: La teoría de las inteligencias múltiples, Fondo de Cultura Económica, 3° ed. 2017
- Hernández, Fernando, “Pensar en la transformación y no tanto en la innovación”, en “El diario de la Educación”, 2017, disponible en <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/05/11/pensar-en-la-transformacion-y-no-tanto-en-la-innovacion/>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación La inclusión como posibilidad. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006
- Valdez, D., “Problemas de aprendizaje/ problemas de enseñanza: hacia una recontextualización del problema”, Novedades Educativas, Año 13, Nº 128, 2001.
- UNESCO, “Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos”, 2013.

...

Violencia en la escuela. Problemática de la didáctica contemporánea

Autor: Clara A. Rojas

Resumen:

Violencia física, verbal, psicológica, bullying, cyberbullying, son distintas palabras que escuchamos en la actualidad, sin embargo, aunque todas tienen diferentes maneras de manifestarse, su origen es esencialmente un conflicto que se visualiza a través de expresiones violentas y que repercuten en las

personas alterando sus vínculos sociales. Esta alteración vincular desemboca en muchas ocasiones en fracaso escolar, podríamos preguntarnos entonces si, la violencia escolar sería una variable del fracaso. El proceso de mediación es de por sí una estrategia útil para la resolución de conflictos. Considerando que la sociedad se basa en la interacción humana, y que de estas mismas interacciones surgen conflictos, implementar en las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires proyectos de mediación escolar puede ser una estrategia útil para enseñar a los alumnos a vivir en un ambiente democrático, colaborativo y abierto a la escucha. Una herramienta más para disminuir el fracaso escolar.

A- Introducción:

Reflexiones sobre violencia social y escolar.

Actualmente se observa que en el Área Primaria, las situaciones de violencia van en aumento, generando tensiones en el desarrollo normal de la jornada escolar. Los docentes, manifiestan agotamiento al tener que enfrentar estas situaciones, sienten que sus energías se desdoblán al tener que parar la clase para llamar a la reflexión, no pudiendo en ocasiones retomar el tema que se estaba enseñando. Esto genera una carga extra de agotamiento y de estrés que repercute en la predisposición hacia la tarea en varios aspectos, no sólo en la práctica cotidiana, sino en los deseos de capacitarse o de incorporar recursos innovadores dentro del aula.

La dificultad experimentada por docentes para la resolución pacífica de conflictos genera la sensación de fracaso ante la tarea. Los alumnos que se encuentran en ámbitos en los que la interacción se traduce a través de situaciones de violencia, sienten que no logran cubrir con las expectativas académicas y, en consecuencia lo viven como un fracaso.

Por esto hablar de violencia en la escuela es motivo de reflexión institucional, ya que este es un problema de todos.

La institución escolar es un espacio en el que se reproducen vínculos sociales que se dan en otros ámbitos. En este lugar los niños reflejan, manifiestan, y es a través de sus juegos que ponen en práctica distintas formas de interrelación social.

Winnicott afirma: “El niño juega para expresar sentimientos, controlar la ansiedad, adquirir experiencias, establecer contactos sociales, integrar su personalidad y comunicarse con la gente. Entonces el niño juega para conocer y conocerse, es decir para aprender y en este sentido sus propósitos coinciden con la intención educativa”(a).

Interrogantes al respecto:

Según lo dicho, si los juegos ponen en práctica las formas de interrelación social, en lugar de referirnos a Violencia Escolar, no sería apropiado hablar de ¿Violencia en la escuela? Siendo de este modo no podríamos hablar de la ¿Violencia en la escuela como una reproducción social?

Los docentes forman parte de la sociedad en la que viven, por lo tanto interactúan en ella, esta violencia escolar que se vive en las escuelas ¿no será otra de las causas del stress docente? ¿Qué podríamos hacer desde la escuela para lograr un verdadero intercambio social que permita a nuestros alumnos crecer en un ámbito más pacífico?

Es interesante tomar a Hegel cuando se refiere a la “conciencia para sí”, él nos dice: “es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocermelo como sujeto” (b) (Filloux, pág. 38).

Esta idea de existir para sí, consciente de sí mismo y más o menos de su sí inconsciente recibiendo el para sí del otro, implica justamente tomar en cuenta la relación: Saber que cada cual habla, de una cierta manera, a partir de algo inconsciente, pero al mismo tiempo expresa cosas a nivel consciente”.

(c)(Filloux pág. 41)

Es por esto que cuando se hace referencia a la violencia en la escuela, la forma de contribuir desde la institución escolar a la mejora de la convivencia no sólo desde la institución en sí misma sino en las relaciones sociales en su conjunto es a través del diálogo, la reflexión, la puesta en común de puntos de vista, los acuerdos, el respeto, razón por la cual es vital el reconocimiento del otro como sujeto para reconocerse a uno mismo.

Feldman nos dice que “cuando en contextos educativos se utiliza el par “teoría – práctica”, se está hablando de alguna de estas cosas:

- La relación entre pensamiento y acción de un sujeto o una variante de este problema, que es la relación entre decir y hacer.
- Las interacciones entre ámbitos especializados de gestión educativa –y los conocimientos teóricos y técnicos propios de ellos- y ámbitos prácticos de trabajo escolar- y el conocimiento propio de esos espacios.
- La relación entre las intenciones y la realidad. Quizás también interpretable en términos de relaciones entre concepción y ejecución.
- La relación entre teorías de base y teorías “aplicadas” o prácticas. Esto atañe al problema de cómo obtener “conclusiones prácticas” de nuestras teorías o cómo volverlas operativas con relación a las exigencias que proponen las situaciones educativas.”(d) (Feldman. D. Pág. 31- 32)

B- Marco teórico:

Hacia una definición de violencia asociada al fracaso escolar

Al considerar que toda situación de violencia está vinculada a un conflicto, y el conflicto es producto de la interacción social. Se entiende por conflicto a la “situación de interacción social definida por la presencia de fuerzas o intereses contrapuestos entre sujetos y/o grupos.”(Oviedo de Benosa, 2004 en M.L. Ruggiero: 2009) (e). Es ante un conflicto que los chicos toman una postura eligiendo o construyendo una forma de resolverlo. Pero, también son los docentes los que actúan frente al conflicto y esto se puede dar de múltiples maneras: hablándolo, eludiéndolo, ignorándolo, negándolo.

“La violencia, como todos los fenómenos humanos y sociales, es fruto de un complejo interjuego de dimensiones diferentes y complementarias que interactúan entre sí y constituyen una trama, sólo a partir de la cual puede comprenderse.

El análisis de la complejidad de los fenómenos y procesos sociales, constituye el punto de partida para todo intento de prevención o de intervención en el aula y en la escuela. Supone un cambio sustancial en el pensamiento de los actores que va desde la lógica de la simplicidad que procede de una lógica mecanicista, lineal, unidimensional y determinista, hacia la lógica de la complejidad.” (Boggino, N) (f).

Las diferentes dimensiones que se tendrán en cuenta al coincidir con Garay y Gezmet son:

Procesos estructurales	Procesos institucionales	Procesos psíquicos
Impacto que la sociedad ha recibido por la globalización, escasez de recursos económicos y naturales, distribución cultural y de tecnologías, empleo y desempleo.	En nuestro caso las instituciones educativas como establecimientos que producen cambios, transformaciones e instituyen a la vez que son productos instituídos	Relacionado con la subjetividad del individuo. El modo de relacionarse con el otro, la construcción de la identidad. Las construcciones psíquicas están atravesadas por los vínculos que establece con las instituciones que lo acompañarán durante toda la vida, la familia, la escuela, el trabajo. Así, solo pertenencia a grupos organizados le posibilita su desarrollo como sujeto productivo, afectivo y social.

(Garay y Gezmet, en Boggino. N.)(h)

Fenómenos políticos, económicos y sociales que se relacionan fuertemente con las formas de establecer los distintos vínculos interpersonales, determinan en cierto modo la visión sobre la autoridad.

Fernando Osorio sobre la Decadencia de la autoridad afirma: “la característica que distingue a los jóvenes en estos veinte o treinta años ha sido el borramiento de límites normativos individuales y sociales y la desaparición de la noción de transición como puente de la niñez a la adultez. Todo esto como resultado de la pérdida de valores y tradiciones, producto de la brutal globalización cultural, política y económica que se padece en la actualidad. Los jóvenes experimentan una vida sin tránsito, sin pasajes, sin rituales. Todo es continuo. La indefinición, la incertidumbre y el desamparo han primado a la conformación de la personalidad y en la constitución subjetiva de las dos últimas generaciones de jóvenes.(g) (Osorio F.)

“Hay una mutación con relación al cariño y al afecto o cuidado de la infancia, que se expresa en exigencias narcisistas por parte de los padres, muchas veces disfrazadas de amor familiar y preocupación por el futuro; estas suelen tener consecuencias devastadoras para el niño”.(i) (De la Vega Eduardo).

Por esto ante situaciones de violencia (en sus distintas manifestaciones) se necesita consenso para un proyecto institucional, donde todos los integrantes de la comunidad escolar estén presentes, con un verdadero compromiso y sostén de los acuerdos.

Boggino hace una diferenciación en la pedagogía con relación a la violencia:

- Pedagogía del conflicto y sobre el conflicto: no se tienen en cuenta las necesidades de los alumnos. Se basa en las necesidades políticas y sociales del sistema. Esta propuesta pedagógica desconoce las singularidades, estimula la competencia y el miedo generando homogeneización.
- Pedagogía entre el conflicto y bajo el conflicto: nos encontramos con dos categorías: 1- ceguera, silencio cómplice. No se analiza ni se ayuda a los alumnos a superar la crisis. 2- análisis del contenido de la crisis y conflicto. Rechaza la acción coactiva y violenta.
- Pedagogía según el conflicto y desde el conflicto: se reconoce el conflicto. Se trata de construir en el disenso. Asume la práctica como proceso social, histórico y contextual donde es necesario compartir los interrogantes y elaborar propuestas alternativas en forma conjunta.
- Pedagogía ante el conflicto y contra el conflicto: se centra en el análisis de las causas estructurales, políticas y sociales de la violencia y los conflictos en los distintos espacios de la vida cotidiana. Se piensan estrategias para formar alumnos autónomos, críticos para actuar en un contexto de crisis moral, política, económica y social, incluso se plantean formas de prevención.
- Pedagogía en el conflicto y con el conflicto: plantea la violencia dentro de la escuela como expresión de contradicciones y como motor de transformaciones. Ubica a la escuela como estructura socio – cultural y política. Se opone a la idea de homogeneización.(j)

Ante lo dicho, es necesario considerar que:

“La indisciplina o la violencia tendrán que ser pensados y planteados en forma institucional e, indefectiblemente, es necesario que las acciones de cada uno de los agentes educativos (directivos y docentes) sean coherentes porque, de lo contrario, “si cada docente pinta de un color diferente, los alumnos terminan rayados”(k)(Boggino. N.)

Por lo tanto se destaca la importancia del diálogo y la reflexión. Al coincidir con Freire en que, “el diálogo es la unión del maestro y de los alumnos en el acto común de conocer y re – conocer el objeto de estudio (...)el diálogo exige una aproximación dinámica al objeto (...) tres aspectos importantes de la teoría de Freire son: el carácter racional del diálogo, una visión constructivista del conocimiento y una concepción no autoritaria de la enseñanza” (l) (Burbules).

Es entonces necesario “resituar a la escuela como espacio de religación con la sociedad (...) se torna crítico volver a pensar el modelo de organización escolar decantado históricamente”(m) (Baquero, R) Indudablemente la base de toda institución es el diálogo, la reflexión, el acordar puntos de acción, aspectos que considerados en la gestión, sin duda apuntarán al acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos previniendo situaciones de fracaso escolar.

Es que el éxito o el fracaso escolar están íntimamente relacionados con el factor emocional. El aprendizaje significativo tiene al alumno como eje del proceso de enseñanza – aprendizaje, el rendimiento de los alumnos depende de la motivación que estos experimentan, por lo tanto podemos afirmar que las situaciones de violencia escolar influyen en el rendimiento académico, además de otros tipos de factores que se encuentran íntimamente relacionados con el sujeto de aprendizaje y que podemos abordar en otra propuesta.

Ante reiteradas situaciones de violencia, el clima institucional se afecta por ejemplo a partir del entorpecimiento de diversas habilidades para el aprendizaje, baja autoestima y, en algunos casos abandono escolar.

Por eso la escuela no debe perder el eje, ya que, ante cualquier tipo de problemática que se presenta en una escuela se necesita diagnosticar el tipo de relación entre los actores para poder proponer el conjunto de acciones relacionadas con la mejora de la calidad de la vida institucional. Principalmente es necesario considerar a la escuela como una institución en la cual se realizan interacciones sociales, considerar el contexto en el que se encuentra, sin dejar de lado las individualidades de cada persona. La escuela tiene que abrir sus puertas a la sociedad, es decir dejar de lado la exclusividad de la mirada hacia dentro.

Los docentes que se interesan en estas prácticas deben tener espacios de reflexión y de intercambio de experiencias que les permitan crecer en la práctica. Se logrará de esta manera construir un camino conjunto hacia el éxito escolar de nuestros alumnos.

C- Plan de Trabajo Propuesto

Se trata de resaltar la importancia en el hacer tomando la idea de la escuela como institución que participa plenamente en la interacción social, partiendo del trabajo interdisciplinario para la mejora de la práctica en el ámbito educativo. Se propone el siguiente plan de trabajo:

Objetivos:

- Realizar el diagnóstico de la situación institucional: formas de relacionarse, movimiento de la información, determinar el liderazgo (poder formal e informal), forma de interacción entre alumnos y entre docentes y alumnos. Observar la forma de vinculación de los padres hacia la escuela (ingresan a la escuela, dejan sus hijos en la puerta y se retiran, asisten en general a reuniones de padres, trabajan ambos padres, quien asiste a la escuela cuando es citado).
- Propiciar un espacio de intercambio reflexivo entre los docentes, en primer lugar para evaluar concretamente las necesidades de la escuela: temas de interés, situaciones urgentes para abordar, temas pendientes.
 - Incentivar las actividades conjuntas entre los alumnos de diferentes grados.
 - Abrir las puertas de la escuela para realizar actividades compartidas docentes – padres y/o con otras instituciones.
 - Compartir las experiencias vividas, adoptar una posición crítica ante las mismas.
 - Generar un clima de valoración del otro, que apunte al desarrollo integral de quienes participan en la actividad.
 - Facilitar iguales oportunidades de aprendizaje para todos en las diferentes actividades propuestas.

- Solicitar la colaboración del Equipo de Orientación escolar para organizar talleres de reflexión con docentes, padres y alumnos (en diferentes etapas).

Ejes temáticos:

- Comunicación: tipos de comunicación. La escucha.
- Conflictos: clasificación de conflictos. Características.
- Mediación: rol del mediador. Parafraseo. Búsqueda de soluciones colaborativas. Los acuerdos.

Destinatarios:

Esta propuesta está dirigida a docentes, alumnos, padres. Se facilitará el intercambio con otras instituciones, así mismo se solicitará la colaboración del Equipo de Orientación Escolar con el fin de obtener un trabajo interdisciplinario con el equipo encargado de trabajar las problemáticas de ese distrito.

Recursos:

Principalmente humanos: en primer lugar la colaboración de Equipo de Orientación Escolar para organizar los talleres. Es decir, el trabajo en conjunto entre los miembros de la comunidad educativa.
Económicos: insumos elementales de librería: computadora, impresora, papel para imprimir, cartucho, papel afiche, cartulinas, marcadores. (utilizando parte del subsidio de material didáctico)

Quienes lo ejecutarán:

Será llevado a cabo en primer lugar por el Equipo de Conducción quien solicitará la ayuda del Equipo de Orientación Escolar para diagramar y organizar los talleres.
Luego intervendrán en las distintas etapas docentes, padres, docentes y padres, alumnos.
Instituciones invitadas oportunamente (otras escuelas, por ejemplo)

Cómo:

- Se realizarán reuniones previas del equipo de Conducción para intercambiar los diferentes puntos de vista y generar acuerdos colaborativos.
- Se invitará al EOE para que participe de la propuesta, acordando pautas a seguir para implementar la propuesta.
- Se organizarán talleres reflexivos con los docentes, padres y alumnos, acerca de temas relacionados con la problemática planteada. Se buscarán acuerdos viables que lleven a la mejora del clima institucional y por lo tanto a evitar el fracaso escolar.
- En una segunda etapa se invitará a otras instituciones a participar (se evaluará si es pertinente el mismo año o comenzar en el segundo año de implementación con las invitaciones al intercambio con otras instituciones).
- Se realizarán reuniones de evaluación del proyecto, para realizar ajustes necesarios y/o tomar conocimiento de las necesidades que van surgiendo para poder intervenir.

Dispositivos propuestos para la intervención:

Grupos de Reflexión y tutorías; Talleres de integración; espacios para compartir narraciones relacionadas con las situaciones que invitan a la puesta en común y reflexión colectiva.

Secuencias del grupo de reflexión:

Es un espacio de encuentro en el que el coordinador - docente trabaja a partir de los emergentes que los participantes traen a la reunión. En la propuesta planteada tales reuniones de encuentro serían aconsejables en forma semanal por ciclo y, trimestralmente de toda la institución.

El grupo comparte y considera el tema que se decide tratar a la luz de las experiencias e ideas de cada integrante y de las sugerencias que el coordinador – docente propone.

Surgen de este modo diversos modos de resolución. Se favorece la retroalimentación en cuanto a la mejora y rumbo de programas y clases así como también de resoluciones de diversas situaciones.

La devolución se convierte en objeto de reflexión tanto para el que la recibe como para quien la da.

Por esto las tutorías son un espacio de consulta, retroalimentación y de evaluación individual entre los que participan. Intervienen tres dimensiones: intersubjetiva, intrasubjetiva y la institucional.

Momentos:

- Previo: La explicitación de supuestos y paradigmas: mapas mentales relacionados con la acción y la práctica. Elegir el espacio, tiempo y las estrategias para la implementación.
- La definición de la planificación: aquello que va a suceder, planteo de hipótesis, intervienen saberes individuales, ideas y experiencias. Se crea una situación de confianza, de asociación y de reflexión.
- La puesta en marcha: con la práctica de la reflexión se logran cambios ante emergentes de la clase. Escuchar y escucharse, promover la participación, el diálogo. Plantear distintas teorías, intercambiar conceptos.
- La evaluación del momento después, retroalimentación, en la cual es importante describir situaciones concretas. Preguntarse sobre lo que se escuchó y reflexionar sobre lo dicho. Sacar conclusiones. Acordar estrategias según las necesidades. Comunicar a todos los resultados obtenidos.

La retroalimentación pretende:

- Ser específica y concreta.
- Ser positiva y constructiva.
- Ser inmediata y puntual.
- Focalizar los aspectos a evaluar.
- Estar contextualizada.
- Brindar posibilidades de mejora.

Se deben plantear sugerencias en vista a los ajustes necesarios para la mejora.

Propósitos:

- Co – construcción y resignificación de sentidos, procesos y prácticas.
- Ofrecer espacios para la exploración e indagación sobre las propias acciones.
- Promover la reflexión y producción crítica en el intercambio dialógico.
- Maximizar las potencialidades individuales en beneficio de la tarea en común.
- Facilitar la “alfabetización profesional”, construyendo estrategias que favorezcan el desarrollo individual e institucional.

Desafíos:

- Que los participantes expresen inquietudes y dificultades.
- Eliminar temores a sentirse juzgados.
- Crear un clima de confianza y equilibrio (respeto – sinceridad- apertura)
- Aceptar la heterogeneidad del grupo desde la singularidad.
- Favorecer el trabajo cooperativo. Fortalecer la responsabilidad individual por los logros propios y grupales. Buscar consensos. Aprovechar las diferencias.

Actividades Propuestas:

- En la última etapa del año escolar se solicitará una reunión con el Equipo de Orientación Escolar con el fin de diagramar el plan de acción a seguir para implementar de la mejor manera posible la propuesta en el año siguiente.
- Se analizarán diferentes situaciones que se produjeron durante el presente año, relacionando el carácter de las mismas.
- Se organizará una jornada de reflexión para los docentes de la escuela donde se tomará registro de aquellas cosas que estos resaltan como de preocupación para tener en cuenta en lo sucesivo.
- Se organizará una nueva reunión con el EOE con el fin de diagramar el taller para docentes, el mismo tendrá como principales objetivos:
 - Brindar un espacio para intercambiar experiencias.
 - Abrir una puerta a la reflexión individual que pueda dentro de lo posible socializarse.
 - Facilitar los acuerdos para la toma de decisiones, fundamentalmente teniendo en cuenta la mejora de la convivencia escolar.
 - Estrechar vínculos para mejorar el intercambio humano dentro de la institución.
 - Sacar conclusiones para tener en cuenta en la elaboración del Proyecto Institucional.
 - Organizar el taller para padres, procurando a partir de mismo el acercamiento a la escuela y por lo tanto a los individuos que interactúan en ella.
- Generar un espacio de intercambio de actividades: los cuentos de los abuelos, compartir jornadas de juego en familia, por ej.
- Acordar sobre las pautas de convivencia que esperamos trabajar para el año que se inicia.
- Organiza los talleres para alumnos. Tomando registro de las propuestas, intereses y necesidades de los mismos.
- Brindar un espacio de escucha de los adultos a los alumnos.
- Facilitar el intercambio entre alumnos de la misma edad, y de trabajo colaborativo con compañeros de diferentes edades.
- Invitar otras instituciones para trabajar en forma conjunta (deportes, talleres literarios, por ej.)
- Editar a través del Dpto. de Informática el Boletín informativo para la comunidad educativa (bimestral), donde se informen novedades, futuros acontecimientos y/o relatos de situaciones ya dadas.

Tiempo:

Fines del año en curso para implementar el año siguiente, con posibilidades de continuarlo en años subsiguientes y, de ampliar la propuesta a la interacción con otras instituciones.

Evaluación:

Se realizarán reuniones antes, durante y al finalizar el ciclo lectivo con el fin de hacer los ajustes necesarios. El diálogo será la base para llegar al camino exitoso de la implementación.

Se tendrán en cuenta los mecanismos, procesos y efectos que se fueron generando en las distintas etapas de la propuesta. Se elaborarán las estrategias necesarias para realizar las mejoras pertinentes, teniendo en cuenta los valores éticos que se vinculan con la acción.

D- Conclusiones:

El grupo de reflexión es un recurso interesante para generar nuevas ideas. Promover un buen clima de trabajo, facilitar acciones que eviten el fracaso escolar, consolidar estrategias de trabajo conjunto. “En las prácticas docentes no solo se ponen en juego aspectos ligados a los procesos de transmisión y

apropiación de contenidos curriculares, sino que se entrecruzan dimensiones institucionales, políticas y socioeconómicas que operan a modo de tensiones y contradicciones dentro del aula”.(n)(Anijovich)
Estas tensiones y contradicciones pueden ser tratadas en el grupo de reflexión.

Algunos docentes se resisten a participar en ellos, porque no quieren exponerse, es necesario entonces, aclarar que “los procesos reflexivos no necesariamente revelan las teorías ocultas. Posiblemente, la reflexión permita al sujeto resignificar ideas, asumir nuevas implicancias o considerar otras alternativas. Pero, en ese caso, más que un acto de descubrimiento de lo que tenía y no sabía que tenía, se trata de un acto de invención mediante un activo proceso de diseño de posibilidades y búsqueda de alternativas disparado por el proceso reflexivo”(ñ)(Feldman).

La práctica reflexiva, una vez que forma parte del quehacer cotidiano no sólo en lo individual sino en los grupos escolares, permite el crecimiento del docente desde lo laboral y desde lo personal, ya que facilita el desarrollo de la seguridad frente a situaciones que pueden surgir, así como también afianzar los vínculos entre los colegas de la institución generando un mayor compromiso en la tarea.

Referencias Bibliográficas:

- (a) San Martín de Duprat, Hebe. Malajovich, Ana. Pedagogía en el Nivel Inicial. Ed. Plus Ultra. Serie Propuestas Educativas.4º - 1995- (pág. 40)
- (b y c) Filloux, J. C 82004). Pedagogía de la formación , pp. 47 – 73. Bs. As. Uba: Novedades Educativas (8º)
- (d) Feldman. D. (1999) “Enseñanza y didáctica” Cap. 1, en Ayudar a enseñar. Bs. As. Aique (3º).
- (e) Ruggiero. M. L. Por qué se pelean los chicos en la escuela. Noveduc. Ensayos y experiencias. (2009)pág. 20.
- (f)(j) Boggino. N. Los valores y las normas sociales en la escuela. Una propuesta didáctica e institucional. Cap. IV: Violencia, conflicto y convivencia escolar. (pág. 5) (pág. 7 a 9). Ed. Homo Sapiens. Rosario. Santa Fe (argentina) 3º edición (2005).
- (g) Osorio. Fernando. La decadencia de la autoridad. Efectos individuales y sociales, en Conflictos y violencia en las escuelas. Novedades educativas. Agosto de 2009. Año 21 nº 224. (pág. 8)
- (h) Garay y Gezmet, en Boggino . N. Los valores y las normas sociales en la escuela. Una propuesta didáctica e institucional. Cap IV Violencia, conflicto y convivencia escolar. Ed. Homo sapiens. Rosario. Santa Fe. Arg. 3º ed. 2005. Pág 6 y 7
- (l) De la Vega. E . Introducción: El Nuevo Mapa de la Niñez, en “Las trampas de la escuela integradora”. Bs. As. Noveduc (2008)
- (k) Boggino. N. “Construcción de la convivencia: Normatividad escolar y procesos de socialización secundarios” (cap. 3, pág. 39), en Cómo prevenir la violencia en la Escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas. Rosario. Homo Sapiens. Ediciones. 2005
- (l) Burbules. N. (1999) El diálogo de la enseñanza. Cap.1 (pág. 29) Amorrortu
- (m) Baquero, R; Diker, G y frigerio. G. (comps) Las formas de los escolar. (selección). Bs. As.: del Estante.
- (n) Anijovich. R. (2009) “Grupos de reflexión y tutorías: espacios para interrogar la práctica inicial” (cap. 8)en, Transitar la formación pedagógica. Bs. As. Paidós (4º).
- (ñ) Feldman, D. (1999) “El vuelco reflexivo”, en ayudar a enseñar. Cap. 4 bs. As. Aique (3º) (pág. 99/ 100)

Referencias Bibliográficas de Consulta

- Baron, E. (2006). Manejo de Conflicto. Puerto Esperanza. Misiones: Fundación Compromiso.
- Bleichmar, Silvia. Violencia social – violencia escolar. Noveduc. Bs. As. 1º Edición 2008.
- Osorio, Fernando. Ejercer la autoridad. Un problema de padres y maestros. Noveduc 1º edición, enero 2009
- Pérez, Silvia, Ligalupi, María Cristina y otros. ¿De qué hablan las docentes cuando hablan de violencia? Instituto de Formación Docente Nº 12 de Neuquén Capital.

García Serra, Silvia. Casacci, Marña Elena. Gabinete Pedagógico interdisciplinario del Ministerio de Educación de Tucumán, JTP de las Cátedras de Psicología evolutiva I y II de la Facultad de Psicología de la UNT. ¿Es posible educar en ámbitos turbulentos? Estrategias psicopedagógicas en el abordaje de la violencia escolar y familiar. (Sin fecha)

...

> Evaluación, seguimiento y orientación en las prácticas educativas

Coord.: Prof. Andrea Villares

Mesa Nº 19 – Aula 12 – 2do piso

P38 - *La alteridad en las escuelas. Tensiones y acuerdos*, Silvina Norma Rodríguez, Supervisión de Educación Privada del Alto Valle, Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Cipolletti, Río Negro.

P90 - *Evaluar las prácticas de evaluación: construyendo la relación entre enseñar, aprender y evaluar como herramienta de comunicación para la mejora*, Mariana Damonte, Instituto Infancias-Asoc. AIDis, CABA.

P114 - *Seguimiento y orientación de los alumnos de la FOLP a través del sistema de tutorías*, Sergio Eduardo Seara, María Mercedes Medina, Nélide Coscarelli, Gustavo Papel, Leticia Rueda, Leandro Tomas, Silvina Lozano, Gabriela Tapia, Sebastián Tissone, Fernando Saporitti, Melina Bander, Claudia Jotko, Cecilia Conte, Luis Alberto Salvatore, Facultad de Odontología - UNLP, La Plata, Buenos Aires.

...

La alteridad en las escuelas. Tensiones y acuerdos

Autor: Silvina Norma Rodríguez

RESUMEN

Este relato de experiencia se inscribe en el trabajo en un equipo de orientación en una supervisión de la provincia de Río Negro, entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales, en el marco de intervenciones sobre las trayectorias educativas a fin de sostenerlas y potenciarlas, desde un enfoque transversal de acompañamiento de las/los pedagogas/os, psicopedagogas/os, psicólogos/os en la escuela.

Las transformaciones contemporáneas,- la extensión de la obligatoriedad escolar, los estudiantes sujetos de derecho a la educación-, demandan de las escuelas, que se construyan nuevos sentidos que se evidencien en prácticas democráticas que habiliten el acompañamiento institucional de las trayectorias. En este sentido se considera que la interrupción de una trayectoria educativa refiere a la dificultad para concebir la escuela de otro modo, no desde la homogenización, sino desde la corresponsabilidad, desde la atención al otro, entendiendo a la educación como acontecimiento ético.

Mi práctica se centra en el análisis de las condiciones institucionales de las trayectorias educativas, no en los atributos o déficits de los sujetos que las realizan, y atiende a la intervención sobre ellas en términos de su producción, habilitación, acompañamiento y convivencia. Para ello me centro desde la horizontalidad, en el análisis y reflexión de las prácticas realizadas en situación desde las dimensiones epistemológica y ética, como herramienta a ser incorporada por las/los profesionales de la educación en el diario quehacer.

Palabras claves

Trayectorias educativas, Pedagogía de la Alteridad, Educación como acción ética, Reflexión docente

Perspectivas para la acción

Entre las/los adolescentes y jóvenes que asisten a la escuela podemos observar que todos han vivido diferentes experiencias, algunas muy buenas para su autoestima, su independencia y participación, y otras no tanto. Diferentes variables influyeron en su estructuración psíquica, en la conformación de su subjetividad. Hoy en nuestras escuelas trabajamos con adolescentes con diferentes dolencias, cierta fragilidad ante el consumo de sustancias dentro de la gran variedad que se ofrece en el mercado, ya sea alcohol, pastillas, drogas; u otras condiciones adversas para mantener la escuela. Cabe mencionar, que en este abanico también están los sujetos que se adaptan o sobre adaptan a lo que exige la escuela, sujetos en situación de vulnerabilidad social, personas con discapacidad y todo lo que implica la misma. Es decir, los estudiantes están atravesados por un sinfín de factores, biológicos, psíquicos, experiencias individuales, familiares, sociales, que los posiciona de un modo singular a la hora de aprender.

“No todos los sujetos se encuentran en igualdad de condiciones para apropiarse de la cultura escolar y avanzar en la estructura jerárquica y graduada que esta propone” (Gluz, 2016:36).

Entiendo por trayectoria educativa, siguiendo a Greco (2012), el recorrido del sujeto en un contexto organizado, situado, en relación y construida junto a trayectorias de pares y docentes, de directivos y autoridades. En este marco, la misma hace referencia al recorrido del estudiante en relación con la institución, es un proyecto educativo en el que las relaciones pedagógicas ofrecen sentidos, generan proyectos para que las/los adolescentes y jóvenes sean protagonistas, promoviendo en cada uno de ellas/ellos la capacidad de definir su proyecto de vida.

En mi rol como técnica pedagoga de un equipo de orientación de la provincia de Río Negro, analizo junto a los Equipos Directivos y docentes las posibilidades de construcción de estas trayectorias, teniendo en cuenta que debemos actuar para propiciar un recorrido posible habilitando a las/los estudiantes para el aprendizaje, para que puedan vislumbrar otra realidad posible frente a lo que viven. Lejos de asumir una mirada simplificadora considero la relevancia pedagógica en el nivel secundario, para formar y formarnos para la emancipación, en busca de justicia social, considerando a los educandos desde la alteridad, lo que implica generar estrategias, recursos para abordar el saber a trabajar.

“El rostro es significación, y significación sin contexto. Quiero decir – dice Levinas -, que el otro, en la rectitud de su rostro, no es un personaje en un contexto. [...] Tú eres tú.” (Levinas, 1991:80)

Me posiciono desde una perspectiva filosófica en la que caracterizo la acción educativa como una relación de alteridad, como una relación con el otro que demanda mi responsabilidad, por ello es una relación ética. Tiene que ver con la facultad de comenzar, de intentar un nuevo comienzo que es contrario a repetir patrones, es romper lo previsto, es sorprender. “Por eso-como veremos más adelante-, concebida en este sentido arendtiano de la acción, la educación, como posibilidad siempre intacta de un nuevo comienzo, se constituye radicalmente como una acción ética.” (Bárcena, 2000; 72)

En este sentido las propuestas pedagógicas se basan en el reconocimiento del otro que nos trasciende como educadores, comprendiéndolo en la trama de relaciones, que nos requiere, teniendo en cuenta que somos garantes del derecho a la educación de ese otro que se presenta ante mí, que irrumpe y del cual soy corresponsable.

Desde las Leyes Nacionales y Provinciales de educación y Resoluciones respectivas, se busca dar respuesta en contexto a las trayectorias educativas de las/los estudiantes, para sostenerlas asegurando su promoción, habilitando al sujeto. Sin embargo hay prácticas que obstruyen, que excluyen desde los decires, los gestos, los prejuicios, las representaciones, las evaluaciones, los modos de abordar el conocimiento, se constituyen en barreras para la inclusión, para el aprendizaje.

“Por ello, alterar los procesos de exclusión requiere la disposición a revisar críticamente aquellas cuestiones que pueden estar operando – aunque no lo registremos – por el peso de visiones tradicionales muy arraigadas, como refuerzo de la desigualdad educativa.” (Gluz, 2016:17).

Se desprende que esta es una tarea institucional, no es un trabajo aislado del docente en el aula, va más allá, por ello implica trabajar con herramientas de autoevaluación y reflexión como institución y de la práctica docente, se trata de develar los supuestos que subyacen, de visibilizar los efectos de nuestras prácticas, pensar la realidad desde distintas miradas, implica reconfigurar el trabajo en las instituciones educativas. Tarea compleja, difícil en un marco en el que imperan matrices de enseñanza y aprendizaje tendientes a la homogenización, a clases magistrales en la que el estudiante escucha, toma apuntes y estudia para evaluaciones con lineamientos tradicionales. Es decir, el docente es parte al igual que los estudiantes de los condicionamientos socio-culturales y materiales. Desde las ciencias de la educación se hace referencia a los nuevos modos de enseñar, de organizar la escuela, se habla de evaluación formativa o procesual, de inclusión, se lee, se dialoga, pero en la soledad del aula se repiten matrices que nos han marcado a fuego y se reproducen tendencias históricas de exclusión. Es necesario desnaturalizar estas prácticas a través de una reflexividad constante y rigurosa, para encauzarlas en experiencias que sirvan para la alteridad que se nos presenta en el aula. Fomento la reflexividad de la práctica a través de la escritura, de la narración de la acción para comprendernos, para aprendernos, para interpelarnos como educadores e ir formándonos con el aporte de herramientas teóricas.

“El trabajo reflexivo vuelve sobre el sujeto y sus acciones para generar transformación en los vínculos, en los modos de ser docente, en la relación con el saber, en los sufrimientos que la profesión acarrea, y ello significa cambios en la subjetividad. Reflexión que moviliza, cuestiona y produce nuevos saberes.” (Souto, 2016:97)

Reflexionar sobre nuestras prácticas y acciones, para poder visualizar, reconocer que el propio pensamiento es heredado de otro, que conformó matrices en nosotros, que hay una historia que nos antecede y a través de la cual pensamos y actuamos, poder poner en palabras, compartir esas palabras en un encuentro intersubjetivo con otros docentes, acompañándose para reconocerse. “Decir que la formación es la dinámica personal de cambio no significa afirmar que la formación es solitaria ni autorrealizable, por el contrario solo es posible en la relación con otros, pares, alumnos, padres, directivos, sujetos sociales significativos, referentes, autores de ideas propias. Es social por excelencia, y se da en espacios grupales, en el encuentro interpersonal, nunca de manera aislada o solitaria.” (Souto, 2016: 71)

Experiencias educativas

En una de las visitas a una escuela, la directora me relata que un estudiante tiene reiteradas inasistencias, al indagar sobre las causas y hablar con la familia, la misma expresa que no sabe qué hacer, que tiene conocimiento que el joven consume drogas. Se acuerda con la familia el compromiso de buscar ayuda externa. Con el estudiante nos reunimos y le propusimos un plan de trabajo que se había elaborado después de hablar con los docentes. Se planificaron proyectos que se fueron trabajando gradualmente, abordando diferentes saberes. Se acordaron horas de trabajo con el estudiante, que se negaba a compartir por el momento el espacio con sus pares. Cada vez que el estudiante se ausentaba se lo llamaba por teléfono para conocer el motivo de la misma y se reprogramaban encuentros. Poco a poco fue asistiendo con asiduidad a clases junto a sus compañeros. En el acto de promoción, el estudiante frente al micrófono en el escenario dijo: “Agradezco a los profesores, esto es posible por ellos, cada vez que yo venía a las clases me recibían como si viniera de la guerra de Irak”.

Puedo expresar, que en esta experiencia aprendimos todos, el estudiante y los docentes que acompañamos. Fue formación para todos los implicados, teniendo en cuenta que la misma se produce con otros, trabajar en forma interdisciplinaria, pensando entre varios docentes en una propuesta que atravesara saberes de diferentes áreas, estableciendo vínculo con el estudiante, su presencia nos obliga a replantearnos nuestra acción como educadores. “Podemos decir que la formación profesional docente es transformación en tanto modifica, deja huellas en la subjetividad docente, en sus modos de hacer, de pensar, de relacionarse” (Souto, 2016:70).

Como asesora acompañé al Equipo Directivo pensando juntos, en reuniones mantenidas con el equipo docente incentivándolos a compartir experiencias, tanto aquellas que dieron resultados positivos como las que no funcionaron, se realizaron aportes en las planificaciones. En acuerdo con los docentes se instituyó el uso de un cuaderno que se encontraba en secretaría, y en el cual se podía ir registrando el trabajo desarrollado con el estudiante. Cabe aclarar, que venía realizando intervenciones en la escuela acompañando a estudiantes en proceso de inclusión, por ello se había trabajado a nivel institucional con directivos y docentes en la construcción de alternativas, se habían revisado concepciones, puesto en palabras representaciones sobre los estudiantes, ante la resistencia que presentaban algunos docentes. En otra escuela, con una organización totalmente estructurada, el equipo de gestión buscaba y pensaba alternativas ante las manifestaciones del centro de estudiantes, cuyas voces revelaban que en muchas materias no estaban aprendiendo, que tenían graves problemas en las áreas de las exactas, y que les preocupaba que estaban cursando los últimos años. En diálogo con una estudiante que se encontraba cursando el último año del secundario, la misma me expresó que no comprendía lo que le explica la profesora de matemática. Habilité a la estudiante sugiriéndole que vuelva a preguntar a la docente. A la semana siguiente la estudiante expresa, “pregunté, pero me volvió a explicar de la misma manera, y yo así no entiendo, parece que lo aprendió así y así me lo explica”. Esta misma situación se reflejó en varios cursos.

Intervine con el Equipo Directivo propiciando que diferentes docentes de la misma área puedan trabajar como pareja pedagógica. Tenía que ser abordado como algo institucional, dar la posibilidad del trabajo en equipo, para que los estudiantes y docentes compartan otros modos de abordar el objeto de conocimiento. Esto requirió reorganización horaria, predisposición de docentes. La tarea más difícil fue comprender que el trabajo en equipo, con una pareja pedagógica abre el abanico de posibilidades, son distintas formaciones, diferentes subjetividades actuando sobre un saber, implica reconocer los diferentes caminos para resolver una situación, teniendo en cuenta la forma de aprender del estudiante. Asimismo, comprende poner en palabras aquellas representaciones que están presentes y guían la práctica pedagógica esperando algo de las/los estudiantes según nuestras expectativas. En este sentido, se acompañó a los equipos directivos y equipos docentes en el proceso de reflexión de la práctica, promoviendo la narración de la acción, su análisis, la socialización de las acciones propuestas y su desarrollo en encuentros semanales de sesenta minutos. Siguiendo a Souto (2016) comparto la idea que no se forma al otro imprimiéndole un sello, “sino que se organizan situaciones, dispositivos, proyectos para que los docentes al participar de ellos se formen” (p.19).

Entre otras experiencias, en otra institución en la primera reunión de docentes luego del periodo de diagnóstico todas las voces apuntaban contra un estudiante ingresante al nivel medio, entre las expresiones se decía: que le costaba cumplir las horas en el aula, no se queda quieto, no trabajaba con carpetas, guardaba todas las hojas sueltas en su mochila, no traía material solicitado desde su casa. Los docentes se quejaban de qué el estudiante era desorganizado, que para ellos no tenía nada, su discapacidad no era visible, ya que es intelectual, y ellos veían a un estudiante que físicamente desde la exterioridad no presentaba ningún problema. Además, socialmente se destacaba. Puedo decir que he observado que para los docentes es más dificultoso tener responsabilidades frente a las/los estudiantes que no poseen una discapacidad exteriorizada en el cuerpo, visible, por ende se niegan a realizar adecuaciones, a buscar estrategias diferentes. Al dialogar con el estudiante pude conocer que viajaba una hora para llegar a la escuela, lo mismo para irse, con doble escolaridad salía de su casa a las 6 de la mañana y regresaba aproximadamente a las 19:00 hs. Vivía con su mamá, quien trabajaba todo el día llegando también muy tarde a su hogar. Trabajé con Equipo Directivo y docentes, generamos condiciones para que el estudiante pueda dejar su material de trabajo en la escuela en un casillero con llave, él tenía las suyas y en la preceptoría había copias de las mismas. Se abordaron diferentes saberes con vídeos, textos adecuados en cuanto a complejidad y formato, ya que sólo leía letra imprenta mayúscula, se acordó con el equipo docente proponer trabajos que comiencen y termine en la hora de

clase y se evaluara en forma constante su proceso. Se favoreció el trabajo interdisciplinario, para que saberes de diferentes áreas se abordaran con un proyecto, se implementó un cuaderno para que los docentes pudieran ir escribiendo el resultado de estrategias utilizadas. El estudiante se inclinaba por el uso de tecnología, y según la docente de informática en su materia se desempeñaba muy bien y con entusiasmo. Por esta razón, docentes de las ciencias sociales comenzaron a trabajar con la plataforma Edmodo. A través de la misma se organizaron grupos de trabajo, en los que se tenía en cuenta a las/los compañeras/os con las/los que el estudiante avanzaba en diferentes proyectos y con las/los que tenía afinidad. En la Plataforma se publicaban vídeos con los que se abordaban saberes, se enviaban notificaciones, esto permitió a su madre también visualizar trabajos pendientes, mensajes de los integrantes del grupo o del docente para las/los estudiantes del curso. Resultó ser muy provechosa la utilización de la misma para todas/os las/los estudiantes y luego de un lapso de tiempo otros docentes comenzaron a utilizarla.

El abordaje institucional habilita a los actores de la comunidad educativa a elaborar proyectos de manera participativa, contextualizada y flexible, partiendo de la realidad escolar que tenemos y reconstruyéndola. Podemos observar que aquello que fue pensado y elaborado para iniciar la construcción de saberes de ciertas áreas, se convirtió en trayectoria para todos los implicados, docentes, estudiantes, familias. Para que esto se haga posible fue sumamente favorecer el acompañamiento del equipo de gestión a los docentes, a la familia y al estudiante.

Las mayorías de las escuelas en nuestra provincia trabajan con estudiantes desde la alteridad, también están aquellas que recientemente comienzan a recibir estudiantes con diferentes discapacidades y lo que comprende la especificidad de la misma. Uno de los estudiantes ingresantes a primer año de una institución que no ha trabajado en inclusión, ha vivido episodios con sus pares y docentes, en los que entran en juego agresiones verbales y físicas. El Equipo Directivo se encuentra abierto a la posibilidad de acompañar al estudiante en el nivel, cabe aclarar que la familia en un primer momento no dialogó con la escuela sobre características del estudiante, manifestando que lo hicieron por miedo al etiquetamiento.

En una reunión mantenida con los docentes, éstos manifiestan y expresan abiertamente las dificultades que se le presentan en el aula. Entre los dichos pude escuchar: *“Yo no puedo entablar vínculo con él, es un chico agresivo, no debería estar en la escuela”*. Otro docente expresó *“A mí me dice boludo, y no me gusta que me diga boludo, yo le pongo nota en el cuaderno de comunicaciones y me sigue diciendo boludo”*. *“Qué tiene, cuál es el diagnóstico”*. *“Es un peligro tenerlo en la escuela”*. *“Yo estoy descuidando al resto, por culpa de él, te das vuelta y ya se mandó una”*. Pareciera que el adolescente es el único responsable de las situaciones vividas, y que la trayectoria recae sólo en él. Al preguntar si alguien podía narrar alguna situación diferente, el profesor de plástica explica que él no tiene problemas, que el estudiante comprende muy bien las consignas y las realiza. Otra profesora explica que ella las primeras clases no pudo trabajar con el grupo en general, pero que en el tercer encuentro organizó el espacio diferente, los organizó en grupos de cuatro estudiantes e intercaló las/los estudiantes, que así trabajaron sin ningún problema. Otra docente explica que el estudiante en cuestión un día se enojó y se puso a llorar, ella al terminar la hora salió con él, trató de cambiar de tema, lo llevó al laboratorio y no le interesó, sacó una hoja y comenzó a realizar un avión de papel. Eso le gustó al estudiante y se puso junto a ella a crear aviones de papel, se calmó, dejó de llorar. Con el Equipo Directivo les explicamos que muchas de las situaciones que relataron del estudiante son realizadas porque no puede autoregularse, algunas son estereotipias y otras acciones de descarga, que se está trabajando junto a equipo externo y familia y que próximamente iba a asistir con un acompañante terapéutico. A pesar de todo, se evidencian resistencias y tensiones, valoramos el poder poner en palabras, poder expresar, compartir, buscar soluciones entre todos. Implementamos un cuaderno para compartir lo que a diario da resultado y lo que obstaculiza el trabajo. Al desear dar algunas sugerencias de trabajo, con respecto lo organizacional y pedagógico, se opusieron la mayoría de los docentes. Se pusieron de pie y se retiraron. Se puede inferir, que es difícil la apertura, que la matriz homogenizante perdura y crea

resistencia, conflicto, dudas. Es un proceso, seguiré trabajando favoreciendo la reflexividad de las prácticas a través de la escritura y su análisis para que no sea catarsis, comprendiendo que alterar concepciones y regulaciones causa dolor, desacomodos, duelos, renunciaciones, que hay que dar tiempo, el preciso para que no afecte el tránsito del estudiante. Asimismo, que sientan el acompañamiento de equipo supervisivo y de equipo directivo. Gradualmente en las reuniones que se llevarán a cabo cada quince días iremos incorporando diferentes estrategias para favorecer la reflexión y la narración. Asimismo, jerarquizar prioridades teniendo en cuenta que como educadores debemos centrarnos en la dimensión pedagógica, que no podemos perder de vista el enseñar, y que el eje es el estudiante. Para ello es necesario conformar equipo, vivir la experiencia de trabajar con otros, de reflexionar, de cuestionar y cuestionarse, de volver la vista y reencauzar el camino. “Pero también hablamos de transformación social en la creación de formas de educar y de formar, que contribuyan desde una posición no adaptativa a una sociedad más justa, más participativa para todos, que reparta y comparta el poder, donde la solidaridad, la aceptación de los otros, la cooperación, la colaboración en fines en común predomine sobre el individualismo, la competencia, la manipulación de los otros, las formas aberrantes del poder. Transformación, entonces en la construcción de subjetividad psíquica y social en cada sujeto y, a la vez, en la sociedad en la cual vivimos.” (Souto, 2016:70)

Reflexiones finales

A modo de cierre, puedo decir que las buenas prácticas para recibir a nuestros estudiantes radican en la novedad, en cruzar la frontera de lo estipulado, de lo planificado. Se trata de salir del molde, reinventándose cada día, modificando estructuras institucionales, comprendiendo que nada es lineal, habilitándonos a pensar otros formatos posibles, alterando prácticas naturalizadas, desarticulando lo dado, haciendo posible el tiempo necesario para la reflexión, abrir el espacio para pensar juntos, lo que comprende encuentro y construcción, sostenerse con otros. Esto implica apertura por parte de los educadores, quiénes están insertos en una cultura, con una historia, interpelando su matriz que opera constantemente sin que nos demos cuenta, es confrontarnos con lo extraño. Por ello favorecemos la narración, la escritura de la acción, dónde se puedan volcar incertidumbres, miedos, conflictos. Narrarse y leerse narrado, teniendo en cuenta sensaciones, temores, frustraciones, el pensamiento al igual que la escritura posibilita organizarse.

Sostengo que el trabajo del equipo de gestión es fundamental para garantizar el ingreso, tránsito y egreso del nivel secundario, ya que es necesario un trabajo institucional, que supera la acción individual del docente. Se trabajó con ellos sobre las concepciones a abordar: sujeto, subjetividades, conocimiento, enseñanza, aprendizaje, evaluación. Lectura y análisis de las Leyes Nacionales, Provinciales y Resoluciones respectivas, que legitiman y fundamentan los lineamientos de una educación con itinerarios singulares, particulares. Acompañamiento en el trabajo diario con los docentes, el compartir buenas experiencias entre ellos, la planificación en equipo, con un par, situada, contextualizada, flexible, abierta. En este sentido hay que dejar de lado propuestas individuales, es abrir a la posibilidad de un nuevo comienzo, es poner en movimiento, es hacer experiencia creando sentidos, praxis en su misma realización, acción genuina que trasciende porque impacta en otros constituyéndose en acción ética.

Es decir, se acompaña a las instituciones en sus distintas dimensiones pedagógicas, didácticas, administrativas, habilitando la palabra de directivos, docentes, estudiantes, familias, propiciando y fortaleciendo el trabajo en redes, realizando acuerdos, sobre la base que las trayectorias nos remiten a una relación con las instituciones y sus modos de organizar el camino para recibir y acompañar a los estudiantes. Queda mucho por hacer, sostengo que la realidad escolar puede ser de otro modo, por ello apuesto a la acción y a la comprensión situada, a la complejidad sustituta de la linealidad, al andar y desandar caminos, al trabajo con otros y junto a otros. La escuela nos reúne con un sentido, el de educar, nos enmarca para un trabajo colectivo y singular a la vez, nos interpela, nos relaciona, nos

vincula en una compleja red, en las que las trayectorias reales de todos son posibles, con intersticios que posibilitan la intervención, el abordaje transversal.

Bibliografía

- Arendt, H. (2009). La Condición Humana. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Bárcena, F. Mélich, J. (2000). La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Papeles de Pedagogía. Editorial Paidós. Barcelona.
- Gluz, N. (2016). Políticas y prácticas en torno a la “inclusión escolar”. ¿Por qué es tan difícil la democratización escolar?. Editorial Mandioca. Buenos Aires.
- Filloux, J. (2001). Campo pedagógico y psicoanálisis. Ediciones Nueva Visión. SAIC. Buenos Aires.
- Levinas, E. (1991). Ética e infinito. Editorial Visor. Madrid.
- Nicastro, S. Greco, B. (2012). Entre Trayectorias. Escenas y Pensamientos en espacios de formación. Editorial Homo Sapiens. Rosario.
- Souto, M. (2016). Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Editorial Homo Sapiens. Rosario.
- Ricoeur, P. (1991). Autocomprensión e historia. Los caminos de la interpretación. Editorial Anthropos. Barcelona.

...

Evaluar las prácticas de evaluación: construyendo la relación entre enseñar, aprender y evaluar como herramienta de comunicación para la mejora

Autor: Mariana Damonte

Resumen

Evaluar es un acto complejo en el que intervienen múltiples variables y que casi siempre está sesgado por la concepción del éxito y del fracaso. En muy pocas situaciones somos testigos de la evaluación considerada como una oportunidad de aprendizaje, como una herramienta para la mejora, como un acto que sirve para obtener información para actuar, para tomar decisiones con respecto a la enseñanza y como monitoreo de los aprendizajes. Por lo tanto, el cambio conceptual respecto a ello, implica un trabajo profundo con los docentes, que acarrean concepciones arraigadas incluso desde su propia escolaridad, sostenidas a veces por modelos institucionales pasados.

En la actualidad se entiende la evaluación formando parte de la enseñanza y el aprendizaje, parte propia e insustituible de estos procesos; como un proceso en sí mismo que es transversal al acto educativo y del cual es necesario valerse para poder ir trazando proyectos y trayectorias educativas que favorezcan los aprendizajes. Cuestión que reviste ciertas complicaciones al referir a la evaluación de los aprendizajes en niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual. Las nuevas disposiciones y normativas en relación a la inclusión, promoción y acreditación incorporan variables a la situación que requieren consideración.

La reflexión con los maestros acerca de la evaluación de los aprendizajes de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual; deja al descubierto la tensión entre el concepto de evaluación; el contexto institucional y la normativa vigente; entramado a deconstruir y reconceptualizar en búsqueda de modos renovados, de nuevos sentidos.

La Evaluación pensada en la Escuela y el trabajo con niños con discapacidad intelectual

La Evaluación del acto educativo siempre resulta compleja. Es un aspecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el que se entrecruzan variables subjetivas y objetivas que requieren especial atención y

que implica detenerse a mirar, comparar, valorar, ponderar, entre un punto de partida y un punto de llegada, entre el desempeño actual y los objetivos planificados, entre los logros alcanzados y los criterios establecidos por la documentación vigente.

En ese punto se sitúan los maestros, directivos, equipo técnico pedagógico para mirar atendiendo a estas variables y tomar decisiones con respecto a la enseñanza y a aprendizaje. Por dónde seguir, cómo modificar lo realizado, cómo retomar y consolidar lo que resultó.

No hay que perder de vista, además, que la evaluación y sus instrumentos constituyen un medio y elemento de información para las familias y para la comunidad educativa. Los informes, boletines, evaluaciones, resultan un elemento de comunicación y puesta de evidencia de ese proceso. Esto trae también cierta problemática que tiene que ver con cómo comunicar y qué, ya que en general las familias vienen con la idea de evaluación de una escuela habitual tradicional y resulta bastante complicado transmitir los modos y particularidades de la evaluación como práctica cotidiana, mecanismos, instrumentos, expresiones, para que resulten menos relativas y más precisas.

En casi todas las ocasiones es un trabajo que no resulta fácil. Y más cuando se trabaja en educación especial, ámbito donde la evaluación se percibe como más difícil, porque supuestamente trabajamos con niños y jóvenes que parten desde el vamos con más dificultades, con desajustes cognitivos y en los procedimientos, con un proceso de aprendizaje obstaculizado en muchos aspectos.

La Tarea de Revisión

Las voces de los maestros

En la Institución, la evaluación es un tema que viene preocupando hace un tiempo, y que se decidió abordar con mayor precisión durante los Encuentros de Mejora Institucional, además de las Reuniones de Personal Institucionales y en los encuentros periódicos entre directivos y docentes. Trabajo que permitió ir enriqueciendo y mejorando lo trabajado.

Se comenzó por plantear y discriminar cuáles eran los conceptos sobre Evaluación que tenían los maestros y cuáles las herramientas de evaluación que estaban en uso en la escuela, cómo se utilizaban, qué servía de ellas y qué resultaba dificultoso.

Con respecto a las concepciones de los maestros, tomadas de la evaluación que cada uno hace de su tarea a fin de año, se registran las siguientes:

- *“Es pura formalidad”*
- *“Se dificulta estar con cada alumno en el momento de la evaluación.”*
- *“No todos pueden hacerlo solos.”*
- *“Es parte del aprendizaje y una herramienta más.”*
- *“Evalúo con lo cotidiano, con la observación de los alumnos.”*
- *“No encuentro diferencias entre la evaluación y la prueba.”*
- *“Las evaluaciones no reflejan el trabajo del alumno.”*
- *“La evaluación no me sirve.”*
- *“No sé qué evaluar”.*

Estas ideas traen los maestros sobre la experiencia a la hora de evaluar, concepciones vinculadas a la utilidad, a cierta frustración, a mediciones vacías de sentido. La propuesta es revisar estos sentidos a partir del diálogo y la reflexión que permitan desentrañar creencias.

Las voces de los autores

Desde los autores consultados para contextualizar el tema, se toman algunas definiciones para comenzar a discutir la cuestión.

-“La evaluación es un proceso de naturaleza cultural que afecta el imaginario social de padres, maestros, directivos, alumnos y equipos especializados. Es por eso que consideramos que la evaluación NO puede quedar restringida a procedimientos técnicos de control.” Nora Elichiry.

-“La evaluación en la escuela debe ser pensada tanto para tener elementos relativos a la marcha de los aprendizajes de los alumnos como para obtener información que permita tomar decisiones de manera

más racional y fundamental para mejorar la enseñanza.” Diseño Curricular para la educación general básica. Marco General. CABA

-“Es necesario promover el desarrollo de la cultura evaluativa como proceso sistemático e integrado a la vida institucional de las escuelas. De este modo, se procura que los procesos evaluativos adquieran legitimidad para los actores involucrados en la experiencia y sean vividos como un recurso necesario para la planificación de acciones de mejoramiento. “Diseño Curricular para la educación general básica. Marco General. CABA.

-“...uno de los desafíos consiste en evaluar los progresos de cada alumno en relación con los conocimientos que él mismo tenía y en relación a lo que había sido enseñado en el aula..., evaluar los progresos implica comparar conocimientos de los alumnos con los suyos propios en el punto de partida, y no solamente con los de los otros alumnos.” Diseño Curricular para la educación general básica. CABA.

-“La evaluación es una práctica compleja, mediante la cual el docente releva información sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos y sus resultados. La información recogida es interpretada en función de un conjunto de criterios, que permiten al docente construir un juicio de valor sobre ese desempeño y tomar decisiones. Su objetivo principal es la mejora educativa.” Claves para la enseñanza y el aprendizaje. Claves para la práctica docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de CABA.

Siguiendo con estos lineamientos, se toma el concepto de Función Evaluativa, como un concepto que comprende en sí misma, la Evaluación de los aprendizajes de los Alumnos, la Evaluación de la Enseñanza y la Evaluación del Sistema Escolar.

Entonces evaluar no es solamente atender a los resultados de las pruebas, situarla en los alumnos, sino que es una práctica que tiene impacto en el niño, en la familia, en los docentes, en la propia institución educativa.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos permite: identificar logros y errores; visualizar dificultades compartidas y reiteradas; identificar características personales, ritmos de trabajo, estilos de aprendizaje. Requiere: identificar criterios que definan los aspectos que es necesario apreciar; tomar en cuenta los procesos de enseñanza que han tenido lugar.

La evaluación de la enseñanza permite: analizar estrategias de enseñanza y ajustarlas de ser necesario. Requiere: considerar aciertos y errores de los alumnos como oportunidades de aprendizaje y revisión de las estrategias de enseñanza implementadas; una mirada reflexiva sobre los materiales utilizados, las actividades desarrolladas, la dinámica de las clases, el tipo de tareas propuestas, las producciones esperadas, con el fin de ofrecer al alumno las condiciones y apoyos necesarios para aprender.

La evaluación del sistema escolar permite suministrar a las autoridades a cargo de la gestión educativa y a los actores involucrados en el sistema, información cuantitativa y cualitativa que sea de utilidad para mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza en las aulas. Requiere: información actualizada y múltiples herramientas que la recojan.

Entonces se arriba a la siguiente definición de Evaluación: “Contrariamente a esta valoración, que apunta a evitar el error-y resolver “exitosamente” una tarea, aún sin comprenderla-, consideramos que una evaluación valiosa es la que constituye una instancia más de enseñanza y de aprendizaje. De enseñanza, porque es la oportunidad del docente para utilizar las producciones de los alumnos como evidencias de lo aprendido y con el fin de reconocer en ellas lo logrado, pero también para sugerirle nuevas propuestas y oportunidades para aprender lo que falta. Potenciará el aprendizaje si se propone, además, promover instancias de metacognición, es decir, si el estudiante se torna consciente y puede reconocer lo aprendido como contenido, y también si identifica las estrategias cognitivas que ha puesto en juego en el proceso de aprender y cuáles de esas operaciones han favorecido u obstaculizado sus aprendizajes.” R. Anijovich-G.Cappelletti

La evaluación entonces, es inherente a la enseñanza y al aprendizaje.

La voz de la Normativa

Al trabajar con personas con discapacidad en las escuelas, todo lo anteriormente expresado adquiere un matiz propio, ya que la escuela por naturaleza homogeneizadora debe comenzar a atender a la diversidad, buscar alternativas diferentes, y estos conceptos en los que todos parecen estar de acuerdo, de repente entran en contradicción con herramientas estandarizadas, instrumentos idénticos, pruebas iguales para todos los alumnos. Que tengan las mismas consignas, que soliciten las mismas tareas, que tengan predominancia de la pregunta por el contenido y la respuesta.

Entonces es menester recurrir a la mirada macropolítica que aporta algunas ideas que resultan de interés para contextualizar esta discusión. La Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad; La Constitución Nacional; La Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; La Ley Nacional de Educación N°26.206 y la Resolución CFE 311/16 proveen de un marco que ayuda a situar la cuestión.

Algunos conceptos centrales:

-Modelos Social de la Discapacidad: La Discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. Las causas que originan la discapacidad son esencialmente sociales. El origen de los problemas no está en las limitaciones individuales sino en un mundo construido sin considerar la discapacidad. Diversos elementos en el entorno físico y social de la persona limitan o restringen su vida (barreras). Desde este nuevo enfoque, se apunta a la inclusión a través de la modificación de estas barreras a la presencia, participación y aprendizaje.

- Ley de Educación Nacional- Art. 17: Modalidad Transversal de la educación especial. Definirse como modalidad transversal implica desarrollar acciones conjuntas con otros niveles y modalidades del SE, así como también con instituciones y organismos del Estado que atienden a las personas con discapacidad, con el fin de garantizar “el derecho a la educación a todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, en escuelas comunes como en escuelas especiales, en los casos en que el abordaje demande tal complejidad que requiera un ámbito específico, cumpliendo con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles.”

- Disposición CFE 311/16- Art. 15: “En la etapa inicial de interacción de los/as estudiantes con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza, surgirá un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas al acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad”. El Art.16 agrega: “A partir de esta instancia, en espacios institucionales de definición colectiva entre los equipos docentes, y teniendo en cuenta la palabra del/la estudiante con discapacidad y la de su familia, se evaluará la necesidad de incluir apoyos específicos, enmarcados en el proyecto de cultura escolar inclusiva.” En relación al tema específico de la evaluación formal expresa: “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad, éstos serán calificados en concordancia a lo propuesto en su Proyecto Pedagógico Individual.” Arts. 27 y 37.

Hilvanando todos los elementos para construir saber. A modo de conclusiones.

Así como las estrategias de enseñanza y aprendizaje están condicionados por el paradigma de educación y el concepto de sujeto vigente en una época, lo mismo ocurrirá con el concepto de evaluación: “la evaluación tiene funciones pedagógicas relacionadas tanto con los procesos de aprendizaje de los alumnos como con las estrategias de enseñanza de los docentes y tiene una función social, en tanto está relacionada con la promoción de un tramo a otro de la escolaridad y con las oportunidades de acceso al mundo laboral.”

La Evaluación desde el Modelo Social de la Discapacidad debería poner el acento en los siguientes aspectos:

-Detectar potencialidades o recursos particulares.

-Planificar acciones de mejora. La evaluación debería definir y reconocer ayudas, recursos y soluciones que los sujetos con discapacidad y sus entornos requieran para responder a sus necesidades.

-El foco de la evaluación no debería ser el alumno en forma aislada, sino en la interacción del individuo con su entorno, para el diseño y puesta en marcha de una intervención educativa adecuada que potencie la calidad de los aprendizajes y promueva competencias para la participación social.

- La reflexión sobre criterios de evaluación e instrumentos, pensando y planificando propuestas alternativas y dando un mayor lugar a la evaluación de tipo formativa, la cual permite recoger información mientras los procesos se están desarrollando. Según Perrenoud la evaluación formativa es un quiebre, una ruptura, porque propone dejar a un lado el grado de regulación y trasladarlo a la individualización; busca una intervención acorde al proceso individual de cada alumno.

-Considerar diversas maneras en que los alumnos puedan poner en juego el conocimiento, usarlo y expresarlo, para poder evaluarlo.

-Promover experiencias de aprendizaje diversas y variadas que permitan diferentes formas de acercamiento, construcción, reconstrucción y actualización de saberes, a través de distintos formatos propuestos en la enseñanza y en los modos de ejecución y producción de los alumnos.

-Elaborar instrumentos de evaluación variados y administrables de acuerdo a lo enseñado y a las condiciones particulares del alumno.

-Analizar la información recogida para interpretarla y tomar decisiones respecto del proceso de enseñanza, del desempeño de los alumnos, la acreditación y la promoción y la comunicación a las familias del proceso educativo.

-Utilizar los resultados para implementar instancias de retroalimentación y monitoreo de los aprendizajes y que posibilite la reflexión sobre la propia práctica.

“La evaluación debe contemplar las siguientes características:

-El proceso de aprendizaje de los alumnos.

-Distintos tipos de aprendizaje (conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes, etc.)

-Realizarse en diferentes tiempos y modos.

-Incorporar indicadores de trabajo cooperativo.

-Habilitar formatos que permitan superar obstáculos para poder comunicarse y expresarse.

-Centrarse en lo que cada uno de los alumnos puede hacer, en lo que cada uno sabe y no en sus déficits.” Documento Educación Inclusiva y de Calidad, un Derecho de Todos. Copidis. Grupo Artículo 24.

Y esto se inscribe en la institución, espacio donde, a partir de lo trabajado se construyen producciones colectivas que movilizan mejoras

El trabajo con los docentes y la comunidad educativa en general, incluyó encuentros, reuniones, análisis de bibliografía y del material en uso para realizar revisiones y modificaciones; explicitación a través de la confección de material escrito y construcción de boletines y otros instrumentos de evaluación que contemplaran la idiosincrasia institucional en los instrumentos y la comunicación.

Se toman entonces, las **evaluaciones** (pruebas) a los alumnos, las **planillas de evaluación mensual** que se completan como un insumo de información para las obras sociales y otros organismos que las requieran, los **boletines de calificaciones bimestrales**, los **planes anuales** que constituyen una explicitación de los objetivos seleccionados para ese grupo durante el año en curso, y los **objetivos promocionales** que establece el plan vigente.

Es necesario aclarar aquí que el trabajo se realizó sobre los Planes de Primaria Básica y Post Primario, cuya organización está planteada por ciclos donde se establecen trayectos escolares orientados por objetivos esperables para cada uno de ellos. Estos sirven como base para el Proyecto Pedagógico Anual que confecciona el maestro junto con el equipo técnico y directivo para cada grupo en particular.

El trabajo conjunto con los maestros consiste en comparar ítems, seleccionar, omitir, en función de lograr entre todos estos instrumentos una correlación y una coherencia que facilitara la evaluación y una mirada integral sobre cada alumno y su proceso de aprendizaje.

Se analiza cada instrumento utilizado cotidianamente tratando de encontrar y establecer de manera explícita los criterios a tomar en cuenta para cada grupo, la mejor manera de explicitarlos y expresarlos

para favorecer la comprensión de quien lo leyera y para facilitar de algún modo la mirada sobre aquello que resultaba primordial a trabajar y monitorear desde un seguimiento anual.

De esta manera se confeccionan nuevos instrumentos que reunieran estas condiciones mencionadas y que resultaran útiles para lo que se pretendía. Planes de Estudio, Planes Anuales (Proyecto Pedagógico Áulico), Boletines de Calificaciones, Planillas de Evaluación Mensual, Criterios de Evaluación en las pruebas. Instrumentos que son periódicamente revisados como una manera también de evaluar el propio trabajo.

Con respecto a los Planes de Estudio vigentes, se toma nota de los objetivos esperables para cada ciclo; en relación a los Planes Áulicos Anuales, se identifican los objetivos ahí expresados que resultan primordiales para el pasaje de ciclo; en los Boletines de Calificaciones se distinguen los ejes de trabajo que contempla el Plan Anual y los objetivos que allí se consignan como prioritarios; las Planillas de Evaluación Mensual reflejan la información expresada en objetivos, y las Pruebas que se toman bimestralmente consignaron los criterios a considerar así como también se piensan desde las distintas posibilidades de ejecución y desempeño.

También se implementa la utilización de una grilla llamada Planilla de Desempeño Pedagógico que permite comparar el desempeño individual actual con lo esperable según los objetivos para el ciclo, y así se puede comunicar de mejor manera y más claramente el proceso realizado por el alumno.

Palabras Finales

La práctica se interpela desde las ideas y creencias, desde el saber que porta cada uno y que ha construido a lo largo de su experiencia. Y esta misma se inscribe en un contexto que le aporta un matiz particular y la influencia en modos y la enriquece. Pensar la evaluación de los saberes de los alumnos indefectiblemente es pensar en la evaluación de la enseñanza de los maestros, en una relación dialéctica, en un ida y vuelta, en una mutua influencia. En Educación Especial, la singularidad, la individualidad, lo personalizado, es lo común, lo que permite considerar en cada niño o adolescente la trayectoria escolar más adecuada y pertinente. La evaluación posibilita, desde las consideraciones vertidas en este texto, acompañar y contribuir al logro de los objetivos de aprendizaje académico y social por parte de los alumnos.

Anexo

Los instrumentos de Evaluación revisados expresados en un Cuadro Comparativo

Instrumento/Herramienta	Objetivo: ¿Qué evalúa?	Destinatario: ¿A quién brinda información?	Características
Planilla de Evaluación Diagnóstica	El estado de los conocimientos, procedimientos, habilidades, en el inicio del ciclo lectivo	A los maestros, al equipo técnico directivo, a las familias, a los equipos terapéuticos.	Planilla que contiene diversos ítems a evaluar, desde la adaptación al encuadre, hasta los conocimientos en las áreas de Lengua y Matemática, como así también la adquisición de hábitos y relación con los pares, según el alumno pueda realizarlo con autonomía, con mínima supervisión o con mucha supervisión.

Anotaciones en los cuadernos de Clase	Actividad Diaria del alumno	Al alumno y a la familia.	Anotaciones informales que consignan formas de resolver, acuerdos realizados en clase, conclusiones.
Pruebas Bimestrales	Estado de conocimientos y procedimientos en un momento dado.	Al maestro, al alumno, a la familia.	Diseño de tareas breves que promueven una ejecución autónoma. Consignas breves y claras que indiquen la tarea solicitada. Definición de criterios de evaluación previos. Llevan una nota conceptual o numérica.
Observaciones quincenales	Identifica cuestiones particulares de los alumnos en situaciones de clase. Registra el devenir de las estrategias de enseñanza. Tiene el valor de la cotidianeidad.	Al maestro, al equipo técnico-directivo.	Registro narrativo breve.
Boletín de Calificaciones	Califica cuantitativamente o cualitativamente el estado de los aprendizajes en un momento dado.	Al alumno, a la familia, al Sistema Educativo.	Grilla-Tabla- que consigna una nota conceptual o numérica. Algunos incluyen comentario de los maestros sobre el estado de los aprendizajes en relación a los objetivos del grado/ciclo/plan.
Planilla de Evaluación Mensual	Registro mensual del desempeño del alumno en relación a los objetivos propuestos, atendiendo al proceso de logro de los mismos.	Al equipo directivo, a las Obras Sociales y otras instituciones.	Planilla de doble entrada, un eje muestra los objetivos del ciclo, el otro los meses del años escolar. Se consigna el desempeño en función de los logros alcanzados. No logrado-Parcialmente logrado-Logrado
Informes de los alumnos	Relato-síntesis-resumen de la trayectoria de los aprendizajes individuales del alumno durante un período de tiempo determinado, a mitad o a fin de año, en relación a los objetivos y	A las familias, al equipo técnico directivo, a los equipos terapéuticos y profesionales.	Registro narrativo que pondera el estado de conocimientos y el proceso realizado para alcanzarlos en un tramo de tiempo y en un momento determinado del ciclo lectivo, en relación a los objetivos previamente

	contenidos planteados por el docente en el proyecto pedagógico planificado para el grupo.		planificados. Toma la forma de un relato que requiere conceptualizaciones y descripciones.
Hoja de Ruta	Síntesis del trabajo realizado por el grupo al finalizar el año, recorrido, aprendizajes alcanzados, proyectos implementados.	A las familias, al grupo escolar.	Esquema, gráfico, que el maestro construye con los alumnos a partir de la revisión de lo trabajado grupalmente en el año. ¿Qué aprendimos? Puede incluir producciones de los alumnos o el maestro registrar lo que éstos van diciendo y seleccionando de la revisión del material.
Evaluación del desempeño docente/Evaluación grupal	Resumen de lo realizado durante el año en relación a la tarea docente y en relación al grupo a cargo.	Al equipo técnico directivo, al maestro, al colectivo docente.	Planilla con ítems a responder, algunos a la manera de cuestionario, que toman cuestiones relativas a la propia tarea, a la tarea conjunta e institucional y al recorrido del grupo escolar.

Bibliografía

Ley de Educación Nacional N°26.206

Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General. Buenos Aires. 1999

Las prácticas de evaluación en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación GCBA. 2010.

Educación Inclusiva y de calidad, un derecho de todos. Copidis. Grupo Artículo 24. Buenos Aires. 2017.

Resolución CFE 311/16

La Evaluación como oportunidad. Rebeca Anijovich-Graciela Cappelletti. Paidós. Buenos Aires. 2017

...

Seguimiento y orientación de los alumnos de la FOLP a través del sistema de tutorías

Autores: Sergio Eduardo Seara, María Mercedes Medina, Nélide Coscarelli, Gustavo Papel, Leticia Rueda, Leandro Tomas, Silvina Lozano, Gabriela Tapia, Sebastián Tissone, Fernando Saporitti, Melina Bander, Claudia Jotko, Cecilia Conte, Luis Alberto Salvatore

RESUMEN

El Programa de Tutorías de Seguimiento y Orientación Académica de la FOUNLP es una propuesta institucional que surge para atender la deserción, el rezago, la eficiencia terminal y el índice de titulación en los estudios de Odontología. La orientación tutorial puede contribuir a disminuir los efectos negativos de esta realidad tales como el fracaso escolar, la dificultad para adaptarse a las exigencias de la vida universitaria, la dificultad para integrar los conocimientos en niveles complejos, etc. Se concibe a la

tutoría como un espacio de trabajo académico en el que se comprometen tanto docentes como alumnos. Los tutores son Profesores Titulares, Asociados o Adjuntos. La actividad del tutor se fundamenta en una adecuada planeación, desarrollo y evaluación de la tutoría, que de ninguna manera es una actividad espontánea o casual, por lo cual requiere de una preparación previa así como de la valoración de su ejecución y resultados. El programa comenzó a aplicarse en el año 1996 y es de destacar como indicador de impacto la duración real de la carrera, que en las 10 últimas cohortes analizadas se redujo de 7,65 a 5 años.

Palabras Clave: Tutoría – Orientación – Seguimiento – Alumno – Mejoramiento educacional

INTRODUCCIÓN

Empezar una carrera suele despertar temores, incertidumbre e inseguridad ante lo nuevo. Las mayores exigencias académicas, y la desinformación sobre aspectos que hacen a la vida universitaria generan desconcierto y desorientación. Para esto se creó el sistema de tutorías, que permite al estudiante:

Recibir un seguimiento personalizado y una orientación en lo que respecta a actividades académicas, tanto curriculares como administrativas.

Recibir información sobre incumbencias profesionales, organización en cuanto a hábitos y técnicas de estudio, o cualquier duda que te pueda llegar a surgir, sobre todo durante los primeros años de la Universidad. Los tutores son Profesores Titulares, Asociados o Adjuntos.

La finalidad de las tutorías es generar un espacio de contención en el que se orienta y apoya al alumno, ayudándolo en su adaptación a la vida universitaria.

Tener una charla con un tutor puede ayudar a despejar dudas y preocupaciones y a solucionar inconvenientes que puedan ir surgiendo durante el tránsito por la universidad. Insume poco tiempo y puede beneficiar durante toda la carrera e incluso en la organización de la futura vida profesional.

El Programa de Tutorías de Seguimiento y Orientación Académica de la Facultad de Odontología de la UNLP es una propuesta institucional que surge para atender la deserción, el rezago, la baja eficiencia terminal y el bajo índice de titulación en los estudios de Odontología. El Programa tiene como propósito mejorar el desempeño y la eficiencia en la carrera, así como incrementar la retención, las tasas de egreso y la titulación.

La tutoría de los alumnos en la Universidad se viene practicando desde hace más de 500 años, siendo la figura del Tutor y la tutoría una práctica habitual en las Universidades Anglosajonas. Actualmente también existen en España muchas Universidades como la de Cádiz, Jaume I, Central de Barcelona (con 16.000 alumnos tutelados y 697 tutores) o Castilla La Mancha, donde la tutoría ya es un hecho.

FUNDAMENTACIÓN

La tarea educadora, entendida en un sentido pleno implica por un lado, la transmisión de conocimientos, habilidades, valores, el desarrollo de aptitudes y técnicas intelectuales y por otra supone la ayuda al alumno para lograr un mejor aprendizaje, una responsabilidad mayor en la elección de valores, una decisión personal cada vez más acertada sobre las vías escolares y laborales a seguir. Las tareas educativas pueden, por lo tanto ser consideradas en dos ámbitos: enseñanza y orientación. Éstas se constituyen como dos procesos indisociables, que por múltiples razones no siempre han aparecido unidas en la práctica educativa de la enseñanza universitaria. En este sentido la tutoría implica la atención a los procesos instructivos y a los problemas personales del sujeto manifestados en el ámbito académico. Es preciso aclarar que, si bien un Profesor concreto asume la tarea de orientar a un grupo de alumnos, la permanente conexión entre enseñanza y orientación exige que cualquier profesor realice una docencia estimuladora del interés de los alumnos, asesorándolos y orientándolos en el descubrimiento de los contenidos de cada Asignatura. En otro sentido, el incremento de la matrícula ocurrido en la Universidad en las últimas décadas, ha generado que aparecieran en la misma, nuevas problemáticas asociadas a la diversidad y heterogeneidad de los alumnos que ingresan a ella y a los que

forman distintos niveles de escolarización previa, distintas valorizaciones acerca de la importancia de la obtención de un título profesional, diferentes grados de estimulación familiar y grupal, etc. Se expresan cotidianamente en las aulas de múltiples maneras a las que cada docente aisladamente no puede dar respuesta. La orientación tutorial puede contribuir a disminuir los efectos negativos de esta realidad tales como el fracaso escolar, la dificultad para adaptarse a las exigencias de la vida universitaria, la dificultad para integrar los conocimientos en niveles complejos, etc. De esta misma manera, puede contribuir a potenciar las posibilidades de alumnos con inquietudes de ampliar su formación, iniciarse en actividades científicas y de investigación, que no queden limitadas al cumplimiento de las exigencias curriculares establecidas, si el alumno estuviera capacitado para hacerlo. En síntesis se concibe a la tutoría como un espacio de trabajo académico en el que tanto docentes como alumnos se comprometan en la tarea de elevar la formación académica y humana del conjunto de la comunidad universitaria.

OBJETIVOS GENERALES

- Incorporar el sistema de tutoría universitaria como una estrategia permanente que ayude a disminuir el impacto del fenómeno de deserción y desgranamiento de alumnos.
- Revalorizar el vínculo personal y el aprendizaje en grupo como instancia de válida para mejorar el rendimiento en el nivel universitario.
- Motivar, estimular y orientar al alumno para que realice sus tareas en tanto que estudiante a partir de su realidad personal.
- Atender al alumnos en aquellos problemas personales, (o derivar la problemática a especialistas) , que puedan tener incidencia en la marcha de sus estudios.
- Aclarar las dudas de tipo académico derivadas del estudio en las distintas áreas del conocimiento.
- Informar y orientar al alumno con vistas a su promoción escolar, profesional, humana.

ACTIVIDADES Y FUNCIONES DE LA TUTORÍA

Entre las funciones y actividades de los tutores se encuentran:

- Mantener la información actualizada sobre la biografía escolar de cada uno de los alumnos a su cargo.
- Colaborar con el alumno en la planificación de sus actividades académicas anuales en la Facultad: cursos a realizar, exámenes finales a rendir, cursos complementarios, así como actividades extracurriculares que pudiese realizar. Asimismo, analizar la marcha de esta planificación junto con el alumno, así como los elementos que pudiesen incluir o facilitar el cumplimiento de la misma.
- Realizar entrevista, consultas e intercambio de opiniones con docentes de las diferentes Asignaturas cuando la situación particular de uno de los alumnos a su cargo así lo requiera.
- Alentar y facilitar las inquietudes de ampliación de formación académica de los alumnos a su cargo a través de acciones tales como:
 - * Sugerir la realización de determinados cursos complementarios, en áreas de interés del alumno.
 - * Sugerir su incorporación como Ayudante alumno en alguna Asignatura en particular, previo enlace con el Profesor Titular de la misma.
 - * Sugerir la realización de Trabajos de investigación en temas de interés y actuar de enlace con algún docente especializado en la materia si él no lo estuviese.
- Ante un alumno con reiterados fracasos en exámenes o recursante de varias asignaturas, podrá sugerir la realización de cursos o talleres de técnicas de estudio, para lo cual se le brindará al Profesor Tutor una nómina de los ámbitos en los que se trabaje esta problemática en la Universidad.

- Ante un alumno con dificultades más serias que requieran un tratamiento profesional especializado en el área psicológica o psicopedagógica, realizará la sugerencia al mismo de concurrir a los ámbitos de la Universidad que prestan tal servicio, como la Dirección de Salud.
- A los alumnos con problemas vinculados con su situación vocacional, podrá sugerirle participar de actividades de **orientación vocacional**, servicio que presta la Universidad Nacional de La Plata, la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata.
- Orientar y guiar a los alumnos a su cargo, en la realización de los distintos trabajos pautados.
- Pautar la realización por parte del alumno de dos trabajos en el año (1 por cada semestre) a criterio del profesor tutor, y que podrían consistir a modo de ejemplo en:
 - * Trabajos de investigación bibliográfica sobre un tema determinado.
 - * Trabajos vinculados a la colaboración en trabajos de investigación del profesor tutor.
 - * Trabajos integradores interdisciplinarios relacionados con los contenidos de las Asignaturas que el alumno ha cursado o se encuentra cursando.
 - * Trabajos orientados a la prevención de la salud, desde el enfoque de la Asignatura a la cual pertenece el profesor tutor.

DESCRIPCIÓN

DE LOS PROFESORES:

- a. Todos los Profesores Titulares, Asociados o Adjuntos de la Facultad de Odontología de La Plata participarán en el régimen de tutorías.
- b. Cada Tutor tendrá a su cargo a un grupo de treinta (30) alumnos como máximo.
- c. Los Profesores no podrán elegir a los alumnos que integren los grupos, dejando que éstos (por los alumnos) puedan elegir libremente a sus tutores.
- d. Los tutores solicitarán a los alumnos que integren el grupo la realización de trabajos, podrán hacerlo en forma grupal o individual y éstos entregarlos en tiempo y forma.
- e. Los tutores deberán tener un informe escrito de la situación en que se encuentra cada uno de los alumnos que integran el grupo a partir del momento que se implemente el régimen y los tutores tendrán que presentar al Honorable Consejo Académico una evaluación semestral del desarrollo activo del régimen.
- f. Cada tutor puede tener acceso directo a las distintas Asignaturas de la Carrera para consultar sobre la problemática planteada por cada alumno de su grupo en forma particular hasta llegar a una solución.
- g. El tutor podrá ejercer el derecho de desistir su tutoría siempre que justifique la o las causas por la que lo separa del grupo.

DE LOS ALUMNOS:

- a. Podrán participar del régimen de tutorías todos los alumnos que se encuentren en condición REGULAR.
- b. El alumno podrá elegir libremente su tutor (siempre que no esté cubierto el cupo máximo). En ese caso el alumno podrá elegir a otro profesor que tenga cupo vacante y sin discriminación alguna.
- c. El alumno que tiene un tutor y grupo formado podrá cambiar por única vez de tutor durante su carrera salvo en caso excepcional o cuando el tutor por causa justificada haya desistido de su tutoría.
- d. Los alumnos deberán presentar semestralmente la condición y estado en que se encuentre su carrera.
- e. Los alumnos están obligados a realizar trabajos de estudios referentes a la currícula.

Planeación, desarrollo y evaluación de la tutoría

La actividad del tutor se fundamenta en una adecuada planeación, desarrollo y evaluación de la tutoría, que de ninguna manera es una actividad espontánea o casual, por lo cual requiere de una preparación previa así como de la valoración de su ejecución y resultados. En la fase de planeación el tutor considera los factores para organizar adecuadamente su trabajo, en la fase de desarrollo hace un diagnóstico de las condiciones y problemas académicos de los alumnos, la recomendación de tareas o actividades para favorecer el desarrollo personal y académico de éstos, su seguimiento y la valoración de los resultados obtenidos. En la fase de evaluación de la tutoría, el tutor debe examinar críticamente la planeación de la tutoría, su desarrollo e impacto, con el fin de identificar los principales problemas que se afrontaron para tratar de superarlos. Las apreciaciones y recomendaciones que deriven de este ejercicio de análisis deberán comunicarse en un reporte escrito a las autoridades académicas de la institución. Cada tutor puede definir un estilo personal para planear, conducir y evaluar los resultados de la tutoría, sin embargo, es importante que en estas etapas considere las tareas esenciales que han sido descritas.

Técnicas e instrumentos empleados en la tutoría

Para que el tutor pueda desempeñar las funciones que el proceso de la tutoría le exige es indispensable que, entre diferentes condiciones que deben satisfacerse, emplee diversas técnicas e instrumentos para conocer y comprender las características de los alumnos, su desempeño a lo largo del proceso académico, y sus resultados en la institución educativa. Entre las técnicas más utilizadas en los sistemas o programas de tutoría se encuentran el cuestionario y la entrevista, la observación individual y grupal, y las sesiones individuales o colectivas de trabajo.

Mediante el cuestionario, el tutor adquiere información esencial de los antecedentes escolares del alumno, de su experiencia académica en la institución y de sus expectativas académicas, así como de la situación del alumno al concluir el ciclo de tutoría. El manejo de este instrumento puede estar previsto por el centro educativo para que el tutor cuente con herramientas institucionales, o bien el propio tutor puede diseñar cuestionarios especiales para explorar características particulares de sus alumnos. La entrevista también es un instrumento esencial en los sistemas de tutoría; es básica para interactuar con los alumnos durante este proceso. Ésta puede elaborarse en diferentes formatos: individual o colectiva, y puede ser semiestructurada o abierta según convenga a los propósitos planteados.

La observación directa e indirecta representa otra de las técnicas esenciales en la acción tutorial. Mediante una observación detallada y comprometida, el tutor podrá determinar las potencialidades del alumno, o en su caso, la problemática particular que afecta su desempeño académico. Para este fin, puede emplear instrumentos como el registro anecdótico y la guía para observar conductas grupales, los cuales se utilizan en la descripción y registro de hechos que denotan el papel que asumen los alumnos en un grupo. El tutor debe convertirse en un observador sistemático del avance escolar de los alumnos que se le han asignado, necesita identificar las causas que obstaculizan su desempeño para poder orientarlo y apoyarlo correctamente.

Las técnicas de trabajo directo constituyen el complemento que el tutor requiere para apoyar a los alumnos. Partiendo del análisis del diagnóstico académico del alumno, el tutor debe interactuar con éste a través de sesiones de trabajo directas –individuales o grupales– para definir las tareas y actividades que convendrá realizar en la solución de problemas académicos y personales.

En resumen, las técnicas y los instrumentos ayudan a que el tutor cuente con elementos suficientes para obtener e interpretar información de forma sistemática y fundamentada con la finalidad de lograr una labor eficiente.

Perfil del tutor

El *Diccionario de la lengua española* define al tutor como la persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura. (Real Academia de la Lengua Española, 1992). Algunos especialistas afirman que todo profesor es un tutor y que la tutoría incide en los aspectos del ambiente escolar que

condicionan la actividad del estudiante y sus realizaciones de éxito o fracaso (Lázaro y Asensi, 1987; Torres, 1996). Existe consenso en señalar que el tutor debe articular como condiciones esenciales: conocimientos básicos, características personales, habilidades y actitudes específicas para desempeñar la tutoría. En principio, el perfil ideal de un tutor requeriría para cada uno de los factores señalados el cumplimiento de los atributos que a continuación se indican. De acuerdo con el factor de conocimientos fundamentales, el tutor debe poseer un conocimiento básico de la disciplina, de la organización y normas de la institución, del plan de estudios de la carrera, de las dificultades académicas más comunes de la población escolar, así como de las actividades y recursos disponibles en la institución para apoyar la regularización académica de los alumnos y favorecer su desempeño escolar.

En cuanto a las características personales, el tutor debe ser una persona responsable, con clara vocación para la enseñanza, generoso para ayudar a los alumnos en el mejoramiento de sus experiencias académicas y con un código ético. Según las habilidades básicas que debe poseer un tutor, pueden citarse la habilidad para organizar lógicamente el trabajo académico, la capacidad para desempeñarse con disciplina y escuchar con atención los planteamientos de los alumnos. Por último, en cuestión de actitudes un tutor debe demostrar interés genuino en los alumnos, facilidad para interactuar con ellos, respeto, y sin duda, compromiso con su desarrollo académico. Es importante destacar que la actuación de un tutor debe estar siempre acotada y que no puede transgredir los límites de su competencia académica. El tutor debe ser capaz de reconocer cuándo se requiere la intervención de otros profesionales para que los alumnos reciban el consejo especializado que requieran según la problemática en cuestión.

Funciones del tutor

Las funciones de los tutores suelen definirse y agruparse de acuerdo con el contenido de la tutoría, es decir, de acuerdo con el tipo de orientaciones y apoyos que se brindarán a los alumnos. En este sentido pueden reconocerse tres grupos de funciones básicas: a) las dedicadas al desarrollo personal, b) las orientadas al desarrollo académico y c) las que persiguen una orientación profesional.

A continuación se describen las funciones centrales del tutor conforme a esta clasificación:

a) Desarrollo personal

Bajo esta perspectiva el tutor realiza diversas actividades de apoyo orientadas a que los alumnos:

1. Descubran sus intereses.
2. Identifiquen sus dificultades.
3. Asuman las consecuencias de sus actos.
4. Definan su plan de vida.
5. Fortalezcan su autoestima.
6. Desarrollen habilidades para relacionarse con otros.

Estas funciones las puede realizar el tutor con el alumno a lo largo de todos sus estudios.

b) Desarrollo académico

Para apoyar el desarrollo académico los tutores pueden llevar a cabo tareas de apoyo para que los alumnos:

1. Establezcan metas académicas claras y factibles.
2. Identifiquen sus dificultades de aprendizaje.
3. Realicen actividades pertinentes para resolver sus problemas escolares.
4. Seleccionen adecuadamente sus actividades académicas formales y complementarias de acuerdo con sus intereses.
5. Evalúen objetivamente su rendimiento escolar.
6. Fortalezcan sus habilidades de estudio y de trabajo académico.

Estas funciones las puede realizar el tutor con el alumno a lo largo de todo el ciclo de formación académica.

c) Orientación profesional

Para favorecer la orientación profesional los tutores pueden realizar actividades que permitan que los alumnos:

1. Visualicen con certidumbre su carrera y sus posibilidades profesionales.
2. Obtengan información precisa del campo laboral.
3. Identifiquen los retos actuales de su profesión.
4. Transiten sin conflicto del centro educativo al centro de trabajo.

Estas funciones deben llevarse a cabo con los alumnos cuando éstos están en una fase avanzada de los estudios.

Impacto Institucional

Es de destacar como indicador de impacto de las políticas de contención y graduación la duración de la carrera. En este sentido la duración teórica de la carrera es de 5 años y de 5.657 horas. La duración promedio de las últimas cohortes analizadas es de 5,72 años de duración real para el año 2009 y 5 para el año 2010. A continuación se presentan los datos de duración real de carrera de las últimas 10 cohortes.

Promedio de duración real de carrera por cohorte de ingresantes

Año de Ingreso	Corresponde egreso	Duración de la carrera
1997	2001	7,65
1998	2002	7,51
1999	2003	7,45
2000	2004	7,38
2001	2005	7,32
2002	2006	7
2003	2007	6,63
2004	2008	6,35
2005	2009	5,72
2006	2010	5,36

En síntesis, el análisis realizado permite concluir que la diferencia entre duración teórica y real de los estudios no es significativa, manifestándose una tendencia decreciente que puede vincularse con el impacto de las múltiples estrategias institucionales tendientes a apoyar y orientar la trayectoria de los estudiantes. Por otra parte la institución cuenta con sistemas de información universitaria respecto de Alumnos a través del programa SIU Guaraní y del cubo de procesamiento estadístico que permite acceder a análisis transversales y longitudinales del desempeño académico de los alumnos lo que posibilita realizar lecturas y cortes de análisis estadístico, aportando a la gestión y a los distintos programas institucionales en desarrollo indicadores permanentes de desempeño y permanencia. Se cuenta de esta manera con mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento estudiantil lo cual ha permitido la identificación de situaciones ya sea que requirieron estrategias de mejoramiento o de políticas de excelencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Almeyda, Orlando.(2002). Tutoría y la Orientación Educativa. Ed. M.A.S.Perú
- Arce, C.(1992).Orientación y Bienestar del Educando. Lima. Abedul Editores.
- Ayala, Francisco. (1998.)La Función del Profesor como Asesor. Editorial Trillas. México.
- Coph, N. (1987)Para el docente orientador. Publicentro de Orientación y Promoción Humana. Lima.
- Egan, Gerard. (1995)El Orientador Experto. Iberoamérica. México.
- Knapp, Robert.(1989.) Orientación del Escolar. Morata - Madrid.
- Lemus, Luis Arturo.(1993) Orientación Educativa. Editorial Cultural. La Habana, Cuba.
- Mora,Juan Antonio. (1998)Acción Tutorial y Orientación Educativa. 5ta. Ed. Narcea. Madrid.
- Müller, Marina. Orientación educativa y tutoría. Docentes tutores. Editorial Bonum. Bs.As. 1999.
- Sovero, Franklin. Guía de Tutoría: Teoría y Práctica. Abedul. Lima. 2001.
- Lázaro, A. y J. Asensi. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. España: Narcea.
- Melaragno, R. (1976). *Tutoring with students. A handbook for establishing tutorial programs in schools*. United States: Educational Technology Publications.
- Mora, J.A. (1987). *Acción tutorial y orientación educativa*. España: Narcea.
- Pastor, E. y J. Román. (1980). *La tutoría. Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor tutor*. España: CEAC.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la Real Academia Española*. España: Espasa Calpe, edición electrónica.

...

> Cuando el placer no tiene lugar y el aprendizaje es un "problema"

Coord.: Lic. Daniela Toledo

Mesa Nº 20 – Aula 2 – 1er piso

P66 - *Factores motivacionales y rendimiento académico en estudiantes de psicopedagogía en la UNaF. Devenires entre el fracaso, la deserción y el abandono.*, Griselda Liliana Ayala, Universidad Nacional de Formosa, Formosa, Formosa.

P103 - *Crónica de un fracaso anunciado*, María Lucía Gómez Centurión, Tamara Schlez, Fiorella Luzzani, Aprentia - Acompañamiento escolar, CABA.

P104 - *Recuperar el placer de aprender como condición para superar los problemas de aprendizaje. La experiencia de un taller psicopedagógico.*, Ana Carolina González, Beatriz Zapata, Espacio Interdisciplinario para el Abordaje de los Problemas de Aprendizaje. Institución Privada, San Miguel de Tucumán, Tucumán.

...

Factores motivacionales y rendimiento académico en estudiantes de psicopedagogía en la UNaF.
Devenires entre el fracaso, la deserción y el abandono

Autor: Griselda Liliana Ayala

Resumen

La carencia de estrategias que garanticen un aprendizaje perdurable en el tiempo es un problema a resolver en los estudiantes universitarios. Los fracasos en exámenes, la falta de motivación por

aprender, el bajo rendimiento académico y la deserción en los primeros años de la carrera de Psicopedagogía constituyen aspectos relevantes a ser abordados.

Se plantea, el abordaje del siguiente problema *¿Cuáles son los factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de Primer año de la Carrera de Psicopedagogía de la UNaF., durante los años 2017 y 2018? (aquí solo abordaremos el año 2017)*

Se pretende indagar qué factores intervienen en los estilos de aprendizajes que tienen los estudiantes, identificar habilidades de estudios que utilizan en su proceso de aprendizajes, conocer los hábitos de estudios que utilizan y las técnicas de estudios a las que recurren en las diferentes problemáticas de aprendizajes y conocer aquellos factores motivacionales relacionado al autoconcepto y auto eficacia de sí mismo como estudiantes del nivel universitario.

La información se obtiene a partir del análisis cuantitativo que brindan los datos provistos por la Dirección de Carrera. Asimismo se aplican encuestas sobre las características técnicas y pedagógicas de los estudiantes.

El universo está constituido por estudiantes regulares de la carrera de Psicopedagogía. La muestra la constituyen los estudiantes de Primer Año.

En cuanto a resultados, la significatividad del presente trabajo anida en que, al conocer los hábitos de estudio y la motivación para aprender de los estudiantes, por un lado ellos reflexionan sobre sus necesidades y por otro el valor reside en disponer de información para mejorar sus prácticas de enseñanzas haciendo hincapié en las falencias detectadas. También, permite exponer que los procesos motivacionales intervienen como mediadores, pues si las emociones relacionadas con la tarea son positivas se producen efectos que conducen a un incremento del rendimiento.

Introducción

La carencia de estrategias que garanticen un aprendizaje perdurable en el tiempo es un problema a resolver en los estudiantes universitarios. Los fracasos en exámenes, la falta de motivación por aprender, el bajo rendimiento académico y la deserción en los primeros años de universidad reflejan y constituyen aspectos relevantes a estudiar en la ciudad de Formosa. Por ello se ha diseñado el presente estudio, para describir y explorar factores asociados a aspectos de la realidad del objeto de estudio, en este caso, *“los factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel universitario, específicamente los de Primer año de la Carrera de Psicopedagogía”*.

Se parte del siguiente interrogante: *¿Cuáles son los factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de la carrera de Psicopedagogía de la Ciudad de Formosa, durante el año 2017?*

Entonces, el supuesto sería que los factores motivacionales que más inciden en el rendimiento académico son las metas e intenciones con las que un estudiante se implica en la realización de una tarea, la competencia percibida y las reacciones afectivo-emocionales que en él se producen.

El objetivo de la investigación es: Identificar los factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de Primer Año de la carrera de Psicopedagogía de la ciudad de Formosa durante el ciclo lectivo 2017; específicamente: - Indagar qué factores intervienen en los estilos de aprendizajes que tienen los estudiantes. - Identificar habilidades de estudios que utilizan los estudiantes en su proceso de aprendizajes. - Conocer los hábitos de estudios que utilizan los estudiantes universitarios.- Conocer las técnicas de estudios a los que recurren los estudiantes en las diferentes problemáticas de aprendizajes.

Abordaje teórico de la investigación

En los comienzos de este siglo nos encontramos en presencia de un interés generalizado para que la educación ya no se halle dirigida solo a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a que tienda a la capacidad de producirlos y desarrollarlos. Por tal motivo, se pone el acento en que sean los

estudiantes los hacedores del futuro, los protagonistas de los cambios y por ello es esencial que desde los ámbitos educativos se tienda a no sólo la repetición de contenido teóricos por parte de educandos y profesores, sino al entrenamiento en habilidades y procedimiento que permitan la construcción del saber; es decir, una preparación en lo que se ha dado a llamar *aprender a aprender*.

Los factores motivacionales se abordarán a partir de tres categorías importantes para el estudio de la motivación escolar: *las metas e intenciones con la que un alumno se implica en la realización de una tarea, la competencia percibida y las reacciones afectivo-emocionales que en él se producen*.

Con respecto a la primera, podemos decir que las distintas interpretaciones y valoraciones que realiza una persona de sus resultados académicos estarían determinando su motivación. En relación con la segunda, los motivos e intenciones que guían la conducta académica de los estudiantes van a marcar en gran medida el tipo de recursos cognitivos que ponen en marcha a la hora de enfrentarse a los diversos aprendizajes, el tipo de estrategias a utilizar, entre otros aspectos, que permitan lograr un aprendizaje significativo. Y respecto a la tercera variable, el término hace referencia a la valoración personal y subjetiva que el estudiante hace de sí mismo, y que va a estar determinando el éxito o fracaso en sus estudios.

Decimos entonces que el autoconcepto académico y las atribuciones causales van a influir directamente en la orientación motivacional del estudiante, esto es en la adopción de diferentes tipos de metas que a su vez van a estar determinando el tipo de estrategias de aprendizaje que pondrá en marcha dicho estudiante y al mismo tiempo determinará los resultados de aprendizaje que va obteniendo.

Esta investigación se inicia a partir de aportes teóricos proporcionados desde diferentes bibliografías para la comprensión de los procesos mentales del sujeto que aprende a saber:

Factores motivacionales

- Estilos de Aprendizaje

Los estudiantes tienen diferentes estilos de estudio, y por lo general su desempeño académico mejora si se les permite usar su modalidad preferida (Dunn y Dunn, 1987).

Tipos de Estilos de Aprendizaje: El proceso de aprendizaje consiste en un proceso cíclico compuesto por cuatro etapas. Se ha descubierto que las personas se concentran más en una determinada etapa del ciclo, de forma que aparecen claras preferencias por una u otra etapa. En función de la etapa dominante se puede hablar de cuatro estilos de aprendizajes: activo; reflexivo; teórico; y pragmático.⁵⁴

Hábitos de estudio: Son conductas adquiridas que a través de la repetición se han convertido en estables y mecánicas. Tienen mucho que ver con las actitudes. Éstas son conductas inestables que pueden darse unas veces y otras no. Los hábitos de estudio que más se presentan son: leer y tomar apuntes; concentrarse; distribución del tiempo y las relaciones sociales cuando se estudia; y hábitos y actitudes generales de trabajo.

Habilidades de estudio: se las podría definir como aquellas prácticas apropiadas para realizar una tarea de aprendizaje. El aprendizaje se produce en el aprendiente, no en el docente. Este sólo puede aportar las condiciones de aprendizaje que facilitan el proceso; el resto depende del estudiante, quien debe usar habilidades apropiadas para aprender, como ser: el resumen de un texto, la preparación de un examen, cómo presentar un trabajo escrito y saber planear y evaluar el proceso de estudio de sí mismo.

Actitud ante el estudio: indica la existencia o no de un «ambiente interno» adecuado para poder estudiar y la interiorización de motivaciones positivas que le impulsen a estudiar.

Ambiente de estudio: Se refiere al sitio, postura, orden, silencio en el lugar de estudio. Trata de medir el ambiente externo indispensable para estudiar

Planificación: Hace referencia a la existencia de un horario de estudio y a su cumplimiento. “En la planificación, la adecuación de las actividades al tiempo disponible es importante. Los que ingresan por

⁵⁴ Navarro Jiménez; M. J. (2008) Como diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje. Ed. Procompal.

primera vez y aquellos que provienen del interior, encuentran dificultades para organizar su horario. Esto les demanda mayor permanencia en la universidad y les trae implicaciones tanto positivas como desventajosas. El universitario tiene que pensar en administrar su tiempo eficientemente pues sólo así podrá alcanzar la meta deseada” (Gómez Toro, 1985)⁵⁵

Motivación: según Piaget sería la voluntad de aprender entendido como un interés por absorber y aprender todo lo relacionado con el entorno. Chiavenato (2007)⁵⁶ la define como “el resultado de la interacción entre el individuo y la situación que lo rodea. Dependiendo de la situación que viva el individuo en ese momento y de cómo la viva, habrá una interacción entre él y la situación que motivará o no al sujeto”. Trata de medir si el estudiante se encuentra motivado por parte de la gente que lo acompaña, si sus anhelos y metas son lo demasiado activas como para motivarlo a estudiar. Viene a indicar la existencia o no de un proceso de motivación que le haga sentir afecto por el estudio, y no estudiar por obligación.

Concentración: hace referencia a la atención y concentración que pone en el estudio, y si tiene problemas que le impiden concentrarse. Trata de medir la capacidad de concentración aplicada al estudio personal. Viene a indicar la existencia o no de preocupaciones que impiden concentrarse en el estudio o la intensidad y perseverancia y la atención voluntaria aplicada a los contenidos del estudio.

Clase: como el esfuerzo activo que ponen en las clases, el aprovechamiento que se obtiene de ellas. Viene a indicar la existencia o no de esfuerzos para aprovechar los contenidos de enseñanza impartidos por el profesorado.

Defensividad: indica el nivel de defensividad o actitud del sujeto para tratar de esconder ante el que lea sus respuestas, posibles deficiencias, es decir, de alguna manera la sinceridad con la que han sido contestadas las preguntas. Está es una de las variables que se tiene en cuenta para la aplicación del cuestionario.

No se quiso especificar sobre cuáles técnicas de estudio son las más apropiadas, ya que se encontró una gran bibliografía sobre esto y se tomó el tema desde un ángulo general. Esta información será revisada cuando se recolecten todos los datos de la investigación.

Rendimiento académico

El *rendimiento académico* hace referencia a la *evaluación* del *conocimiento* adquirido en el ámbito escolar universitario. Un *estudiante* con buen rendimiento académico es el que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir; expresa lo que ha aprendido a lo largo del proceso formativo y supone capacidad para responder a los estímulos educativos. Así, el rendimiento académico está vinculado a la *aptitud*. Existen distintos factores que inciden en el rendimiento académico. Desde la *dificultad propia de algunas asignaturas*, hasta la *gran cantidad de exámenes* que pueden coincidir en una fecha, pasando por la *amplia extensión de ciertos contenidos*. Otras cuestiones están directamente relacionadas al *factor psicológico*, como la poca motivación, el desinterés o las distracciones en clase, que dificultan la comprensión de los conocimientos impartidos por el docente y termina afectando al rendimiento académico a la hora de las evaluaciones. Por último, el rendimiento académico puede estar asociado a la *subjetividad del docente* cuando corrige.

Abordaje metodológico de la investigación:

Variables para el estudio: Factores Motivacionales y Rendimiento académico.

Instrumentos de Recolección de datos:

Método cuantitativo:

⁵⁵ Gomez Toro, M. E. y otros. (1985) Método para desarrollar la capacidad de aprender. Medellín: Ediciones Gráficas Ltda.

⁵⁶ Chiavenato, I.(2011)Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A..

La información de las condiciones académicas se obtuvo de la matriz de datos provistos por la Dirección de Carrera de Psicopedagogía (es decir la condición de estudiantes regulares, que sumaron 126), y se aplicaron encuestas sobre las características técnicas y pedagógicas de los estudiantes.

Como técnicas de recolección de información se emplearán:

De tipo cuantitativo: - observación de documentaciones que acrediten las condiciones académicas de los alumnos. (Libro Matriz, actas, otros); - encuesta para los estudiantes.

De tipo cualitativo: - la entrevista en profundidad aplicada a los docentes responsables de las cátedras de Primer Año (que no se ha llevado a cabo a la fecha)

Universo de estudio y muestra: El universo está constituido por estudiantes regulares de la carrera de Psicopedagogía. Entendiéndose por alumno regular a aquel que se encuentre dentro del sistema universitario, aprobando exámenes parciales y/o finales. Se toman como muestra para la investigación a ciento veintiseis (126) estudiantes de Primer año de la cohorte 2017.

Análisis e interpretación de los resultados

Los resultados se presentan haciendo referencia en primer lugar a la motivación, relacionada con el autoconcepto, para luego analizar los resultados del uso de estrategias cognitivas en el rendimiento del estudiante de 1º Año de la carrera de Psicopedagogía. Y posteriormente se consideran factores motivacionales implicados en el aprendizaje.

1. Valoración personal y subjetiva, que tiene el estudiante de 1º año de la Carrera de Psicopedagogía:

En la actualidad, las instituciones educativas en todos sus niveles buscan transmitir conocimientos y desarrollar habilidades para ayudar al estudiante a transformarse en la persona que desea ser. En este sentido, acompañarlos a encontrar su camino, pero con la compañía de los demás. Pesce (2013) dice que: “inventar su propio camino no se enseña, se aprende en lo vivo de la acción, y desde compañías diversa, mentales y concretas, ya que cooperar hace a la transmisión”

Se observa que si bien la mayoría de los encuestados se ven lejos del ideal de persona que quieren ser (79%) y se consideran poco maduros (81%), a la vez se manifiestan como individuos con éxito en la vida (72%), que se auto controlan y se sienten seguros de sí mismos (81%), capaces de resolver sus problemas y de lograr sus objetivos (88%). Este análisis nos permite explicar que la mayoría centran su interés en la motivación, donde aspiran alcanzar un nivel determinado de logro.

Otra observación podría haber cuando el 67% de los encuestados asevera que no se sienten indecisos ante las situaciones que les depara la vida. Esto demuestra que la motivación cumple entonces un papel esencial en este modo activo de entender la enseñanza, ya que es el requisito básico para conseguir un interés por el aprendizaje.

En cuanto a la importancia del fracaso según el total de encuestados (126), el 52% ha respondido que le da importancia, un 44% respondió que no y solo 4% no contestó. Este análisis permite explicar que la mayoría tiene en cuenta aquellos obstáculos que se encuentra al momento de enfrentar las tareas académicas y tienden a buscar retos y persistir ante las dificultades. Así un estudiante motivado por aprender establece metas de aprendizaje más que de desempeño y se preocupa por aprender más que por mostrar un buen resultado

Al momento de saber si los encuestados se rinden fácilmente ante las dificultades en los trabajos académicos la mayoría respondieron (86 %) que no, solo un 13% contestó que sí y el 1% no contestó nada. Este análisis permite exponer que la motivación se ve relacionada directamente con la realización de las tareas escolares de un estudiante. Los procesos motivacionales intervienen como mediadores. Puesto que si las emociones relacionadas con la tarea son positiva se producen un montón de efectos, que conducen a un incremento del rendimiento, como es el caso de no rendirse ante las dificultades académicas que se presentan.

También los estudiantes encuestados han respondido que ante una tarea difícil no se rinde rápidamente un 82% respondió que no, solo el 16% dijo que sí y un 2% no contestó.

De esta manera se puede explicar respecto de las emociones negativas relacionadas con el proceso de motivación del estudiante por aprender. La primera función puede ser motivar al estudiante para que busque otra tarea o alternativa. La negatividad o dificultad que se presenta conduce a reducir la motivación y escapar cognitivamente de la tarea, como resultado la motivación total de la tarea académica que realiza un estudiante decrecerá.

A partir de esta investigación se observa el abordaje de tres categorías importantes para el estudio de la motivación escolar: las metas e intenciones con la que un educando se implica en la realización de una tarea, la competencia percibida y las reacciones afectivo-emocionales que en él se producen.

Con respecto a la primera, se puede decir que las distintas interpretaciones y valoraciones que realiza una persona de sus resultados académicos estarían determinando su motivación.. En relación con la segunda, los motivos e intenciones que guían la conducta académica de los estudiantes van a marcar en gran medida el tipo de recursos cognitivos que ponen en marcha a la hora de enfrentarse a los diversos aprendizajes, el tipo de estrategias a utilizar, entre otros aspectos, que permitan lograr un aprendizaje significativo. Y respecto a la tercera variable, el término hace referencia a la valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo, y que va a estar determinando el éxito o fracaso en sus estudios, entonces el autoconcepto académico y las atribuciones causales van a influir directamente en la orientación motivacional del estudiante, esto es en la adopción de diferentes tipos de metas que a su vez van a estar determinando el tipo de estrategias de aprendizaje que pondrá en marcha dicho estudiante y al mismo tiempo determinará los resultados de aprendizaje que va obteniendo.

2. La Motivación y el Rendimiento

Dos variables íntimamente ligadas a la motivación son el interés del estudiante y su nivel de aspiraciones. Esto significa que, en la medida en que muestra más interés por lo que realiza y sus aspiraciones se ajustan a sus posibilidades, estará más motivado y esto causará un mejor aprovechamiento académico. Por otro lado, el nivel de ansiedad y otras características personales del estudiante, podrían ser facilitadores o inhibidores del rendimiento. Al realizar las encuestas a cada uno de los estudiantes se relevó que de un total de encuestados el 51% tiende a evitar situaciones difíciles que han fracasado anteriormente, el 46 % respondió que no, este análisis determina que el grado de auto aceptación de una persona, es un aspecto importante para la motivación, debido a que existe una relación entre el autoconcepto y el rendimiento. El 3% de los encuestados respondió que no sabe.

También es importante tomar en cuenta el entorno sociocultural, en cuanto al capital cultural de la persona. Este término se refiere a la competencia que tiene la persona, lo cual le permite lograr el acceso a la educación. “Los elementos sociales y culturales de la vida familiar facilitan el desarrollo intelectual y potencialidad de la persona lo cuál pueden ser considerados como una forma de capital cultural”.(Nuñez, J.C y Gonzalez-Pumariega,S 1996)

Del total de estudiantes encuestados, el 80% refirió que tiende a iniciar proyectos de vida, según su potencialidad y desarrollo intelectual, solamente el 20% contestó que se siente incapaz de iniciar proyectos en su vida. Este análisis denota que los estudiantes se encuentran abiertos a nuevas experiencias, obteniendo logros, enfrentándose a los retos que la vida le presenta. Determinar las metas de la vida, elegir una vocación y prepararse para una carrera, son tarea a largo plazo.

Al realizar las encuestas a cada uno de los estudiantes el 80% refirió tener suficientes habilidades para enfrentar riesgos y responsabilidades, en relación a la formación académica, solamente el 17 % respondió que no y un 3% no contestó. Este análisis indica que los estudiantes son capaces de utilizar los factores protectores para sobreponerse a la adversidad, crecer y desarrollarse adecuadamente.

3. Los Efectos de la Motivación por aprender

La Adquisición de conocimientos y habilidades complejos requieren de esfuerzo por parte del estudiante además de práctica guiada. Sin la motivación para aprender, es improbable que se dé la voluntad para hacer este esfuerzo. El 74% afirma que esforzarse más que los demás, no hace dudar de la capacidad y habilidad del estudiante, pero un 24% respondió que sí, solamente un 2% no contestó. Esto refiere que los estudiantes tienen diferentes estrategias, enfoques y capacidades para aprender que están en función de las experiencias previas individuales.

4. Hábitos y Técnicas de Aprendizajes

Estudiar de acuerdo con Marsellach, G. (1999) , significa situarse adecuadamente ante unos contenidos, interpretarlos, asimilarlos y retenerlos para poder expresarlos ante una situación de examen o expresarlos en la vida práctica. Esto lleva a determinar que el que estudio es un factor importante para el éxito académico, pero no solo el acto de estudiar, sino también el como realiza ese acto, ya que implica poner en juego una serie de destrezas, habilidades, y técnicas que se obtienen con el ejercicio y que permiten alcanzar el objetivo propuesto es decir “el estudio” y de un estudio eficaz depende el éxito, que se alcance académicamente en la adquisición de conocimientos (aprendizajes) y desde luego la puesta en práctica de esos conocimientos.

En el caso de la población total estudiada se observa que el 56% (71) relee los texto varias veces, un 39% (49) respondió que no y el 5% (6) no contestó. Respecto a otros hábitos que utilizan, el 72% (91) lee en voz alta al estudiar, el 26% (32) respondió que no y el 2% (3) no contestó. En relación a la distribución del tiempo y las relaciones sociales durante el estudio se observó que el 52% (65) respondió que le gusta estudiar solo y un 43% (54) estudia con otros compañeros, un 5% (7) no contestó. En lo referente a hábitos para releer y tomar apuntes o herramientas que utiliza para no distraerse mientras estudia se visualiza que el 76% (96) resume, clasifica y sistematiza, relacionándolos con otras materias, que han estudiado anteriormente, solamente el 21% (26) respondió que no y un 3% (4) no contestó.

5. Habilidades y Estilos de Aprendizajes

Los estudiantes tienen diferentes estilos de estudio, y por lo general su desempeño académico mejora si se les permite usar su modalidad preferida (Dunn y Dunn, 1987). En lo referente a este aspecto se han realizados las encuestas en base a interrogantes que arrojaron los siguientes resultados del total de encuestados (126): si las horas de estudio son interrumpidas por llamadas telefónicas, visitas o ruidos que distraen, a esto respondieron un 52% que sí, un 42% respondió que no y un 5% no contestó, esto datos demuestran que en su mayoría estudian solos, y se infiere que no tiene el ambiente adecuado para estudiar. Por lo antes expuesto, es necesario que puedan aprender cómo utilizar las técnicas y las habilidades de estudio para que a partir de esto sus actitudes cognitivas se desarrollen.

Actitud frente al estudio: hace referencia a si tiene motivos para estudiar, si reconoce la importancia del estudio. Esta escala trata de medir las actitudes hacia el estudio en general. Viene a indicar la existencia o no de un «ambiente interno» adecuado para poder estudiar. Asimismo indica la interiorización de motivaciones positivas. (Rivas, F 1997) De un total de 126 encuestado, el 43% de los estudiantes, manifestó que deberían tener un estado de ánimo especial o inspirado para poder empezar a trabajar: tienden a perder el tiempo, el 55% respondió que no, solo el 2% no contestó. Estos resultados estadísticos refieren que la orientación motivacional está asociada con un mayor uso de estrategias por parte de los estudiantes.

Planificación: hace referencia a la existencia de un horario de estudio y a su cumplimiento. Esta escala trata de medir cómo distribuye el joven el horario de sus ocupaciones de estudio, tanto a corto como a largo plazo. Viene a indicar la existencia o no de un plan de organización racional del tiempo dedicado al estudio personal. Un 54% respondió que tiene bien distribuido el tiempo, para las horas del estudio, un 41% respondió que dedica muy pocas horas al estudio. Un 5% no contestó. Otro aspecto que se indagó

es el tiempo en la culminación de trabajos académicos, un 78% respondió que no tiene dificultad, un 17% respondió que sí, y solamente un 5% no contestó.

a) **Concentración:** refiere a la atención y concentración que ponen en el estudio. Tiene problemas que le impiden concentrarse. Esta escala trata de medir la capacidad de concentración aplicada al estudio personal. Viene a indicar la existencia o no de preocupaciones que impiden concentrarse en el estudio o la intensidad y perseverancia y la atención voluntaria aplicada a los contenidos del estudio (Gómez-Toro, 1985). Con respecto al nivel de concentración que un estudiante realiza al momento de leer los textos relacionados con las cátedras: un 60% responde que no le cuesta darse cuenta en los puntos importantes, el 38 % responde que si, y el 2% no contestó. En cuanto a si es difícil concentrarse en lo que estudia, y si después de haber leído, comprende, un 67% respondió que no, el 28% respondió que sí, el 5% no contestó.

b) **Clase:** Hace referencia al esfuerzo activo que pone en las clases, al aprovechamiento que se obtiene de ellas. Viene a indicar la existencia o no de esfuerzos para aprovechar los contenidos de enseñanza impartidos por el profesor (Gómez Toro, 1985). El 56% respondió que no se esfuerza por aprovechar el desarrollo de contenidos que hace el docente, el 38% respondió que si, el 6% no contestó. Estos resultados refiere que los estudiantes, perciben no ser capaces y competentes para resolver, las actividades que se los proponen, requieren una mayor dedicación en las tareas y un mayor compromiso cognitivo, al momento de la clases.

Conclusiones

El desafío de esta investigación gira en torno a los aportes que podría brindar el trabajo abordado en la posibilidad de brindar estrategias de aprendizaje significativas en los estudiantes del nivel universitario. Evitando de este modo los fracasos en exámenes, la falta de motivación por aprender, el bajo rendimiento académico y la deserción de los mismos.

En este sentido, sabemos que actualmente las instituciones educativas en todos sus niveles buscan transmitir conocimientos y desarrollar habilidades, brindar estrategias, para ayudar al educando a transformarse en la persona que desea ser.

La significatividad del presente trabajo resulta que, al conocer los hábitos de estudio y la motivación para aprender de los estudiantes, por un lado ellos pueden reflexionar sobre sus necesidades y por otro el valor reside en disponer de información para mejorar sus prácticas de enseñanzas haciendo hincapié en las falencias detectadas.

Señalan que, no se rinden fácilmente ante las dificultades en los trabajos académicos. Este análisis permite exponer que la motivación se ve relacionada directamente con la realización de las tareas escolares de un estudiante. Los procesos motivacionales intervienen como mediadores, pues si las emociones relacionadas con la tarea son positivas se producen efectos que conducen a un incremento del rendimiento.

La mayoría de los estudiantes objeto de análisis refirió tener suficientes habilidades para enfrentar riesgos y responsabilidades, en relación a la formación académica. Esto indicaría que son capaces de utilizar los factores protectores para sobreponerse a la adversidad, crecer y desarrollarse adecuadamente.

En cuanto a hábitos de estudio, la mayoría acota que: releen los textos varias veces, leen en voz alta al estudiar, resumen, clasifican y sistematizan, relacionándolos con otras materias, que han estudiado anteriormente. En relación a la distribución del tiempo y las relaciones sociales, la mayoría estudian solos y en un menor porcentaje con otros compañeros.

En cuanto a planificación, referida a la existencia de un horario de estudio y a su cumplimiento. Esta escala trata de medir cómo distribuye el joven el horario de sus ocupaciones de estudio, tanto a corto como a largo plazo. Viene a indicar la existencia o no de un plan de organización racional del tiempo

dedicado al estudio personal. La mayoría de la muestra estudiada respondió que tiene bien distribuido el tiempo, lo que deja entrever claramente la organización y planificación previas.

En cuanto al esfuerzo activo que pone cada uno en las clases, el aprovechamiento que se obtiene de ellas, indican la existencia o no de esfuerzos para aprovechar los contenidos de enseñanza impartidos por el profesor. La mayoría de estudiantes respondió que no existe esfuerzo activo por parte de ellos. Estos resultados dan la pauta que ellos no se sienten capaces y competentes para resolver las actividades que se les proponen, requieren una mayor dedicación en las tareas y un mayor compromiso cognitivo al momento de las clases.

Par finalizar podemos decir que se han logrado los objetivos propuestos, al iniciar en esta investigación, ya que, se identificaron los factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de Primer Año de la carrera de Psicopedagogía de la UNaF. durante el ciclo lectivo 2017. Específicamente: se ha indagado acerca de los factores que intervienen en los estilos de aprendizajes que tienen los estudiantes; identificando las habilidades de estudios que utilizan en su proceso de aprendizaje, como así los hábitos y técnicas de estudio a los que recurren y los factores motivacionales relacionado al auto concepto y auto eficacia de sí mismo como estudiantes universitarios.

El aprendizaje en el estudiante del nivel universitario requiere, ser actividad personal, reflexiva y sistemática que busca un dominio mayor sobre la cultura y sobre los problemas vitales, y exige de los educandos: atención y esfuerzo sobre áreas nuevas de observación, de estudio y de actividad; Autodisciplina para realizar los estudios y cumplir las tareas exigidas; perseverancia en los estudios hasta adquirir el dominio de la materia de estudio, de modo que sea de utilidad real para la vida.

Para conseguir que los estudiantes aprendan, no basta explicar bien la materia y exigirles que aprendan. Es necesario despertar su atención, crear en ellos un genuino interés por el estudio, estimular su deseo de conseguir los resultados previstos y cultivar el gusto por los trabajos escolares. Ese interés, ese deseo y ese gusto actuarán en el espíritu de los educandos como justificación de todo esfuerzo y trabajo para aprender.

Motivar es despertar el interés y la atención de los estudiantes por los contenidos de la materia, estimulando en ellos el interés de aprenderla, el gusto de estudiarla y la satisfacción de cumplir las tareas que exige.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Barcelona. Ed. Martínez Roca.
- Coll, C. y Solé, I. (1989). *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. Cuadernos de Pedagogía, 168.
- Chiavenato, I. (2011) *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones*. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A..
- Domenech, F. (1995). *Aproximación Experimental a la Situación Educativa desde el MISE: Una aproximación diferencial y estructural*. Tesis Doctoral. Dto. de Ps. Evolutiva y Educativa. Universidad de Valencia.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1987). *Understanding learning styles and the need for individual diagnosis and prescription*. Columbia, CT: The Learner's Dimension
- García F.J. y Musitu, G. (1993). *Rendimiento académico y autoestima en el Ciclo Superior de EGB*. Revista de Psicología de la Educación, Vol 4.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kaidós.
- Gomez Toro, M. E. y otros. (1985) *Método para desarrollar la capacidad de aprender*. Medellín: Ediciones Gráficas Ltda.
- González, R. et. al. (1996). *El aprendizaje como proceso cognitivo y motivacional*. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción.
- Marsellach, G. (1999). *El psicólogo en la red*. Recuperado de: <http://www.ciudadfutura.com> el 10 de Abril de 2015.

Navarro Jiménez; M. J. (2008) Como diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje. Ed. Procompal
 Nuñez, J.C. y Gonzalez Pumariega, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción.

Pesce, S. (2013) Formar en Comunidades de prácticas. Cuadernos Pedagógicos, 51-52.

Pintrich, P. y De Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology.

Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. y Mckeachie, W. (1991). A Manual for the Use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor. The University of Michigan

Polaino, A. (1993). Procesos afectivos y aprendizaje: intervención psicopedagógica. En J. Beltrán y col. (eds.): Intervención psicopedagógica. Madrid: Pirámide; pp. 108-142.

Rivas, F. (1997). El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la Situación Educativa. Barcelona: Ariel Planeta.

Anexos

Tabulación: Por Interrogantes

Interrogantes	SI	NO	NO CONTESTA
1-¿Pienso que estoy lejos del ideal de persona que quiero ser? ¿Por qué?	99	22	5
2-¿Me considero una persona poca madura?	102	19	5
3- ¿Soy demasiado exigente conmigo misma/o?	63	58	5
4- ¿Me siento inconforme con casi todo lo que tengo?	26	97	3
5- ¿Me siento indeciso/a ante las mayoría de las situaciones de mi vida?	40	85	1
6- ¿Le doy mucha importancia a mi fracaso?	65	56	5
7- ¿Me considero una persona creativa?	94	30	2
8- ¿Soy auto crítico/a en mis acciones?	105	21	-
9- ¿Me Considero una persona exitosa (o) en la vida?	91	27	8
10- ¿Me considero una persona segura (o) de mi mismo?	102	21	3
11- ¿Poseo habilidades necesarias para resolver situaciones problemáticas en mi vida cotidiana?	111	12	3
12-¿Me resulta fácil aprender cosas nuevas en el estudio?	74	45	7
13- Si me propongo ¿logro mis objetivos?	106	18	2
14- ¿Me rindo ante la primera dificultad en los trabajos?	16	109	1
15- ¿Creo en mis propias capacidades?	100	25	1
16- ¿Me rindo rápidamente ante tareas difíciles?	20	104	2
17- ¿Soy incapaz de iniciar nuevos proyectos en mi vida?	101	25	
18- ¿tiendo a evitar situaciones en las que he fracasado(a) anteriormente?	64	58	4
19- ¿Creo tener las suficientes habilidades para enfrentar riesgos y responsabilidades?	101	21	4
20- ¿Tener que esforzarme más que los demás, me hace dudar de mis posibilidades?	30	93	3
21- ¿Tengo que releer los textos varias veces, las palabras no tienen mucho significado, para mí la primera vez que lo hago?	71	49	6
22- ¿Me cuesta darme cuenta de cuáles son los puntos más importantes?	48	76	2
23- ¿Vuelvo atrás y repito lo que he estudiado, deteniéndome en los puntos que encuentro dudosos?	102	23	1
24- ¿Leo en voz alta al estudiar?	91	32	3
25- Mientras estoy tomando apuntes de algo que el profesor dijo antes ¿se me escapan datos importantes de la clase que se está dictando?	71	48	7
26- ¿Me es difícil concentrarme en lo que estoy estudiando, después de haber terminado, no sé lo que he leído?	35	85	6

27- ¿Tengo que estar en un estado de ánimo especial o inspirado para poder empezar a trabajar: tiendo a perder el tiempo?	54	69	3
28- ¿mi tiempo no está bien distribuido, dedico tiempo a algunas cosas y muy pocas al estudio?	68	52	6
29- ¿mis horas de estudio son interrumpidas por llamadas telefónicas, visitas o ruidos que me distraen?	66	54	6
30- ¿me es difícil terminar un trabajo en un determinado tiempo; por eso no lo termino a tiempo o hago mal?	21	99	6
31- ¿me gusta estudiar con otros y no solo?	54	65	7
32- ¿el exceso de vida social (bailes, citas, paseos, salidas con amigos) me impide tener éxitos en mis estudios?	24	98	4
33- ¿me pongo nervioso y se me olvida todo en el momento del examen?	49	69	8
34- ¿trato de comprender cada punto de cada cátedra a medida que lo voy estudiando, así no tengo que volver atrás para aclarar puntos dudosos?	33	88	5
35- ¿trato de resumir clasificar y sistematizar los hechos aprendidos, asociándolos con materias que he estudiado anteriormente?	96	26	4

...

Crónica de un fracaso anunciado

Autoras: María Lucía Gómez Centurión, Tamara Schlez, Fiorella Luzzani

Sinopsis

Partiendo de preguntarnos a qué se debe la situación de fracaso escolar de los estudiantes, nos proponemos recorrer la historia académica de un alumno que no logra seguir los aprendizajes al ritmo de sus compañeros y del diseño curricular vigente. Hablamos de un estudiante que, como tantos, termina siendo víctima de “malas decisiones” por parte de los adultos, quedando expuesto a la etiqueta de “fracasado”. Lo preocupante es que, dicho significativo, excede lo escolar y se propaga como una convicción para toda su vida.

Cabe aclarar que no necesariamente las cosas se realizan (o no se realizan) con maldad. A veces se hacen por descuido, otras por pensar que se lo está acompañando al niño de la mejor manera, y otras, simplemente, porque los adultos no saben cómo hacer. El tema que queremos dejar planteado es que el que termina pagando por estos “fracasos de los adultos”, es el niño; el más indefenso, el que está construyendo su personalidad e identidad.

Usando una viñeta clínica como soporte y disparador, intentamos preguntarnos cuáles son los momentos en la historia escolar de un estudiante en el cual se debería haber tomado otro camino; qué elecciones “se hicieron mal”; qué aspectos contribuyeron, ya sea bien o mal intencionados, a que este estudiante se convierta en un caso más de fracaso escolar. Y por último, pero no menos importante, nos preguntamos ¿quiénes tienen la responsabilidad de este destino en un niño? y, ¿por qué si hay varios actores responsables es el niño el depositario de la palabra FRACASO?

Lo particular del caso trabajado es que no aborda a un estudiante “que tiene dificultades pedagógicas”, que es “disléxico” o porta algún otro diagnóstico. Planteamos un caso despojado, inicialmente, de todo rótulo. Es un caso de un niño que se va construyendo en su paso por la escuela y concluye, sí, con una etiqueta construida entre todos.

Trabajo Libre

Nuestra propuesta para este espacio de trabajo libre surgió de pensar y preguntarnos ¿en qué momento se puede definir el transcurso escolar de un alumno como un fracaso?: ¿es posible ubicarlo? ¿depende de una escena? ¿de una decisión? ¿de varias? ¿es responsabilidad de un agente? ¿Hay indicios que nos llevan a pensar que un estudiante va camino a ser rotulado como un caso de fracaso escolar?

Pensamos con una viñeta clínica: B está terminando preescolar. En una reunión que tuvieron las maestras con sus padres, les transmitieron que es un nene muy alegre y que suele estar de buen humor. Ama los deportes, especialmente el fútbol; también disfruta mucho de pintar con diferentes materiales. Le encantan los momentos de juego libre, pero las instancias de juego reglado aún le cuestan. Reconoce

la inicial de su nombre, pero no está alfabetizado. Diferencia letras de números, aunque no logra decir cuál es mayor. En inglés, aunque se trabaje el contenido de manera lúdica, B se resiste. Como cierre de ese último encuentro, las docentes sugieren algunos juegos para que los papás hagan con B durante el verano, con el objetivo de fortalecer y motivar su acercamiento a la lectoescritura.

Con este panorama, los papás se disponen a seleccionar una escuela primaria para su hijo. Barajan diferentes opciones: un colegio que se encuentra a la vuelta de su casa, una escuela que comparte los mismos valores humanos que ellos, una institución a donde asistirán los compañeros del jardín, continuar en el mismo establecimiento educativo en el cual se encuentra, o la escuela a la que concurren sus hermanos.

Esta elección en muchas ocasiones es tomada con liviandad, dejando de lado las preguntas más importantes que deberían guiar la decisión: ¿cuáles son las características de mi hijo? ¿cómo es? ¿qué intereses tiene? ¿qué escuela creo que puede acompañar mejor su desarrollo? ¿es preferible un colegio grande o chico? ¿es conveniente que asista a una escuela de exigencia académica o que haga más hincapié en lo deportivo/arte, etc? ¿es favorable que inicie su primer grado con niños que ya conoce del jardín?

Los padres de B finalmente deciden inscribirlo en la misma escuela que sus hermanos, una institución bilingüe, doble jornada, bastante estricta y con un nivel académico exigente. Luego de indagar acerca de la elección, la pareja confiesa que dicha institución les facilita el día a día, llevarlos y retirarlos a todos juntos, ir a las reuniones escolares; ya conocen a los directivos y las reglas del colegio. Saben que su hijo menor tiene características distintas a las de los mayores, pero priorizan la practicidad familiar.

Acá podríamos ubicar un momento clave: la elección de la escuela. ¿Con qué criterios se decide? ¿Dónde suponemos que va a poder aprender más? Y por aprender más, no nos referimos a que le den más contenido, sino a que lo pueda incorporar, hacerlo propio; que pueda contar con él para resolver diferentes situaciones. ¿Es lo mismo cualquier escuela? Podemos anticiparnos y afirmar que no, no es lo mismo cualquier institución para B. Su desempeño académico no será igual y por lo tanto los “resultados”, tampoco.

En nuestros años de experiencia, es poco habitual encontrarnos con estos interrogantes por parte de los padres. Cuando indagamos acerca de las elecciones institucionales, solemos escuchar que las decisiones fueron tomadas por cercanía, por popularidad de la institución o porque otros conocidos envían a sus hijos allí. Pareciera que la pregunta más importante, es la más difícil de hacer: ¿cuál sería la escuela para mi hijo? Puede suceder, entonces, que estas elecciones empujen al fracaso. Al respecto Norma Filidoro nos dice, “La decisión de la escuela forma parte de la trayectoria educativa de este joven” Y agrega, “En estas decisiones que comprometen el destino de niñas y niños, los profesionales tenemos una responsabilidad”.

B empieza primer grado. Si bien ingresa a un curso donde muchos chicos vienen siendo compañeros desde el jardín, logra integrarse con comodidad. Hace amigos, juega en los recreos y hasta es invitado a las casas de los compañeros después de la jornada escolar. Los papás de B mucho no invitan a otros niños porque por lo general llegan muy tarde de trabajar y los chicos quedan a cargo del hermano mayor de 12 años. Ellos suelen llegar cansados, con pocas ganas de conversar con sus hijos sobre su jornada escolar o laboral. Tratan de mirar los cuadernos de comunicaciones una vez por semana o de seguir el grupo de WhatsApp de las familias del colegio.

A pesar de que B empieza primero con mucha ansiedad, vértigo y miedo, se va acomodando y logra participar en clase, mostrar sus conocimientos y consultar sus dudas. A medida que pasan los meses, la propuesta escolar se va complejizando y B empieza a notar que, cuando participa, su docente ya no lo felicita como antes. De hecho, muchas veces lo corrige o le pide a otro compañero que diga bien lo que él está diciendo mal. B comienza a sentir que no sabe lo mismo que el resto y, de a poco, disminuye su participación por miedo a equivocarse: no quiere que sus amigos o “su señor” se den cuenta que no entiende. La maestra de B en la vorágine del trabajo, en el intento de atender a todos los chicos, de

sostener la planificación y las exigencias de la institución, no da cuenta que, ese niño que en los recreos juega y se divierte, ya no es curioso, participativo ni arriesgado en clase.

El año avanza y, como B no logra seguir el ritmo de sus compañeros en el proceso de alfabetización, la maestra le empieza a mandar ciertas tareas para que refuerce en casa. Busca propuestas entretenidas para realizar con la familia: sugiere que B ayude a hacer la lista del supermercado, que enumere los juegos a los que más le gusta jugar con los papás o los hermanos. Lo que la docente no sabe es que, en esa casa, los papás no están disponibles para ayudar a su hijo con estas consignas, entonces la tarea simplemente viaja de la casa a la escuela. De esta manera, B vuelve a quedar expuesto; otra vez aparece como el que “no llega a hacer”. Ella considera que el estudiante no está aprovechando la ayuda y construye un concepto negativo de él porque pensó una propuesta divertida para que haga y aún así no la hace.

Podríamos ubicar acá un nuevo punto fundamental en la historia. Surge una nueva instancia para desandar un camino que es posible que lleve a nuestro protagonista a una situación de frustración, donde quede ubicado en el lugar de la falta, del que no sabe o no puede. ¿Qué sucede cuando la mirada de los adultos deja de observar las necesidades del niño? ¿Qué pasa cuando la docente arma una propuesta “divertida” pero poco adaptada a la realidad de B? ¿Dónde están los papás en su función de educadores? ¿No son ellos también responsables, de libidinizar y motivar el aprendizaje de su hijo?

El año termina y B concluye con los contenidos justos, como se suele decir “raspando”. La maestra transmite todo este transcurrir en primer grado a la docente del año entrante, preparándola o condicionándola? en su encuentro con este nuevo alumno y su familia. Así, al límite y con poca confianza en su saber, B va pasando de año en año. Su autoestima y apuesta sobre sí mismo se van debilitando a pasos agigantados. Cree que solo no puede aprender ni resolver nada; y tampoco nadie ¿dispone? de tiempo y ganas para acompañarlo. Nota la diferencia con el resto de sus compañeros: no solo a nivel pedagógico, sino que también compara su familia con la de sus amigos y percibe cuán ocupados están sus padres. Quizás sus hermanos no los necesitaron, pero él sí, y no están.

Llega cuarto grado; un año muy particular, que por lo general plantea un salto de contenido en la escuela y trae aparejado nuevos desafíos: carpetas, lockers, diferentes docentes. Una vez más arranca el año académico y B está entusiasmado por esta nueva oportunidad. Durante el primer mes, la etapa diagnóstica, logra seguir la clase sin dificultades, y con mucho esfuerzo intenta mantener el orden en sus materiales de trabajo. Terminado este periodo, comienza el momento en que aparecen los nuevos contenidos, y se presentifica la exigencia acorde a un 4° grado. A B le empieza a costar mucho seguir el ritmo de la clase, en más de una oportunidad siente que la docente da por sentado cosas que él no entiende y no conoce. Asume que es su falla por no saber esos temas, pero a pesar de eso, durante los primeros meses del año, levanta la mano y pregunta algunas dudas. Las explicaciones que le da la maestra, no logran disipar sus interrogantes, pero como ya le da vergüenza seguir preguntando, dice que entiende. La docente, por el nivel de sus dudas, también da cuenta que hay una brecha entre los contenidos de B y el grupo.

¿Quién tiene que velar porque esos contenidos se entiendan? ¿el problema se encuentra en que no son bien explicados? ¿no son bien entendidos? ¿o en que el estudiante no tiene la suficiente confianza en él para decir “NO LO ENTIENDO, ME LO EXPLICAS DE OTRA MANERA”, las veces que sea necesario? ¿qué marcas se generaron en B para que piense que no saber algo lo convierte en un burro? Parece que la concepción de que uno va a la escuela a aprender, fue aplastada por la idea de que el estudiante va al colegio sabiendo.

Llegan los exámenes y a B le va mal. La docente le toma un recuperatorio, y si bien aparece una leve mejoría en su resultado, ella sabe que él no está comprendiendo. Esto la enoja, con él y con su dificultad. “B no estudia, ¿qué quieren que haga yo? Es notorio que le cuesta más que a sus compañeros y no le dedica tiempo en la casa, teniendo en cuenta sus dificultades. Encima se está portando mal y

desorganiza el grado; se pierde la mitad de las explicaciones”. Estas son algunas de las frases que se suelen escuchar, posturas que solemos observar.

Creemos que hay preguntas fundamentales que nadie se está haciendo: ¿qué le pasa a ese estudiante? ¿por qué le va mal? ¿es porque no entiende? ¿o es que el miedo a no saber afecta su desempeño? ¿o será que la instancia de evaluación lo paraliza? ¿o que no estudio? ¿o que tiene alguna dificultad de aprendizaje? ¿o que estaba pensando en otra cosa el día del examen? ¿o que no me entiende a mí? ¿será que se está portando mal porque no entiende y es una forma de distraer la atención? y así podríamos seguir. Son varios los interrogantes que nos podemos hacer para intentar delinear por qué a un alumno “le va mal en una evaluación”, pero es clave identificarlos para devolverle algo más que un reprobado cristalizado/inamovible o un “es vago”. Significaciones que sólo obturan la posibilidad de que el alumno pueda hacer otra cosa. Necesitamos poder pensarlo un poco más allá para ver cómo lo podemos acompañar en su aprendizaje. Partiendo de la base de que todas las personas pueden aprender, cuando alguien no aprende en la escuela algo está fallando, pero no necesariamente el niño. Quizás está equivocada la metodología, la presentación del tema, la exigencia del contenido.

B termina cuarto grado con un nivel de desorganización importante. Tiene la mitad de las carpetas incompletas, hojas tiradas en la mochila, y un cuadernillo para hacer en el verano. La maestra cree que no tiene los contenidos necesarios para pasar de año, está segura de esto desde junio. Los papás recibieron varias citaciones en la escuela. Les comentaron que estaban preocupados por el rendimiento de B, que debían acompañarlo más. Pero ellos solo logran echarse culpas y comprometerse de palabra a un cambio que no acompañan con acciones. La escuela solicita un psicodiagnóstico porque consideran que “algo debe tener” ya que no logra avanzar o adaptarse al igual que sus pares.

B pasa a quinto grado y luego a sexto. La relación entre la familia y la escuela se va quebrando cada vez más; ambas partes continúan pensando lo mismo de la otra: la escuela les pide a estos papás que se ocupen más de su hijo y ellos, por su parte, esperan que los docentes busquen el modo de enseñarle a B. Ambos agentes se repiten que ya queda poco, que hay que aguantar un poco más. ¿Aguantar qué? ¿qué sucede mientras ellos aguantan? ¿es la escuela un aguantadero? ¿dónde queda B en esta intolerancia que simula ser soportada? Por momentos parece que es solamente la pelota que hay que seguir pasando. B no se implica, los papás no lo hacen, y la escuela ya cansada y rendida tampoco. ¿Qué lugar le estamos dejando a B? ¿en qué tipo de estudiante lo estamos convirtiendo? Y lo más importante ¿en qué tipo de persona?

Es el último año del colegio y ya solo queda sobrevivir hasta diciembre para cambiar de institución. B se acostumbró a la idea de que le va mal todos los años y que siempre llega al verano con un cuadernillo. No espera otra cosa porque tiene la certeza que va a ser así. Este saber de B es el que justamente no esperábamos que aprenda en la escuela; este saber que se instala inconscientemente en él y que lo define como estudiante, desde un lugar de falta, de no poder. Este conocimiento sobre sí mismo que se inmortaliza, se impregna en la definición de sí y orienta todos sus actos de ahora en adelante.

B entra al secundario, los padres solo saben que quieren para él un colegio fácil, es lo que eligen ya que a su hijo “no le da, no puede, le cuesta”. No hay escapatoria, la etiqueta está puesta y su actuar rotulado. Esperamos entonces que B actúe en consecuencia. De él nada se espera, por lo que nada va a poder dar, ni tampoco nadie lo está mirando para que otra cosa suceda. ¿Alguien se detuvo a preguntarle qué espera B de sí mismo? ¿y qué espera de la escuela?

B se convirtió en un caso más de fracaso escolar. Pero esto, ¿es sólo un título que podemos poner a posteriori o es un cúmulo de pequeños fracasos de varios actores? ¿por qué es el alumno quien porta el rótulo de fracasado, si pensamos que el fracaso escolar no depende sólo de él? ¿por qué hacemos referencia al fracaso escolar como si fuese únicamente una construcción que se arma entre el niño y la escuela? ¿y la familia? ¿tendríamos que hablar de fracaso educativo? ¿de fracaso en la enseñanza? ¿de fracaso subjetivo? Pareciera que en principio los que fracasan son los adultos incapaces de hacerse

cargo de su porción de responsabilidad en esto. ¿Responsabilidad sobre qué? ¿sobre quién? ¿sobre el niño actual? ¿sobre el adulto del futuro? ¿sobre el sujeto aprendiz?

En nuestra experiencia, son pocos los estudiantes que viniendo de historias así, logran pelear con ese sello impuesto y construido por otros. Algunos llegan a mostrar otra cosa, otra imagen de sí mismos. La batalla es muy intensa y desgastante. Esta situación resulta difícil de desanudar, tanto para los adultos que miran como para los estudiantes involucrados. La escena aparece como instituida, como si fuera dada, como “si el chico fuera así”. No damos cuenta de todas las representaciones que fuimos construyendo los adultos, fijando esa posición. Muchas veces, ni el estudiante se da cuenta del lugar en el que está. Esto vuelve más difícil aún desarmar un camino que ni siquiera sabe que transitó. Algunos chicos logran atravesar estas vestimentas y pueden posicionarse de diferente forma. Pero para eso consideramos que tiene que haber primero un otro que lo habilite, que lo desee y haga lugar para que sea de otro modo.

A partir del recorrido académico de B, nos interesa dejar planteadas algunas cuestiones en relación a los actores intervinientes en la escolaridad de un estudiante. Cuando se arriba a la conclusión de que “ya no hay nada por hacer” con un sujeto, que la situación se estableció como un tema tabú en la familia o se instala una queja constante en sala de maestros por este alumno, es el proceso de aprendizaje el que ha fracasado. Cuando se deja de indagar por el recorrido que está haciendo cada alumno, se desiste de preguntarles sobre su percepción del aprendizaje o se cierra a escuchar sus preguntas, es nuevamente el proceso de aprendizaje el que ha fracasado.

Al decir de Beatriz Janin, “El fracaso escolar es una de las causas más frecuentes de consulta por un niño. Pero los problemas en el rendimiento escolar pueden no coincidir con dificultades intelectuales y ni siquiera responden siempre a conflictos o déficit intrapsíquicos. Un niño puede fracasar en la escuela por múltiples motivos, tales como la relación con el docente, el modo en que se transmite el conocimiento, la desvalorización social o familiar de aquello que la escuela enseña, dificultades en la aceptación de normas, dificultades para mantenerse quieto, etcétera, a la vez que aprende rápidamente otros saberes fuera del entorno escolar. Toda dificultad escolar debería ser leída en términos de sobredeterminación y de multiplicidad causal, teniendo en cuenta que son muchos los participantes en el proceso de aprender: el niño, los maestros, los padres y el contexto social.”

Es importante resaltar que no se trata de culpas sino de responsabilidades. La responsabilidad frente a la escolarización de B no es algo concreto que se puede dividir como chocolates para repartir entre varios en situaciones problemáticas. En este sentido, las responsabilidades se entrelazan e interrelacionan. Estas pueden variar a lo largo del tiempo en el que B se encuentra dentro del rol de aprendiz. En algunas situaciones, la escuela podrá mostrar mayor intención de flexibilizarse frente a las características de este alumno. En otras ocasiones, serán los padres quienes logren modificar las expectativas sobre ese niño y las que él tenga sobre sí.

Para concluir, cabe destacar que una serie de circunstancias pudieron influir en la situación de B: una rutina familiar sobrecargada, la vorágine en la que viven los padres hoy, los tiempos institucionales, las corridas atrás de la currícula y la cantidad de niños por aula, pueden ser solo algunas. En todos los cursos hay diferentes personas que aprenden a ritmos distintos. Creemos que lo importante es poder armonizar las miradas que se tienen sobre cada niño.

Es fundamental, entender que si a un chico le va mal en la escuela es porque algo está sucediendo. Pero ese “algo” no se reduce necesariamente a él, sino que “algo” puede estar pasando con el entorno que lo mira. Y esta mirada es la que puede conducir, incluso, a que ese chico este mal. Quizás se espera “algo” de él que no es y no quiere ser; a lo mejor necesita más tiempo o más explicaciones; tal vez sus hermanos sean diferentes; quizás tenemos que encontrar el modo de motivarlo. Creemos que, en el ejercicio de un cambio de perspectiva sobre B, resulta pertinente ampliar el abanico de posibilidades de su “mal rendimiento”: tendríamos que poder descentrarnos de lo académico, realizar un acompañamiento que no se reduzca a lo pedagógico, ofrecerle mayor contención afectiva o incluso un

tratamiento. A lo mejor a quienes tenemos que acompañar con estrategias es a los adultos: con los padres y con la escuela. En definitiva, la idea es que entendamos que un niño es una persona en construcción y nuestro aporte, como adultos, puede fortalecerlo o desarmarlo.

Bibliografía:

- BAQUERO, Ricardo; BOLIS, Nora María, FONTAGOT, M., FREIBERG, Zulema T. ; GRECO, María Beatriz; MARRANO, Carlos; MONTESINOS, Marta Paula; RATTERO, Carina; ZERBINO, Mario, TORCHIO, Rita; JANIN, Beatriz : “El fracaso escolar en cuestión”. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- FILIDORO, Norma; ENRIGHT, Patricia; VOLANDO, Liliana: *“Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde /hacia la complejidad”*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial Biblos, 2016. 1° edición.
- JANIN, Beatriz: *“El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva”*, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- JANIN, Beatriz: “Desatentos y desatendidos”, Nota publicada por el diario Página 12, en la sección de Psicología, 2004.
- Revista de Psicoanálisis con niños *“Cuestiones de infancia”*. Año 2001. Vol. 6, Universidad de ciencias sociales y empresariales.
- UNTOIGLICH, Gisella: *“Patologías actuales en la infancia”*. Buenos Aires, Noveduc, 2009.

...

Recuperar el placer de aprender como condición para superar los problemas de aprendizaje. La experiencia de un taller psicopedagógico

Autoras: Ana Carolina González, Beatriz Zapata

RESUMEN

El trabajo presenta la experiencia de un equipo psicopedagógico en la implementación de talleres para niños y jóvenes derivados por problemas de aprendizaje, como espacio alternativo a sus tratamientos y terapias. Surge como recurso ante la necesidad de encontrar nuevas modalidades clínicas que respondan a las necesidades y sentir de los niños y jóvenes hoy. Constituyen espacios grupales lúdicos, recreativos, donde disponen de espacio y tiempo para reencontrarse con el placer de aprender, poniendo en juego el cuerpo, reconociendo sus tiempos y sus modalidades diferentes.

Entendemos los problemas de aprendizaje desde concepciones teóricas constructivistas y con una perspectiva psicopsicosociocultural. Tomamos los aportes de diferentes teorías que permiten abordar este complejo proceso, reconociendo sus múltiples determinaciones. Analizamos el problema inserto en un contexto más amplio y con múltiples articulaciones con el entorno

Esta propuesta consiste en un trabajo interdisciplinario con una modalidad de abordaje clínico que posibilita reconstruir el deseo de aprender de niños y jóvenes con trayectorias signadas por fracasos escolares, cuyas manifestaciones psíquicas nos preocupan porque afectan su sentir: niños tristes, desvalorizados, enojados, aislados, con baja autoestima, poca autonomía. El objetivo central es posibilitar la libre expresión, donde puedan manifestar lo que cada uno puede, sabe, desea y posee, que por diferentes causas no emergen en el marco de la institución escolar.

INTRODUCCION

El presente trabajo sintetiza la experiencia de un equipo interdisciplinario, formado por una psicóloga, pedagoga, maestras especiales, TEO y fonoaudióloga, que trabajan en la clínica

psicopedagógica con niños señalados como “problemas de aprendizaje”, con diferentes manifestaciones escolares que se interpretan habitualmente como fracasos escolares.

Los niños y jóvenes llegan derivados por las instituciones escolares, otros profesionales o bien por iniciativa y/o preocupación de los padres, muchas veces desbordados por la imposibilidad de encontrar formas de ayudar o comprender la problemática de sus hijos.

Entendemos los problemas de aprendizaje desde concepciones teóricas constructivistas y con una perspectiva psicosociocultural. Desde una postura epistemológica de la complejidad, analizamos el problema inserto en un contexto más amplio y con múltiples articulaciones con el entorno. Apelamos a los aportes de diferentes disciplinas y conceptualizaciones teóricas para abordar al aprendizaje como un proceso multideterminado.

Compartimos una concepción amplia de los aprendizajes y sus problemas que permite reconocer cuatro dimensiones en interjuego (Alicia Fernandez): inteligencia, deseo, cuerpo y organismo. Como proceso social requiere del reconocimiento de fenómenos vinculares entre quienes participan de la situación educativa. Y su necesaria contextualización significa reconocer lo factores externos que lo atraviesa y determinan.

El aprendizaje es un proceso constitutivo del sujeto, que imprime sus particularidades. Por ello cada sujeto tiene una forma particular de construcción del mundo donde articula los significados construidos a través de sus relaciones interpersonales y experiencias. Ello significa reconocer que existe una variabilidad de tiempos y procesos en la construcción de significaciones del aprender, que la escuela suele ignorar y que es necesario recuperar y valorizar para posibilitar el placer en el aprender, el deseo de saber, la curiosidad, la motivación, favoreciendo la apropiación de los bienes culturales y simbólicos respetando su singularidad. Un niño necesita el sostén vincular con un adulto, que reconozcan sus tiempos de posibilidad para lograr sus adquisiciones, las estrategias que lo estimulan, los contenidos que los motivan.

Las múltiples manifestaciones del fracaso, aparecen como dificultades en el logro del aprendizaje escolar, por lo cual refieren a la escuela y su formato: sus tiempos, sus teorías, sus estrategias. La escuela, en su intento homogeneizador convierte las diferencias en problemas porque requiere como condiciones para su construcción: fundamentalmente de un niño que pueda adaptarse y socializarse en espacios y tiempos estructurados que desconoce las condiciones internas del niño, sus recorridos existenciales, sus momentos afectivos.

Entendemos que el *proceso de aprender* no se reduce al *aprendizaje escolar*.

Aprender supone un trabajo psíquico en el que se entrecruzan los deseos y significados, el yo y los ideales. Implica apoderarse, es actividad, constituye un acto psíquico que requiere invertir, transformar, armar nuevos recorridos. Muchos niños aprenden, a jugar a armar a pintar, desarrollan múltiples habilidades pero se resisten al aprendizaje escolar, a saberes sistemáticos que no los motiva. Los niños llegan al tratamiento psicopedagógico, enojados con las letras y los números, con el lápiz y el papel y los adolescentes desmotivados con los contenidos y las metodologías escolares.

Aprender es un movimiento libidinal de apropiación o rechazo de áreas de la realidad (Schlemenson,1999): se trata de una elección inconsciente de objetos que generan atracción o evitación por las significaciones históricas que movilizan. Se reconocen “áreas restrictivas de la realidad” que generan displacer y limitan el acceso al aprendizaje generando fracturas en la producción simbólica del niño. Hablamos de sufrimiento porque está ligado al displacer y a la evitación, que incide no solo en las tareas del aprendizaje sino en su propio posicionamiento frente a la realidad social (autoestima, la identidad, la valoración propia).

Aprender no es solo incorporar conocimientos sino actualizar una forma particular de obtener placer por aquello que se incorpora como novedad. Es un modo particular de activar el deseo por la incorporación de novedades y de enriquecimiento psíquico (Schelemnson,2009).

La clínica de los problemas de aprendizaje

Consideramos que el espacio clínico del trabajo psicopedagógico de las diferentes modalidades de aprender, no debe constituirse en una repetición de la actividad escolar, de lo que se trata es de construir un “otro espacio y tiempo” donde el niño y el joven reconocen sus saberes, sus logros y su particular modo de hacer. Se trata de encontrar caminos desde donde ofrecer “condiciones de posibilidad” para que el niño y el joven pueda advenir sujeto del saber y del deseo.

En el trabajo clínico, el desafío es acompañar al niño y adolescente a descubrir que le atrae, que puede hacer y que lo motiva. Luego lo motivamos mostrando sus avances, ratificando su posibilidad de aprender, y desdibujando la creencia del “no poder”. Acompañándolo a redescubriese, a valorarse, a fortalecer su autoestima, a disfrutar de los logros.

Jugar, dar la palabra, construir, descubrir son los ejes centrales del trabajo clínico de los problemas para aprender.

La propuesta de los talleres para aprender

Los talleres surgen como una propuesta desde el equipo de profesionales, con el objetivo de generar un espacio diferente a la concepción tradicional de la clínica con niños y jóvenes. Espacios grupales lúdicos, recreativos, donde dispongan de espacio y tiempo para reencontrarse con el placer de aprender, poniendo en juego el cuerpo, reconociendo sus tiempos y sus modalidades diferentes. Desde nuestro lugar de coordinadores, brindamos contención, afecto y sostén para que se expresen con plena libertad a partir de las actividades propuestas.

La idea generadora de la propuesta de los talleres se inició a partir de la observación de las expresiones de placer de niños y jóvenes en los espacios de juego y actividad libre durante los tratamientos, así como en experiencias compartidas con pares en diversas instancias de los mismos.

Este proyecto implicó la articulación de un trabajo interdisciplinario donde los profesionales de las diferentes especialidades compartimos la necesidad de estudiar, aunar miradas, discutir temáticas, estudiar los casos y proponer formas de abordaje que posibiliten reconstruir el deseo de aprender de niños y jóvenes con trayectorias signadas por fracasos escolares, cuyas manifestaciones psíquicas nos preocupan porque afectan su sentir. Niños tristes, desvalorizados, enojados, aislados, con baja autoestima, poca autonomía. El objetivo central de pensar estos espacios fue que pudieran convertirse en “encuentros” donde poder expresarse con libertad, donde puedan manifestar lo que cada uno puede, sabe, desea y posee, que por diferentes causas no emergen en el marco de la institución escolar.

Nuestro propósito fundamental fue construir un espacio para crear, pensar y expresarse con libertad, donde cada niño o joven pueda manifestar sus potencialidades reales sin estigmatizaciones ni rótulos.

Del alumno al niño, un pasaje necesario.

Cuando un “niño” tiene problemas de aprendizaje en la escuela, solemos referirnos a él desde su lugar de “alumno”. La institución educativa por su misma estructura homogeneizante, lo despoja de sus particularidades afectivas, deseos y tiempos. El docente que no puede dar respuestas a la heterogeneidad que se plantea en el aula, deja al niño atrapado en su diferencia como dificultad y el docente en su imposibilidad de dar respuestas.

La propuesta de un espacio psicopedagógico está centrada en posibilitar al niño correrse del lugar de alumno y de las etiquetas que lo signan en el lugar del que “no puede”, “no aprende”, “se porta mal”, “desaprueba”. Se busca resignificar, construir un nombre propio donde pueda desplegar su deseo, superar el sufrimiento psíquico que se produce como consecuencia de la percepción de su diferencia en relación con sus dificultades para construir sus saberes escolares.

El taller como recurso psicopedagógico

Propiciamos la puesta en marcha de un “taller”, que decidimos conceptualizarlo como un “espacio para niños y jóvenes con modalidades diferentes para aprender”. Planificado en un espacio físico que difiere con la estructura convencional de un consultorio, con materiales diversos, que permite el trabajo en grupo, con una propuesta lúdica. Otras condiciones que implementamos en esta propuesta: que sea optativo en la temática que cada niño o joven se inscriba (dibujo, juegos, cuentos, taller de arte) y en el mismo se ofrecen diversas actividades entre las que pueden optar o proponer, con diferentes espacios físicos para concretarlos. Solo requiere el cumplimiento del horario pactado y la actividad general en la que se inscriben, con un cupo máximo de ocho niños.

La decisión de adoptar una modalidad grupal, se basa en la riqueza que posibilitan los intercambios, donde la diversidad de modalidades para aprender de los niños da lugar al reconocimiento de la diferencia y a su vez a la manifestación de deseos, intereses, gustos y construcción de saberes por parte de todos los integrantes del grupo. En estas instancias de intercambio, el vínculo es uno de los motores fundamentales, que amplían la oportunidad de incrementar el potencial psíquico.

Es coordinado por el grupo de profesionales que trabaja en el centro y un maestro o licenciado especializado en la temática que se convoca. El taller se organiza en tres momentos: el primero donde los niños y jóvenes se presentan contando libremente lo que les interesa sobre ellos, también lo hacen los coordinadores. En el segundo momento: se explica el sentido del taller, se propone una pauta de trabajo y luego los niños y jóvenes eligen libremente como y donde realizarla. En el tercer y último momento, antes del cierre del taller, se propone que cada uno cuente lo realizado; como lo pensó, como se sintió, si le gustó, que recuerdos y anécdotas que le trajo la actividad.

El lugar de los padres en el tratamiento psicopedagógico

Cuando los padres asisten a la primera entrevista hablan del niño y sus problemas, de su sentir frente a él, de lo que moviliza esta situación, de lo que les recuerda de sus propias vidas, de lo que enoja y les angustia. Se expresan temores, fantasías y expectativas. También hablan de sus interpretaciones, de cuales creen que son las causas, las identificaciones y parecidos con otros familiares, de la historia del problema y su relación con las vicisitudes familiares. Los padres suelen traer un diagnóstico de la situación problema, a veces más explícito, otras más encubierto, y por lo general esperan que sea ratificado. Esta primera entrevista, puede convertirse en otros encuentros, del que pueden participar los distintos profesionales. Es una instancia crucial porque constituye la base para el tratamiento de la problemática.

Cuando el niño asiste a la consulta muchas veces nos encontramos con un sujeto que poco se parecen al descrito por los padres y maestros.

Jugando se aprende

En los espacios de taller, se propone recuperar el valor del juego, considerándolo esencial en el desarrollo de los niños y jóvenes porque estimula el desarrollo evolutivo de los sujetos y la socialización, favoreciendo la construcción de la identidad y la convivencia con otros. Significamos su valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor social, fortaleciendo la identidad grupal y comunitaria.

El juego orienta la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado, además de estimular la motivación por el aprendizaje. Reconsideramos la idea de que *“la educación es cosa seria”*, muy naturalizada en el ámbito educativo, para recuperar el valor y el lugar del juego en tanto espacio de encuentro con otros, potente herramienta de socialización, que estimula el desarrollo y la motivación de los sujetos por el aprendizaje.

El diagnóstico no debe ser un rotulo

Luego de finalizado el taller, el equipo de profesionales continúa con la tarea. Reunidos analizan la producción de cada niño, visualizando logros y dificultades, tanto en la producción simbólica, intelectual, motriz y social. Cada profesional aporta su observación del encuentro y señala aspectos significativos de la producción según su especialidad. Estos señalamientos constituyen aportes para el trabajo que continuaran realizando en sus tratamientos individuales con cada profesional.

Cuando evaluamos la articulación entre inteligencia, aprendizaje, afectividad, buscamos diagnosticar integralmente al niño en todos estos aspectos y mostrar la relación dinámica que existe entre ellos. Buscamos comprender al niño en el entramado de su realidad psíquica y social. Procuramos no poner rotulo o nombre al problema, sino comprender como conoce y construye sus saberes. Sostenemos que en los niños “los diagnósticos se escriben con lápiz” (Untoiglich, 2008) porque no son categorías que deben inscribir al niño o joven en la normalidad o la patología sino que tienen un sentido dinámico que permite delimitar potencialidades y dificultades. Porque entendemos que un niño esta en desarrollo, y que este proceso es dinámico. La tarea diagnostica tiene el sentido de orientar al terapeuta para poder intervenir.

No adherimos al diagnóstico como un rotulo porque es estigmatizaste, un oráculo que determina discriminatoriamente el futuro intelectual de un niño. Cuando no se convierte en un calmante de ansiedades de los adultos y en pantalla de la ineficiencia de ciertos profesionales y docentes, a partir de una pseudo tranquilidad que otorgan las etiquetas de “debilidad mental” “PA de orden orgánico” “hiperkinesia” “add” “dispersión atencional”. En algunos casos puede llegar a transformarse en una marca más, para un sujeto que permanentemente se examina, mide y al que pocos escuchan.

“El diagnostico psicopedagógico tiene por objeto dar cuenta de las particularidades psíquicas que restringen el proceso de aprendizaje de un niño” (S. Schlemenson, 2001). Es un proceso en el que se intenta encontrar el sentido histórico subjetivo de los problemas de aprendizaje de un niño determinado a través del análisis de sus dificultades escolares (síntomas y signos).

En el transcurso del diagnóstico es fundamental construir un vínculo “apasionarnos por esa vida, entenderlo. Justamente la posibilidad de curarlo, o sea, de hacerlo surgir como diferente, es facilitarle su labor de recrearse como persona interesante. Que sienta que su personalidad se diferencia de las otras y tiene un camino propio que es capaz de construir, que vislumbre una posible elección, cierto grado de libertad, aunque sea en el conocimiento” (S. Pain,1995)

Principales logros de la experiencia del taller

Entre los principales logros, señalamos la creación de un espacio convocante, lúdico y de interés para los niños, donde pudieron vincularse de otra manera con los materiales y objetos presentados. El clima logrado permitió la participación paulatina de todos los participantes, respetando sus tiempos y modalidades, permitiéndoles optar por trabajar en forma individual o grupal. Lograron producciones creativas que sorprendieron por su originalidad.

Destacamos sus expresiones de placer....reír, jugar, compartir, conversar, incluso poner música y proponer modelos e ideas tomados de internet. Pudimos trabajar la relación de cada niño y joven con sus producciones, a partir de sus relatos y descripciones nos aproximamos a las significaciones atribuidas, que reflejaban sus intereses y vivencias, sus temores y sus enojos. Analizando el contenido de sus relatos, su comportamiento, las modalidades elegidas y los vínculos con los otros participantes y con los coordinadores fuimos conociendo características subjetivas.

Lo evaluamos como una experiencia enriquecedora para trabajar con niños con modalidades diferentes para aprender. En casi la totalidad de los niños y jóvenes observamos un cambio actitudinal en relación con sus tratamientos, que se manifestaron en su disposición a asistir, en preguntar por sus compañeros, en llegar al lugar expresando lo que querían hacer, trayendo inquietudes y propuestas. Las mejoras en sus tratamientos fueron evidentes: se pudieron hacer relatos de sus miedos, poner en

palabras los enojos, hacer construcciones imposibles, armar formas creativas, aprender a manejar materiales diferentes, probar sabores y recetas distintas.....jugar y aprender, descubrir e intentar, prestar y ayudar. Se fortalecieron los vínculos con los profesionales y con los otros niños y jóvenes.

Integrando a los padres y a la institución educativa: un trabajo en red.

Luego de los talleres, o durante su transcurso, hacemos un encuentro periódico con los padres donde vamos mostrándoles los avances del niño o adolescente, sus producciones (siempre con previo permiso del niño) señalando logros y avances. Pero sobre todo mostrándole los cambios en su posición frente a lo escolar, las resignificaciones de su cuaderno, el cambio de actitud frente a las tareas escolares y sus posibilidades vinculares con otros niños y adolescentes. Porque el primer síntoma de placer que se observa es en sus ganas de asistir y participar, que suele ir acompañado de mejoras en sus somatizaciones y sus síntomas orgánicos. Esto le devuelve a los padres otra mirada de su hijo/a, lo cual favorece que en la relación vayan produciéndose cambios. Como correlato, disminuye la angustia y preocupación de los padres. Se les recomienda despreocuparse por lo escolar para compartir y disfrutar otros tiempos con su hijo. A veces sugerimos que se incorpore una maestra especial o de apoyo, algunos días a la semana, para evitar que sean los padres los que queden implicados en rutinas que generan malestar.

Con la institución educativa, el equipo de orientación y apoyo de la institución y/o con los maestros, generamos encuentros sistemáticos, según lo requiera la situación. En estos encuentros trabajamos, al igual que con los padres, mostrando los aspectos favorecedores del niño/a, sus potencialidades y logros, aspectos que suelen no ser reconocidos ni visibilizados tras las dificultades escolares. Este proceso también implica un aprendizaje por parte del enseñante porque, como lo señala Paulo Freire, buscamos que el docente también sea un aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que este se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones, cuando busca involucrarse en la curiosidad del alumno.

En este trabajo en red, buscamos favorecer el proceso de apropiación, trabajando desde dos ejes: respetar la singularidad del niño/alumno y el deseo por la búsqueda de objetos de conocimiento.

Es frecuente observar que los “problemas” que se producen en la escuela suelen no poder resolverse porque no se consideran las múltiples dimensiones que se ponen en juego en el proceso. Proponemos visualizar la mayor cantidad de fenómenos y dimensiones de análisis para comprender y plantear estrategias preventivas o propuestas de resolución de los problemas escolares

A modo de cierre:

Proponemos los talleres como espacios clínicos para promover el aprendizaje, provocar el deseo, favorecer la apropiación de los bienes culturales y simbólicos respetando la singularidad de cada niño y/o adolescente. Superar visiones estigmatizantes y simplistas de las dificultades para aprender. Revisar nuestra mirada, ampliarla, centrarla en los logros, y en el reconocimiento del sujeto del aprendizaje incorporando sus vicisitudes, sus múltiples atravesamientos y el contexto que lo constituye.

Desde esta perspectiva consideramos que los problemas de aprendizaje no existen, como se los denomina en lo cotidiano, lo que existe es una variabilidad de tiempos y procesos en la construcción de significaciones que no puede ignorarse si queremos favorecer los procesos de aprendizaje y de inclusión escolar.

La propuesta del taller permite contactar al niño con el placer de aprender, poner en juego su deseo, expresar sus emociones. Es un espacio de escucha y de expresión, que le permite al sujeto descubrir y descubrirse en sus capacidades. Acompañándolo a crear y reflexionar, buscamos su fortalecimiento frente a una realidad que le provoca sufrimiento. El desarrollo y la autonomía son objetivos centrales del tratamiento. Se trata de lograr la enunciación y reafirmación de un proyecto identificador lo cual le permitirá la posibilidad de proyectarse en el futuro.

Incluir a otros niños en el tratamiento posibilita el encuentro con la diferencia, en la intersubjetividad el niño va delineando su subjetividad. De lo que se trata es de confrontar a los otros para constituir un yo.

Finalmente, los talleres psicopedagógicos tienen por objetivo el alivio del sufrimiento psíquico producido por las restricciones en la productividad simbólica, que alteran y fracturan el aprendizaje escolar (Schlemenson, 2009). Solo la aceptación y el respeto de las diferencias pueden generar un proceso de mutuo enriquecimiento (Boggino, 2010). Devolver el placer de aprender (A Fernandez, 2000) y restituir la escucha y la palabra a los niños/as y jóvenes significa recuperar nuestro lugar como adultos generadores de posibilidad.

BIBLIOGRAFIA

- Aizencang, N (2005) *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares.* Manantiales. Buenos Aires
- Baquero R (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Aique, Buenos Aires
- Baquero, Ricardo (2006) “Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación”. En *Rev Espacios en Blanco. Serie Indagaciones N°6 NEES/UNCBA* (en prensa)
- Baquero, Ricardo y otros (2002) *Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar.* Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmes.
- Baraldi Clemencia (2001) *Jugar es cosa seria*, Homo Sapiens, Rosario
- Baraldi, C. *Aprender: la aventura de soportar el equívoco.*
- Bleichmar, Silvia. “Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva.” en *Cuando el aprendizaje es un problema.* (pag. 19)
- Bleichmar, Silvia. “Supuestos teóricos psicoanalíticos para abordar las cuestiones teóricas del aprendizaje”. En “Temas de Psicopedagogía 5”. 1991.
- Boggino, Norberto (2010) *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad.* Homo Sapiens. Santa Fe. Argentina
- Cordié, A. En *Los retrasados no existen.* Ed. Nueva Visión, 1994
- Delors, Jaques *La educación encierra un tesoro*, Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI
- Fernández, Alicia.(1987) *La inteligencia atrapada.* Ediciones Nueva Visión. Bs As
- Fernández, Alicia.(2000) *Poner en juego el saber.* Ediciones Nueva Visión. Bs As
- Freire, Paulo. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar.* Siglo XXI. Bs As
- García Marquez, Nelida.(1997). *Quiero aprender, dame una oportunidad.* Gedisa. España
- Kaplan, K. (2001) *Buenos y malos alumnos.* Aique. Buenos Aires.
- Lacasa, Pilar (1994) *Aprender en la escuela, aprender en la calle.* Ed. VISOR, Madrid
- Lebovici S. y Diatkine R. (1969) *Significado y función del juego en el niño*, Editorial Proteo, Buenos Aires
- Maddoni Patricia (2016) *EL estigma del fracaso escolar* Editorial Paidós. Bs As
- Narodowski, Mariano (1994) *Infancia Y Poder. La Conformación De La Pedagogía Moderna.* AIQUE. 1^{RA} Edición. Quilmes. Buenos Aires.
- Paín, Sara. *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje.* Vision. Bs As
- Pereira, M.; Prol, G. (1998) “El niño como autor de su escritura”. En *Rev. “Ensayos y Experiencias” – N°21 – Año 4-*
- Postic, M. (1982) *La relación educativa.* Narcea Ediciones. Madrid.
- Sarlé, Patricia (2010) *Enseñar en clave de juego;* (2012) *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*, Editorial Noveduc; (2006) *Lo importante es jugar...como entra el juego a la escuela* (2010) Homo Sapiens Rosario

- Schlemenson Silvia (2007) *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas.* Paidós. Buenos Aires
- Schlemenson, S.; Percia, M. (2009) *El Tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica.* Paidós. Bs As
- Schlemenson, Silvia. (1999): *Aprendizaje. Encuentro de sentidos.* Paidós, Bs As
- Schlemenson, Silvia. "Problemas de aprendizaje y fracaso escolar". En Rev. Ensayos y Experiencias. N° 15 – Año 3 – 1997.
- Sinisi, Liliana (2000) *Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo,* en Ensayos y experiencias, Año 6, N° 32, Editorial Noveduc, Buenos Aires
- Neufeld, María Rosa, Jues Ariel Thisted (compiladores) (1999). *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela.* Editorial: EUDEBA. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Tedesco, Juan Carlos (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En: *Debates de educación* (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Boff <<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>>
- Untoiglich Gisella (comp). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz.* Noveduc. Bs AS
- UNICEF Propuestas para superar el Fracaso escolar, Fundación Noble Clarín
- Valdez Daniel (2009) *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas,* Editorial Paidós
- Vasen, Juan,(2014) *Las certezas perdidas.* Paidós. Buenos Aires.

...

> Recorridos escolares y políticas educativas

Coord.: Lic. Vanina Modugno

Mesa Nº 22 – Aula 1 – 1er piso

P31 - *Políticas Educativas: riesgos, fracasos, tensiones y oportunidades. Perspectivas actuales.*, Ana María Sánchez, Instituto Municipal Artes Visuales, Lomas de Zamora, Buenos Aires

P69 - *¿Fuera de la escuela media "común"? Una aproximación a la experiencia de los CBO,* Melina Bonfanti, María Florencia Fant, CBO II, CABA.

P106 – *Intersecciones, Interferencias, Interacciones: de lo debido a lo posible, de lo igualitario a lo equitativo,* María Soledad Dawson, Gilda Podestá, Lorena Naveira, Fundación Juanito, CABA.

...

Educativas: riesgos, fracasos, tensiones y oportunidades. Perspectivas actuales.

Autor: Ana María Sánchez

Resumen:

"La cultura es vista como una instancia simbólica de la producción y reproducción de la sociedad".

Esto se interpreta que la misma no es solo atribuible a una señal decorativa, de ocio y/o recreo, en niños/as, adolescentes y adultos. Sino que forma parte de las interacciones cotidianas entre sujetos; dónde se producen procesos de significación.

En la actualidad se percibe como una imbricación en el binomio cultura/sociedad.

Dicho esto, no resulta viable descontextualizar estos conceptos dentro del campo de la Educación, las políticas públicas y las educativas.

En cualquier práctica social se imprime una dimensión “significante” que da sentido, la constituye y establece formas de nuestra interacción en sociedad.

“Toda conducta está significando algo, está participando en un modo diferencial en las interacciones sociales”⁵⁷

Es aquí entonces donde los paradigmas entran en tensión, cuando nos referimos a riesgos, fracasos y oportunidades que atraviesa el Sistema Educativo, en políticas públicas y educativas.

Introducción

Cuando recordamos el paradigma Comeniano y posteriormente el Sarmentino, en relación a la universalización de la enseñanza, cuesta interpretar la representación universalista de las perspectivas actuales en los proyectos educativos; y su consecuente decisión en políticas educativas.

Diferentes formas, en ocasiones explícitas y en otras en forma de negación, impactan contradictoriamente con el carácter universalista; donde fluye de forma paulatina una lógica de adaptación a lo público y a los casos. Si bien esta diferenciación se basa en términos de justicia y equidad, enmascara la posibilidad de acceder a lo universal, produciendo situaciones segregacionistas, que resultan favorables a sectores de mayor condición social y/o económica <más favorecidos>.

Mientras que la universalización de la enseñanza llamaba a la igualdad de oportunidades de alumnos/as: inclusión, etnia, sectores sociales vulnerables, infraestructura de escuelas, asistencia escolar, programas sociales de inserción, etc., no resulta difícil percibir la justificación que demuestra las normas universales que estuvieron orientadas a favorecer a los que no favorecidos: asignaciones familiares, subsidios, asignación por desempleo, tecnología educativa, etc.

Con errores y aciertos el caso de Argentina no ha diferido mucho al de Francia, cuando se interpretó en varios países que la pedagogía no pretendía continuar con la idea de una *tabula rasa*, sino que el paradigma había mutado a poner la lupa en las propuestas didácticas y la creatividad de niños/as y adolescentes. Anteponiendo la necesidad de otorgar a las clases otras dinámicas posibles, recordar a docentes que los alumnos/as tienen derechos, que su relación pedagógica se vincula con sujetos en situación de aprendizaje, provistos de razón.... y no se limita solo a cumplir con el rol de docente enseñante.

Resulta un argumento encontrar *sujetos éticos* que respeten y reconozcan la especificidad de las situaciones, trayectorias, culturas y libertades de los individuos...pero al decir de François Dubet también es una cuestión de un sujeto <egoísta> consciente de sus intereses, capaz de adecuarse a la Institución escolar.⁵⁸

DESARROLLO

Los programas Institucionales suponen que sus actores estén motivados, ya que su subjetividad está construida en torno a valores y vocaciones; al separarse el binomio actor/sistema, se produce más

⁵⁷ Néstor García Canclini- *“La cultura extraviada en sus definiciones”*- En: *“Diferentes, desiguales y desconectados”*- Edit. Gedisa-2004

⁵⁸ François Dubet- *El declive de la Institución_ profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*- Edit. Gedisa-2006-Barcelona

distancia entre individuo social y sujeto, resultando compleja la motivación. Estando vigentes discursos sobre la falta de motivación de sujetos vulnerables, alumnos/as y niños/as integrados, esto instala la necesidad de motivar a los mismos para el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Se pide que sea el docente el que deba motivar a sus alumnos, pero para que esta emoción acontezca es primordial que primero sean los docentes los que se encuentren motivados.⁵⁹

Sin embargo las condiciones laborales de los agentes de la Educación no estarían dentro de los cánones aconsejables para dicha motivación: descalificación social, pocos recursos educativos y de infraestructura, bajos salarios, casi nula orientación educacional en gabinetes escolares, cierre de programas y proyectos educativos, cierre de escuelas y otras situaciones que atraviesa la realidad educativa.

Si tuviéramos que enumerar los riesgos, fracasos y falta de oportunidades que provocan el fracaso escolar, que tiene sin duda relación con la pregunta ¿alumnos que no aprenden?, seguramente muchos de nosotros podríamos enumerar algunas condiciones ajenas al aula, pero conectadas con el proceso de enseñanza aprendizaje. En prácticas educativas de N. Primario y N. Secundario se vive desde lo Institucional y áulico las siguientes situaciones:

- Infraestructura deficiente en escuelas públicas (falta de mobiliario, agua, instalaciones eléctricas inseguras, espacialidad reducida en aulas, falta de espacio para comedores escolares (muchos niños/as de jornada extendida almuerzan en los mismos bancos en que tienen sus clases, etc.), restando tiempo a los aprendizajes, por tener que finalizar la clase con tiempo de organizar los espacios áulicos para almorzar.
- Funciones que los docentes deben cumplir, ajenas a su condición de enseñante.
- Niños integrados, judicializados, que sufren maltrato infantil, abusos, y problemáticas sociales/familiares de toda naturaleza y factores)
- Escuelas de jornada completa con almuerzos y meriendas poco nutritivas y escasas.
- Adolescentes con problemas de alcoholismo y drogadicción. Donde en muchas escuelas los gabinetes psicopedagógicos son compartidos con E. Primaria, y no tienen ni el tratamiento ni la contención que necesitan.
- El intento cierre de escuelas sin considerar el contexto de las mismas (como escuelas rurales o del Delta)
- Aulas atiborradas de alumnos/as (con 30/40/o más alumnos/as) en diferentes niveles de enseñanza. Esto dificulta el aprendizaje en niños/as y adolescentes, ya que resulta inviable llegar a nivelar un solo docente los conocimientos en el grupo)
- Docentes con dos o más cargos en escuelas (a modo de cubrir sus necesidades básicas). Esto lleva como consecuencia un docente agotado, sin tiempo de preparar sus clases y mucho menos continuar su formación para capacitarse.
- Intento cierre de Bachilleratos de Adultos (negando la posibilidad de acceso a la educación a gente adulta que no ha podido completar o comenzar sus estudios de N. Secundario. Limitando las vacantes en las llamadas “Aulas de Aceleración”
- Se limita la oferta de los Institutos de Formación Docente pública, que son la fuente de ingreso al Sistema Educativo de docentes noveles.
- Abuso en licencias docentes. Sin generalizar se puede constatar que abusos sí los hay, pero los encargados de otorgar las mismas es el propio Estado. El constante cambio de docente en el aula perjudica el proceso formativo de niños/as y adolescentes.

⁵⁹ François Dubet- El declive de la Institución_ profesiones, sujetos e individuos en la modernidad- Edit. Gedisa-2006-Barcelona

- Escasa designación de maestras integradoras, gabinetes psicopedagógicos y gabinetes de orientación educacional. Esto repercute en la tarea del docente del aula, teniendo que ocupar roles que no son de su competencia.

Muchas son las variables que atraviesa la Educación al momento de buscar respuestas del porqué del fracaso escolar y cuáles son los motivos por el que niños/as y adolescentes no aprenden.

Entonces nos volvemos a preguntar ¿Alumnos que no Aprenden?, seguramente podríamos agregar aspectos relacionados con estrategias de enseñanza a modificar; ¿considerando previamente lo explicitado? Ya que desde la Psicología Educativa todos conocemos que un niño mal nutrido, emocionalmente perturbado, sin recursos para su trabajo en clase, que convive en un contexto de crianza complejo y vulnerable: no está en condiciones de aprender!

¿Cómo llega a motivarse un docente frente a las situaciones mencionadas? ¿Cómo motivar a sus alumnos/as si estos no sienten en primer lugar “deseo”?

El deseo es previo a la motivación, y si se dan estas dos condiciones se produce el aprendizaje. Resulta viable considerar todas las situaciones que llevan a un destino de fracaso escolar, ya que no es un factor que pertenezca a una sola situación que lo provoca.

“No hay aprendizaje sin deseo. Pero el deseo no es espontáneo. El deseo no viene solo, el deseo hay que hacerlo nacer” Philippe Meirieu – 2007

Para el autor la responsabilidad de que emerja el deseo es del educador, aquel que debería crear situaciones de aprendizaje que lo favorezcan. El docente no puede desear por el alumno, pero sí puede propiciar situaciones diversas, variadas, que generen estímulos intelectuales y activos; colocando a sus alumnos/as en posición de actuar y no únicamente en el lugar de recibir.

Utiliza para ello una metáfora elocuente:

“No nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber. Y dar sed a quienes no quieren beber es crear situaciones favorables.” Philippe Meirieu – 2007

Estos escenarios suponen la resolución de situaciones problemáticas, una dificultad y/u obstáculo como incógnita a resolver. Y luego sorprenderse del nacimiento de potencialidades aún no visibilizadas (Silvia Duschtzky-FLACSO). Con frecuencia los alumnos/as con dificultades son los que no han sentido orgullo por considerar que han fracasado en algunas propuestas educativas, es allí donde pierden su motivación; es decir que no se encuentran motivados porque fracasan. En su lugar cuando un alumno siente orgullo por su actuación en el hacer, pues se ha favorecido el hecho de participar en actividades donde se han sentido orgullosos de sus resultados, entonces se sienten motivados. Al decir de Philippe Meirieu: *la humillación desmotiva, mientras que el orgullo motiva*, si se logra tener la capacidad docente de hacer sentir orgullo a nuestros estudiantes, estos estarán motivados.⁶⁰

Las políticas públicas y educativas son las responsables de garantizar estén dadas todas las condiciones sociales y de variables enumeradas en esta ponencia, estas condiciones son previas al proceso de enseñanza/aprendizaje en la escuela. Los riesgos de tomar decisiones en el ámbito de la Educación están sujetos a causalidades que luego se visibilizan en las escuelas y familias.

⁶⁰ Philippe Meirieu “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”- Entrevista- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. N°373 NOVIEMBRE 2007 -<http://www.uruguayeduca.edu.uy/sites/default/files/2017-05/philippe%20meirieu.pdf>

En una nota publicada el 2 de Enero del corriente año por Silvia Duschtzky, donde aborda la utilización de una nueva App donde el gobierno saldrá a buscar a los que abandonen la escuela <así titulan los diarios la última novedad educativa>, dispositivo online para preceptores de escuelas, aplicándolo en móviles u ordenadores; trata de supervisar a los estudiantes que falten tres veces en la semana, sin justificación previa. En la nota la autora intenta dejar de lado la problemática referida al abandono escolar, situándose en la apertura a un nuevo lenguaje, un software que borra una proximidad (inquietante para muchos) que acontece solo en el espacio escuela, restringiendo la tarea de la pregunta, para entrar en el terreno de lo ambiguo. La autora se interroga e interroga a sus lectores:

“¿Son los pibes los que abandonan la escuela o es la “escuela” la que abandona?” –Un programa que tiene como mediador un ordenador será el que calme la ansiedad de todo aquello que se escapa en nuestros pensamientos?. ¿Será que de ahora en más ya no será necesario la experimentación, ni las conversaciones entre maestros, ni de la idea nostálgica de la Alianza Escuela/familia, ni del trabajo que implica lo perplejo, *ni de las apuestas*, las señales de fracasos y/o gestos escolares?. Ya que no serán ahora los cuerpos los que impulsan sus sentidos frente a la contradicción que implica lo ideal con lo real, sino que será un software el que dará la señal de alerta.

“La nueva APP anula todo combate en torno de lo que hace sentido en la escuela. ... ¿Cómo estamos viviendo? ¿Qué universo de relaciones gestamos con los pibes y pibas que aunque intermitentemente circulan por la escuela? . ¿Qué pasa entre ellos y nosotros? ¿Qué les (nos) pasa cuando estamos expuestos a los avatares del mundo?. ¿Dónde se deja advertir el malestar, las resistencias, los repliegues, las ebulliciones vitales? ¿De qué fugan?. ¿Cómo pensar en la escuela, con los pibes, con nuestros compañeros, eso que vivimos, nos desborda y nos arroja a toda clase de pruebas?” Silvia Duschtzky 2018

La Matrix en la escuela (título de nota editorial) será la encargada de dar *la señal* al director y a las autoridades institucionales, en vía de *evitar el fracaso y posterior abandono escolar*. Una vez que la señal esté dada, serán los asistentes sociales los encargados de buscar a los niños/as en sus hogares y dar cuenta de los motivos de sus ausencias (sean estas por motivos pedagógicos o de otra índole). Luego serán los *“especialistas”* los que se harán cargo de cada problemática y procederán a definir el destino de sus vidas; marcando los códigos de clasificación en términos de déficits: adicciones, dificultades pedagógicas, violencia, patologías, etc. Estos innovadores registros darán cuenta de una veracidad incuestionable, dado los diagnósticos no quedará espacio para la pregunta, las dudas, la intervención y la utopía de cambios de estrategias pedagógicas que intenten modificar una profecía auto cumplida. Al decir de Silvia Duchasky acuerdo en sospechar en el escape de niños/as y jóvenes a este nuevo panóptico tecnológico, donde se potenciará el *agobio* docente, tratando de continuar con tipos de intervención de forma artesanal (curriculum oculto).⁶¹

No se debería desenlazar entonces el trinomio sociedad/escuela/individuo por estar íntimamente relacionados, condicionados a políticas públicas y educativas. Para Carina Kaplan la insistencia en este tema es esperable pero no existe, y afirma que tal vez nunca se concrete, un modelo que explique, satisfaga el conjunto y la dimensión de estudio sobre la relación de individuo/sociedad; siendo que esto compromete la formación de la subjetividad del sujeto que aprende. Es común escuchar conceptos como individuo y sociedad como entes separados de la realidad, cuando son procesos interrelacionales y son los lazos sociales humanos los que lo caracterizan. Los deseos se configuran en relación a la

⁶¹ Silvia Duschatzky- “La matrix en la escuela”- Publicación 2 enero, 2018- <http://lobosuelto.com/?p=18487>

existencia social, un aspecto central que intenta desmontar los argumentos que avalan considerar talentos que aseguren el éxito o fracaso escolar, dejando de lado toda consideración social.⁶²

Dadas entonces las condiciones y recursos mencionados puede avanzarse en reflexionar sobre las metodologías de enseñanza/aprendizaje producidas en la escuela. Metodologías observadas en ambos niveles de enseñanza.

Resulta obvio que los que los alumnos aprenden es resultado de lo que acontece en cada aula, dependiendo del accionar del profesorado; es por ello que un sistema educativo que procure llegar a la condición de equidad, debería considerar la formación de sus docentes. Una calidad educativa supone garantizar una educación potenciadora para todos y todas, sin exclusión social y/o personal; un currículo que contemple saberes culturalmente valorados (Escudero, González y Martínez, 2009), teniendo en cuenta además contextos sociales, étnicos, de género, de identidades sexuales y con diversidad de capacidades. Para que esto suceda de debería conocer los contenidos del currículo, adecuar los mismos a las necesidades de aprendizajes de alumnos/as, además de una política educativa que se potencie en intentos de no llegar al fracaso escolar. Estableciendo indiferencias a las diferencias culturales y sociales, solo reforzaría las desigualdades (Bourdieu), estas desde su inicio se transforman en desigualdades en el logro escolar, más tarde en el capital escolar acumulado en los aprendizajes, aumentando así las diferencias. Estas situaciones van contribuyendo al fracaso escolar y construyéndose en jerarquías de excelencia o fracaso, cuyos depositarios son los alumnos más débiles; que no son alcanzados a la “igualdad de oportunidades”. Se han ido adoptando diversas políticas educativas que han buscado compensar las debilidades mencionadas, donde sin duda se tendrá de avanzar de forma paralela con medidas sociales que involucren a las familias, pero además no puede dejarse de lado el conocer que existen formas didácticas que nivelen conocimientos, compensen, optimicen espacios y tiempos escolares.⁶³

Si bien se ha puesto el enfoque por años en unidades de análisis del fracaso escolar en el sujeto, hoy se considera sumar las variables que implican nuevos modos de enseñar, nuevas estrategias didácticas que impriman sentido en el aprendizaje de niños/as y adolescentes; dónde ahora ya la mirada se amplía a entornos socio culturales, espacios, tiempos escolares y a los docentes.

Tanto en N. Primario como en N. Secundario, se visibilizan factores que afectan el aprendizaje en niños/as y adolescentes, sea por cuestiones sociales, diagnósticos de patologías, niños/as y jóvenes integrados al sistema formal, repitencias, sobre edad en los cursos y abandono escolar ya desde los primeros años de la escuela Secundaria. La asistencia a prácticas docentes en N. Primario me ha permitido participar de observaciones áulicas durante meses de cada ciclo lectivo. Y mi desempeño en la actualidad en N. Secundario me permite visualizar desde cerca el tema del fracaso escolar que sienten los jóvenes al no encontrar sentido a sus aprendizajes, teniendo como consecuencia la no aprobación de las materias, y en algunos casos llegar a la repitencia, y decidir no finalizar sus estudios (abandono escolar).

A tal fin se agrega a la presentación oral un PPT conteniendo parte del contenido de ponencia escrita e imágenes de experiencias en estrategias de enseñanza/aprendizaje.

CONCLUSION

⁶² Carina V. Kaplan- *Talentos, dones e inteligencias-El fracaso escolar no es un destino-* Cap. 2-Edit.Coligue SRL-2008

⁶³ Antonio Bolívar- REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL VOLUMEN 1, NÚMERO 1-Justicia social y equidad escolar-2011

Pensar el fracaso escolar desde perspectivas actuales implica reflexionar en el carácter artificial y descontextualizado de ciertos aprendizajes. El efecto que estos producen en el desarrollo humano, y sus artificiales formas de transmisión y dominio de conocimientos, en los sistemas de representación del mundo. Se acuerda en este trabajo que una de las posibles variables del fracaso escolar es un dispositivo escuela, donde se intenta producir resultados homogéneos, con poco sentido significativo para los sujetos (Baquero 2012) en condición de alumno (Perrenaud 1990).

Resulta evidente que continuar en la idea de solo pertenecer al espacio escuela, produciendo las mismas acciones y gestos, los mismos discursos, ya no resulta suficiente; reinventar con creatividad la escuela parece todavía una utopía. Deberá enfrentarse a la necesidad imperiosa de construir sentidos y situaciones de *afectación en los sujetos*, clarificar y sincerar el análisis del fracaso escolar, sus riesgos y las oportunidades desaprovechadas. Reformular en un profundo debate educativo la noción de educabilidad, sobre el sujeto que aprende en una determinada situación y contexto (Baquero-2001).

Con lo cual si se piensa la experiencia de aprender y contemplar pertinentemente aspectos sociales/culturales que afecten *el aprender o no aprender en la escuela*, no sería aconsejable caer en reduccionismos, como única variable del fracaso escolar. Sus consecuencias prácticas, éticas y políticas en el debate que nos convoca son múltiples y agudas; reflejadas en diferentes esferas como políticas públicas, proyectos institucionales, y las propias intervenciones psicoeducativas.⁶⁴

Poniendo en consideración epistemológica las dinámicas que donde se configuran, la construcción teórica surge de un dialogo y confrontación entre diferentes puntos de vista en los distintos campos de conocimiento, un escenario de *paquetes envasados de conocimiento un sentido común*, en relación al saber experto y acorde a una cultura dominante. Esto establece parámetros de los saberes a aprender, sobre los cuales luego se harán las evaluaciones. Se reconoce la imposición de un arbitrario cultural (conocimiento) y la exclusión de otros, que la cultura escolar silencia (saberes válidos, selección, jerarquización y clasificación de alumnado: en ganadores y perdedores <relacionados con el rendimiento escolar>, luego expresado en términos de “calidad educativa”.

Situaciones que contribuyen a un sistema de **comparaciones en pruebas estandarizadas** que anulan considerar contextos socio culturales; fomentando un mercado competitivo entre docentes y escuelas (privadas/públicas), donde se ve afectada la relación pedagógica. Sumado a estos aspectos atribuibles a diversidad de contextos escolares, se encuentran situaciones de intensificación del trabajo docente, la dificultad de tener *pluriempleos* que permitan resolver un ingreso mínimo para cubrir necesidades, la exigencia sobre capacitación continua (atadas a cualquier cambio de reformas educativas)⁶⁵, el considerable detrimento de las condiciones y recursos de los estudiantes. Es allí “*donde podremos comenzar a vislumbrar en qué medida la tarea de enseñar se convierte en trabajo alienado*” (Pablo Imen 2005).

Políticas educativas producidas por Organismos Internacionales, nos permite interpretar que es el Estado el que constituye una red institucional y relación social, y son sus actores los que definen acciones en la esfera socio política: economía, cultura, sociedad, educación, etc. Es por ello que resulta imposible separar el Estado de la Sociedad, ya que este va moldeando el orden social; interpretar las políticas educativas involucra comprender al Estado y el conjunto de decisiones de políticas públicas, de

⁶⁴ Rubén Cervini (Compilador) “El fracaso escolar. Diferentes perspectivas disciplinarias”-Publicación de la Secretaría de Posgrado | UNQ- Ricardo Baquero; Silvina Cimolai; Ana Gracia Toscano - 2017

⁶⁵ Cambio en el Diseño Curricular N. Primario- Pcia de Bs As-2018

donde una parte de estas son: Políticas Educativas. En este campo de poder es donde se producen tensiones, resistencias y disputas donde se visibilizan rupturas y continuidades ensayadas.⁶⁶

El debate propuesto en este Congreso resulta auspicioso para encontrar algunos puntos de encuentro, y así clarificar aspectos que intenten interpretar las diferentes variables de afectación en el tema: “Fracaso Escolar”.

BIBLIOGRAFÍA

- Néstor García Canclini**- *“La cultura extraviada en sus definiciones”*- En: “Diferentes, desiguales y desconectados” - Edit. Gedisa-2004
- François Dubet**- *El declive de la Institución_ profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*- Edit. Gedisa-2006-Barcelona
- Philippe Meirieu** “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”- Entrevista- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. Nº373 NOVIEMBRE 2007 - <http://www.uruguayeduca.edu.uy/sites/default/files/2017-05/philippe%20meirieu.pdf>
- Silvia Duschatzky**- *“La matrix en la escuela”*- Publicación 2 enero, 2018- <http://lobosuelto.com/?p=18487>
- Carina V. Kaplan**- *Talentos, dones e inteligencias-El fracaso escolar no es un destino*- Cap. 2-Edit.Coligue SRL-2008
- Antonio Bolívar**- REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL VOLUMEN 1, NÚMERO 1-Justicia social y equidad escolar-2011
- Rubén Cervini** (Compilador) *“El fracaso escolar. Diferentes perspectivas disciplinarias”*-Publicación de la Secretaría de Posgrado | UNQ- **Ricardo Baquero; Silvina Cimolai; Ana Gracia Toscano** – 2017
- Palo Imen**- *La Escuela Pública Sitiada -Crítica de la Transformación Educativa*-Cap.1- Cap.2 - **2005**

...

¿Fuera de la escuela media “común”? Una aproximación a la experiencia de los CBO

Autoras : Melina Bonfanti, María Florencia Fant

Resumen:

Los CBO (Ciclo Básico de Formación ocupacional) surgieron en CABA hace algo más de 25 años con el objetivo de dar lugar a estudiantes egresados de escuelas primarias comunes o de recuperación, como también alumnos de escuelas secundarias con historias de dificultades de aprendizaje y fracaso escolar. Es decir, que por diversas razones, no se encontraban en condiciones de sostener la escolaridad de nivel medio. Actualmente existen cuatro CBO que ofrecen una escolaridad de tres años con una jornada extendida que distribuye las horas entre las cuatro materias troncales, muchas horas de talleres ocupacionales, educación física y talleres expresivos.

Los CBO trabajan con una población excluida de las escuelas secundarias comunes y tiene varios objetivos. Uno de ellos, y en determinados casos que lamentablemente son la minoría, se busca que, al terminar los tres años del CBO, algunos de los estudiantes puedan continuar su escolaridad, ya sea en una escuela común, o en un CENS. En otros casos, se intenta ofrecer herramientas para la inserción laboral a través de los talleres ocupacionales de repostería, marroquinería y serigrafía.

En este trabajo se hará una descripción de las condiciones y modalidad de trabajo, de la población que habita el CBO, y los desafíos diarios a los que nos enfrentamos docentes, preceptores y equipo directivo.

⁶⁶ Palo Imen- *La Escuela Pública Sitiada -Crítica de la Transformación Educativa*-Cap.1- Cap.2 - **2005**

Claramente, la preocupación mayor y más primaria que tenemos los adultos de la institución es que los chicos sigan en la escuela, porque es sabido que la única manera de aspirar a un progreso en sus condiciones es así. Es por eso que ciertas pautas se han ido flexibilizando en post de que la escuela resulte un lugar seguro y contenedor.

Texto de la ponencia:

Introducción

El CBO Nº II (Ciclo Básico de Formación Ocupacional) “Salvador Mazza” constituye un proyecto Educativo perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, destinado a jóvenes egresados de las escuelas primarias comunes y de recuperación, como también alumnos de escuelas secundarias con trayectorias escolares que no se corresponden con los tiempos esperados en la escuela tradicional (a causa de repitencia, dificultades cognitivas, etc.)

La escuela está ubicada en C.A.B.A, a pocos metros de la Avenida General Paz, que separa la Capital de la Provincia de Buenos Aires. Todos presentan algún tipo de dificultad: familiar, económica, cognitiva, de relación. Algunos tienen trastornos psiquiátricos, emocionales, neurológicos, motrices, han sufrido y sufren violencia y abusos.

Algunos ejemplos de estas dificultades son chicos que viven en hogares (en muchos casos aún teniendo familia), chicos que tienen familias muy numerosas y viven todos en una habitación, chicos que viven en villas, chicos que no tienen a ningún adulto que se ocupe ni se haga responsable de ellos, otros que tiene algún familiar preso, que no tienen hábitos de higiene ni cuidado de su propio cuerpo, con una sexualidad exacerbada en muchos casos, con una violencia que parece estar siempre a flor de piel. Hay chicos con epilepsia, con retrasos madurativos, abusados, cuya única red de contención parece estar dada por la escuela.

El eje pedagógico que distingue esta propuesta educativa y a través de la cual se desarrolla, contempla grupos reducidos, de no más de 20 estudiantes en una jornada extendida desde las 7:45 hasta las 16 hs. Cada curso tiene asignado un docente de disciplinas integradas, que tiene a su cargo horas de matemática y ciencias naturales o de lengua y ciencias sociales, según su formación. Este profesor cumple 10 horas de clase en un curso y 10 horas en uno distinto), 16 horas en las que acompaña como pareja pedagógica al profesor del taller ocupacional correspondiente a cada curso (puede ser repostería, serigrafía o marroquinería) y 2 horas de reunión de profesores, equipo directivo y pedagógico. La cantidad de horas que se trabaja con el grupo hacen posible una tarea tutorial que resulta de suma importancia para este proyecto. A esto se suma un preceptor por curso quien también se involucra enormemente en las tarea de seguimiento académico y personal de los estudiantes. De ésta forma se crea un equipo pedagógico que trabaja para abordar los diferentes tipos de situaciones que surgen en el día a día.

La escuela brinda además, 8 horas de educación física y 4 horas de talleres expresivos a elegir entre circo, murga, música, mural, jardinería, etc

Desarrollo

Trio pedagógico

El trabajo en conjunto entre profesor tutor, profesor de taller y preceptor por curso permiten un seguimiento particular de cada estudiante. De este modo las decisiones que se tomen sobre cada estudiante son estudiadas y consensuadas por las tres patas del equipo. Si bien el rol del preceptor muchas veces es administrativo, las tareas que lleva a cabo están íntimamente ligadas a la relación con

quienes estén a cargo de cada chico, desde el seguimiento de inasistencias hasta ayuda en la presentación de papeles, ya sea para becas, inscripciones, certificados de aptitud física. Son el nexo directo entre las familias, hogares, etc donde viven los estudiantes y el colegio. El rol del tutor es por un lado el de profesor del área específica, desde ya las modalidades de evaluación y acreditación de los años tiene otro tipo de contemplación, y por otro un acompañamiento más personal sobre las situaciones personales de cada uno. Se espera que el vínculo entre el profesor tutor y los estudiantes sea cercano ya que de otra manera, es difícil que se puede llevar a cabo el acto educativo. El profesor de taller cumple un rol similar al del tutor, aunque con menos tiempo compartido. de todas maneras, en los talleres, y por tratarse de un trabajo manual que les permite conversar mucho más abiertamente que el espacio del aula, muchas veces ocurre que los estudiantes se sienten con más libertad de hablar.

Flexibilidades

- Asistencia

Dadas las condiciones mencionadas anteriormente, la escuela ha tenido que ir flexibilizando ciertas pautas y normas en post de seguir manteniendo a los chicos en la escuela o de atender ciertas particularidades que hacen que la población que tenemos no sea como la de cualquier otra institución educativa. Un ejemplo son las faltas o las llegadas tarde. Son comunes los casos de chicos que terminan el año con 40, 50 o más faltas. Sabemos que no son a causa de problemas de enfermedades prolongadas, sino que tienen relación con las dificultades que los atraviesan; quizás no tienen dinero para cargar la SUBE (en cuyo caso la dirección de la escuela, en primera instancia, dispone de dinero para cargársela y luego los ayuda a hacer el trámite para solicitar la SUBE estudiantil). Otras veces no tienen a ningún adulto en la casa que los despierte a la mañana y los haga ir a la escuela. En esos casos se los llama por teléfono, pero muchas veces eso no alcanza; los chicos igual no vienen. Por eso, cuando sí vienen, se trata de retenerlos, de motivarlos, que desarrollen un sentido de pertenencia, de hacer que al día siguiente tengan ganas de venir. En el aula los docentes hacemos las adaptaciones que sean necesarias para que el chico no se sienta “perdido” con respecto a los contenidos que se están trabajando y que no vio por las reiteradas ausencias.

- Acreditación de los espacios curriculares

Dada las condiciones en las que los estudiantes cursan, tanto por la falta de acompañamiento de un adulto, cuestiones económicas o recortes de horarios que no le permiten tener cursadas regulares, existe cierta flexibilidad a la hora de acreditar los distintos espacios curriculares.

Durante el año, a través de una especie de contrato algunos estudiantes que no se encuentran en condiciones de asistir regularmente a la escuela, llevan trabajos prácticos a sus casas o cumplen horario dentro de la escuela con algún otro profesor tutor que esté en el colegio. De este modo se espera que los chicos puedan acreditar la materia sin tener que pasar por la instancia de diciembre. En caso de que no puedan llegar a acreditar la materia en el transcurso del año se establece una disposición de horarios entre el profesor y los chicos para que vengan durante el periodo de diciembre o febrero. En este periodo se realiza un trabajo más personalizado con cada chico, focalizando fundamentalmente sobre las dificultades que haya presentado a lo largo del año. En muchas ocasiones al ser un problema de asistencia se deben volver a dar los contenidos y sobre ese mismo contenido dado se realizan trabajos diarios con los cuales van acreditando cada eje temático o tema específico. En otros casos, se trata de una necesidad de trabajo absolutamente personalizado con cada chico, por lo que el período de diciembre es el momento ideal dado que cada docente tiene muy pocos alumnos y puede brindar una atención uno a uno.

El hincapié para acreditar las materias está íntimamente relacionado con los tiempos y las dificultades que cada estudiante presenta, ya que la prioridad es que estos chicos puedan terminar el CBO para poder desarrollarse laboralmente en las áreas de los talleres que hayan cursado.

El aula

Claramente, se trata de encarar los momentos áulicos de una manera diferente a la de otras escuelas más tradicionales. Como primera y excluyente tarea, hay que trabajar el vínculo. No quizás como algo previo, sino simultáneo a la tarea de enseñar. Nuestra experiencia es que los chicos responden mucho mejor cuando sienten que a su tutor o tutora le importan. Y en algunos casos, esa es la condición anterior para siquiera mirar al docente, escucharlo, y trabajar en clase. Quieren y necesitan sentirse escuchados, mirados, aunque sea para que se les llame la atención por un comportamiento inadecuado. En ese sentido, muchos profesores implementan la asamblea de aula; un momento una vez por semana para conversar acerca de los problemas relativos a la convivencia.

En situaciones de conflictos graves, solemos pedir la ayuda del Equipo del Servicio de Psicología del Hospital Vélez Sarsfield, quienes trabajan en el aula con estudiantes y profesor, o solamente con algunos chicos. En algunos casos, esa ayuda le ha servido al profesor para entender que lo que los chicos hacen, no se lo hacen al docente. Son formas de mostrarse, de relacionarse y de comunicarse. Las que aprendieron. Cuando le dicen al docente: “Vos no sos nadie”, no se lo están diciendo al docente, sino a todos los otros adultos de sus vidas. El desafío es mostrarles que ahí tienen voz, que ahí nos importan, que son escuchados. Nuestra tarea es enseñar muchas cosas, y entre ellas, nuestras materias. Pero hay otras que son tanto o más importantes, por ejemplo; que sus condiciones de vida no están dadas naturalmente y que pueden cambiar, que hay otras formas de comunicarse, que la violencia duele, que los otros no son cosas, que pueden tener oportunidades, que son valiosos.

Un caso particular

En el año 2017 ingresó a la escuela una alumna que venía con un trayectoria escolar fuera de los tiempo establecidos. La llamaremos L. Se trata de una estudiante que vive en la villa con su mamá, 4 hermanos menores y uno mayor. Su papá está preso desde que ella era una bebé y por lo tanto no tiene un vínculo con él. Durante un breve período de tiempo recuperó su libertad durante 2017, pero rápidamente volvió a delinquir y volvió a la cárcel. L tiene una historia de entrada a un instituto de menores cuando tenía 13 años y la policía la detuvo junto a su hermano. Tenían un arma.

Su trabajo en el aula es brillante, no presentaba ningún tipo de dificultad cognitiva y tenía buena relación con sus profesores. Se interesa por el conocimiento y es muy reflexiva. El principal foco de conflicto de esta chica es en realidad la forma de abordar los problemas que surgen, típicos en la adolescencia. En repetidas situaciones notamos que la única forma que tenía ella de enfrentar los conflictos era a través de la violencia, tanto verbal y simbólica como física.

Uno de los conflictos que surgen es con una estudiante de otro curso, por cuestiones de celos. La estudiante en cuestión tenía, el año pasado, una relación muy posesiva con un alumno de 2° año. Ella decide que la forma de solucionar este problema es peleando con la otra chica a la salida de la escuela.

El problema terminó siendo no sólo de la escuela sino que implicó a la familia, ya que a la hora de la salida estaba su madre con algunas amigas “agitando” para que le pegue a su compañera, de lo contrario L. “debería vérselas con ella” cuando llegaran a su casa. Algunos docentes de la escuela que presenciaron ese momento relataban que la chica intentaba explicarle a su mamá que el problema ya había sido solucionado, que las dos habían conversado y que, con ayuda de los adultos de la escuela, habían llegado a un entendimiento. Pero la mamá no aceptaba esa explicación y obligaba a su hija a

pegarle a su compañera bajo la amenaza de que si no lo hacía, esa noche no le permitiría volver a su casa.

Desde la escuela se tienen largas charlas con ella y su madre. Ella manifiesta que entiende que en este contexto, el escolar, los conflictos se resuelven con diálogo y compromiso por ambas partes, pero cita constantemente que en donde ella vive las cosas se solucionan a la piñas y que este es parte de su “normalidad”. Es muy consciente de la contradicción entre el mensaje que recibe en su casa y el de la escuela. Manifiesta que le gustaría poder enfrentar los conflictos en su vida con la palabra, pero que en su contexto de vida, eso es visto como debilidad.

Se charló con la madre, quien se comprometió a medirse y no involucrarse en estos conflictos que están relacionados con el contexto escolar.

Unos meses después surge un nuevo enfrentamiento con otra compañera de otro curso. Pasamos por las mismas instancias que el episodio anterior, pero esta vez, como conocíamos bien la situación, el padre de la compañera que tenía el problema con L. decidió ir a buscar a su hija al colegio para evitar cualquier tipo de disturbio. Resulta que en la esquina de la escuela estaba la madre de L. otra vez con sus amigas para volver a arengar a la hija a que le pegue a su compañera y en el medio del problema la madre de L. le pega al padre de su compañera.

Dadas estas circunstancias se reúne el concejo de convivencia de la escuela para tratar el tema y ver de qué modo se puede abordar la problemática. Se llegó a la conclusión de que realmente la situación con L. ponía en riesgo a toda la comunidad educativa, por lo que se pensó en darle el pase a otro CBO que además le queda más cerca de su casa.

A principios de este año en el momento de renovar la vacante desde la institución se planteó que la madre no había cumplido con su compromiso y que por lo tanto se la daría el pase a otra escuela. La madre se niega a recibir el pase y dice que si su hija no va al CBO no irá a ninguna otra escuela. Ante esta respuesta, las autoridades deciden que L. continúe en el CBO aunque bajo ciertas condiciones. Se le recortó el horario para que pueda seguir concurriendo a la escuela pero ingrese más tarde y se retire más temprano, evitando así cruces con las chicas con quienes tuvo el conflicto. Por ahora, y a pocos meses del comienzo de clases, L. está cursando su escolaridad de manera normal, y no ha habido conflictos con su madre.

Es llamativo que la mayoría de los chicos a los que se les recorta el horario lo ven como algo negativo. Lejos del estereotipo de adolescente que no quiere ir a la escuela, nuestros alumnos sí quieren venir. Y L no es la excepción. Pide a sus docentes que intercedamos para que le alarguen el horario.

Conclusiones:

Creemos que uno de los caminos que ha resultado exitoso en nuestra experiencia es darles a los chicos un lugar y mostrarles que cada uno es importante para que se apropien de los distintos espacios que tienen en la escuela. Esto se hace a través de reuniones de delegados por curso, asambleas, y, en general, un vínculo cercano entre chicos y adultos. Pero también sabemos que el proyecto del CBO se sostiene en una suma de voluntades individuales y en el compromiso de los docentes. No responde a un proyecto sustentado desde las autoridades educativas. Para dar un ejemplo, no contamos con un trabajador social que pueda realizar un seguimiento de los chicos y de sus situaciones familiares.

Se trata de una propuesta con énfasis en los talleres ocupacionales, pero la escuela no recibe dinero para destinar a los mismos, lo cual genera dificultades en el avance; todo lo que se logra es por voluntad

de los docentes o los directivos que se mueven para conseguir donaciones y de las familias que se acercan a colaborar. Dadas las condiciones de vida de muchas de estas familias, la ayuda que pueden brindar a la escuela es bastante escasa.

Por otro lado sabemos que este es un buen camino para intentar garantizar el derecho a la educación de cada joven. Creemos que la multiplicación de estos espacios contribuiría con una educación más inclusiva. Si bien el CBO no ofrece la terminalidad del nivel medio, es un espacio donde vuelven a insertarse en un entorno educativo, nuestros estudiantes terminan un ciclo, tienen un acto de colación, se les entrega un certificado, y cierran un ciclo. Pueden luego continuar estudiando o insertarse en el mercado laboral.

Bibliografía consultada:

BRAILOVSKY, DANIEL (2015). “La planificación y el sentido de la enseñanza”. En *Novedades educativas*. N° 296 Año 27. Agosto de 2015

BRINGIOTTI, MARÍA I. y PAGGI, PATRICIA (2016). *Violencias en la escuela. Nuevos problemas, diferentes intervenciones*. Bs. As. Paidós.

KAPLAN, ANDREA. “El sentido de educar. Identidad, diversidad, diferencia”. En *Novedades educativas*. N° 271 Año 25. Julio de 2013. pp 12-13

LANGER, EDUARDO, CESTORE, ANA y VILLAGRÁN, CARLA. “Estrategias y acciones con adolescentes y jóvenes de sectores populares”. En *Novedades educativas*. N° 292 Año 27. Abril de 2015. pp 8-11.

LLOMOVATTE, SILVIA y KAPLAN, CARINA (coords.) (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Ed. Noveduc.

MADDONNI, PATRICIA (2016). *El estigma del fracaso escolar. nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Bs. As. Paidós

NIREMBERG, ANDREA. “Sistematizar experiencias para cambiar las prácticas pedagógicas. Hacia una experiencia ¿transformadora?”. En *Novedades educativas*. N° 271 Año 25. Julio de 2013. pp 29-34.

TERIGI, FLAVIA (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

TRESCA, MARÍA. “El aprendizaje como problema a debatir”. En *Novedades educativas*. N° 296 Año 27. Agosto de 2015

ZARDEL, JACOBO. “Subjetividad alterada. Más allá de la inclusión”. En *Novedades educativas*. N° 292 Año 27. Abril de 2015. pp 12-15.

...

Intersecciones, Interferencias, Interacciones: de lo debido a lo posible, de lo igualitario a lo equitativo

Autoras: María Soledad Dawson, Gilda Podestá, Lorena Naveira

Resumen

Nos proponemos dar cuenta de tres situaciones de trayectorias escolares potenciadas desde el Departamento de Aprendizaje de la Fundación Juanito, institución dedicada a la protección de la

infancia desde 1995. La institución cuenta con 6 departamentos disciplinares: Depto de Trabajo Social, Depto de Aprendizaje, Depto de Salud, Depto Jurídico, Depto Psicología y Depto Psicosocial que trabajan interdisciplinariamente y en conjunto con otras instituciones involucradas en las situaciones de lxs niñxs que se albergan en los dos Pequeños Hogares, Casa del Arbol y Casa del Abrazo. Allí, lxs niñxs que llegan son portadores de existencias que encarnan historias de maltrato, abuso, negligencia, arrasamiento y sufrimiento.

Desde el Departamento de Aprendizaje, y en comunión con lxs objetivos de cada uno de los otros Departamentos, en función de la historia singular de cada niñx, se acompañan sus trayectorias educativas (formales y no formales)

Pensar en los recursos para recorridos escolares excepcionales, un desafío para el armado de micropolíticas.

Estados de desconianza: Estado sin confianza.

La cartografía, en este caso, acompaña y se hace mientras se desintegran ciertos mundos, pierden su sentido, y se forman otros: mundos, que se crean para expresar afectos contemporáneos, en relación a los cuales los universos vigentes se tornan obsoletos.

Suely Rolnik

Desde una perspectiva vincular, en comunidad, el Departamento de Aprendizaje del dispositivo Pequeño Hogar, de la Fundación Juanito, acompaña trayectorias educativas, de enseñanza aprendizaje de lxs niñxs que allí se alojan. (De acuerdo a la normativa vigente – Sistema de Protección – Ley 26061)

Niñxs que llegan con historias de arrasamiento, maltrato, negligencia en su cuidado, abusos de toda índole, derechos vulnerados. Niñxs que llegan habiendo sobrevivido a las peores situaciones y condiciones de existencia. Niñxs que llegan para armar con otrxs, otrxs entramados, otras maneras de convivencia, otras existencias, otrxs otrxs...

¿Qué lugar queda para la educación formal? ¿Qué lugar para la escuela igual que todxs? ¿Qué posibles para estas otras existencias?

Un Estado que se impone en el deber de la restitución de derechos, el mismo Estado que muchas veces no propicia, no potencia excepciones, sino que se entronca en recorridos burocráticos repetidos, congelados en el IGUAL PARA TODXS.

¿Qué sucede cuando para aprender se necesita confianza, y esa confianza ha sido arrasada, vulnerada, destruida por lxs adultxs de referencia? ¿Cómo volver a confiar para poder aprender, no sólo desde lo formal, sino para aprender a vivir, a convivir?

Andando a la deriva... en las derivas de las micropolíticas.

Catalina

Catalina realizaba tratamiento de diálisis por una insuficiencia renal crónica en el Hospital Garrahan. El mismo era discontinuado. Quedando internada la niña dado su estado, las visitas de la madre al hospital se fueron espaciando hasta el momento de manifestar que no tenía medios para poder trasladarse, por lo que desistió de las visitas, permaneciendo por esto Catalina en el hospital por 3 años aprox. Desde la FJ se la acompañó en el hospital – una red de colaboradores concurría a visitarla y realizar actividades con ella - y se la comenzó a conocer. Posteriormente en el 2005 la necesidad de un lugar que la alojé hizo que la FJ acomode un lugar para ella atendiendo sus singulares necesidades

Con 10 años había vivido 9 en el hospital, dado que desde muy pequeña había padecido problemas renales. Su madre desde el inicio de estos recorridos por los centros de salud, mostró dificultades para cuidarla-criarla. Sin red de contención, se tomó la medida de excepción por la cual llegó a la Fundación Juanito, casi al mismo tiempo que su riñón. La recuperación fue compleja, por las características de la intervención y los cuidados que implicaba el posoperatorio. Luego, con la vida que le prometía ese trasplante, Cata tuvo que empezar a armar vida. Y su trayectoria escolar. Cómo incorporarse al sistema formal cuando nunca había ido a la escuela? No conocía lo que era estar en grupo, ni permanecer determinada cantidad de horas con pares...¿cómo incorporar la lectoescritura, los ritmos escolares que debían acompasarse a sus necesidades corporales y de su tratamiento, al mismo tiempo que conocer otros espacios, compartir experiencias, todo de golpe? ¿Cómo encontrar un dispositivo de aprendizaje que la incluyera, que la esperara, que la acompañara?

Los destellos de felicidad cuando ingresó por primera vez al aula quedaron en la retina de quien la acompañó hasta allí Transitó la modalidad de una escuela que potenció los aprendizajes y las enseñanzas en conjunto, a partir de los encuentros. Una escuela que eligió a Cata, y que Cata eligió porque la alojaba. No siguió los pasos formales, sin embargo, su esmero, su aplicación a las tareas escolares y el hacer común de lxs adultxs que la acompañaron, permitieron que Cata iniciara su recorrido escolar a los 11 años, y lo finalizara, completándolo, a los 18. Un recorrido entramado en el hacer común que propició que Cata egresara, con sus 148 años con un ciclo básico finalizado y con la posibilidad de insertarse laboralmente, de manera cuidada, con sus ritmos y sus posibilidades.

Manolito

La Sra. K R ingresó junto a sus hijos LM (6), Manolito (3) y LM (1 mes) a un Parador de CABA, momento en que comienza a intervenir la Unidad de Seguimiento de Familias en Situación de Vulnerabilidad Social dependiente del CDNNyA. En febrero de 2015 son derivados a un Hogar para madres con hijos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, no pudiendo regresar al hogar conyugal dada la verbalización de la Sra. de ser víctima de violencia física y emocional por parte de la pareja, padre de los más pequeños. Asimismo, la Sra. había mencionado situaciones compatibles con abuso sexual de la que habría sido víctima su hija mayor por parte de un tío materno, quien padecería retraso mental, de lo cual no consta que haya realizado denuncia alguna.

Los niños no contaban con controles regulares de salud, no estaban escolarizados ni contaban con DNI sino hasta el momento que residieron en el Hogar, lo cual pudo efectivizarse a través de la asistencia y acompañamiento del equipo técnico de esa institución.

En dicho contexto, los niños no contaban con el debido cuidado, atención y supervisión por parte de la madre, estando expuestos a situaciones de negligencia y violencia física de su parte como mecanismo para la puesta de límites, debiendo los niños ser asistidos tanto por las profesionales como por las operadoras del dispositivo.

Se decide adoptar la medida excepcional tras evaluar que la Sra. R. carece de registro de las necesidades y cuidados básicos de sus hijos, presenta dificultades para la ejecución de acciones concretas vinculadas a su crianza, no incorpora pautas mínimas de cuidado ni logra apropiarse de las herramientas que apuntalen el rol materno.

A fines de junio, los tres hermanos ingresan al Hogar Juanito.

Con tres años sin una palabra por decir, con mucha inquietud corporal y una intensa rigidez muscular que impedía los abrazos llega a la Fundación Juanito. Después de haber vivido en situación de calle, sufriendo malos tratos, deprivación afectiva, ausencia de cuidados de su salud, de su existencia, de sus necesidades y deseos, la exigencia era que se trabajara sobre sus derechos vulnerados. “Todo niñx tiene derecho a tener una educación”. El problema es que no siempre la educación se imparte en las

condiciones en las que algunxs niñxs pueden recibirla. Manolito comenzó a convivir con otrxs que con su misma edad, ya tenían otras habilidades discursivas, y otros recursos cognitivos. Se configuró un espacio de fonoaudiología, y de a poco, día a día, con la constancia de sostener las necesidades básicas cubiertas, empezó a hablar, a decir, a reclamar. Y empezó el jardín de infantes.

Finalizó su recorrido en sala de 5 en el Jardín XXX de CABA jornada completa, con muchas dificultades, con un significativo desfasaje a nivel madurativo y en su conducta. Muestra poco interés en algunas actividades propuestas por las docentes, en ocasiones se aísla sin participar con su grupo de pares, deambula por el aula. Dicha situación se entiende que se ha agudizado por la situación emocional que le significó el proceso de vinculación con fines a adopción.

Desde el trabajo conjunto propiciado por el Departamento de aprendizaje de la FJ se mantuvieron encuentros con el equipo docente y el equipo de orientación escolar en el que se pensó la situación singular de Manolito, y la posibilidad de pensar en una permanencia en sala de 5 para el próximo año. Si bien ambos equipos estuvieron de acuerdo comentaron que no están en condiciones de sugerirlo, teniendo en cuenta que la normativa vigente no lo permite.

El equipo técnico de la FJ se puso en contacto con la supervisora del distrito escolar quien dio negativa a la posibilidad de permanencia, pese a los informes enviados por el equipo de fonoaudiología que atiende al niño hace más de un año, en el que explicitan que Manolito presenta un trastorno del lenguaje mixto de moderado a severo y los informes del equipo docente del jardín. La promoción a primer grado implicaría un fracaso y frustración importante para el niño, que requería un mayor acompañamiento y crecimiento/maduración y estabilidad emocional por todo lo vivido.

Rosario

Rosario y sus dos hermanas vivían con la Sra. EM, quien gestionó la guarda de las tres en el 2002 en un tribunal de provincia. Anteriormente, habían llegado a la FJ porque su madre biológica padecía enfermedades mentales, piromanías y había estado presa.

La convivencia de las hermanas y la Sra. era compleja, con situaciones de violencia muy difíciles de manejar. Por dicho motivo, desde la FJ, junto con ella, se solicitó la intervención de la DZ de Palermo, desde 2009.

El día 22 de mayo de 2011, la Sra. consumió una dosis excesiva de pastillas tranquilizantes con la intención de suicidarse por lo que permaneció internada bajo tratamiento psiquiátrico unos días. Debido a que la Sra. no estaba en condiciones de hacerse cargo de las tres hermanas, aún con el alta psiquiátrica, se resolvió legalmente el ingreso de las mismas al hogar de la Fundación Juanito, lugar perteneciente a la red afectiva.

En 2012, a sus 15 años, inició 1er. Año en la Escuela Comercial. Se mantuvieron reuniones con las profesionales del Gabinete, estando Rosario incluida en un encuentro.

Asistió poco tiempo, siempre con muchos miedos y resistencias.

Ese mismo año en una crisis nerviosa por las exigencias que le impelía el comienzo de clases, Rosario consumió algunas pastillas de risperidona, por lo que fue internada de urgencia en el Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez donde permaneció 3 meses.

Desde el ingreso al hospital, fue incluida en el dispositivo de Escuela Hospitalaria. Tomando clases al principio solo de aquellos docentes que se acercaban a la unidad donde Rosario se encontraba. En los últimos tiempos comenzó a ir a algunas clases dentro de la institución. Exigía y lograba sostener solamente clases individuales y requirió de mucho incentivo. Tenía buenas notas.

Se mantuvo contacto con la escuela de base, quien enviaba trabajos de aquellas materias que no están incluidas dentro de la escuela hospitalaria. A Rosario le costaba hacer los mismos autónomamente, utilizando diversas excusas para retrasar la conclusión de los trabajos o rehuir en ocasiones la ayuda de

colaboradores del Depto. de Aprendizaje. A partir de charlas sobre esta situación, logró revertir su comportamiento, y paulatinamente, con acompañamiento y mediante este dispositivo de enseñanza, logró finalizar la cursada del secundario.

Pensando

Qué sucede con las posibilidades de armar trayectos de aprendizaje para niñxs que no han podido predisponerse, estar disponibles libidinalmente para los aprendizajes cuando se han dedicado a sobrevivir, literalmente hablando.

Cómo demostrarles que pueden desplegar lo que tienen para ello, que se puede armar en común, que hay en quien confiar y que se puede armar red.

Qué sucede cuando se exige que un derecho se restituya pero las políticas públicas y educativas son para todxs de la misma manera, y pocas veces se puede pensar en lo singular de las situaciones.

Qué sucede cuando no hay alternativas disponibles y nos debemos predisponer a crearlas.

Qué pasa con la falta de plasticidad de los dispositivos escolares.

El Nosotros que se conforma debe potenciar el sostén de las singularidades. Como van a aprender a estar con otros, si los abstenemos de ello? No deberíamos pensar en situación, y no por fuera de ella?

Las formas de producción de la subjetividad no son universales ni atemporales sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas. ¿Cuáles son las nuevas condiciones en las que se encuentran los sujetos? Pregunta Silvia Duschatzky.

Si consideramos que la escuela es obligatoria, y es importante y necesaria para el desarrollo de un niño, además de que sostiene su derecho tener una educación, entonces el tránsito por la escuela deviene una experiencia de construcción subjetiva que será singular para cada niño. Pero, ¿en qué medida pasar por allí supone salir transformado? ¿Qué escuela y en qué condiciones será capaz de marcar a los sujetos? Evidentemente son otras escuelas. Evidentemente, son otros niños. Pero son más otros niños, que otras escuelas. Entonces, estas escuelas no pueden albergar a todos los niños de la misma manera, como se pensaba antes. Sin embargo, la educación es DERECHO de todxs. Una paradoja, una encerrona: todxs presos de la perplejidad, la incertidumbre y SIN RECURSOS. ¿Sin recursos?

Y si en lugar de resolver desesperadamente con actos expulsivos podemos suspender los saberes supuestos, lo que debería ser y no es? No desconocer, sino implementar una suspensión de ese saber como estrategia para habitar estas situaciones de fragmentación. Tal vez, nos permitiría construir herramientas capaces de pensar en su especificidad las transformaciones actuales en la subjetividad y en las estrategias de subjetivación. (Del fragmento a la situación)

La lógica de las escuelas tradicionales se agotó en el agotamiento del Estado Nación como pan-institución donadora de sentido. No se agotó como escuela, sino que se agotó su capacidad para instituir un tiempo de subjetividad, un cómo-ser-alumno y de esta manera organizar un pensamiento. Y las alteraciones contemporáneas en la subjetividad imponen la necesidad de deconstruir esas lógicas para poder armar otras tramas discursivas, que puedan aportar consistencia y reformular las funciones y las formas actuales de las escuelas como dispositivos productores de subjetividad. Y las prácticas que producen subjetividad son las prácticas que instauran unas operaciones en la carne humana, en este caso, los niños-alumnos.

Cómo entrar en sintonía, cómo vibrar con esos cuerpos incómodos, deambuladores, expulsados? Suely Rolnik dice que es difícil cuando no se atienden a las urgencias de la creación de sentido que el cuerpo reclama en su vivencia colectiva, ese cuerpo en devenir, marcado por la alteridad.

Quedamos atrapados en los laberintos burocráticos, en las actas que amparan, ¿amparan, a quiénes?, y no podemos pensar si el terreno es propicio, si las condiciones potencian otros posibles.

Las mutaciones de la subjetividad no funcionan solamente en el registro de las ideologías, sino en el corazón mismo, en los cuerpos mismos de los individuos, y en su manera de percibir el mundo, de relacionarse en la trama colectiva, y con el orden social que soporta las fuerzas productivas.

Qué subjetividad produce la exclusión, la expulsión? Sin recursos. Estamos transmitiendo que NO HAY RECURSOS, a niños que tienen que comenzar a adquirir los propios? Cómo enfrentar la perplejidad, la incertidumbre, recurriendo a la autoridad, y no al autoritarismo?

Qué hacer con los mal-estares, las afectaciones, el impacto, y el desborde si no los incluimos para poder encontrar nuevas estrategias? Por qué no poner a jugar el hecho de no tener todas las respuestas, de que hay situaciones que nos sorprenden SIN RECURSOS, y que debemos suspender nuestra posición para poder articular con otros, colectivamente? No alcanza lo educativo, no responde lo familiar, no enlaza lo social...

Nos encontramos como participantes, como involucrados necesariamente en estas situaciones en tanto Equipo transdisciplinar, y seguimos aprendiendo y apostando a pensar colectivamente subvirtiendo la lógica que impere.

la gravosa sensación de desinstrumentación que aparece entre los adultos/docentes/no docentes/supervisores/padres/especialistas, que ante la escalada sin freno, (en la azorada observación-sin implicación) desencadena el pánico a la catástrofe y el consecuente desmoronamiento institucional.

“No hay recursos, para estos casos...”, ignora el potencial ungido en la grupalidad. Invisibiliza aquello que las instituciones en el trabajo sobre sí en su tarea, desarrollan y administran.

“Sin recursos” es vivenciado “sin salida”, para todos: niños y adultos, en una encerrona trágica – en palabras de Ulloa-que no permite hallar algún otro modo de la cuestión.

La invitación supone implicación, la invención de abordajes colectivos, que nos permitan internarnos juntos y abrazar los conflictos y desafíos de nuestro tiempo vital, expresados en los cuerpos de nuestros niños.

Según Silvia Dusztazy, Cuando el poder está sometido al deber, congela las dinámicas de cambio y encorseta las máquinas deseantes, aquellas impulsoras de actos de invención social. Entonces, si el poder y el deber son inseparables, el poder deja de funcionar como relación, idea clave de poder en Foucault, como juego variable de influencias para congelarse en pura dominación o en alienación del deseo.

Bibliografía de consulta:

- Grupo 12. Del Fragmento a la situación. Buenos Aires: Altamira, 2003
- Rolnik, Suely. Cartografía sentimental. Transformaciones contemporáneas del deseo. San Pablo: Estacao Liberdade, 1989.
- Lewkowicz, Ignacio. Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós, 2004
- Derrida, Jacques. La hospitalidad. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.
- Dabas, Elina y Najmanovich, Denise (compiladoras) "Las Redes: Pensar de otro modo" de Osvaldo Saidón en *REDES, El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el , fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires. Edit. Paidós. 2002.
- Pennac, Daniel. Mal de Escuela. Buenos Aires. Literatura Rhandom House.2014
- Ulloa, F. *Cultura de la mortificación y proceso de manicomialización: una reactualización de las neurosis actuales en La clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*, Paidós, Buenos Aires. 1995.

...

Sábado 09.06.2018 de 16,15 a 18,00 horas

>>> Presentación de Trabajos Libres: ponencias y pósteres

>>> Grupos de discusión

...

> Comunidades de aprendizaje: miradas “inclusivas” de los docentes

Coord.: Lic. Cristina Milani

Mesa Nº 2 – Aula 7 – 2do piso

P19 - *Aceptar la diferencia, aceptar al otro*, Mariela Viviana Rosas, EEE N°501, Lincoln, Buenos Aires

P44 - *Taller: Me llevé a rendir convivencia*, María Haydee Faccioli, Gabriela María Laura Fleitas, EESO N° 203 Juan Bautista Alberdi, Reconquista, Santa Fe.

P65 - *Fracaso escolar: redefiniciones necesarias ante problemáticas actuales*, María del Carmen Gil Moreno, Ana Carolina González, Diego Andrés Reynaga, María Florencia Garrocho y Javier E. Juárez, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Tucumán.

...

Aceptar la diferencia, aceptar al otro

Autor: Mariela Viviana Rosas

Resumen:

Ella no atiende a la norma, “se pone un cesto de basura en la cabeza”, “no se puede sostener en el nivel” fueron las dos frases que expresó la directora, con una postura muy rígida. Seguidamente, afirmó que “era una alumna para la sede de escuela especial” cuestión que sorprendió mucho porque no se percibían cuestiones como esas, la niña no necesitaba ir a especial, necesitaba que la miren como una integrante más del grupo, que le pregunten cuando les preguntaban a todos, que la miren, que la inviten, solo eso. Entonces, ante la situación narrada por la directora, la pregunta que uno se hace es: ¿Por ponerse un cesto en la cabeza? ¿Por tener síndrome de down? ¿Por esto va a ir a especial? Y lo pedagógico? Y sus derechos? Y la inclusión? Nadie lo puede mirar? Considero que no es fácil, pero el alumno está en el nivel y hay que atenderlo, atender a la diversidad, atender y mirar al otro. Es un trabajo en equipo, no es fácil pero al menos hay que intentarlo. Son las pedagogías de las diferencias las que hay que atender en lo cotidiano, y a veces va más allá de la preparación, se necesita de un tiempo para mirar, abrazar, querer y contener. También hay que darles tiempo, darle tiempo a “ella”, darle tiempo a cada uno de los educandos, darles tiempo a los demás, porque todos y cada uno tenemos diferentes tiempos, tiempos de pensar, de animarse, de encontrarse, tiempo de escucha, tiempo de habla, tiempo de conversaciones con el otro. Y en ese tiempo donado, como educadores observaremos los aprendizajes más significativos del otro.

No pueden alojar a Clara como una alumna más... Los docentes no pueden mirar a Clara, la directora no puede mirar a Clara. Nadie mira a Clara. Clara dejó de ser la niña para pasar a ser el síndrome. Y mi pregunta es: ¿Dónde quedó la ética?, ¿la justicia? ¿La alteridad?. Necesitamos volver a pensar en una escuela que nos aloje a todos, sin excepción

“ACEPTAR LA DIFERENCIA, ACEPTAR AL OTRO. ACEPTAR”

"SI NO AMAS LA TOTALIDAD DE LO QUE ES EL OTRO, NO AMAS NADA". WALTER RISO.

El día que dejemos de nombrar el término inclusión, habremos logrado un mundo mejor, un mundo para todos.

Acompañar, crear lazos, reconocer lenguas...multiplicar, es la tarea, dice la canción de Baglieto, y considero que nosotros, cada uno desde el lugar que ocupa, tenemos que empezar a multiplicar! Hagamos la multiplicación. Multipliquemos pasión, alegría, nervios, dudas, pedidos de ayuda, proyectos colectivos, aulas de puertas abiertas, escuelas de puertas abiertas para los pibes reales, y se puede seguir agregando... multipliquemos escuelas donde circule el deseo, el deseo de enseñar, de aprender, de compartir con los otros. La escuela tiene que volver a enamorar-nos

A través de la mirada atenta vamos transitando este laberinto de la educación. Donde nos encontramos con pares comprometidos, involucrados que nos conectamos, nos interpelamos y seguimos... tenemos el deseo de preguntar y responder, de hablar y escuchar... re-preguntándonos todo y siempre. Y nos quedamos pensando y surgen más preguntas y menos respuestas. Y las preguntas surgen a partir de la experiencia vivida, de las anécdotas. De compartir con el otro esta experiencia.

Lo que se nombra es experiencia con las cosas, con el contexto. Nombramos la experiencia, con palabras, con gestos mínimos, poniéndole palabras a cada una de nuestras acciones. Palabras, diferentes palabras....

Ella no atiende a la norma, “se pone un cesto de basura en la cabeza”, “no se puede sostener en el nivel” fueron las dos frases que expresó la directora, con una postura muy rígida, ante la primera reunión con la Escuela de Educación Especial, frases que por cierto quedaron resonando en mis pensamientos. Seguidamente, afirmó que “era una alumna para la sede de escuela especial” cuestión que me sorprendió mucho porque en mis observaciones no se percibían cuestiones como esas, la niña no necesitaba ir a especial, necesitaba que la miren como una integrante más del grupo, que le pregunten cuando les preguntaban a todos, que la miren, que la inviten, solo eso. Y más hoy, luego de la aprobación de la Resolución Ministerial N°311 que se desprende la Resolución Provincial 1664/17 donde dice que todos los alumnos pertenecen al Nivel. Entonces, ante la situación narrada por la directora, la pregunta que uno se hace es: ¿Por ponerse un cesto en la cabeza? ¿Por tener síndrome de down? ¿Por esto va a ir a especial? ¿Y lo pedagógico? ¿Y sus derechos? ¿Y la inclusión? ¿Nadie lo puede mirar? Considero que no es fácil, pero el alumno está en el nivel y hay que atenderlo, atender a la diversidad, atender y mirar al otro. Es un trabajo en equipo, no es fácil pero al menos hay que intentarlo. Son las pedagogías de las diferencias las que hay que atender en lo cotidiano, y a veces va más allá de la preparación, se necesita de un tiempo para mirar, abrazar, querer y contener. También hay que darles tiempo, darle tiempo a “ella”, darle tiempo a cada uno de los educandos, darles tiempo a los demás, porque todos y cada uno tenemos diferentes tiempos, tiempos de pensar, de animarse, de encontrarse, tiempo de escucha, tiempo de habla, tiempo de conversaciones con el otro. Y en ese tiempo donado, como educadores observaremos los aprendizajes más significativos del otro.

Como dice Contreras: “También tenemos que mirar a quien mira” Esta alumna está mirando y su mirada no le corresponde a ningún adulto, ni a la maestra, ni a la auxiliar, ni a las chicas del Equipo, nadie... quizás porque a cada uno de los adultos se le vuelve real la incapacidad de entender, de aceptar... Uno puede mirar en la medida que está comprometido con la escena. Mira si puede interpelarse. Mira si se permite "mirar".

Una alumna me dijo: "mirar es un don y no todas las personas lo tienen". La mirada hace la escena toda! No sé si la forma de aprender a mirar al otro se aprende de otra forma que no sea mirando y reconociendo que a veces (muchas) nos quedamos vacíos de mirada. A la niña no la miran, miran el

“síndrome”, es la “diferente”, es la “anormal”. Atender a la diversidad es poder mirar al “otro” desde otro lugar, desde otra perspectiva.

No pueden alojar a Clara como una alumna más... Los docentes no pueden mirar a Clara, la directora no puede mirar a Clara. Nadie mira a Clara. Clara dejó de ser la niña para pasar a ser el síndrome. Y mi pregunta es: ¿Dónde quedó la ética?, ¿la justicia? ¿La alteridad? Necesitamos volver a pensar en una escuela que nos aloje a todos, sin excepción.

Kaplan y Sanmartín al respecto dicen: “en las escuelas como en la vida, convergen múltiples miradas. Algunas miradas que no se miran, otras miradas que no ven; ciertas miradas que entienden y dan oportunidad, miradas que solo enjuician y sentencian; miradas que, desorientadas, buscan alguna otra para poder mirar... ¿Qué miramos cuando miramos? Miramos a sujetos en devenir, en proceso de constitución subjetiva y de aprendizaje, que construyen, además, sus roles de alumnos, de hijos, etc.”

Clara asistió en el ciclo lectivo 2017 a primer año de la escuela primaria. En la reunión de fin de curso (cerca del 22 de diciembre, demorando el tiempo) se convocó a la madre y a los directores de las instituciones intervinientes. Ese día estaban presentes, la directora y el vice director de la escuela de nivel, la directora de la modalidad de educación especial y la madre. La madre solo pide que le enseñen y que Clara pueda aprender, ni más ni menos. Su mamá, Mariana manifiesta: “quiero que la traten como a una más, ¿por qué Clara no lleva deberes como el resto de sus compañeros? “Se cuáles son las limitaciones pero las vocales las conoce y si uno le propone ella intenta escribir, quizás no como el resto pero ella le pone ganas”. Es el deseo de la madre, es el deseo de la niña, deseo que está en nuestras manos poder hacerlo realidad. Si nosotros, los adultos responsables de la educación no nos hacemos ecos de este pedido, de este deseo, nunca podremos garantizar un proceso de educación significativo para los chicos y sus familias. La escuela de nivel, en su discurso acepta la diversidad, habla de la escuela inclusiva pero en la práctica no puede concretarlo. La alumna sale de lo previsto y estipulado. Verónica Lomberg dice al respecto: “si bien en lo discursivo no es una escuela expulsiva, en lo concreto sus miembros no logran implementar estrategias que ayuden a la integración de los niños. Les cuesta mucho poner en práctica dispositivos inclusivos, por lo que generan la expulsión encubierta de los niños que presentan mayores dificultades, proponiendo un pase a la escuela (de recuperación). Plantean que ellos, directores y docentes hacen “todo” para incluir a los chicos que presentan dificultades en la conducta”. Me quede pensando al terminar la reunión, y por momentos me dan muchas ganas de estar en el lugar de las otras directoras para poder concretar una escuela inclusiva porque siento que la escuela especial y los maestros de apoyo para la inclusión estamos abiertos y preparados para todo, para mirar, acompañar, crear... pero los alumnos son del nivel y eso es lo que no se ve en lo cotidiano. Necesitamos volver a pensar en una escuela que nos aloje a todos, sin excepción.

Cada uno de nuestros estudiantes aprenderá de acuerdo a sus posibilidades, respetando sus tiempos. Los docentes de apoyo para la inclusión, en conjunto con los docentes del nivel sumándole los equipos somos los responsables de realizar configuraciones de apoyo para que puedan acceder a los contenidos. Y de esta manera se está garantizando el derecho a todos los estudiantes de aprender. Los tiempos y experiencias serán diferentes. Algunos desarrollaran más las actividades artísticas y/o corporales, otros las ciencias y otros prácticas del lenguaje. Los proyectos para la inclusión tienen que estar orientados desde las potencialidades, desde los intereses de los sujetos.

“La diversidad parece así referir a un sector del colectivo del alumnado, el “diverso”, esto es, aquel que se sale de lo previsto y estipulado, el que se desvía de la norma, de la normalidad (Skliar, 2000). Resulta así que la diversidad es el colectivo de los que no encajan por alguna razón: las minorías étnicas, quienes tienen dificultades o retrasos en el aprendizaje, los conflictivos en el aula, quienes pertenecen a sectores sociales “desfavorecidos”, los “discapacitados”. En definitiva, atender a la diversidad acaba siendo

atender a quienes tienen problemas en la escuela, o dicho de otra manera, a quienes dan problemas en la escuela (de forma que el problema que se visibiliza es el que “da problemas”, y no otros, porque lo que es problemas, en la escuela, todos pueden tenerlos, cada uno los suyos; atender a quienes, no ajustándose a las exigencias de la institución, se dice que tienen problemas porque crean problemas”.

Según Emmanuel Levinas, la “otredad es una palabra inventada en la filosofía que surge del concepto del otro”. Y Sztajnszrajber agrega: “A Levinas le interesa entender nuestra relación con nuestros otros. Las otredades se establecen siempre en lo que es diferente a mí, la pregunta que atraviesa gran parte de la obra de Levinas es cómo me relaciono con ese otro. En general la relación con el otro es siempre conflictiva. Hay conflicto con el otro porque me cuesta comprenderlo, me cuesta aceptar la diferencia. Para la filosofía el otro es otro porque no me cierra. Lo pongo en ese lugar de alteridad. Es tan otro que es imposible que yo lo asimile, que tenga un vínculo”.

Atender a la diversidad es poder mirar al “otro” desde otro lugar, desde otra perspectiva. Siento que en mi rol de directora de la escuela especial logramos pensar y ver a Clara como un sujeto de derecho; armamos un cronograma activo de abordaje (actividades deportivas en el CEF (Centro de Educación Física), Equinoterapia, arte, otros) que fue llevado a cabo gracias a nuestro accionar, con recursos humanos y materiales; contamos con el apoyo incondicional de su mamá para todo esto; y la escuela de nivel, observaba desde lejos esta dinámica sin intervenir, porque en el imaginario siguen estando esto de “la alumna integrada”, “la alumna de la escuela especial” “que se encarguen ellos que son los que saben”. Clara logró interactuar con otros en los distintos espacios. En Equinoterapia logró muchos de los objetivos propuestos, en el CEF interactuó con sus pares una vez por semana en actividades deportivas y recreativas, en arte aprendió a modelar con cartapesta. Se piensa para el próximo ciclo lectivo continuar profundizando todas estas propuestas y a pedido de la madre se realizará un dispositivo para la inclusión que incluya horas de natación. Y desde el rol de la escuela, dejar de lado los etiquetamientos y pensar qué puede la alumna, que las tareas propuestas puedan ser interesantes para ella, que pueda aprender una canción, una rima y de esa manera poder atender a lo que la alumna necesita potenciar, en este caso el lenguaje.

Una de las metas de la inclusión es lograr que todos los actores involucrados en el sistema educativo podamos encontrarnos, escucharnos y conversar sobre este otro, sobre sus potencialidades y también sus dificultades. Como así también el rol que ocupa la escuela en dicha trayectoria.

Al respecto, Nuria Pérez de Lara dice: “Identidad, diferencia y diversidad: tres palabras que hablan del todo y la nada de los seres humanos, tres palabras que en educación, acaban hoy resultando tópicos vacíos a la vez que conforman una realidad disciplinar, institucional y subjetiva que acaba definiendo y plasmando la identidad de la educación actual”. Tenemos que educar para todos y cada uno de nuestros estudiantes; y si respetamos la identidad de cada cual, aceptando y respetando las diferencias desde la igualdad estamos educando en la diversidad, cuestión quizás que sea uno de los principales objetivos que necesitamos llevar a cabo en las escuelas.

En este tipo de situaciones, a veces hay que dejar de lado la teoría y los saberes para actuar con sentido común, con gestos mínimos. Clara necesita que la miren, que la dejen participar al igual que sus compañeros. Porque no siempre va a tener a la maestra de apoyo para la inclusión o a la fonoaudióloga de la escuela especial para que colabore en abrir el juego con los demás.

La pedagogía de la presencia nos muestra que nos tenemos que hacer presentes en la vida del educando, en este caso de Clara, ya que es uno de los datos fundamentales de la acción educativa, como dice Barcena: “Estar presentes en lo que nos pasa en un escenario educativo, como docentes y estudiantes, supone poner en juego la atención y producir nuestra propia visibilidad en lo que hacemos

y en lo que pensamos” Los docentes de la escuela especial junto con la alumna lograron habilitar los espacios para mirar, escuchar... hubo deseo de aprender... se pudo elegir... y la docente imaginó que con su presencia podía cambiar, al menos el sentir de la alumna.

Relatos de experiencias como este me provocan una sensibilidad extrema...sensaciones como de hospitalidad y de encuentro con el otro. Fui sintiendo a medida que avanzaba el año y logré dejarme tocar por la experiencia. Ver y mirar... Mirar y ver, educar la mirada como dice Carlos Skliar en *“Pedagogías de las diferencias: cómo mirar a la infancia, cómo mirar a los pares, cómo mirar las familias, cómo mirar los ambientes, cómo mirar el saber, cómo mirarse a uno mismo; en fin, en cuanto a los efectos ‘ópticos` del acto de educar”*

Los docentes tenemos que sentir la experiencia. Dejarnos tocar por la experiencia del otro. Mi lenguaje de la experiencia va cambiando constantemente a partir del encuentro con el otro. Estoy convencida de que para educar tenemos que aprender a mirar, escuchar, pensar, sentir, imaginar, crear, entender, elegir, desear.

Las pedagogías de las diferencias tienen que ver con una educación más justa.

Comparto un extracto de la nota "Una escuelas con orejas" por Cristóbal Mayorga que me gustó mucho: "Los educadores debemos aprender a preguntar, a moderar diálogos y a escuchar atentamente el pensamiento de la infancia, para que cada cual se exprese y se construya de forma original, desarrollando seres humanos con identidades únicas. Porque la escucha desplaza al poder del saber desde el maestro al grupo, dando confianza, autonomía y autoestima, ayudándoles a asumir el riesgo necesario de pensar por sí mismos". Necesitamos una oreja capaz de escuchar el lenguaje de la infancia, necesitamos pensar en la ternura y el amparo en la escuela para y entre niños... necesitamos una educación humanizante y humanizadora.

Las pedagogías de las diferencias me interpelaron en todo momento. Me hicieron pensar e imaginar que si donamos al “otro” algo que nos pertenece lograremos la plenitud de ambos, donar la mirada, el cuerpo; el sentir provoca en el otro una experiencia increíble de que no estamos solo en este mundo y que un mundo mejor y más inclusivo es posible.

¿Qué se necesita para lograrlo?, respeto por el otro y compromiso por la tarea de educar. Nosotros, los adultos educadores tenemos que enseñarles con alegría, con motivación, los estudiantes se tiene que divertir. Y no perder la capacidad de escucha, la mirada y la empatía.

Pienso que la inclusión es una tarea pendiente como sociedad y todos los días trabajo y hago cosas relacionadas con la temática para ver resultados positivos. Y siento, por sobre todas las cosas, que lo vamos a lograr. Y vamos a poder disfrutar de una vida y una sociedad inclusiva en todos los aspectos.

Sentirse incluido, esto es reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencias. La escuela le debe ofrecer un aprendizaje y un rendimiento de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante.

“La alteridad no es tanto lo que no somos, sino tal vez todo aquello que aún no hemos sido capaz de ser” afirma Skliar y concluye: “acoger al otro en la educación es recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad”.

Pensar al otro se nos presenta como una tarea problemática por no decir imposible, pero si miramos las particularidades de cada uno de nuestros estudiantes y logramos comprender que el otro tiene derechos seremos parte activa de un cambio en su vida, la vida que lo tiene como único protagonista. Donemos al otro lo que necesita para que su propia historia de vida tenga siempre algo para contarnos.

Donemosle a Clara y a todas las Claras lo necesario para que ellas puedan transitar diferentes oportunidades en su vida.

Bibliografía consultada:

- Barcena, Fernando. "Pedagogía de la presencia, voces para una educación en la filiación del tiempo. Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid.
- Castiblanco Ramirez, Iván. "Exponer la mirada" Proyecto Universidad de Colombia.
- Contreras, José Domingo. Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?. Universidad de Barcelona
- Harf, Ruth. 2016. "Educar con coraje". Noveduc
- Mayorga, Cristobal. "Una escuela con orejas". Entrevista 2015
- Pérez de Lara, Nuria. De la primera diferencia a las diferencias. FLACSO Curso: Pedagogías de las diferencias 2009.
- Kaplan, Andrea. Sanmartín, Mariana. 2017. Niños dispersos, aburridos, solos". Noveduc. Fundación Sociedades Complejas.
- Skliar, Carlos. Tellez, Magaldy. 2016. "Conmover la educación". Noveduc.
- Skliar, Carlos. (2017). "Pedagogías de las diferencias". Noveduc/perfiles
- Youtube. "Mentira la verdad. "El otro".

...

Taller: Me llevé a rendir convivencia

Autoras: María Haydee Faccioli, Gabriela María Laura Fleitas

Objetivo Principal:

- Generar un espacio de crecimiento personal en donde puedan experimentar las vivencias de las relaciones basadas en el respeto y el amor mutuo, soñando junto al otro, un mundo de paz.

Objetivos secundarios:

- Experimentar la convivencia saludable en el marco del amor propio y el respeto a los demás.
- Generar un cambio real en la mirada que los jóvenes tienen de su convivencia en la escuela.

Fundamentación

El espacio de las ruedas es una oportunidad de excelencia donde podemos ensayar tipos de relaciones que nos conecten con la vida social. Si estas relaciones son abordadas desde el respeto, el cuidado del otro, el amor, la comprensión, la empatía, la escucha activa, etc., creemos que nos empoderamos de herramientas para construir una cultura de la paz.

La convivencia no se construye ni se logra con reglamentos, ni con acciones coactivas ni con imposiciones o, simplemente, a través de la mera transmisión discursiva de los valores. Se trata de apostar sistemáticamente a la promoción del diálogo, la comunicación, la reflexión crítica, la confianza, sobre la base de normas y valores que permitan la vida en sociedad. Estos espacios sustentados en

valores permitirán el desarrollo de jóvenes estudiantes libres, responsables, felices, generosos, compasivos, ciudadanos globales, con paz interior, abiertos a la diversidad.

Si somos capaces de no segregar, de organizar acciones que fomenten las ganas de vivir, de armar, proyectos participativos de interés para los alumnos en los que los actores se conozcan y puedan crear lazos entre sí y se desarrollen en el compromiso y la solidaridad, estamos generando nuevos sentidos, nuevas formas de ser y nuevos modos de relaciones institucionales, estamos posibilitando la construcción de lazos sociales que unen y se relacionan y pueden, eventualmente, operar como red ante un problema u operar como espacio de circulación de la palabra y prevenir actos no deseados.

En una sociedad que se ha acostumbrado a convivir con crecientes niveles de violencia, los educadores nos esforzamos en transmitir a nuestros chicos la necesidad de defender la vida por encima de cualquier otro valor, y ello no se logra sin una cultura de paz.

Estamos convocados a mirar diferente, con una mirada nueva, una mirada difícil de sostener en una sociedad donde priman el conflicto y la violencia que nos alejan bastante de lo que caracteriza al fenómeno de la vida. La vida es diversidad, es movimiento, es expansión y búsqueda. Nunca un punto fijo, nunca un límite cierto, nunca “uno” u “otro”.

La selección que da lugar a la vida es una selección que hace síntesis hacia adelante, que suma. Suma caracteres y formas prioritarias y en esas prioridades es donde se sostiene la posibilidad de más vida.

Quienes conformamos hoy este equipo de docentes facilitadores de ruedas de convivencia, llegamos con un proyecto que parte de tres premisas: participación, diálogo, y tolerancia. Estas premisas no se plantean desde una formalidad retórica, sino como postulados éticos, porque creemos que las tres hacen a algo muy importante que es la convivencia pacífica y la convivencia es lo fundamental para la existencia de una sociedad en paz.

Es entonces, en este contexto de cambios y desafíos, de angustias y de desbordes que creemos necesario empezar a plantearnos respuestas desde la escuela que apunten a formas de convivencia democráticas. Aunque muchas cosas nos excedan, sí nos compete como educadores. Dice Myriam Southwel: ***“La escuela sigue siendo un espacio donde aprendemos a relacionarnos con los otros, a pensar con otros, y ese es un valor fundamental para la convivencia democrática.”***

Valorando esta prioridad institucional creemos que en todas las etapas de aprendizaje del ser humano, el acercamiento a las emociones permite explorar, descubrir, registrar, reflexionar, expresar, aplicar, transferir y evaluar. El abordaje desde las emociones resulta nuestra aliada a la hora de posibilitar la integración de las personas como parte del ambiente en que se vive, sin perder de vista la diversidad y complejidad como la misma vida humana.

Asumir un taller desde el abordaje emocional proporciona oportunidades para que los chicos realicen experiencias que no pueden hacer en el aula, apropiándose de su sentir y recreándose en él. Darse la oportunidad de realizar experiencias de convivencia que motiven necesidades de cooperación, de resolución de situaciones, conflictos, necesidades, aplicación de valores dentro del marco de la convivencia pacífica.

Estas actividades compensan la energía física, intelectual y emocional empleada en el accionar diario, lo que ayuda a evitar desequilibrios en el comportamiento personal y social, contribuyendo a mejorar la calidad de vida y la salud, propiciando estilos de vida saludables, provocando cambios en los hábitos y cultura de los participantes, atendiendo a sus gustos y preferencias, alejándonos de todo tipo de violencia.

Este proyecto nace de un consenso entre las profesoras de Ruedas de Convivencia con la aprobación, acompañamiento y ayuda del equipo directivo, quienes sentimos la necesidad de compartir un espacio en el cual podamos trabajar en equipo, teniendo en cuenta que, como dice la El Acta Constitutiva de la UNESCO: ***“Ya que es en la mente de los hombres donde se han construido las bases para la guerra, es en la mente de los hombres donde hay que colocar las bases para la paz”***

Contemplamos los intereses de los chicos y nos involucramos como adultos responsables, dando respuesta como escuela a sus necesidades. Y, ante todo, recuperemos para nuestra escuela su esencia pedagógica. Así lograremos que ella siga aportando, desde su función específica, a la construcción de una sociedad pacífica y democrática.

Todos debemos entender que la convivencia no es algo que se consigue, sino que es algo que se crea y se recrea todos los días. Solo se aprende a convivir si se convive.

¿Qué son las Ruedas de Convivencia?

Son espacios de encuentro, intercambio y producción de propuestas orientadoras a la construcción de la convivencia escolar, donde los alumnos se sientan en rueda junto al Facilitador de la Convivencia y el profesor de esa hora cátedra, y abordan temáticas de interés del grupo, de conflictos o de organización de actividades.

¿Qué objetivos tienen las Ruedas de Convivencia?

Capacitar a los niños y jóvenes para que contribuyan a crear una sociedad mejor, más humana, más equitativa en el hacer cotidiano, en la vivencia de la democracia y el ejercicio de la responsabilidad personal y social.

Propiciar la experiencia y descubrimiento de pautas de convivencia que permitan el crecimiento personal y de esta manera, dichas pautas de convivencia adquieren significado y valor por haber surgido de los mismos jóvenes.

Promover la autoestima y la capacidad de acción de los adolescentes. Obligatoriedad de los primeros y segundos años.

¿Quiénes participan en las Ruedas de Convivencia?

Docentes, alumnos y cualquier persona relacionada a cualquier temática a tratar, desde padres hasta personal no docente.

¿Qué roles se desempeñan en las Ruedas de Convivencia?

Moderador: será el alumno encargado de guiar la Rueda, otorgando la palabra a los participantes.

Secretario: será el alumno encargado de tomar nota de lo acontecido en la Rueda, desde el inicio de la misma (fecha, horario, curso, profesor y materia) hasta su cierre,, aclarando los pasos a seguir para la resolución del tema tratado (en caso de ser un conflicto) o la conclusión del mismo.

Delegado: En ocasiones particulares donde se requiera la participación de personal no docente en la Rueda, será el alumno encargado de relacionar al curso con esta persona, coordinando día y horario para asegurar su presencia en la misma.

Facilitador: Será el docente a cargo del curso en ese momento quien asuma este rol. Sólo se deberá presenciar la misma sin intervenir en ninguno de los roles antes mencionados. Su participación será necesaria solamente si surgiera un punto de conflicto que hiciera “frenar” el avance de la Rueda.

¿Cuándo se realizan las Ruedas de Convivencia?

Quincenalmente, por espacios de ochenta minutos, en horarios y días rotativos de modo de integrar a los docentes que estén a cargo del curso. Cada establecimiento definirá la periodicidad con que se lleven a cabo encuentros inter-cursos por temas de interés.

¿Cómo se realizan las Ruedas de Convivencia?

El curso deberá realizar un diagnóstico de necesidades, problemas y modos de participación en la vida institucional, al cual se le sumarán alternativas de solución posibles que se constituirán en aportes para el ejercicio democrático de la participación y, claramente el lugar del alumno se verá modificado pues dejará de ser quien incumpla las normas y pasará a ser quien contribuya a crear las condiciones necesarias para habilitar la ley.

Narración de la experiencia

Las ruedas de convivencia surgen a partir de una propuesta del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, enmarcada en el Decreto 181/09 y a partir del 10 de abril del 2017, se incorpora el decreto 0731/17 y bajo la resolución Ministerial 1290/09, donde se incorporan las ruedas de convivencia a las escuelas secundarias en los 1ros y 2dos años.

Las ruedas son espacios de encuentro, intercambio y producción de propuestas orientadoras a la construcción de la convivencia escolar.

La experiencia que queremos compartir en este Congreso, tiene que ver con una nueva práctica pedagógica a partir de diciembre del 2016.

Consistió en un taller en el mes de diciembre, durante el periodo de mesas de exámenes, al que fueron convocados los alumnos, que durante el año escolar, no lograron generar un cambio real en la convivencia, como se consensuó en el acuerdo de convivencia institucional.

El taller se desarrolló en un espacio en común para los alumnos de 1ro y 2do año que han tenido esta dificultad en adaptarse, donde compartieron juntos distintas experiencias reflexivas, educativas y emotivas, con el fin de generar transformaciones profundas en el modo de transitar la escuela secundaria.

Lo fundamental fue relacionarse desde el respeto y el cariño, construyendo lazos entre los jóvenes, que facilitaron nuevas relaciones desde una óptica saludable, surgiendo desde allí, acciones comprometidas y colaborativas que dieron lugar a chicos protagonistas. De allí que nuestra propuesta insista centrarse en trabajar el mundo emocional y social de los jóvenes estudiantes ya que es indispensable fortalecerlo como cimiento para todo tipo de aprendizaje.

¿Por qué se llama “me llevé convivencia”?

El proyecto elaborado por el equipo de Facilitadoras de la Convivencia de la 203 se llama “**Unos buenos mates**”, pero después de la primera experiencia en el 2016, los chicos mismos en los pasillos de la escuela comenzaron a decir que se habían llevado convivencia. Esto tuvo una connotación humorística, pues de esta manera ellos lo tomaban, y es así que surge el nombre de “**me llevé convivencia**”.

¿En qué consiste el taller?

En el mes de diciembre, durante el período de exámenes regulares, se convoca a este grupo de alumnos a asistir al taller desde las 7.30 hasta las 11 horas de la mañana todos los días, en un período de 15 días.

Se prepara el salón con varias mesas y sobre ellas se encuentran preparados unos equipos de mates y bizcochos o galletitas variadas. El salón es preparado de manera que se sienta cálido y acogedor cuando los chicos ingresan.

Cada día se sientan en mesas diferentes para ir compartiendo con todos los compañeros esta experiencia, sin embargo, en el primer día se sientan con su grupo de amigos ya que de esta manera se sienten más seguros. De todas maneras, el cambio de mesas es sugerido por las facilitadoras, nunca impuesto, ya que el taller consiste en la construcción de un vínculo de confianza y respeto. Sí se les explica la importancia de compartir con todos, y en distintos tiempos cada uno se permite este enriquecimiento.

¿Qué actividades se realizan en el taller?

Las facilitadoras de la convivencia elaboran previamente un cuadernillo con fichas individuales que deben ir completando, de manera de abordar los siguientes temas:

- Autoconocimiento
- Autoayuda
- Valores
- Proyecciones de conflictos
- Abordaje de las emociones
- Ejercicios de relajación

Cada chico deberá ir completando dicha cartilla mientras comparte con compañeros y facilitadores unas animadas charlas afectivas y respetuosas acompañadas de mates y galletitas.

Al finalizar la segunda semana, cada chico se evalúa a sí mismo. Algunos no alcanzaron a terminar las propuestas, pero no era ese el objetivo, sino, trabajar a conciencia cada una de las partes. Se valora todo lo que el chico alcance a hacer y la profundidad con que pudo abordar las actividades.

Una curiosidad

Cuando pensamos este taller en el 2016, es decir, nuestra primera experiencia, planificamos un ejercicio de relajación por semana, es decir, dos en total. Pero sorprendentemente después de la primera experiencia de relajación, al día siguiente los chicos, después del corte del recreo, volvían preguntando si ahora seguía la relajación como ayer. Nos dimos cuenta la importancia de este ejercicio para ellos y pasó a hacer una práctica diaria, donde cada día los chicos expresaban su ansiedad por que llegue ese momento del taller.

Cabe aclarar que el taller se lleva a cabo en un SUM que dispone la institución, así que el momento de la relajación se bajan las luces, se cierran las puertas, se pone música suave de fondo y a partir de ejercicios de respiración, se cuenta un cuento proyectivo. Esta actividad dura aproximadamente 15 minutos. Para finalizar cada mañana, cada uno de los chicos debe dibujar lo que se imaginó, lo que vio en su mente y en la medida de lo posible, explicarlo en privado con una de las facilitadoras.

Esto genera que los chicos se abran, puedan expresar emociones y hacerlas consientes, y a partir de ahí, generar cambios de conductas de ser necesario.

A partir de llevar a cabo esta iniciativa del taller, se comprueba que responde a una necesidad real y urgente que tienen los jóvenes y quienes trabajamos con ellos. El taller al igual que las ruedas, son un espacio de escucha activa, donde se desarrolla la empatía, donde se reconoce la otredad legítima, donde la diferencia enriquece, y donde los lazos se construyen en la convivencia pacífica.

Evaluación

La evaluación es permanente, ya que sólo de esta manera se recrean los caminos deseados no sólo por el equipo de facilitadoras, sino también por los mismos chicos.

Observamos a través de esta experiencia de taller que se lograron los siguientes aprendizajes:

- Utilización de la palabra como dispositivo esencial para la resolución de conflictos.
- Establecimiento de lazos empáticos entre los jóvenes que participaron del taller.
- Aprovechamiento de las instancias de relajación para la predisposición al crecimiento personal.
- Jóvenes mediadores en situaciones conflictivas, acercándonos a una cultura de la paz.
- Observación y comprensión de las emociones en el Otro.
- Actitudes de compromiso de cambio de hábitos de convivencia en la escuela.

Reflexión

Entendemos que la convivencia en la escuela debe ser abordada mediante acciones que fomenten el carácter participativo y de estrategias de reparación del daño si lo hubiere.

Estamos convencidos de que una mirada atenta de las personas adultas posibilita la intervención temprana y evita la escalada de conflictos y su posible agravamiento. La negación del conflicto es tan perjudicial como la no resolución.

Es igual de importante trabajar con los estudiantes a través de la reflexión y el debate de argumentos racionales la construcción de una perspectiva ética sobre la violencia en todas sus formas.

Debe existir un correlato entre la ampliación y efectivización de derechos, con la educación para el ejercicio de esos derechos, poniendo énfasis en las responsabilidades y obligaciones que conllevan.

Estamos convencidas de que el respeto entre todos es posible, construyendo lazos y vínculos donde veremos al otro como un “otro” importante, valioso, merecedor de mi tolerancia, comprensión, compromiso y solidaridad. Ese otro que también reconoce a mi persona como tal. Y desde esta perspectiva de relaciones, no queda lugar para la violencia, la irresponsabilidad, la discriminación o la falta de armonía en la convivencia diaria.

Si logramos que estos propósitos se lleven adelante satisfactoriamente, construiremos un espacio agradable en beneficio de todos.

Bibliografía

Ministerio de Educación de la Nación (2011) Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: Ciclo de videoconferencias. - 1a ed. - Buenos Aires

Ministerio de Educación de la Nación (2006) Ley Nacional de Educación N° 26.206

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Documento de trabajo. Secretaría de innovación pedagógica. Coordinación Doctora Marta Paillet.

Jacques Rancière (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Traducción de Núria Estrach. Laertes, S.A. de Ediciones.

Zelmanovich Perla (2003). Contra el desamparo. Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.

Morin Edgar (1999). Los 7 saberes necesarios a la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura París- Francia.

Jorgelina Amstutz. Elda Mazzarantani. Marta Paillet (2004). Pedagogía de la paz.

Williams Ury (2000) alcanzar la paz: diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo. Paidós. Buenos Aires.

Lederach John Paul (2007) “Pequeño Libro de la Transformación de Conflictos” Good Books
Bettye Pruitt y Philip Thomas (2008) Diálogo Democrático. Un manual para Practicantes. Impreso por Trydells Tryckeri AB, Suecia
Dr. Iván Ormachea Choque (2011) Pautas para procesos de diálogo desde la gestión pública. PREVC ON - PCM
Malaisi Lucas (2014). Modo creativo. Educación emocional del adulto. Educación emocional argentina. San Juan.
Stamateas Bernardo (2009). Emociones toxicas. Ediciones B Argentina para el sello Javier Vergara editor. Buenos Aires.

...

Fracaso escolar: redefiniciones necesarias ante problemáticas actuales

Autores: María del Carmen Gil Moreno, Ana Carolina González, Diego Andrés Reynaga, María Florencia Garrocho y Javier E. Juárez

RESUMEN

El trabajo se elabora a partir de las experiencias de un equipo de profesionales psicólogos (Catedra Psicología educacional – Facultad de Psicología – UNT) en la coordinación de capacitaciones docentes sobre temáticas del Fracaso Escolar. Estos espacios de formación se llevan a cabo con docentes de la provincia de Tucumán en forma sistemática desde el año 2013. Se analizan materiales que los docentes elaboran desde las problemáticas que se presentan en las aulas, sus análisis, sus recursos para abordarlos y estrategias de acción frente a las manifestaciones del fracaso. El trabajo tiene como objetivo hacer una revisión de las interpretaciones tradicionales sobre el fracaso escolar, promoviendo una reflexión crítica sobre las perspectivas que consideran al alumno como portador del problema, focalizando ya sea en sus condiciones personales o en sus circunstancias familiares o del contexto.

El “fracaso escolar” es un fenómeno que preocupa porque afecta a un importante porcentaje de niños y jóvenes que transitan la escolaridad, y se presenta, aunque con diferentes manifestaciones, en todos los estratos sociales, edades y géneros, y sus incidencias exceden lo estrictamente escolar, con repercusiones subjetivas, afectivas y familiares.

Se propone una reconceptualización de este fenómeno, desde la interpretación interaccionista y situacional, con un enfoque psicosociocultural y de la complejidad. Desde esta perspectiva, se aborda al fracaso escolar como un problema psicoeducativo, conceptualizando las condiciones del “riesgo educativo” en términos de relaciones que se establecen entre los sujetos y las condiciones usuales de escolarización.

- **Introducción**

Los espacios de formación y actualización docente (IEPA Tucumán) posibilitan trabajar problemáticas prevalentes en el escenario áulico actual: dificultades en el aprendizaje, desgranamiento, repitencia, abandono escolar, chicos aburridos, docentes desconcertados y dificultades en las relaciones con otros (violencia escolar, autoritarismo y anomia). A través de estos espacios de capacitación nos proponemos ampliar y complejizar la mirada de los docentes frente a problemáticas educativas habitualmente simplificadas, rotuladas y naturalizadas, buscando promover el pensamiento crítico y reflexivo, el reconocimiento de diversos niveles de análisis y los múltiples atravesamientos que se ponen en juego en la complejidad de los procesos educativos. Al tiempo que nos proponemos construir conocimientos factibles de ser transferidos a las prácticas psicoeducativas, mediante la prevención y/o

intervención, con modalidades alternativas del trabajo en el aula para contextos complejos, promoviendo la autonomía docente para tomar decisiones en sus prácticas, con normas y valores propios, desde una postura ética basada en el respeto a la diversidad de opiniones, ideologías y creencias, y que tiene como fundamento la mejora de la calidad de vida en el aula.

Entendemos El “fracaso escolar” como un fenómeno que refleja experiencias educativas que cuestionan la posibilidad de concreción de un recorrido escolar esperado para un alumno que transita algún tramo del sistema educativo. Es un fenómeno que preocupa porque afecta a un importante porcentaje de niños y jóvenes durante su escolaridad, y se presenta, aunque con diferentes manifestaciones, en todos los estratos sociales, edades y géneros. Sus incidencias exceden lo estrictamente escolar, con repercusiones subjetivas, afectivas y familiares. Se manifiesta en diferentes problemáticas escolares tales como ausentismo, desgranamiento, abandono, repitencia, bajo rendimiento, dificultades de aprendizaje, sobriedad, problemas de atención, o de relaciones con otros en el ámbito educativo. La inclusión de los fenómenos que abarca, no implica un acuerdo sobre el modo de conceptualizarlo o interpretarlo. Tradicionalmente se lo analiza desde una tendencia individualista y patologizante, ligada al modelo médico hegemónico, que centra su enfoque en el sujeto, en sus capacidades cognitivas y cuestiona sus posibilidades de ser educado.

El trabajo tiene como objetivo hacer una revisión de las interpretaciones tradicionales sobre el fracaso escolar, promoviendo una reflexión crítica sobre las perspectivas que consideran al alumno como portador del problema, focalizando ya sea en sus condiciones personales o en sus circunstancias familiares o del contexto. Proponemos una relectura desde la interpretación interaccionista y situacional, con fundamentos en la teoría picosociocultural, y con un posicionamiento epistemológico de la complejidad. Ello implica interrogarse acerca de las condiciones de las prácticas educativas, promoviendo la reflexión de las representaciones de los actores en relación con los modos de entender, de interpretar y de accionar en dichas prácticas. Esta perspectiva borda al fracaso escolar como un problema psicoeducativo, conceptualizando las condiciones del “riesgo educativo” en término de relaciones que se establecen entre los sujetos y las condiciones usuales de escolarización.

- **A cerca de los modos de interpretar el fracaso escolar.** Definir al fracaso escolar desde la perspectiva interaccionista y situacional representa un *cambio de mirada del fenómeno* porque incorpora en su estudio la consideración de la experiencia escolar como prácticas culturales específicas, creadoras de actividades y prácticas especializadas que dan lugar a cursos específicos en el desarrollo (Teriggi, 2007; Baquero, 2006). Proponemos considerarlo desde el enfoque psico/sociocultural que define a la educación como motor del desarrollo humano, que se produce en situaciones de interacción social, mediado por el vínculo con otros y los instrumentos culturales disponibles en una praxis transformadora. Desde este posicionamiento, pensar en el fracaso escolar supone la necesidad de ahondar en la complejidad del fenómeno educativo, en el entrecruzamiento de dimensiones que lo constituyen, definiendo aspectos visibles pero, por sobre todo, proponiéndonos pensar aquellos que quedan ocultos. Revalorizando marcos teóricos que disminuyen la responsabilidad individual en la que se centraron históricamente los estudios acerca del fracaso escolar, para reinstalar la idea de la complejidad del fenómeno. Esta perspectiva se aleja del modelo lineal tradicional, busca comprender al fracaso escolar como un sistema complejo, plantea la posibilidad de analizarlo desde múltiples miradas, reconocer la lógica de “lo que esta tejido junto”, realizando un análisis de procesos, sistemas sociales y culturales que le confieren sentido y singularidad a lo que acontece en el proceso de enseñanza aprendizaje. Busca captar las redes significativas que lo configuran en las situaciones áulicas, analizando la riqueza de su dinámica y valorando el significado de los acontecimientos desde la perspectiva de quienes participan en dicho proceso. Obliga a abandonar la mirada centrada en el alumno y su comportamiento en forma aislada, en las

condiciones personales, familiares y/o de vida, que conducen a la patologización y/o medicalización.

Propone un cambio de mirada desde *las condiciones de los sujetos*, a analizarlo como *resultado de interacciones propias de la actividad escolar*, tal y como se organizan en las relaciones y las practicas al interior del sistema escolar. Pasamos de entenderlo como un problema “del” o “en” el sujeto, a *colocarlo en la relación* que se produce: “entre” los sujetos, las practicas psicopedagógicas y las condiciones del contexto donde tiene lugar la escolarización.

- **Las problemáticas deben analizarse en su contexto.** Preocupan los síntomas de una época de transformaciones, el surgimiento de nuevas formas de infancias y adolescencias, donde las prácticas educativas no se modificaron y los docentes sostienen miradas tradicionales sobre los problemas que surgen allí, no se visualiza el sufrimiento y se buscan diagnosticos basados en “deficiencias” neurocognitivas frente a complejas problemáticas que estallan hoy en las aulas. Época caracterizada por excesos de estímulos que muchos niños no puede procesar, pero también y con frecuencia carecen de suficiente sostén y cuidado de los adultos. Situaciones que hacen obstáculo para que la escuela sea vivida como una oportunidad y el aprendizaje del mundo circundante devenga significativo.

Estas problemáticas plantean la revisión crítica al modelo teórico/ práctico que tiene hoy amplia difusión en ámbitos clínicos y escolares acerca de la “patologización de la infancia” (Janin, 2014), con predominio del modelo médico hegemónico que focaliza el fracaso escolar en patologías individuales.

- **Los problemas teóricos del aprendizaje y su relación con las prácticas educativas.** Las políticas públicas, al igual que las conceptualizaciones teóricas del aprendizaje, inciden en la definición y categorización de los fenómenos escolares, en los modos de intervención educativa y en las formas que toman las prácticas escolares. “Lo educativo” organizado bajo la forma que asume hoy la escuela requiere de una revisión, no solo de su forma de producir aprendizaje, sino de construir “problemas” de o en el aprendizaje, a través de situaciones y experiencias que insisten en no incluirse dentro de los recorridos esperados.

Consideramos necesario producir saberes que conduzcan, desde diferentes perspectivas, más amplias, más complejas, a analizar y pensar los discursos y las prácticas actuales en nuestras aulas, en torno a los conceptos de *educabilidad, diversidad e inclusión*. Desde un análisis que permita revisar la forma de vincularnos con los alumnos y de configurar nuestras prácticas, visibilizar nuestros “supuestos” y “modos de entender” y comprender la infancia, la adolescencia, el aprendizaje, el desarrollo y la enseñanza. Revisando los problemas teóricos del aprendizaje y su relación con las prácticas educativas. Centrados en el análisis de los discursos y prácticas existentes, reflexionando y analizando a cerca de las experiencias y producciones cotidianas de aula. Repensar el formato escolar moderno, las formas en que enseñamos y aprendemos, y los supuestos que subyacen en la construcción del éxito y fracaso escolar, así como también en los diferentes modos de intervenir y hacer frente a las dificultades.

Consideramos urgente abrir la reflexión sobre el fracaso escolar entendiéndolo como expresión de la desigualdad educativa y de las condiciones que asume la escolaridad obligatoria y por ello iniciar una revisión de las posturas pedagógicas y psicológicas que históricamente explicaron este fenómeno.

Proponemos analizar el “fracaso escolar” desde posiciones interaccionistas y situacionales, ampliando la mirada sobre la complejidad del fenómeno, ello significa, hacer una revisión crítica desde lo histórico, hacia las trayectorias escolares y su relación con el formato escolar moderno.

- **El estudio del fracaso escolar desde las trayectorias educativas.** Comprender las situaciones de discontinuidad, quiebre y/o abandono, que atraviesan hoy muchos alumnos y alumnas en su tránsito por el sistema educativo desde el análisis de las “trayectorias educativas”, posibilita mirar detenidamente a los sujetos que la escuela recibe, abriendo preguntas sobre “las formas” en que integran su experiencia vital con la escolar. Implica ahondar el “sentido de la experiencia escolar” de los sujetos en el campo educativo pero debatiendo y

reflexionando en torno a los procesos de igualdad, inclusión, integración y democratización dentro del sistema educativo. Comprender las prácticas educativas y su relación con el desarrollo, el aprendizaje y la construcción de la subjetividad.

Las *trayectorias teóricas* se vinculan con supuestos pedagógicos y didácticos en los que se apoya el sistema escolar. Entre ellos, un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para asistir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, la lógica del sistema escolar es la lógica de la presencia. Nuestro saber pedagógico no sabe aprovechar los tiempos en que los niños o adolescentes no asisten a la escuela ni puede combinar la potencialidad de los aprendizajes escolares con los que se producen fuera de la escuela.

Es imprescindible reconocer la existencia de otros caminos, otros modos de atravesar la experiencia escolar, de forma divergente, intermitentemente, con ciertos vaivenes respecto a la trayectoria escolar teórica. Se trata de las verdaderas trayectorias o de las *trayectorias reales*, son aquellas que encontramos a diario en las escuelas. Se trata de niños y jóvenes que no siguen expectativas esperadas, que transitan su escolarización de modos heterogéneos con *trayectorias no encauzadas*. Ello conlleva el reconocimiento de un conjunto complejo de factores que incide en “las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo” (UNICEF, 2004).

Durante varias décadas, la mirada sobre estos recorridos no lineales de la experiencia escolar, se realizó desde los enfoques del modelo individual del fracaso escolar, el cual conceptualizaba toda diferencia como “desvío” y responsabilizaba a los sujetos de ellas. Fue la época en la que se entendía que el FE era el “fracaso del alumno”.

La preocupación sobre la “inclusión escolar” trajo consigo una preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen *trayectorias escolares continuas y completas*. El concepto de “trayectoria” fue superador de líneas de análisis del FE ligadas al determinismo social y al voluntarismo, porque permite enlazar la biografía con las condiciones institucionales y permite analizar de qué manera las condiciones institucionales del sistema escolar intervienen en la producción de las trayectorias escolares, asunto que suele quedar oculto bajo la importancia que se asigna a las difíciles condiciones en que se desarrollan las vidas de numerosos niños y jóvenes.

Observamos que los desarrollos didácticos que ponen en juego los docentes se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas y se basan en el supuesto de la biografía escolar estándar. Aunque se reconoce la diversidad que habita en las aulas, se mantiene una relativa inflexibilidad en las estrategias pedagógico-didácticos para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad y diferencias en las trayectorias escolares.

Aun aceptando que los ritmos de aprendizaje de los sujetos no son homogéneos y que los sujetos realizan distintos aprendizajes de manera asociada o complementaria, sorprende que la enseñanza escolar continúa organizada según una lógica homogeneizadora. Bajo estas condiciones, es necesario que el sistema escolar y los docentes realicen un esfuerzo sustantivo por manejar distintas cronologías de aprendizaje (Terigi, 2010).

Encontramos un saber psicopedagógico insuficiente para dar respuestas fehacientes a los problemas de las *trayectorias escolares no encauzadas*.

Aun cuando existe investigación de calidad en educación, en la actualidad, los supuestos sobre lo escolar y sobre las políticas educativas están en cuestión y exigen una revisión crítica. Sin duda se produce menos saber del que se necesita: un saber que supere los límites del dispositivo escolar. Y el saber que sí se produce, no circula como saber, no llega a ser transferido a las prácticas educativas. Nos encontramos así, con la falta de un conocimiento psicopedagógico capaz de sostener los cambios que el sistema educativo necesita, y se termina insistiendo con lo que ya sabemos, aun cuando ya no funciona.

En lo docentes hay una clara conciencia del desajuste de sus saberes y estrategias para dar respuesta a las nuevas problemáticas de lo educativo. Resulta necesario producir una ruptura con un

cuerpo tradicional de saberes que, a pesar de reconocer sus límites, conserva valor por haber estructurado el modo de ver el mundo de la escuela.

- **Condiciones de educabilidad e inclusión educativa.**

Considerar la *trayectoria educativa* de los sujetos no se reduce a su *trayectoria escolar*, porque implican otros aprendizajes además de aquellos que les propone la escuela. De allí que los debates sobre las *condiciones de educabilidad* (López y Tedesco, 2002) cuestionan en qué medida los aprendizajes producidos en la vida cotidiana colocan a los sujetos en línea con las demandas de la actividad escolar (Baquero, 2008).

Desde una concepción amplia de la *inclusión educativa* se relaciona el concepto con la *construcción de posibilidades* para la realización de *trayectorias educativas* continuas y con el aprendizaje de calidad. Tiene como fundamento los criterios de justicia en educación que trazan un escenario exigente para el Estado y el sistema educativo. El derecho a la educación exige encontrar las estrategias que permitan lograr la *educabilidad* de todos los niños y jóvenes que presentan trayectorias escolares en las que resultan incumplidos sus derechos educativos, hacia el logro de trayectorias educativas continuas y completas, realizadas además en proyectos formativos que les preparen para vivir en sociedades más complejas y más plurales.

Desde esta perspectiva, las posibilidades de los niños y jóvenes de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que portan (o les faltan) y de sus posibilidades individuales de aprender, y cobran relevancia las particularidades de la situación educativa, de las condiciones institucionales y pedagógicas en las que tiene lugar su escolarización. Los cambios que han experimentado las conceptualizaciones sobre la inclusión educativa llevan a «una reconsideración del problema de las trayectorias escolares, de un *problema individual*, a un *problema que debe ser atendido sistémicamente*» (Terigi, 2009).

Consideramos que los desafíos de la inclusión educativa no deben reducirse a una sensibilización hacia las diferencias sino que requieren de políticas estatales de defensa explícita de los derechos educativos, y sobre todo de lograr una revisión de los fundamentos en los que se basan las iniciativas y las modalidades de las prácticas escolares. Subrayar el carácter sistémico del problema de las trayectorias escolares no encauzadas y de la construcción de posibilidades para la inclusión educativa, es un imperativo de justicia.

- **Reflexiones para seguir pensando**

Comprender la complejidad de los efectos de las diversas manifestaciones del fracaso escolar en los niños y jóvenes, permite el reconocimiento del sufrimiento que acarrea el estigma del fracaso, sobre todo cuando el marcaje del “no poder” se realiza a través del enjuiciamiento de las posibilidades personales.

Entender al fracaso escolar como un problema psicoeducativo significa ubicar las condiciones del “riesgo educativo” en término de relaciones que se establecen entre los sujetos y las condiciones habituales de escolarización. Lograr este cambio paradigmático significara superar visiones simplistas, centradas en el alumno y patologizantes, que lo culpabilizan y que conducen a acciones pedagógicas basadas en lo cognitivo desconociendo al sujeto educativo, su deseo y el mundo de su afectividad. Implicará considerar la inclusión escolar como una meta social y colectiva que se garantiza a través de generar y construir oportunidades educativas que posibiliten trabajar para que el itinerario escolar de todos los niños y jóvenes sea protegido y acompañado. Las mejores condiciones para su construcción requieren de la coherencia entre los principios educativos declarados y las prácticas educativas vividas por los alumnos/as.

Consideramos que el concepto de trayectoria es una herramienta conceptual necesaria para el docente, porque permite recuperar las particularidades de los alumnos/as, otorgando centralidad al “recorrido” en la experiencia escolar y al reconocimiento de los avatares del sujeto del aprendizaje. Equivale a recuperar la visión del “sujeto”, sus afectos, su deseo, pero poniendo en evidencia las

condiciones institucionales de la escolarización, las decisiones y concepciones teóricas sobre la enseñanza y aprendizaje. Recuperar la importancia de las relaciones educativas y de la construcción junto a otros sujetos, como un entramado experiencial.

Estamos en condiciones de sostener que todos los niños y adolescentes “pueden aprender” bajo condiciones pedagógicas adecuadas; y que, en la mayor parte de los casos, estas condiciones están al alcance del sistema educativo, que debe encontrar, definir, producirlas. Y asociamos las problemáticas del FE, más que al fracaso individual, a persistentes puntos críticos del sistema educativo.

Solo alcanzando establecer esta nueva mirada, podremos revalorizar el lugar de la escuela como institución crucial en la construcción de la subjetividad, en la definición de proyectos de vida, en el reconocimiento de las potencialidades de los sujetos, en la apertura a una vida comunitaria democrática, inclusiva, que contribuya en la construcción de la autopercepción personal, en definitiva, en la construcción de la propia subjetividad.

BIBLIOGRAFIA

- Baquero R., Diker G., Frigerio G. (comp) (2007) *Las formas de lo escolar*. Del Estante. Buenos Aires.
- Bquero R. (2006) *Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoquessocioculturales en educación*” Espacios en Blanco. Revista de Educación. Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) N°16.
- Boggino Norberto (2010) *Los problemas de aprendizaje no existen*, HomoSapiens Ediciones, Rosario Argentina.
- Cullen, Carlos (1997) *Criticas de las razones de educar*, Paidós Cuestiones de Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Delors, Jaques (2000) *La educación encierra un tesoro*, Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI.
- Dueñas G., Kahansky E. y Silver R. (2013) *Problemas de intervenciones en las aulas*, Noveduc, Buenos Aires.
- Elichiry, Nora (2004) comp. *Aprendizajes escolares.Desarrollos en Psicología Educcional*. Bs. As. Manantial.
- Gimeno Sacristan J. y Pérez Gómez A. (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.
- Greco, Beatriz *Sobre encuentros y desencuentros* Trabajos publicados en Ediciones Novedades Educativas – N° 25.
- Hurrell Silvia y Pisos Cecilia (2004) *Proyectos con todos. Desde el aula y la escuela a la comunidad*, Lugar editorial, Buenos Aires.
- Janin, Beatriz (2014) *El sufrimiento psíquico en los niños*. Edit Noveduc. Buenos Aires.
- Kaplan, Carina (2001) *Buenos y malos alumnos*, Aique, Buenos Aires.
- Lacasa, P.(1994) *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Editorial VISOR, Madrid.
- Maddonni Patricia (2014) *El estigma de lo escolar*. Paidós. Buenos Aires
- Chardón M.Cristina.Comp.(2000)*Perspectivas e interrogantes en Psicología Educcional*.
- Morin, Edgar (1999) *La cabeza bien puesta*, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires
- Pozo, Juan Ignacio (1998) *Aprendices y maestros*, Alianza Psicología, Madrid
- Schlemenson, Silvia. (1999): *Aprendizaje. Encuentro de sentidos*. Paidós, Bs As
- Sinisi, Liliana (2000) *Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo*, en Ensayos y experiencias, Año 6, N° 32, Editorial Noveduc, Buenos Aires
- Tedesco, Juan Carlos (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En: *Debates de educación*.FundaciónJaumeBoff <<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>>
- Teriggi Flavia (2009) *“El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”*. Revista iberoamericana de educación. n.º 50, pp. 23-39

- Terigi F. (2014) *“Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas”* En Marchesi A., Blanco R., Hernández L., *Coor. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización para los estados Iberoamericanos. Edic Metas. Educativas
- Terigi F.(2007) *“Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”*. FUNDACIÓN SANTILLANA III Foro Latinoamericano de Educación *Jóvenes y docentes*.
- UNICEF. Farias M, Fiol D, KIT I, Melgar S.(2007) *Todos pueden aprender. “Propuestas para superar el Fracaso Escolar”*
- Valdez Daniel (2009) *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*, Editorial Paidós.

...

> Encrucijadas del aprendizaje: lo posible, lo imprevisto, lo esperable

Coord.: Prof. Gabriela Maffassanti

Mesa Nº 7 – Aula 8 – 1er piso

P109 - *El rendimiento estudiantil asociado a la deserción, graduación y permanencia en la facultad de odontología de La Plata*, Sergio Eduardo Seara, María Mercedes Medina, Nélide Coscarelli, Gustavo Papel, Leticia Rueda, Leandro Tomas, Silvina Lozano, Gabriela Tapia, Sebastián Tissone, Fernando Saporitti, Melina Bander, Claudia Jotko, Cecilia Conte, Luis Alberto Salvatore, Facultad de Odontología, UNLP, La Plata, BsAs.

P9 - *Te cuento del camino lo que vi: un abordaje del aprendizaje y el lenguaje en contextos de vulnerabilidad*, Nadia Acevey, Mariana Paula Bottaro, Mariela Romina Gerschenson, CeSAC Nº 41, CABA.

P13 - *Ana: Recortes de su trayectoria escolar: de lo esperable a lo posible*, Virginia Ruiz, CABA.

...

El rendimiento estudiantil asociado a la deserción, graduación y permanencia en la facultad de odontología de La Plata

Autores: Sergio Eduardo Seara, María Mercedes Medina, Nélide Coscarelli, Gustavo Papel, Leticia Rueda, Leandro Tomas, Silvina Lozano, Gabriela Tapia, Sebastián Tissone, Fernando Saporitti, Melina Bander, Claudia Jotko, Cecilia Conte, Luis Alberto Salvatore

RESUMEN

Objetivo: Determinar la relación del rendimiento estudiantil con la deserción, graduación y permanencia en el sistema. Material y Método: Se realizó una investigación de tipo descriptivo, transeccional y longitudinal donde se analizaron los (PA) promedios más altos (superiores a 7) y (PB) más bajos (inferiores a 4) de las cohortes 1985 (n=299), 1990 (n=602) y 1995 (n=1162). Resultados: cohorte 1985: PA (n=25), el 98% egresado con permanencia media de 5.47 años, PB (n=75), el 5,34% egresado con permanencia media de 12 años, el 86,67% pasivo con permanencia media de 0,87 años, el 6,66% cancelado con permanencia media de 2 años y el 1,33% activo con permanencia de 20 años. Cohorte 1990: PA (n=97), el 45,37% egresado con permanencia media de 5,34 años, el 43,3% pasivo con permanencia media de 2,21 años, el 10,3% cancelado con permanencia media de 3 años y el 1,03% activo con permanencia de 16 años. PB (n=17), el 17,65% egresado con permanencia media de 10 años,

el 29,41% pasivo con permanencia media de 3,6 años, el 23,53% cancelado con permanencia media de 5 años y el 29,41% activo con permanencia media de 16 años. Cohorte 1995: PA (n=78), el 46,16% egresado con permanencia media de 5,66 años, el 48,72% pasivo con permanencia media de 2,21 años, el 3,84% cancelado con permanencia media de 1,33 años y el 1,28% activo con permanencia media de 12 años. PB (n= 325), el 81,54% pasivo con permanencia media de 0,73 años, el 12,31% cancelado con permanencia media de 0,75 años y el 6,15% activo con permanencia media de 12 años. Conclusión: los mejores promedios

MARCO REFERENCIAL

La deserción estudiantil en la educación superior, es un tema poco analizado; con el objeto de precisar cuáles son los factores que podrían ser asociados a la deserción, se intenta hacer un acercamiento, en el marco de algunos planteamientos teóricos que han sido expuestos por especialistas en otros países. En estudios realizados en Estados Unidos en el documento de Tinto de 1989, se reconoce la existencia de diferentes modelos y teorías que buscan explicar el fenómeno de la deserción. Podemos afirmar que la existencia de tan diversos intentos de explicación sólo evidencia la complejidad del problema. Tinto (1987) considera que la fuerza de las teorías organizacionales subyace en el reconocimiento de que la organización de las instituciones educativas, sus estructuras, sus recursos y sus patrones de asociación, tienen una repercusión real sobre las actuaciones estudiantiles. El mismo autor asegura que las experiencias institucionales sirven para reforzar o debilitar el compromiso y para aumentar o disminuir la calidad de los esfuerzos que los estudiantes están dispuestos a hacer respecto de su propia educación. En otro trabajo, Tinto (ANUIES, 1989) sigue aportando elementos para comprender el fenómeno de la deserción y afirma que, entendida ésta como abandono de los estudios superiores, adopta, esencialmente, dos tipos de comportamiento en los estudiantes: exclusión académica y deserción voluntaria. A pesar de la gravedad del problema de la deserción en el nivel superior existen pocos estudios que profundizan sobre sus principales causas. Al ingresar un alumno al sistema educativo superior, su vida, puede ser objeto de una transformación tan radical que facilite, o bien obstaculice, su proceso de integración desde el punto de vista académico y social, al nuevo ambiente desconocido. Para la mayoría de los estudiantes, su dificultad para integrarse al nuevo medio académico y social representa una desventaja contra la cual tienen que luchar durante toda su trayectoria universitaria. Para ello interviene la capacidad del sujeto para reconocer que el sistema de educación superior le exigirá un comportamiento más maduro y complejo tanto de su inteligencia como también en el aspecto social que los requeridos por el nivel precedente. Una vez que el estudiante logra integrarse, aumentan considerablemente las posibilidades de que continúe y culminen sus estudios. Existen varios periodos críticos en el recorrido que el estudiante realiza en que las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir directamente en la deserción. El primero se desarrolla durante el proceso de admisión, cuando el estudiante realiza el primer contacto con la universidad. Durante la etapa de investigación para entrar a una institución, los jóvenes experimentan las primeras impresiones sobre las características sociales e intelectuales de la misma. En gran medida estas impresiones se forman por los materiales que la universidad distribuye entre los postulantes al ingreso, las que contribuyen a la generación de expectativas previas a la admisión sobre la vida institucional y, a su vez, esas expectativas influyen en la calidad de los primeros contactos que se establecen posteriormente con la institución. Para muchos egresados de las escuelas de nivel educativo medio, el proceso de elegir universidad es notablemente fortuito, a menudo basado en información insuficiente. La formación muchas veces de expectativas fantásticas o equivocadas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica puede conducir posteriormente a decepciones tempranas y poner en movimiento una serie de interacciones que llevan fácilmente a la deserción. Desde el punto de vista individual, desertar significa el fracaso para alcanzar una meta deseada, en pos de la cual ingresó a una universidad. Es necesario reconocer que la energía, motivación y habilidad personales son elementos importantes en la consecución del éxito.

Algunas personas no están suficientemente comprometidas con la graduación universitaria o el esfuerzo necesario para lograr la meta. En ellas la deserción es más bien el resultado de ausencia de interés que de incapacidad para satisfacer los requisitos del trabajo académico. Es cada vez más evidente que no todos los individuos que logran ingresar a la educación superior poseen un nivel intelectual adulto y habilidades sociales del más alto grado y complejidad que los requeridos en la educación media. Sólo algunos abandonos de la educación superior son producidos por bajo desempeño académico, pues la mayor parte de las deserciones son voluntarias. Estas deserciones parecen originarse más bien en una insuficiente integración personal con los ambientes intelectual y social de la comunidad institucional (Tinto, 1975). Por el mismo motivo, los estímulos intelectuales y sociales generados en esas interacciones parecen constituir un componente fundamental del proceso por medio del cual los sujetos son capaces de alcanzar sus metas educativas. Las pruebas indican según afirma Tinto que la dinámica de la deserción también varía durante el transcurso de la carrera. Son completamente diferentes las particularidades de la deserción tempranas de las que se producen en los últimos años. La deserción es no sólo más frecuente en los primeros años de la carrera, sino también más probablemente voluntaria. Gran parte de la literatura referida a la permanencia de los estudiantes en la universidad se desarrolla sobre la base de dos principales teorías sociológicas: el modelo de integración del estudiante (Student Integration Model) Spady (1970), Tinto (1975) y el modelo de desgaste del estudiante (Student Attrition Model) Bean (1980). El primero de los modelos explica que, dado lo demás constante, un mayor grado de integración del estudiante en el ambiente académico y social contribuye a un mayor grado de compromiso institucional y esto afecta directamente a la decisión del alumno de permanecer o desertar. El segundo modelo atribuye mayor importancia relativa a los factores externos a la institución. Cabrera, et al. (1993) consideran que si bien estos modelos parecieran ser opuestos, en realidad existe complementariedad entre ellos y a su vez superposición en algunos aspectos. Es así como proponen un modelo integrado que enfatiza los procesos sociológicos y psicológicos del comportamiento de la persistencia del alumno en la universidad. Singer y Willet (1991) realizan una importante revisión sistemática de varios trabajos empíricos basados en estos modelos utilizando diferentes metodologías. Las investigaciones muestran que los alumnos que desertan, comparados con aquellos que permanecen en la universidad, tienden a tener menores notas académicas en promedio y padres con menor educación e inferiores ingresos. También se ha estimado que los estudiantes con un mayor nivel de interacción con el claustro de profesores y con otros estudiantes tienen menor probabilidad de abandonar, pero es muy posible que tal interacción sea una función de muchos de los factores que influyen en la probabilidad de desertar, Clotfelter C. T. et al. (1991). Se ha presentado que la deserción es mayor en el primer año de la carrera universitaria Robinson, R. (1990). La identificación de los grupos, desertores y graduados, y el cálculo de la probabilidad de pertenecer a uno u otro conjunto, dadas ciertas características, permiten diseñar políticas de permanencia, maximizando así el uso de los recursos disponibles en las universidades y minimizando los costos sociales. Sin embargo, los trabajos anteriores abordan el problema de la deserción o graduación bajo un marco estático. Es decir, sólo investigan si ocurre o no el suceso y de qué factores depende este hecho pero ignoran cuando ocurre. En otras palabras, estos estudios no permiten captar la evolución del evento a lo largo del tiempo. Para incluir de alguna manera una dimensión más dinámica al análisis, algunos autores han trabajado con modelos dicotómicos sucesivos (por ejemplo un logit en distintos momentos del tiempo) para comparar la probabilidad de abandonar (recibirse) en cada período Schlechty y Vance (1981) o bien analizar los factores que explican el suceso empleando una regresión logística para los años académicos sucesivos Alemany et al. (1990). Estos trabajos concluyen que la probabilidad de finalizar (o abandonar) no es constante a lo largo de la vida académica de un estudiante. A partir de un modelo de regresión logística encuentra que los recursos académicos y el patrón de asistencia son los factores que Estudios Previos más explican la obtención del título universitario. Nuevamente, el trabajo no considera como los factores podrían influenciar en el tiempo necesario hasta lograr la graduación. DesJardins et al. (2001)

investigan este último aspecto. Estos autores tratan la salida de un estudiante de la universidad como un “proceso” que se verifica a lo largo del tiempo y enfatizan en que “los diseños estáticos no incorporan adecuadamente la dimensión temporal de este proceso”. Aplicando una metodología alternativa denominada análisis de transición o duración a la misma base de datos utilizada por Adelman, concluyen que el GPA (Grade Point Average) es el mejor predictor de la obtención del título universitario. Específicamente, encuentran que un aumento en un punto del GPA aumenta más del doble la probabilidad que tiene un estudiante de recibirse. Sin embargo, este efecto cae a medida que pasa el tiempo. Montoya Díaz (1999), adopta una concepción utilitarista para modelizar la dinámica del comportamiento de los estudiantes de una universidad de Brasil. Aplicando un modelo de duración alumno estará en la facultad antes de completar sus estudios y menor es el tiempo antes de abandonar. Esto muestra que entre los estudiantes que prolongan su permanencia en la universidad, aquellos que cuentan con menores ingresos al iniciar sus estudios tienen mayores probabilidades de desertar, mientras que los alumnos con mayores ingresos tienen mayores probabilidades de completar. En la Argentina, el problema de fracaso y deserción universitaria se plantea desde los inicios de la Universidad Pública. En 1968, se enfatizaba sobre la importancia de investigar “la composición social de los estudiantes y graduados y el problema de la deserción hoy día tan agudo” Araoz (1968). Sin embargo, nuevamente se evidencian muy pocos estudios realizados en esta área. Porto et al. (2000) analizaron el rendimiento de los estudiantes universitarios y sus determinantes empleando diferentes indicadores como por ejemplo la razón entre la cantidad de materias rendidas y los años desde el ingreso; este mismo cociente ponderado por el promedio de materias; y distancia entre el rendimiento real y el rendimiento teórico. Encuentran, entre otras cosas, que la retención de alumnos con padres de menor nivel de educación es muy baja. La Dirección de Estadística Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) realizó una investigación de corte transversal para el año 1990 Perfil Social (1990) aplicando técnicas de análisis factorial a la población total de alumnos de dicha Universidad. Se obtuvieron resultados para cada Facultad y luego se ajustaron las técnicas para llegar a resultados generales. Construyendo una topología de los estudiantes encontraron tres grupos con mayor riesgo de abandono. Estos grupos son: alumnos que trabajan 36 horas semanales y están casados; alumnos que trabajan y sus padres (obreros o comerciantes) tienen sólo nivel primario; estudiantes que viven en Rosario trabajan más de 20 horas con padres que han alcanzado educación primaria y son empleados o pequeños comerciantes. Contrariamente, el grupo que tiene menos riesgo de abandono está caracterizado por alumnos que no trabajan, provienen de otras zonas y sus padres tienen nivel secundario y se dedican a la rama agropecuaria. Pagura et al. (2000) evalúan el tiempo demandado por un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadísticas de la UNR para concluir los dos primeros años de una carrera y relacionan esta duración con el género, nivel de educación de los padres, condiciones de ingreso y otras variables socio-culturales. Estudian también los factores que influyen sobre la probabilidad de cumplir dicha etapa. Concluyen que las características que favorecen el rendimiento son: la aprobación de los exámenes de ingresos, el nivel educacional de los padres y el comienzo de la carrera universitaria inmediatamente después de haber terminado el nivel secundario. Cerioni et al. (1999) basándose en una encuesta realizada a un grupo de desertores de la Universidad Nacional del Sur estimaron un modelo logit para identificar las variables explicativas de la probabilidad de un desertor de pertenecer a los dos quintiles de ingresos más altos. También construyeron indicadores para determinar las posibilidades que tiene un alumno de graduarse. Un resultado es que las mayores oportunidades de graduación se ubican entre aquellos estudiantes cuyas familias pertenecen a los estratos socioeconómicos elevados. Concluyen que “si bien las oportunidades de ingresar a la universidad pública son irrestrictas, el peso relativo sustancialmente mayor de estudiantes de niveles de ingresos medios y altos frente al correspondiente a los más bajos pone de manifiesto que los mecanismos redistributivos por medio del gasto social en educación superior no logren de manera óptima transferir ingresos sólo hacia los grupos económicamente más pobres.”. En una investigación

realizada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (citado por Escalante, 2005), se encontró que la deserción se debe a factores de salud, económicas, vocacionales, familiares, personales y desajustes con el medio universitario. Por otro lado, el Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú, informó que los índices de deserción universitaria se incrementan cuando se permite estudiar y trabajar (citado por Escalante, 2005) mientras que el nivel de deserción disminuye considerablemente cuando se les exige dedicación exclusiva. El interés por abordar este estudio de la deserción universitaria es debido a que queremos indagar con profundidad esta problemática ya que sus resultados van a ser de mucha utilidad en la planificación de nuevas estrategias y decisiones para la educación superior universitaria y en vista que no se tiene antecedentes de investigación sobre el mismo en la Universidad, materia de estudio, nos interesa mostrar los elementos más relevantes de esta problemática. Por lo tanto, se desarrolló la presente investigación la cual podrá caracterizar la deserción universitaria que se presenta en la Facultad de Derecho de la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" de Juliaca. Dentro de los antecedentes latinoamericanos, Rivera et al. (2005) Encuentran que la repitencia y la deserción en las universidades públicas de Bolivia tienen niveles elevados, Derecho, Medicina e Ingeniería Civil la deserción específica alcanza al 50 y 60% y los factores en orden de importancia son la pobreza que obliga a los jóvenes a buscar empleo, la falta de orientación respecto a los programas y el mercado profesional, el cambio de situación familiar de solteros(as) a casados(as) y las dificultades de estudio entre ellas la masificación. Teobaldo (1996 citado en Delacourt, s/a), en su investigación cuantitativa y cualitativa en estudiantes del ciclo básico de la Universidad de Buenos Aires, señala que el disloque de los estudiantes en su condición de alumno, se debe a que no aprenden el "oficio de estudiante", el cual consiste en que el aprendizaje requiere adaptarse a nuevos estilos y modelos de docentes, diferentes normativas y funcionamiento institucional. Así mismo, los propios estudiantes confiesan que tienen dificultades en la capacidad de síntesis, en la forma de estudiar, en la comprensión de textos y en el uso de la lengua oral y escrita. Por ello, el fracaso (abandono de una institución), es una construcción que el estudiante realiza y que está determinado por el medio socioeconómico, psíquico en el que se desenvuelve. Para el caso colombiano, Girón y Gonzáles (2005) en su investigación de la deserción en la Universidad de Cali en el Programa de Economía, concluyen que el apoyo familiar y el rendimiento académico previo inciden en la deserción y que el rendimiento académico se afecta además del rendimiento académico previo por el sexo y el número de créditos acumulados. Es interesante de observar que la metodología empleada se apoya en la estadística descriptiva unidimensional y bidimensional, además de estadística multivariante. La muestra del estudio corresponde a todas las cohortes desde el 2000 II y 2003 II. La encuesta se aplicó no solamente a los desertores sino que también incluyó a estudiantes activos. En el caso uruguayo, Boado (s/a) señala que la eficiencia promedio de la titulación es del 28% con valores que oscilan entre 23% al 34% para el período 1999-2003 y que por complemento cerca del 70% se distribuyen en rezago más repetición y deserción. Los factores que encontraron para explicar la deserción se agrupan en tres, la primera debido a razones subjetivas (motivaciones, interés por la carrera, vocación, costos psicológicos), la segunda por factores externos (trabajo y estudios simultáneos) y la tercera por el tipo de funcionamiento de la facultad (exigencia de la carrera, duración del plan de estudios, docentes, clima, mucha teoría y falta de vinculación de los estudios en el campo teórico con la realidad del mundo laboral). Como resultado de la entrevista a decanos y especialistas sobre deserción en las carreras materia de estudio manifiestan que la deserción al inicio de la carrera se debe a factores motivacionales, vocacionales y los efectos institucionales debido a la masificación, y que después se debe a factores sociales externos (extra-académicos). Y que la mayor deserción se da al inicio y en menor proporción después. El objetivo del trabajo es determinar la relación del rendimiento estudiantil con la deserción, graduación y permanencia de los alumnos en el sistema. Se realizó una investigación de tipo cuantitativo, descriptivo, transeccional y longitudinal en la que se analizaron los promedios más altos (PA) superiores a 7 puntos y los más bajos (PB) inferiores a 4 puntos, de las cohortes 1985 (n=299), 1990 (n=602) y 1995 (n=1162).

La exploración tuvo carácter inductivo. La muestra intencionada se determinó a partir del número total de alumnos de las cohortes consideradas organizados por año mediante un cuadro de resumen. Se trabajó con un nivel de confianza del 95% y con un error máximo del 5 % en las estimaciones. La muestra obtenida fue de 617 matriculados, 200 de PA y 417 de PB, distribuidos por cohorte de la siguiente manera: cohorte 1985, total 100, PA 25 y PB 75; cohorte 1990, total 114, PA 97 y PB 17; cohorte 1995, total 417, PA 78 y PB 325. Se verificó la situación de los estudiantes al 31-12-05 según 4 categorías: egresado, pasivo, cancelado y activo, estableciendo en cada caso su permanencia en el sistema. La información se recolectó a través del Programa de Evaluación y Seguimiento de Alumnos y Egresados de la FOLP. Las variables consideradas fueron el rendimiento estudiantil (considerando promedios generales con aplazos incluidos), la condición (egresado - pasivo - cancelado - activo) y la permanencia en la Universidad en cada situación. Se construyeron tablas de distribución de frecuencias y las variables se procesaron en forma numérica. Se utilizó el programa estadístico SPSS 10.0 con sistema operativo Windows XP. De lo expuesto, se saca la conclusión que surge que los mejores promedios aparecen asociados a tasas de graduación elevadas y de permanencia acotadas a plazos curriculares, mientras que los promedios bajos están relacionados con tasas de deserción elevada.

BIBLIOGRAFÍA

1. De Allende, C. (1987), Propuesta de elementos conceptuales y metodológicos para el estudio y las causas de la deserción y rezago, México.
2. Durán, J. y Díaz, G. (1999), Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad autónoma metropolitana. UAM, México.
3. Hackman, J. Y Dysinger, W. (1970), Commitment to College as a Factor in Student Attrition. *Sociology of Education*, 1970, 43 (3), 311-324.
4. Hale, F (1998), Helping children at home and school: Handsouts from your school psychologist. A. Canter & S. Carroll, Eds., Bethesda, USA.
5. Osorio, J. (1982), Factores que inciden en la deserción escolar al nivel superior, UAM, Reporte de investigación N° 68. México.
6. Pérez, R. y García, J. (1995), " La evaluación en el proceso educativo. Etapas y elementos ", en *Diagnóstico, Evaluación y Toma de Decisiones*, Ediciones Rialp, S. A., Madrid, España.
7. Tinto, V. (1975), La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes. en: *Review of Educational Research* , Vol. 45, No. 1, USA, 1975, pp. 89-195 (trad. de Carlos María de Allende).
8. Tinto, V. (1989), Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil, en *Trayectoria escolar en la educación superior*, ANUIES-SEP, México.
9. Tinto, V. (1989) Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva, en *Revista de la Educación Superior*, N° 71, ANUIES, México, p. 33-51.
10. Tinto, V. (1992), "El abandono de los Estudios Superiores: Una Nueva Perspectiva de las causas del Abandono y su Tratamiento", en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, 3 a. Epoca, Año 6, N° 2, Octubre.

...

Te cuento del camino lo que vi: un abordaje del aprendizaje y el lenguaje en contextos de vulnerabilidad

Autoras: Nadia Acevey, Mariana Paula Bottaro, Mariela Romina Gerschenson

RESUMEN

El presente trabajo sistematiza un dispositivo grupal de intervención coordinado interdisciplinariamente denominado “Grupos de aprendizaje”. Consiste en un espacio de trabajo con familias con niños de primer ciclo de escolaridad primaria que presentan dificultades de aprendizaje y lenguaje. Se desarrolla en un Centro de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC) ubicado en el barrio de La Boca de la CABA.

Nuestro objetivo es describir un dispositivo de intervención del primer nivel de atención desde una perspectiva de derechos, intercultural y de la determinación social de la salud.

Este dispositivo surge como un intento de abordaje de un motivo de consulta común en la población con la que trabajamos: la coexistencia de retrasos o problemas en el aprendizaje y de dificultades en el lenguaje (retraso en su adquisición, trastornos específicos, trastornos fonético – fonológicos, etc.), en general identificados por la escuela cuya respuesta es la derivación al sector salud.

Consiste en encuentros semanales de 60 minutos de duración, coordinados por profesionales de fonoaudiología y psicopedagogía. Funciona paralelamente en dos grupos: uno de niños, coordinado por dos profesionales y otro de padres, coordinado por una psicopedagoga. Anualmente pautamos en el equipo coordinador quiénes van a asumir cada rol con continuidad, pero a la vez nos permitimos circular de un grupo a otro para construir la mirada y vivenciar lo que ocurre en cada uno de los espacios. La planificación y evaluación de los encuentros se realiza en equipo. Ocasionalmente se realizan encuentros llamados vinculares en los que participan tanto los niños como los adultos. En general se trabaja con un máximo de 6-7 familias.

Durante el proceso también se establece contacto con los docentes y otros actores vinculados a la escuela a las cuales asisten los niños (apoyo escolar, docentes recuperadores) y también otros significativos que trabajen con la familia.

TEXTO COMPLETO

El presente trabajo sistematiza un dispositivo grupal de intervención coordinado interdisciplinariamente denominado “Grupos de aprendizaje”. Consiste en un espacio de trabajo con familias con niños de primer ciclo de escolaridad primaria que presentan dificultades de aprendizaje y lenguaje. Se desarrolla en un Centro de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC) ubicado en el barrio de La Boca de la CABA.

Objetivo del trabajo

Describir un dispositivo de intervención del primer nivel de atención desde una perspectiva de derechos, intercultural y de la determinación social de la salud.

El contexto de aplicación

El CeSAC 41, en funcionamiento desde el año 2008, está ubicado en el barrio de La Boca de la CABA. Su apertura tuvo como antecedentes diversos procesos de movilización de la población y las organizaciones sociales de la Comuna que demandaban un nuevo efector de atención a la salud, en un área caracterizada por situaciones críticas de vulnerabilidad socioeconómica y epidemiológica.

En el marco de estos procesos se desarrollaron diagnósticos específicos, encontrándose que para la población encuestada en el área del CeSAC, *el 53% de la población residía en viviendas precarias; el 43% se hallaba en condición de hacinamiento crítico y el 71 % contaba sólo con cobertura pública de atención a la salud.* (ASIS 2005). El área forma parte de la Cuenca Matanza - Riachuelo, y se halla muy próxima al Polo Petroquímico Dock Sud presentando contaminantes tanto químicos como bacteriológicos de peligrosidad para la salud humana. En 2006 se declaró la Emergencia Urbanística y Ambiental del barrio

de La Boca, en lo que hace a la vivienda, servicios, equipamiento, espacios verdes y actividades productivas (Ley 2240).

La población de las 71 manzanas que componen el área de responsabilidad del CeSAC era, según CENSO 2010, de 21.600 personas, de las cuales 6600 son menores de 19 años.

Entendemos a la salud como un constructo resultado de determinaciones sociales, económicas y culturales. En el barrio de La Boca se fueron identificando demandas y problemas de salud complejos, en un contexto de vulnerabilidad, que requieren de acciones amplias y que contemplen a otros actores para aportar a la solución de estos padecimientos e incidir en alguna medida en las causas que los generaron.

El territorio en el que desarrollamos nuestras acciones se caracteriza por las condiciones de precariedad y los riesgos físicos constantes. Se encuentran una gran cantidad de viviendas colectivas (inquilinos, conventillos), siendo frecuentes y cotidianos los incendios intencionales o accidentales y muy numerosas las viviendas en situación de desalojo resultado de un proceso de gentrificación.

La situación de hacinamiento dificulta o imposibilita el aislamiento de los miembros dentro del hogar, como también el juego y el ejercicio físico de los niños. A la vez, el nivel de violencia en las calles del barrio ha llevado al desarrollo de estrategias de encierro y aislamiento.

Observamos cómo las condiciones materiales de existencia en el barrio condicionan la forma en que se establecen y desarrollan los lazos, las interacciones o los vínculos interpersonales. Así, se evidencia una situación de vulnerabilidad de niños y adolescentes que se expresa en dificultades en el proceso de individuación – separación; retrasos en la adquisición del desarrollo psicomotriz; alteraciones en los hábitos de alimentación, sueño y cuidado personal; dificultades en el proceso de adquisición del lenguaje, la lectoescritura y el cálculo; dificultades de interacción y/o de conducta en la escuela; abuso y maltrato infantil; adicciones; deserción escolar; falta de proyectos de vida, etc.

El equipo de salud es multidisciplinario y se encuentra integrado por 45 profesionales. Construimos nuestro modelo de gestión basados en la co-construcción de cuidado y de vínculo, con continuidad intra y extramural, vinculados con la idea de “clínica ampliada”.

En términos operativos, el trabajo se desarrolla a través de equipos multidisciplinarios con intención interdisciplinaria, en un doble atravesamiento: *equipos territoriales* a cargo de un área de responsabilidad y *equipos matriciales* constituidos a partir de problemáticas de salud relevantes epidemiológicamente. Asimismo, existe un espacio semanal de intercambio de todo el equipo de salud y el equipo coordinador de la tarea donde también se desarrolla la capacitación interna.

Este modelo se sostiene en una concepción de Salud como derecho y como hecho social; permite abordar la complejidad de las problemáticas desde una multiplicidad de miradas, incluyendo lo interdisciplinario y lo intersectorial; rescata la singularidad del vínculo terapéutico y valoriza el trabajo en equipo; facilita la continuidad de lo intra y lo extramural de las instancias asistencial, preventiva y promocional y rompe con la lógica de la organización “por servicio” o “por disciplina”. El dispositivo “Grupos de aprendizaje” se enmarca en nuestro modelo de gestión, respetando los nudos conceptuales en los que se sostiene.

Los Grupos de Aprendizaje

Este dispositivo surge como un intento de abordaje de un motivo de consulta común en la población con la que trabajamos: la coexistencia de retrasos o problemas en el aprendizaje y de dificultades en el lenguaje (retraso en su adquisición, trastornos específicos, trastornos fonético – fonológicos, etc.), en general identificados por la escuela cuya respuesta es la derivación al sector salud.

Se desarrollan en el Centro de Salud desde el 2009 y mantienen relación con el calendario escolar, funcionando de marzo a diciembre. Cada año sostenemos uno o dos grupos.

Definimos a los *Grupos de Aprendizaje* como un contexto de relaciones artificialmente creadas para favorecer aprendizajes saludables. El mismo se construye entre los profesionales, las familias y los niños.

La forma de entender el problema o motivo de la consulta, nos impulsa a crear un modo de intervención (una tecnología) que utiliza la grupalización como una de sus principales estrategias apuntando a dar respuesta a la mirada social del problema, a integrar una perspectiva intercultural de encuentro con los otros y a favorecer la conformación de redes de sostén comunitarias e institucionales.

Los dispositivos clínico – comunitarios implican el encuentro entre lógicas, tiempos, expectativas y posibilidades diversas. Ana Fuks plantea que la interculturalidad no fue incluida como uno de los componentes estratégicos de la estrategia de APS, pero esta perspectiva es necesaria para que los equipos de salud garanticen la adecuación de los servicios de salud a las características sociales y culturales de las comunidades con las cuales interactúan cotidianamente.

En cada Grupo de Aprendizaje aparecen la diversidad de pautas culturales, de crianza, de oportunidades, las diferencias históricas y territoriales que hacen que el encuentro con otros siempre sea un encuentro con esa diversidad. El aprendizaje siempre es vincular, ocurre en un “entre”, entre sujetos que se reconocen y transforman en ese encuentro.

Fuks desarrolla en su tesis de maestría que el contacto de lenguas o bilingüismo es una dimensión invisibilizada por los equipos de salud que trabajan con niños migrantes o hijos de migrantes. Esta negación produce desventajas educativas y reducción de la igualdad de oportunidades.

Nos preguntamos si la invisibilización o desconocimiento de la diversidad de clase social, grupo de pertenencia o de acceso a determinados bienes culturales y sociales termina generando una patologización de modalidades de aprendizaje, funcionamiento cognitivo, nivel intelectual o capacidad expresiva-comprensiva.

Con todo esto, ¿es la respuesta más adecuada que estxs niñxs sean sostenidos desde salud en tratamientos fonoaudiológicos o psicopedagógicos tradicionales?, ¿es posible incidir en el aprendizaje escolar desde espacios individuales?, ¿qué podemos aportar desde el sector salud como diferencial de educación para acompañar a estxs niñxs en su trayectoria escolar?.

Metodología

¿Con quiénes?

Participan familias con niñxs con dificultades en el aprendizaje escolar y/o con dificultades en el lenguaje, cursando la escolaridad primaria.

Llegan al Centro de Salud presentando dificultades detectadas, en general, en el ámbito escolar: “no se le entiende cuando habla”, “no retiene las letras”, “todavía no lee”, “habla poco”, “no completa las tareas”. También recibimos niñxs que consultan a partir del contacto con un médico en el control de salud. Ingresan a los dispositivos existentes a través de las admisiones de fonoaudiología o de salud mental (admisión interdisciplinaria de psiquiatría, psicología y psicopedagogía).

Es frecuente que esas evaluaciones arrojen resultados adversos. Nos encontramos con niñxs con retrasos en la adquisición del lenguaje, niveles descendidos tanto a nivel expresivo como comprensivo, CI descendido, dificultades en la alfabetización. ¿Cómo entendemos esos resultados cuando se observa su prevalencia en contextos de vulnerabilidad?, ¿Cómo despatologizar esos resultados y otorgarles un carácter de potencial para seguir construyendo? ¿Cómo evitar etiquetas que se conviertan en “anclas” y entender a ese otro que se nos presenta con sus características partiendo de sus logros?.

El Mg Miguel Cordero Vega (2013) desarrolla la idea de cómo la adversidad temprana impacta en las trayectorias de vida generándose una acumulación de factores de riesgo que funcionaría como un predictor de un menor rendimiento en pruebas de inteligencia y de fracaso o incluso deserción escolar. Niños y niñas que se desarrollan y crecen en ambientes caóticos o impredecibles verían restringidas sus oportunidades de aprendizaje en el contexto escolar formal, dificultando la adaptación a la escuela. Es así como investigaciones del campo de la Medicina Social dan cuenta de cómo la variación interindividual de la inteligencia en contextos de vulnerabilidad socioeconómica (medida como CI) es explicada en mayor proporción por el ambiente que por la genética.

En cuanto a los *criterios de agrupamiento*, consideramos tres puntos centrales: la presencia de una problemática de aprendizaje y/o lenguaje referida por la familia; las competencias curriculares - inserción escolar del niño; y la franja etaria, que es un factor condicionante de intereses y posibilidades de resolución de situaciones.

¿Cómo?

El dispositivo consiste en encuentros semanales de 60 minutos de duración, coordinados por profesionales de fonoaudiología y psicopedagogía. Funciona paralelamente en dos grupos: uno de niños, coordinado por dos profesionales y otro de padres, coordinado por una psicopedagoga. Anualmente pautamos en el equipo coordinador quiénes van a asumir cada rol con continuidad, pero a la vez nos permitimos circular de un grupo a otro para construir la mirada y vivenciar lo que ocurre en cada uno de los espacios. La planificación y evaluación de los encuentros se realiza en equipo. Ocasionalmente se realizan encuentros llamados vinculares en los que participan tanto los niños como los adultos. En general se trabaja con un máximo de 6-7 familias.

Durante el proceso también se establece contacto con los docentes y otros actores vinculados a la escuela a las cuales asisten los niños (apoyo escolar, docentes recuperadores) y también otros significativos que trabajen con la familia.

Los *objetivos generales* del dispositivo son:

- Generar ambientes grupales que favorezcan la emergencia de modalidades de aprendizaje y comunicación, y que permitan producir transformaciones sobre aspectos negativos y obstaculizadores de un adecuado desarrollo.
- Acompañar el proceso de escolarización en general, y de alfabetización en particular, de niños con dificultades en el aprendizaje y el lenguaje en situación de vulnerabilidad social.
- Generar un espacio de reflexión compartida con los adultos responsables de los niños sobre el aprendizaje escolar y el lenguaje de los mismos y construir estrategias de acompañamiento.
- Articular estrategias de intervención con los docentes, directivos escolares y otros vinculados para definir proyectos educativos personalizados y facilitar el proceso de aprendizaje de los niños.

El grupo de niños

En el grupo de niños trabajamos fundamentalmente sobre dos ejes:

- La circulación del conocimiento: Los roles del aprendiente y enseñante en el grupo. Las posiciones que el sujeto adopta frente al otro y al conocimiento. Las distintas maneras de mostrar y apropiarse; de dar y recibir.
- Las estrategias cognitivas que cada sujeto pone en juego a fin de resolver los problemas que se plantean en el grupo (problemas matemáticos, lingüísticos, lúdicos, espaciales, reglas, interacciones sociales, límites, etc.) que se enriquecen en forma cooperativa produciendo verdaderas estrategias grupales.

Se abordan aspectos cognitivos e interaccionales requeridos para el aprendizaje escolar y distintos elementos del lenguaje y la comunicación, proponiendo a los niños que se incluyan en experiencias grupales (como un ensayo a escala de lo que ocurre en el ámbito escolar), en las cuales se promueven la interacción y el intercambio entre pares así como la participación activa en los aprendizajes propios y de los compañeros de grupo.

Nos apoyamos en el concepto de aprendizaje grupal entendido como un proceso continuo en el que sus miembros construyen colectivamente nuevo conocimiento del propio grupo y de sí mismos y a través del cual los niños adquieren, comparten y combinan conocimiento. En esta construcción interactúan dos niveles: el del aprendizaje de los contenidos en vinculación con sus 'legalidades' y la emergencia de la singularidad de los vínculos interpersonales.

En cuanto a las actividades que se desarrollan siempre se inicia el encuentro con un intercambio de relatos (novedades, cosas que pasaron en la semana, algo que tengan ganas de contar). Finalizado el intercambio inicial, donde el centro es el relato y la escucha, habitualmente trabajamos con algún disparador (un cuento, imágenes, un juego, una elaboración manual) y luego se lo vincula con algo de escritura/lectura. Los dos focos centrales son la oralidad – el relato y el pasaje al lenguaje escrito y sus legalidades.

Consideramos que el dispositivo grupal puede constituirse en una marca, una huella, en la trayectoria de desarrollo de esos niños. Se constituye como un espacio predecible, organizado, de acercamiento cuidado a ciertos objetos de conocimiento, donde los protagonistas ocupan un lugar de importancia para los otros y pueden posicionarse como “aprendiseñantes” y el foco es puesto en lo que pueden y logran para construir desde allí, siempre andamiados por otros.

Al decir de Raúl Mercer, la idea de “trayectorias asociadas al curso de vida” resulta esencial para pensar las intervenciones en la infancia y posibilitar condiciones que favorezcan un desarrollo pleno de los niños. Apuntamos a reducir los niveles de incertidumbre, a rescatar la historia de cada familia y acompañar su proyección a futuro garantizando el derecho de cada niño a ser reconocidx y valoradx en condición de igualdad.

El grupo de adultos - madres

Desde el equipo de salud hemos observado con frecuencia cierta insuficiencia de los andamiajes recibidos por los niños para sostener y consolidar sus aprendizajes escolares.

En relación con este sostén, Bornstein y Putnick (citados por M Cordero Vega y otros, 2013) identifican dos dominios de cuidado positivo que son responsabilidad de los padres durante los primeros años de vida: *el cuidado cognitivo y el cuidado socioemocional*. El primero, alude a las estrategias que apuntan a estimular a los niños a participar y entender su entorno (por ejemplo, leer, contar historias, nombrar, contar y dibujar). El otro, el cuidado socioemocional, incluye actividades que involucran a los niños en interacciones interpersonales (por ejemplo, jugar con otros niños, cantar canciones, realizar actividades al aire libre).

Consideramos que la crianza de un hijo siempre es un proceso desafiante que requiere de una red de sostén. En el contexto de vulnerabilidad de la población que asiste a nuestro Centro de Salud, destacamos una multiplicidad de circunstancias contextuales que dificultarían el despliegue de los tipos de cuidado descriptos anteriormente. Podríamos señalar:

- La precariedad laboral y económica: circunstancia que insume el tiempo y la atención de los adultos en un intento constante de sostener condiciones básicas como la alimentación o el techo.
- La incertidumbre en relación a la estabilidad habitacional debido a los frecuentes desalojos y mudanzas de vivienda, localidad o país: la capacidad para organizar la vida cotidiana depende de un contexto de previsibilidad y posibilidad de anticipación. Ante la incertidumbre, la energía que insume la resolución de lo cotidiano es frecuentemente descontada de otras actividades entre las cuales puede encontrarse el acompañamiento a los hijos en el aprendizaje escolar y el aprendizaje escolar mismo.
- El ausentismo escolar: las circunstancias anteriormente mencionadas, así como la recurrencia de enfermedades o malestares físicos ocasiona que los niños no asistan a clases, deteriorando marcadamente las oportunidades de contacto con los contenidos exigidos para promocionar, perdiendo continuidad, saltando pasos imprescindibles para los aprendizajes posteriores, desadaptándose al grupo de pares; situaciones que requieren de un esfuerzo extra de los niños para recomponer el balance entre equilibrio-desequilibrio implícito en todo aprendizaje.
- Las modalidades vinculares que oscilan entre la sobreprotección y la emancipación prematura: los procesos de autonomía progresiva se ven dificultados, fomentándose la dependencia y obstaculizando procesos necesarios para el desarrollo de los niños.

Estas circunstancias condicionan el contexto del niño-niña aprendiente de modo tal que las instancias de desequilibrio o conflicto cognitivo superan a las de equilibrio, descompensando así el balance necesario para que se pueda tramitar el aprendizaje en forma exitosa. Esta situación se agrava cuando a las mencionadas circunstancias se suman otras que conllevan o incrementan la inestabilidad emocional, como los conflictos o violencia familiar y los conflictos o violencia en los vínculos escolares.

En contextos de alta vulnerabilidad social, donde las condiciones para el ejercicio de la parentalidad resultan más adversas, esta necesidad de contar con una red de sostén se vuelve indispensable. En ese sentido, las instituciones escolares, las socio-culturales y las de salud cumplen un rol fundamental para andamiar e influenciar en las trayectorias vitales de esas familias.

En el grupo de adultos se acompaña y sostiene en red para facilitar el entorno que permita a esos adultos cumplir con los cuidados cognitivos y socioemocionales de los niños a su cargo.

¿Cómo acompañamos a los niños y niñas en sus aprendizajes escolares?, ¿Con quién hacen la tarea?, ¿Qué otras actividades y juegos desarrollan fuera del horario escolar?, ¿Qué rutinas sostienen?, ¿Con qué red de apoyo cuentan estos adultos para llevar adelante su tarea?, ¿Con quiénes podemos contar para ampliar esa red de apoyo?, ¿Qué valor le otorgamos al aprendizaje escolar, a la pertenencia a un grupo y a la asimetría en el vínculo con los adultos para el desarrollo de un proyecto de vida que permita trayectorias de desarrollo saludables?

Se apunta a construir, también colectivamente, condiciones de oportunidad para que las cosas ocurran: que los niños puedan avanzar en sus aprendizajes, cada uno con su modalidad y sus tiempos; que las instituciones, programas y adultos que acompañan a ese niño trabajen articuladamente; que se pueda generar un espacio de previsibilidad, tranquilidad y anticipación donde desplegar sus aprendizajes.

El espacio grupal de trabajo con adultos permite el encuentro y la circulación de saberes entre esas comunidades y el equipo de salud. El objetivo último es co-construir herramientas que nos permitan como adultos acompañar – cuidar a esos niños. Hacia el equipo de salud, evitamos caer en recetas pre-armadas, fuera de contexto y aculturales para muchas familias. El grupo se convierte en una red en construcción. Tomando a Rovere (2016), el tiempo y el encuentro con el otro permiten conocer y entender; colaborar prestando ayuda; cooperar generando acciones comunes.

Cada grupo que se conforma va tomando cuerpo y forma con el tiempo. Hubo grupos sólo de niñas, sólo de niños y mixtos. En general son acompañados por la madre, aunque en ocasiones son traídos por otros adultos que se suman al grupo en la medida que sean referentes para los niños y tengan continuidad. Ha sucedido que algunos grupos se convierten en verdaderas redes de apoyo, donde se establecen vínculos solidarios y se autonomizan del espacio sostenido en el centro de salud generando actividades, encuentros y ayuda por fuera.

Hacia mitad de año y como cierre del año organizamos encuentros vinculares, en los cuales participan los niños y sus familias donde se comparte un espacio de juego, una merienda con aportes de todos y una devolución – evaluación de lo trabajado hasta ese momento. Esos espacios permiten dar una visión del trabajo como conjunto, como proceso y se visualizan los logros y los movimientos que se produjeron en los niños, en los adultos y en nosotras como profesionales.

Por estos movimientos y construcciones que permite el trabajo grupal y el entretendido con la escuela, los docentes del grado, de recuperación o de apoyo escolar (de programas del Estado o de organizaciones comunitarias) es que entendemos a los Grupos de Aprendizaje como espacios intermedios entre lo clínico asistencial y lo promocional-comunitario.

Articulación con otros significativos

En cuanto a los docentes, se realizan entrevistas periódicas o espontáneas que surgen por situaciones puntuales. En esas articulaciones, se les pide y devuelve información sobre el diagnóstico y la modalidad de trabajo con cada niño, se sugieren códigos o estrategias para trabajar en forma conjunta, se indaga

sobre el funcionamiento del grupo-clase tanto en los aspectos curriculares como sociales, los contenidos abordados, las modalidades de ese abordaje, etc.

A modo de cierre

Construir sentidos comunes, involucrarse afectivamente en estas trayectorias de vida, contarnos qué vimos en el camino, crear ambientes previsibles, valorar y reconocer los procesos singulares son los ejes sobre los que sostenemos nuestras intervenciones. Espacio que nos interpela como trabajadoras a un continuo repensar y mantenernos en movimiento. Nos queda abierta la necesidad de construir indicadores que nos permitan evaluar estos procesos grupales y entender de qué manera esta experiencia se incorpora (modificando?) el curso de vida de sus participantes.

Bibliografía

ABELED, ACEVEY, ANDIAZABAL, GERSCHENSON, OTSUBO (2010) “¿Qué hace una psicopedagoga entregando métodos anticonceptivos?”. Trabajo presentado en: “Primera jornada de la Red de Psicopedagogía de Buenos Aires: Atravesamientos en nuestra identidad psicopedagógica. Consolidando oportunidades de trabajo en red”.

ACEVEY, ANDIAZABAL, GERSCHENSON, GRIGAITIS, ISOLA, SOCOLOVSKY.(2013) “Construyendo condiciones para la atención en salud mental en el primer nivel”. Trabajo presentado en: IV Simposio Internacional sobre Patologización de la infancia.

ANDIAZABAL, BOTTARO, GERSCHENSON (2009): “Grupos de aprendizaje”. Trabajo final del Curso “Abordajes grupales” – HTAL Argerich.

CORDERO VEGA M, MOLINA MILMAN H, MERCER R (Editores) (2013): “De las moléculas al capital humano. Para entender las ciencias del desarrollo humano”. Universidad de Santiago de Chile FACIMED.

GRIMSON, ALEJANDRO (2014), “Comunicación y configuraciones culturales”, Versión. Estudios de Comunicación y Política, núm. 34, septiembre-octubre.

FUKS, A. “La perspectiva intercultural como componente esencial de la Atención Primaria de la Salud: El caso de: Bilingüismo y contacto de lenguas, una zona gris en la salud escolar de la ciudad de Buenos Aires”. Tesis de Maestría en Salud Pública.

ROVERE, M (2016): “Redes en Salud: Los grupos, las instituciones y la comunidad”. El Agora editorial.

...

Ana: Recortes de su trayectoria escolar: de lo esperable a lo posible

Autor: Virginia Ruiz

Resumen

El presente escrito constituye un relato de una experiencia de trabajo orientada en el marco de la educación. El mismo se ha organizado en función de determinadas escenas, recortes de la práctica. La apuesta consiste en que los mismos ofician a modo de ejes sobre los cuales detenerse y reflexionar respecto de cuestiones que hacen a las intervenciones docentes en relación a la estructuración subjetiva de la niña-alumna.

El escrito será el punto de partida para poner en cuestión conceptos tales como: “integración”, “inclusión”, “trayectoria educativa”, “fracaso escolar”. Se presentará un recorte de trabajo que hizo posible que una alumna transite su trayecto educativo consintiendo la creación de un lugar posible de ser habitado. Lugar-escuela, conjunto de experiencias, que ponen en cuestión las intervenciones de las estructuras educativas tradicionales, pensadas en torno a la homogeneidad.

Estas experiencias, prácticas institucionales, “hicieron cuerpo” en Ana, habilitando el lenguaje hecho de palabras que moldearon la singularidad de sus aprendizajes.

Introducción

Ana tiene cuatro años y se encuentra escolarizada en un Jardín de Infantes “Común”. Si bien la institución es de jornada completa, asiste de lunes a jueves en el turno mañana (los días viernes concurre a tratamiento psicológico). Desde el jardín se solicita, el recurso de una docente de apoyo a la integración, profesional incluida en la POF (Planta Orgánica Funcional) de una Escuela de Educación Especial, perteneciente al mismo distrito escolar.

El hecho de solicitar la incorporación de dicha docente constituye una configuración de apoyo. Las mismas, según las Lics. Casal y Lofeudo (2011), son intervenciones que potencian las capacidades de los alumnos y minimizan las barreras de los aprendizajes. Los docentes de apoyo a la integración cumplen funciones dentro de la escuela común apoyando los procesos pedagógicos consensuados y elaborando estrategias de manera conjunta para la inclusión del alumno.

Las configuraciones de apoyo se enmarcan en trayectorias educativas integrales. Si bien el sistema educativo define trayectorias escolares teóricas (progresión lineal, tiempos periódicos estándares), existen trayectorias escolares reales, las cuales expresan los modos en que gran parte de los niños transitan su escolarización. Es así entonces que la trayectoria es producto de la confluencia entre las biografías personales de los alumnos y las posibilidades y/o barreras que le presenta una determinada institución escuela.

Desarrollo

Comienzo a trabajar, concurriendo dos veces por semana. En los primeros tiempos de trabajo, observo a Ana: ingresa al jardín acompañada de su papá en el momento del desayuno, caminando de su mano. El padre de la niña, al observar que la docente se acerca a recibirla, la suelta y se retira de la institución. La docente recibe a Ana, la saluda, le saca el bolso y el abrigo. Ana lo permite. Se sienta en una silla, en alguna de las mesas donde se encuentran sus compañeros de la sala. Permanece unos instantes y luego se pone de pie, comienza a deambular por el espacio, dirigiéndose a un sector donde hay objetos, en su mayoría juguetes de los niños de la sala de 2 años. Toma alguno de ellos y lo manipula, lo mueve, lo mira, lo tira al piso. Ana camina, mueve las manos, gira sobre su propio eje, sus compañeros la observan, se acercan y quieren llevarla a la mesa nuevamente. Ella (se) resiste. La sala de la niña se encuentra en el primer piso y es allí donde se dirigen luego del desayuno. Ana acepta ser tomada de la mano de la docente, con quien sube las escaleras, observando y deteniéndose en cada una de las fotografías de docentes y alumnos que se encuentran a lo largo del recorrido hacia la sala. Cuando ingresa a la misma, es la biblioteca el primer lugar donde se detiene: toma un libro, se sienta en una silla, apoya el mismo sobre la mesa y comienza a observar las imágenes, pasando las hojas una a una. Luego, lo deja en la biblioteca y toma otro. Este accionar se repite, una y otra vez.

Ana canta, casi toda la mañana. Sus melodías acompañan la jornada escolar. Me pregunto: *¿Qué borde le armarán dichos sonidos? ¿Qué estatuto tendrá esta manifestación?* Sabrina no necesita la presencia del otro para permanecer en el jardín. Cuando registra una pantalla encendida (celular/computadora), se acerca a la misma, deteniéndose delante, haciéndose una con ella.

Un primer tiempo de trabajo: Un trayecto posible

Ana permanece en un espacio determinado. Cuando hay que trasladarse hacia otro punto de la institución, no responde a la palabra y a los decires del docente, quien le anticipa que es necesario ir a tal o cual lugar. Se resiste: grita, permanece fija en el espacio. Me pregunto: las palabras del docente, *¿Son escuchadas por Ana? ¿Cómo se escucha cuando no está construido el espacio?* Pienso entonces en

la necesidad e importancia de promover la construcción de los recorridos, las trayectorias de un espacio a otro, acortando las distancias entre un punto y otro del jardín. Se introdujeron entonces ciertos objetos, los cuales ofician de mediador entre el docente y la niña y a modo de puente entre un lugar y otro. Comenzamos así a construir un lugar y otro lugar, allá y acá, un antes y un después, un ir y un volver. Hacemos uso de los objetos para esto.

Segundo momento: “¿Qué color querés?”

Ana acepta dejar marca sobre distintas superficies y con diferentes elementos: hojas, cartulinas, lápices, marcadores. Objetos disgregados como la plastilina o témperas, se las lleva a la boca. Permanece sola en ese hacer, en el que toma todos los elementos, los dispone sobre la mesa y va tomándolos, para realizar líneas, trazos sobre la superficie. Intento ordenar ese recorte. Tomo el recipiente con los elementos, la miro, le pregunto: “¿Qué color querés?” Ana responde: “amarillo”. Se produce entonces el esbozo de cierta dialéctica, se anotan dos lugares, uno y otro, Ana y Virginia.

Ana toma todos los objetos de la sala, los golpea unos con otros, entre si, también contra distintos elementos, escuchándose así distintos sonidos. Mientras, canta. Converso con docentes en relación al accionar repetitivo de Ana sobre los objetos: se abre la oportunidad de cierta apertura en otra escena: participar de la clase de música, con niños de otra sala. Ana se incluye así en cierta serie, enlaza algo del orden de la música en una escena, junto con otros. Toca instrumentos, se mira en el espejo, baila. Algo del arte orientó la construcción de un mundo en el campo de la voz y de lo sonoro.

Un tercer punto

Ana toma los objetos y los lanza contra la pared. Elige un cochecito de juguete, busco un muñeco que introduzco dentro del mismo. Ana lo empuja contra la pared. Exclamo: “¡Noooo! Pobre Pepa. Traela que la voy a curar”. Ana me mira, toma el peluche, me lo entrega y enuncia “fue sin querer”. Ofrezco objetos, reconozco y sanciono un “juego” en dicha escena, que ella repite.

Ana señala la puerta de la sala, la abro, salimos y la acompaño en ese recorrido hacia no sé qué lugar, elige la biblioteca. Una vez allí, enuncia “perro Roberto”. Entiendo que quiere leer ese cuento, lo busco y se lo entrego. Toma el libro, se sienta, pasa las hojas, me lo entrega. Lo leo. Ana se acerca, se pega a mi cuerpo, mira las imágenes. Le doy el libro, lo apoya en el piso. Se pone de pie y busca otro, el mismo. Me lo entrega, le planteo una diferencia: “ahora leelo vos”. Ana se separa, ubica el libro entre sus piernas y mientras va pasando las hojas, relata el cuento. Utiliza un lenguaje que no se entiende salvo por pequeños detalles: “el perro Roberto... Desde aquel día...” Expresiones que han sido leídas previamente. Termina el cuento y Ana enuncia: “y colorín colorado, este cuento se ha terminado”.

Ana hoy: ¿Qué lugar en la institución escolar?

“La intervención de la escuela siempre tiene un efecto que va más allá de contribuir a la elaboración de estrategias docentes... La intervención se dirige a ubicar un espacio que le ofrezca al niño alguna representación posible en la cual sostenerse. El espacio escolar y la intervención docente ofrecerán al sujeto una imagen que lo ubique y una escena posible: la escolar. Es la escena la que produce a un niño, a un alumno.”

Norma Filidoro (2002).

Ana ingresa a la sala, toma un libro de la biblioteca y con el mismo, nos disponemos a sentarnos en la ronda de intercambio, junto con otros (niños y docente). Ana ingresa en esa serie, permanece y es alojada por sus compañeros, quienes se sientan a su lado y dicen de y sobre todo, con ella.

Se traslada desde un punto y hacia otro punto, dentro de la institución escolar. Lo hace acompañada de algún objeto, que ella elige: una Barbie, un libro, una revista. Se pone en palabras, se anticipa, haciendo uso del lenguaje como posibilitador de armar distancias, trayectos, recorridos.

Ana se dirige al otro, señalando lo que quiere. Equivocarle ese accionar permite que pueda enunciarlo: - “¿Qué querés?” - “Tijera”.

En relación a mi función como maestra de apoyo a la integración, fue necesario ir construyendo el rol, junto con otros, la docente de Ana especialmente. Fuimos ubicando las actividades que podrían convocar a la niña, y cuáles no. Se orientó a la maestra en pos de la necesidad de explicitar y armar ciertas escenas en esos momentos. Esto permitió alojar a la niña, habilitando otro lugar para ella, evitando caer en la improvisación. Ana deja a ver cuáles son sus rasgos, sus intereses, por lo cual los mismos pueden ser tomados como mediadores y utilizados como recursos que posibiliten el armado de escenas que la alojen en un lugar de niña-alumna.

Como segundo punto, se ha orientado el trabajo hacia el uso de los objetos como herramientas en pos de su inclusión dentro de cierta escena grupal, favoreciendo su integración en la lógica del “para todos”. Conferirle atributos a Ana, que le permitan incluirse en la comunidad de los alumnos no sólo la reúne en una esencia común sino que la dispara a la existencia.

Conclusiones

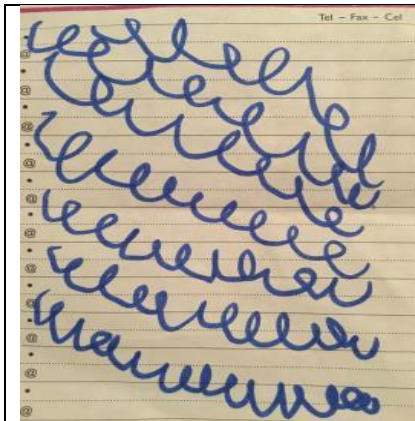
La escuela forma parte de un sistema que regula simbólicamente distancias, espacios, lugares, formas de vinculación, presentación de objetos, legalidades, tiempos de espera. A lo largo del trabajo con Ana, su docente y su familia, se ha intentado romper con el modelo que separa las intervenciones de la escuela común y de la escuela especial. Ésta se constituye como modalidad que intenta dar respuesta a aquellos alumnos que requieren dispositivos diferentes a los habituales. Constituyen entonces, “lo común y lo especial”, campos diferentes y complementarios, favoreciendo procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el caso relatado, la integración escolar se propuso interpelar el sentido de la diferencia, valorando la misma como posibilitador de intervenciones pedagógicas y prácticas educativas inclusivas.

En reiteradas oportunidades, el docente integrador es llamado, según Laura Kiel (2012), para suturar, hacer desaparecer y borrar la dimensión de la imposibilidad que ciertos niños hacen manifiesta. Si el docente integrador se esfuerza por lograrlo, refuerza o empuja al niño a una posición de objeto. En cambio, al pensar la educación como experiencia ética, se renuncia de antemano a la tarea que “se supone” que hay que realizar. El ubicarme desde ese lugar hizo factible la invención de una escuela posible para Ana. La recibo en un lugar vacío de explicaciones que podrían apresarla, violentarla, excluirla, corriendo la mirada de aquello que no funciona y esperando a la niña en un lugar de posibilidad. Consolido mi hacer profesional a partir de preguntas, por lo cual desde un principio me dispuse a esperar a Ana, quien presenta un trabajo, cierto tratamiento con los objetos, sin dirección al otro. A partir de este hacer, tratamos de intervenir, haciendo lugar a ciertas variaciones que sean posibles de soportar por ella. Este tiempo de construcción lógica, depende de ella. Se trata entonces de intervenciones que a partir del consentimiento de la niña, puedan operar en la estructuración subjetiva. Y así se fue armando un jardín posible, el mundo escolar. Corremos el riesgo, apostando a que allí se produzca otra cosa, definiendo la escuela como posibilidad de ser de un sujeto. Para esto, evitamos dejar a Ana hacer pivote sobre lo idéntico y propusimos escenas que otorguen significación a sus producciones. Esto tuvo efectos en el modo de estar de la niña en el Jardín, tanto en relación al uso que hace de los objetos, como del lenguaje y en virtud del lazo con los otros.

El trayecto construido a lo largo del trabajo con Ana y sus docentes se sostuvo en la observación atenta de ciertos rasgos singulares. La singularidad con la que se presenta Ana fue el punto de partida para construir una trama institucional, que nos permitió trabajar con y acerca de ella. El objetivo principal del trabajo fue sumergirla en un campo de palabra y de lenguaje en el que es invitada a interactuar, siempre a partir de su consentimiento.

Para finalizar, una carta que le escribió una compañera de sala:



Carta para Ana:

Ana te quiero mucho. Ana puede hacer todo lo que ella quiera pero no entiende, sí canta canciones, pero es una nena que no entiende tanto pero sí entiende.
¿Puede ser que ella puede correr?
Sí puede correr pero también toca las cajas, toca como un tambor.
Chau Ana.

Bibliografía

- Casal, Vanesa & Lofeudo, Silvina. Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad. Documento de trabajo N°2. Dirección de Educación Especial, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011.
- Filidoro, Norma. Psicopedagogía, conceptos y problemas. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2002.
- Kiel, Laura. Todos a la escuela, EN: Tendlarz, Edit. Una clínica posible del autismo infantil. Buenos Aires, Editorial Grama, 2012.

...

> **Entre la presencia y la ausencia: el lugar de la familia en el desarrollo de los hijos**

Coord.: Lic. Roxana García Pannelli

Mesa N°8 – Aula 2 – 1er piso

P28 - *Más allá del aprendizaje en el aula (estudio sobre latencia)*, Susana Amblard, Universidad Nacional de Villa María, Villa María, Córdoba.

P51 - *¿Cómo internalizan los niños a sus adultos en posición enseñante? Resultados de una investigación*, Silvia Mansilla, Patricia Arias, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Río Gallegos, Río Gallegos, Santa Cruz.

P71 - *El lugar de la familia en los proyectos políticos educativos. Desde la mediación a la territorialidad de los mandatos*, Darío Gastón Pedrosa, Coronel Vidal, Buenos Aires.

...

Más allá del aprendizaje en el aula (estudio sobre latencia

Autor: Susana Amblard

Resumen

Desde la UNVM y a partir del año 2003, venimos realizando investigaciones en escuelas urbanas de clase media, respecto de trastornos que se presentan generalmente desde el ingreso al jardín y en el tránsito por la escuela primaria, todas ellas derivadas de trastornos subjetivos que obstaculizan el aprendizaje y la construcción de vínculos sociales.

Los resultados de las mismas, dieron luz sobre dificultades del orden de la construcción subjetiva que se visualizaban en la escuela por ser el primer lugar exogámico, dando cuenta de un trabajo de latencia fallida⁶⁷, afectando la producción escolar y la vinculación social con los pares.

Alertar a los docentes sobre dichas dificultades, favorece la correcta orientación frente al abordaje y contribuye a optimizar los lazos sociales y de convivencia, que hacen de la estancia en la escuela, un lugar hospitalario y placentero, indispensable para pensar y aprender.

El desarrollo de vínculos sociales en la Institución escolar, toma una significación diferente a lo incorporado en espacios ajenos a ella. El placer de transitarla y sentirla como lugar de pertenencia, garantiza la transferencia de saberes a la vida cotidiana.

En este contexto valorizamos el patio y el recreo como un observatorio para el docente y un ejercicio de práctica democrática para los chicos.

Introducción

Desde la UNVM y a partir del año 2003, venimos realizando investigaciones en escuelas urbanas de clase media, respecto de distintas dificultades que se presentan generalmente desde el ingreso al jardín y en el tránsito por la escuela primaria, todas ellas derivadas de trastornos subjetivos que obstaculizan el aprendizaje y la construcción de vínculos sociales.

⁶⁷ Nos referimos al concepto de trabajo de latencia desarrollado por Urribarri en las obras citadas

Es por ello, que en esta oportunidad nos referiremos a un modo de fracaso escolar, (o al menos de dificultad para el estudiante) haciendo alusión, a aquellos factores de la estructura subjetiva que impiden que un niño logre objetivos, que, desde nuestro punto de vista, la escuela (particularmente si es pública) debe garantizar.

Si bien lo que se evalúa para promocionar el paso de un grado a otro son los contenidos pedagógicos y curriculares, entendemos que dicha evaluación no garantiza que se haya logrado “éxito o fracaso”.

En tanto primer lugar exogámico, la escuela tiene que significar para el estudiante una nueva meta de placer en todos sus aspectos, los cuales debieran corresponderse mutuamente para que podamos hablar de éxito versus fracaso.

Los trastornos subjetivos mencionados al comienzo, refieren en general justamente, a aquellos que padecen muchos niños con fallas en aspectos de la organización psíquica que obstaculizan que la meta pulsional placentera correspondiente a esa franja etaria sea la escuela.

Nos resistimos al análisis parcial de funciones intelectuales, cognitivas, sociales y de acatamiento a las normativas institucionales, entendiendo que, los trastornos en alguna de estas funciones, dificulta las otras, como mínimo inhibiéndolas.

Pasajes del Yo ideal al ideal del Yo, del autoerotismo al amor de objeto más la exclusión del territorio de la sexualidad parental, deben estar logrados para que el docente sea una figura investida de autoridad y saber, la escuela significada como un lugar propio y deseado, y particularmente y el ámbito privilegiado para el encuentro e identificación con el grupo de pares, atravesados por los mismos derechos y las mismas obligaciones.

Aprender matemáticas, lengua o ciencias, implica un esfuerzo psíquico y cognitivo que, si no lo intuye como nuevos modos de comprensión del mundo ajeno a los lazos primarios, necesarios para la inclusión con extraños con los que habrá de construir relaciones vinculares altamente significativas para su sostén narcisístico, quedará excluido en el sinsentido del por qué de dicho esfuerzo y será el comienzo de un camino de dolor, fracasos y extrañamientos.

En estas situaciones, no sólo se pone en riesgo la apropiación de aprendizajes significativos, sino que, generalmente también se fracasa en el plano social. En estos chicos, la modalidad de aprendizaje siempre es particular. Pueden manifestarse como desinteresados y ajenos a la tarea (muchas veces no copian, no participan ni obedecen el cumplimiento de consignas impartidas por el docente) o seducir con un sobre-investimento del saber, distinguiéndose por sus conocimientos y exagerados modos de demostrarlos.

En ambos casos se advierte una clara desidentificación con los pares.

Sufren porque la maestra no los mira suficientemente, no los ayuda, quiere más a los otros...otros que se vuelven persecutorios porque no los integran, no los invitan a jugar, los agreden, en fin, la escuela se torna un lugar muy poco amigable y hostil.

Hoy, los terapeutas de niños reflexionamos sobre las innumerables consultas acerca de estas problemáticas.

Qué de la trama familiar incide en ellas?, cuánto sabe el docente para ayudar a resolverlas? Qué factores de época, culturales y sociales abonan su constructo?

Marco teórico.

Entendemos como determinante para un desenvolvimiento escolar satisfactorio, el haber logrado, al menos de manera insipiente al momento del ingreso, la resolución edípica, el posicionamiento del tercero excluido, el paso del Yo ideal al ideal del Yo, mecanismos de defensa al servicio de la sublimación, lo que significa estar transitando el trabajo de latencia.

En niños en los que la sexualidad infantil no se ha ordenado en este sentido, la curiosidad sexual respecto de la pareja parental capta toda su atención y la resignación por acatar la prohibición del incesto es rehusada, hará imposible el desplazamiento de la libido hacia la nueva meta pulsional (de placer) que encierra la escuela en general y el aprendizaje y la construcción de lazos sociales con pares en particular.

Más allá de las características familiares de cada estudiante, existen factores socio-culturales de nuestro tiempo en los que predomina el goce por sobre el amor de objeto, el Yo ideal por sobre el Ideal del Yo, el autoerotismo por sobre el placer diferido.

Estos aspectos implican entre otros y dicho de modo sintético, renegar la ley de prohibición del incesto (simbólicamente hablando), con su correspondencia respecto del cumplimiento de la función paterna, entendiendo también, que la escuela debe ser interdictora entre los lazos primarios y el mundo.

Como el primer lugar exogámico, bajo estas premisas se desvirtúan todos los esfuerzos y sufrimientos que implican sentirse parte de ese lugar en todos los sentidos y sobre todo, sentir placer.

Dice Frigerio⁶⁸: *“A principios de la década de 1990 se alertaba contra el debilitamiento del rol del Estado y de las instituciones educativas como mediadores entre lo privado-familiar y lo público (...) es justamente el Estado el que viene a separar el universo limitado y limitante del mercado familiar. El estado como figura representa la posibilidad de un lazo social que asegure la organización social (...) que nos protege del hombre primitivo que subyace en el inconsciente de cada uno y que reaparece cuando queda cuestionado el lugar mismo de la Ley”*

Relatos de los padres en la consulta

Las consultas por estos niños son bastante similares entre sí. Se consulta generalmente por descontentos con la escuela.

Aducen a que los compañeros no los quieren, no los invitan a jugar, que la maestra/o no reta a quienes los molestan, que no hace nada para ayudarlos.

Se resisten a salir al recreo, piden quedarse con la/él maestra/o. En muchos casos lloran pidiendo volver a la casa o manifiestan dolor de cabeza o de panza etc..

⁶⁸ Frigerio, G.: *“Educar: la oportunidad de deshacer profecías de fracazo”*, en Birgin, A., Antelo, E. y otros (comp), *Contra lo inexorable*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, cap. I, 2004

Ante estas situaciones, los padres en principio tienden a pensar que los discriminan o le hacen bullying, o que le tocó un/a mal docente, o que no se saben defender de la violencia generalizada en los colegios.⁶⁹ No dudan de que la causa esté en la escuela porque el estado de angustia no se advierte en el hogar.

Por otra parte, los docentes, se sienten sin recursos para abordar la situación. No entienden qué pasa dado que no son esperables estas conductas a esa edad. Tienden a compadecerse, a protegerlos, acompañarlos presuponiendo un conflicto y/o patología.

Sin embargo, tanto la anamnesis como el discurso en la entrevista, da cuenta no sólo de dificultades en el colegio, sino también en la casa que, por estar naturalizadas, es decir, no visibilizadas como problema, no se las vincula con el padecimiento escolar.

Describen un niño “con carácter”, de personalidad fuerte, dándole al concepto una connotación positiva.

Desafiantes y tiránicos, la mayoría insiste en dormir en el cuarto de los padres, apareciendo este aspecto como extraño, incompatible y paradójico a la luz de la supuesta seguridad que aparentemente presentan y se infiere que se trata de temor por la inseguridad social por la que atravesamos.

Se relatan sólo si el profesional lo pregunta, las batallas campales para el logro de independencia de hábitos (“*reniego todo el día-- dice la madre-- para que se vista, para que se bañe, para que haga la tarea etc*”).

Tienen pocos amigos, a veces ninguno de su edad, juegan con primos o con niños más grandes o más chicos pero no con pares.

No les gusta ir a cumpleaños y no sostienen actividades deportivas extra escolares.

En su mayoría varones, rechazan deportes de equipo como fútbol, básquet o rugby. En algunos casos practican tenis (a desgano), natación o karate.

Para la tarea escolar requieren del acompañamiento de la madre, muchas veces vuelven con cuadernos incompletos y es la madre quien, a través de los grupos de whats app, pide el material y se anoticia de lo que tienen que llevar.

Ante cada una de estas renuencias, los adultos respetan la decisión del niño entendida como una elección conforme a “su personalidad”.

Suelen ser adictos a las pantallas lo cual le crea el lugar y espacio de confort por excelencia para aislarse del afuera.

⁶⁹ Interpretan lo que se escucha en los medios respecto de tematizaciones acerca de “violencia escolar”, “bullying”, “discriminación” como fenómenos dados socialmente y disociados del sujeto y su circunstancia.

Indagando sobre el rendimiento en las distintas áreas, generalmente la de lengua es la que está más afectada. La producción es pobre, particularmente en aquellos contenidos que requieren del pensamiento metafórico, producción simbólica al servicio de la imaginación, creatividad, inferencias, análisis y síntesis.

Es importante destacar, sobre todo a los fines preventivos, que hasta tercer grado no es fácil detectar estas dificultades. Antes del segundo ciclo, se ven como “normal” las conductas dependientes, de apego y poco sociables con extraños, al igual que la exagerada demanda de atención materna.

Sin embargo, nuestras investigaciones fueron exhaustivas en los resultados obtenidos en el cuarto grado (o comienzo del segundo ciclo).

El período de trabajo de latencia, tiempo de la vida infantil de mayor bienestar, equilibrio, libertad, independencia y felicidad difícil de conseguir en otros momentos de la vida, es para los afortunados que lo logran, pero lo hacen a condición de haber sufrido las pertinentes frustraciones precedentes con el dolor que esto implica.

Los otros, comienzan un tránsito difícil de confusión y enojo.

Mientras miran extasiados cómo algunos disfrutan de la escuela, la ansiedad con la que esperan que toque el timbre para salir al recreo, las subrepticias reuniones para organizar el juego, las figuritas, el elástico, el chori-poli o el fútbol y tal vez los viernes las pijamadas, un cumpleaños, ir al cine o un pic-nic, se llenan de intriga y sufren la exclusión. Casi no entienden de qué hablan porque sus pares han desarrollado un idioma extraño, dialecto infantil inventado para despertar el enigma de los grandes, porque llegó la hora de disfrutar de los secretos, de ocultarse de ellos, de dejarlos con las ganas, de volver activa la pasividad de los tiempos de la curiosidad infantil, el descubrimiento del cuarto de los padres con la envidia y la sospecha de lo que pasaba dentro, de donde eran dolorosa pero saludablemente desterrados. Esta alegría, decía, despierta una incógnita en nuestros pequeños excluidos, que están dispuestos a probar pero no saben. Los códigos de cómo hacerlo se tejieron mientras ellos peleaban por derechos que no tenían, roles y lugares que no les correspondía, sin haber sido avisados oportunamente, generando sentimientos de profunda injusticia.

Nunca nadie los sacó de allí. Nunca nadie los puso en el lugar de hijos, de niños, de hermanos, de compañeros.

Crecieron en un entorno tanto familiar como muchas veces escolar, en el que se les permitió el lugar de excepción. Fracasan entonces en cada uno de los ámbitos en los que los roles, las funciones, los derechos y obligaciones deben valer para todos, y la escuela, en este sentido es la institución en la que se ejecutan, porque debe formar al ciudadano.

Someterse a la Ley implica siempre un sufrimiento para el Yo. Los rituales de inclusión a la cultura siempre son cruentos, pero más lo es sentirse excluido de los códigos que ella impone, cuando el Yo maravilloso ya no es tal y el narcisismo no logra nutrirse de baluartes exogámicos.

El Derecho de los niños, la Justicia y la cultura del consumo

Los adultos, padres y maestros, entendieron que los niños tienen derechos, que ir contra ellos y abusar de poder es gravísimo. La Justicia se ha actualizado en los últimos tiempos al respecto. Esto implica

que las instituciones a cargo de velar por la infancia han hecho lugar a las ciencias “psi” para su asesoramiento y orientación.

El problema es que ya no hay *una* ciencia “psi” sino muchas, entre ellas las que en consonancia con mandatos culturales actuales insistentemente exhibidos por los medios de comunicación, sugieren que esta nueva generación trae consigo al nacer una carga genética que los hace más sabios, que saben lo que quieren como adultos en miniatura, que hay que satisfacerlos a demanda (desde la teta que hay que darles cada vez que pidan hasta consumos sofisticados que no se diferencian para nada del de los grandes) y que si muestran algún trastorno hay que medicarlos porque padecen una patología.

En este contexto los adultos quedan también descalificados para los chicos, porque sin tener la teoría que tenemos los especialistas, intuitivos ellos, algo les dice no somos de confiar.

Por lo tanto entendemos que habrá que habilitar o invertir de valor, otro lugar de la escuela que no sea el aula.

Hablemos del patio de la escuela

Dadas las circunstancias descritas, más que en otras épocas, los chicos aprenderán a ser niños entre los niños.

El patio de la escuela es un lugar privilegiado en el que confluyen por azar estudiantes de las más disímiles familias, con similitudes y diferencias que a su vez están atravesadas por un denominador común: *esa escuela, ese patio, ese grado.*

Allí, toma importancia extrema respetar los códigos que se imponen, las reglas de juego, el intercambio de roles, lenguaje propio y organización democrática.

Allí, ya no es un grande el que impone disciplina. Se impone en el grupo. El que no la cumple simplemente queda afuera.

El docente es un actor privilegiado para orientarlo y más que hablar de lo que el niño ya sabe, (consejos sobre convivencia), acompañarlo como espectador de la actividad del recreo como gran fuente de información e identificación. El verdadero aprendizaje social está allí, entre sus iguales. Primero como espectador, luego como actor, aliviará la sensación de injusticia, disminuirá el sentimiento de rechazo y cobrará sentido la razón del esfuerzo y sufrimiento por el que hay que pasar, como si fuera un puente, para incluirse en la felicidad del mundo de sus pares.

Probemos de considerar este lugar de aprendizaje tan valioso como el del aula. Tal vez nos sorprenda la disminución del fracaso escolar.

RESUMEN DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN CITADOS EN EL TRABAJO:

“Más allá del Aprendizaje en el aula”

__ Como Co – Directora del Proyecto de Investigación sobre “Estudio de las dificultades en los aprendizajes por fallas en la producción simbólica”. (con subsidio 2003/2004/2005)

A través del instrumento utilizado en el proyecto (Anamnesis) para entrevistar padres de niños de escuelas urbanas de clase media, entre los tres y los 8 años de edad, (los niños fueron seleccionados al azar teniendo en cuenta que no padecieran de una patología determinada), concluíamos en que, los aspectos subjetivos construidos en el seno de vínculos con exceso de erotización madre/niño, impedían el pasaje de la libido de un objeto a otro, dificultando el despliegue del placer diferido, es decir aquél que genera la imaginación, la creatividad y el juego, empobreciendo la producción simbólica, manifestándose particularmente a partir de cuarto grado, inhibiendo en el interés por aprender y el de lograr un grupo social de pertenencia dentro de la escuela.

__ Como co-directora del Proyecto de Investigación “Posicionamiento Subjetivo en la producción del Lenguaje oral, escrito y leído”(con subsidio 2006/2007)

Con una población escolar similar a la anterior e incorporando instrumentos tanto para el estudio de la organización psíquica como para la observación de recursos comprensivos de la lengua en todas sus categorías (DipLe, Wisc, Hora de juego psicopedagógica , T.A.T y otros) , concluíamos en que, niños con dificultades advertidas en el proyecto anterior, disminuían su rendimiento particularmente en el área de lengua tanto en el aspecto de la oralidad como en la escritura espontánea y en la habilidad para hacer inferencias y reflexiones respecto de lo leído.

Como co directora del Proyecto de Investigación: “Estudio de las connotaciones socioculturales, psicológicas y pedagógicas del concepto de infancia en la actualidad. (con subsidio 2010/2011/2012/2013)

Continuando con el mismo criterio de selección de la población a estudiar, encuestamos a padres, docentes, gabinetistas y directivos en relación a una franja etaria correspondiente entre 3 y 8 años de edad.

Nuestro objeto de estudio nos llevó a determinar que la representación de niño que estos adultos tenían en la actualidad, estaba desprovista de la heteronomía del concepto de infancia en la modernidad, manifestándose este aspecto en la dificultad para definir roles familiares, ocupando el niño un lugar de poder y saber equivalente al de los padres. El concepto de felicidad deseada para sus hijos estaba relacionada con placeres sensoriales y a corto plazo (colecho, amamantamiento a demanda, viajes y paseos durante el transcurso el ciclo lectivo, exceso en el uso de juguetes tecnológicos etc).

Los docentes los describen como aburridos, dispersos , quejosos y con serias dificultades para relacionarse con los grupos de compañeros .Según lo referido por los padres, en su mayoría paradójicamente tienen miedo a la noche y piden ser acompañados por ellos y ante la pregunta sobre cómo definirían la vida social de sus hijos, los consideran niños que están muy bien en sus hogares, que no aceptan el juego brusco de los compañeros, que son sensibles y que no practican deporte.

En un porcentaje importante se trata de varones.

No nos fue posible medir esta variable desde la óptica del docente, primero porque no era parte de las preguntas que nos hacíamos ante el objeto de estudio y segundo porque el docente no lo visualiza como dificultad escolar.

Sin embargo, por fuera de dicho proyecto, seleccionamos 100 primeras consultas realizadas por padres en la clínica psicológica privada sobre niños entre 8 y 12 años y encontramos que en un 60% dichas consultas referían a estos trastornos, siendo los varones quienes más lo padecían.

Bibliografía General

- AMBLARD DE ELÍA, S.: “Aquellos de la crianza que no debe cambiar, [un libro para padres y docentes], editorial Edivim, Villa María, Cba. 2012
- AMBLARD, S. y CARTECHINI, S.: “Desde la Constitución Subjetiva al Aprendizaje escolar”, editorial El Copista, Córdoba, 2008
- AMBLARD de Elía, S.: “Condiciones Subjetivas necesarias para desarrollo de la Inteligencia en el Niño”, Revista Internacional “Magisterio”, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá-Colombia-2006/2007
- AMBLARD, S.; La intromisión de la sexualidad adulta en el niño y su impacto en el nivel inicial, en revista *Diálogos Pedagógicos*, Año VI, N°12, Córdoba, EDUC editores, 2008, pag. 68
- BLEICHMAR, S.: “Clínica psicoanalítica y neogénesis”, única edición, Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina-1999
- BLEICHMAR, S.: *Inteligencia y Simbolización*. Primera edición, Buenos Aires, Paidós editorial, 2009.
- CARLI, S.: *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping*. Primera reimpresión, Buenos Aires, Paidós editorial, 2009.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I.: *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Primera reimpresión, Buenos Aires, Lumen/Humanitas editores, 2005.
- FRIGERIO, G. y DIKER, G.: *Educación: ese acto político*. Primera edición, Buenos Aires, Del Estante editorial, 2005
- FRIGERIO, G. y DIKER, G.: *Tiempos de infancia. Argentina, fragmentos de 200 años*. Primera edición. Buenos Aires, Santillana editores, 2009
- FREUD, S., “Tres Ensayos para una teoría sexual”, en O.C., Amorrortu Editores, vol.VII, Buenos Aires, 1978.
- URRIBARRI, R., “La castración y sus vicisitudes, el goce y la ley”, ponencia en la XIV jornadas : “Juego, Palabra y Sublimación”, organizadas por el Dpto. de Niños y Adolescentes de APA, Buenos Aires 1996.
- URRIBARRI, R., “Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria, el trabajo de latencia”. Primera edición. Buenos Aires. Noveduc editorial 2008
- VASEN, J.: *Las certezas perdidas*. Primera edición. Buenos Aires, Paidós editorial, 2008.

...

¿Cómo internalizan los niños a sus adultos en posición enseñante? Resultados de una investigación

Autoras: Silvia Mansilla, Patricia Arias

Resumen

En el marco de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Unidad Académica Río Gallegos de la UNPA, se avanza en líneas de investigación dentro del Grupo Consolidado Interdisciplina y Aprendizaje. En él, se trabaja en procesos investigativos sobre el campo disciplinar, en una permanente relación dialéctica entre la generación de conocimientos y su incidencia en el contexto. Se procura la comprensión de las múltiples dimensiones presentes en el proceso del aprendizaje y la formación de profesionales, promoviendo intervenciones subjetivantes dirigidas fundamentalmente, a niños que aprenden y sus vínculos con adultos enseñantes.

En el contexto socio-subjetivo actual ¿cómo operan los modelos enseñantes en los sujetos que aprenden? fue y es un interrogante central de una etapa de esas líneas de investigación.⁷⁰ En dicho proceso se diseñó y aplicó una nueva técnica de indagación para niños, tendiente a investigar los modos en que ellos internalizan los modelos enseñantes adultos. Las representaciones simbólicas sobre dichas figuras en niños de 6 a 10 años fueron sintetizadas según categorías e indicadores que operacionalizan distintos elementos de la internalización.

Dicho instrumento consiste en 9 láminas con escenas vinculares entre adultos y niños, acentuando en cada una los supuestos hipotéticos que se construyeron acerca de las posiciones subjetivas de adultos que enseñan, niños que aprenden y los vínculos que se establecen entre ambos en determinadas condiciones contextuales de la época. Las Láminas están organizadas en tres series con sus respectivas categorías e indicadores de análisis:

La Serie A. La posición subjetiva del adulto como enseñante

La Serie B. La posición subjetiva del niño como aprendiente

La Serie C. Adultos y niños en contexto

El aprendizaje es una función esencial constitutiva de subjetividad por lo cual, es imprescindible que los adultos habiliten espacios para el despliegue de la capacidad de aprender, y consigan convocar al ‘enseñante’ que habita en el aprendiente, oficiando de modelo de identificación.

En el presente trabajo, centraremos nuestro análisis en las posiciones subjetivas de los adultos como enseñantes que promueven en los niños aprendizajes subjetivantes.

La autoridad adulta... ¿en crisis?

Sostenemos que la autoridad conferida por un niño a otro significativo, es una posición interna que se origina en las figuras parentales y más tarde se transfiere a las figuras docentes en la socialización secundaria; cuando los niños encuentran adultos (padres y docentes) ubicados subjetivamente en la autoridad podrán ubicarse en situación de aprendizaje y estarán dispuestos a atravesar ese proceso, acompañados, sostenidos y enmarcados en un adecuado nivel de certezas y dudas.

Los adultos con el ejercicio de autoridad sostienen a otro en una relación intersubjetiva asimétrica necesaria para el progresivo camino a la independencia y autonomía; sostén y corte que proveen al niño de referencias y modelos que orientan, sostienen y posibilitan ser sujeto-niño. Primero las figuras parentales y luego, otros adultos significativos, mostrarán las posibilidades de resolución de las necesidades y a través de la identificación, el niño adquirirá los mecanismos para poder resolver por sí mismos estas necesidades dentro de los medios y posibilidades de acuerdo a su desarrollo.

En el actual contexto socio-cultural se observa la decadencia de la autoridad frente a nuevas subjetividades infantiles y adolescentes que reclaman otras formas de ser entendidas, miradas y escuchadas. Se confunde el valor de la autoridad y los límites, produciéndose el borramiento de la asimetría dejando a niños y jóvenes sin modelos identificatorios claros, fundamentales para el despliegue subjetivo. Por consiguiente, los adultos oscilan entre el autoritarismo y la permisividad

⁷⁰ “La incidencia de los modelos enseñantes en niños que aprenden. Diseño de un instrumento para su análisis”. PI-29/A345-1. SeCyT. UNPA-UARG. 2015-2017.

extrema, con marcadas dificultades para ejercer una autoridad que ofrezca afecto, protección, cuidado, contención y límites.

Las formas en cómo el adulto ve y trata a un niño, la imagen que le devuelve ese otro significativo, van dejando huella y marcando su subjetividad, con la que el niño verá el mundo en el que vive y sus relaciones en él. Es decir, las familias, padres u otros a cargo deberán ofrecer a los niños oportunidades de subjetivación y su diferenciación como sujeto único.

Los cambios sociales imprimieron transformaciones en el ejercicio de esas funciones y los adultos fueron quedando huérfanos de marcos institucionales y sociales que los contengan; de ese modo, fueron perdiendo referencias simbólicas del espacio público de la sociedad a partir de las que ‘se sujetaba la subjetividad’. Comenzó a dificultarse la capacidad de sostén y de referencia del devenir de la experiencia subjetiva de niños y adolescentes.

Los niños y sus representaciones. Las entrevistas.

A fin de presentar en este trabajo algunos hallazgos del proceso, se selecciona la Serie A del instrumento y sus respectivas categorías e indicadores que están consideradas en cada lámina. La Serie A La posición subjetiva del adulto como enseñante, privilegia esa figura en tanto implica una presencia que posibilita la progresiva constitución de psiquismo en desarrollo; como sostiene Bleichmar (2008) su función primordial no es la transmisión de conocimientos sino la producción de subjetividad y la construcción de legalidades, en lugar de la simple puesta de límites. Ambos asuntos deben ser rescatados como cuestiones centrales de la infancia.

Es, en la presencia del otro adulto, ocupando un lugar de sostén y seguridad, que los niños pueden construir posiciones subjetivas saludables. El ejercicio de la autoridad permite la construcción simbólica de sostén y amparo, aportando a sujetos en formación la posibilidad de decisión y responsabilidad en el marco de un vínculo de protección y asimetría que mantiene las necesarias fronteras para que aquellos devengan sujetos autónomos.

El sostén. Cuidado y protección

En la imagen de la Lamina A.1 puede verse a un niño que realiza un dibujo donde un adulto enseña a andar en bicicleta; supone un recuerdo del sostén en esa escena de aprendizaje. A su lado, un adulto que acompaña con elementos que denotan implícitamente la enseñanza de la acción que el niño realiza. Se visualiza cercanía y a su vez, que el niño ofrece al adulto la producción realizada. La escena busca posibles interpretaciones en relación al adulto como sostén en situaciones de aprendizaje.

La mayoría de las respuestas de los niños entrevistados refieren a un adulto (padre o profesor) en una posición subjetiva enseñante, mostrando al niño las posibilidades del ‘hacer’; en ella ese adulto es investido de autoridad lo que posibilitaría el despliegue del aprendizaje. Los niños expresan:

“...es un papá que le está enseñando a pintar a su hijo, y en la pintura hay un papá que le está enseñando a su hijo a manejar la bicicleta...”

“...están felices. El profesor le está enseñando a pintar y el chico lo está escuchando...”

Un aspecto significativo en la mayoría de los relatos, es el reconocimiento del encuentro intersubjetivo niño-adulto, entendido como una situación donde se reconoce como primordial la circulación del afecto. Este vínculo afectivo promotor de aprendizaje es asimétrico, donde el niño es valorado también como enseñante en tanto el adulto habilita espacios para que el niño ‘muestre’ y despliegue sus conocimientos, convocando al enseñante que habita en él. Al respecto una niña nos dice:

“...él le está mostrando al papá lo que dibujo de cuando aprendió a andar en bicicleta...”

Si continuamos con el análisis de la escena de la lámina en cuestión, provoca en los niños respuestas en referencia a situaciones pasadas de momentos de aprendizaje significativos (andar en bicicleta), a los que atribuye igual significación a un adulto (padre) que ocupa una posición de enseñante en un vínculo afectivo entre ambos:

“...mmm...el chico se está acordando cuando empezó a andar en bicicleta y lo está dibujando. Su papá lo acompañaba...”

Es destacable que la casi totalidad de las respuestas de los niños hacen referencia a que ambos personajes de sus relatos expresan, gestual o verbalmente, afectos y emociones positivos frente a esa situación de aprendizaje. Ambos se sienten gratificados en sus funciones de enseñar y aprender:

“...el papá se siente muy feliz de que su hijo está aprendiendo a pintar y el hijo se siente muy feliz porque aprendió a pintar...”

En la mayoría de los relatos de los niños, el adulto de la escena ocupa su posición de enseñante, sosteniendo el despliegue del aprendizaje en un explícito vínculo asimétrico en que la circulación de afectos positivos adquiere un valor fundamental en ese proceso.

La autoridad y los límites

La autoridad hace referencia a cómo las funciones adultas crean legitimidad introduciendo al sujeto en lo normativo, es decir, lo que se permite y lo que no es permitido, creando a su vez, derechos y obligaciones.

En la Lámina A.2 un adulto está sentado junto a un niño. Los rostros denotan desagrado, preocupación, enojo; próximo a ellos se observa un objeto roto. Supone alguna acción anterior del niño desencadenante de la actitud del adulto.

Esta lámina, supone la presencia de la puesta de límites o bien el fracaso de esos límites que la situación genera, y por ende el ejercicio de la autoridad del adulto. En la totalidad de las respuestas de los niños la escena remite a una situación conflictiva donde se expresan sentimientos y afectos negativos en los personajes.

“...hay un nene, está sentado enojado, y hay un adulto que lo está mirando muy serio...es una situación no agradable...”

Dichos personajes hacen referencia a un adulto (padre o hermano mayor) y un niño, salvo en una entrevista donde se expresa que los personajes no se conocen entre sí.

Si se consideran (a efectos del análisis de los relatos) la respuesta en relación a los personajes de la escena por separado se observa lo siguiente. Con relación al adulto de la escena las historias oscilan entre dos interpretaciones; por un lado, relatan a un adulto que ejerce la función de autoridad, estableciendo un límite a la conducta del niño, sosteniéndolo afectivamente y de este modo promoviendo aprendizajes. Esta significación atribuida otorga también la posibilidad de resolución de la situación conflictiva, a través del afecto, la reflexión y la contención; ofrece también formas de tramitar los afectos negativos en el niño (enojo, tristeza) a partir del diálogo, el juego y la reflexión:

“...el papá intenta como explicarle, de que...como es esto...de que ehhs no me sale...de que él puede arreglarlo...”

De este modo, transmite seguridad y tranquilidad mostrando al niño formas de resolución satisfactorias y saludables que incorporará como suyas en su desarrollo subjetivo; el vínculo adulto-niño adquiere características asimétricas con circulación y tramitación de los afectos en ambos.

Por otro lado, un número importante de respuestas refieren a un adulto que no es investido de autoridad, estando ausente una figura que sostenga y establezca límites. Tampoco contribuye a la tramitación de sentimientos negativos frente a la situación, por el contrario, expresa sus propios sentimientos negativos frente al malestar del niño:

“...que no se ponga triste, que ya lo vamos a arreglar...pero el nene...se veía...como si no confiara en el papá...”

Es un adulto que desresponsabiliza al niño y que ofrece solo como solución a la situación conflictiva la reparación o sustitución material del objeto dañado:

“...después el papá le podría haber comprado algo, como el mismo juguete en repetición y, después va a estar feliz...”

En este sentido la mitad de los relatos, manifiestan un corrimiento de la función adulta en relación a la autoridad y la puesta de límites, estableciéndose un vínculo simétrico entre los personajes.

Con respecto al niño de la escena, la totalidad de las entrevistas hacen referencia a un niño que no es responsable de la situación conflictiva (el autor de la rotura del objeto no está en la escena o fue un accidente), sin embargo, esta le produce sentimientos como enojo, tristeza y angustia. El niño se encuentra en una posición pasiva y dependiente del adulto, tanto en los motivos del conflicto como en los modos de resolución del mismo; demanda al adulto respuestas en relación al objeto dañado que remiten a su sustitución material. En solo una entrevista, el niño se siente culpable por la situación respecto al adulto que otorgó/regaló el objeto dañado.

La significación que los niños otorgan a una situación de puesta de límites y las reacciones de los adultos y niños frente a la misma en los relatos, confirmarían la hipótesis de la crisis de autoridad en la actualidad.

Promoción de la autonomía en el aprendizaje.

La autonomía es una capacidad que se debe promover desde el inicio de la infancia; se desarrolla a partir de la dependencia absoluta hacia otros significativos que se ofrecen, en un delicado intercambio afectivo, como sostén y corte necesarios para el camino a la independencia.

En la imagen de la Lamina A.3 un niño está ingresando a la escuela y el adulto acompañante se está yendo. Subyace el apoyo a un desafío de un niño en situación de aprendizaje. Se busca indagar las vivencias de los niños acerca de la promoción de la autonomía y la posibilidad de un adulto de transferir su posición a otros adultos significativos. Enfrenta al niño a un nuevo espacio social, la escuela.

Un alto porcentaje de respuestas de niños entrevistados, se refieren al pasaje del espacio familiar a la escuela como espacio de socialización secundaria. Al igual que la lámina anterior, en los relatos podemos analizar significaciones opuestas a la situación planteada en la escena y a los personajes de la misma.

Por un lado, las historias dejan traslucir cierto sentimiento de tristeza por la separación del adulto significativo, pero con entusiasmo por enfrentar una nueva situación: el ingreso a la escuela. La angustia de la separación puede ser tramitada siempre y cuando este adulto ofrezca seguridad, protección y límites a través de un vínculo intersubjetivo amoroso. La confianza del adulto en el propio niño y en la escuela como espacio social favorece el proceso de separación, permitiendo la autonomía y el autocuidado del niño en la escuela.

Otros niños entrevistados, significan la escena con sentimientos de tristeza en ambos personajes, pero principalmente en el niño. Por ejemplo:

“...y si un papá y un nene están tristes los dos...el nene se queda en la escuela y el papá se va...”

La separación es dolorosa, en tanto el adulto no contiene ni orienta frente a lo nuevo, por lo que, el niño tiene sensaciones de abandono y corrimiento del adulto de sus funciones (principalmente de enseñante). También hacen referencia a un adulto indiferente a las necesidades, afectos y temores, mostrándose como ‘no disponible’ frente a las demandas y necesidades del niño, como menciona una niña:

“...el niño se siente triste porque su papá no siguió hasta la puerta...”

Se observa también la negativa del niño de la escena a ingresar a ese nuevo espacio social en tanto la escuela es vista como peligrosa y por ello, requiere la constante presencia de una figura adulta proveniente de vínculos primarios.

Los opuestos modos de interpretar la escena, nos mostrarían diferencias en los procesos subjetivos de autonomía promovidos por los adultos, primeramente, en el espacio familiar y luego en el espacio escolar. Si el adulto sostiene y contiene a través de afectos y límites cimentará la necesaria confianza para separarse, incluirse en nuevos espacios y desarrollar la autonomía. Por el contrario, adultos indiferentes a las demandas y necesidades de los niños, con presencia, pero sin disponibilidad psíquica, dificultarían el proceso de separación y por ende el logro de la misma.

A modo de conclusión

Todo adulto en una posición de enseñante abre un espacio de subjetividad para el aprendiente, favoreciendo su autonomía y diferenciación; se constituye como “agente subjetivante” imprimiendo huellas significativas en las modalidades de aprendizaje del sujeto. Quien enseña se ofrece como modelo identificadorio, no para ser imitado, sino para ofrecer al otro aquello que permita diferenciarse. Los primeros enseñantes, aquellos que se constituirán en “modelos”, son los adultos significativos, encargados de la producción y despliegue de la subjetividad del niño.

Para poder comprender como los niños internalizan las figuras adultas significativas, analizamos en este trabajo las representaciones de los niños frente a la posición subjetiva del adulto como enseñante.

En sus respuestas, los niños expresan la importancia de un vínculo afectivo expresado en el sostén y el cuidado de los adultos hacia ellos. En este sentido, es imprescindible que los adultos habiliten espacios para el despliegue de la capacidad de aprender en vínculos afectivos asimétricos que sostengan las posiciones diferenciadas de enseñante y aprendiente.

Con relación a la autoridad y la puesta de límites, sus respuestas interpelan al adulto en esta función. A través de sus relatos, la autoridad adulta es cuestionada y se confirmarían la hipótesis de la crisis de autoridad en el contexto actual. Si los adultos no pueden ejercer su autoridad, la diferencia niño-adulto se quiebra, y se despoja al sujeto de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad disolviendo las posiciones de protección y límite. Los niños reclaman al adulto en una posición diferenciada y de autoridad.

En la última categoría analizada, la promoción de autonomía, los niños expresan la importancia del adulto en sus funciones de sostén y límite para el desarrollo de la confianza necesaria para incluirse en un nuevo espacio social. Un adulto que sostiene y establece límites, promueve el reconocimiento de la escuela con sus funciones educativa y socializadora, en tanto es un espacio que ofrece oportunidades de crear nuevos vínculos y generar nuevos aprendizajes. Sin embargo, adultos indiferentes a las demandas

y necesidades de los niños, con presencia, pero sin disponibilidad psíquica, dificultarían el proceso de separación y por ende el logro de la autonomía, necesario en el despliegue de la capacidad de aprender. Otorgando la palabra a los niños nos permite continuar reflexionando sobre la puesta en escena de las funciones adultas y los cambios y permanencias que se requieren para ofrecer modelos identificatorios que promuevan en ellos un desarrollo subjetivo saludable y el despliegue de la capacidad de aprender. Los niños interpelan estas funciones:

“Acá el papa está haciendo jugar al niño, pero como el papá le quitó la play, el niño está aburrido y ahora el papá está divirtiéndose y están en el living de la casa. Le gustaría salir a fuera, ir a un parque y ahí sería libre.”

Bibliografía

- Baeza Silvia (2009) “El imprescindible puente familia-escuela. Estrategias e intervenciones psicopedagógicas”. Bs As. Editorial Aprendizaje Hoy.
- Bleichmar, Silvia (2009) “Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica”. Paidós.
- Bleichmar, Silvia. (2008) “Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades”. Buenos Aires: Noveduc.
- Cerdá, Lucio (2009); “Avatares de los aprendizajes. Sus dimensiones y trastornos. Una perspectiva multidisciplinaria”. Miño y Dávila.
- Chercasky N. (1999) “Triangularidad educativa. Introducción”. Ed. Proa XXI. Buenos Aires.
- Cohen Imach S. (2010) “Infancia maltratada en la posmodernidad. Teoría, clínica y evaluación”. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Coronado Mónica (2012); “Padres en fuga, Escuela huérfanas. La conflictiva relación de las escuelas con las familias”. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- D’ Allons, Myriam Revault (2008) “El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad”. Bs. As. Amorrortu Editores.
- Delfina Doval- Carina Rattero, (2011) “Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira” Bs As. Editorial Noveduc libros.
- Di Signi de Obiols Silvia (2010). “Adultos en crisis, jóvenes a la deriva” Editorial Noveduc. Bs As. 3ª Edición.
- Dueñas, Gabriela (2013); Kahansky, Elsa; Silver, R. (Comp.) “Problemas e intervenciones en las aulas”. Editorial Noveduc. Colección Ensayos y experiencias, Buenos Aires. 2013.
- Gonzales Liliana. (2012). “Las nuevas familias. El lugar del hijo. El impacto de la soledad” en *Hablemos de violencia. Problemas sociales que atraviesan las escuelas. Desafíos para docentes, padres y alumnos* de Andrea Kaplan y Yanina Berezán. (Comp.) Buenos Aires. Noveduc.
- Greco María Beatriz. (2013). “La autoridad en cuestión”. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- Janin, Beatriz. (2012). “El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva”. Buenos Aires. Noveduc.
- Kaplan, A. (2013) “Escuelas Violentas ¿o Violentadas?”. Noveduc. Buenos Aires.
- Laplanche y Pontalis (2009) “Diccionario de Psicoanálisis”. 1ra ed. 11º reimp. Buenos Aires: Paidós
- Osorio F. (2010) “Ejercer la autoridad. Un problema de padres y maestros.” Buenos Aires. Noveduc.
- Schlemenson S. (comps) (2001) “Niños que no aprenden. Actualizaciones en el Diagnóstico Psicopedagógico”. Paidós. Buenos Aires.
- Skliar Carlos (2017) “Pedagogías de las diferencias”. Noveduc/perfiles. Bs As.
- Vasen Juan (2000). “Post-mocositos? Presencias, fantasmas y duendes en la clínica con niños y jóvenes de hoy”. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Vigotsky L. (1979) “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores” Barcelona: Critica.

Winnicott D. (2011) “Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: estudios para una teoría del desarrollo emocional”. Paidós. Buenos Aires.

...

El lugar de la familia en los proyectos políticos educativos. Desde la mediación a la territorialidad de los mandatos

Autor: Darío Gastón Pedrosa

Resumen

Un mandato político busca producir a nivel estratégico una modificación relevante en la forma que se considera, se mira y se toma en cuenta a quienes forman parte de un colectivo, como se piensa y se define a una comunidad. En tal sentido empieza a darse una comunión de la triada necesaria para el surgimiento de tal propósito ESTADO-ESCUELA-FAMILIA. El momento de planeamiento de los proyectos políticos, son pensados como espacios de anticipación bajando la incertidumbre de los eventuales acontecimientos. Pensando en la articulación, en la medicación de los mandatos con lo territorial, por medio de los proyectos políticos, enfocamos el trabajo en la real participación, concreta y efectiva de sectores de las comunidad no solo en la planificación de los proyectos sino en la practicidad en la puesta territorial e instrumentación de los proyectos y programas socioeducativos y lo verosímil o no de la comunión de la triada mencionada anteriormente.

INTRODUCCION

Un mandato político que dice que todos deben estar en la escuela, supone una definición política de enormes consecuencias para el sistema educativo, las instituciones que se ponen en juego. De tal forma un mandato político busca producir a nivel estratégico una modificación relevante en la forma que se considera, se mira y se toma en cuenta a quienes forman parte de un colectivo, como se piensa y se define a una comunidad.

El momento de planeamiento de los proyectos políticos, son pensados como espacios de anticipación bajando la incertidumbre de los eventuales acontecimientos. Pensando en la articulación, en la medicación de los mandatos con lo territorial, por medio de los proyectos políticos, enfocamos el trabajo en la participación concreta y efectiva de sectores de las comunidad no solo en la planificación de los proyectos sino en la practicidad en la puesta territorial e instrumentación de los proyectos y programas socioeducativos.

No es fácil de encontrar en las políticas socioeducativas espacio propicio que favorezcan a la creación de una estrecha relación y articulación entre escuela-familia, que compartan el mismo lenguaje, en pos de favorecer la trayectoria escolar. Ambas instituciones, familia y escuela, son los pilares vitales de la construcción del sujeto social, el alumno. Las dos deben conducirse en el mismo camino, compartiendo el mismo lenguaje e iguales conceptos y es el Estado, por medio de los proyectos políticos y la mediación de los mandatos y territorial, debe promover el derecho a la educación ofreciendo desde sus lineamientos teóricos y conceptuales la articulación de las dos instituciones antes mencionadas, siendo lo socioeducativo el espacio ideal para la promoción, desarrollo y consolidación de la comunión y consenso de la triada Estado-Escuela-Familia. La falta de empatía entre estas dos instituciones, por el sesgo del lugar de encuentro, se puede ver, cada vez con mayor continuidad imágenes, noticias, de integrantes de las familias (ya sean papa, mama o tutor) a golpe de puños en ocasiones ingresando a las escuelas y otras en la entrada increpando a los docentes, concibiendo este accionar como único modo

de dirimir puntos de vistas encontrados. Estas acciones son productos claros de la falta de espacios de encuentros, y que estos conduzcan a la generación de empatía entre ambas instituciones. Por todo lo desarrollado, es pertinente preguntarnos y avanzar en el estudio puntualizado de ¿Se efectiviza la articulación de la Familia-Escuela, en un trabajo real y en pos de favorecer la trayectoria escolar de los alumnos? Partiendo de esta apelación, podemos también preguntarnos; si a la hora de planificación de un proyecto político ¿Se toma en cuenta la vida y pasión de los sujetos e instituciones que conforman el contexto de anclaje del proyecto en cuestión? A lo largo del presente trabajo, navegaremos en la reflexión de estas apelaciones.

MARCO TEORICO

Desde un abordaje teórico de los planeamientos como construcción política con la eminente articulación de los mandatos universales y los escenarios territoriales, enfocando la Familia, Escuela y Ciudadanía desde la vida y la pasión, se busca desde estos conceptos dilucidar los grados de incidencia de la institución Familiar a la hora de la participación efectiva en los proyectos políticos socioeducativos, reconociendo, si lo hubiere falencias en la instrumentación participativa de la Familia, abordando la temática desde un trabajo de campo, el cual nos guiara en el accionar de los programas y funcionarios que delimitan la mediación del mandato y lo territorial.

Planeamiento como construcción política.

Tanto el momento de autoritativo, como el momento de la mediación corresponden a diferentes niveles del gobierno educativo, pero se integran para producir el diseño y desarrollo de una planificación política, como un conjunto de operaciones de desarrollo permanente. La tarea central es la articulación entre lo universal, concebido como mandatos del proyecto político educativo y los particulares, siendo estos, las realidades que se construyen a partir de un proceso de lectura permitiendo reconocer demandas y emergentes en el marco de referencia que aportan los mandatos. Tanto el mandato político como la autoridad sientan sus bases en el planeamiento como tarea política siendo su origen la interpretación de los mandatos del proyecto político y posterior producción de definiciones y orientaciones, siendo necesaria para las operaciones de lectura que requiere toda construcción política y su planificación. En referencia a la interpretación de los proyectos, se puede postular como fuentes la Ley de Educación Nacional y sus especificidades respecto a las políticas de igualdad, las resoluciones y acuerdos con el Consejo Federal de Educación , las leyes provinciales y regulaciones que definen el proyecto político.

Mandato y políticas socioeducativas.

Aquí los mandatos refieren a la inclusión y la construcción de igualdad en los escenarios escolares. Todas las políticas, ya sean; lineamientos, dispositivos, actividades, que se construyan se orientan a que todos los chicos sean incluidos en la escuela en condiciones de igualdad, respetando sus diferencias. Tomando la Ley de Educación Nacional, y avizorándola como proyecto político, define a la educación como un derecho, como un bien público al que todos están llamados a acceder en condiciones de igualdad, siendo el mandato político el de la inclusión de todos a la escuela teniendo su fuente autoritativa en la obligatoriedad. Lo que debería producir un mandato es la marcación de un horizonte en común no buscando diluir las particularidades de los territorios pero también que las condiciones de los territorios no lo degraden.

Vida, Pasión y Obra.

Las familias se han conformado como la vida política y al igual que la escuela participando, en la reproducción de modelos antiquísimos que legitimaron la violencia de la autoridad patriarcal. Autoridad

que entra en crisis en los comienzos del siglo XX, obligando a repensar la dimensión simbólica constitutiva de la función paterna, teniendo un correlato en la cuestión de la transmisión de la experiencia y el conocimiento primeramente puesta de manifiesto en la cultura occidental no solo afectando a la familia burguesa, sino que también a la autoridad política. La escuela tampoco estuvo ajena a esta crisis, el rol del docente como poseedor de ciertos saberes y posterior transmisor, es puesto en cuestión al igual que el concepto de disciplinamiento de masas, la construcción de la arquitectura panóptica, la producción de cuerpos útiles para la producción y el trabajo y dóciles para la política.

“Pasión contra Pasión”, un Estado moderno debe tomar a su cargo la formación de aquellos a los que luego otorgará derechos políticos. Por su parte Sarmiento quien importó desde Europa la “sala de asilo”, siendo para el sustento para su ideología y primer eslabón de la enseñanza, en la actualidad podemos centrar la atención y apelar; la relación entre Familia, escuela y ciudadanía. Esta sala es en la cual el niño es desprendido de la autoridad familiar y comienza a ver la otra autoridad. Tanto para Sarmiento, como para la pedagogía moderna, surge el adoctrinamiento, tanto del cuerpo como las pasiones, transitando por el sendero de lo lúdico, el juego y la disciplina de estudio. La sala de asilo, se encontraba constituida por todos los reductos socio económicos emergentes, tanto aquellos provenientes de contextos carenciados como lo que vivían de manera holgada. Tanto en el siglo XIX y XX, empiezan hacer crujir los ideales, sueños del autor del Facundo, los cuerpos que habitan lo escolar se encuentran vinculados por pasiones oscuras y destructivas del universo de las diferencias y luchas de las clases sociales. De mismo modo se pone en juego, el concepto de Igualdad, configurándose aquí la arteria principal por donde corre la sangre del odio y el amor político. En este sentido, es preciso entender que ni el odio ni el amor pueden ser extirpados, negados o rechazados de las instituciones que habitamos. Se debe pensar en una nueva constitución de los lazos familiares, escolares y cívicos entre si consolidando la democratización de las relaciones. Las políticas como las pedagogías democráticas de las pasiones, tendrá siempre la exigencia de encontrar el cauce que permita morigerar la intensidad de las pasiones tristes (odio) favoreciendo aquellas que la aumenten (como el amor). En palabras de Jauretche (2002) y más contemporáneamente Ranciere (2006), siempre existirán los profetas del odio, el odio a la democracia conducidos a soslayar cualquier instancia pública, comunitaria y relacional que permita verificar la igualdad entre los seres humanos.

Proyectos políticos en la Educación Argentina.

Empezaremos por reconocer que tanto la escuela como la familia, constituyen instituciones de la modernidad, por lo que no tienen más de tres siglos. Se visualiza, que en la cultura institucional familiar actual, por lo general, no existe clara división de tareas, ni asignación de roles. Los canales de comunicación son básicamente informales, promovándose un hacer basado en el voluntarismo, y la normativa se halla desdibujada. Las relaciones entre las familias y la escuela deben situarse en un contexto histórico e institucional. Más concretamente, en la articulación entre estas dos instituciones con asimetría de poder y en un contexto social y político situándolas en el debate entre lo público y lo privado.

Es necesario destacar 3 momentos de los cuales nacen las políticas públicas educativas delineando y atravesando las prácticas pedagógicas. 1 - homogeneizador. 2 - Momento de la diversidad, como compensación de las desigualdades. 3 - A través de las sociedades actuales, nacen nuevas formas de control sin pasar por la represión o el intervencionismo asistencial, sino por la asignación diferencial de un destino social previamente construido. En el primer momento homogeneizador, propio de una lucha interna de construcción de país, entre las jurisdicciones, Buenos Aires y las provincias y sus líderes que luego de la batalla de Pavón se logra unificar algunos criterios y decreciendo los enfrentamientos de las fuerzas e ideologías políticas del momento, comenzando a forjarse de forma sistemática la educación y

por medio de políticas, desde un posicionamiento cultural homogéneo, con raíces en la colonización europea, en el marco de un proyecto de Nación, condescendiendo en una formación de República procurando un país con una sola lengua, única religión, una raza, una cultura terminando en la búsqueda de una única identidad cultural para los ciudadanos. Todos los planteamientos, planeamientos y prácticas educativas, convergen en este momento en el fortalecimiento de la concepción del currículo único a nivel nacional. El proceso curricular es instrumental y operativo, la estructura curricular es académica y enciclopedista, la relación educando-educador es vertical, el desempeño docente aislado y automatizado, la dinámica carece de elementos investigativos, marginando la reflexión. En el segundo momento, y avizorando la mitad de la década de 1970, el Estado de Bienestar Keynesiano entra en crisis a nivel mundial. La derecha diagnóstica que el problema pasa por el exceso de intervención estatal, que quita incentivos a los trabajadores, quienes rinden menos; a la vez que quita incentivos al capital, que sustrae inversiones de la producción. En Argentina este quiebre se insinúa con el Rodrigazo de mitad de 1975, y cobra cuerpo a partir del Golpe de Estado de 1976. La dictadura militar, a través del terrorismo de Estado, fracturó el poder organizado de los sectores populares. Mediante desapariciones forzadas, detenciones y exilios logró diezmar sindicatos obreros, partidos políticos y organizaciones sociales. En lo sucesivo los sectores dominantes encontrarían mucho menos resistencia a sus políticas de reconversión económica. A la vuelta de la democracia, que aun transita la consolidación se posiciona el Neoliberalismo, básicamente el modelo político hace la lectura de la educación como un gasto, desde un sentido público y un negocio, con una mirada en la privada. Por tal motivo, la demanda de las masas, empieza a encontrar respuesta en las organizaciones sociales para recomponer los lazos sociales golpeados por los mandatos políticos del momento. El sistema educativo público en declive, es tomado por el Estado para contener los núcleos más peligrosos del conflicto social del momento, el gobierno establece políticas asistenciales focalizadas, implementadas desde las propias escuelas: “la escuela se ha convertido en comedor, centro asistencial y única institución que contiene a los niños y adolescentes cada vez más abandonados por su golpeada comunidad” (Puiggros 2003). Por último, y en el tercer momento, se busca orientar la reubicación del sentido social de la escuela, a la realidad social se la debe posicionar ocupando un lugar significativo en la creación de la subjetividad del sujeto, pero no como un instrumento de determinación del mismo. Se debe repensar la formación docente, la incorporación de asignaturas en la formación académica de los educando que los sumerja profundamente inscripción de las vulnerabilidades que le son naturales a sus futuros alumnos. Es de vital importancia el reposicionamiento del sistema educativo y repensar las esferas de los mandatos de las políticas públicas y la inserción efectiva dentro del sistema educativo, siendo así la escuela, en la mayoría de los casos, el segundo grupo de referencia después de la familia; si bien los recientes importantes cambios en esta última han provocado que algunas de las funciones otrora asumidas por esta institución se hayan diluido, la escuela se convierte entonces en un lugar central en el proceso de socialización. Las importantes transformaciones acontecidas en el grupo familiar en las últimas décadas han conllevado un cambio en las relaciones entre estas dos instancias, las cuales hacen que ésta sea todavía hoy una cuestión pendiente por resolver. Familia y escuela necesitan de momentos y espacios de interacción, donde la relación familia escuela y la coherencia entre los valores transmitidos por el centro escolar y los vividos y transmitidos en y por la familia, son piezas fundamentales para el buen desarrollo de la trayectoria escolar de los sujetos.

MARCO METODOLOGICO

La metodología del trabajo de campo se ha seleccionado desde la elaboración de un registro de observación de un programa socioeducativo de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, dependiente de la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas, el programa Patios Abiertos, y la entrevista a un ex funcionario municipal con rango de secretario, ambos

trabajos han versado en la efectiva incidencia de la familia en el accionar efectivo y significativo en el ámbito en los espacios socioeducativos, favoreciendo a la potencialidad de las individualidades de los jóvenes que en él participan.

Registro de observación.

Escuela Primaria inserta en el barrio Italia, compartiendo la misma manzana que el Hospital de la ciudad, ubicado justamente detrás de el mismo, los únicos dos edificios. Su matrícula está compuesta 112 niños y niñas, teniendo una sección por año y repartidos 4to., 5to., 6to. turno mañana y 1ro., 2do., 3ro. turno tarde, contemplando una maestra por sección y una directora. La institución cuenta con una oferta socioeducativa del programa Patios Abiertos, que funciona los días sábados, contando con un coordinador (docente jubilada), dos profesoras talleristas (deporte y arte) y una auxiliar (portera titular de la escuela); asisten 26 niños, de los cuales 10 asisten a esta escuela y 16 provienen de otros centros educativos, habiendo en el universo de jóvenes 7 varones entre 9 y 11 años y 19 mujeres entre 5 y 14 años. El espacio se encuentra funcionando desde las 09:00 hs. hasta 13:00 hs. A la llegada de los jóvenes, pasado el horario de apertura, son recibidos por los adultos y se aprestan a realizar actividades de manualidades con los 3 docentes en un aula de la escuela. Los materiales son provistos por los encargados de las actividades retomando la elaboración de presentes para obsequiar a las maestras de cada uno, el obsequio consta de un porta lápices y lapiceras, con potes de mermeladas; por medio de temperas, retazos de algunas telas, y papeles cada uno pone se concentra/aboca en el armado del objeto. Llegando a la mitad de la jornada, se incorporan 6 jóvenes que llegan a actividades deportivas que se desarrollan en el patio de la escuela. En un primer momento realizan actividades de circuitos y luego juegos como: delegado, hándbol y básquet. Los niños se muestran predispuestos a las actividades presentadas en ambos talleres. Las consignas de las actividades que se realizan son incorporadas y llevadas adelante sin inconvenientes. Cada tallerista cuenta con sus herramientas didácticas, las cuales son traídas por ellos, no compartiendo las que cuenta la escuela y se desarrollan las actividades semanales. Más allá de la estructura de horario del espacio, el desarrollo de los talleres no se encuentra regulados, sino que se acomodan al interés puesto en los alumnos y las finalizaciones de las actividades. La llegada, permanencia y retiro de los alumnos, se encuentra también libre a las intenciones de ellos, todos llegan de manera sola a la escuela y de la misma manera se retiran. No se les brinda ningún desayuno, ni almuerzo.

La coordinadora explícitamente deja en claro que no puede establecer comunicación fluida con la dirección de la EP, lo que lleva a que muchos de los alumnos podrían y deberían, según su situación socioeducativa, asistir al espacio. Pero la falta de interrelación sesga esa posibilidad, no haciendo fructífera la oferta con la que cuenta la institución. No se han realizado y por el momento no se encuentran programadas actividades comunitarias, ni con participación de las familias. En tal sentido tampoco se encuentra registro de acercamiento de padres, familiares o tutores al espacio por ningún motivo. Los talleres guardan estrecha relación, en lo concerniente a características propias de ofertas extra curriculares, con lo que podemos encontrar en espacios culturales y deportivos provistos por el municipio. Los espacios de la escuela no se encuentran abiertos en su totalidad, solo dos aulas, la puerta de entrada al edificio y la de salida al patio. Tal vez esto refleje la falta de trabajo constante y confianza entre la dirección de la escuela y coordinación del programa, aunque comparten la misma auxiliar.

Desde donde se piensa a la Familia en el plan de un proyecto político.

En este sentido, para reconocer los pensamientos ideológicos de uno de los eslabones de quienes tienen a cargo la planificación de los proyectos políticos, nos interiorizaremos en lo concernientes a la institución familiar y si son pensadas y desde donde se las hace participe. Para tal motivo, se acude a un ex funcionario municipal, que se ha desempeñado en cargos públicos desde el año 2003 hasta diciembre

del 2015 habiéndose desempeñado primeramente como Secretario de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología y luego como Secretario General (jefe de gabinete municipal). Actualmente cumple funciones administrativas en la Secretaría de Asuntos Docentes Distrital, y tareas docentes en la Escuela Secundaria Agropecuaria. Para adentrarse e indagar en las cuestiones que nos atañan se elaboran las preguntas de la entrevista;

1. ¿Cuál es su formación académica?
2. ¿Cuándo ingresa en la función de la administración pública?
3. ¿Qué experiencias previas en la función pública tenía?
4. ¿Cuál era su función en el ejecutivo municipal?
5. ¿Formuló políticas públicas en relación a su área de competencia? ¿Cuáles?
6. ¿Contaba con personal que lo asesoraba en la formulación? De ser afirmativa la respuesta, ¿quiénes? ¿Qué grado de formación académica poseían? ¿Qué funciones desempeñaban? De ser negativa la respuesta, y considerando la experiencia de los años de gestión, ¿contaría con asesores, en una futura incorporación a la administración pública?
7. ¿Se realizan estudios de las necesidades socioeducativas de la comunidad del Distrito, para la posterior elaboración de políticas?
8. Considerando las áreas que tuvo a su cargo, ¿cree importante la articulación entre las instituciones públicas (escuelas municipales, provinciales) y el núcleo familiar? ¿Qué grados de incidencia en las políticas públicas tenían dicha articulación de educación y la familia?

Es para resaltar el modo de incorporar políticas públicas que se desprende del trabajo de campo, aquellas que son consensuadas con fuerzas vivas de la sociedad y entidades educativas, como así también, aquellas que son puestas en funcionamiento con un objetivo claro de favorecer directamente a la gestión o administración pública de turno. En ambos sentidos, y con relación al objeto de estudio del trabajo, la incidencia claramente de la articulación entre familia y escuela no se presenta en un plano de importancia en la generación de las políticas públicas y principalmente en lo que concierne a las socioeducativas. No es menor el dato puesto en conocimiento, que quienes tienen a su cargo el área en el distrito (municipio) no participan de las mesas de trabajo de UEGD (unidad educativa de gestión distrital), donde se delinearían los objetivos importantes a invertir, por ejemplo el fondo educativo que recibe el municipio, volcado en obras a los edificios educativos, o la elaboración, desarrollo y puesta en marcha de programas con incidencia directa en las comunidades educativas, también la falta de presencia de estas personas en el quehacer cotidiano de los programas que se desprenden de la dirección provincial que los encuadra. Creo que la problemática seleccionada, con las cartas arrojadas sobre la mesa, se confirma y da varias aristas que la conforman.

Algo más para no dejar de soslayar es que en todos los contenidos, marcos teóricos de todos los programas se nombra a la familia y su articulación con las escuelas, sonando muy lindo cuando se lee, pero en la práctica no se cristaliza. Cuánto mejor sería agregar una cuota de practicidad, si a la hora de elaborar los programas se incorporase esa parte necesaria, sectores de las familias que aportaran su voz, impronta, lo que realmente sienten y necesitan desde las escuelas, y no que se imaginen los creadores de los programas cuál es el deseo de las familias con relación a la escuela, o que plasmaran solo la familia en las líneas de la fundamentación de los programas. Como se desprende de la entrevista realizada *“... No voy a darte muchas vueltas. En la elaboración, en la teoría, lo conceptual no hay programas que no hable de la integración a la que haces referencia, pero en la práctica, no se da los enunciados. Tal vez, porque en lo vertiginoso de la función pública, se encamine a buscar los resultados rápidos y que sean inmediatos y visibles, y esta articulación sea una realidad que deba introducirse y lleve bastante tiempo en darse...”*

ANALISIS FINALES

¿Cómo incluir a los alumnos sin incluir primero a las familias? ¿Cómo no tener en cuenta la comunidad educativa en la que viven los chicos? “Es necesario desarrollar políticas de cuidado que consideren a las familias ya que son el sostén de sus hijos, por lo tanto se debe considerar la participación y la voz activa en sus trayectorias escolares. Las familias pueden hacer aportes sobre cómo observan a sus hijos en relación con el aprendizaje de prácticas, conocimientos o temáticas de diversa índole, qué cuestiones del aprendizaje les preocupan, qué valoración tiene la escolaridad de sus hijos, cómo pueden colaborar con los procesos de aprendizaje que se desarrollan en la escuela, con qué materiales de lectura cuentan en sus casas, qué aspectos de la dinámica familiar colaboran en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. La escuela debe proponerse incentivar y alentar aquellas prácticas familiares favorecedoras del aprendizaje de los niños... promoviendo un diálogo en el que podamos escuchar lo que la familia nos quiere decir y cómo la institución puede colaborar para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños”. (Documento de trabajo de Sobriedad Escolar). El Estado, por medio de la escuela debe generar espacios de escucha, de participación, estrategias de acercamiento, y las condiciones necesarias para que esto tenga lugar, generando así vínculos de confianza y de reconocimiento mutuo. El emergente de la metodología de trabajo, brega en la falta y cristalización de espacios concernientes a la participación efectiva de la familia en los proyectos políticos, como se ha desarrollado a lo largo de este trabajo. Desde la Dirección de Inspección General dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación y la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social desde la disposición Nº 94/07, propicia la puesta en funcionamiento entre otras herramientas los COF, Centros de Orientación Familiar teniendo como función, entre otras, privilegiar la metodología de abordaje grupal, organizando talleres, espacios de reflexión y orientación con alcance a las diversas configuraciones familiares. Trabajar con aquellos referentes constituidos como figuras de sostén significativas para las familias en situaciones de vulnerabilidad psico-socio-educativa. Construir espacios de socialización, inclusión y restitución de derechos para los miembros de familia articulando con las propuestas que forman los planes y programas de Inclusión ya sea Nacional, Provincial o Municipal. Estos centros no todos los distritos lo poseen como herramienta de transformación y consolidación de un trabajo mancomunado haciendo referencia puntual a la problemática seleccionada para este trabajo. Se cree pertinente focalizar y apuntar a la incorporación efectiva de las familias al quehacer educativo desde la planificación de los proyectos políticos hasta la instrumentación de los mismos, pasando por la mediación de los mandatos hasta la instrumentación territorial, para que los programas sean de consolidación e impregnen de manera significativa con sus objetivos para quienes son destinados.

BIBLIOGRAFIA

- Rancieri, J. El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Bs. As. Libros El Zorzal. 2007.
- Jauretche, A. Los profetas del odio. Bs. As. Ed. Corregidor. 2002.
- Rancieri, J. El odio a la democracia. Bs. As. Amarrortu. 2006.
- Abad, S. “Los efectos de la fragmentación: Ética y ocupación del estado”. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/abad_fragmentacion.pdf
- Puigros, A. Que paso en la educación Argentina. Bs. As. Ed. Galerna. 2002.
- Comunicación conjunta 1/17. La lección más grande del mundo. DGCyE. 2017
- Normativa referente para encuadre del accionar de los E.O.E y E.I.Ds. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. DGCyE.

...

> Diagnósticos en la infancia y su entrelazamiento con el desempeño escolar

Coord.: Lic. Daniela Toledo

Mesa Nº 10 – SALÓN DE ACTOS – 1er piso

P10 - *El acompañamiento educativo: un dispositivo desde la pedagogía de lo imprevisto*, Sebastián Giménez, Centro de Acompañamiento Educativo, Mendoza, Mendoza.

P25 - *Infancias despojadas de su historia y su contexto. La objetivación del sujeto en la escena educativa y el rol del equipo de orientación escolar*, Analia Dalmaso, Nuestra Señora de Loreto, Morón, Buenos Aires.

P91 - *Enseñar y aprender entre el borde y el desborde de los diagnósticos*, María Belén Oreja Cerruti, Colegio de Psicólogos de la Pcia. de Buenos Aires, Distrito XV / Instituto Evangélico Americano y de Educación Superior, José C. Paz, Bella Vista, Buenos Aires.

...

El acompañamiento educativo: un dispositivo desde la pedagogía de lo imprevisto

Autor: Sebastián Giménez

Resumen

La situación actual de desconcierto e incertidumbre en todos los aspectos habilita la posibilidad de pensar también, en términos pedagógicos, en la caída de “*la*” imagen de escuela, en la de agente de la educación y de sujeto de la educación.

El planteo de estos desafíos establece la construcción de una Pedagogía de lo imprevisto porque hoy no se sabe con qué un niño va a ligarse a lo educativo, cómo lo va a hacer, con qué niño va a encontrarse cada docente cada año y cada día, qué va a transmitir el docente y cómo va a hacerlo, cómo va a interpretar las distintas situaciones escolares que se le presenten, cómo va a incorporar el nuevo y gran bagaje cultural que traen los niños.

Las ideas principales de esta pedagogía podrían ser: la apertura a lo extraño, a lo inesperado, a la sorpresa; la destitución de la omnipotencia y a la omnisciencia del docente; la confianza en el despertar del niño; la planificación del desorden; la capacidad de mantener abierta la posibilidad de que algo ocurra; la participación activa en el agotamiento de un modo de ser maestro y de ser alumno; crear, sostener o recibir los puntos de inconsistencia; estar en la escuela contra “*lo*” escolar.

La posibilidad de pensar desde otro lugar aquello que en el vocabulario escolar se denomina dificultades de aprendizaje es la guía de este trabajo y la intención al momento de construirlo.

La situación a pensar es el alojamiento de las vicisitudes que atraviesan los sujetos cuando aprenden ya que pareciera que la falta de hospitalidad genera sustancialización del tener convirtiéndolo en el ser propio de ese sujeto.

Los casos están tomados de la práctica docente en un Centro de Acompañamiento Educativo de la ciudad de Mendoza y de la práctica en consultorio individual en la ciudad de Maipú.

El aporte de los cuatro discursos de Lacan, el concepto filosófico de la pedagogía de lo imprevisto, la noción de síntoma y de los tres registros de Lacan, el concepto de significado que construye Lacan a partir del signo saussureano están atravesadas por una noción que se construyó

modernidad o actualidad hiperreal. Esta noción intenta unir el concepto de real propuesto por Lacan y el prefijo hiper dando como construcción la idea de que en la actualidad existiría un continuo pasaje al acto y poca posibilidad de metaforizar, de simbolizar, de “palabrear” si se me permite el verbo. Esto posibilitó pensar en la dimensión del lugar del acompañante educativo y las posibilidades de ocuparlo. Además de pensar en la posibilidad de que no todo está dicho ni hecho, que hay la posibilidad de intentar algo nuevo, de pensar otras modalidades, que hay sujetos con síntomas y con estructuras en las cuales podemos intervenir –aunque siempre en la lógica del no-todo-, mediante el vacío, el vínculo y los contenidos de la cultura, para producir un viraje.

Deserción (de embelecós)

Se fue el pasto,
el arroyo
se fueron los caballos.

los árboles,
la casa,
los caminos se fueron.

la costa ya no estaba,
ni la mar,
ni la arena.

me quedaban las nubes,
pero también partieron.

Oliverio Gironde en Persuasión de los días. Buenos Aires, Losada, 2002.

Introducción

Lo que sucede en la sociedad...

Lipovetsky denomina a la época actual hipermoderna. Graciela Kait dice que *si lo posmoderno estaba caracterizado por el auge del consumo, la debilitación de las normas disciplinarias y de la autoridad, el individualismo, el hedonismo o la urgencia de los placeres, la despolitización, en fin, la cultura del “todo ya” que impulsó un goce sin prohibiciones, la hipermodernidad es ya el desencanto de la posmodernidad.*

El capitalismo hace del ser hablante una boca de consumo, dice Graciela Kait. El capitalismo pedagógico obtura con déficits los síntomas de los sujetos e invade el cuerpo del adolescente con nombres que lo fijan y no lo dejan separarse.

El paradigma de lo hipermoderno –continúa Kait- es el llamado ataque de pánico, es decir, el desborde de angustia, que como se recordará, es el afecto de lo real y esto es solidario de la urgencia subjetiva.

La actual época hipermoderna, la denomino también hiperreal.

Lacan dice que **lo real** es lo que está por fuera de lo simbólico y de lo imaginario y por lo tanto es lo que no se puede ni representar ni imaginar. Es lo que escapa a la realidad. Lo real implica lo que está más allá de los límites del lenguaje, ese punto donde se detienen las asociaciones y ya no se puede decir más nada y que conecta con lo desconocido. Lo real es lo que queda por fuera de la cadena significativa, no está ligado, no es articulable en palabras, es lo inefable. Por no estar ligado lo real siempre vuelve al mismo lugar, se repite, es igual a sí mismo. Laurent además resume lo real como “los efectos que tiene el goce en el cuerpo, los acontecimientos que atraviesan este cuerpo que está tomado en una sustancia gozante”

La época hiperreal se caracteriza por la ausencia de ligaduras, de lazos. Éstos permiten la inscripción de lo traumático, de aquello sobre lo que no puede decirse nada.

...aparece en las escuelas.

La aparición de las nuevas tecnologías, los cambios histórico-sociales y la invasión del mercado en las relaciones interpersonales han descolocado a padres y educadores que intentan dar respuestas locales a problemas globales con métodos antiguos.

Las situaciones escolares hoy desconciertan a los docentes porque se presentan bajo nuevas modalidades y con distintas expresiones. Estas situaciones permiten pensar en la caída de “la” imagen de escuela, en la de agente de la educación y de sujeto de la educación. Así mismo es imperioso plantear otra idea de transmisión. El planteo de estos desafíos habilitaría la construcción de una Pedagogía de lo imprevisto porque hoy no se sabe con qué un niño va a ligarse a lo educativo, cómo lo va a hacer, con qué niño va a encontrarse cada docente cada año y cada día, qué va a transmitir el docente y cómo va a hacerlo, cómo va a interpretar las distintas situaciones escolares que se le presenten, cómo va a incorporar el nuevo y gran bagaje cultural que traigan los niños.

Los docentes hoy no sabemos cómo hacer para evitar algunas situaciones o cómo hacer para asegurarles una dirección determinada. La pregunta es entonces cómo pensar la situación, esa situación particular que reclama un abordaje particular. Ante el sujeto que llega desganado, desorientado, apático o impulsivo, y en la medida que se produzca una lectura de esas manifestaciones como síntomas, se abre en primer lugar un campo de enigmas, y luego un marco de preguntas y de lecturas posibles sobre los mismos, que pueden orientar su abordaje.

La Pedagogía de lo imprevisto tiene en cuenta esta época de fluidez y en consecuencia plantea una nueva idea de gestión educativa. Esta gestión se basa en las particularidades, en la deconstrucción de las instituciones, en el caso por caso, en las singularidades, en el alojamiento del sujeto y su síntoma.

La gestión hoy se desarrolla en la incertidumbre. Nos resulta extraño lo que percibimos, no sabemos qué hacer y ya no nos sirven nuestros esquemas aprendidos. El desafío es ensayar formas de pensamiento que permitan singularizar los problemas.

La gestión basada en la práctica del pensar qué es aquello que está sucediendo, qué hay detrás de eso que aparece genera y produce nuevas marcas en quienes se encuentran atravesados por ella. Estas marcas tienen la función de decir algo distinto acerca de eso que aparece, de reinventar los lazos sociales. Para que esto suceda se necesita contar con claves potentes de lectura de las nuevas condiciones que afectan a la escuela y a toda práctica social. ¿Qué es un docente o un alumno en condiciones de alteración constante del entorno cotidiano? ¿En nombre de qué educar en tiempos de velocidad y evanescencia de futuros? ¿Qué hacer frente a situaciones inéditas que irrumpen en el escenario escolar?

Desarrollo

¿Los docentes podríamos ayudar a un sujeto en constitución a sintomatizar si “dijéramos” otra cosa de él, si lo “narrásemos” de otra manera?

Jacques Lacan formuló la “Teoría de los cuatro discursos”, cuatro maneras de establecer un lazo social con un sujeto a través del discurso, de la palabra puesta en función, de las palabras que le llegan al sujeto desde un Otro (docente) y que pueden ayudarlo a hacer algo con eso que le pasa y por lo cual padece.

Esta teoría es fundamental para abordar las distintas situaciones escolares porque permite que el sujeto sea nombrado en su particularidad -deconstruido- y no desde sus manifestaciones “anormales”.

Lacan establece entonces cuatro discursos: del amo, del universitario, del sujeto histórico y del analista.

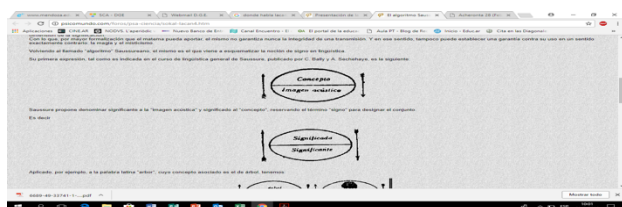
El acompañamiento educativo tiene en cuenta las posibilidades del discurso del analista

El agente ubicado en el discurso del analista asume el desafío de trabajar desde la imposibilidad, imposibilidad de saberlo todo del Otro y sí reconocerlo como sujeto de deseo produciendo un nuevo significante primordial ante otros. Este saber hacer del analista está en parte sustentado en su propia

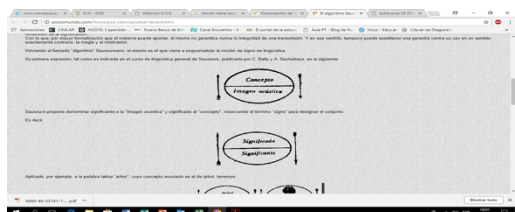
experiencia, es decir es un agente que ha experimentado en su propia vida el amor por la pregunta ya que “no se podría ayudar a producir algo de lo que no se ha tenido experiencia”.

Este agente ubicado en el discurso del analista es aquel que construye, con un sujeto cuyas vicisitudes se han sustancializado y naturalizado, la función del acompañante educativo.

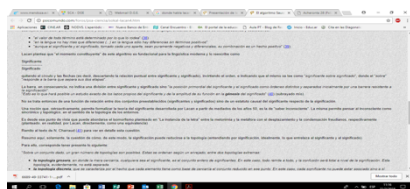
Graciela Kait en la clase 1. Tres registros para leer la estructuración del sujeto: imaginario, simbólico y real de la Especialización en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas (FLACSO) menciona *“Para Saussure (...) el signo lingüístico se forma por una imagen acústica que arbitrariamente se acopla sobre un concepto que forma parte de una masa ideacional. (...) Así, el signo saussuriano compuesto por el significado en la parte superior y el significante en la inferior es indisoluble es lo que indica una elipse a su alrededor y entre significado y significante hay una correspondencia biunívoca indicada por flechas a izquierda y derecha de manera que: a ese concepto le corresponde esa imagen acústica y a esa imagen acústica ese concepto”*.



Saussure propone denominar significativo a la imagen acústica y significado al concepto, reservando el término signo para designar al conjunto.



Lacan siguiendo a Freud en su elucidación del inconsciente, elimina la elipse -no hay más indisolubilidad-, elimina la doble flecha -no hay más correspondencia biunívoca- e invierte el significado y el significativo de manera tal que en la parte superior queda el significativo y en la inferior el significado. Este es el algoritmo que indica que en la lógica del significativo, el significativo en cuanto tal no significa nada y que por lo tanto, el significado está perdido de entrada, es a producir en la relación de un significativo con otro en la cadena.



Lacan entonces invierte el signo saussuriano indisoluble, en el cual un significante se corresponde biunívocamente a un significado, eliminando la indisolubilidad y la correspondencia biunívoca e invirtiendo la relación significado y significante de manera tal que el significante en cuanto tal no significa nada, está perdido y será a producir en la relación con el Otro, el docente que pueda donar palabras, un nuevo sentido para que el sujeto pueda construir otros significados.

Dos viñetas

El Escribiente

La experiencia que se describirá está protagonizada por un niño que denominaremos El Escribiente. Es un niño de 7 años que concurre al Centro de Acompañamiento Educativo en la ciudad de Mendoza. Su mamá lo inscribió porque no sabía que iba a pasar si ella no podía superar una cirugía donde se le extirparía un tumor ubicado en el útero. Este tumor había sido descubierto durante el año 2014. En este mismo año Escribiente cursó primer grado en una escuela tradicional de Mendoza y con algunas dificultades en el área de Lengua. Sus manifestaciones sintomáticas eran de una gran hiperkinesia y nerviosismo acompañado de grandes episodios de distracción.

Los docentes que trabajamos con él lo hacíamos desde el paradigma de la Pedagogía Social y el entrecruzamiento entre psicoanálisis y pedagogía.

La madre manifestaba, cada vez que lo traía, las grandes dificultades de su hijo para leer, las continuas insistencias de las docentes por esta dificultad que no se solucionaba a medida que el año pasaba, su angustia por el aparente fracaso de su hijo en el primer grado y la impotencia que todo esto le provocaba.

El trabajo con El Escribiente consistía en una etapa de actividad creativa donde él podía hacer lo que quisiera con el material del que se dispone: hojas en blanco, lápices de colores, temperas, crayones, dibujos para colorear. Él siempre elegía dibujar los dibujos que veía, a su familia, a los docentes. Luego de un tiempo comenzó a preguntar que decía en las palabras que había en la pared y entonces si la palabra le gustaba la copiaba. Las palabras eran solidaridad, amor, comprensión y otras por el estilo que colocaban los docentes del turno tarde que pertenecían a una iglesia.

La segunda parte de la jornada con El Escribiente consistía en el trabajo con su cuaderno de tareas de la escuela donde se lo orientaba para que él pudiera resolver las actividades que traía de la casa.

La angustia de la mamá llegó a angustiar a los docentes que intentaban hacerlo escribir en su cuaderno y que pudiera leer y comprender lo que leía. Ante la ausencia de resultados apareció aquí la pregunta por el Sentido que Duschatzky y Aguirre (2013) proponen ¿podíamos construir el aprendizaje de El Escribiente más allá del sentido que la escuela quería darle y más acá del aprender a leer y escribir para ser el día de mañana un ciudadano competente? Comenzamos a pensar qué otras cosas necesitaba antes este niño para poder luego apropiarse de un sistema alfabético. Introdujimos, entonces dos claves potentes de lectura: la inmanencia y pensar en situación.

La pregunta nos movió a trabajar con aquello que a él lo motivaba: sus dibujos y las palabras que él quería agregar a sus dibujos, es decir sus propias palabras. Comenzamos entonces a pegar otras palabras, las que comenzaran o terminaran con la letra de su nombre, las que él nos pedía que escribiéramos, las que nosotros le íbamos pidiendo según él las iba incorporando.

Al finalizar el año Tobías realiza uno de sus dibujos y nos pide que le ayudemos a escribirle una carta a su maestra porque quería regalársela. Él mismo hizo la síntesis de lo que habíamos trabajado durante el año y pudo leer sus palabras.

El Pensador

La madre de El Pensador me llama en junio del año 2016 para preguntarme si podía acompañar a su hijo porque presentaba desatención y no rendía bien. Su madre dice que “*vuela*”, y tiene miedo que no pueda estudiar en una universidad (cuando comencé con este niño estaba en cuarto grado).

Inicio el acompañamiento en junio de 2016. Trabajo dos horas de lunes a jueves.

La madre y el padre de El Pensador están separados. Pasa mucho tiempo con empleadas o amigos. Su madre viaja mucho por temas laborales y su padre...

A la semana de haber iniciado el acompañamiento me dice: *“Seba, si mi mamá me dice de cambiarme otra vez, yo me mato”*. Entonces aprovecho para conversar con él acerca de cómo se sentía con la docente con la cual había trabajado antes. Me cuenta que iba a una docente que trabajaba con otros chicos, que lo trataba mal y que no le entendía.

¿Estaría pidiendo que alguien lo mire y le sostenga la mirada y puede volver a mirarlo?

Al finalizar cuarto grado las docentes de la escuela le solicitan a la madre y al padre que El Pensador sea atendido en un instituto en Buenos Aires para saber exactamente su diagnóstico y como condición para hacer un mejor abordaje. El diagnóstico fue déficit atencional, requerían medicación (ritalina tres veces al día) y refuerzo pedagógico.

Iniciamos el 2017 con la medicación indicada. Un día me dice: *“Seba, viste que ahora trabajo mejor, es gracias a la pastilla”*. Era la frase que no quería escuchar, con la que no quería enfrentarme. Entonces lo miro fijo y le digo su nombre. Cómo habrá sido mi mirada que acto seguido me dijo: *“bueno y gracias a vos”*. Entonces aprovecho para conversar que todos en general tenemos días en los que trabajamos mejor que otros y que eso depende de muchas cosas. Al finalizar el año escribe un cuento en el cual él es un murciélago que se encuentra con un humano. El humano se asusta y sale corriendo. El vampiro le dice. *“señor pare no le quiero hacer daño y el señor le dijo no voy a caer en tu sucia trampa, el vampiro dijo ok yo solo quería un amigo”*. El vampiro se fue entonces a un árbol, los cazavampiros le tiraron ajo y el vampiro cayó y murió. Y agrega al final *se fue a un lugar mejor*.

¿Por qué El Pensador se pensaba como un vampiro? ¿Alguien lo habría asociado al significante chupasangre como aquel que te quita todo? ¿O él estaría en el lugar de aquel que es exigido, que le quitan todo y luego se van, desaparecen? ¿Podemos pensar que algo murió de El Pensador? ¿Su goce por insistir a cualquier precio amor? ¿Cuál sería el lugar mejor? ¿El que habíamos construido? ¿Otro que él está construyendo con otros vínculos?

Conclusiones

El tiempo hiperreal sería un exceso de tiempo, en el cual se impone la idea del todo-tiempo para hacer ya y ahora lo que se quiere anulando de este modo la espera, el intervalo necesario para el vínculo con el Otro. Se hace más difícil la inscripción del límite, de lo imposible y de la responsabilidad subjetiva.

El tiempo hiperreal es una convocatoria, entonces, a los docentes a asumir que están en un tiempo donde los sujetos piden sin pedir, llaman sin nombrar para comenzar a decir algo y que ese algo comience a anudarse en el registro simbólico permitiendo un alojamiento del sujeto que intente detener la exclusión.

El tiempo hiperreal es, entonces, un tiempo que convoca a crear nuevos espacios, nuevos tiempos subjetivos, nuevos vínculos donde el Otro -encarnado en los docentes- haga lugar al vacío propio y pueda sostener el vacío del sujeto.

Cecilia Balbi y Laura Serravalle en la Clase 2 *“La estructura de la palabra en psicoanálisis”*, de Especialización en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas (FLACSO), dicen que *un sujeto en sus dichos –y actos, agregamos nosotros- presenta un modo de estar en el mundo, su relación con las palabras y las cosas, y el grado de posibilidad de hacerse otro lugar, de posicionarse respecto de lo que se le impone*.

Susana Brignoni en la Clase 3 *“Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación”*, en la Especialización en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas (FLACSO) habla del síntoma como solución y dice que *el sujeto, a veces, con su síntoma preserva el deseo*.

¿Es posible entonces que exista una estructura saussureana en la forma de entender las dificultades de aprendizaje, del estilo de no sabe / no puede leer, escribir, resolver cálculos, comprender un texto –como significante- entonces tiene una dificultad de aprendizaje que lo determinaría en su escolaridad –como significado-? ¿Podemos pensar que lxs niñxs actuales con sus síntomas intenten

reponer el algoritmo lacaniano en el cual el significado es a producir? ¿Quién puede producirlo? ¿Puede ser que nos convoquen a nosotros docentes para acompañarlos a producir otros significados?

¿Y si pensáramos que la dificultad para aprender es un modo de aprendizaje que un sujeto a construido y que quizás le convenga deconstruirlo si existiera un para qué?

¿Puede la escuela, en su alojamiento, generar las condiciones para que el sujeto tome un rol activo en la elaboración de sus síntomas pudiendo esperar que algo reaparezca y sosteniendo esa espera?

¿Puede la escuela ofrecer el espacio para que el sujeto se anime a separarse de sus significantes acompañándolo en la ausencia del significante que lo representaba de manera que pueda interpelarse y encontrar otros significantes?

¿Podemos acompañarlos?

Bibliografía

Balbi, Cecilia y Serravalle, Laura (2015) Clase 2 (virtual) “La estructura de la palabra en psicoanálisis”, en Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, Cohorte 2, FLACSO, Argentina.

Brignoni, Susana. (2015) Clase 3 (virtual) “Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación”, en Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, Cohorte 2, FLACSO, Argentina

Corea, Cristina; Lewkowicz, Ignacio (2013) Pedagogía del aburrido. Paidós.

Duscahtzky, Silvia. Aguirre, Elina. (2013) Des-armando escuelas. Paidós.

Kait, Graciela (2015) Clase 1 (virtual) “Tres registros para leer la estructuración del sujeto: imaginario, simbólico y real”, en Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, Cohorte 2, FLACSO, Argentina.

La psicosis ordinaria. Desgrabación de una entrevista realizada por Jacques Munier a Eric Laurent. Disponible en <http://virtualia.eol.org.ar/016/default.asp?formas/laurent.html>, en Balbi, Cecilia y Serravalle, Laura (2015) Clase 2 (virtual) “La estructura de la palabra en psicoanálisis” en Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, Cohorte 2, FLACSO, Argentina.

Tizio, Hebe (coordinadora) (2005) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Gedisa.

Zelmanovich, Perla (2011) Clase 8: Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo, en Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio - Educativas, FLACSO, Argentina.

...

Infancias despojadas de su historia y su contexto. La objetivación del sujeto en la escena educativa y el rol del equipo de orientación escolar

Autor: Analia Dalmaso

RESUMEN

En el ámbito educativo asistimos, cada vez con mayor frecuencia, a un modo de abordar problemáticas a partir de la realización de diagnósticos de salud mental en base a meros indicadores de conductas o tests, modos de intervención sobre la infancia que se van asemejando cada vez más al modo de actuar sobre objetos que sobre sujetos. Por otro lado, las crecientes demandas han supuesto el

cuestionamiento, desde los diferentes actores de la escena educativa, acerca de las funciones que desempeña el Equipo de orientación escolar, señalando en varias oportunidades que las intervenciones son ineficaces, cuestión que muchas veces es real. Todo ello enmarcado en un momento social destituyente de las instituciones y donde se ha producido la caída del dispositivo pedagógico moderno. El presente artículo es un intento de abrir interrogación y pensamiento acerca de los modos en que actualmente se están abordando las dificultades y problemáticas que aparecen en la escena educativa y los modos de intervenir, como así también los lugares que ocupan los actores educativos y la imperiosa necesidad de revalorización del rol docente.

INFANCIAS DESPOJADAS DE SU HISTORIA Y SU CONTEXTO

La objetivación del sujeto en la escena educativa y el rol del equipo de orientación escolar

Cada época desarrolla sus propios discursos, instituye lo que se espera y lo que no se espera de las personas, lo que es bello y lo que no lo es, lo aceptado y no aceptado, lo que es un padre, lo que es un niño, lo que visibiliza y lo que se invisibiliza. Las prácticas que se sostienen en una época determinada dan cuenta de las ideas y los instituidos. En el ámbito educativo asistimos, cada vez con mayor frecuencia, a un modo de abordar problemáticas a partir de la realización de diagnósticos de salud mental en base a meros indicadores de conductas o tests, modos de intervención sobre la infancia que se van asemejando cada vez más al modo de actuar sobre objetos que sobre sujetos. Lewkowicz (2004) ubica con gran acierto que en los últimos tiempos empieza a aparecer la figura del consumidor como soporte subjetivo del estado y que asistimos a una mutación en el concepto práctico de lazo, expresa que “la relación social ya no se establece entre ciudadanos que comparten una historia sino entre consumidores que intercambian productos”.

Se nos impone la necesidad de pensar acerca de los modos en que actualmente se están abordando las dificultades y problemáticas que aparecen en la escena educativa y los modos de intervenir sobre la infancia y la adolescencia, porque ellos no son productos que podemos etiquetar por meros indicadores comportamentales.

Cuando la intervención frente a una dificultad esta destinada a la escucha de lo que el otro tiene para decir, del modo en que pueda decirlo, sea con palabras, con juegos, con dibujos o con su cuerpo, se esta apelando al sujeto que vive en ese otro e intentando sobre todo respetarlo para poder historizar, contextualizar y de ese modo ir descubriendo las cuestiones que sostienen dicha dificultad, o bien traducir en texto lo que aquella dificultad intenta decir sin poder ser dicho. Esta es la ética del psicoanálisis que considera a un sujeto dotado de vida interior, con historia, sujeto que es preciso escuchar. En los últimos años, con el auge de las neurociencias, los tests y la psicofarmacología, las intervenciones van dejando de escuchar a ese sujeto que tiene algo para decir, para pasar a decirle rápidamente lo que tiene, objetivándolo, transformando a ese sujeto en un objeto del mercado. Robert Castel (1995) afirma “por cierto, en la actualidad se trata más de alcanzar una plusvalía de goce y eficiencia que una suma de conocimientos de las propias profundidades” y habla de un nuevo modelo de humanidad desprovisto de las profundidades del inconsciente, del compromiso social y del peso de la historia.

De este modo, niños cuyos cuerpos no pueden permanecer quietos en sus lugares, niños a los cuales les resulta dificultoso sostener la atención, niños con conductas disruptivas, niños que juegan solos y no interactúan con otros, empiezan a ser etiquetados y pasan a ser niños nombrados por un trastorno. Entonces la escuela empieza a poblarse de trastornos de hiperactividad, déficit de atención, trastornos del espectro autista, trastornos del lenguaje, trastornos generalizados del desarrollo. Todos nombres que los rebautizan, dejando a la situación y al niño encapsulados, obturando toda posibilidad de interrogación, ocultando lo que debería ser escuchado, acallando lo incierto que tanto intranquiliza,

desresponsabilizando ya que nadie tiene nada que preguntarse. El niño tiene tal diagnóstico, él tiene el problema y desde allí ya sabemos los tratamientos que debe hacer. No negamos la existencia de ciertos trastornos, lo que se intenta es abrir interrogación sobre una modalidad apresurada de etiquetar las conductas.

Cuando un niño presenta una dificultad o problemática, tanto pedagógica como conductual, es preciso historizar la vida de ese niño como así también contextualizarla, abriendo interrogación acerca de lo que aconteció en su vida, acerca de las posiciones subjetivas de quienes conviven con él, como así también abriendo interrogación sobre las variables contextuales y vinculares de la institución educativa. Es decir, pensar qué es lo que se pone en juego en cada uno de los síntomas que los niños presentan rescatando la complejidad de la vida psíquica. Janín (2011) expresa “sostener el pensamiento complejo se hace difícil y tendemos a ordenar, simplificar, a reducir a leyes claras y distintas lo intrincado y ambiguo de la vida, que siempre resulta inquietante. Pero esa reducción, cuando están en juego los niños, puede ser peligrosa, porque nos vuelve ciegos a la realidad y sus avatares.”

La cuestión que se nos impone es aún más profunda porque esta modalidad de intervención que empieza a reinar en las escuelas, da cuenta de una concepción de sujeto (o de objeto?) que, sobre todo los equipos de orientación escolar, corren el riesgo de sostener si no hay un detenimiento reflexivo sobre lo que empieza a naturalizarse e instituirse en el modo de abordar problemáticas en la escena educativa. Foucault (1976) se refirió al término *biopoder* para dar cuenta de un tipo de poder que apunta directamente a la vida, un formateo de cuerpos y almas cuya meta era en ese momento la productividad, es decir, ortopedizar los cuerpos para adecuarlos al modo de vida que la sociedad requiere. Hoy la meta ya no es la productividad, hoy la meta es el consumo y por lo tanto los objetos del mercado.

Cuando un niño o un adolescente presenta una dificultad recurrente en la escena educativa y se lo somete a ciertos tests que de modo rápido establecen “lo que tiene” ese niño, es preciso interrogarnos acerca de cuál es nuestra concepción de sujeto, ya que ese niño queda hablado por otros, cual un objeto al cual se le describen sus características. Janín (2011) expresa “es muy importante detectar dificultades tempranamente para poder operar sobre ellas, pero eso no implica dar diagnósticos ni suponer causas únicas y generales para cada síntoma. Detectar patología es diferente a colgar un cartel, a plantear un trastorno como un sello inmodificable” No son pocas las veces que cuando quien interviene, en lugar de intentar decir “qué tiene” ese niño, está dispuesto a escucharlo, a desplegar su historia y su interioridad, a pensar las variables contextuales y de la institución educativa que están allí interviniendo, es decir, cuando esa dificultad no queda arrasada por el nombre de un diagnóstico que la obtura, se va desarmando aquello que determina, de modo singular, esa dificultad.

A los niños no los trae la cigüeña y lo disruptivo que puede jugarse en ellos no tiene que ver con errores en la programación que deben ser corregidos, por el contrario, los niños tienen una historia y una posición dentro del entramado en el que crecen, elaboran del modo en que pueden los fragmentos que van recortando de su entorno y de los adultos que los rodean, intentando hacer algo con las marcas que van tejiéndose en su historia y con aquellos primeros significantes que recortaron de los otros.

Y si decimos que en la escuela trabajamos con sujetos, será preciso que los miremos como tales y no como objetos a clasificar y será preciso que estemos dispuestos a escuchar, a preguntar y a preguntarnos a nosotros mismos. Sosteniendo la complejidad de la vida psíquica sin obturar el camino de la subjetivación con etiquetas anticipadas y certificados de discapacidad. Estos planteos nos implican a todos los actores educativos como así también interroga la posición de los equipos de orientación escolar (EOE). Las crecientes demandas han supuesto el cuestionamiento, desde los diferentes actores de la escena educativa, acerca de las funciones que desempeñan o del modo con que lo hacen, señalando en varias oportunidades que las intervenciones son ineficaces. No pocas veces, los mismos profesionales que forman parte de los Equipos no logran clarificar cuál es realmente su función, lo cual los deja inmersos en un intento por responder a las demandas que reciben, intento fallido de satisfacer,

taponando de este modo aquello que no puede o no debe ser respondido. Otras veces, ocupando lugares de saber que no les corresponden, desvalorizando el saber docente. Hace no muchos años, los equipos eran conocidos como gabinetes donde se atendían los problemas de aprendizaje y de conducta de los alumnos. Este nombre ha sido modificado porque se buscaba salir del paradigma médico. El significativo gabinete remitía a intervenciones dirigidas a los alumnos “problema” a los cuales había que “atender”, en cambio el nombre equipo de orientación remite a intervenciones en diálogo con los docentes, donde se trabaja para la inclusión de un modo atento al desarrollo de los itinerarios subjetivos de los que conforman la escena educativa.

Sin embargo, la secuencia “señalamiento-diagnóstico-terapia” continúa siendo el modo más habitual de actuar frente a las conductas que irrumpen. El señalamiento realizado por el docente implica una demanda de atención por parte del EOE dando cuenta de algo que debe modificar o cambiar el alumno pero de lo que pareciera no estar implicado ni el contexto, ni la situación, ni el vínculo, ni las prácticas pedagógicas y mucho menos la institución educativa. Hace un tiempo atrás, frente a dicho señalamiento, el profesional que lo recibiera llevaba al niño al “gabinete” para evaluarlo y luego poder decir “qué tenía” ese alumno. En la actualidad esas prácticas se han ido modificando, el gabinete ya no tiene ese nombre y el/la orientador/a probablemente se acerque al aula y desde allí realice su observación. Este acertado cambio en las prácticas podría indicar un cambio en los significados, sin embargo y con una mirada más exhaustiva sobre lo que acontece puede observarse que no se trata tanto de eso sino de un cambio en las prácticas que mantienen la misma concepción: el *saber hacer* sobre estos casos lo tienen los orientadores. De lo que se trata entonces es de descubrir “qué tiene” ese alumno, qué problemas hay en su familia, cuál es su diagnóstico. De este modo, la escuela no tiene mucho para interrogarse.

Y entonces, como se sostenía líneas arriba, comienzan a poblarse las aulas de diferentes trastornos, de certificados de discapacidad, de proyectos de integración o acompañantes, de equipos terapéuticos externos que se reúnen continuamente para discutir cuáles son las mejores estrategias para aplicar con un niño o adolescente que termina siendo poco escuchado y contextualizado, hablado por otros, porque ese certificado de discapacidad, que le permitirá acceder a los tratamientos, lo ha dejado sin letra propia. No estoy negando en absoluto que las problemáticas psíquicas existan y necesiten determinados dispositivos para poder acceder al aprendizaje, indudablemente dichos dispositivos son un recurso sumamente valioso cuando se lo requiere, lo que se intenta ubicar es que existe la posibilidad de tomar realmente otro rumbo y que estas situaciones sean menos frecuentes si los docentes valorizaran su saber, y si los lugares del EOE son ocupados desde una posición ética que comprenda que es el significativo el que sitúa al sujeto y que comprenda que su saber no se encuentra de ninguna manera sobre el saber docente. Desde una escena educativa donde el saber sea un espacio de implicación compartida, dejando de lado la tan escuchada frase de los docentes “es que yo no estudié para esto”. Desde un saber que debería basarse en la escucha ética del otro, pudiendo rescatar al sujeto que allí habita y que intenta hacerse presente. La interrogación y las propuestas acerca de cualquier problemática psíquica deberían obligarnos a realizar una lectura que focalice la multiplicidad de variables involucradas.

Corea y Duschatzky (2001) expresan “la escuela sabe – o más bien supo – mucho de los tiempos estables, regulares y de progreso. Supo de ello porque fue creada en tiempos estables, en condiciones regulares y para asegurar el progreso. Pero no se trata de eso ahora.” Actualmente asistimos a otro tiempo, gobernado, lejos de la estabilidad, por la incertidumbre. Tiempo ni donde la familia ni donde el rol adulto significan lo que significaban en aquel momento donde la escuela fue creada, tiempo actual donde las subjetividades que se están construyendo no remiten a ese alumno que se dejaba educar y moldear por la institución escolar. Lejos de eso, el alumno de hoy no sólo se resiste a dejarse moldear sino que muchos de ellos son la expresión de la ausencia del rol adulto en sus familias, del malestar y los desbordes que ello acarrea en sus propias subjetividades, alumnos inmersos en conflictos sociales y

familiares, cuestiones que son depositadas en la escena escolar por las que muchas veces los docentes se sienten abrumados. Es por ello que las/los orientadores sociales han pasado a tener un rol sumamente importante en el equipo. Asistimos a la caída del dispositivo pedagógico moderno como así también del discurso con el que fue construida la escuela. Es imposible pensar el lugar del EOE sino tenemos en cuenta estos cambios sociales que han producido lo que las autoras más arriba citadas llaman “destitución simbólica de la escuela”. Con esto no hacen referencia a que la escuela enseña mal o no está a la altura de las demandas actuales, sino que se refieren a que “se percibe una pérdida de credibilidad de la escuela en sus posibilidades de fundar subjetividad” y luego agregan “el problema de impotencia no es un problema relativo a las personas sino a los dispositivos. La impotencia no es de los maestros sino de lo que alguna vez fue instituido, y los maestros son el síntoma de la pérdida de una autoridad simbólica que los excede”

Entonces, cuál sería en la práctica el efecto del rol posible para el EOE, de qué funciones estamos hablando si la escuela, que es quién aloja a ese niño o joven durante sus horas de escolarización se siente destituida y si los docentes, que son quienes los reciben cada día, se sienten desalentados?

Suele decirse que una sociedad se explica por las representaciones que ella se hace de sí misma, del mismo modo la escuela se explica por las representaciones que ella se hace de sí misma. Y la difícil situación actual puede hundirnos en la queja y desaliento constantes o puede ser una oportunidad, si bien en un escenario sumamente complejo, de generar modos de creación, de construir nuevos modos de habitar la escuela y crear nuevas representaciones. Lyotard (1997) expresa en *Las escrituras del tiempo de la vida* “Justamente lo humano es la posibilidad de empezar algo nuevo. No es que los hombres ignoremos la muerte, es que, ocupados en el oficio de vivir, lo que se pone en juego es la relación con lo nuevo. Empezar algo nuevo significa tomar decisiones frente a las herencias, adoptar filiaciones simbólicas allí donde la filiación de sangre nos deja huérfanos de sociedad...” El dispositivo pedagógico moderno ha caído pero de ningún modo ha caído el fundamental e importante rol que acarrea un docente para un alumno, cuando el primero asume su lugar con la responsabilidad y el compromiso que dicho rol implica. Asistimos al encuentro de nuevas y diferentes subjetividades en nuestros alumnos pero frente a las cuales el docente tiene algo para decir si logra abandonar la nostalgia que lo deja amarrado a los antiguos dispositivos de la modernidad. Frente a la conducta de un alumno, dificultad de aprendizaje o situación áulica que interpela, el docente, además de solicitar intervención al EOE, tiene un saber que le permite intervenir e implicarse. En la valorización del saber docente por parte de los mismos docentes y en el abandono de un saber ya constituido para poder pensar en situación por parte del equipo de orientación es que puede producirse en la práctica un trabajo en conjunto, donde se creen espacios de interlocución entre ambos saberes. Una invitación a involucrarse de otro modo acompañado por otro. En nuestra propia experiencia, hace ya un tiempo, hemos modificado nuestro accionar y frente a una situación que interpele al docente, el pedido de intervención no es leído como pedido de intervención sobre el alumno sino sobre la situación, por lo cual el primer paso es reunirnos los integrantes del equipo junto a el o los docentes y conversar sobre las variables que están allí involucradas, para luego pensar en conjunto de qué se trata la situación en cuestión, cuáles serían los modos de abordajes posibles, desde qué lugares podrían hacerse y quienes serían los actores más apropiados para vehiculizarlos. Se abre entonces un escenario posible si todos los actores involucrados no dejamos de pensar en el problema, nos implicamos en la problemática, compartimos los diferentes saberes, como modo de que algún acto de invención se produzca. De este modo, han surgido también diferentes espacios compartidos entre docentes y orientadores en los cuales se piensan talleres o espacios grupales de reflexión con los alumnos donde frente a una temática planteada, ellos van expresando sus propias opiniones y pensamientos, discutiendo entre ellos, construyendo ideas propias.

Porque es fundamental comprender que en cada lectura, delimitación e intervención hay subjetividades en juego. Comprender que cada análisis y acción que realizamos como actores educativos produce

efectos en la subjetividad de los alumnos, como así también se ven afectadas las subjetividades frente a una mirada desimplificada, desinteresada, que frente a no comprender lo que actualmente acontece, juzga como disvalor lo observado en los alumnos. Y de esta responsabilidad no nos justifica ninguna realidad social, por más compleja que se presente. La escuela puede ser un espacio que tiene mucho para producir en la experiencia del otro si todos los actores educativos nos implicamos. Tenemos frente a nosotros la oportunidad de reescribir nuevas representaciones de la escuela. Ese es el gran desafío, sosteniendo, como dijimos más arriba, la complejidad de la vida psíquica sin obturar el camino de la subjetivación con etiquetas anticipadas y certificados de discapacidad.

BIBLIOGRAFIA:

Castel, R (1995) La gestión de los riesgos. Buenos Aires. Anagrama

Lewkowicz (2004). Pensar sin estado. Buenos Aires.

Foucault, M. (2007). Historia de la sexualidad. México. Siglo XXI Editores.

Janin, B. (2011). El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva. Buenos Aires. Noveduc

Sibilia, P (2005) El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales. Buenos Aires. Fondo de cultura económica

...

Enseñar y aprender entre el borde y el desborde de los diagnósticos

Autor: María Belén Oreja Cerruti

RESUMEN

Se toma como eje fundamental la capacidad humana de estar en movimiento, más aún si de la infancia se trata, que es puro cambio, duelo, crecimiento. Desde este ángulo es que se analizan los diagnósticos y etiquetas como impedimentos para producir subjetividad, porque cristalizan posibilidades.

Se analiza la patologización como uno de los tantos flagelos que afectan a la infancia y que impiden que al niño lo veamos como persona, desde la empatía y el conocimiento de cómo siente y piensa. Por ende se la aborda como violencia, entendiendo a ésta como la negación del sujeto.

Se advierte la tendencia de considerar al niño como entidad aislada, atemporal, estática, desvinculada de sus padres y de la familia, cargada de diagnósticos y estigmas que no nos dan la posibilidad de conocerlos y comprenderlos como personas completas e interlocutores emocionales y afectivos válidos, capaces de interpretar la realidad y cargarla de sentido, merecedores de nuestro respeto.

De acuerdo a esto se analiza la escuela como espacio facilitador para producir subjetividad o, por el contrario, generador de prácticas violentas que atenten contra el sujeto.

Se profundiza en el vínculo pedagógico, en la relación entre enseñante- aprendiz mediados por el conocimiento, teniendo en cuenta que este último se apoya en significaciones inconcientes primarias, constitutivas del aparato psíquico. Se desarrolla la particularidad del aprendizaje escolar regido por el proceso secundario, preconciente, en tanto el niño haya resignado sus vínculos edípicos en el imaginario inconciente, colocando todo su deseo en lo exogámico, en el afuera.

Se analiza que ante la patologización y el etiquetamiento se promueve al aparato psíquico a un camino regresivo, de predominio relativo de la pulsión de muerte, en tanto comienza a atacarse y desarticularse lo más propio del sí mismo que es la identidad. El yo del niño se defiende asumiendo una identidad posible, la del diagnóstico, a riesgo de no ser poseedor de ninguna y de no ser reconocido.

De esta forma lo que en un principio a través del aprendizaje era garantía de salud psíquica, predominio relativo de la pulsión de Eros, tendiente hacia la investidura del mundo, conocimiento, se vuelve regresivo, desestructurante para el yo y sintomático en lo escolar.

INTRODUCCIÓN

Es frecuente escuchar debates y reflexiones respecto a las condiciones en que se encuentra la institución escolar actual en nuestro país. No caben dudas de su notoria precariedad, en el marco de políticas nacionales que, por supuesto, se encuentran desde épocas del virreinato al servicio de intereses económicos y políticos ajenos. Para citar algunos datos: los organismos internacionales vienen realizando recomendaciones para educación, entre otras áreas, desde hace décadas. “Históricamente era la Unesco la organización que principalmente asumía este papel. Posteriormente, otras entidades se fueron involucrando de forma creciente. La OEA, la OEI, la CEPAL, el BID, el Banco Mundial y, más recientemente, la OCDE, realizan informes, documentos y recomendaciones para los Estados nacionales y logran instalar lo que denominan la “agenda” de políticas educacionales.”⁷¹

El Banco Mundial y el BID han financiado numerosos préstamos para educación en toda América Latina. El primero fue otorgado en 1962. De esta manera, paulatinamente, fue asumiendo un papel cada vez más protagónico sobre las cuestiones referidas a educación, definiendo reformas estructurales.

La Cepal y Unesco publicaron un documento, a inicios de los 90, con recomendaciones para las reformas educativas que consideraban indispensables para América Latina, con un enfoque muy similar al del Banco Mundial. Este último en esa misma década dirigió sus principales recomendaciones al ajuste del gasto y a su uso “eficiente” a través del “uso intensivo de las instalaciones”, el incremento de alumnos⁷² por clase y materiales de construcción de bajo costo. “Otras recomendaciones fueron el cobro de aranceles en el nivel superior y, de ser posible, en parte de la secundaria; la extensión de la educación en los primeros años de vida pero no a través de la oferta principal del Estado sino de organizaciones sociales y de cursos a las familias; la implementación de sistemas de evaluación para “medir resultados” de aprendizaje de los estudiantes y reasignar gasto; programas focalizados en las escuelas más pobres en lugar de políticas universales; sistemas de evaluación a docentes con pérdida de estabilidad en el cargo y generación de bonificaciones salariales “por mérito”, según resultados”.⁷³

Desde los 90 hasta esta parte las políticas públicas en Argentina en materia de educación no variaron demasiado de acuerdo al gobierno de turno puesto que habría que tratar cuestiones de fondo y no de forma. La línea sigue siendo la de estar al servicio de capitales extranjeros, de intereses económicos de organismos internacionales. Y no se vislumbran aires de cambio...

El magnánimo capitalismo industrial mutó al neoliberalismo y si el primero se apropiaba de la plusvalía y era perverso por ello, el segundo lo es más aún porque se apropia de la subjetividad, “va” por ella. Nos gobiernan las corporaciones, no los que nos representan.

⁷¹ Oreja Cerruti, M. Betania, “Las reformas educativas responden a las necesidades del capital (Entrevista), en www.laizquierdadiario.com, 04 de marzo de 2018, <http://www.laizquierdadiario.com/Las-reformas-educativas-responden-a-las-necesidades-del-capital>.

⁷² El uso del masculino en el presente trabajo no implica desconocer la diversidad de género.

⁷³ Oreja Cerruti, M. Betania, op. cit.

En este contexto salta a la vista cómo ha entrado en franca decadencia la educación argentina y es por eso que cualquier tópico que la atraviese será complejo en sus variables y en su análisis.

Para algunos sectores hablar de fracaso escolar ya es tema dirimido puesto que es un significativo que detenta una sentencia, una declaración de hecho, un lugar alcanzado del que parecería no haber retorno y no un punto de partida. Por otro lado no se ha profundizado en los complejos y múltiples factores que condicionan al problema de aprendizaje, reduciéndolo a veces a manifestaciones conductuales causadas por conflictos familiares (problemas de pareja, alcoholismo de los progenitores, prácticas violentas en las familias, etc.) y/o causas orgánicas en cuyo caso la institución no se hace cargo del compromiso que le incumbe.

En el otro extremo tenemos las lecturas institucionalistas que abordan el problema como intentos fallidos del sujeto de rebelarse contra lo instituido, elevándolo al orden de lo no dicho y como expresión de deseos reprimidos que entran en pugna con la institución.

En el medio de estas posturas encontramos las propuestas clínicas que ubican al síntoma del no aprender (como expresión de una transacción pulsional) en el mismo orden que cualquier otro síntoma, desestimando su especificidad.

Teniendo en cuenta el presente desarrollo cabe interrogarnos sobre la articulación entre la estructura social y la constitución subjetiva, preguntarnos *de qué manera lo social es partícipe de la constitución de la subjetividad y cuál es su incidencia en la configuración del síntoma del no aprender.*

En realidad se trata de un tema complejo que implica el entrecruzamiento de todas las variables, variando la casuística en función del predominio que podrían revestir unas sobre otras, siendo concluyente y necesario por ende el análisis caso a caso.

DESARROLLO

La escuela: ¿fracaso o subjetivación?

En general, el fracaso escolar hace referencia a la alteración o divergencia del desempeño esperable o éxito escolar, originadas ya por ingreso tardío o repitencia, ya por abandono, egreso tardío o bajo rendimiento escolar, aún cuando formalmente se hubiesen cumplido los requisitos de tiempo y edad en el cursado.

Sin embargo cabe interpelarnos por la posibilidad de que la escuela como institución estuviese generando en niños potencialmente sanos no sólo dificultades para aprender sino serias fallas en su constitución subjetiva.

Los niños ¿podrían entre otras causas “fracasar” escolarmente porque se encuentran desubjetivados o es que, por el contrario, la escuela, como institución social, está siendo desubjetivante y por ende generadora de fracaso escolar?

La psicóloga Inés Cristina Rosbaco escribe: “La violencia que impone la escuela en su acción educativa genera en el niño otro conflicto: entre lo que trae de sus orígenes, lo que desea y conoce, y aquello que le es impuesto, frente a lo cual, el niño no tiene posibilidad de elección. Este pasaje no se realiza sin sufrimiento psíquico y cuando es muy intenso puede ocasionarle dificultades. La función materna ejerce una violencia primaria, que es estructurante para el niño, y es la escuela la que tendrá que implementar una violencia secundaria en aras de la constitución de los sujetos sociales. [...] Sin embargo, su exceso (como el exceso de violencia primaria en su momento) sería fuerte causal de

deserción escolar y, por lo tanto, promotora de marginación. [...] Cuando esta violencia es excesiva puede ocasionar en el niño inhibiciones cognitivas con el consecuente empobrecimiento yoico, resquebrajamientos narcisistas importantes y, en algunos casos, desestructuraciones de la personalidad más o menos severas”.⁷⁴

La relación existente, no casual por cierto, entre la voracidad neoliberal por comerse la subjetividad humana y la posición de la escuela como agente educador que garantice la salud psíquica de sus alumnos es absoluta. Todas las descripciones de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar tienen que entrar en una cifra. Todo es medible, se etiqueta y se tiende al “control” de la emoción y de la conducta a través de la medicación, puesto que la sociedad en general se desempeña bajo los efectos de la medicalización.

Toda información proveniente de profesionales de la educación y/o de la salud que, debería describir con particular profundidad la historicidad de cada alumno, sus constelaciones diversas, su entramado particular en la cadena familiar, en el entrecruzamiento de aspectos concientes e inconcientes, reduce al sujeto a una denominación diagnóstica.

Treinta años atrás apenas si encontrábamos un niño con algún grado de retraso mental o con síndrome de Down. Hoy parecería casi imposible encontrar un niño sano. Casi todos tienen un diagnóstico. Parecería que la población infantil se enfermó mentalmente casi por entero, que le hubiese sobrevenido una epidemia o algo por el estilo...

En las aulas cada vez son más los niños con diagnósticos, tratamientos, medicación, integraciones. Si décadas atrás apenas había uno cada tanto, hoy alcanzan un porcentaje tan alto que amerita se realicen congresos, jornadas, perfeccionamientos, escritos, investigaciones, asesoramientos.

Ahora bien, ¿es posible que casi todos los niños estén enfermos o lo que llamamos enfermedad es otra cosa?

En general me encuentro con sentencias del estilo “a tal conducta le corresponde tal diagnóstico”. Por ejemplo: “se mueve todo el tiempo, camina y no quiere sentarse a trabajar, es hiperactivo”, “no atiende, se distrae, tiene ADD”, “no se relaciona, no te mira cuando le hablás, es autista”, “le pega a los compañeros, tira objetos, grita y se enoja, tiene trastorno antisocial”, “es deambulador”, como expresión frecuente a modo de diagnóstico para describir la conducta de por ejemplo un niño de un año y medio. Esto último, bastante llamativo por cierto, ya que si hay algo que caracteriza a los niños de esa edad es el hecho mismo de la locomoción, el desarrollo físico, céfalo caudal. Hasta el crecimiento corporal, esperable, humano, cayó bajo un manto de sospecha.

Sería absurdo negar que los niños presentan las conductas descritas ya que son de público conocimiento, como también que dichas conductas ocasionan dificultades, malestares y preocupaciones al momento del aprendizaje, de la enseñanza, del compartir con ellos la vida escolar, la crianza.

Pero el absurdo consiste en realizar diagnósticos en base a meras conductas, sin profundizar en la historia del sujeto, en su dinámica familiar, en los vínculos que lo han construido y lo siguen construyendo. Se hace de la conducta una patología. Y ese es el problema, que sólo de conductas se trata. No de patologías. Creo que **esa** es la gran patología de hoy, la de convertir en diagnósticos a las conductas.

Se ha caído en un error teórico severo, que desde cualquier ángulo que se lo mire es un disparate científico, un absurdo epistemológico, filosófico, ontológico, metapsicológico: tomar la parte por el todo. Y esto es violencia.

⁷⁴ Rosbaco, C. I., El desnutrido escolar. Homo Sapiens Ediciones, Rosario: 1999, pág. 17.

La subjetividad del niño no puede reducirse a conductas aisladas, desligadas de un análisis que involucre a los padres, la familia, la escuela, su entorno, su contexto, su historia, desconociendo su propio crecimiento.

Casi siempre la etiqueta ejerce un poder calmante y tranquilizador sobre padres y docentes porque ubica al niño en el lugar del que se ha enfermado como si le hubiere sobrevenido una afección, un virus, totalmente desvinculado del contexto.

El modo en que estamos abordando el crecimiento de nuestros hijos es similar al abordaje de la realidad al estilo positivista y racionalista de la modernidad. Hemos reducido al niño como una entidad aislada, que abordamos bajo el microscopio, cuando en realidad somos seres, sujetos completos, integrales. Al considerar el comportamiento como algo estático, un trastorno que el niño trae y que es atemporal, no se toma en cuenta su sufrimiento. El mismo niño prefiere un rótulo, una etiqueta, a tener que mostrar su indefensión y angustia que sería la causal de los problemas de sus padres.

A la vez, un niño que se define a través de una entidad patológica, de un trastorno, que afirma: “soy ADD”, “soy Asperger”, “soy TGD”, etc., puede sentir que esa denominación al menos le otorga una identidad, un lugar distinto al de los demás, preferible a no tener ninguno. Un lugar de enfermo para tapar el déficit de identidad o de narcisización. El niño que se nombra a sí mismo identificándose con una identidad psicopatológica se supone siendo en un rasgo que lo borra como sujeto, pero que, a la vez, lo ubica como algo, diferente a la nada. Se ubica en la invalidez y frecuentemente en la dependencia a los fármacos.

Lo peligroso, grave y en ciertos casos, perverso, es que la escuela a través de sus prácticas se vuelva desubjetivante y pierda la opción del aprendizaje como agente de salud psico-afectiva.

El aprendizaje como encuentro mítico

Hablar del aprendizaje sabemos que es hablar del encuentro. Complejo, problemático, emocionante, mágico, mítico.

Todo aprendizaje tiene en cada niño una historia previa de modos y ritmos de incorporar conocimientos, concomitante con su propia historia vital, ligada e imbricada con ella. Y particularmente el aprendizaje escolar es un efecto de transmisiones, inscripciones y ligazones que involucran a varios protagonistas: el niño, la escuela, la familia, la sociedad en su texto y en su contexto.

En un recorte teórico que hace al desarrollo que atañe a lo psíquico, podríamos decir que “el deseo de saber nace de la articulación y trastocamiento de la pulsión de dominio o apoderamiento y la escotofílica o voyeurista”.⁷⁵ En un principio el motor es la pregunta por el origen, especialmente por el propio origen, por la propia identidad que se va constituyendo, organizada en una trama deseante. Luego mudará al conocimiento científico, en tanto el aparato psíquico constituido tras la represión originaria le haga de soporte y la curiosidad sexual infantil no haya sido cercenada. “Así el saber (inconciente) [...] sobre aquellas cuestiones del origen de la vida (“¿de dónde vienen los niños?”, “¿dónde se forma un niño?”) antecede al conocimiento. Una vez que un sujeto deseante-conocente consigue trabajar la culpa mítica por conocer y logra poner a su favor la fuerza de la función positiva de la ignorancia [...] se autoriza a ser creativo”.⁷⁶

El saber pertenece psíquicamente al orden de lo pregenital y el conocimiento al orden de lo genital. La curiosidad se transformará en deseos de aprender, las pulsiones que estaban comprometidas

⁷⁵ Janin, B., (2011), El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva, Noveduc, Buenos Aires: 2011, pág. 113.

⁷⁶ Fernández, Alicia, (1992), La sexualidad atrapada de la señorita maestra, Nueva Visión, Buenos Aires: 1998, pág. 66.

con la familia y al servicio de la endogamia y de la estructuración del aparato se subrogarán al deseo del conocer y hacia metas culturales.

Así, los saberes del inconciente, del sujeto deseante, serán la antesala del sujeto del conocimiento, del conocimiento tal como lo entendemos en la institución escolar. Para aprender debemos poner en juego el deseo de saber como aquello que motoriza el aprendizaje. Hay que investir el mundo, sostener la atención secundaria y selectiva, inscribir lo transmitido, ligarlo a otros saberes, reorganizando el mundo representacional. El saber del preconciente trabaja sobre las estructuras deseantes, inconcientes, que sostienen tales inscripciones. Todo esto además articulado con las normas y la organización que supone la escuela como institución y cada una en particular.

Antes de la resolución edípica las motivaciones de un niño son sobretodo emocionales y afectivas, después van siendo lógicas y razonables. El niño pregenital “trabaja” para construirse como sujeto. El genital, “trabaja” en su alfabetización, en montar conocimiento sobre ese sujeto instituido, fundado y fundante.

La lógica de cada una de las etapas libidinales se reproduce como paradigma de los modos del aprendizaje. Primero la lógica oral: ver, comprender, asimilar. Segundo la lógica anal: la de hacer, expresar y experimentar. Tercero, a los ocho o nueve años, la lógica genital: de la responsabilidad de sí mismo.

Para que se constituya una situación de aprendizaje necesitamos un enseñante y un aprendiente que establezcan una relación en función de otra relación de ambos con un tercer componente: el conocimiento. “Encontramos así a un aprendiente que mira lo que el enseñante mira y le muestra. Cuando digo “mira”, no me refiero a una actitud pasiva, de copia o repetición. Por el contrario, el mirar implica una búsqueda y una selección. Cuando digo “muestra”, me refiero a dar una muestra, a hacer un recorte de la realidad, a dar una enseñanza. Las significaciones inconcientes del aprender encuentran la materia prima sobre la cual trabajar en dos procesos biológicos: a) el alimentarse, y b) el mirar”.⁷⁷

En los inicios del desarrollo la alimentación representa, en el vínculo que el infans establece con el mundo, la mítica particularidad de convertirse en fuente y registro de las primeras representaciones. La función materna es función “nutricia”, proveedora no tan sólo de alimentación, sino de asistencia psíquica.

Paralelamente para que el conocimiento sea aprendido debe ser significado por el enseñante como algo bueno que él tiene que dar a alguien que es único, significativo para él. Al igual que es significado el alimento.

En relación al mirar, sólo ante el mostrar-guardar del enseñante, se instala un espacio que permita aprender-mirar saludablemente, sin culpas, sin inhibiciones ni evitaciones, con el placer y la curiosidad científica necesarios. Si el enseñante, por ejemplo, opta por no mostrar el conocimiento a través de lo no dicho, lo esconde, retirándolo de la vista del aprendiente, este último significará su mirar como un espiar, desarrollando un síntoma donde podía haber conocimiento y sano aprendizaje.

La escuela, el directivo, la figura del docente, el vínculo pedagógico, ejercen una marca sobre el niño porque trazan subjetividad o, por el contrario, ejercen las marcas de la violencia.

⁷⁷ *Ibid*, pág. 83.

Cada vez que un niño comienza a formar parte de la maquinaria escolar se vuelve un sujeto a ser evaluado, no tan sólo desde lo pedagógico, sino actualmente desde la sentencia psicológica de ser merecedor de padecer necesariamente de un diagnóstico.

Los informes de profesionales de la salud y de la educación que habitualmente recibo en las escuelas donde me desempeño como psicóloga de gabinetes no describen particulares situaciones y constelaciones subjetivas. Son “evaluaciones” vacías de contenido, puesto que no refieren lo propio de cada sujeto, tampoco suelen describir sus familias y sus vínculos, siendo que la clave para dar respuestas a las problemáticas actuales vinculadas a la infancia está en el abordaje familiar y no tan sólo en el de los niños.

Son datos que se encierran en números, cifras, siglas, que carecen de hondo contenido humano. Muchos de estos informes podrían nominar a uno u otro niño, puesto que la diferencia no es sustancial, es numérica. De la particular historia de ese niño, de lo que lo hace ser quien es, de su sí mismo, sus afectos, emociones, necesidades, angustias, representaciones inconcientes, posibilidades de aprender y cómo, no suele haber registro.

Maestros, padres, directivos, con frecuencia rotulan a los niños, decretan su destino, aún cuando tal sentencia no sea un diagnóstico psicológico, médico o psiquiátrico. Intrapáticamente opera de la misma forma, en tanto condiciona al niño a constituirse identificatoriamente a partir de la mirada del otro que necesariamente lo constituye. Todo cuanto se opina sobre el niño delante de él, lo construye, acción habitual en las escuelas y entre los padres.

La calma de la etiqueta no es más que una ilusión, una fuga hacia adelante

Ante cada escena se nos olvida que hay un ser, humano por cierto, merecedor de nuestro respeto. Françoise Dolto escribió: “Para el adulto es un escándalo que el ser humano en estado de infancia sea su igual”.⁷⁸

La mayor de las vejaciones es el desconocimiento de la identidad, no en el sentido únicamente como “ausencia de conocimiento de”, sino, como práctica violenta de un sujeto que niega la subjetividad de otro. Quizás el paradigma de la violencia sean los campos de concentración, en los que se intenta quebrar los soportes identificatorios de las personas.

La violencia es la negación del sujeto. “Violación, sometimiento, tortura, abandono, hambre, son formas del desconocimiento del otro, del avasallamiento de su subjetividad. Generalmente, cuando en una familia o en una sociedad reina la violencia, los mayores damnificados son los niños y los adolescentes, ya sea por la vía del hambre, [...] ya sea por la vía del clima afectivo del contexto donde viven”.⁷⁹

La tolerancia del adulto hacia el funcionamiento infantil, frente a sus sentimientos, ansiedades, movimientos, preguntas, siendo soporte de sus distintos afectos y dándoles legalidad, disminuye en contextos de desborde.

Muchas veces esto ocurre en las familias, perdiendo el adulto la capacidad de establecer con el niño vínculos empáticos y asimétricos.

Como formas de la violencia, tales vínculos funcionan, metapsicológicamente, desde el exceso, el desborde, la ruptura. El dolor psíquico arrasa con la posibilidad de vivencia calmante a través de

⁷⁸ Dolto, F., *La causa de los niños*, Paidós, Buenos Aires: 2012, pág. 13.

⁷⁹ Janin, B., “Violencia y Subjetividad”, *Cuestiones de Infancia, Rev. De Psicoanálisis con niños*, Año 1997, Vol. 2, pág. 7.

tramas representacionales, del armado de conexiones. El predominio relativo de la pulsión de muerte tiende hacia la desorganizar lo psíquico.

Algunos de los casos con los que trabajé como psicóloga en las distintas escuelas donde me desempeño podrían funcionar a modo de ejemplo para ilustrar algunas de las cuestiones mencionadas en el presente desarrollo.

Describiré el caso de una niña a la que llamaré Camila. Actualmente Camila (ocho años) se encuentra en tercer año de la escuela primaria, turno mañana, con dificultades para leer y escribir con fluidez, pese a ser una niña con un potencial intelectual excelente. Su motricidad también es muy buena. En matemáticas no presenta dificultades para resolver situaciones problemáticas o ejercicios con cierto grado de complejidad, siempre y cuando sea con la guía de un adulto que esté a su lado, acompañando no tan sólo sus razonamientos, sino también ayudando a sostener su atención.

Camila ingresó en sala de cinco, nivel inicial, turno tarde, en la escuela en donde hoy se encuentra cursando la escolaridad primaria. Había cursado sala de cuatro en otro jardín. La experiencia en sala de cinco no fue muy gratificante para Camila ya que el vínculo con su docente se vio obturado de entrada y paulatinamente. En principio resultó una variable condicionante, cuasi determinante, el informe sobre la niña enviado por la escuela de dónde provenía (sala de cuatro). La describía como “hiperactiva”, “desobediente”, “con poca capacidad de atención”, “caprichosa”, “desafiante ante la autoridad”, “con dificultades para tolerar la puesta de límites del adulto”, entre otras características.

Sala de cinco transcurrió con permanentes citaciones a los padres. En dichas entrevistas se hacía hincapié en que no trabajaba en clase, se movía y caminaba mucho por el salón, molestaba a los compañeros. Sin embargo las producciones de Camila eran muy buenas al momento de ser evaluada (dibujo de la figura humana, motricidad, conteo, etc.).

Finalizando sala de cinco, en el momento de la articulación entre niveles - inicial y primario - resultó nuevamente desfavorecedor el pasaje de información. La docente de primer año primaria (con veinte años de antigüedad en la docencia y en esa escuela en particular, dato importante en consideraciones posteriores) consideró que debería ser muy “firme con esa alumna desde el principio”, al punto de derivarla al equipo de orientación escolar el segundo día de clases de primer año.

En esa instancia recibo a Camila y comienza un recorrido de andar y desandar caminos.

Al abordar el legajo, me encuentro con que en éste no había información de la familia, excepto que Camila tenía un padre, una madre y dos hermanos mayores. Como tampoco información detallada respecto de su historia, sus vínculos, su modo de relacionarse, su historia escolar, etc..

En el cotidiano trabajo en primer año la niña presentaba cierta reticencia para trabajar, lo que observé al ir al salón ya desde la primera semana de clases. Con frecuencia, cada vez que se encontraba desatenta, caminando por el salón o jugando con un compañero, la docente dirigiéndose a mí en búsqueda de mi aprobación, en voz bien alta y delante de Camila y del resto del grupo, verbalizaba frases tales como: “¡viste! Ahí la tenés, no quiere hacer nada, todo el día estuvo así. Yo ya le dije, como sigamos así yo no preocupo más, copio y borro. Además que se vaya arriba a charlar a dirección”. Y acto seguido dirigiéndose a Camila: “¿No es cierto que te avisé? ¡Decile a la seño lo que te dije!”

Era llamativo que, a pesar de ser varios los niños desatentos o inquietos, los retos y llamados de atención iban dirigidos sólo hacia Camila. Los mismos compañeros se identificaron con la modalidad de la docente y ellos también le atribuían con frecuencia diversas acciones, situaciones, que les correspondían a otros.

Era fundamental llevar a cabo una entrevista con los padres para recabar datos a modo de anamnesis clínica. De la citación a los mismos obtuve información que de alguna manera explicaba la ansiedad de Camila, manifestada en sus movimientos corporales continuos y en su desinterés por lo escolar. Los padres estaban separados recientemente, pero no divorciados legalmente. La madre estaba en pareja nuevamente, no en convivencia. En la entrevista que mantuve con ambos padres me llamó la atención que el padre por momentos tomara de las manos a la madre, como también que rodeara sus hombros. La señora no respondía a tal gesto con rechazo, pero tampoco con aprobación, sólo con un dejo de aceptación o resignación. En dicha entrevista conversamos sobre la niña, su historia, la dificultad de los padres en relación a los límites y a los hábitos de crianza, por ejemplo la madre dormía con la niña cuando se sentía angustiada por la separación, el padre le permitía el acceso libre a la televisión y la computadora, sin pautas ni control de lo que veía, ni de los tiempos frente a la pantalla. Dialogamos sobre cómo se estaba desarrollando su actual escolaridad. Les sugerí que Camila realizara una actividad artística y se comprometieron a cumplirlo, quedando asentado en acta.

Con el tiempo Camila comenzó a desplegar en la escuela dos modalidades conductuales: por momentos se lastimaba a sí misma, a veces poniéndose en riesgo (se arrojaba por escaleras, rodaba por el piso contra paredes), por momentos se volvía agresiva con los otros (empujaba, insultaba).

Todo esto enfurecía aún más a su docente. Comenzaron a volverse habituales los llamados de atención a través del cuaderno de comunicados, pese a los ruegos desesperados de la niña, citaciones a los padres por parte de la docente. La enviaba permanentemente a dirección, inclusive por causas irrisorias. Cierta vez la niña llegó a dirección diciendo “dijo la seño que venga porque lo asusté a E.”

Prácticamente Camila no quería hacer nada en clases y así lo verbalizaba. Llegando a mitad de año de su primer año apenas si podía leer alguna sílaba. Luego del receso de invierno se volvió un hábito que se la enviara a trabajar a dirección, convirtiéndose éste en el espacio donde más tiempo transcurría, ya que no sólo se encontraba allí porque había ocurrido alguna situación supuestamente disruptiva, sino porque iba a realizar los trabajos que no quería hacer en el salón o que su maestra manifestaba no quería realizar. Era común verla con su cuaderno sentada trabajando con cualquier miembro del equipo directivo, con la secretaria o con alguna docente que se encontraba en hora libre.

El equipo directivo y el equipo de orientación escolar percibimos claramente el vínculo que en realidad nunca se había logrado constituir saludablemente y que se iba deteriorando cada vez más. Se conversó en reiteradas oportunidades con la docente, dejando asentado en reiteradas actas lo dialogado, pero ésta insistió en que las dificultades estaban en la alumna, sin poder revisar la propia práctica.

A mediados de año la docente había citado a los padres y les había sugerido una intervención con psicopedagogía. De esta sugerencia nos anoticiamos el equipo de orientación y el equipo directivo tiempo después, cuando la niña ya había iniciado dicho tratamiento en un centro terapéutico. Del resultado del pasaje por dicho centro se diagnosticó a la niña con “trastorno de la conducta, no especificado” y se le comenzó a tramitar un certificado de discapacidad, coincidente con el tiempo en que Camila comenzó a ponerse en riesgo y a volverse más agresiva.

De alguna manera dicho diagnóstico ejerció un efecto calmante y tranquilizador para la docente, a la vez que confirmante de sus hipótesis, como también para los padres. De esta forma, los adultos más significativos, se deslindaron de su responsabilidad y la desplazaron sobre la etiqueta, por ende, dejaron a la niña sola con su dolor, quien a su vez comenzó a funcionar psicológicamente desde la identidad que le era portada.

A partir del proceder de la docente se citó nuevamente a la familia y a dicha entrevista sólo asistió la madre. En la misma fueron relatadas situaciones de violencia vivenciadas por ésta por parte del padre de Camila (golpes, amenaza con arma) previo a la separación y que condujeron a que la señora tomara la decisión de separarse, no así de divorciarse ya que el señor la amenaza con que de ser así se llevaría a Camila y no la vería más. Este relato explicó la conducta de sumisión de la mamá frente al avasallamiento corporal del padre en la primera entrevista que mantuviera la que suscribe. La señora manifestó que estas situaciones fueron presenciadas por la niña y que aún las recordaba. Nos relató que además Camila había iniciado tareas artísticas, tal como se le había sugerido desde el equipo de orientación escolar, habiendo resultado exitoso ya que la niña había desarrollado buenos vínculos con sus pares, con sus maestro de arte, ponía su atención durante más de una hora y media en la tarea con resultados sorprendentes. Al mes de iniciada esta actividad, el padre, sin motivo aparente, decidió no enviarla más.

Le solicitamos a la madre que la niña iniciara un acompañamiento psicológico, para revisar el diagnóstico, puesto que el abordaje debía ser familiar, indicándole el espacio de orientación a padres tanto para ella como para el padre. Se trabajó acerca del efecto desubjetivante de los certificados de discapacidad en la identidad infantil en constitución. También se indicó (no sugirió) que Camila pudiera recuperar el espacio artístico. Desde la escuela se le ofreció el asesoramiento necesario en lo que a las situaciones de violencia respectaba.

Finalizando el ciclo lectivo de primer año ya eran varias las variables que se habían cruzado para que se generaran en Camila dificultades para aprender, vale decir, para que su libido, su energía psíquica, no estuviera puesta en el aprendizaje. Variables que tenían que ver con su historia, con determinados modos actuales de proceder de los padres para con ella (por momentos perversos, por ejemplo, quitarle aquello que le hacía bien, la actividad artística), el modo en que llevaban adelante su crianza: el lugar de adulta en el que por momentos la ponían, colocándola en la trampa de una “orfandad acompañada”.

Por otro lado estaban las variables institucionales vinculadas al modo en que había procedido el nivel inicial, sumadas al resto de los continuos institucionales: el vínculo que se trunció de entrada con la docente titular de primer año, un equipo directivo que fue haciendo lo que pudo con el acompañamiento del equipo de orientación escolar, teniendo en cuenta que a una docente con tanta antigüedad en la institución, por su misma trayectoria, era complejo interpellarla desde la práctica. Cabe aclarar que primero y segundo año de primaria conforman una unidad pedagógica, por lo que en general se tiende a que sea la misma docente de primero la que permanezca en segundo. Esto ya es sabido por la comunidad de padres, con lo cual, pensar en un cambio docente podría haber generado serias dificultades en el grupo de padres, como también en el posicionamiento de la docente frente a la posibilidad del cambio. Lo que ésta última verbalizaba sin rodeos era el deseo de que cambiaran a la alumna de escuela.

La otra variable sustancial era la sugerencia de la docente de una intervención terapéutica que derivó en un diagnóstico bizarro y perverso: “trastorno de la conducta, no especificado”, que dejaba a la niña en la trampa del doblete: “tenés una enfermedad y rara, pero tan rara sos que no te lo podemos decir” y en la tramitación del certificado de discapacidad.

Camila comenzó su segundo año con la misma docente. Sus días transcurrieron prácticamente en dirección, desde la primera semana de clases. Fue avanzando notoriamente en el aprendizaje a través de los vínculos que estableció con los distintos agentes institucionales en este espacio. Trabajaba con ánimo y entusiasmo. Paulatinamente la disposición al aprendizaje y las ganas de aprender se dieron a través de estas personas que armaron vínculos positivos con la niña.

Sus movimientos corporales, desatención, cierta agresividad, mutaron a una docilidad y una interesante disposición afectiva hacia el otro. De esta manera fue logrando su lecto-escritura, aunque con dificultad.

De todas maneras se fue constituyendo un nuevo síntoma: apareció cierto rechazo a la ingesta de alimentos. Tal vez en relación a cuestiones inconcientes vinculadas a sus primeras relaciones significativas, proveedoras de alimento/afecto. También enlazado al modo en cómo podría operar la ecuación inconciente alimento = conocimiento / pecho dador = docente proveedor del conocimiento.

El síntoma podría ser una forma fallida de manifestar que su situación escolar había sido vulnerada, por ende, vulnerada su posibilidad de acceso al conocer, el salto del saber al conocer, la posibilidad de subjetivar el conocimiento.

La docente comenzó obsesivamente a preocuparse porque Camila comiese, fantaseando una anorexia de tipo adolescente, sin poder comprender, pese a mi intervención, que se trataba de indicadores a modo de pedido de ayuda y no de un síntoma con una estructura organizada. Perturbaba también al grupo de pares, ya que les indicaba que debían “proteger y cuidar a Camila porque el doctor dijo que tenía que comer más”.

Teniendo en cuenta los entrecruces de significaciones concientes e inconcientes de las distintas variables en juego y considerando que su capacidad de aprendizaje y su potencial intelectual se estaban desplegando a riesgo de generar una inhibición cognitiva o un funcionamiento psíquico regresivo, se consideró como posibilidad un cambio de turno, en ese mismo ciclo lectivo.

Camila retomó así su segundo año en el turno mañana, con otra docente que pudo hacer vínculo desde un lugar de afecto genuino, amoroso.

Actualmente se encuentra transitando tercer año, en el turno mañana, tal como se especificó al comienzo del relato. Su pronóstico es favorable en relación al aprendizaje, si bien presenta dificultades. Han remitido los síntomas vinculados a la alimentación, aunque por momentos se angustia, agrediendo a sí misma o a los demás. Desde la escuela se está trabajando aún en relación a la problemática familiar y por ende en el acompañamiento a Camila, teniendo en cuenta las limitaciones que la propia familia suele ofrecer (resistencias a asistir a orientación a padres, insistir en la necesidad de múltiples terapias para Camila y de la posibilidad de dar curso al certificado de discapacidad, entre otras). Actualmente Camila sólo asiste a tratamiento psicológico de corte psicoanalítico, indicado por la institución. No posee certificado de discapacidad. Abandonó el espacio artístico, por decisión de ambos padres.

Cada vez que a través de situaciones pedagógicas desubjetivantes se deslizan los etiquetamientos, desborde de diagnósticos, se ejercen marcas que arrasan con la identidad yoica (paradójicamente en un momento vital de construcción del yo). La práctica pedagógica se vuelve práctica violenta que impide ligadura, predominio relativo de Eros, llevando al aparato a un funcionamiento en sentido regresivo. El yo del niño se desconoce a sí mismo, actúa desde una identidad impuesta ante el fantasma terrorífico de no ser nada ni nadie, sufre psíquicamente. Pero perdido en él mismo, en la capacidad de ser protagonista de su propia vida, de trazar su propia historia, frecuentemente empieza a desafectivizarse, pudiendo por ende hacer síntoma en el aprendizaje en tanto deja de investir al mundo, no pudiendo pensar puesto que en realidad no puede pensarse autónomamente.

CONCLUSIONES

Tal como escribe Inés Cristina Rosbaco y se mencionaba al comienzo del presente desarrollo, la violencia excesiva del sistema escolar frecuentemente es desestructurante a niveles de organización del yo. Si bien la matriz estructural se encuentra en la función madre y función padre (léase en el sentido de la función psíquica independiente del género), la escuela es el lugar por excelencia donde el niño encontrará objetos diferentes a los poco novedosos por tan conocidos.

Con el sepultamiento edípico, el niño aprovechará su deseo de alejarse de lo familiar, poniendo toda su energía en reprimir afectos ambivalentes que imaginariamente teme puedan volverse retaliativos por parte de sus padres. Pero le será un trabajo difícil si la escuela se vuelve un ambiente hostil, que en vez de invitarlo a sublimar tales pulsiones, lo enmarca, sentencia, hacia un destino fatalista, regrediente del yo.

Dispuestos a “comerse el mundo”, los niños salen del seno familiar y son devorados por los diagnósticos, rótulos y sentencias. Perverso, bizarro, en tanto el niño hace una apuesta progrediente, mientras que el adulto enseñante lo condena a un yo gestado desde la violencia de la patologización, hacia un yo inmaduro, regrediente.

En el ámbito escolar suele escucharse como slogan la importancia de reconocer “los procesos de aprendizaje”. Este enunciado refiere una conclusión más profunda: *el que es proceso es el propio niño*. Sin embargo, no se respetan ninguno de los dos, ni el proceso de crecimiento infantil, ni el aprendizaje procesual.

Se pretende que el niño responda “ya” a los requerimientos del adulto, no se toleran sus tiempos, sus cambios, sus ansiedades, conflictivas propias del desarrollo. Asimismo, desde lo pedagógico, termina siendo un discurso irrisorio la crítica a la pedagogía tradicional, si desde las prácticas se desconocen las particularidades de los sujetos y se los niega en su capacidad de aprendientes, protagonistas de la propia vida, portadores de una identidad, capaces de conocerse y por ende de conocer.

¿Qué es lo que determina que una persona pueda alcanzar esta sensación de una vida auténtica y propia? Nuevamente la clave está en la infancia: la autenticidad depende de la posibilidad de haber llevado a cabo un desarrollo espontáneo. Un desarrollo que haya brotado genuinamente del sí mismo en lugar de ser un sometimiento a las exigencias del ambiente.

Los diagnósticos, clasificaciones y etiquetas son actos violentos porque no sólo desconocen la singularidad, sino lo más propio del niño que es ser un sujeto en continua transformación. El niño es continuo movimiento, por eso el diagnóstico en la infancia es algo que va variando. Si fijamos lo que le ocurre atentamos contra la salud: dejamos algo enquistado, inmutable en el tiempo.

Por el borde delicado, fantasmático, de quedar alienado como sujeto, transitan los niños en un intento fallido de ubicarse como alguien tras la entidad psicopatológica que lo borra como persona.

Bibliografía

- Aulagnier, Piera (1975), La violencia de la interpretación, Amorrortu, Buenos Aires: 1993.
- Bleichmar, Silvia, (2008), Violencia social – Violencia Escolar, Noveduc, Argentina: 2014.
- Cukier, José, “Didactogenia: Efectos de la patología narcisista en la enseñanza”, En ENSAYOS y EXPERIENCIAS, Revista de Psicología en el Campo de la Educación, Bs. As: sd.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial, Documento de la Dirección Nacional de Cultura y Educación, Gobierno de la provincia de Buenos Aires, La Plata: 2008.

- Diseño Curricular para la Educación Primaria Primer y Segundo Ciclo, Documento de la Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Pcia. de Buenos Aires, La Plata: 2018.
- Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario, Documento de la Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la provincia de Buenos Aires: 2007.
- Dolto, F. (1985), La causa de los niños, Paidós, Argentina: 2012.
- DSM IV – Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, Barcelona, Masson, 1995.
- Erikson, E., Infancia y Sociedad, Hormé, Buenos Aires: 1980, “Las ocho edades del hombre”.
- Fernández, Alicia, (1987), La inteligencia atrapada, Nueva Visión, Buenos Aires: 1993.
- Fernández, Alicia, (1992), La sexualidad atrapada de la señorita maestra, Nueva Visión, Buenos Aires: 1998.
- Fernández, Alicia, (2000), Los idiomas del aprendiente, Nueva Visión, Buenos Aires: 2003.
- Freud, Sigmund, (1927), “El porvenir de una ilusión”, Obras completas, Tomo XXI, Amorrortu editores, Buenos Aires: 1976.
- Freud, S., (1920), “Más allá del principio de placer”, Obras Completas, Tomo XVIII, Amorrortu editores, Buenos Aires: 1999.
- Freud, S., (1905), “Tres Ensayos de teoría sexual”, Obras Completas, Tomo VII, Amorrortu editores, Buenos Aires: 1978.
- Janin, B., (2011), El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva, Noveduc, Buenos Aires: 2011.
- Janin, B., “Intervenciones subjetivantes”, Novedades Educativas, Año 25, N° 268, Abril 2013.
- Janin, Beatriz, M.C.Rojas y otros, (2013), La patologización de la infancia (II) Problemas e intervenciones en la clínica, Noveduc, Buenos Aires: 2013.
- Janin, B., (2004), Niños desatentos e hiperactivos, Noveduc, Bs.As. : 2010.
- Janin, B., “Prácticas que apuntan a constituir subjetividad”, Novedades Educativas, Año 25, N° 268, Abril 2013.
- Janin, B., “Violencia y subjetividad”, Cuestiones de Infancia, Rev. de Psicoanálisis con niños, Año 1997, Vol. 2.
- Kremenchuzky, José R., El desarrollo del cachorro humano. TGD y otros problemas. Pediatría e Interdisciplina, Noveduc, Buenos Aires: 2009.
- Merlin, Nora, Colonización de la Subjetividad, Letra Viva, Buenos Aires: 2017.
- Miller, A., (1985), Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño, Tusquets, Madrid: 2001.
- Morgenstern, S. y Finkel, L., (2005), “La profesión docente y el conocimiento. La contradicción entre las demandas de la sociedad del conocimiento y la degradación de la profesión”, en Revista Argentina de Educación, Año XXI, N° 29, AGCE, Buenos Aires.
- Oreja Cerruti, M.Belén, Accidentes en la Infancia: Algunas Consideraciones desde el Punto de Vista Psicológico, 2001, Parte II.
- Oreja Cerruti, M. Betania, “Las reformas educativas responden a las necesidades del capital (Entrevista), en www.laizquierdadiario.com, 04 de marzo de 2018, <http://www.laizquierdadiario.com/Las-reformas-educativas-responden-a-las-necesidades-del-capital>.
- Oyola, C y otros, Fracaso escolar, el éxito prohibido. Una Investigación sobre el fracaso escolar en áreas urbano-marginales, Aique, Buenos Aires: 1994.
- Rosbaco, C. I., El desnutrido escolar, Homo Sapiens Ediciones, Rosario: 1999.
- Saks, Aída Ch. de, Prevención de la violencia Casa Verde, Unicef Argentina.
- Saviani, D., (1991), “Problemas sociales y problemas de aprendizaje”, En Educación: Temas de actualidad, Libros del Quirquincho, Buenos Aires.
- Vasen, Juan, Una nueva epidemia de nombres impropios. El DSM-V invade la infancia en la clínica y las aulas, Noveduc, Buenos Aires: 2011.

Winnicott, D.W., (1967), "El concepto de individuo sano", Donald W. Winnicott, Trieb, Buenos Aires: 1978.

...

> Escrituras y aprendizajes que entretejen lazos sociales

Coord.: Dra. Maia Migdalek

Mesa Nº 11 – Aula 5 – 1er piso

P47 - *Experiencias de escritura y prácticas docentes en una Escuela Especial de CABA*, Mariel Adán, CABA.

P52 - *Una experiencia que (entre) teje una cartografía de pasiones: los "territorios-espacio-tiempo"*, M. Teresa Torrealba, Formación Docente/UBACyT, CABA.

P73 - *O sujeito surdo, a educação significativa e a família ouvinte: prevenção de dificuldades de aprendizagem*, Marilene Calderaro Munguba, Lana Carol de Sousa Martins, Sarah Maria de Oliveira, Ana Rebeca Medeiros Nunes de Oliveira, Terezinha Teixeira Joca, Universidade Federal do Ceará, UFC / Universidade de Fortaleza, UNIFOR, Fortaleza, Ceará.

...

Experiencias de escritura y prácticas docentes en una Escuela Especial de CABA

Autor: Mariel Adán

Resumen

Poner a pensar los procesos de escritura y las construcciones de aprendizaje de las maestras fue parte del espíritu de esta investigación. La misma nos pone frente a cuestiones que tienen que ver con la cultura escolar y con aquello que se hace en el tiempo. Ambas variables son sostenedoras de aquello que transcurre en una comunidad de aprendizaje.

Poder articular la producción de artefactos culturales con las prácticas docentes en el tiempo, atendiendo además a sus procesos de formacionales, abre un abanico de preguntas y de ideas muy interesantes para hacer de la escuela una institución viva, atenta a los contextos; nutriéndose de las pasiones y desafíos que plantean todos los que aprenden allí.

La escuela se sostiene como comunidad en la tensión de identidades y diferencias; en la potencia del encuentro y también de los desencuentros, En la esperanza de transformar...y de ésto tiene algo ésta investigación.

Experiencias de escritura y prácticas docentes en una Escuela Especial de CABA

Esta investigación tiene como punto de partida la profunda valoración del acto de escribir. Entiendo el escribir como herramienta de producción de sentidos, como uno de los motores y transmisores de cultura y también como una vía de pensamiento y creatividad del sujeto en distintas instancias de aprendizaje. Abordar las prácticas de escritura, nos pone en la perspectiva inicial de enunciarlas como

un artefacto cultural de elaboración subjetiva asociada a la actualización de herramientas cognitivas puntuales.

Direccionar el tema al campo docente, me permitió incluir sus relatos biográficos, por ejemplo sus historias escolares en la configuración de esa experiencia como escribientes. Por otro lado ir a buscar algo en su hacer docente hizo lugar no sólo pensarlo desde lo vivencial sino a vislumbrar un entrecruzamiento de discursos sobre el que se asienta su práctica cotidiana en el aula.

En este sentido me pregunto qué hay de las maestras y sus posibilidades de escribir; cómo transitan la escritura en su práctica diaria. Muy a menudo encuentro que tienen más a la mano palabras de otros que palabras propias; muchas veces los actos creativos tienen que ver con el armado de ciertas ideas a modo de proyectos pero que eso pocas veces tiene una narrativa consecuente en el plano escrito. Por tanto, reflexionar sobre las prácticas de escritura dentro de la actividad docente tracciona sin duda, sus aprendizajes previos, sus experiencias y recuerdos y también aquellos espacios del cotidiano escolar donde se permite hacer correr o no las palabras por los lugares inciertos...los de un texto que se empieza a construir.

El objetivo principal de esta investigación es analizar la influencia de las experiencias previas de escritura de los docentes en sus recorridos de aprendizajes, respecto a sus prácticas de escritura actuales, como docentes del nivel de recuperación de educación especial de CABA. Aportar un material de cierta originalidad respecto de este tema daría además, la oportunidad de ser utilizado para poner en cuestión ciertas políticas de capacitación dentro de la escuela, por ejemplo; sería una vía para mejorar las condiciones de la enseñanza de la lengua, vinculadas a las mejoras en los procesos de enseñanza de la escritura.

La metodología utilizada para la presente investigación fue la Teoría Fundamentada. La misma permitió a partir de la recolección de los datos por medio de entrevistas, poder realizar con ese material el trazado de diferentes líneas de análisis respecto a las prácticas de escrituras en el cuerpo docente. Se buscó poder pesquisar su contacto con la escritura en los diferentes niveles de la escolaridad y de la formación, como así también los usos y aplicación de la escritura en su labor como docente. La muestra está representada por 12 docentes del nivel de Recuperación de Educación Especial, entre 25 y 45 años, de sexo femenino. Los materiales recogidos en las entrevistas contaron en primera instancia con la adhesión de las docentes entrevistadas para relatar y hacer historia de sus historias de escritura, participando en algunos casos, casi desde un lugar lúdico. La convocatoria las puso precisamente en juego pudiendo articular placer y autonomía de pensamiento. Por otro lado aparecieron ciertos marcadores en las respuestas docentes que dan lugar a deslizar categorías en el análisis de los datos. Las mismas las denominaré de la siguiente manera: 1-discontinuidades y formatos; 2-alguien que motiva; 3-práctica diaria.

1-Discontinuidades y formatos. Uno de los indicadores de los procesos de escritura que aparecen en las entrevistas, son las discontinuidades a las que se ven sometidas las experiencias de escritura en los diferentes tramos de escolaridad y formación.

Las docentes pueden referirse a cada tramo y caracterizarlo según el modo de acceso a la producción escrita. Ubican sus niveles educativos, como diferentes cortes de tiempo donde el escribir ocurría de una manera particular en cada uno. Así las formas de acceder al acto de escribir de la educación primaria no eran retomadas en la escuela secundaria y lo mismo en el nivel terciario. Todas las experiencias formulan algo que se hacía y se deja de hacer al acceder al siguiente nivel, o algún aspecto que era motor incondicional de las prácticas se desvanece apareciendo el foco productor de palabras escritas en otra ejecución.

Al referirse a la escuela primaria la mayoría explica la escritura a partir de los haceres propios del proceso de la alfabetización. En tal sentido se describen experiencias ligadas directamente a la ejercitación por repetición, la copia, la descomposición de la lengua escrita como modo de acceso a ella, la aplicación de reglas y modos correctivos. Solo una minoría, la que representa a las docentes de menor

edad coetáneas a las prácticas psicogenéticas, es la que evoca sus prácticas de escritura en la escuela primaria, como aquellas que estaban relacionadas con prácticas que estimulaban la creatividad, por ejemplo escribir cuentos y poesías o jugar con las palabras a modo de caligramas. También señalan con agrado que se podía escribir sobre la vida cotidiana, condición que les permitía contar lo que le pasaba a cada niñ@, incluyendo al lenguaje más autoreferencial y vivencial dentro de las palabras del cuaderno, aumentando además la comunicación entre pares. Una sola maestra recuerda de su pasaje por la primaria las actividades en la biblioteca lideradas por la bibliotecaria a la que puede recordar por su manera de hablar y por el análisis que hace a la distancia, de las actividades lúdicas y creativas que le proponía.

La escuela secundaria trae a la escritura, casi estandarizada en inmensos pizarrones de los que hay que copiar. Así las descripciones de experiencias de toda la muestra, en este nivel, se circunscriben en copiar del pizarrón y resumir de los libros como el mayor volumen de producción escrita del nivel.

Como contra cara de eso, nuevamente en la franja de maestras de menor edad/coetáneas a la práctica constructivista, aparecen las experiencias de escritura ligadas solo a las asignaturas específicas de lengua y literatura, vinculadas a talleres literarios, concursos de poesías, ejercicios teatrales que inducían a escrituras de obras cortas.

El esquema paradigmático de la escritura, durante el profesorado aparece delimitado en el apunte, el resumen y el trabajo monográfico. En un caso, una de las docentes detalla todo el trabajo cognitivo de signos que tenía construido para poder tomar registros más ajustados y voluminosos de la palabra oral de sus profesores. Estos signos servían también para el resumen. Aquí se le agrega la operación de clasificar y jerarquizar la información verbal o escrita, de manera de que solo quede en el papel aquello referido a lo más importante. Las prácticas monográficas, según lo relatan tienen condiciones similares al apunte y al resumen, solo que en este caso se elabora una textualidad dentro de un modelo de ejecución escrita que además arranca la información de un esquema textual diferente, el texto de estudio. Solo una minoría hace referencia al tomar nota, como diferente al tomar apuntes, poniéndolo en consonancia con el estilo del profesor/ra en tanto diera lugar a una perspectiva dialógica de la clase y en tal sentido aparece la nota como registro de eso.

2. Alguien que motiva En los relatos recogidos insiste la caracterización de una diferencia experiencial colocada en la presencia de otro. En esas temporalidades, las prácticas de escritura en sí mismas en general, estaban cifradas por ciertos patrones de ejecución que había que cumplimentar para luego ser sometido a correcciones.

Otro modelo estaba más vinculado a reproducir patrones de manera lo más idéntica posible para que la reproducción de las matrices de estudio sobretodo se mantuvieran.

En un último caso aparece como condición distintiva, la presencia de otro que motiva y estimula. Una imagen de esto es, la figura de un adulto que propone actividades originales y salidas del rango de la copia o la repetición. Relevan como significativo la preparación de ciertos contextos de trabajo más o menos cercanos al ámbito del aula, pero que tienen como efecto también promover propuestas llamadas originales y creativas. Así se valora la inclusión del marco teatral para generar materiales y contactarse con vivencias de escritura donde el cuerpo también tiene lugar y es vehículo para generar palabras y textos escritos.

Tanto en las experiencias de la escuela primaria como secundaria, se ubica como un sesgo de valor y motivación aquellos maestr@s y profesor@s que tenían un saber hacer que les permitía recuperar experiencias y vivencias propias de los alumnos a la hora de escribir. Ese otro que motiva o que tracciona hacia experiencias positivas de escritura, puede presentarse del lado de los pares, en el emprendimiento grupal de trabajo, en el formato de talleres. Esto según las entrevistadas aumentaba el rango de intercambio y de colaboración entre las producciones; permitía hacer circular las producciones con la consiguiente repercusión en las posibilidades de acrecentar el vocabulario, manejar más formas

de intercambio verbal entre pares, encontrar formas cada vez más rigurosas para expresar sus propias ideas.

3. *Práctica diaria* En la práctica diaria, las docentes entrevistadas señalan que la escritura se reserva para elaborar planificaciones, informes de alumnos y el registro de observaciones en el aula. En estos formatos puede haber una mayor o menor incidencia de la producción creativa y de pensamiento por parte de la docente, pero en general tienen la intencionalidad de inventariar información para otro, al punto de informarlo o ponerlo al tanto.

En ocasiones se escribe sobre sucesos que aún no ocurrieron y en otros casos de aquello que ya ocurrió y así se lo describe con la mayor fidelidad posible, en general poniendo el acento en el alumno y no en el hacer docente.

En el caso de los informes de alumnos, además del componente descriptivo, la escritura tiene además un cierto compromiso en relación a develar qué se piensa sobre ese alumno. Sobre esto las docentes más jóvenes de la muestra entienden que, estos tres formatos de escritura son herramientas que permiten, organizar sus ideas para comunicarlas de mejor manera. En estos casos agregan que la escritura también les permite comunicar experiencias a modo de divulgación, intercambio y reflexión con otras maestras.

Otro formato que parece en menor medida en la muestra es la escritura de notas a los padres; en general suele tener un modelo informativo (respecto de actividades, sanciones, etc) y formal, además de tener la supervisión de autoridades o ser una escritura colectiva.

Como en el apartado anterior las docentes del margen inferior en edad, señalan además como prácticas de escritura, formatos que se escapan de la escritura prescripta por la función. Mencionan soportes como: libreta personal donde anotan inquietudes respecto de sus clases, resultados obtenidos en alguna práctica de aula o resultados obtenidos en las mismas con sus alumnos. Describen que registrar sus reflexiones por escrito les permite ordenar sus ideas. Desde un ángulo más pedagógico didáctico, hacen referencia a las adaptaciones de materiales y a la escritura en el pizarrón. Respecto a las adaptaciones comentan que, esa instancia del trabajo les permite seleccionar y diseñar no solo las mejores maniobras para enseñar sino encontrar los mejores modos desde el lenguaje escrito para aproximarse a las necesidades de sus alumnos.

La escritura en el pizarrón es solo mencionada por dos maestras de la muestra, y comentan que es una herramienta para presentar el contenido a los alumnos, teniendo un seguimiento del procesamiento de la información pudiendo además plantear diferentes niveles dentro de un mismo concepto a enseñar.

Se comienza a discutir y concluir...

Cuando digo que la escritura se hace en el tiempo, me refiero no sólo al proceso de construcción singular que implica, sino que es llevado en el tiempo, por una subjetividad que guarda su impacto.

La presente investigación da cuenta de cómo se reconstruyó un recorrido de contactos con la escritura y cómo se habitó ese tiempo en las diferentes experiencias de formación. Por otro lado, se identificó, cómo conviven en esta línea histórica la enseñanza del código y de aspectos gramaticales y correctivos, con aquellos espacios de experiencia donde la capacidad de sentir y actuar también promueven habilidades y competencias para escribir y para enseñar a escribir.

Escenarios donde el ejercicio mecánico y la copia, se trasladaban de la educación primaria a la secundaria, cobrando arquitecturas más sofisticadas en lo mecánico y la copia en la monografía y el apunte del profesorado. En este último caso, aunque volviendo sobre la palabra de otro, se insiste en no ser-hacer palabra propia. Así las palabras escritas están solo para conservar al modo de repetir, como guarda cierto ideario histórico de la educación especial. (La enseñanza especial tiene aún dentro de sus formas habituales de resolver o entender fenómenos la repetición mecánica; de allí que el escenario de la práctica de las maestras de la muestra tiene en sí mismo un lugar asegurador del éxito bastante peligroso.) No obstante esta caracterización convive con otra, propia de las palabras y es que, las

palabras están también para salir de su camino habitual, disparar novedades y sorpresas en un territorio ficcional como es, la escuela.(L.Di marzo 2017)

Si bien investigaciones previas citan la hiancia entre el discurso formacional docente en relación a la escritura y sus prácticas diarias de escritura, diciendo que lo primero solo afecta un nivel superficial de lo cotidiano en las aulas, esto no es lo que precisamente aparece en los relatos de esta muestra. Las historias recogidas expresan claramente cuál fue el impacto que fue teniendo cada paso formacional y que quedó de eso, en términos de efectos sobre sus prácticas actuales de escritura. Expresan un rasgo importante para esta investigación: la discontinuidad en el bagaje de experiencias positivas. Se evidencia como el sistema educativo como tal, no tiene una línea de continuidad respecto al tratamiento del escribir en la escuela.

En esa temporalidad aparecen modelos o matrices de contacto con esos objetos de aprendizaje, diversos y oscilantes; se observa el lugar que la palabra del otro y la motivación tienen como efecto traccionante en la producción. Esto se vislumbra claramente en el relato de experiencias en la escuela primaria y secundaria.

Por otro lado es claro que, aquellas maestras que fueron sometidas en esas etapas iniciales de la alfabetización a prácticas psicogenéticas, recuerdan esas prácticas desde el placer y desde lo aprendido. Como una autentica adaptación inteligente, lo aprendido es tomado como eje creativo y retomado en su práctica para generar canales de observación, pensamiento y escritura sobre los alumnos, los contextos de enseñanza y sus propias prácticas. Pero esto tiene un plus, algo que como signo marca la escena particularmente.

A esto es lo que llamo, en ambos casos – la potencia del acontecimiento- al encuentro con un otro. Es decir hay algo del acontecimiento que tiene lugar en sus historias de aprendizaje al referirse a sus escrituras. Los señalan como encuentros de dos, en distintos tramos de la escolaridad, que han sido lo suficientemente estimulantes, genuinos y prometedores, de la mano de un maestro o profesor muy significativo desde su posición pedagógico didáctica y su estilo de enseñanza. Las docentes, que hicieron la experiencia de “estar juntos” como experiencia de compartir la potencia del encuentro con su enseñante, cuentan con herramientas para de -construir y reconstruir pensamientos en escrituras. Muestran cómo hacer de la práctica diaria un lugar donde, desde la incertidumbre se problematiza y se busca afanosamente a partir de escrituras varias alternativas, para que la vida allí en el aula, sea más placentera.” El acontecimiento se expresa en las almas, en el sentido que produce un cambio en la sensibilidad que crea una nueva evaluación: ha cambiado la distribución de los deseos” (Lazaratto,2017,p.54)

A la luz del material de investigaciones que preceden a ésta, es claro que el cuerpo docente sobrevalora ciertos aspectos instrumentales de la escritura, en tanto le permite procesar información; el carácter administrativo de la misma y la revisión de otro a modo de corrección. Agregan que es objetivo fundamental del proceso de formación docente en este aspecto, alentar políticas que tengan en cuenta el proceso creativo y simbólico que significa escribir para una docente.

Plantean necesario partir de sus marcas escriturales para encontrar allí cierta matriz, como proceso de construcción individual haciendo que, se deslicen hacia un saber que tiene cimientos históricos y socialmente contruidos. En tal sentido se intenta pensar la escritura como un objeto de trabajo, de estudio, de pensamiento, como un problema que requiere diálogo.

Ahora bien ¿Cómo problematizar la palabra escrita? ¿Cómo dar lugar a las posiciones, entre el estilo y el material semántico permitiendo correr lo analítico? Una idea posible de incluir aquí es, la idea de estrategia discursiva como la reconstrucción analítica de un plan de acción que, el escritor en tanto objeto discursivo pone en funcionamiento cuando combina un conjunto de recursos gramaticales y discursivos para obtener una finalidad interaccional. De esta manera lo escrito no será réplica de la realidad y por otro lado lo incluye al otro en esa interacción invisible donde tal vez, escribir pudiera ser también pensar con el otro al cruzarse en la lectura.

Considero que de éste hablan las maestras de la muestra cuando recuerdan experiencias placenteras de escritura. La caracterizan como, la escritura que las incluía desde la dramática de sus vidas cotidianas; éste no solo las entusiasmaba sino les permitía entre otras cosas aumentar los contactos sociales. Algo del entramado social, como tratamiento de la palabra con otros (otro que motiva, otro que acompaña, otro que piensa conmigo cuando me lee) es recuperado de estos aprendizajes cuando así lo replican en sus experiencias como enseñantes. Ejemplo de esto podría ser, cuando son capaces de de-construir objetos de conocimiento y redefinirlos con otros en nuevas textualidades, a partir de lo epistémico y de lo creativo; cuando hacen de su cuaderno de notas un registro de sus pensamientos (qué pasó en sus clases, qué palabras de sus alumnos le resultaron más impactantes o cómo diseñar fantaseando nuevas intervenciones.)

En cuanto a los formatos de escritura, en términos generales las docentes señalan que la escritura en su quehacer docente viene a representar sus acciones. En este decir por escrito queda plasmado no solo un suceder, algo de lo que hacen, sino en algunos casos, lo que piensan y sienten. Esto ya es parte de sus prácticas. Por otro lado, es soporte de la oralidad en sus prácticas diarias, en tanto permite fijar ideas y comunicarlas, muchas veces con el propósito de someterlas a revisión, como es el caso de la *carpeta didáctica*. En este caso es una herramienta para procesar el material de sus acciones y de su idea en potencia o de ciertas decisiones, pero en definitiva sometida allí al parecer de otro. Y aquí caben muchas preguntas, por ejemplo: ¿Cómo hacer genuina una escritura tan diferida en el tiempo y sin el componente contextual? ¿Cómo se podría nutrir ese relato para dejarle lugar al campo de posibilidades que se abren cuando esa palabra actúa con los actores reales de las aulas a pura interacción. ¿Qué valor tiene ese relato de lo que no pasó... tal vez solo cumple con la función ideativa de la escritura pero deja por fuera otras metafunciones de la escritura?.

La práctica cotidiana indica, eso sí es puesto desde aquí como un problema, que estas tres vertientes pocas veces están articuladas. En general el escribir de la carpeta didáctica y las planificaciones queda sesgado a una serie de enunciados declarativos que no permiten ni tomar ni reconocer posiciones. De allí que se propone desde estas conclusiones, reconsiderar el valor de silencio que con lleva la palabra, en términos de pausa, de espacio para pensar y pensarse eligiendo sentidos y transitarlos en el proyecto, en el oficio de enseñar. Por otro lado se lo considera un silencio que, en la presencia ausencia de la palabra, dará lugar a dialogar. Cuando digo dialogar me refiero a abrir diálogos al interior del aula, diálogos con uno mismo y diálogos con los que leen ese material.

Como fue mencionado, la carpeta didáctica es un soporte de la práctica diaria pero también a apareció el pizarrón, del mismo modo que en la memoria estaban los apuntes, lo monográfico. Todas esas escrituras pueden tener diferentes procesos que explicitan cómo desde la operación de vaciar y llenar de sentido con la palabra escrita, plantean una relación al conocimiento, describen recorridos de cómo hacen circular o no al conocimiento, o como pueden tomar la palabra del otro.

Casi a modo de ejemplo, de ideas que se concluyen y otras que quedan abiertas, articulando los tres ejes propuestos en los resultados de esta investigación -discontinuidades/ alguien que motiva y prácticas diaria, tomo el apunte como soporte paradigmático que dispara una diferencia con la toma de notas. En una progresión ascendente y a la luz de los resultados, se puede concluir que quienes han hecho la experiencia de tomar notas, pueden en su práctica cotidiana, hacer uso del pizarrón como un escenario del encuentro.

Se propone desde aquí que el apunte sería la anotación que fragmenta; en él muchas palabras se pierden; el estilo queda barrido por la economía de palabras o las palabras claves que sujetaran del recuerdo de ideas o conceptos, empobreciendo la construcción gramatical y prosódica cargada de la poesía propia de la impronta personal. En cambio, al decir de Larrosa en su abecedario escolar, el tomar nota tiene que ver con marcar señales, flujos y pausas, como una tecnología muy especial entre la oralidad y la escritura. Allí está algo del otro que acompaña y conduce, con el tempo del que escribe. Ambos portan y aportan palabras en el flujo del intercambio, promoviendo el acontecimiento.

Algo de esto se reedita en el uso del pizarrón cuando quien enseña escribe y escribe enseñando. No solo apoya a la oralidad escribiendo sino espacializa el pensamiento, da a ver en esa escritura, planteando un pensamiento compartido.

Es posible que parte de nuestra intervención psicopedagógica en la orientación y acompañamiento de docentes, tenga que ver con tratar de que sus escrituras aún las técnicas-administrativas guarden lugar para el intercambio, para lo colaborativo y empático con el lector, para la incertidumbre propia de los espacios de escritura. Es decir que sea una escritura que arme un espacio interpersonal donde se valoran las relaciones sociales y las variaciones de roles; donde en lo textual el lenguaje establece relación entre sí mismo y el contexto, haciendo de la palabra escrita una asociación de sentidos múltiples con quien

Acercar al maestro a sus propias escrituras va en la línea de convocarlo a una exploración lúdica para la construcción de sentidos, donde atravesar la instancia de colocar pensamiento en palabra escrita, le requiere nuevos recorridos a su imaginación y creatividad. Por otro lado estas producciones donde construir sentidos, llaman a lo que podríamos denominar: una escritura de autor. Esto es la escritura como espacio donde ser autores, donde colocar la potencia de la autoría.

La aventura de escribir como travesía, nos permite recorrer lo conocido y lo desconocido en una cierta simultaneidad. Nos permite atravesar con la palabra escrita los desafíos de los espacios vacíos; nos permite entrometer la inquietud, la molestia de la materialidad de la palabra escrita y por sobre todo en las aulas nos acerca a consumir un encuentro entre dos diferentes, eso lo hace acontecimiento....eso lo hace un acto de amor.

Referencias bibliograficas

- Abramowski, A (2014) *Maneras de querer* Ed.Paidos, Argentina
 Badiou, A(2012) *Elogio del amor* Ed. Paidos, Argentina
 Di Marzo, L (2013) *Leer y Escribir en la escuela* Ed.Paidos, Argentina
 Duschatzky, S (2017) *Política de la escucha en la escuela* Ed.Paidos, Argentina
 Elgueta, V (2012) *Preeminencia de la planificación/ las prácticas de escritura en educación* –Revista Confluencia-
 Ferreiro, E (2012) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* Ed. Fondo de Cultura Económica, México
 Finocchio, A.M (2014) *Conquistar la escritura/Saberes y prácticas escolares* Ed. Paidos, Argentina
 Larrosa Bondia, J (2017) *Pedagogía Profana/ estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación* Ed. Miño y Dávila, Argentina
 Lazzarato, M (2017) *Políticas del Acontecimiento* Ed. Tinta y Limón, Argentina
 Lerner, D (2001) *Leer y Escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* Ed. Fondo de Cultura Económica, México
 Litwin, E (1997) *Las Configuraciones Didácticas* ED. Paidos, Argentina
 Ong, W (1996) *Oralidad y escritura/Tecnología de la palabra* Ed. Fondo de Cultura Económica, México
 Skliar, C (2017) *Pedagogía de las Diferencias* Ed. Noveduc, Argentina
 Teberosky, A y Tolchinsky, L (2000) *Más allá de la alfabetización* Ed. Santillana- Aula XXI, Argentina

...

Una experiencia que (entre) teje una cartografía de pasiones: los "territorios-espacio-tiempo"

Autor: M. Teresa Torrealba

RESUMEN:

Los invitamos a abrir interrogantes, desinvisibilizar tradiciones y contribuir a las discusiones actuales sobre fracaso escolar. Proponemos cambiar la clásica pregunta ¿qué produce el fracaso escolar? por ¿qué experiencias favorecen los aprendizajes escolares y pueden mejorar la calidad educativa de todos los niños? (Elichiry, 2004)

Criticamos las tradiciones pedagógicas y de la psicología educacional modernas. Transitamos tiempos neoliberales en los que las miradas patologizantes han recobrado fuerza y arrojan al sujeto al territorio de las calificaciones que descalifican. Afirmamos: *“la alfabetización no es ni un lujo ni una obligación: es un derecho”* (Ferreiro, 2012: 38).

La perspectiva psicológica situacional -al visibilizar la multidimensionalidad de los procesos de aprendizaje, las interrelaciones implicadas y los sentidos construidos por quienes participan- es un instrumento valioso para interrogar la tradicional conversión de problemas socioeducativos en psicopedagógicos (Elichiry, 2004) y cuestionar las instituidas prácticas patologizantes.

El taller como sistema de actividad resulta un formato propicio para desplegar la concepción de aprendizaje que sostenemos. Concebimos el aprendizaje escolar como un proceso que se produce en la interacción con los otros, mediados por artefactos culturales en prácticas situadas.

Danzaremos con una metáfora: la de “territorios-espacio-tiempo”. TERRITORIOS es una experiencia que entrama la visibilización y conceptualización del camino lector, la realización del proyecto *“la sombrilla lectora”* para la escuela sede -en un curso de formación docente- y su inauguración.

Estamos aquí con la esperanza de tejer y (entre)tejer modos de ser y hacer escuela que resisten los intentos de transformar el conocimiento en mercancía y debilitar/vaciar la escuela pública, la de gestión estatal, de su capacidad de ampliar derechos, distribuir el conocimiento y profundizar la democracia.

UNA EXPERIENCIA QUE (ENTRE)TEJE UNA CARTOGRAFÍA DE PASIONES:

LOS “TERRITORIOS-ESPACIO-TIEMPO”

M. Teresa Torrealba

En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, estos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él.

Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Sigüientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y los Inviernos. En los desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas.

Suárez Miranda, Viajes de Varones Prudentes, Libro Cuarto, Cap. XLV, Lérida, 1658.

Del rigor de la ciencia. **Jorge Luis Borges**

INTRODUCCIÓN

La idea de este trabajo es proponer un recorrido que nos permita abrir interrogantes, desinvisibilizar tradiciones y contribuir a las discusiones actuales sobre fracaso escolar: *“(…) somos conscientes que la pregunta por la alfabetización es, en nuestro país y en Latinoamérica, la pregunta por el éxito y el fracaso escolar”* (Torrealba y López, 2018: en prensa).

Apelamos al arte de la cartografía que -en nuestro caso- se (des)entiende explícitamente de toda intención de perfección: describiremos mapas desmesurados y deshinchados como la misma pasión. Rechazamos todo intento de homogeneización y reivindicamos los plurales que nos distinguen en nuestra singularidad y nos permiten construir un (nos)otros que reconoce al otro en tanto semejante y nunca enemigo. Nos propusimos construir y seguir construyendo puentes, los invitamos a transitarlos.

En este proceso, recuperamos cuidadosa y apasionadamente aquellas “huellas” que resisten “*las Inclemencias del Sol y los Inviernos*”.

El desafío implica, como propone Elichiry (2004) cambiar la clásica pregunta ¿qué produce el fracaso escolar? por ¿qué experiencias favorecen los aprendizajes escolares? y ¿cuáles pueden mejorar la calidad educativa de todos los niños, especialmente de aquellos que viven en contextos vulnerabilizados?

Danzaremos con una metáfora que condensa algo de mágico, arte, ritual y ciencia al condensar sentidos: la de “territorios-espacio-tiempo”. Territorios que concentran, en cada situación, mapas de espacio-tiempos que tejen hilos singulares y tramas colectivas al tender puentes entre lo nuevo y las herencias en un movimiento que posibilita futuros. Danzaremos “(...) *abierto[s] a la novedad, a lo diferente, a la innovación, a la duda*” (Freire, 2014: 44).

TERRITORIOS es una experiencia que entrama la visibilización y conceptualización del camino lector, la realización del proyecto *la sombrilla lectora* para la escuela y su inauguración. Esta *cartografía de pasiones* describe mapas que identifican caminos en común, puentes que entrelazan e invitan a cruzar y nos permiten analizar esta experiencia que creemos, acompaña las trayectorias educativas -tanto de niños como de docentes- y aporta -creando condiciones simbólicas y materiales- a la construcción de la escuela como *comunidad de aprendizaje*. Al documentar situaciones de aprendizaje en la escuela, nos proponemos hacer visibles y conscientes los procesos involucrados en la apropiación del conocimiento.

LAS TEORÍAS, COMO INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS

Las teorías pedagógicas y de la psicología educacional modernas que explican el fracaso escolar como déficit individual y/o cultural, recobran fuerza en tiempos neoliberales y son las que culpabilizan a niños, a jóvenes y a sus familias del fracaso escolar. Y son justamente estos mismos niños y jóvenes los que viven mayoritariamente en contextos vulnerabilizados. Es al amparo del mandato fuertemente homogeneizador con el que se constituyó la escuela moderna que las psicologías -solidarias del modelo médico hegemónico- han explicado estas “anomalías” como características propias de los sujetos. Están tan naturalizadas estas cuestiones que aún resulta necesario explicar que las categorías nosológicas “*niño con problemas de aprendizaje y/o de conducta*” son construcciones que acompañaron los procesos de escolarización masivos. Asimismo, es imprescindible insistir en interrogar el uso de las categorías dicotómicas normal/anormal y sus derivados ya que tienen como efecto la estigmatización de los sujetos y su exclusión al configurar identidades signadas por el fracaso.

La perspectiva psicológica situacional -al visibilizar la multidimensionalidad de los procesos de aprendizaje, las interrelaciones implicadas y los sentidos construidos por quienes participan- es un instrumento valioso que nos permite denunciar las consecuencias patologizantes, cuando, desde esta lógica de lo común, los problemas socioeducativos son explicados como psicopedagógicos. (Elichiry, 2004). Sostenemos que “(...) *la subjetividad se construye siempre en forma situada, (...). [Que] la escuela constituye un sistema de actividad (Cole y Engeström, 2001) particular cuyas reglas, formas de división del trabajo, utilización del lenguaje y de otros instrumentos, lógicas y sentidos no son naturales ni comunes a la cultura de todos los estudiantes*” (Sánchez, Torrealba y Arrúe, 2016: 324).

Concebimos el aprendizaje escolar como un proceso que se produce en la interacción con los otros, mediados por artefactos culturales en prácticas situadas. Así, el aula se constituye como un espacio que entrama diversas zonas de desarrollo próximo (Vigotsky, 1988) y aloja/habilita los diferentes modos y ritmos de apropiación del conocimiento. “*La metáfora de un aula que sostiene muchas zonas de desarrollo próximo y promueve el crecimiento a través de la apropiación mutua y la negociación del significado, es la ventana teórica a través de la cual vemos el sistema de actividad del aula y las prácticas comunitarias que surgen en ella*” (Brown et al, 1993: 249-250). El aula como espacio en el que los

participantes son protagonistas de un proceso que (entre)teje lo individual, lo cooperativo, lo colaborativo y lo colectivo.

El taller como sistema de actividad resulta un formato propicio para desplegar la concepción de aprendizaje que sostenemos. Uno de sus rasgos salientes es que promueve la participación real (Sirvent, 2008) que implica la posibilidad efectiva de definir y redefinir la situación, tomar decisiones, negociar y renegociar los significados y construir colectivamente el sentido de la actividad. Desde esta perspectiva, *“(...) el aprendizaje se produce en acciones compartidas y en la interacción con otros que desde sus diferencias, ofertan producciones cognitivas y simbólicas que actúan como andamiaje”* (Torrealba y López, 2013-a: 77). Otro, es que en función de los propósitos de la tarea, la división del trabajo requiere que los participantes asuman distintas posiciones. Así, el docente deja de ser el único que plantea las propuestas, hace las preguntas y concentra el monopolio del saber (Torrealba, 1995). También opera en la zona de desarrollo próximo y favorece la construcción colectiva ya que *“Una zona de desarrollo próximo puede incluir a personas, adultos y niños (...), pero puede abarcar también artefactos tales como libros, videos, láminas murales, equipos científicos y un contexto informático destinado a apoyar el aprendizaje intencional (Campioni, Brown y Jay, 1992; Scardamalia y Bereiter, 1991). Una zona de desarrollo próximo es la región de actividad que los alumnos pueden recorrer con ayuda proveniente de un contexto de apoyo, que incluye a personas pero no se limita a ellas (Vigotsky, 1978).”* (Brown et al, 2001: 246).

Pensar la escuela como *comunidad de aprendizajes* implica, en estos tiempos neoliberales, recuperar la tradición de los movimientos de la Educación Popular en Latinoamérica y tender puentes con nuestros desarrollos. Se trata de pensar la educación como acción política y ética centrada en la esperanza de la emancipación, de proponer prácticas subjetivantes y reconocer la centralidad de la construcción colectiva del conocimiento, de tejer los hilos entre política y ética, educación popular y democracia participativa, praxis educativa y reflexión, interdisciplina, participación, DDHH, diferencias, complejidades, desde una posición crítica y emancipadora. Como afirma Cullen (2016:193) la escuela *“(...) debe ser digna en todos los casos, y esto quiere decir que no puede renunciar ni negociar lo que la define: el deseo de saber, el espacio público de la convivencia, el tiempo de la esperanza memoriosa.”*

TERRITORIOS-ESPACIO-TIEMPO

1 - El camino lector: historias singulares que habitan, habilitan...

Todos sentados en ronda. Cada uno con sus tres libros significativos. Algunos los tienen sobre sus piernas o dentro de la mochila o cubiertos con un delantal o chalina “porque quiero que sea sorpresa”. Comienza a presentar “sus” libros quien se ofrece a abrir el juego.

Este libro, El visitante de Alma Maritano, muestra Nadia D. lo compré en el Parque Rivadavia y formaba parte de las lecturas obligatorias de la materia “Lengua y Literatura” de mi secundario. (...) final de los años noventa y yo en medio de una revolución hormonal que hasta de personajes ficticiales me enamoraba. Había que leerlo. (...) Entre clase y clase, me leí el libro entero. Ah, y me enamoré de Robbie, su protagonista. Y le agradecí de por vida a esa profesora ya que al fin nos obligó a leer algo que no hacía falta hacer bajo amenaza (...).

En este territorio-espacio-tiempo los habitantes son los lectores. ¿Quién es “lector”? ¿Qué decimos cuando hablamos de “lectores”? No hay lectura sin lectores.

La posibilidad de visibilizar el propio camino lector es un viaje en el espacio-tiempo personal. Se inicia cinco semanas antes, cuando los participantes del curso se enteran -al cierre del primer encuentro- de que, en el tercero deben traer tres libros que hayan sido significativos en sus vidas. La consigna no resulta indiferente y cada uno inicia un viaje, su propio viaje a tiempos y espacios singulares.

La invención de Hugo Cabret de Brian Selznick, dijo Jorgelina M. Este libro lo conocí gracias a vos (nombre de una de las docentes coordinadoras) y me llevó de viaje a mi infancia, sin escalas... La riqueza de los dibujos, la calidez de la trama, la minuciosa descripción de Hugo y la posibilidad de entrar en sintonía con sus emociones hacen que este libro se constituya en

uno de mis más recientes “tesoros”

No hay un orden preestablecido, sólo invita/tensiona el “todos tienen que presentarlos” y en esa presentación, presentarse. Porque hablar de libros y lecturas es hablar de lectores. Y son los lectores quienes significan y dan sentido a las lecturas. Sentidos siempre singulares... aunque en la escuela, la tradición impone interpretaciones unívocas. ¿Cómo esperar lecturas iguales de un mismo texto si acordamos que leer implica significar, dar sentido, interpretar? Es el lector quien interpreta. Y sus interpretaciones son situadas en tiempo y espacio. Cada regreso a un libro leído, nos encuentra descubriendo nuevos sentidos, detalles o alguna frase que pueden reconfigurar antiguos sentidos e inaugurar nuevos. Además, en esos (entre)tiempos entre una y otra lectura, los lectores hemos hablado, soñado, cantado, leído, danzado... hemos vivido.

¿Como hacía para traer las historias que me narraba una y otra vez la abuela Elena sentada en cualquier sillón? dijo Paula N. Lo no tangible. Las dos historias favoritas de su tierra natal, España, tan lejana y tan cercana a la vez. (...) Y pensé: no puedo llevar más que la imagen, entonces traje La Frontera indómita, de Graciela Montes, libro que me emocionó profundamente porque llegué a él a través de un pasaje del libro, donde la autora cuenta una experiencia similar, la fundante, la cuna de su historia como lectora y escritora: una abuela entregada a leerle

Libros que entran lectores con tradiciones orales -que fundantes- ampliaron mundos. La centralidad del relato oral, de rituales de infancia que no siempre la escuela habilita. Los libros también tienden puentes entre territorios: la casa actual, la familiar, el aula, la biblioteca del barrio, la de la escuela. Libros que potencian las imágenes sensoriales. Libros que tienden puentes entre el hoy y el pasado personal (entre)tejiendo la propia historia, entramando esta historia que ensambla lo colectivo. Libros que (entre)tejen afectos.

No saben profes!!! dijo Ana y sin respirar agregó: cuando dieron la consigna me di cuenta que los libros que quería traer no estaban en mi casa sino en la de mi mamá y de puro ansiosa no pude aguantar y le caí a las 12 de la noche! Casi la mato del susto! (...)

Los primeros que se presentan/presentan sus libros son quienes se reconocen y se sienten lectores apasionados. Otros, más tímidos, una vez que las historias (entre)anudan lectores y libros, se van animando porque se sienten invitados. Las miradas de los compañeros en la ronda sostienen. La ronda sostiene. “*Quien no sufre o goza o se activa con la lectura o cualquier otra actividad, difícilmente puede transmitirla, como se transmiten las actitudes amorosas*” (Devetach, 2008:9). ¡Ay con las pasiones!

¿Quiénes quedan hacia el final? Quienes titubeantes, con voces apenas audibles necesitan de los hilos que van tejiendo la trama en este taller. Es imprescindible habilitar las diferencias, ofertar las redes para que todos se animen. Porque las diferencias, además de constituirnos, nos enriquecen.

Esa misma tarde, un docente confesó tímidamente que no tenía libros significativos de su infancia. Que en su casa nunca (y enfatizó el nunca) hubo libros. Y cuando, a pedido de una de las coordinadoras, empezó a decir qué libros le parecían importantes y explicó que eran los que solía leerles a sus alumnos... su voz cambió, se llenó de colores, su ritmo se aceleró, la textura de sus palabras tomaron cuerpo y vuelo.

Libros que se presentan con voces entrecortadas por la emoción. Libros que tienden puentes intergeneracionales y entre historias de vida que generalmente estuvieron guardadas casi “en secreto” en el espacio privado.

Título, autor y el elegí... Comienzan a tejerse las historias que acompañan a cada uno de los libros al tiempo que se reconocen -algunos por primera vez- como lectores. “*No existen lectores sin camino y no existen personas que no tengan un camino empezado aunque no lo sepan. Es importante reconocer la existencia de textos internos: todo lo que uno percibió, escuchó, recibió por distintos medios, cantó, copió*

en cuadernos, garabateó, etcétera. La mayoría de las veces, por diversas circunstancias de la vida – llámese falta de memoria, prejuicio, falta de espíritu lúdico, o porque simplemente la cultura en la que vivimos no estimula esa manera de "leerse"-, dejamos este bagaje interno sin considera" (Devetach, 2008:1).

Un segundo momento: tiempo de "probarse" los libros que han poblado el espacio. Vale elegir uno, también vale dejarlo. Vale leer solos, vale leer con otro/s. Mesa central amplia. Todos los libros que fueron presentados, a disposición. En el centro, tiritas de papel y lápices para que cuando encuentren algún párrafo que les gustaría conservar, anoten su nombre y señalen la página.

Los modos de leer se visibilizan. Hay quienes buscan un rincón, quienes conversan alrededor de los libros, acerca de libros -estos y otros- de sus historias como lectores. De este momento participan también las docentes del curso. Momento rico que tiende puentes entre libros y lectores y en este "interjuego de voces" del que no son ajenos los autores de la bibliografía de ese tramo del curso, vamos construyendo aprendizajes. Como afirma Elichiry (2013: 57) *"conversar juntos en el aula, construir interpretaciones compartidas. (...) consideramos que el aprendizaje se construye en el interjuego de voces. El significado que damos a un enunciado aislado siempre surge en respuesta a otros enunciados y en anticipación de ellos; estos enunciados se relacionan en forma muy similar al modo en que las preguntas y las respuestas se reflejan entre sí."* Los cuerpos también hablan de distintos modos de leer: algunos se acurrucan, otros se despatarran en la silla, otros se tiran en el piso...

El taller termina en ronda. Cada uno elige el libro donde está aquel fragmento que quiso llevarse a casa. Y otra vez, alguien elige empezar. Esta vez, el orden lo define la ronda. Cada uno lee su fragmento a medida que el compañero termina de leer el suyo. Gran concentración. Las palabras toman vuelo, tejen la trama y la magia aparece porque ese texto que las palabras van tejiendo es mucho más que la sumatoria de los fragmentos elegidos. Y al final de ese nuevo y efímero texto, un sonoro aplauso pone el punto final. Aplauso ligado al descubrir y descubrirse siendo otro(s) lectores! Nadie sale de esta experiencia como llegó. *"Porque todo el que juega, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega, se está en otra parte. Se cruza una frontera. Se ingresa a otro país, que es el mismo territorio en que se está cuando se hace arte, cuando se canta una canción, se pinta un cuadro, se escribe un cuento, se compone una sonata, se esculpe una piedra, se danza"(Montes, 2001:34).*

2 - Un proyecto común que tensiona las posibilidades: la "Sombrilla lectora"

La planificación por proyectos resulta un formato privilegiado para generar conocimiento con sentido, reconoce la complejidad de los contenidos escolares y la necesidad de abordarlos desde propuestas interdisciplinarias. El taller habilita -desde lo vivencial y experiencial- la exploración, el juego, la imaginación, la creatividad y promueve la conceptualización y reflexión, procesos que se despliegan de modo interdependiente en el "interjuego" de voces entre docentes y estudiantes y entre pares.

La propuesta de construir una "sombrilla lectora" se hizo en el cuarto encuentro, momento que hacía posible que se conformaran los grupos porque, en el proceso de trabajo compartido, podían sostener el proyecto en términos de la confianza indispensable para la tarea y una mayor autonomía, conquistadas. Confianza que en su dimensión política, ética y democrática es *"(...) una hipótesis sobre la conducta futura del otro. (...)Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo" (Cornú, 1999: 19).* Autonomía que en términos evolutivos se logra a partir de la asistencia y acompañamiento de otros -más expertos- mediados por instrumentos en situación de enseñanza (Vigotsky, 1988).

Propuesta: cada grupo creará/construirá dispositivos que promuevan la formación de lectores y escritores. Todo el material debe poder guardarse en una caja.

En este territorio-espacio-tiempo, los habitantes son los docentes en su condición de profesionales. Grupo muy heterogéneo porque trabajaban en distintos niveles y modalidades, la mayoría maestros de

grado, algunos en cargos de conducción, recientemente recibidos o con muchos años de experiencia. Decimos: celebramos las heterogeneidades porque resistimos las homogeneidades simplificadoras. En término de temporalidades, en el apartado anterior el pasado, la propia historia se hacía presente en el espacio del taller entrelazando lectores y libros, espacios y tiempos, herencias y lo nuevo. Aquí, el presente de la actividad hace trama con el pasado -aquellos aprendizajes que hemos construido a lo largo de la vida y de la formación- tensionados por un futuro, objeto/propósito, de transformar una simple sombrilla en sombrilla lectora.

(...) cuando la directora me contó sobre el curso que se iba a dictar, y que el producto del mismo sería una sombrilla lectora, lo primero que pensé fue.... por dios!!! La Dire enloqueció, eso es muuuuyyyy ridículo!!!! Una sombrilla!!!! (...) cuando vi (...) su gesto de seriedad, no pude dejar de preguntarle: es chiste?!! Y no, no era chiste. El entusiasmo de mi compañera me alentó y comencé a ver con más respeto la propuesta. Ni hablar cuando la presentamos a la comunidad. Sin lugar a dudas es una de mis experiencias más gratificantes en la docencia. La alegría, el placer por jugar y leer con Ella, así como el interés de chicxs y adultos porque fue una experiencia GRANDIOSA!!! Vicedirectora de la escuela

Estaban quienes pensaban lo mismo o cosas muy parecidas a lo que la vicedirectora le dijo a la “Dire” cuando la mañana siguiente a la propuesta, ella le contaba del proyecto a su equipo (de conducción). Otros, que ya habían participado de cursos sobre alfabetización con las mismas docentes saltaban de alegría y argumentaban a favor del proyecto. Claro, habían construido lazos de confianza y sostenían la alegría por el desafío. También estaban quienes escuchaban atentamente las distintas posiciones. El PROYECTO, así, con mayúsculas, tenía FUTURO. Estamos convencidos “(...) que todos los sujetos - también los maestros- construyen el conocimiento como respuesta a problemas desafiantes para ellos, y de que la interacción con el objeto de conocimiento [mediados por los artefactos culturales] y con los otros sujetos desempeña un papel fundamental en esa construcción (...)” (Lerner, 2011: 171).

Y se sucedieron lluvias de ideas que convocaron a todos los sentidos, la búsqueda de materiales, la discusión y finalmente el acuerdo para que cada espacio tuviera su identidad, el “manos a la obra” -uno, dos y tres- y todos los (entre)encuentros con los “explotaron las redes profes”. Y las rondas de inicio y cierre de cada taller posibilitaban -al interior de cada grupo y a nivel colectivo- redefinir las ideas iniciales, mostrar y compartir los avances, plantear los problemas/dudas que surgían, recibir los aportes amorosos de los compañeros y organizar cómo seguir el próximo encuentro. Y en este proceso, el proyecto como formato privilegiado para generar conocimiento con sentido y el taller como sistema de actividad disputan la lógica de la fragmentación y la coyunturalidad característica del contexto escolar. Asimismo introducen una dimensión temporal que promueve la planificación y la posibilidad de revisar y redefinir las metas y propósitos en forma cooperativa y colectiva, haciendo conscientes los procesos involucrados en el aprendizaje que concebimos como un proceso de creciente participación en prácticas situadas.

La emoción el día que desplegada la sombrilla, así a secas, cada grupo abrió la caja y armó el espacio. Y la sombrilla que invitaba a transitarlos. Así, la sombrilla a secas se transformó en sombrilla lectora. Y en este probar los espacios como lectores y escritores, descubrir que nos faltaban listados que señalaran qué había dentro de cada caja y textos instructivos que orientaran el uso de cada juego... Y el disfrute porque “está preciosa”, y porque “podríamos agregar más cascabeles” y... el “parecemos artistas” que lanzó una de las docentes emocionada y la emoción, como torbellino, se hizo de todos. Criterios estéticos abrazados al ético. Reconocerse como creadores, imaginar la alegría de los chicos... Coincidimos con Elichiry (2010) al reconocer la potencialidad de la creatividad como posibilitadora del pensamiento crítico, favorecedora de la multiplicidad de miradas, motor del pensamiento científico y promotora de caminos originales en la resolución de problemas.

A MODO DE CIERRE: La inauguración. Nos(otros) somos lectores

Dijimos en la introducción que en nuestro país y en Latinoamérica, la pregunta por la alfabetización es la pregunta por el éxito y el fracaso escolar. Dijimos también que transitamos tiempos neoliberales en los que las miradas patologizantes han recobrado fuerza y arrojan al sujeto al territorio de las calificaciones que descalifican. Afirmamos: *“la alfabetización no es ni un lujo ni una obligación: es un derecho” (Ferreiro, 2012: 38).*

Esperamos haber promovido la deconstrucción de las concepciones tradicionales y facilitar la de aquellas que livianamente son nombradas como “nuevas”. La “conciencia fonológica”, por ejemplo, aparece en los discursos oficiales y en los medios masivos de comunicación hegemónicos como el “nuevo” método. Sin embargo, su única novedad respecto a las tradiciones en alfabetización reside en que su validez estaría avalada por las neurociencias. Afirmamos que el campo de las neurociencias no es un homogéneo como intentan hacernos creer. Scheuer (2016) explica: *“(…) en el campo activo de la neurociencia conviven y debaten diferentes perspectivas, muchas de las cuales cuestionan la explicación cerebro-céntrica de la conducta y el desarrollo humanos, ahondando en la relación plástica entre cuerpo, mente y ambiente. Desde hace varias décadas (…) científicos cognitivos de enorme relevancia como Andy Clark han analizado los complejos procesos por los que llegamos a usar las variadas formas de lenguaje como ‘artefacto definitivo’ del pensamiento, desentrañando cómo la potencialidad de acceder al mundo de lo gráfico no radica en conectar sonidos con caracteres gráficos.”*

Creemos que con *“Una experiencia que (entre)teje una cartografía de pasiones”* visibilizamos la complejidad de los procesos de aprendizaje. Creemos que es posible proponer experiencias educativas para docentes y para niños que *“promuevan la adopción de las perspectivas situacionales y conciben el aprendizaje escolar “(…) como la trama que se teje en prácticas situadas entre los niños y los docentes que participan de la actividad, los sistemas de apoyo y los artefactos culturales.” (Torrealba y López, 2018, en prensa).* Esta cartografía de pasiones recupera una experiencia que favorece la participación real de los sujetos en prácticas situadas, al convocarlos como protagonistas. Una experiencia que confía en las posibilidades y potencialidades de los sujetos y entrama lo singular, lo colectivo, lo colaborativo y lo cooperativo. Una experiencia que aporta -creando condiciones simbólicas y materiales- a la construcción de la escuela como *comunidad de aprendizaje* al hacer de la escuela una comunidad de lectores, una comunidad de escritores, una comunidad de hablantes y oyentes (hablando de alfabetización). Una experiencia que acompaña las trayectorias educativas de docentes -en posición de aprendices- y de niños. Como dice Goldin (2011: 19) *“(…) sin duda hay que leer para formar lectores y escritores, pero sobre todo hay que releer, conversar, pensar, discutir, ensayar, jugar y analizar... y volver a hacerlo muchas veces.”*

Y para ello, una concepción de aprendizaje que visibiliza los “entre”. Lo *nuevo* sucede en esos “entre”. Es en la tensión entre lo singular y lo colectivo que reivindicamos las “s” de los plurales que desafían las miradas únicas y resisten las imposiciones homogeneizantes y homogeneizadoras. Espacio simbólico que sólo se constituye en el encuentro entre quienes participan de la actividad, mediado por los artefactos culturales y se despliega en tiempos y espacios específicos (ese aquí y ahora) que puede -como en la experiencia relatada- entretejer espacio-tiempos que articulan singularidades y colectivos, entrelazando herencias y novedad, posibilitando futuros.

Estamos aquí con la esperanza de tejer y (entre)tejer modos de ser y hacer escuela que resisten los intentos de transformar el conocimiento en mercancía y debilitar/vaciar la escuela pública, la de gestión estatal, de su capacidad de ampliar derechos, distribuir el conocimiento y profundizar la democracia. Porque, entre otras cosas, como afirma Cornú (1999: 20): *“La democracia consiste en ‘hacer confianza’ (que tiene un sentido que ‘tener confianza’ no da) a los ciudadanos para que puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen.”*

Los invitamos a todos, en este cierre, a “hacer confianza”.

Bibliografía

- Brown, Rutherford, Nakagawa, Gordon y Campione (2001): Conocimiento especializado distribuido en el aula y Cole, M. y Engeström Y. (2001): Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida en Salomon (comp.): Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas, Argentina, Amorrortu Ediciones.
- Cole, M. y Engeström Y. (2001): Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida, en Salomon, G. (comp.): Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Argentina, Amorrortu Ediciones.
- Cornú, Laurence (1999): La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G; Poggi, M., Korinfeld, D. (comps.) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires: CEM, Novedades Educativas.
- Devetach, Laura (2008): La construcción del camino lector, Córdoba, COMUNICARTE.
- Elichiry, N. E. (2004): "Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos" en Elichiry, N. E. (comp.): Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa, Bs. As, Manantial.
- Elichiry, N. (2009): Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa, Buenos Aires, JVE.
- Elichiry, N. (2009): Reflexiones e interrogantes acerca del aprendizaje humano y El sujeto educativo en las prácticas de investigación psicológica, en *Escuelas y aprendizajes. Trabajos en Psicología Educativa*, Buenos Aires, Manantial.
- Elichiry, N. E.; Regatky, M., Abramoff, E., Torrealba, M.T. (2010): "Exploración de experiencias escolares entramadas desde el arte". En Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y V Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Bs. As., Facultad de Psicología, UBA.
- Elichiry, N. (2013): Conversaciones sustantivas en el aula, Revista RUEDES, Año 2. Nº 4. 2013, pp. 55-68.
- Ferreiro, Emilia (coord.)(1989): Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina, México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1993): "Alfabetización de los niños en América Latina" en Boletín Proy. de Educación en América Latina y el Caribe, Boletín Nº 32, Santiago de Chile, UNESCO — OREALC.
- Ferreiro, E. (1996): "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", en el Congreso de la Asociación Internacional de Lectura realizado en Bs As, Argentina y publicado en *Lectura y vida* (pp. 3-16) Año 40, Nº 123-5. Colección: La Educación.
- Ferreiro, E. (1999): Vigencia de Jean Piaget, México, Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, Emilia (2006): Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldín y Rosa María Torres, México, FCE.
- Ferreiro, Emilia (2012): Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires, FCE.
- Freire, Paulo (2014): Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Goldín, Daniel (2011): Variaciones sin fuga en Lerner, Delia: Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, México, FCE. Espacios para la Lectura.
- Lerner, Delia (2011): Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, México, FCE. Espacios para la Lectura.
- Mc. Laren, P. (1994): Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Bs As: Aique Grupo Editor S.A.
- Meek, Margaret (2004): En torno a la cultura escrita, México, FCE - Espacios para la Lectura
- Montes, Graciela (2001): La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético, México, FCE, Espacios para la lectura.

- Montes, Graciela (2005): La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. (*Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005*).
- Regatky, M. y Torrealba, M.T (2018): Artes y aprendizajes: Recreando sentidos que posibiliten prácticas educativas inclusivas en Elichiry N.E. (comp.): Aprender en la escuela. Re-creando tramas que propician aprendizajes, Bs. As. NOVEDUC, en prensa.
- Sánchez, A., Torrealba, M. T. y Arrúe, C. (2016): Constitución subjetiva en la situación escolar. Una mirada sobre “lo común” desde la intersección entre psicoanálisis y política, en Memoria del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación, X encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Fac. Psic., UBA.
- Scheuer, Nora: ALFABETIZARSE ES MUCHO MÁS QUE APRENDER LETRAS. El reduccionismo del “nuevo método de alfabetización en Argentina
- Sirvent, M. T. (2008): Educación de adultos: Investigación, participación, desafíos y contradicciones, Bs. As., Miño y Dávila.
- Terigi, Flavia: Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual, Bs. As., Quehacer Educativo Nº 100, junio 2011.
- Torrealba, M. Teresa (1995): “El taller, ¿Ya fue?” en “La educación en nuestras manos”. Revista Pedagógica de SUTEBA. Año 4 N° 34.
- Torrealba, M. T. y Scavino, C. (2006): Hacia la construcción de comunidades de aprendizaje en Memoria de XIII Jornadas de Investigación, II Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA.
- Torrealba, M. Teresa y López, Beatriz (2013 -a): Hacia la inclusión educativa: formatos de actividad que promueven la participación en el aprendizaje, en Memoria del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y Octavo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA.
- Torrealba, M.T. y López, B. (2013 - b): “Y...a mí me parece que es porque los niños ganaron”. Relato y análisis de una experiencia pedagógica, Revista RUEDES, Año 2- Nº 4. Pp. 69 – 83. Enlace: <http://bdigital.uncu.edu.ar/4976>
- Torrealba, M. T. y López, B (2018): El destello de las palabras: El Taller de Literatura y Alfabetización, en Elichiry N.E. (comp.): Aprender en la escuela. Re-creando tramas que propician aprendizajes, Bs. As. NOVEDUC, en prensa.
- Torres, M. Rosa (2001): Comunidad de aprendizaje: la educación en función del desarrollo local y el aprendizaje, ponencia en el "Simposio Internacional de Comunidad de Aprendizajes", Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 de Octubre 2001.
- Vigotsky, I. (1988): *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, México, Grijalbo.

Documentos

DC para la Educación Inicial (2000): 4 y 5 años. Prácticas del Lenguaje. Gob. CABA, Sec. Educ., Dir. Gral. de Planeamiento, Dir. de Curricula. , pp. 234 a 373 y pp. 381 a 387.

DC para la Educación Primaria (2004). Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje. Gob. CABA, Sec. Educ., Dir. Gral. de Planeamiento, Dir. de Curricula, pp. 347 a 437 y pp. 444 y 445.

...

O sujeito surdo, a educação significativa e a família ouvinte: prevenção de dificuldades de aprendizagem

Autores: Marilene Calderaro Munguba, Lana Carol de Sousa Martins, Sarah Maria de Oliveira, Ana Rebeca Medeiros Nunes de Oliveira, Terezinha Teixeira Joca

Resumo

O estudo tem como objetivo, descrever a experiência da participação de uma mãe no processo de aquisição linguística do seu filho, por meio de intervenção precoce, como estratégia de prevenção de dificuldades de aprendizagem. Trata-se de um relato de experiência de um recorte do projeto de pesquisa em andamento originalmente do curso de Terapia Ocupacional da Universidade de Fortaleza - Unifor. Tem ocorrido no Núcleo de Assistência Média Integrada – NAMI, do nordeste brasileiro. Este estudo tem o foco nas atividades realizadas junto à mãe de uma criança e como foi para ela esse processo de aquisição da língua do seu filho, no período de outubro de 2015 a dezembro de 2016. O grupo de intervenção se constituiu de seis alunos de Iniciação Científica da Unifor. Constituíram, ainda, o grupo: uma terapeuta ocupacional e orientadora do projeto, uma fisioterapeuta (surda) e uma publicitária. Adotou-se diário de campo e utilizou-se a análise descritiva das informações, com abordagem qualitativa. Identificou-se reservas da mãe em iniciar o acompanhamento, devido ao reduzido nível de informação da mãe da criança sobre uma intervenção precoce bilíngue. A mãe foi apresentada a toda equipe, principalmente a profissional fisioterapeuta que é surda bilíngue. Durante os atendimentos, a mãe permanecia sentada no tatame, inicialmente com a criança no seu colo e, posteriormente, a criança passou a se distanciar do colo da mãe. Esta demonstrava compreender a diferença entre as duas culturas e a importância da Libras como a primeira língua, percebendo a evolução do filho. Conclui-se como essencial o trabalho de sensibilização da mãe realizado para relembrar a necessidade dos pais, avós ou irmãos aprenderem a língua de sinais, uma vez que desempenha papel determinante para o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, e conseqüentemente, sua aprendizagem tenderá a ocorrer de forma adequada

Introdução

A língua brasileira de sinais (LIBRAS), é utilizada como primeira língua pela comunidade surda do Brasil. É por meio dessa língua que o sujeito surdo que se identifica com a cultura surda, utiliza para expressar sentimentos, poemas, piadas, discursos, assim como na comunicação formal.

Rodrigues e Quadros (2015) enfatizam que os surdos são singulares devido as suas diferenças culturais e linguísticas, fundamentadas na visualidade, especificidades que promovem impactos sociais do uso das línguas de sinais.

Para que o surdo possa se expressar nessa língua, desde cedo ele deve ser estimulado pela família e/ou profissionais no processo de aquisição da linguagem. Acresce que, na maioria dos casos, os surdos nascem em famílias ouvintes, e cabe a estes a responsabilidade de estimular a aprendizagem da língua de sinais dessa criança.

Couto, Wilmer, Portugal e Correia . (2005) também enfatiza que a língua de sinais é fator determinante para o desenvolvimento do surdo e que essa língua precisa ser vivenciada desde cedo:

o indivíduo com surdez profunda possui uma linguagem espaço-visual que se manifesta através da língua de sinais, o que o coloca numa situação diferente dos indivíduos cegos, com deficiências motoras ou com deficiência intelectual, que compartilham a mesma linguagem oral de indivíduos ouvintes. Sua especificidade de comunicação precisa ser trabalhada desde a mais tenra idade, para que possa crescer como cidadão (Couto et al, 2005, p.2).

Nesse primeiro estágio da aquisição linguística, a família torna-se essencial, uma vez que sua presença estimula e valoriza o aprendizado reforçando a vivência das experiências de interação.

A família possui um papel primordial nesse processo, pois é no ambiente familiar, que a criança surda vivencia suas primeiras experiências visuais. Sendo assim, Macedo (1994, p.63) destaca que o ambiente familiar “é o primeiro ambiente no qual se desenvolve a personalidade nascente de cada novo ser humano”. Ressalta-se que o desencadeamento de atrasos ou adequação do desenvolvimento inicial e aprendizagem da criança, depende também do seu ambiente socioeconômico-cultural (Cader-Nascimento & Costa, 2010).

Uma das atitudes que ajudam na compreensão da criança surda e sua identidade é a capacitação dos membros da família na língua de sinais de seu país. Isso pode ajudar no estabelecimento do diálogo e aproximação da percepção de mundo do surdo. Para tanto, Cruz (2011) enfatiza que a convivência de pais ouvintes com adultos surdos favorece o conhecimento da cultura surda e a sensibilização para compreender que seus filhos também poderão vivenciar a autonomia e cidadania que têm direito.

Daí a implantação do projeto de intervenção precoce bilíngue com a abordagem da família e principalmente da mãe, que na maioria dos casos, é o ser de maior contato com a criança surda, a qual tem a responsabilidade de estimular e compartilhar experiências visuais e linguísticas por meio da língua de sinais que naturalmente deve ser a primeira língua da criança surda.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo, descrever a experiência da participação de uma mãe no processo de aquisição linguística do seu filho, por meio de intervenção precoce, como estratégia de prevenção de dificuldades de aprendizagem. Tais dificuldades podem ser amenizadas a partir da presença e do acompanhamento ativo dos familiares, em especial dos pais, no processo de aquisição do conhecimento, evitando, assim, quaisquer atrasos ou fracassos educacionais.

Método

O presente estudo trata-se de um relato de experiência (Severino, 2016) de um recorte do projeto de pesquisa originalmente do curso de Terapia Ocupacional da Universidade de Fortaleza intitulado: “Intervenção precoce no surdo: percepção dos profissionais e pais sobre a atuação do terapeuta ocupacional”, com Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Unifor, N. 341/2007, especificamente do subprojeto: “Estratégias de atuação terapêutica ocupacional em intervenção precoce na clientela surda”. Atualmente esse projeto foi ampliado para “Aquisição da Libras na perspectiva bilíngue - desafio transdisciplinar ao profissional da saúde e educação”, com Parecer N. 1.415.916.

A pesquisa tem ocorrido no Núcleo de Assistência Média Integrada – NAMI, no nordeste brasileiro. Em outubro de 2015 foi implantado o Programa de Intervenção Precoce Bilíngue como parte da coleta de informações do referido projeto de pesquisa. Este materializou a proposta de buscar promover o desenvolvimento harmônico de crianças surdas o mais precocemente possível, como estratégia de prevenção de dificuldades de aprendizagem.

O recorte relatado neste texto se refere às atividades realizadas junto à mãe de uma criança e como foi para ela esse processo de aquisição da língua do seu filho, no período de outubro de 2015 a dezembro de 2016. Esta mãe foi selecionada porque, no período do estudo, foi a mais presente e a sua participação evoluiu significativamente durante o processo.

As atividades foram realizadas no Núcleo de Assistência Média Integrada – NAMI, que é um centro de clínicas atenção especializada, nível 2 de atenção à saúde (UNIFOR, 2017). O grupo de intervenção se constituiu de seis alunos de Iniciação Científica – uma com apoio da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP e os demais vinculados ao Programa Aluno Voluntário de Iniciação Científica -PAVIC, provenientes dos cursos: Terapia Ocupacional (3), dentre eles uma aluna surda, Medicina (1) e Fonoaudiologia (2) todos da Unifor. Constituíram, ainda, o grupo: uma terapeuta ocupacional e orientadora do projeto, uma fisioterapeuta (surda) e uma publicitária.

Durante o percurso adotou-se, para o registro das informações, o diário de campo de acordo com Severino (2016), Deslandes, Gomes e Minayo (2015). Utilizou-se a análise descritiva das informações, com abordagem qualitativa (Severino, 2016). Ainda foi respeitada a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012).

Descrição da Experiência

Visando a implantação do projeto de intervenção bilíngue, foi realizada uma busca ativa nos Serviços de Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia do NAMI, o que resultou em um grupo de cinco crianças surdas profundas.

O foco deste texto se concentra em uma mãe das cinco mães devido a sua participação efetiva na intervenção precoce bilíngue de seu filho.

O processo de aquisição da linguagem pela criança surda deve ocorrer de forma natural e iniciar precocemente, porém, vai depender de diferentes aspectos relacionados ao ambiente em que vive, se os pais são surdos, ou só o pai ou só a mãe, se existe algum familiar surdo, se na escola essa criança possui um profissional fluente na língua de sinais, ou se existem outras crianças surdas se relacionando.

A família é, na maioria das vezes, o ambiente em que se inicia a vida em sociedade. É nela que se constroem os conhecimentos sobre o mundo, sendo o principal local de aprendizado e amadurecimento. Negrelli e Marcon (2006, p.98) afirmam que “os primeiros passos para o desenvolvimento natural e social do ser humano são dados dentro da família, pois ela constitui o primeiro grupo no qual a criança é inserida e tem suas primeiras experiências e relacionamentos interpessoais”.

Quadros e Cruz (2011) enfatizam que, no Brasil, a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, e esse fator acaba por retardar drasticamente a aquisição da linguagem na língua brasileira de sinais. Dentre outros fatores, as autoras explicam que isso decorre do diagnóstico tardio da surdez e, conseqüentemente, acontece um atraso na aquisição da linguagem em relação às outras crianças. Diante desse fato, os pais podem buscar algumas estratégias, como a estimulação precoce e a pedagogia visual, as quais auxiliarão no processo de aprendizagem da Libras como primeira língua por crianças surdas. Skliar (2013) destaca que é importante também a inserção da criança na comunidade surda, favorecendo, assim, o seu desenvolvimento linguístico e social pois, “todas as crianças surdas podem adquirir a língua de sinais, desde que participem das interações cotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural”.

Identificou-se reservas da mãe em iniciar o acompanhamento, devido ao reduzido nível de informação da mãe da criança sobre uma intervenção precoce bilíngue. Para que o processo de intervenção precoce bilíngue tenha a participação e acompanhamento da mãe, foi necessário que, inicialmente ela tivesse o contato com dois membros da equipe que possuíam fluência em Libras e que explicaram como funciona a proposta bilíngue, e foi a partir daí que a mãe pode entender mais do processo e se tranquilizou.

A mãe foi apresentada a toda equipe, principalmente a profissional fisioterapeuta que é surda bilíngue, que lhe proporcionou um momento de bilinguismo utilizando a Libras e o Português em momentos diferentes para corroborar com o entendimento da mãe de como é a proposta bilíngue.

Este contato foi primordial para o entendimento e aceitação da cultura surda pela mãe, pois, a mesma passou a ter expectativas com relação ao seu filho que também é surdo, de poder desenvolver e ter fluência nas duas línguas.

Um dos objetivos da equipe foi apresentar a cultura e história da comunidade surda e as possibilidades de desenvolvimento que seu filho surdo é capaz de evoluir.

Portanto, na primeira fase da intervenção, iniciou-se a sensibilização da mãe quanto às peculiaridades linguísticas e culturais de seu filho. Identificou-se déficit na comunicação receptiva da criança quando abordada em português; iniciou-se a abordagem em Língua Brasileira de Sinais com

brinquedos e objetos familiares à criança, identificados com a ajuda de sua mãe. Identificou-se que iniciou a reconhecer objetos utilizados, a si e a sua mãe por meio dos sinais (Munguba et al., 2016).

São as necessidades da criança que geram o desenvolvimento de sua linguagem. Posto isso, é importante destacar que entre a mãe e a criança, esta comunicação ocorre naturalmente, uma vez que o choro, os gestos e o olhar são utilizados pela criança para ela se fazer entender. Todavia, a criança surda, não irá comunicar-se mediante o som das palavras. Sendo assim, ela cria alternativas para estabelecer uma comunicação e começa a desenvolver sua língua natural, no caso, a língua de sinais. Dessa forma, podemos concluir que, independente da forma que a criança irá desenvolver o seu processo de comunicação, seja na forma oral ou na forma gestual, é por intermédio dela que a criança tem acesso a regras, a crenças e a valores, reunindo informações sobre a sua cultura, e, conseqüentemente, agindo ativamente para a sua própria construção como indivíduo.

Nesse primeiro estágio da aquisição linguística, a família se faz essencial, uma vez que sua presença estimula e valoriza o aprendizado reforçando a vivência das experiências de interação. Para maior eficácia da aquisição linguística pela criança, é importante a sensibilização da mãe quanto à cultura surda e as peculiaridades linguísticas e culturais de seu filho, pois segundo afirma Rossi (2003) alguns pais, ao descobrirem a surdez do filho, passam a sentir “pena” do filho, o que, naturalmente, gera um afastamento. O vínculo do filho surdo com os pais passa a ser reconstruído mediante participação efetiva do pai/mãe no processo de aquisição.

Durante os atendimentos, a mãe permanecia sentada no tatame, inicialmente com a criança no seu colo e, na medida em que os meses foram passando, a criança passou a conseguir se distanciar do colo da mãe. Esta demonstrava compreender a diferença entre as duas culturas (surda e ouvinte) e a importância da Libras como a primeira língua, percebendo a evolução do filho, à medida em que a criança vai desenvolvendo familiaridade com o ambiente e a equipe.

Ressalta-se que neste estudo aconteceu também um trabalho de incentivo ao aprendizado da mãe, da língua de seu filho, por meio do ensino dos sinais que estavam sendo utilizados. Hoffmeister (2015) enfatiza que o aprendizado de uma língua demanda a interação com usuários dessa língua. O projeto conta com duas pesquisadoras surdas bilíngues, o que favorece esse aprendizado, tanto das mães como das crianças.

A participação da mãe foi inserida no contexto dos atendimentos, sempre valorizando a sua presença e solicitando a sua contribuição no desenvolvimento do projeto, dando continuidade ao ensino dos sinais dentro de casa, considerando que “estudos realizados com pais ouvintes que usam a língua de sinais com seus filhos surdos evidenciam que os pais procuram adequar o nível de linguagem à criança, assim como fariam na língua falada, caso tivessem uma criança ouvinte” (Quadros, 2011). Rossi ainda ratifica que,

[...] o vínculo poderá ser novamente fortalecido à medida que os pais ouvintes, junto com o filho surdo, realizam brincadeiras no dia-a-dia a fim de desenvolver a linguagem e a afetividade, fazendo fluir assim uma interação cada vez mais natural e eficiente (Rossi, 2003, p. 101).

Em consonância ao que vem sendo dito, Quadros e Cruz (2011, p.40) enfatizam que os pais devem desempenhar sua função de serem atuantes na vida dos filhos “educando, brincando, conversando, olhando e amando o seu filho surdo, da mesma forma como quaisquer outros pais”, pois, assim, seus filhos terão um ambiente favorável para o seu desenvolvimento geral. Reily (2003, citado por Nery & Batista, 2004) enfatiza que crianças surdas em contato inicial com a Língua de Sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para construir significado. As técnicas, recursos e perspectivas utilizados na pedagogia visual, estão relacionados com o uso da “visão”, em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do

estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender (Campello, 2008, p. 209).

Rogers (1997, p.283) afirma que "Compreender a fundo as ideias e os sentimentos de outra pessoa, com o significado que essa experiência tem para ela, e, inversamente, ser profundamente compreendido por essa outra pessoa é uma das mais humanas e mais compensadoras experiências." Assim, a compreensão do outro vem como aspecto básico para que haja possibilidade de relacionamento. Essa compreensão não necessariamente falará somente da língua, mas de condições facilitadoras para o desenvolvimento da pessoa.

Joca (2015) confirma sobre essas condições, resgatando três como fundamentais para que este sujeito avance. Tais condições são a Congruência, Compreensão Empática e Aceitação incondicional. A congruência se refere a quando o sujeito demonstra seus sentimentos e percepções de forma evidente, que não necessariamente apenas na fala, mas no que os sentimentos mais intensos mostram em suas expressões. Joca (2015, p.15) afirma que "a congruência é quando a pessoa vive e transparece de forma aberta o que está sentindo naquele momento, ou apresenta de forma sincera sua posição sobre a situação que está sendo exposta". Desta forma é necessário pensar na relação com o sentido puro e autêntico da família com a criança surda para que, dessa forma, ela se posicione com autoria.

A compreensão empática menciona a capacidade de apreender o universo do outro, compreendendo suas especificidades, sentimentos e significados. Joca (2015) reitera que quando o sujeito se sente compreendido de forma empática, ele se inclina a perceber-se de forma mais atenta ao seu fluxo interno. A empatia é um processo de extrema relevância para o desenvolvimento do sujeito surdo, visto que há uma cultura, uma identidade e uma língua própria da comunidade surda, assim, é necessário que a família conheça e considere este mundo e seus significados, pois, com isso, a família se colocará como facilitadora para que o surdo se reconheça em si mesmo e possa se desenvolver e aprender de forma mais autêntica.

A aceitação incondicional se configura em aceitar a pessoa como ela é, conseqüentemente, aceitando também seus sentimentos positivos e negativos; deste modo, Joca (2015) considera que a aceitação faz referência à manifestação de uma conduta acolhedora e de confiança nas potencialidades do sujeito, privando-se de julgamentos e validando a experiência do outro. A aceitação incondicional proporciona que a pessoa por se sentir aceita utilize de maior expressão e aproveitamento de seus recursos internos e considere a sua maneira de ser. Com isso, também é perceptível como esta aceitação pode influenciar no desenvolvimento pessoal da criança surda, pois ao perceber que é aceito pelo outro, aceitar a si mesmo torna-se mais possível. O interesse da família pela cultura, pela identidade surda e pela LIBRAS, aceitando o surdo com suas especificidades, conduz a criança surda a se perceber como diferente e não como uma pessoa deficiente.

Quando as suas relações familiares são vividas com base nos sentimentos que no momento estão presentes, então o indivíduo abandona as suas defesas e pode realmente ouvir e compreender os outros membros da família. Pode permitir a si próprio a ver a vida tal qual como ela surge nos olhos dessa outra pessoa. (Rogers, 1987, p.284).

Para além da aceitação de como o sujeito é, que tenha pensamentos, sentimentos e valores diferentes, também é importante considerar a significação de aceitar o outro como um Ser Independente. Rogers (1987) afirma que este sentimento de independência poderá ser desenvolvido na proporção em que o sujeito começa a experimentar e descobre que é possível crer em seus próprios sentimentos e reações.

A intervenção precoce é indispensável desde o momento da notícia do diagnóstico de surdez. Seu principal objetivo consiste em acompanhar a criança e sua família, o desenvolvimento integral destes,

para oferecer suporte para o desenvolvimento adequado do bebê e sua adaptação social. Em se tratando da criança surda, esse tipo de intervenção precoce proporciona a aquisição da Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua mediada e o desenvolvimento de habilidades visuoespaciais por recursos lúdicos e integração sensorial (Vasconcelos et al., 2014).

Conclusão

Efetivou-se a sensibilização da mãe, com relação à cultura surda e suas particularidades quanto a sua linguística e cultura. Desse modo, por considerar a realidade que, prioritariamente, o bebê surdo nasce em uma família de ouvintes, é importante refletir sobre aspectos e condições que seriam estimulantes e facilitadoras para o processo inclusivo tanto no ambiente familiar como socialmente.

A aceitação de independência também é um fator importante para o desenvolvimento do sujeito, assim, é necessário que a família ouvinte incentive a independência da criança surda. Dessa forma, a criança surda poderá se perceber em posição de autoria, possibilitando sua atuação de forma implicada no processo de aprendizagem.

A reflexão sobre a preparação da criança surda para a escolarização conduz ao questionamento de como a intervenção precoce atua na otimização das percepções dessa criança, considerando, em especial a visualidade, e conseqüentemente, sua cultura e artefatos culturais, o que privilegia a língua de sinais.

Identifica-se como essencial o trabalho de sensibilização da mãe realizado para relembrar a necessidade dos pais, avós ou irmãos aprenderem a língua de sinais, uma vez que desempenha papel determinante para o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, e conseqüentemente, sua aprendizagem tenderá a ocorrer de forma adequada.

No projeto desenvolvido, a concepção da mãe sobre a língua de sinais evoluiu. Ela passou a demonstrar maior entendimento e compreensão sobre a relevância da aquisição da língua, da cultura e da identidade surda por parte do seu filho como estratégia de prevenção de dificuldades de aprendizagem.

Referências

- Brasil. (2013) *Resolução CNS no 466, de 12 de dezembro de 2012*. Brasília: Diário Oficial da União, 13 jun.. Seção 1.
- Cader-Nascimento, F. A. A. A.; Costa, M. P. R. (2010) *Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação*. São Carlos: EdUFSCar,.
- Campello, A. R. S. (2008) Aspectos da visualidade na educação dos surdos. Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>.
- Couto, R. M. S. ; Wilmer, C. ; Portugal, C ; Correia, A . (2005) Do concreto ao virtual: Interatividade no letramento de indivíduos surdos. In: 2 Congresso Brasileiro de Design da Informação e 1 InfoDesign Brasil - Congresso Brasileiro de Design da Informação, 2005, São Paulo. Anais do 2º Congresso Internacional de Design da Informação e 1º InfoDesign Brasil - Congresso Brasileiro de Design da Informação. São Paulo: Centro Universitário Senac,. v. 1. Disponível em:http://www.pedagogiadodesign.com/lpdesign/images/publicacoes/2005couto_wilmer_portugal_correia_cidi_concreto_virtual.pdf
- Cruz, C. R. (2011). Avaliação e intervenção da linguagem na criança surda em uma abordagem bilíngue. In: MOURA, M. C.; CAMPOS, S. R. L.; VERGAMINI, S. A. A. *Educação para surdos: práticas e perspectivas II*. p. 31-48. São Paulo: Santos.

Deslandes, S. F.; Gomes, R.; Minayo, M. C. S (2015). (Orgs.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34. ed. (Coleção temas sociais). Petrópolis: Vozes.

Hoffmeister, R. J. (2015) Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. 5. ed. p.113-130 Porto alegre: Mediação.

Joca, T. T. (2015). Um estrangeiro em família: ser surdo como diferença linguística. Tese de doutoramento, Universidade Autónoma de Lisboa. Lisboa: Repositório Institucional Camões. Recuperado de: <http://repositorio.ual.pt>.

Macedo, R. M. (1994) A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer? in: Caderno de pesquisa. v.91, nov., p. 62-8. Acessado em: 21/03/2018. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/788.pdf>

Munguba, M. C. et al. (2016). Intervenção precoce bilíngue de uma criança surda - estudo de caso. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional/2015. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional*, Rio de Janeiro, ATOERI

Negrelli, M. E. D. Marcon, S. S. (2006) Família e Criança Surda. In: Ciência, Cuidado e Saúde. v. 5, n. 1, , p. 98-107. Acessado em 22/03/2018. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5146>

Nery, A. C.; Batista, C. G. (2004) Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. *Paidéia*, v. 14, n. 29, p.287-299.

Quadros, R.M. Cruz, C. R. (2011) Língua de sinais: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed.

Rodrigues, C. H.; Quadros, R. M. (2015) Diferenças e linguagens: a visibilidade dos ganhos surdos na atualidade. *Revista Teias*, v. 16, n. 40, p. 72-88.

Rogers, C. (1987). Tornar-se Pessoa. São Paulo: Martins Fontes.

Rossi, T. R. F. (2003). Mãe ouvinte/filho surdo: A importância do papel materno no contexto brincar. in: Cidadania, surdez e linguagem, desafios e realidade. Org. Silva, I.R., Kauchakje, S., Gesueli, M. Z. ed.5º. São Paulo: Plexus editora.

Severino, A. J. (2016) *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez.

Skliar, C. (org.). (2013) . *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

Universidade de Fortaleza. (2018) *NAMI: saúde e prática acadêmica*. Fortaleza: Unifor notícias, Acesso em: 02 abril.. Disponível em: http://unifornoticias.unifor.br/index.php?option=com_content&view=article&id=641&Itemid=31.

Vasconcelos, L. R. Saboia, L.L. Uchoa, B.K.P. Munguba, M.C. (2014). Intervenção precoce bilíngue – construção de recursos terapêuticos ocupacionais utilizando a cultura surda como referência. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar* v. 22, n., p. 82-88 São Carlos: Suplemento Especial.

...

> Cuando la inclusión es la oportunidad

Coord.: Lic. María Teresa Olivetto

Mesa Nº 15 – Aula 9 – 2do piso

P60 - *Aulas heterogéneas. El desafío de no homogeneizar.*, Nancy Adriana Helman, Gabriela María Paissaud, Julio Damián Garciarena, Escuela Arco iris, CABA.

P86 - *La inclusión se construye, no se encuentra. Los EOE ante las demandas actuales, construyendo la intervención.*, María José Néspolo, Silvina Laguillo, Graciela Peña, Soledad Gnovatto, Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia. Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Morón, Buenos Aires.

P98 - *Vicente, uma semente na construção de uma escola para todos e para cada um. Uma experiência de inclusão no ensino regular.*, Monica Maria de Farias, Isabel Lima Vilela, Grupo Intermediar, Rio de Janeiro, RJ.

...

Aulas heterogéneas. El desafío de no homogeneizar

Autores: Nancy Adriana Helman, Gabriela María Paissaud, Julio Damián Garciarena

Resumen:

En las aulas coexiste la heterogeneidad: de opiniones, de pareceres, de creencias, de acceso a los aprendizajes, de posibilidades ante los distintos estímulos.

Con esta premisa de base que sostiene nuestra escuela, nos preguntamos qué grado de responsabilidad tienen los adultos acompañantes de un niño en sus procesos de asimilación de contenidos y apropiación de actitudes favorables para el diario convivir.

Para que un equipo de docentes pueda escuchar la pregunta y animarse a responder “en voz alta” éstas y otras inquietudes, el clima institucional debe propiciar el intercambio, el error como una posibilidad de revisión, el valor de pensar junto a otros. Al igual que lo proponemos en los grados, el equipo de conducción trata de ser un ejemplo de estas características y se transforma en capacitador buscando la “unidad institucional”, en pos de generar las modificaciones que se crean necesarias.

La pertenencia por años de trabajo conjunto y la integración de áreas en el equipo y en los profesores que componen los grados, los ciclos, la escuela en general, hacen que esta tarea sea fructífera.

La siguiente ponencia, narra una Jornada de Capacitación en la que intentamos poner en palabras y actos qué compromiso tenemos que asumir ante cada alumno y cada grupo, bajo qué condiciones acompañarlos en sus particularidades, para promover al máximo posible los intereses y los aprendizajes significativos.

Significado y sentido del análisis de una experiencia de comunidad de aprendizaje

La experiencia que narraremos a continuación se desarrolló en el marco de una Capacitación anual con todo el equipo de la Escuela Primaria Arco Iris.

La institución presenta una estructura de Nivel Inicial desde los 18 meses y Primaria de 1º a 7º grado. Se desarrollan proyectos de aprendizaje en función de expectativas de logro formuladas en cada grado/ciclo y evaluadas en forma continua, lo que permite poner en marcha las modificaciones que surgen de la reflexión al relacionar los objetivos y la práctica. Se despliegan los contenidos que corresponden a los Diseños Curriculares de la Ciudad de Buenos Aires con una modalidad de “proyectos” o de secuencias didácticas, en los que se ponen en juego la construcción de significados y conceptos.

Se abordan, a través de toda la escolaridad, objetivos en relación con la Convivencia partiendo de una premisa básica: **se aprende cuando los vínculos son de confianza, compañerismo y compromiso hacia “el otro”**. Esto implica que buscamos estimular la socialización, promoviendo un ámbito para repensar situaciones de conflicto o de buen entendimiento (para replicarlos) en un marco de seguridad y respeto por los tiempos individuales y grupales. Generamos estrategias didácticas tendientes a la apropiación y sistematización de los contenidos curriculares, entendiendo que la heterogeneidad de los grupos es un hecho indiscutible. Abogamos por un aprendizaje significativo, integrando dichos saberes en proyectos relevantes para cada etapa evolutiva.

La escuela sostiene una posición constructivista en la gestión de acciones con relación al sujeto cognitivo y a los mecanismos y condiciones que hacen posible que el aprendizaje se produzca. De ello se desprenden distintas derivaciones didácticas. En su gran mayoría, en esta escuela, los docentes:

- Preparan el material curricular en forma secuencial, de lo simple a lo complejo, de lo general a lo particular, para graduar las dificultades.
- Presentan organizadores previos o material introductorio para facilitar que emerja el conocimiento pertinente que cada alumno ya posee en su bagaje.
- Integran y relacionan los contenidos de distintas áreas.
- Promueven la consolidación de los aprendizajes obtenidos para que sean sustento en los próximos aprendizajes: recapitulan con enunciados precisos, dan ejemplos, elaboran estrategias de comprensión, sintetizan principales nociones de cada tema, aplican el uso de analogías, etc.
- Estimulan a los alumnos para que justifiquen sus pensamientos y los contrasten con los de sus compañeros.
- Fomentan en los alumnos la responsabilidad por sus propios aprendizajes.
- Impulsan la búsqueda de variadas soluciones, la aplicación y la integración de conceptos, el desarrollo de habilidades, el reconocimiento de la interdisciplinariedad.

En síntesis, la institución escolar propone una didáctica crítica que permita alcanzar cada vez niveles superiores en materia de complejidad. Se propicia que el sujeto del aprendizaje asuma una postura activa gracias a la cual se producen intercambios y construcción de significados, con sucesivas “retraducciones” que ponen en tensión los conocimientos previos.

Para que esto se pueda plasmar, mantenemos reuniones con cada equipo /área/ grado, pero nos parece fundamental tener, al menos, un encuentro todos juntos. Por esto, anualmente proponemos en febrero una Capacitación para el equipo total de maestros y profesores (Educación Física, Música, Teatro, Plástica, Tecnología, Castellano, Inglés y equipo externo de docentes integradores, que hace años los sentimos como “parte” de la institución por la gran complementariedad en el trabajo).

Los temas que venimos abordando en los años anteriores se relacionan con “la mirada hacia el otro”. Por ejemplo:

- ¿Qué encontramos en las aulas? Acento en la DIVERSIDAD.
- Ser docente en nuestra Escuela
- Roles.
- La escuela que queremos.
- Mirar al otro y “lo” otro.

Como Equipo Directivo queremos abrir espacios de conocimiento e intercambiar pareceres, teorías, etc. Al mismo tiempo ser modelos de transmisión.

Por eso nos parece importante en esta Ponencia contar la modalidad de nuestras Jornadas. También creemos significativo informar (les) que gran cantidad de cuestiones que presentamos en las capacitaciones se vienen haciendo con muy buenos resultados gracias al trabajo conjunto de años, al traspaso de información, al acompañamiento que hacen los docentes “históricos” hacia “los nuevos”. Pero el objetivo de éstas tiene que ver con visibilizar, concientizar actitudes, acciones que en ocasiones hacemos sin pensar detenidamente.

Luego de cada una vemos cambios cualitativos en el pensar y en el hacer de nuestro equipo.

Preparación y concreción de la Jornada de Capacitación Docente

Las programamos durante un tiempo prolongado (algunas nos llevan 3 o 4 meses), “discutiendo” y armando un plan que abarque diversidad de áreas y modelos de acceso al aprendizaje. Participamos de esta etapa todos los que conformamos la conducción del área.

El día específico del encuentro, siempre se comienza con **Juegos de Reencuentro e Integración**. Estos, al mismo tiempo, están relacionados con el tema a tratar en ese año para que sus conclusiones permitan elaborar los Proyectos que se desarrollarán durante el ciclo lectivo. Creemos que el juego hace que la Jornada comience de una manera relajada, en un espacio en que los docentes no se sienten evaluados ya que damos lugar al intercambio, las risas, el movimiento, la búsqueda de estrategias conjuntas.

Luego del “Tiempo de juegos”, hacemos una **Puesta en común y reflexión**. En ronda general se comentan impresiones, sentimientos, qué les pasó ante determinadas consignas, cómo aprovecharon el tiempo para reencontrarse.

Proseguimos con la **Teoría que fundamenta la propuesta**. Aquí cambiamos de espacio con el objetivo de darle otro marco a esta etapa. Los docentes entran a un ámbito especialmente preparado para la ocasión. El equipo de conducción “los espera” con frases de aliento, de confianza hacia la tarea que efectúan año a año, chistes amenos sobre el tema a tratar, etc. Están pegadas en las paredes y se les da un tiempo para que recorran el lugar en el que hay fragancias, almohadones, lonas, etc para que se sientan a gusto.

La teoría, base que sustenta nuestro trabajo, nos parece fundamental. Son “citas de autoridad” que permiten analizar el soporte de las propuestas didácticas. Al mismo tiempo que cada uno se capacita, queremos crear conciencia para que comprendan la necesidad de la formación continua. Año a año, nos ponemos en contacto con los conocimientos en congresos, leyendo diversidad de autores, investigando temas. Nos interesa transmitir que “siempre hay algo por descubrir”.

Y en esta oportunidad nos propusimos....

Para poder aproximarnos al tema específico de este año, **AULAS HETEROGÉNEAS. EL DESAFÍO DE NO HOMOGENEIZAR** elegimos como autores especializados a Rebeca Anijovich y Patricia Maddonni (entre otros).

Planteamos la siguiente dicotomía:

Todos estamos de acuerdo en la heterogeneidad de las aulas, habitualmente hacemos intervenciones diferentes... pero luego queremos asegurar logros homogéneos. O sea que tendemos a uniformizar en los resultados.

Proponemos cambiar ese paradigma a *Una Diversidad Respetada y Estimulada*. Desarrollar al máximo las posibilidades diferenciales de cada uno, tanto en el proceso de aprendizaje como en la evaluación que se haga al finalizar el proyecto. Distinto punto de partida, distinto punto de llegada. Cada uno el máximo esfuerzo sin mirar a dónde llegó el o compañero.

Dicho de otra manera: *“Todos los estudiantes pueden aprender, pero para que esto suceda, todos necesitan recibir tareas desafiantes, potentes y estimulantes que los impulsen a desarrollar sus capacidades individuales y convertirse en miembros plenos y productivos de la sociedad” (Anijovich).*

Explicitado así, el alumno ya no es el centro de sus dificultades y el motivo exclusivo de sus éxitos y sus fracasos, el/la docente tiene su “cuota parte” ya que es quien debe diseñar estrategias para poder ayudar a saltar la mayor cantidad de obstáculos posibles.

Rebeca Anijovich expresa además la “necesidad de revisar el diseño del *espacio físico*, las *actividades* que se proponen, los *modos de interacción y participación* que se propician, el uso de los *tiempos*, las formas de *agrupamiento* de los alumnos y las *prácticas de evaluación*, entre otros”. Nos parece interesante su aporte sobre los espacios, ya que ambientes estimulantes predisponen de distintas maneras al aprendizaje. Por ese motivo, “ambientamos” el lugar para conversar sobre lo teórico, para ser modelo de los cambios que esperamos.

Para finalizar el espacio teórico, les “regalamos” una frase de Maddonni- Geler: “*Se hace imprescindible desandar esas formas conocidas y especialmente las marcas subjetivas que la homogeneización instala en nuestras formas de mirar y actuar en pos de construir junto a los protagonistas del campo escolar- docente, directivos, estudiantes- otros sentidos de la experiencia escolar que apunten a la igualdad pero que por eso no arrasen con las diferencias*”.

Continuando con la secuencia, proponemos el **Análisis de la propia práctica**. Para que puedan rememorar experiencias pasadas, les mostramos videos y fotos de actividades con nuestros alumnos para que observen modos en los chicos que demuestren o no inclinación hacia el aprendizaje. Estas imágenes caracterizaban una gran gama de conductas que solemos encontrar cuando hacemos una propuesta o presentamos un nuevo proyecto: desde la participación “extrema” hasta la indiferencia “aparentemente absoluta”. Y aunque estuvimos presentes en esas prácticas, queríamos dejar entrever las actitudes y preguntarnos si en ese momento nos dimos cuenta y si hicimos algo para que todos estén más a gusto y aprendiendo.

Es en esta instancia en que surgen las preguntas:

- ¿Qué tipo de maestro quiero ser?
- ¿Cuál es mi rol?
- ¿Qué y cómo aporta mi función a la formación de los estudiantes y a las transformaciones socioculturales?
- ¿Cuáles son mis debilidades y potencialidades y cómo las transformo en posibilidades de crecimiento?

A continuación sugerimos un **Trabajo de elaboración en pequeños grupos**. La consigna está ligada a las preguntas anteriores: Qué docentes queremos ser, qué docentes busca la escuela, cómo colabora la escuela para la formación de esta mirada. Para finalizar hacemos un **Intercambio de las producciones de los equipos**.

Las conclusiones teóricas de nuestros docentes fueron:

Tenemos que proponernos ir hacia:

- La empatía, con sentimientos y habilidades para ubicarnos en el lugar de los estudiantes, pero no para vivir justificando sus acciones y actitudes, sino para tomar los puntos de partida para enseñar.
- Tener altas expectativas sobre nuestro alumnado.
- Demostrar pasión y motivación... no como una persona que vive “sobreexcitada”, sino como alguien que transmite voluntad, responsabilidad, interés y que puede soportar postergaciones, apatías y diversas vicisitudes para reflexionarlas y analizar cómo cambiarlas.
- Desarrollar autocritica y escuchar las de los demás como base de la superación profesional. Ella permitirá percibir los problemas y soluciones, los aciertos y equivocaciones, las potencialidades y debilidades.
- Buscar recursos cognitivos y actitudinales para llegar a todos los alumnos: conocerlos, escucharlos y entablar con ellos una comunicación atenta que facilite la relación.

- Promover el respeto mutuo, no por temor o imposición, sino por justicia, valoración de lo hecho por el otro, coherencia entre el decir y el hacer.
- Plantearnos aumentar la autoestima de los alumnos dejando que se expresen, apoyando sus buenas ideas, felicitándolos por sus buenos trabajos, evitando comparaciones y brindándoles apoyo (andamiajes) para que sientan que pueden mejorar..
- Ayudar a pensar: guiándolos para que encuentren respuestas por sí mismos, para que se hagan nuevas preguntas, para que trabajen sobre sus inquietudes y estén permeables a nuevas.
- Sentir que el/la docente es muy importante e irremplazable en el proceso de aprender, pero al mismo tiempo que hay que ayudar a que los alumnos asuman que tienen responsabilidad sobre sus procesos y que cada tipo de acción trae distintas consecuencias.
- Acompañarlos a entender sus propias particularidades respecto al aprendizaje: ¿leer, escuchar? ¿Trabajar solo o acompañado? ¿Explorar o ser guiado? Darse cuenta de todas esas cosas ayuda a tomar decisiones conscientes cuando son más grandes.

Tener claros estos objetivos:

Que le permitan al alumno:

- Desempeñar un rol activo en la apropiación de saberes.
- Sentir el desafío para usar distintas fuentes y recursos.
- Ver la posibilidad de una variedad de respuestas correctas.
- Establecer relaciones con conocimientos previos.
- Posibilitarles la autoevaluación y la reflexión.
- Estimular las relaciones entre diferentes áreas.
- Entender la necesidad de organizar su propia tarea.
- Elegir modos de trabajar
- Favorecer la interacción social variada (trabajo individual, con pares, en grupos, con docentes)
- Variar los tiempos de trabajo/esparcimiento.

Los docentes hablaron de sus propias fortalezas y asimismo de sus inseguridades, falta de experiencia, necesidad de acompañamiento.

¿Y cómo iniciamos el año?....

Ya se vieron cambios en las planificaciones y en la mirada ante las dificultades de los niños...

Ejemplos

- 1º grado:- Tiempo de compartir: espacio de oralidad en el que los niños que aún les cuesta exponerse ante los demás se les ayuda a buscar otra manera de participar.
- 2º grado: -Talleres de aprendizaje específico de algunos contenidos.
- 3º grado:- Almohadones para ambientar el espacio de lectura, pero también con el propósito de acompañar (no exponer) a un niño cuyo terapeuta le aconsejó “pegarle a un almohadón” en vez de a sus compañeros.
- 3º grado:- Lectura en Alta Voz, respetando posibilidades de cada uno: lectura solos, en parejas, con la docente, con la Maestra Integradora, etc.
- 4º grado: - Ambientación de lugares de Lectura: por ej para cuentos de terror llevaron linternas, colgaron sábanas, telas de araña, etc.
- 4º grado:- Pareja pedagógica Profesora secundaria/ Maestra de Primaria para adaptar textos y metodología.
- 4º/5º grados: - Diario Personal para escribir emociones y sucesos importantes. Sin corrección gramatical o de ortografía.

- 4º a 7º grados:- Educación Física: Juegos/deportes con otras escuelas. No hay “seleccionados” – todos juegan igual cantidad de tiempo- y terminan la actividad con desayunos compartidos.
- 6º grado:- Espacio poético con aula preparada para la ocasión: velas aromáticas, “media luz”, música tenue.
- 6º grado:-Interacción con las escuelas del Distrito. Encuentros con desafíos Matemáticos y Literarios en subgrupos con niños de las 3 escuelas.
- 6º grado: - Trabajo con Preescolar en el que algunos niños juegan con los más chiquitos y otros con sus padres enseñando la metodología constructivista.
- Todos: -Talleres con niños con alguna dificultad específica para que no les enseñen en su casa.
- Olimpíadas matemáticas grupales y con diversidad de ejercicios.
- Capacitaciones metodológicas para docentes:
 - Los planes para escribir- dan estructura, permiten trabajar en la coherencia, aunque sea un pequeño texto.
 - Lectura y producción de consignas.

Consideraciones finales.

Los objetivos que nos planteamos tienen que ver con que un/a docente pueda analizar de una forma “manifiesta y perceptible” su accionar para que luego pueda analizar diferentes accesos, cantidad de conocimientos, modalidades de acercamiento al aprendizaje con diversidad de personas (ayudantes, docentes integradores). Que se pregunte cómo satisfacer las demandas de cada alumno para que asimile según sus propias capacidades, en los tiempos que necesite. ¿Cómo potenciar sus capacidades para que en los próximos períodos pueda dar un salto cualitativo en la modalidad de acceso y en la comprensión? ¿Cómo entender sus contextos pero al mismo tiempo no permitir que sus actitudes obstaculicen su propio aprendizaje y el de los demás (hablamos de bordes y límites como contenedores, no como meras sanciones)

Una palabra que aparece como básica es "concientizar" cómo planificamos para que todos aprendan, para que todos se involucren desde su punto de partida. Preocuparse por los que no pueden aún y por los que pueden "un poco más allá".

La diversidad en las aulas fue y es una realidad no siempre visible. Si ponemos la mirada sólo en las características del estudiante no estamos asumiendo la responsabilidad que nos compete como docentes que andamiamos los accesos para que cada uno de ellos aprenda en el marco que necesita.

Bibliografía:

- Alliaud, Andrea, Antelo, Estanislao, *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación*, 1º ed. 2º reimpresión, Buenos Aires, Aique, 2014.
- Anijovich, Rebeca, *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*, 1º edición Paidós CABA, 2014, E-Book
- Boggino, Norberto, Avendaño, Fernando, compiladores, *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, 1º Ed, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2000.
- Maddonni, Patricia, *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*, Paidós CABA, 2014.
- Petrosino, Jorge, *¿Cuánto duran los aprendizajes adquiridos? El dudoso ideal del conocimiento impecable*, 1º ed. Buenos Aires, Noveduc, 2000.
- Romero, Claudia, *Hacer de una escuela, una buena escuela: Evaluación y mejora de la gestión escolar*, 1º Ed.- Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2008.
- Skliar, Carlos, Téllez, Magaldy, *Conmover la educación: Ensayos para una pedagogía diferente*, 1º Ed. Buenos Aires, Noveduc, 2008.

...

La inclusión se construye, no se encuentra. Los EOE ante las demandas actuales, construyendo la intervención

María José Néspolo, Silvina Laguillo, Graciela Peña, Soledad Gnovatto

Resumen

Este trabajo tiene como propósito compartir la experiencia desarrollada por el Equipo Interdisciplinario Distrital de Infancia y Adolescencia durante el año 2015 y 2016. El proyecto de intervención apunta a establecer encuentros periódicos con los Equipos de Orientación Escolares conformando *Comunidades de Aprendizaje* para reflexionar sobre la práctica, construir marcos y herramientas ante problemáticas complejas. El objetivo del proyecto se relaciona con abordar nuevas demandas que interpelan a los profesionales que conforman dichos equipos, para así poder reubicar y hacer surgir una nueva mirada, generar una nueva significación, una interrogación y un análisis; redefiniendo el campo y objeto de trabajo para que algo nuevo emerja y contribuya a elaborar, proponer e implementar nuevas estrategias de intervención. En la elaboración de la propuesta se tuvo en cuenta el trabajo realizado en los años 2013 y 2014 como Equipo Distrital en apoyo de Equipos de Orientación Escolar o en ausencia de estos en instituciones educativas de nivel primario y secundario de la Provincia de Buenos Aires. Esta experiencia reúne intervenciones ante situaciones de vulneración de derechos en niños, niñas y adolescentes, problemáticas en el marco de la inclusión, convivencia o el aprendizaje consideradas, o no, de alta complejidad protagonizadas por alumnos, docentes y/o familias.

Desarrollo

Se ha denominado el contexto actual como la sociedad del riesgo. Las persistentes situaciones de vulnerabilidad, desvalimiento, exclusión social, fragmentación, dejan su impronta en la construcción social de las infancias y adolescencias. Esto da lugar a la emergencia de situaciones inquietantes en el ámbito escolar desafiando las intervenciones acostumbradas. Así nos sentimos interpeladas y con la necesidad a construir nuevas modalidades de actividad, lo que nos demanda, también, participación, trabajo en red, promoción de derechos e inclusión como ejes de nuestro trabajo en el Equipo Interdisciplinario Distrital con la orientación y supervisión de la Inspectoría de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, de la Dirección de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

El objetivo de los Equipos De Orientación Escolar, en las Instituciones educativas de la provincia, -que pueden estar constituidos por profesionales que ocupen algunos de estos cargos: orientadores educacionales, sociales, del aprendizaje y fonoaudiólogos-; es la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógicas; para prevenir la “**vulnerabilidad educativa**”. Esta es entendida como el conjunto de condiciones sociales, institucionales y pedagógicas que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno. Vulnerabilidad educativa implica una noción compleja, no lineal, multicausal, que no reduce la problemática a una determinación socioeconómica, ni a las propias condiciones individuales del alumno. Este concepto se enlaza y complementa con el de educabilidad definida como “aquellas condiciones que pueden ser generadas – o no- por el dispositivo escolar para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje en un contexto y situación determinada.” (Baquero, 2002: 5)

Lo planteado conduce a prestar especial atención al contexto escolar donde se desarrollan las trayectorias educativas, como formas en que transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes niñas, niños y adolescentes. Un conjunto complejo de factores incide en “las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo” (Terigi 2009) Es preciso retomar que las **trayectorias educativas** no se limitan solo a las trayectorias escolares. El sistema educativo define, a través de su organización y sus

determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares *teóricas*. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Ahora bien, analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, “*trayectorias no encauzadas*”, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos muy diversos.

Se hace necesario pensar en trayectorias escolares en el marco de una historia, de una situación determinada, que no podrá anticiparse totalmente y siempre contará con sentidos que requieran de reinención y de construcción permanente, convirtiendo la experiencia escolar en un “mensaje antidesestino” como sostiene Violeta Nuñez, “la **educación** va más allá del aprendizaje, el acto educativo reenvía a lo porvenir.” (Nuñez 2003) La institución educativa debe abrir “lugares” para que los niños y adolescentes puedan habitar y ser alojados. En la medida en que algo del orden del anidamiento ocurre, chicos y jóvenes son mirados, hablados y reconocidos en su singularidad, pueden desplegar su deseo de mirar, hablar... aprender. . La institución educativa se convierte en **una experiencia constitutiva de la subjetividad** con saberes que trascienden las fronteras de lo escolar. En este sentido las prácticas sociales educativas, en el campo de las infancias y de las adolescencias, primordialmente apuntan a la filiación simbólica de los sujetos mediante el pase de legados culturales y sociales, a fin de crear y/o sostener posibilidades de acceso a la escuela y a lo social amplio. La escuela puede- debe ser una “frontera” o “puente” que de soporte a los procesos de socialización y de socialidad de niños y jóvenes, abra a experiencias crecientes de participación plena procurando el empoderamiento y la emancipación de los estudiantes.

Así la escuela respetuosa de las características sociales y culturales, tiene como centro de sus preocupaciones el desafío de constituir un espacio privilegiado, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, acceder al conocimiento y construir proyectos de vida, interpelando a los sujetos en su complejidad, en la tensión de la convivencia diaria. En este sentido, pensar en trayectorias implica necesariamente la revisión de las estrategias educativas desde el conjunto de la institución escolar tomando las **prácticas docentes de los orientadores, maestros, profesores y preceptores** en tanto actos educativos, intervenciones en lo social, y acciones básicamente intersubjetivas y fuertemente discursivas; que deben recrearse y fortalecerse ante los desafíos actuales, para inclusión con aprendizaje y convivencia.,

Adoptar esta perspectiva demanda a los Equipos de Orientación y desafía a construir proyectos sistemáticos de intervención en encuadres interdisciplinarios para afrontar las nuevas problemáticas. En apoyo y complementación, los Equipos Interdisciplinarios Distritales, entre los que se incluye el Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia- EDIA, como dispositivos territoriales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social impactan en el campo educativo distrital e intervienen afrontando situaciones de alta complejidad psico-socio-educativa en las comunidades escolares y sus contextos. Le corresponde al EDIA: trabajar para la promoción y protección de derechos, específicamente el derecho educativo, que remite a la inclusión educativa y la convivencia democrática; accionar tendiente a la detección de situaciones de vulneración de derechos en niños/as y adolescentes; intervenir en situaciones críticas de vulneración de derechos en comunidad educativa y otros contextos comunitarios vinculados a la escuela; intervenir desde la especificidad técnica profesional en apoyo y coordinación con los Equipos de Orientación Escolar institucionales si los hubiera; encarar acciones de promoción de derechos así como la prevención primaria, secundaria y terciaria.

Desde este marco y teniendo en cuenta lo analizado de los datos obtenidos en los relevamientos de situaciones conflictivas en los años 2013 y 2014 y el análisis de las situaciones que demandaron la intervención del EDIA; se observó la incidencia de situaciones problemáticas que afectaban negativamente las trayectorias escolares entre las que sobresalen: **Violencia en el contexto escolar, consumo problemático de sustancias, violencia en el espacio familiar, presunción de abuso**

sexual infantil, también conductas de riesgo contra la propia integridad, autoagresiones intentos de suicidio y suicidio.

Deducimos la importancia de priorizar estas problemáticas teniendo en cuenta que el abordaje de estas situaciones puede constituir una acción de carácter preventivo o anticipatorio de sucesos que puedan derivar en eventos de mayor complejidad. Entonces se planteó la importancia de generar espacios de reflexión con los diferentes actores institucionales y comunitarios para repensar esas situaciones y su abordaje.

Como Equipo Distrital elaboramos y llevamos adelante la propuesta de trabajo de “*Construcción de Equipos por temáticas*”. La preocupación inicial partió del interés por construir una modalidad que permita potenciar prácticas tendientes a la inclusión educativa, buscando modos de intervención a través de estrategias que apunten a habilitar un saber implicado y sensible (Casal, 2015) atento a las nuevas demandas. Como estrategia se propuso la conformación de *comunidades de aprendizaje*; los equipos de orientación, de distintas escuelas del partido se reunieron una vez al mes para abordar una problemática seleccionada por ellos. En estos encuentros se trabajó en una de las siguientes temáticas:

- Violencia en el espacio escolar. Convivencia y ciudadanía.
- Consumo problemático
- Presunción de Abuso sexual infantil
- Conductas de riesgo, auto agresivas e intentos de suicidio.

En las reuniones de trabajo consideramos importante recuperar, sistematizar, confrontar y validar un saber ligado a la práctica que pueda hacerse disponible y transferible a otros. Adoptar esta perspectiva requiere la construcción de colectivos docentes apuntando a la construcción cooperativa de conocimientos, saberes, estrategias. No se trató de un espacio de “capacitación” tradicional, en el sentido de un “experto” que “derrame” saber a los no expertos, sino una comunidad de aprendizaje revisitando, y problematizando las problemáticas y realidad cotidiana.

Los aspectos centrales de la propuesta didáctica apuntaron a: la presentación de algunos núcleos conceptuales, material teórico, guías de intervención Provincial y Federal. El EDIA planificó y coordinó para cada uno de los cuatro *Equipos de Trabajo* –uno por cada temática abordada- encuentros con modalidad de seminarios de lectura y profundización conceptual y encuentros con modalidad de taller de análisis de situaciones problema, revisión crítica de herramientas de intervención y construcción cooperativa de proyectos o instrumentos para la intervención. En la socialización y análisis de situaciones de la práctica situada se apuntó a problematizar; transformar la dificultad en problema, en operación y en objeto de intervención, recortando variables poniendo en tensión para generar condiciones de análisis.

La propuesta tiene antecedentes en estrategias metodológicas diversas como reflexión sobre la práctica, investigación narrativa, investigación centrada en la trayectoria profesional. Compartimos con Terigi (2013) que la escuela es también un lugar donde se produce saber, y los docentes son productores de saber. Muchas veces al enfrentar el trabajo en la prisa y urgencia cotidiana se recurre al saber pedagógico construido históricamente, al que Terigi define como “*saber por defecto*”. Este saber se reproduce automáticamente en las prácticas, como funcionamiento estándar y habitual, sin que advirtamos su carácter performativo, desproblematizado y rutinario. Estas prácticas de los EOE, como se señaló en trabajo anterior, (Néspolo 2014)¹ están marcadas por el paradigma médico- clínico o patológico individual y suelen centrarse en la evaluación, detección y derivación de problemas individuales de los alumnos. Se trata de prácticas habituales de los EOE donde “las intervenciones parecen marcadas por individualización, diferenciación, control... Esto patologiza y extranjeriza la población escolar, se pierde de vista al alumno que solo es tal, en la medida en que la escuela lo constituye. Y lo más importante, se esfuman o pierden relevancia las variables propias del sistema de actividad escolar, ejes fundamentales sobre las que se puede y debe intervenir” (Néspolo, 2014:19)

En la realización de este proyecto como EDIA nos propusimos avanzar en el cuestionamiento de la reproducción acrítica o por defecto, y promover experiencias formativas relevantes, superar los enfoques reduccionistas, apuntando a una “práctica reflexiva” (Schön, 1992), pensada y dispuesta para la tarea de aprender, de evaluar la práctica, construir una imagen de ella, valorar su propia posición elaborar y analizar su intervención construyendo articulaciones y conclusiones de la misma.

Tomamos los aportes de Lave y Wenger (1991) que plantean concebir las situaciones de actividad profesional como comunidades de práctica, en tanto un entramado de relaciones intersubjetivas, actividades, identidades, artefactos e instrumentos, en las que la participación gradual y creciente permite la efectividad de aprendizajes como apropiación de significados. Se distinguen tres dimensiones centrales de la comunidad de práctica: el compromiso mutuo de los participantes, el esfuerzo conjunto, y un repertorio de discursos y acciones compartidos e históricamente producidos. Pensando al grupo como espacio potencial que permite tejer relaciones entre conocimientos teóricos y aquellos referidos a la práctica, puede definirse a las comunidades de aprendizaje como “historias compartidas de aprendizaje” (Rodríguez, Arocho y Aleman, 2009:7). En ellas, se dan zonas de construcción y desarrollo en las que se configuran andamiajes múltiples (Bruner, 1976), y en las que las experiencias resultan en transformaciones del conocimiento para prevenir el estancamiento y la reproducción acrítica. El constructo de entramado se relaciona con la distinción que hace Vygotsky entre conocimientos espontáneos y científicos. Plantea Cazden (2010) que la relación entre distintos tipos de conocimiento puede producir el encuentro de mentes. Para la autora, el entramado constituye un discurso colaborativo que realiza conexiones construyendo sobre lo familiar y otorga sostén para comprender relaciones intelectuales tanto de similitud como de diferencia entre lo conocido y lo nuevo. En este sentido, el entramado posibilita conectar y desbloquear, introducir modificaciones tomando a las aulas, en este caso las reuniones de trabajo, como espacios híbridos, es decir como lugar de encuentro, puente entre discursos familiares, locales, escolares y científicos.

En definitiva propusimos un modelo de intervención psicoeducativa “constructivista” de asesoramiento donde cobra relevancia la construcción y la interacción junto con la autonomía de los sujetos y tiende al empoderamiento de los actores educativos. De esta forma en los encuentros se problematizo, investigó, analizó y construyó colectivamente estrategias de intervención. En este proyecto nos planteamos como horizonte transformaciones expansivas (Engeström, 2001) que se logran cuando el objeto y el motivo de la actividad son reconceptualizados para incorporar nuevas posibilidades, lo que implica el aprendizaje expansivo que requiere esencialmente un esfuerzo colectivo, produce nuevos patrones culturales de actividad.

Durante el desarrollo de la experiencia, en los encuentros, cada equipo de trabajo fue definiendo temas que profundizó para el análisis, Sintetizaremos a modo de ejemplo algunos de ellos:

a- Presunción de abuso sexual infantil: Necesidad y dificultad para el trabajo en red. Demandas y expectativas de la comunidad. Fantasmas y prejuicios sociales en relación con el tema. Complejidad de la elaboración de proyectos preventivos.

b- Violencia en el espacio escolar: Multiplicidad de las situaciones de violencia. Formas de violencia que tienen que ver con las prácticas escolares y abuso de poder: Predominio del desborde, falta de mediatización por la palabra y la reflexión en la resolución de conflictos. Caída de la posibilidad de reflexión ausencia de límites y respeto por el otro. Soledad e indiferencia también como formas de violencia, también la falta de expectativas o las expectativas negativas respecto de los alumnos. Falta de alojar al otro en constitución y formación, falta cuidado. Violencia social, familiar también es escolar. Crear espacios de participación y dialogo para prevenir, como proyectos colectivos y solidarios.

c- Conductas auto-agresivas e intentos de suicidio: Dificultad para percibir estas conductas, dimensión de lo secreto o privado que a veces interviene. Temor de los adultos respecto del tema, y negación. Problemáticas y exigencias actuales de los niñ@s y adolescentes. Posibilidad de ser abordado este tema desde la ESI. Tener presente no revictimizar. Dar la palabra en tanto sujetos de derechos

d- Consumo problemático de sustancias: Ideas negativas y Obstáculos: la exclusión como solución, negación, el consumidor como culpable, ocultamientos del conflicto, temor, miedo al compromiso y a la impotencia. Prejuicios: problemática de los pobres, de los demás, de los padres. Prevenir proporcionando experiencias que permitan acceder a proyectos de vida, articular con ESI, interpretación y problematización de la realidad. Trabajar en red

Luego del trabajo de profundización conceptual cada equipo definió líneas generales para tener en cuenta referidas al encuadre teórico, y a los criterios o propósitos que se definieron como centrales para construir estrategias de intervención. Estos criterios fueron amplios en algunos grupos, más acotados en otros. Compartimos en este trabajo aquellos que observamos aparecían en varios equipos de trabajo aunque formulados diversamente y pueden sintetizarse:

- Ofrecer espacios de actividades y experiencias que problematicen, discursos y representaciones basados en prejuicios o estereotipos que no favorecen las trayectorias escolares y desarrollos subjetivos.
- Favorecer el diálogo y la posibilidad de plantear los problemas, rompiendo el círculo de silencio que niega los conflictos, construyendo respuestas colectivas a estos.
- Habilitar espacios de expresión donde construir sentidos para el presente y el futuro de NNA.
- Habilitar ámbitos de expresión y debate de sentimientos, reflexiones, ideas o preguntas generados frente a la situación problemáticas del contexto social y escolar.
- Construir espacios para que, a través de lo creativo o mediante el diálogo, se puedan abordar maneras de expresar, elaborar o resolver los problemas socio afectivos que enfrenta el NNA.

Las líneas de acción propuestas (varias se llevaron a cabo en grupos de estudiantes de escuelas de sede de los EOE) incluyen promover la participación y expresión tanto en asambleas de aula o reuniones de grupo, se construyeron y compartieron propuestas de talleres en el marco del trabajo situado -por ejemplo algunos apuntaban a la convivencia, otros al cuidado de si y del otro, otros a la elaboración de conflictos y expresión de emociones-. También se incluyeron prácticas educativas que sirven como protección, es decir actúan como prevención primaria de conductas violentas y autodestructivas así como de vulneración de derechos, vinculados con proyectos de arte, teatro, literatura. En ellas se remarcó la importancia de generar espacios que fomenten la expresión de sentimientos, ideas, pensamientos, temores, expectativas, etc.

Al final del periodo de trabajo se organizó un encuentro plenario de todos los EOE de los cuatro equipos de trabajo, allí socializaron lo trabajado, compartieron experiencias de implementación discutiendo logros obstáculos y desafíos pendientes. Los EOE expresaron su evaluación por escrito de la participación en este proyecto planteando por el EDIA, como resultado y aprendizaje del mismo plantearon por ejemplo:

“Es valioso haber compartido experiencias con otros EOE, para fortalecer, valorar y aprender de las intervenciones propias y de los demás equipos.”

“Aprendimos a construir con otros estrategias problematizando la realidad cotidiana”

“El trabajo reflexivo es sumamente necesario para elaborar respuestas acordes a las realidades que enfrentamos día a día. Gracias ofrecer este espacio”

Otros aspectos que consideramos importantes incluyen no solo el señalamiento de lo valioso del encuentro con otros EOE para encarar respuestas para el trabajo cotidiano, sino también pensar y diseñar propuestas de intervención con docentes de grupos y profesores lo que permitiría abrir puentes y salir del encapsulamiento y la fragmentación que suele presentarse entre los actores del sistema educativo.

Como desafío pendiente se propuso construir una caja de herramientas con proyectos, recursos, material teórico, síntesis, etc. para compartir entre todos los profesionales de los Equipos de Orientación. Se planteó como necesario problematizar y construir nuevas herramientas para la

intervención con familias y docentes; también abordar otras problemáticas vinculadas con el uso de redes.

Conclusión y reflexiones finales

Cuando en la escuela aparecen las diferentes situaciones problemáticas sostenemos la importancia de considerar que estas además de ser producto de condiciones familiares conflictivas, o de determinantes sociales, hay que tener en cuenta que suceden en la escuela y no hay que abstraer el contexto escolar en los fundamentos de lo que le pasa a los alumnos. En la escuela son los docentes quienes pueden y deben intervenir para posibilitar el proceso de inclusión que habilite procesos subjetivantes y de aprendizaje. Para eso es necesario que los miembros de los EOE junto con los maestros, profesores, preceptores puedan salir del aislamiento de sus prácticas, restringidas a intervenciones puntuales, individuales e individualizadoras, reactivas que tienden a reparar o a disciplinar. Para revertir esta situación se tiene que trabajar con otros en “comunicación reflexiva” (Engeström 1997), donde los agentes re-conceptualizan su propia organización, sus interacciones y el dispositivo en el que se ordena la actividad. En esta estructura los agentes “problematizan objetos, guiones e interacciones a través de la reflexión sobre la acción (Schön, 1992). Esto puede pensarse como una Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1988) como área que va más allá de la comprensión y el dominio individual, en la que todos aprovechan el apoyo de instrumentos e indicaciones de los otros. Una zona de construcción social de conocimientos, competencias e identidades” (Erasquin, 2014:186-187)

Entonces se puede valorar la importancia de la escuela para operar e intervenir pedagógicamente con experiencias que tengan impacto en la subjetividad y preparación para el ejercicio como ciudadanos críticos y activos de un proyecto colectivo y de la vida pública. Las prácticas educativas sirven como protección, es decir actúan como prevención primaria ante situaciones de vulnerabilidad, ya que apuntan al desarrollo de habilidades sociales. El desafío es diseñar experiencias que permitan al estudiante participar en grupos, desarrollar la confianza y autoestima; enfrentar situaciones de acuerdo a sus posibilidades; desarrollar responsabilidad y perseverancia; aprender a posponer las gratificaciones inmediatas por aquellas a largo plazo que arrojen resultados duraderos; fomentar las habilidades para resolver problemas; saber buscar ayuda expresar a personas confiables los pensamientos dolorosos o desagradables; sentirse integrados socialmente y tener criterio de pertenencia; mantener buenas relaciones interpersonales con compañeros y otras figuras significativas; sentir que se les acepta y apoya.

Bibliografía

- Baquero, R.; Fontagnol, M.; Greco, M.B. y Marano, C. (2010/2002) Fracaso escolar, educabilidad y diversidad. En El Fracaso escolar en cuestión. Experiencias y ensayos N° 43. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Carballeda A. (2002) “La intervención en lo social” Paidós
- Casal, Vanesa y Néspolo, María José (2015) Narrativas: participación de docentes y agentes psicoeducativos en dispositivos de formación para la inclusión educativa. Memorias VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR Buenos Aires, Facultad De Psicología . Universidad De Buenos Aires
- Cazden, C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de mentes. En Elichiry comp. Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate .Buenos Aires: Manantial
- Engeström Yrjo (2001) “El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad” Journal of Education and Work. Vol 14, N°1

- Erausquin Cristina, (2007) “Modelos de Intervención Psicoeducativa” Sobre modelos, estrategias y modalidades de Intervención Psicoeducativa. Facultad de Psicología UBA 2006
- Erausquin C., y Bur R. (2013) Psicólogos en contextos educativos: diez años de Investigación. Buenos Aires: Proyecto Editorial
- Duschatzky Silvia, (1999) “La escuela como frontera”. Paidós. Argentina 2008
- Frigerio Graciela “Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino.” Noveduc. Ensayos y experiencias N°50. Buenos Aires 2003.
- Néspolo, María José (2014) La orientación escolar en situaciones conflictivas. Revista Novedades Educativas, octubre de 2014 | N° 286. Editada por el Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. SRL ISSN 0328-3534 pp16-21.
- Núñez Violeta. Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar vs. Asistir”. Universidad de Barcelona. Doc. De la Modalidad PC Y PS
- Nicastro y Greco (2009) “Entre Trayectorias: escenas y pensamientos en espacios en formación” Rosario: Homo Sapiens
- Rodriguez Arocho, W. y Aleman, A. (2009) El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje Costa rica Actualidades investigativas en educación. Volumen 9 pp1-21. Recuperado en <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Buenos Aires: Paidós
- Terigi Flavia (2009) “Las Trayectorias educativas” Ministerio de Educación de la Nación Proyecto Hemisferio. Elaboración de políticas.
- Terigi, F. (2013) Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Fundación Santillana
- Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar. D. G.C. y E. Prov. Buenos Aires
- Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Ministerio de Educación de la Nación. Octubre 2013
- Disposiciones, Comunicaciones Y Documentos de trabajo de la MODALIDAD DE PSICOLOGIA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL de la Prov. de Bs. As.*

...

Vicente, uma semente na construção de uma escola para todos e para cada um. Uma experiência de inclusão no ensino regular

Autoras: Monica Maria de Farias, Isabel Lima Vilela

Resumo:

As razões para o chamado fracasso escolar são inúmeras. Em algumas situações pode ser um aspecto socioeconômico, outras situações pode estar relacionado a deficiências intelectuais e necessidades especiais de diversas naturezas. O debate e a investigação dessas causas são fundamentais para a compreensão e elaboração de estratégias para combater tal fenômeno.

O presente trabalho tem a intenção de mostrar a importância do acompanhamento de alunos com necessidades especiais em sala de aula e no ambiente escolar. A partir da mediação de um aluno específico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, elaboramos estratégias com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem do mesmo. Tais estratégias abordam aspectos como vínculo aluno-mediador-professor e adaptações de materiais, currículo e avaliação, além de explorar suas habilidades.

Essa discussão, em torno da prática de mediação escolar, comporta apontamentos sobre a inclusão escolar, bem como sobre a busca de autonomia para o aluno em situação de inclusão e os dispositivos facilitadores dos processos de aprendizagem e desenvolvimento no cotidiano da escola.

Apresentação da equipe e o trabalho de mediação no Rio:

Isabel Lima Vilela – Mediadora e integrante do Grupo Intermediar. Estudante de Pedagogia, com formatura prevista para outubro de 2018.

Mônica Farias: CRP: 05/39345 Psicóloga (UFF), Mestre em Psicologia e Estudos da Subjetividade (UFF), Psicomotricista (Anthropos), Acompanhante Terapeuta, Orientadora Educacional ISERJ (INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO), Segmento: Creche e Ed. Infantil. Terapeuta EMDR (*Eye Movement Desensitization and Reprocessing*). Experiência em Atendimento Psicológico e Acompanhamento Terapêutico de crianças, adultos e idosos portadores de transtornos emocionais graves. Atuação na UERJ (Hospital Dia) com oficinas e atendimento dos pacientes, no IFF- Fiocruz (Instituto Fernandes Figueira) com Saúde Mental do trabalhador e participação em Congressos e Palestras. Contato: monicafariasrj@hotmail.com

Contextualização da Educação Inclusiva no Brasil e Grupo Intermediar

No Brasil, vem crescendo nos últimos anos o discurso em prol da Educação Inclusiva, com base na consigna “Educação para Todos”. Nesse contexto, a Educação Especial que historicamente foi responsabilizada pela educação de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e /ou de comportamento e altas habilidades, vem ganhando maior visibilidade nos debates político-educacionais.

Partindo desta perspectiva, apresentaremos a seguir, uma breve trajetória histórica da Educação Especial no Brasil, considerando os paradigmas vigentes, bem como a política educacional da época. Porém, conforme Glat e Fernandes (2005) alertam, essa visão linear não significa que um modelo se esgote com a introdução de outro; na prática, todas essas alternativas co-existem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país.

A Educação Especial se constituiu originalmente a partir de um modelo médico ou clínico. Embora esta abordagem seja hoje bastante criticada, é preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência mental. Sob esse enfoque o olhar médico tinha precedência: a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica (GLAT e FERNANDES, 2005)

Na maioria das instituições especializadas o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais coordenadas pela Medicina: Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, entre outras. Pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos. A educação escolar não era considerada prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas, ou distúrbios emocionais severos. O trabalho educacional era voltado para a autonomia nas atividades de vida diária (AVD) e relegado a um interminável processo de ‘prontidão para a alfabetização’, sem maiores perspectivas, já que não havia expectativas de que esses indivíduos ingressassem na cultura letrada formal (GLAT e FERNANDES, 2005; GLAT e BLANCO, 2007).

No Brasil, os anos 1970 representaram a institucionalização da Educação Especial, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências.

Em 1973 foi criado, no Ministério da Educação, o CENESP — Centro Nacional de Educação Especial (transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP), que introduziu a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais. Por iniciativa do CENESP, foram implantados subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino através da criação de escolas e classes especiais. Também sob os auspícios desse órgão foram implementados projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com o envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior (FERREIRA e GLAT, 2003), o que permitiu o desenvolvimento acadêmico e científico da área.

No bojo dessa discussão, as estratégias e práticas tradicionais da Educação Especial começaram a ser questionadas, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas menos segregadas, oficializadas nas políticas públicas nacionais e internacionais. Culminando, na década de 1990, com a proposta da Educação Inclusiva.

É importante frisar que apesar de Educação Inclusiva ser o discurso dominante nas diretrizes educacionais atuais, a inserção de alunos com deficiências ou outros comprometimentos no cotidiano das escolas brasileiras tem ocorrido (às vezes concomitantemente) sob os dois modelos educacionais discutidos: a Integração e Inclusão Escolar. No primeiro caso os alunos com deficiências (geralmente oriundos do ensino especial) são matriculados nas classes comuns, na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo. No segundo caso, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, são incluídos diretamente no ensino regular, cabendo à escola desenvolver mecanismos para atender às suas necessidades de aprendizagem no próprio contexto da classe comum.

Pesquisas na área têm demonstrado que na maioria dos estados e municípios brasileiros, a inserção de alunos com deficiências no ensino regular têm ocorrido de forma pontual e descontínua, em muitos casos seguindo, na prática, os preceitos da Integração (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA e SENNA, 2003; PLETSCHE, 2005; GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2006). Observa-se, portanto, que embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, no dia-a-dia não atendem às especificidades do processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, que continuam sendo responsabilidade dos serviços de apoio especializado (GLAT e BLANCO, 2007).

Embora a legislação brasileira - na Educação, como em outras áreas - possa ser considerada bastante avançada para padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento. A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples; para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade. No entanto, conforme Rodrigues (2006) enfatiza, esses aspectos não podem ser hipervalorizados em detrimento de análises político-estruturais mais amplas sobre os investimentos financeiros necessários para tornar as escolas verdadeiramente inclusivas.

Tem sido freqüentemente apontado, também, como uma das principais barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas efetivas a precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular (BUENO, 1999; 2001; GLAT e NOGUEIRA, 2002; GLAT e PLETSCHE, 2004; SOUZA, 2005; GLAT e BLANCO, 2007).

O grupo Intermediar tem como objetivo criar espaços reflexão e ação, baseadas nas políticas da educação inclusiva promovendo acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com NEE e todas as redes de ensino. Com tudo, estabelecemos um trabalho em rede com os professores, às escolas e os profissionais envolvidos (mediadores, terapeutas, etc.) para favorecer o máximo desenvolvimento de cada criança nos âmbitos que ela frequenta. Seguimos com a apresentação e desenvolvimento de um aluno acompanhado desde 2010 pela nossa equipe.

- Apresentação do aluno:

Vicente, tem 12 anos, possui diagnóstico de Autismo desde os 3 anos. Passou a ter sua primeira mediadora ainda na Pré escola, aos 4 anos. Desde então, foram em torno de quatro mediadoras diferentes e com formações também diferenciadas, bem como, três escolas novas, fazendo a ponte entre a escola, família e aluno. Atualmente, Vicente tem um bom relacionamento com as crianças da turma. Aceita parcerias para trabalhar em sala e tem alguns amigos para brincar no recreio. As crianças respeitam suas limitações e são bastante pacientes e tolerantes com suas eventuais alterações de comportamento. Na área socio-afetiva já alcançou grandes conquistas e de agora em diante o objetivo é manter essas conquistas e propiciar situações para que esses vínculos permaneçam e se fortaleçam.

Conhece a maioria dos professores e funcionários da escola pelo nome e é carinhoso com os que convive no dia a dia. Sempre que tem uma novidade faz questão de contar a todos.

- Desenvolvimento do trabalho:

A mediação com o aluno já corria desde a educação infantil. No Ensino Fundamental, deu-se início a uma nova etapa de trabalho. Escola, professora, mediadora e amigos novos. Assim como a maior mudança na vida escolar até agora, entrou no primeiro ano do ensino fundamental, que traz novidades na vida de todas as crianças que iniciam esta série, como: atividades divididas por disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências etc), provas e uma maior formalização na rotina escolar. Logo no primeiro dia de aula apresentou uma grande resistência de ir à escola, mas foi contornada e acabou aceitando ir por um breve período, acompanhado da mãe e da mediadora, para conhecer a professora e os amigos. No dia seguinte já foi bastante entusiasmado chegando no horário e permanecendo por todo o turno.

A turma com um número pequeno de alunos ajudou-o a se sentir acolhido. Nas primeiras semanas as atividades propostas foram bastante lúdicas e familiares a ele: brincadeiras na quadra, pintura, colagem. Mas quando a proposta era desenhar, recortar, Vicente resistia e não queria fazer. Mas com o estímulo da mediadora e da professora, aceitava ajuda para segurar a tesoura ou o lápis e depois de um tempo acabava realizando a tarefa da sua maneira. Nos momentos de brincadeira na quadra, bastante animado sugeria brincadeira e aceitava as sugeridas pelos colegas. Depois desses dias iniciais houve uma pausa para o carnaval e na volta tivemos que recomeçar.

Este recomeço foi um pouco mais difícil para o aluno. Pois agora era hora de começar definitivamente os estudos, com atividades mais sistematizadas, com uso de livros e cadernos e pouco espaço para jogos e brincadeiras. Na primeira semana depois do carnaval, se mostrou bastante resistente, inicialmente se recusava a fazer as atividades do livro ou do caderno, chorava, tirava o livro da frente e algumas vezes até o jogava no chão. Nesses momentos o acalmava para que parasse de chorar, depois conversava para que entendesse que ele poderia ter um tempo para entender qual era atividade e o que tinha que fazer, mas primeiro teria que se acalmar e ouvir a professora. Passados alguns minutos, escutava a professora e realizava a atividade. Nesse começo também tivemos que negociar com ele alguns intervalos entre as

atividades para que pudesse jogar algum jogo de sua preferência e depois juntar-se a turma novamente, mas sempre em sala.

Neste primeiro ano de trabalho, o maior objetivo da mediação foi fazer que o aluno estabelecesse vínculos de convivência e confiança com a comunidade escolar (professores e demais funcionários da escola), colegas de classe, além de compreender e seguir regras de convívio e socialização. Portanto, não se trata de colocar uma pessoa dentro de um coletivo que já está dado, ao qual ela precisa se adaptar, mas tornar o ambiente inclusivo com práticas que enxerguem a singularidade de cada um, ao mesmo tempo em que se investe no coletivo.

Já no segundo ano do Ensino Fundamental, tivemos como objetivo que aceitasse melhor a formalização das atividades, cumprindo as tarefas designadas pela professora e a condição de trabalhar em dupla ou em grupos maiores. Para isso desenvolvemos algumas estratégias, considerando suas habilidades e dificuldades:

Habilidades

- Tem bom raciocínio em matemática, disciplina que mais gosta.
- Sabe a rotina de cor e é atento a qualquer alteração, assim como a organização da sala de aula.
- Gosta de ajudar os amigos.
- Gosta de brincadeiras de correr.
- Nas aulas de educação física participa mais das atividades individuais, como circuitos.

Dificuldades

- Tem dificuldades nas aulas de artes, tanto para elaborar desenhos, como aceitar o uso de alguns materiais, como tinta, cola, pincéis.
- Também apresenta dificuldades em interpretação de texto, necessitando de apoio constante nas atividades de disciplinas como português, história e geografia.
- Nas aulas de educação física tem muita resistência em participar de jogos coletivos.
- Apresenta resistência em exercícios escritos, principalmente nos cadernos.

Dessa forma, pudemos traçar objetivos específicos para sua aprendizagem. A parceria com as professoras foi fundamental para elaborar o plano de trabalho. A construção de estratégias e planejamentos para inclusão dos alunos tem partido desses dois conceitos e utilizada como aposta principal nas adaptações curriculares. O currículo abarca tanto os conteúdos teóricos que serão ensinados para os alunos quanto o modo como serão transmitidos. Dessa forma, a adaptação curricular é um instrumento para auxiliar no trabalho com os alunos que apresentam dificuldades em aprender no formato em que o currículo comum (o currículo do ano) se apresenta. Não se trata de fazer um currículo novo, e sim um currículo flexível, passível de mudanças, ampliações, diminuições, ou seja, um currículo que se faz em movimento/ação. Nele, precisa constar: o que o aluno vai aprender, como e quando, quais formas de organizar esses conteúdos são mais acessíveis para esse aluno e como e quando avaliar o aluno. No segundo ano do EF, houve uma intensa busca de diálogo com a professora para que as necessidades do aluno fossem compreendidas e trabalhadas. No entanto, com uma formação muito tradicional e antiquada, a professora em questão, parecia não compreender muito bem a necessidade de adaptação das atividades e avaliações. Foi um ano bem difícil, com muitas estratégias e adaptação de materiais pela mediadora, com a finalidade de auxiliar aprendizagem do aluno.

Diante dessa dificuldade, uma estratégia para o ano seguinte, foi procurar que se familiarizasse com a professora do próximo ano, antes que o ano letivo terminasse. Assim como leva-lo por vez ou outra também a sua futura sala de aula, para se acostumar aquele novo ambiente. Tal estratégia teve grande sucesso. Pois além da adaptação do aluno, precisamos também que os profissionais, principalmente os

professores; se adaptem ao aluno. É uma adaptação de mão dupla. Quando o terceiro ano do EF começou, professor e aluno já haviam criado vínculo anteriormente e o próximo passo já poderia ser dado.

A partir desse ponto, com o aluno em um ambiente já confortável e as professoras sensibilizadas para suas necessidades, iniciou-se um trabalho de parceria e confiança entre aluno-mediador-professores, possibilitando um trabalho com objetivos claros, elaborando um plano de ensino, que entre outras especificidades, foi registrado em um documento estruturado da seguinte forma:

- *Objetivos específicos*

- Necessita de apoio para atividades que requerem interpretação de enunciados mais elaborados, principalmente nas disciplinas de português, história, geografia e produção de texto;
- Criar modos diferentes de expressão e controle de suas emoções;
- Respeitar o seu próprio ritmo de aprendizagem;
- Favorecer todas as tarefas que consegue realizar com autonomia;
- Organizar o trabalho e os limites com ele e com a turma;
- Colaborar com a consolidação e construção de vínculos de amizade e companheirismo;
- Contextualizar situações cotidianas;
- Procurar estratégias que ampliem as possibilidades de aprendizagem;
- Não ampliar, se não, diminuir as possibilidades de ficar nervoso;
- Melhorar a comunicação das emoções por meio da palavra;
- Construir estratégias de autocontrole da impulsividade e da ação pela palavra;
- Fazer adaptações do conteúdo e metodológicas, a fim de aperfeiçoar o processo de aprendizagem da criança, adaptando o conteúdo, métodos de ensino-aprendizagem e critérios de avaliação, promoção e acreditação das suas características e necessidades;
- Essas adaptações serão implementadas em sala de aula trabalhando em conjunto com o professor.

- *Estratégias de apoio/adequações/adaptações*

- Usar recursos visuais, sempre que possível;
- Adaptar as provas (enunciados, espaços para respostas, ilustrações);
- Flexibilizar o tempo de realização e entrega de algumas atividades;
- Evitar que fique ocioso por muito tempo entre uma atividade e outra.
- Recursos materiais (xerox, folhas, cores, etc...)
- Material concreto de apoio para matemática, livros, gibis e livros de atividades para ocupar o tempo, régua com formas geométricas para facilitar o traçado das formas, adesivos para estimular a composição de cenas (desenho), jogos (dominó, jogo da velha) para ocupar o tempo, adaptador para segurar o lápis
- Modos de Avaliação: Provas adaptadas para Vicente.

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e / ou de comportamento, e altas habilidades. Contudo, a partir das últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais, os profissionais da área têm se voltado para a busca de outras formas de educação escolar com alternativas menos segregativas de absorção desses educandos nas redes de ensino.

Esse processo vem se acelerando, sobretudo, a partir dos anos 1990 com o reconhecimento da Educação Inclusiva como política educacional prioritária na maioria dos países, entre eles o Brasil. O

princípio básico da Educação Inclusiva é que todos os alunos, independentemente de suas condições sócio-econômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois estas se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994).

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (PLETSCH e FONTES, 2006; GLAT e BLANCO, 2007). Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e re-desenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

Portanto, mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização. Diferenciando-se da escola tradicional que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação, a escola inclusiva preocupa-se em responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de seus alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo ensino-aprendizagem de todos (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA e SENNA, 2003, GLAT; FONTES e PLETSCH, 2006; GLAT e BLANCO, 2007).

Cabe enfatizar, porém, que Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua 'socialização'. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

- Conclusões:

A inclusão produz efeitos no professor, nos outros alunos, nos funcionários em geral, na forma como pensamos a relação ensino-aprendizagem; ou seja, a educação inclusiva nos leva a refletir sobre o nosso modelo educacional e os seus limites. Em nossa experiência, temos concluído que, hoje, o aluno em situação de inclusão é tolerado. “Tenho vinte alunos e mais um!”, é uma fala comum nos corredores das escolas. Então, ainda precisamos nos perguntar: de quem é o aluno em situação de inclusão?

Nosso trabalho é um processo subjetivo e individual de aprendizagem com cada aluno. O mediador se mantém junto à escola, facilitando esse desenvolvimento por adaptações curriculares, facilitação por diálogo, sendo feito em parceria com os professores, profissionais da saúde e da família. Assim, essa proposta apresenta-se a escola em forma de projeto individual (planejado pela equipe e mediador) para cada aluno com objetivos e descrições das possibilidades do aluno individualmente. São feitas capacitações e supervisões quinzenais aos mediadores atuantes, professores e demais interessados na temática, a fim de proporcionar formação e conhecimento da teoria e da prática. São construídos também relatórios quinzenais, entrevista com a família, terapeutas e a escola, colocando o diálogo e o trabalho multidisciplinar como fator importante no processo de inclusão.

Durante esses anos de vivência e prática da nossa equipe podemos assinalar alguns resultados obtidos através do processo subjetivo de cada criança e ou família em seu percurso escolar. Atingirmos muitos diálogos e parceria das escolas com a equipe.

- Tivemos desdobramentos do trabalho de Mediação escolar para fora dos muros da escola.

- Os professores e coordenadores das escolas tiveram mais informações e orientações para o trabalho na prática.
- A criança passou a ter a minimização de suas dificuldades de aprendizagem, sociais e comportamentais.
- Foi possível perceber avanços no desenvolvimento emocional, organização pessoal, socialização mais saudável, comportamento mais consciente de suas limitações e dificuldades.
- Redução do apoio do mediador frente à evolução da criança, altas em atendimentos externos por significativa melhora no âmbito escolar, redução medicamentosa e ou retirada da mesma conforme mudança de atitudes, maior consciência corporal, e seus pontos positivos foram mais valorizados do que os erros.
- Continuidade do aluno nas séries seguintes sem apoio do mediador.
- Avanço no desenvolvimento cognitivo utilizando adaptações curriculares.

Portanto, pode-se concluir afirmando que por meio de respostas obtidas na escola, família, há possibilidade de mudanças na concepção cultural da prática inclusiva, e no melhor desenvolvimento do aluno como sujeito potencializador e criativo.

Se entendermos a aprendizagem como uma construção social, entenderemos que cada indivíduo faz contribuições a partir de seu lugar e é enriquecido no intercâmbio com o outro. Assim, as diferenças, ao invés de ser um obstáculo para a tarefa, é um fator crítico que aumenta a aprendizagem e promove o acesso a diferentes objetos de conhecimento. Além disso, no contato com as diferenças cada pessoa constrói sua identidade, constitui-se como sujeito e aprende a reconhecer o outro como alguém que não seja ele próprio, nem melhor nem pior, apenas diferente. (SKLIAR, 2002)

- Referencias:
- AINSCOW, M. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea AINSCOW, M. Speech. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, 48TH session, Geneva, Switzerland, 25-28 November 2008. Inclusive education: the way of the future: final report Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf> >.
- BLANCO, M. R.. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília. 2005
- DIAS DE SÁ, E. Necessidades educacionais especiais. São Paulo, 2010
- DUBROVSKY Silvia, La integración escolar como problemática profesional, Buenos Aires, Ed. Noveduc, 2007
- GLAT, R. A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.
- GLAT, R.; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, I. A. G. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>>. Acesso em: 21 nov. 2003.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.
- GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.
- GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCH, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular

de ensino. Revista Inclusão Social, Duque de Caxias/RJ, n. 6, p. 13-33, nov. 2006. GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro. GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, 29., 2006. Caxambu/MG. Anais... Caxambu, MG, 2006. GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007. JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs). Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções. Espírito Santo: Edufes, 2006.

- SKLIAR Carlos- Téllez Magaldy, Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia, Buenos Aires, Ed. Noveduc, 2008
- UNESCO. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.
- UNESCO. La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana, 1996

Normativas e Leis:

- Convenção da Organização dos Estados Americano - Decreto 3956 promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, outubro de 2001
 - Estatuto da Pessoa com Deficiência - Nova Lei Brasileira da Inclusão ,2015
 - Convenção sobre os Direitos da Criança, artigo 23 parágrafos 2,3 e 4. UNICEF,1989
 - Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Brasília, 2007
 - Resolução nº 2, Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, setembro de 2001
- _____. Lei Federal nº8213/1991. Dispõe sobre a apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, disciplina a atuação do Ministério Público, define critérios e dá outras providências. 1991
- _____. Lei Federal nº 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, v.134, nº248, 22 de dez. de 1996. _____. Decreto nº3.298, de 20 de dezembro de 1999. Estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora da Deficiência. MEC/SEESP, 1999. _____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008. BRASIL. Marcos Políticos e Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2010.

...

> Reflexiones desde la escuela y la clínica en tiempos digitales

Coord.: Lic. Valentín Yened Martínez

Mesa Nº 21 – Aula 4 – 1er piso

P70 - *Educar en la era digital*, Valeria Norma Matarochi, Mariel Alejandra Bigazzi, Rut Nerina Ubaldi, Escuela Santa Justina 1112, Álvarez, Santa Fe.

P105 - *Acerca de las intervenciones en la escuela: prácticas que posibilitan la construcción del lugar del alumno*, María Cecilia Musci, UNCo, Neuquén.

P88 - *Intersecciones entre la Psicopedagogía Clínica y la escuela: intervenciones a partir del uso de las Tic's para el realce de los procesos imaginativos*, Cristina Verónica Yapura, Eliana Neme, Universidad Católica de Santiago del Estero, Santiago del Estero / Universidad de Buenos Aires, CABA.

...

Educación en la era digital

Autoras: Norma Matarochi, Mariel Alejandra Bigazzi, Rut Nerina Ubaldi

Resumen

Las nuevas tecnologías interpelan a niños, niñas, adolescentes, adultos. Son parte de nuestra vida cotidiana. Qué hace la escuela para integrar los nuevos dispositivos? Crear tiempos de aprendizajes significativos mediante el uso de ellos, construir criterios de selección de la información, uso de la misma para conocer y adquirir sabiduría, desafío que se presenta en este nuevo tiempo real en las escuelas.

Educación en la Era Digital es preparar a nuestros niños, niñas y adolescentes para un mundo veloz y globalizado, en el que lo social juega un papel determinante. Necesitan aprender para la vida dando sentido a sus aprendizajes para que desde edades tempranas actúen como individuos responsables que han de aprender a pensar por sí mismos, decidiendo cómo actuar en situaciones para la vida real, indagando e investigando, siendo responsables de sus aprendizajes y reflexionando sobre qué han hecho y porqué, asumiendo roles, a partir de los cuales aprendan a reflexionar y a ser personas íntegras, informadas y solidarias.

Habilidades que nos desafían en el siglo XXI:

- Aprender a pensar de manera crítica(hacer muy buenas preguntas)
- Capacidad de colaborar
- Tener buenas habilidades comunicativas(orales, escritas)
- Resolver problemas de forma creativa

Es fundamental tener en cuenta disposiciones que promueven el trabajo en equipo: hábitos de la mente, del corazón, la capacidad de ser empáticos, perseverancia, tenacidad, autodisciplina, fuerte visión moral de la vida (lo que está bien o mal).

Los profesores ya no somos por lo que enseñamos y cómo, sino quiénes somos en el aula ; antes había escasez de los conocimientos, hoy están en cualquier dispositivo con acceso a Internet.

Qué se puede hacer con lo que se sabe? Trabajar con las motivaciones reales, que se convierten en pasiones, objetivos, así promoveremos la creación del mundo en cada niña, en cada niño.

"Las grandes obras de las instituciones las sueñan los santos locos, las realizan los luchadores natos, las aprovechan los felices cuerdos y las critican los inútiles crónicos". KIOTO (Poeta japonés)

Fundamentación:

A lo largo de los siglos XIX y XX se ha considerado como persona alfabetizada a aquella que dominaba los códigos de acceso a la cultura escrita o impresa (saber leer) y a la vez poseía las habilidades para expresarse a través del lenguaje textual (saber escribir). Hoy en día, en un mundo donde la comunicación se produce no sólo a través del lenguaje escrito, sino también de otros lenguajes, como el

audiovisual, y a través de soportes y formas de representación multimedias, el concepto de alfabetización cambia radicalmente.

En la actualidad, el dominio únicamente de la lectoescritura es insuficiente, sólo permite acceder a una parte de la información: a aquella que está accesible a través de los libros y demás materiales impresos. Una persona analfabeta en la tecnología digital queda al margen de la red comunicativa que ofertan las nuevas tecnologías.

Teniendo en cuenta que la tecnología es de gran influencia en la vida de cada persona, observando que los diversos dispositivos electrónicos son hoy, instrumentos que conviven e influyen en el crecimiento de cada niño y niña, creemos que valernos de estos elementos, enriquecería nuestro sistema educativo. Como parte activa de una sociedad que vive en constante evolución, dinámica, cambiante, uno de los objetivos principales es desarrollar un pensamiento constructivo que favorezca la resolución de conflictos cotidianos.

Desde hace más de una década la institución implementa un espacio exclusivo en el área de Informática. Actualmente la sala dispone de diez equipos de CPU, teclado, monitor LCD, mouse. Además cuenta con una impresora y otros accesorios.

Informática es transversal a las otras áreas del conocimiento, la interrelación de los docentes posibilita la ampliación de los recursos a aplicar en los diferentes grados.

Considerando que nuevos dispositivos irrumpen en la sociedad, hemos realizado un relevamiento en institucional, para indagar sobre las posibilidades reales de uso y aplicación de algunos de ellos en la vida escolar. El análisis relevó que un alto porcentaje de la población cuenta con una o más tablet en su hogar, que hace uso de ésta/s diariamente de manera informal, generalmente en aplicativos de juegos y redes sociales. Es así, que consideramos altamente probable la implementación de uno de los dispositivos en la vida áulica, la tablet, para iniciar un nuevo camino en la construcción de los aprendizajes, la fluidez en la búsqueda de información, la posibilidad de desarrollar diversas técnicas de aprendizaje de manera significativa que permitan una mejor comunicación, un trabajo colaborativo donde sea un objetivo fundamental establecer lazos humanos para la convivencia.

Internet es hoy uno de los accesos más frecuentes de información, niños, jóvenes, adultos navegan y abordan a sitios no siempre seguros, de fuentes desconocidas, peligrando en muchas situaciones la posibilidad de ir gestando una conciencia crítica ante lo que allí aparezca. Con nuestra propuesta se introduce Internet en el aula como una herramienta de estudio, docentes vehiculizan el acceso, trasponiendo didácticamente los contenidos y evaluando continuamente los aprendizajes.

Entendemos que, la cultura del siglo XXI es multimodal, es decir, se expresa, produce y distribuye a través de múltiples tipos de soportes (papel, pantalla), mediante diversas tecnologías (libros, televisión, ordenadores, móviles, Internet, DVD...) y emplea distintos formatos y lenguajes representacionales (texto escrito, gráficos, lenguaje audiovisual, hipertextos, etc.). Por ello, la creación de la Biblioteca Virtual se aborda como proyecto educativo con el objetivo principal de facilitar el acceso a la información a los/las alumnos/as, implementando dispositivos electrónicos que son utilizados a diario de modo recreativo y llegan a la escuela, un medio educativo, como herramientas de estudio.

Mediante el uso de aplicaciones instaladas en los equipos se posibilita una forma más interactiva de abordar las diversas situaciones problemáticas que se presenten, desarrollando estrategias de búsqueda de información, resúmenes, síntesis y así los alumnos y las alumnas puedan compartir conocimientos, experiencias, obtenidos en el proceso, para mejorar la construcción de saberes.

Trabajando con datos y archivos, que sean compartidos entre los integrantes de un grupo o curso en general, los profesores pueden tener una certeza mayor de la calidad de los contenidos y reconocer

como el trabajo, tanto de lectura como escritura, puede ser llevado adelante de una forma mucho más ágil y precisa, puesto que el seguimiento de un texto con marcadores en pantalla, dificulta la distracción y facilita el seguimiento y la comprensión del mismo.

Nuestra propuesta se centra en la necesidad evidente de ampliar la alfabetización actual, abarcando e incluyendo nuevas fuentes de acceso a la información. Los hipertextos, los gráficos en 3D, los mundos virtuales, los videoclips, la comunicación en tiempo real y simultánea, las comunidades humanas virtuales o las redes sociales, la videoconferencia, los mensajes y correos escritos a través de telefonía móvil o de Internet, las presentaciones multimedia, entre otras, forman un caleidoscopio de códigos expresivos y acciones comunicativas de nuestro mundo actual, son parte de nuestra realidad, nos atraviesan diariamente, por esta razón consideramos que el Proyecto es viable, contextualizado, significativo y necesario para una educación de calidad.

Objetivos:

- Incentivar el desarrollo de las TIC.
- Utilizar como recurso didáctico diferentes dispositivos: computadoras, tablet,

pantalla interactiva.

- Favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la

Alfabetización digital.

- Desarrollar el pensamiento constructivo que favorezca la resolución de

conflictos cotidianos.

- Construir aprendizajes, a través de la selección, búsqueda e interpretación

de la información y del desarrollo de diversas técnicas que permitan una mejor comunicación, un trabajo colaborativo donde sea un objetivo fundamental establecer lazos humanos para la convivencia.

Acciones desarrolladas:



- Sondeo a la población escolar: relevamiento de dispositivos (Tablet , PC, Notebook...).
- Encuentro con la Asociación Patronal, para conocimiento del proyecto y viabilidad de contar con los recursos económicos que posibiliten las instalaciones técnicas requeridas para el funcionamiento de los dispositivos (antenas, cableado, routers entre otros).
- Reunión con las familias.

Objetivo: Informar la implementación del Proyecto.

Proyección HACIA UNA NUEVA EDUCACIÓN EN LA ERA DIGITAL

- PRIMEROS APRENDIZAJES...EN LA FAMILIA ...CON SERES CERCANOS...VALOR A LA ESTIMULACIÓN
- EL NIÑO Y LA NIÑA NACE COMPLETO CON TODO EL POTENCIAL PARA: JUGAR, AMAR, INTERPRETAR LO QUE OCURRE, EN LA BÚSQUEDA DE SITUACIONES... ÉL Y ELLA BUSCAN EL SIGNIFICADO DE LA VIDA.
- EN LO QUE REALIZAMOS EN LA VIDA **NO HAY CASUALIDAD SINO CAUSALIDAD... NUESTRA CAUSA ES LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**
- INFORMACIÓN CIENTÍFICA **NO ES** IGUAL A EDUCACIÓN
- LA INFORMÁTICA Y LA ROBÓTICA IRRUMPEN A LO MANUAL.
- CÓMO EDUCAR EN LA ERA DIGITAL?? QUÉ NUEVOS DESAFÍOS NOS CONVOCA??
- PROYECTO: TRÁE TU PROPIO DISPOSITIVO

CAPACIDAD PARA:

- RESOLVER PROBLEMAS
- HABILIDADES DE COMUNICACIÓN
- EMPRENDER
 - TRABAJAR EN EQUIPO
 - SER CREATIVO
 - INTELIGENCIA EMOCIONAL
 - APRENDER TODA LA VIDA
 - DESARROLLAR UN NUEVO LENGIAJE (PROGRAMACIÓN, CÓDIGO) SIGLO XXI
 - DESARROLLAR LO CIENTÍFICO
- REINVENTAR LA ESCUELA...UN GRAN DESAFÍO
- UTILIZAR LA TECNOLOGÍA DE FORMA INTELIGENTE.
- EDUCAR EN EL ESFUERZO, NO EN LA SIMPLICIDAD Y FACILIDAD
- PLANIFICAR NO ÚNICAMENTE A CORTO PLAZO. UN ÁRBOL TARDA AÑOS PARA DAR UNA MUY BUENA SOMBRA
- DESARROLLAR ESTRATEGIAS QUE HUMANICEN. PERTENECER A UNA COMUNIDAD, HOY LAS DE REDES VIRTUALES SIN DEJAR DE PERCIBIR **AL OTRO** QUE ESTÁ DETRÁS DEL ORDENADOR.
- LOGRAR EQUILIBRIO ENTRE ESTE TIEMPO Y OTRO
- EL ASPECTO SOCIAL EN EDUCACIÓN SIGUE SIENDO UN EJE DE RELEVANCIA. LA VIDA REAL A VECES DA MIEDO, SÓLO COMPARTIENDO CON OTROS, CON OTRAS DESDE LA NIÑEZ CONSTRUIREMOS ESPACIOS MÁS SEGUROS Y DIGNOS DE SER VIVIDOS
- Capacitación docente a cargo de un especialista en sistema informático. Talleres llevados a cabo durante los meses de febrero y marzo. Asesoramiento técnico personalizado con cada docente, durante el Ciclo Lectivo.
- Adquisición de recursos técnicos necesarios para el desarrollo de la propuesta.

Desde un punto de vista técnico, como en toda infraestructura tenemos en cuenta dos aspectos, el hardware y el software.

El hardware: está dividido en dos partes, servidor y red.

-Servidor: Es básicamente una PC estándar, con un sistema operativo especial para la tarea de mantener funcionando la biblioteca virtual, además de controlar el tráfico de la red y bloquear el acceso a determinados sitios de Internet.

-Red: Cuando nos referimos a la red, hablamos de los elementos que interconectan a todos los dispositivos, como en este caso, el cableado, las antenas y los routers. El cableado y las antenas se extienden por toda la escuela, llegando así a todas las aulas, ya sea, teniendo antenas individuales (una por aula) en casos específicos, o antenas que soportan la conexión simultánea de 5 aulas (aproximadamente 120 a 150 terminales). Por otra parte los routers, esenciales para el manejo de la información. Contamos con un router principal, que soporta todo el tráfico de la red (todas las conexiones simultáneas y gran cantidad de datos) y además nos permite seccionar la red para optimizar su funcionamiento, y routers más chicos para evitar pérdida de datos y mal funcionamiento de la red en sectores más apartados.

El software: También en este punto tenemos dos aspectos, el software del servidor con la biblioteca virtual en sí (sistema) y los "programas" que son utilizados por los alumnos, las alumnas y docentes (usuarios).

-Sistema: El servidor cuenta con un sistema operativo basado en GNU/Linux y Apache para la operatividad como servidor, por otra parte la Biblioteca Virtual, que es básicamente un sitio web hospedado en el servidor de la escuela y limitado a las instalaciones. La biblioteca virtual contiene toda la información digitalizada que se utiliza durante el cursado, como por ejemplo, imágenes, libros y textos en PDF, videos, mapas y todo lo que se crea necesario, de esta forma siempre está disponible para los usuarios.

-Usuarios: Como aplicación principal aparece el navegador (navegador de Android, Google Chrome, Mozilla Firefox, etc), que se utiliza para tener acceso a la biblioteca virtual y a su contenido. Servicios de mensajería, en este caso preferentemente Gmail, para mantener un estándar y facilitar el uso de otras aplicaciones, como Google Drive, donde almacenan los archivos para verlos en casa. En casos puntuales como Geografía se utiliza GooleMap y Google Street View.

Destinatarios:

- Alumnos y alumnas de 1er.grado a 7mo

Responsables:

- Equipo Directivo
- Docentes de cada área
- Asesor en Sistemas Informáticos
 - Implementación del Proyecto como Propuesta Curricular Institucional, en el desarrollo de las clases diarias.

Tiempo: Inicio año lectivo 2016 con proyección a los siguientes.

Evaluación: monitoreo, inicial y procesual.

Bibliografía:

de Hond Maurice, Educación para una nueva era. Las escuelas Steve Jobs". Blog, 2015

Jones John, La profesión de tejer sueños: La enseñanza en el Siglo 21", Congreso Mundial de Educación, Lisboa, 2015

Pérez Gómez Ángel, Educar en la era digital, Morata, Madrid 2012

Rinaldi, Carla, La escuela creativa: de aprender a aprender a aprender a crear. Blog, 2017

Rodriguez Nora E, Educar niños y adolescentes en la era digital. El reto de la educación en el siglo XXI, Planeta, Barcelona 2012

Wagner Tony, Most Likely to succeed. Preparing our kids for the innovation era, Scribner Book Company, 2015.

Zygmund Bauman, Los tres retos principales de la Educación en la modernidad líquida, Gedisa, Barcelona 2017.

...

Acerca de las intervenciones en la escuela: prácticas que posibilitan la construcción del lugar del alumno

Autor: María Cecilia Musci

RESUMEN

El presente trabajo se apoya en la experiencia realizada desde el asesoramiento educacional en diversas instituciones educativas, en una tarea que se plantea como inherente al trabajo clínico psicopedagógico con niños, niñas y adolescentes que atraviesan diversas situaciones problemáticas en sus aprendizajes. Se parte de la conceptualización de la subjetividad y el aprendizaje desde el paradigma de la complejidad, a fin de posibilitar un encuadre de la intervención clínica psicopedagógica. Luego se sistematizan algunos momentos del recorrido del tratamiento con dos pacientes, a partir de la tarea realizada en conjunto con las instituciones educativas, focalizando en el trabajo con el docente para la construcción del lugar del alumno.

Acerca de la subjetividad en el aprendizaje

Encarar la cuestión del aprendizaje, reconociendo la complejidad de este proceso, requiere de una mirada abierta a las contradicciones y a la multiplicidad y heterogeneidad de procesos, sujetos, contextos, relaciones. Consideramos que el pensamiento complejo posibilita tal perspectiva: “El pensamiento complejo...propone unir todas las dimensiones de los problemas en un tejido único, que a pesar de unir no homogeniza, incorporando el análisis y a nuestras decisiones, no solo las razones, científicas, jurídicas, políticas, legales, sino también nuestras emociones, nuestras actitudes, la instancia subjetiva, la opinión personal” (Guebel, 2003). No se trata de un pensamiento alternativo, sino más bien de insuflar sentido, de ir más allá, de abrir una compuerta que nos permita pensar multidimensionalmente. Se concibe que la realidad se constituye en una trama con múltiples procesos heterogéneos que no responden a una organización previa.

En este marco, la noción de subjetividad cambia por que se concibe una subjetividad emergente, que deviene en singularidad. Cada sociedad va construyendo las modalidades de subjetivación que acoplan con ella. La subjetividad es resonancia singular de dispositivos de socialización. Lo particular es el modo en que lo general se expresa. Siguiendo a Corea (1995), una subjetividad es un modo de hacer en el mundo, es un modo de hacer con el mundo, es un modo de hacer con lo real. La subjetividad es una serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo. Se trata de una subjetividad en construcción, es decir, de un proceso de subjetivación permanentemente. Por lo tanto, se postula que la naturaleza del fenómeno

subjetivo no es externa ni interna: se da simultáneamente en ambos niveles, aunque atravesada por la historia diferente de cada uno de ellos. Así, la subjetividad individual y las posiciones de cada sujeto están siempre conectadas en forma directa con su historia, la que aparece constituida en configuraciones diferentes de sentido y significación. La subjetividad emerge como posibilidad en el entre: en la trama vincular en tanto creamos y devenimos en espacios de entrelazamiento, por lo que no es posible recortar un adentro y un afuera, no es posible recortar un yo por fuera de otros (Cragolini, 2006). Cada persona, por diferentes vías, está enfrentando múltiples sentidos subjetivos que caracterizan su experiencia, en la que se incluyen pasados, presentes y expectativas de futuro, experiencia compartida con muchos, y que es significada de un modo distinto por cada uno.

Esta perspectiva en relación a la subjetividad requiere la resignificación del aprendizaje: el aprendizaje puede ser pensado como un proceso singular de construcción de subjetividad, un modo de devenir, de producirse, en el que conocimiento, afectos, valores, estrategias son modos de expresión y producción. Es decir, cuando analizamos una subjetividad en la situación concreta del aprendizaje no estamos solo frente a las operaciones intelectuales implicadas en este proceso, ni a las relaciones de comunicación que caracterizan el momento actual del sujeto en el aula; estamos frente a una persona que, por diferentes vías, está enfrentando los sentidos subjetivos que caracterizan su experiencia, dentro de los cuales las dimensiones de sentido socialmente producidas se especifican en las formas únicas en que esos sentidos se han constituido en su historia singular.

El aprendizaje se convierte entonces en un proceso de construcción subjetiva, en el proceso que posibilita ese encuentro subjetivo con el mundo, que nos habilita a hacer en el mundo. Aprender es construir una trama, es poner en juego nuestros recursos personales para habitar lo real, y en este proceso, a la vez que construimos nuestra subjetividad, enriquecemos y desarrollamos tales recursos, es decir, nuestras herramientas, conceptos, valores, afectos, habilidades, destrezas. Esto implica que no hay recursos privilegiados a la hora de aprender, ya que depende de la situación o del contexto en que la persona este constituyéndose. También supone superar la escisión entre procesos afectivos y cognitivos, y la división sujeto-objeto. Cada uno de nosotros construimos una modalidad singular, un estilo de aprendizaje, que remite a nuestra historia como aprendiente, y que a la vez re-significamos en cada encuentro con la situación de aprendizaje. Tal modalidad está sostenida en una red de vínculos conscientes e inconscientes, de significados personales, respecto a que es aprender, como nos representamos el aprender, que cuestiones privilegiamos, que lugar le damos al otro en el aprendizaje, como evaluamos nuestra posibilidad/capacidad de aprender, que lugar le damos al objeto de aprendizaje. En síntesis, concebimos al aprendizaje como modalidad singular de encuentro-apropiación-entramado en la que se van tejiendo conceptos, valores, afecciones, prácticas personales y sociales (Boschin, 2011).

Los problemas en el aprendizaje cómo expresión de la singularidad

Siguiendo a Boggino (2010) planteamos que los obstáculos en el aprendizaje implican múltiples dimensiones que tienen incidencia en la producción de diversas problemáticas. Como sabemos, las perturbaciones que se presentan en el aprendizaje han sido analizadas desde diversas perspectivas teóricas e identificadas con distintas denominaciones. De hecho, esta temática es aún hoy un terreno de profundas controversias, y ha experimentado numerosos cambios en su desarrollo histórico. Desde su surgimiento como “dificultades de aprendizaje”, a mediados de la década de 1960, se han propuesto numerosas formulaciones, muchas de las cuáles se han caracterizado por un fuerte reduccionismo, dado que cada una destaca etiologías distintas y, en consecuencia, criterios de evaluación y de intervenciones tanto terapéuticas como pedagógicas diversas. Desde principios de la década de 1980 se comienzan a plantear, a través de variadas investigaciones, las limitaciones de los modelos tradicionales, y surgen nuevas propuestas que impulsan un cambio en la conceptualización de lo que se ha dado en llamar dificultades, problemas o trastornos en el aprendizaje. El giro fundamental apunta a la necesidad de

incluir en el análisis los diversos factores que pueden incidir en el aprendizaje, y pone de relieve que la consideración de estas problemáticas no puede desconocer la naturaleza y características de las actividades culturalmente situadas en las cuales los sujetos participan en colaboración con otros. O sea, se amplía la mirada, desde el sujeto, hacia las situaciones de interacción en las que se encuentra inserto.

Una consecuencia directa de las tempranas definiciones sobre estas problemáticas, ha sido, cómo sabemos, y continúa siéndolo aún, el uso de los diagnósticos como una etiqueta, que a menudo terminan determinando el destino del sujeto, y produciendo aquello que describen ya que se acomoda a lo que se espera de él. Si bien un conocimiento ajustado de las posibilidades cognitivas y de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes por los que nos consultan es necesario, no es suficiente ni agota la complejidad sobre la que estamos convocados a trabajar. En este sentido, pasamos de definir al problema de aprendizaje como déficit o inadecuación según pautas normalizadas - respecto a un sujeto universal "normal" en términos descriptivos-, y focalizado en el individuo, a pensar la problemática del aprendizaje como aquello que nos interpela, en función de la significación personal para el sujeto. Los procesos biológicos, psicológicos, sociales, son evaluados en su dinámica situacional, para desentrañar la trama que los integra: se trata de interpelar las dimensiones implicadas unas en relación con otras y definiéndose en su interacción recíproca. Una misma manifestación puede remitir a múltiples significaciones, por lo que se requiere pensar situaciones, procesos múltiples y entramados, integrados por cuestiones que no pueden recortarse o aislarse, puesto que el entrecruzamiento particular que se produce cada vez es único y no puede comprenderse aislando componentes.

Asumiendo que no existe una teoría referencial hegemónica del quehacer psicopedagógico, precisamente porque ninguno de los desarrollos teóricos contemporáneos puede en sí mismo comprender y explicar las múltiples dimensiones que intervienen en el aprendizaje, sino que se recurre a múltiples marcos conceptuales e instrumentaciones teóricas, pensamos una psicopedagogía como clínica de la singularidad. Se trata de considerar la diferencia como el carácter propio de todo ser, lo que nos habilita a encontrarnos con el otro simplemente como alteridad. Se apunta primordialmente a re-significar la posición de cada consultante como aprendiente, construyendo alternativas. Esto supone estar abierto a lo que el otro propone: habitar las entrevistas ampliando sus significaciones, multiplicándolas, ponerse en el punto del que habla, para ayudar a quebrar ciertos preconceptos, a elaborar, a tramitar, a procesar los obstáculos. Proponemos entonces una "clínica del acontecimiento" (Zambrini, 2000) a diferencia de una "clínica del conflicto". El acontecimiento es algo que irrumpe y genera un quiebre, pero también un modo de significación, que contiene en sí mismo las fuerzas que organizan su solución.

No se trata de negar la dificultad, sino de atenderla particularmente, y sostener la situación en el contexto escolar. El mayor compromiso está en reconocer la dificultad en su particularidad, sin caer en exclusiones vedadas. Es necesario buscar los modos, ya que cada situación amerita estrategias propias, y convocar a los actores institucionales para el trabajo en equipo e interdisciplinario. Esto a menudo requiere revisar estrategias, manejo de tiempos y espacios, otras presencias, otros acompañamientos. Puede implicar posibilitar diferentes modalidades de expresión, buscar otros modos de abordaje de las temáticas escolares, adoptando diversas modalidades de acercamiento a los objetos de conocimiento, presentando de otro modo las cuestiones a trabajar, fundamentalmente como habilitación para el aprender.

Desde aquí se plantea que el estudio de los obstáculos que se presentan en el aprendizaje requiere un abordaje complejo (Morin, 1994), reconociendo que se constituyen a partir de una trama en la que tanto el funcionamiento del sistema nervioso central como el proceso de constitución de la subjetividad y el contexto de negociación de significados constituyen las modalidades de construcción de los conocimientos que la escuela propone a los alumnos. Se trata de una unidad heterogénea cuyo funcionamiento no está determinado por alguno de los componentes sino por las relaciones dialécticas entre ellos, que mantienen entre sí interacciones múltiples y se definen mutuamente. En consecuencia,

toda intervención debe dirigirse a la trama en su totalidad, aunque se realice desde una perspectiva específica. De esto se deriva una consecuencia: el trabajo interdisciplinario se torna necesario, y la integración de la disciplinas tiene lugar en la delimitación del problema y en la formulación de las preguntas.

Si consideramos las instituciones educativas como dispositivos colectivos de enunciación (Deleuze y Guattari, 1997), cuyos recursos generan identidad y posibilitan o bien, borran o imposibilitan, se torna ineludible el trabajo en situación. En consecuencia, pensar la institución educativa como complejidad significa postular el abordaje en red de las problemáticas. Se demanda apuntar a buscar condiciones de posibilidad para intervenir, a fin de abrir preguntas que orienten nuevas búsquedas, sabiendo que encontraremos alternativas posibles de abordaje que habilitan a partir de la situación planteada. El objetivo es construir un lugar para un entendimiento, construyendo andamiajes con participación colectiva.

Partiendo de las preguntas: el encuentro con los niños.

Los materiales clínicos que se presentan a continuación provienen del trabajo en el asesoramiento educacional en diversas instituciones educativas, desde una función externa a las mismas, en una tarea que proponemos como inherente al trabajo clínico psicopedagógico con niños, niñas y adolescentes que atraviesan diversas situaciones problemáticas en sus aprendizajes. En función de lo planteado previamente, para pensar como Tomás, Juan o cualquier niño o niña aprenden matemática o a leer y escribir, necesitamos ir más allá de un diagnóstico que pueda nombrar algunas de sus modalidades en el aprendizaje, pero que puede ocultar la riqueza de sus potencialidades.

Tomás llega a la consulta después de haber sido atendido por diversos profesionales en distintas instancias, desde el nivel pre-escolar. Cuando lo conozco tiene 9 años y asiste a 3° grado de una escuela primaria de doble jornada, con enseñanza tanto en castellano como en inglés. Las dificultades que se presentan al comenzar el ciclo lectivo llevan a los padres a preguntarse por la escolaridad de su hijo. Cuando me consultan, me aclaran que en su grupo de clase se encuentra también su hermana melliza, “qué no tiene problemas”. Es un niño atento, vivaz, que disfruta con el juego y que se conecta fácilmente con los demás, pero que rechaza cualquier propuesta vinculada con la escritura; cuando finalmente la realiza, afirma: “me salió mal, me equivoqué”. A partir de las distintas herramientas diagnósticas se evidenciaron sus buenas posibilidades cognitivas, pero también dificultades en el desarrollo del lenguaje oral, en la coordinación viso-motora y en la lectura y la escritura. También se reconoció su particular posicionamiento subjetivo, que lo llevaba disimular u ocultar dichas dificultades.

A Juan lo conozco cuando está cursando su 7° grado y su mamá decide realizar un cambio de escuela, porque consideraba que en la que se encontraba no había podido avanzar en la escritura, ya que “todavía se come letras o palabras”. Juan acepta asistir a las consultas, aunque niega que tenga necesidad de ayuda, ya que afirma que el “recuerda todo y así aprende, porque en la otra escuela me tomaban oral”. A partir del proceso diagnóstico pudimos corroborar las excelentes posibilidades de Juan a nivel cognitivo y en el desarrollo de la oralidad, así como sus dificultades en la producción escrita y en la organización en el espacio gráfico. Se hizo también evidente como la experiencia escolar realizada hasta el año anterior había contribuido a consolidar dichas dificultades, en función de pautas poco claras en relación a la responsabilidad y el cumplimiento de las tareas, de acentuar el trabajo en la oralidad exclusivamente, y de minimizar sus dificultades en función de sus amplias posibilidades a nivel cognitivo.

Conviene retomar el planteo de Filidoro (2008) acerca de las preguntas sobre estas problemáticas en el aprendizaje: podemos caer en el riesgo de interrogarnos acerca de las causas y quedar atrapados del lado de las restricciones del sistema biológico por el discurso de los “trastornos” o bien del lado del desconocimiento de dichas restricciones a partir de pensarlas como producto de una estructuración subjetiva, negando las condiciones individuales del sujeto. Esta disyuntiva suele traducirse en la clásica controversia: ¿es emocional o es orgánico? Más aún, podríamos caer en el riesgo

más atrapante de las causas múltiples y convergentes. Y nuevamente aquí, si buscamos elementos que confirmen esa hipótesis en las historias de Juan y Tomás seguramente podríamos encontrarlos.

Por ejemplo, Juan tiene una relación conflictiva con su padre, quién es un profesional exitoso y que lo descalifica continuamente, criticando su bajo rendimiento escolar en comparación con sus hermanos mayores –hijos de un matrimonio anterior-, en franca oposición con la madre que tiende a defenderlo y desculpabilizarlo. También podemos plantear que posee dificultades en la motricidad fina, y en la caligrafía, que le imposibilitan avanzar en la legibilidad de su escritura. En ambos casos, o aun considerándolos en forma conjunta, estaríamos pensando en condicionantes previos que determinarían los recorridos a realizar en los espacios terapéuticos y escolares.

En relación a Tomás, su problemática podría identificarse como déficit para la lectura y la escritura, pero también podríamos pensar en su lugar en el entramado familiar, confrontado constantemente –tanto dentro como fuera de la escuela- con su hermana melliza, quien logra los avances esperables, en función de la elección de la escuela realizada por la madre, una profesional universitaria, en clara oposición a la postura del padre, comerciante con éxito económico pero con poco recorrido académico, quien se identifica con su hijo y dice sentirse incómodo entre los padres de los compañeros de los niños.

Justamente, se hace necesario cambiar la pregunta, ubicando que lo que le sucede a un niño en el aprendizaje se constituye en una unidad múltiple y heterogénea en la que estos niveles de análisis se producen recíprocamente. Desde este marco epistémico salvamos al niño de las predicciones. Cambiar la pregunta supone cuestionarse acerca de las condiciones y procesos que condujeron a la situación actual, pero fundamentalmente, acerca la configuración actual en términos de aprendizaje y conocimiento, y acerca de los cambios que se consideran necesarios para que el niño pueda aprender sin problemas, esto es, a partir de sus posibilidades y necesidades. Se hace imperioso construir conocimiento acerca del funcionamiento del niño en el contexto del aula para ubicar allí los problemas en el aprendizaje. Hacia atrás, solo podemos construir hipótesis (no tenemos certezas), y hacia delante, abrir un espacio de posibilidades, a fin de identificar recursos para intervenir no sólo con el niño, sino también en la escuela, con los docentes y demás actores institucionales. Podríamos pensar en la estructuración del medio ambiente pedagógico que posibilite que estos niños construyan sus aprendizajes, y, al mismo tiempo, se construyan a sí mismos como sujetos del aprendizaje. Pero ese conocimiento no se produce en soledad, desde un experto que sabe lo que le sucede al niño, ante un docente que recibe pasivamente ese saber, sino que demanda una posición interdisciplinaria.

En la escuela: la construcción de posibilidades para el aprendizaje

Cómo planteamos, las intervenciones en las escuelas y con los docentes son fundamentales en tanto producen efectos en la subjetividad del niño. Por supuesto, que esto debe ir acompañado de un trabajo intenso con los niños y con las familias, pero en función de esta presentación, nos enfocaremos en la tarea con la escuela.

Respecto a Tomás, la entrevista en la escuela, la maestra y la directora manifestaron claramente que reconocían las condiciones del niño en relación a los contenidos escolares, pero que habían pensado que lo mejor era que continuara con su grupo, favoreciendo su buena integración con sus compañeros varones. Sin embargo, al abrir un espacio de escucha atenta y respetuosa, la docente pudo manifestar su desconcierto, y plantear que Tomás no lograba trabajar en la clase, que evitaba escribir, que no permanecía en su asiento, que realizaba garabatos intentando reproducir la caligrafía cursiva de sus compañeros en un evidente “cómo sí”, lo que le impedía avanzar en su alfabetización. También la directora pudo plantear su preocupación relacionada con las demandas escolares de las demás áreas, sobre todo en el caso de las asignaturas en inglés. Esto hizo evidente que las condiciones propias de su escolaridad no favorecían sus avances, más allá de los esfuerzos que realizaran los docentes. Las diversas estrategias pensadas (e incluso implementadas por la escuela) para acompañarlo en el aula,

parecían generar un efecto contradictorio, incluso adverso. Se hizo necesario pensar la trama con todos los actores implicados: los padres, la docente de apoyo que lo había acompañado en la última etapa de su segundo grado, la maestra de su grado, la directora. Se evidenció la necesidad de un cambio, y se trabajó en forma conjunta con los padres y docentes hasta lograr ubicar una escuela que lo acogiera. Se pudo ubicar una escuela cercana a su casa, del sistema público, de jornada simple. Matías fue inscripto en 2° grado, y retomó el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Para ello, se planteó su situación en la nueva escuela antes de su ingreso, con la docente y los directivos, y se continuó acompañándolos en el proceso y en el desarrollo de las estrategias adecuadas. La nueva docente aceptó el desafío y afrontó la incertidumbre, abordó con el grupo la recepción del niño, y adecuó los materiales, las propuestas, la metodología de trabajo en el aula.

Respecto a Juan, en la primera reunión con sus docentes primaba la queja y el desconcierto: la maestra de lengua afirmaba que no sabía cómo evaluarlo porque el niño no escribía. A medida que avanzamos en la tarea, las docentes de las distintas áreas lograron reconocer sus excelentes posibilidades en la comprensión lectora, aunque insistían en sus dificultades al momento de producir escritura y para organizarse en el papel, lo que dificultaba que pudiesen interpretar sus producciones. Al abordar conjuntamente estas dificultades, se planteó respetar las posibilidades del niño, pero, al mismo tiempo ir propiciando que fuera avanzando en el dominio de las herramientas necesarias para el aprendizaje. Juan transitó accidentalmente su 7° grado, pero en el trabajo conjunto con sus docentes se fueron elaborando estrategias para ir fomentando progresivamente un enriquecimiento de su producción escrita.

En ambos casos, se apuntó a construir en forma conjunta un saber sobre el niño que le permitiese a los docentes ubicarlos en el lugar de alumnos, al mismo tiempo que se buscaba ayudar a discriminar las condiciones que posibilitaban sus avances y aquellas que obstaculizaban sus logros. Obviamente, estas discriminaciones se apoyaban en hipótesis relativas a sus posibilidades en el pensamiento, a sus capacidades, al proceso de construcción del conocimiento en distintos dominios, a su posicionamiento subjetivo. Este conocimiento es absolutamente necesario, pero debe posibilitar al maestro reconocer al alumno y elaborar las propuestas más adecuadas, a fin de que cuente con recursos para la intervención pedagógica, a partir de revisar los sentidos y los efectos de la implementación de los mismos, de manera que se pueda apropiarse de ellos, reflexionar sobre su práctica y evaluar los resultados de su estrategia didáctica en relación con estos niños en particular y con el grupo en general.

En definitiva, no se trata de trabajar sobre el recurso técnico en sí mismo sino fundamentalmente sobre los objetivos, sentidos e intenciones con que el docente orienta su tarea ya que la intervención apunta para que el niño quede incluido en el proyecto del docente. Es decir, acompañar y andamiar el proceso para que Thelma, la nueva maestra de Tomás, o Claudia, la docente de lengua de Juan, incluyan a Tomás y Juan en su representación de ese grupo de alumnos. La finalidad es crear condiciones para alojar a un sujeto: instituir subjetividad, hacerse cargo de la apropiación de los contenidos por parte del niño, posibilitar el lazo social con pares. Al mismo tiempo, el trabajo con las familias se plantea como imprescindible, para incluirlas en este proceso, para que puedan acompañar a sus hijos reconociendo sus posibilidades y asumiendo las circunstancias que las favorecen, para que puedan realizar las modificaciones que permiten la reconstrucción de los vínculos.

Tomás no solo pudo avanzar en el aprendizaje de la lectoescritura, sino que además fue logrando reflexionar y abordar las situaciones en las que, a pesar de su proceso constructivo, seguían presentándole obstáculos, y solicitar ayuda cuándo lo necesitaba: “me equivoco letras, me las como”, “¿en cursiva?, ¿cómo era la B?”. Por ejemplo, intentando escribir el nombre de su compañero nuevo “Nahuel”, compara las similitudes y diferencias con “Manuel”, ya conocido. Pero fundamentalmente, cambiará su posicionamiento en el aula: cuándo está cursando su 4° grado cuenta en una entrevista que está feliz porque sus compañeros lo han elegido como “delegado del curso”.

Juan eligió continuar el Nivel Medio en la misma escuela, lo que le supuso grandes esfuerzos en diversos momentos. El trabajo constante con los profesores posibilitó que se le brindasen nuevas posibilidades de desarrollar sus tareas, condiciones diferentes en las pruebas escritas, diversas instancias de aprobación, etc. Con los directivos se abordaron algunas propuestas que le posibilitaron resolver las dificultades que se le presentaban. Retomamos aquí el diálogo con su profesora de matemática de 4° año. Tratando de abordar las dificultades que tenía Juan para organizarse, lo que lo llevaba a menudo a cometer errores “tontos” -cómo el mismo decía-, ella se preguntaba acerca del sentido de las ayudas que se le brindaban y si eso lo beneficiaría en un futuro: “esto es un exceso de apoyo, esto para qué le sirve, si después, cuando quiera ir a la universidad...”. En esas instancias se propició pensar en su proceso constructivo, en los avances logrados, y en el aquí y ahora de su recorrido académico, recuperando que no sabemos cuáles son los límites, y que más bien trabajamos para correrlos.

En quinto año, Juan pudo plantearse continuar sus estudios en la universidad. También se lo acompañó en esta elección y en el reconocimiento de sus posibilidades y limitaciones, ayudándolo a encontrar los recursos para superarlas. Pudo reconocer sus temores: “le tengo miedo al fracaso, a que me vaya mal, me encanta ingeniería pero tengo miedo, quiero hacer una construcción, puedo hacer los planos en la compu”. Concluyó eligiendo estudiar Arquitectura: parecía una elección ambiciosa, incluso quizás desmesurada a los ojos de quienes habían conocido su proceso. Sin embargo, se sostuvo la posibilidad de abordarlo, y se lo orientó para que eligiese una universidad que fuese adecuada para su situación. Luego, no tuvimos más contacto, hasta hace un tiempo, cuando su mamá se comunicó para comentarme que estaba a punto de entregar su tesis para recibirse de Arquitecto.

En síntesis, no hay posibilidad de pensar las intervenciones al margen del contexto en el cuál se realizan, en esa relación particular que se establece, con ese docente en especial. Se trata de otorgar un lugar jerarquizado al docente, para la construcción del problema, de las metas y de las posibles soluciones. El objetivo es acompañar al otro para que se sitúe en una experiencia en la cual los pasos no están prefijados, ante la angustia que puede producirle enfrentar una situación sin certezas previas, lo que no se logra solamente mediante técnicas, sino con una actitud: la propia tolerancia ante el desconocimiento, y la vivencia experimentada de que el otro puede acogerme y reconocermme en mi singularidad. Como en una partida de ajedrez, pueden conocerse algunas jugadas, pero no podemos saber cómo será toda la partida. Si queremos promover una educación que apueste a recorrer un itinerario plural y creativo, sin patrón ni reglas rígidas que encorseten el trayecto y enfatizen resultados excluyentes, para la verdadera inclusión, se trata de armar el puente entre el niño y sus maestros, en un campo de aprendizaje posible, y abrir caminos para la subjetivación y la transmisión de un saber.

Por último, es importante resaltar que si bien algunas discusiones entre las diferentes formas de conceptualizar los obstáculos en el aprendizaje pueden aparecer como simples diferencias teóricas, consideramos la relevancia de sus implicancias prácticas, ya que la perspectiva que se adopte en relación con el aprendizaje en situación de dificultad, en la fundamentación de estrategias específicas de intervención, tanto de prevención como de asistencia, tanto en el ámbito clínico como educativo, nunca será neutra y tendrá consecuencias concretas para los sujetos. En este sentido, recuperar una perspectiva crítica en relación a los referentes conceptuales, a partir de lecturas dialécticas no reduccionistas, posibilitaría generar un marco de referencia suficientemente amplio y abarcativo para interpretar las diversas problemáticas que se presenten. Pero ese marco solo puede construirse a partir de la interpelación desde una práctica concreta, la que puede propiciar una fructífera interacción entre las indagaciones teóricas, considerando que es solo a partir de la propia práctica que será posible repensar el lugar de las hipótesis y generar nuevos interrogantes en el cuerpo teórico que sugieran investigaciones futuras. El verdadero desafío se ubica en la tarea de responder a problemas que emanan de demandas sociales para formular cursos de acción, o sea para la toma de decisiones, lo que supone interacciones conceptuales, metodológicas, etc., en un diálogo abierto, aunque respetando sus

diferencias (Castorina, 1990). Finalmente, y, parafraseando a Riviére, podemos resumir lo dicho en una máxima suya que recupera Ricardo Baquero (2007): en el aprendizaje siempre es mejor usar el “efecto abuela”, que nos atribuye mayores capacidades que las que tenemos y nos abre un mundo de posibilidades y confianza, que el “efecto suegra”, con una desconfiada sospecha sistemática sobre nuestras capacidades y promesas.

Bibliografía citada.

- Baquero, R. (2007) La ZDP como construcción de posibilidad. *Revista 12(ntes)* Nº 17. Boschín, S. (2011) *Condiciones de aprendizaje en los nuevos entornos sociales*. Jornadas Niñez y Adolescencia. Inclusión con diversidad cultural y social. UNM.
- Castorina J. A. (1990). El aprendizaje en la perspectiva interdisciplinaria. *Temas de Psicopedagogía Epeec-Aprendizaje*, Nº4, Buenos Aires.
- Corea, C. (1995) Pedagogía del aburrido. En *Revista Palabras. Letra y cultura* de la región N.E.A. Nº1, Buenos Aires.
- Cragolini, M. B. (2006) *Moradas nietzscheanas. Del sí mismo, del otro y del “entre”*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Filidoro, N. (2008) La relación entre discapacidad y problemas en el aprendizaje no tiene carácter de necesidad. En *Actualidad Psicológica*, Año XXXIII, Nº 362, Abril de 2008
- Foucault, M. (1988) *Las tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós
- Guebel, G. (2003) Pensamiento complejo y violencia. En Julieta Invertí (compiladora). *Violencia y Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Zambrini, A. (2000) *El deseo nómada*. Buenos Aires: Lugar Ed.
- Baquero, R. (2007) La ZDP como producción de posibilidad. En *Revista 12ntes*, Nro. 17

...

Intersecciones entre la Psicopedagogía Clínica y la escuela: intervenciones a partir del uso de las Tic's para el realce de los procesos imaginativos

Autoras: Cristina Verónica Yapura, Eliana Neme

Resumen:

El presente trabajo se propone reflexionar sobre los primeros tiempos de trabajo investigativo en los espacios clínico e institucional en el marco del proyecto de investigación “Los procesos imaginativos de púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social de Santiago del Estero a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación: aportes interdisciplinarios desde los ámbitos clínico y escolar” (SeCyT 2018), investigación en proceso asumida por el equipo de profesionales que integran el Servicio de Atención Psicopedagógica (SAP) de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Sgo. del Estero (UCSE).

En él, se plantea analizar los procesos imaginativos en los ámbitos clínicos e institucional escolar mediante la caracterización, descripción y análisis de la actividad representativa de púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social con y sin restricciones en el aprendizaje escolar. En este escrito expondremos teórica y clínicamente los procesos que involucran la introducción de las

nuevas tecnologías en los espacios planteados y sus efectos de transformación y complejización de la producción simbólica.

En las propuestas de trabajo de campo con el posterior estudio del material, se buscará indagar sobre el despliegue de la actividad imaginativa a partir del uso de las Tic's. Las intervenciones estarán al servicio de la complejización de los procesos de simbolización en pos de generar aprendizajes que permitan a cada sujeto el intercambio con objetos novedosos. Estas conceptualizaciones de aprendizaje se enmarcan en los aportes del Psicoanálisis contemporáneo cuyos autores tales como Castoriadis, P. Aulagnier, A. Green, entre otros, contribuyen a la profundización y conocimiento de los núcleos investigativos que aquí se plantean; así también la principal referencia son los trabajos precedentes realizados en el marco del Servicio de Atención Psicopedagógica (en adelante SAP) y de la articulación con la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología, UBA).

Los inicios del proyecto: entre la Psicopedagogía Clínica y la escuela.

Se parte de considerar la experiencia clínica generada en el encuadre de intervención desde la perspectiva de la Psicopedagogía Clínica, en donde los modos de abordaje de los procesos de simbolización se realizan a partir de una postura epistemológica compleja y un marco teórico sustentado en el Psicoanálisis Contemporáneo.

El SAP se planteó desde sus inicios el trabajo Clínico Psicopedagógico con niños y púberes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Es en el espacio educativo en donde surge la detección de algunas problemáticas que obstaculizan el aprendizaje escolar. Ante los interrogantes de educadores, adultos a cargo de la crianza y otros agentes implicados en los procesos de aprendizaje, se realizan las derivaciones pertinentes a cada caso, donde se plantean interrogantes que exigen al encuadre clínico el tratamiento de las restricciones en la productividad simbólica considerando los trabajos psíquicos singulares.

Los dispositivos de trabajo que involucran el diagnóstico y el tratamiento psicopedagógico en el SAP, tienen sus bases en el modelo implementado en la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, en donde, desde hace más de 30 años, se sostiene un recorrido que involucra un trabajo clínico, investigativo y de transferencia académica de los diferentes estudios que se realizan en relación a los sujetos que se encuentran en edad escolar y que sufren algún padecimiento psíquico que dificulta sus posibilidades de aprender de manera saludable. Estas investigaciones fueron importantes para la conformación de un encuadre específico y contextualizado que responda de manera eficaz a las problemáticas que la institución escolar advierte de cada sujeto.

Los aportes que la Psicopedagogía Clínica pueden brindar al espacio escolar constituyen una oportunidad importante al servicio de cualificar y generar intervenciones pertinentes considerando las singularidades de cada niño, siendo sustancial generar ofertas propicias que promuevan la apertura a procesos imaginativos, como así también encuadres que contengan prácticas subjetivantes. Es por ello que aún se considera significativo seguir indagando en interrogantes que inquietan en relación al despliegue de la actividad representativa implicada en los aprendizajes que presentan dificultades en la metabolización de los objetos sociales.

En estos tiempos, es un foco de interrogación constante lo que ocurre con los adolescentes y púberes y el uso de las Tic's en el despliegue identitario en el intercambio con el mundo y en la construcción de la intimidad, específicamente, en aquellos que padecen dificultades en el aprendizaje escolar.

Así, teniendo como base a las dos investigaciones precedentes⁸⁰ y considerando la importancia de un trabajo de anticipación y abordaje de incidencia directa en el espacio escolar, se decidió extender el campo de intervención a partir de los diferentes ejes teórico clínicos que se vienen desarrollando hacia lo escolar. Se considera que el ámbito escolar es un escenario de despliegue subjetivo donde se visualizan diferentes estilos y formas de aprender de cada sujeto, por lo cual se fue reflexionando y encontrando propicio ampliar la mirada hacia este territorio, espacio de procedencia de los niños y púberes derivados al Servicio.

Desde esta intersección (clínica e institucional), se piensa que en ambos espacios las características singulares de la producción simbólica de un púber o adolescente pueden ser consideradas como la expresión de un largo trabajo psíquico en el cual aparecen marcas distintivas de una dinámica libidinal que sesgan subjetivamente las formas de simbolizar el mundo con el que opera. En el encuadre de la Psicopedagogía Clínica, las particularidades del proceso de simbolización de un sujeto con problemas para aprender pueden deducirse de la modalidad que adquiere su actividad representativa escolar (Schlemenson, 2007).

Este es el sentido del trabajo de intervención en la escuela a partir del bagaje construido en el campo de la Psicopedagogía Clínica: generar experiencias con púberes, adolescentes y docentes mediatizando oportunidades de transformaciones psíquicas que permitan la diversificación de las modalidades de producción simbólica que propicien modos satisfactorios de transitar una experiencia escolar subjetivada y subjetivante. Aún en estas intervenciones no clínicas nos servimos del Pensamiento Clínico como un articulador potente de la mencionada intersección: “un modo original y específico de racionalidad surgido de la experiencia práctica” (Green, p. 12, 2002).

A partir de la experiencia clínica, en una relación recursiva con los proyectos investigativos, se considera que el tránsito por la institución educativa puede ser una oportunidad para la complejización psíquica de los sujetos y repercutir en sus modos de aprender en la medida que haya adultos interesados y disponibles a acompañarlos en estas experiencias. Este supuesto teórico fue el que impulsó el Proyecto de Investigación que en este trabajo se profundiza, titulado: “Los procesos imaginativos de púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social de Santiago del Estero a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación: aportes interdisciplinarios desde los ámbitos clínico y escolar” (SeCyT 2018).

Abordaje teórico conceptual que enmarca el proceso de investigación.

El encuadre teórico conceptual de la propuesta de investigación recupera y recrea los aportes del Psicoanálisis Contemporáneo, en una articulación dialéctica que permita analizar los procesos imaginativos, entendidos como aquellas *“actividades representativas que involucran los procesos terciarios en la creación de sentidos novedosos que transforman y enriquecen la herencia cultural a la vez que complejizan el psiquismo de los sujetos”* (Wald, 2010, p. 444), de púberes y adolescentes (con y sin restricciones en el aprendizaje) en situación de vulnerabilidad social a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Desde el marco teórico asumido, se consideran los distintos avatares que los procesos de simbolización vienen experimentando en los tiempos actuales (producto de las investigaciones subsidiadas por UBACyT desde 1988 hasta el presente y de las desarrolladas en UCSE), que ponen de relieve la manera

⁸⁰ Proyectos de investigación “Producción simbólica y problemas de aprendizaje en niños y jóvenes en situación de pobreza de Santiago del Estero: abordaje psicopedagógico clínico y preventivo” (Convocatoria SeCyT 2010- 2012) y “Discurso y escritura en el tratamiento psicopedagógico. Un espacio para la creación de sentido subjetivo” (Convocatoria SeCyT 2013- 2015).

en la que ellos fueron particularmente sensibles a los cambios socio-culturales producidos por el impacto de la realidad tele-tecno-mediática. Se parte de la hipótesis de que estos hechos no serían modificaciones superficiales o que reflejen la asunción de nuevas herramientas técnicas, sino que encerrarían complejas transformaciones en las formas de elaboración simbólica en púberes y jóvenes, tanto singulares como sociales.

En este sentido, es evidente que las transformaciones que se fueron produciendo en las últimas décadas han impactado de manera radical en los procesos en los cuales el sujeto está inmerso, generando condiciones de posibilidad diversas (Guyot, 2011). Las características de la cosmovisión actual, con la presencia de las TIC's en los procesos de producción, circulación y apropiación de conocimientos dan cuenta de que se ha iniciado un nuevo tiempo. “La revolución multimedia, ha producido modos de representación vinculados a la primacía de la imagen, de lo visible sobre lo inteligible a través de un poderoso aparato de formación que opera masiva y tempranamente construyendo en los niños nuevas relaciones entre el ver y entender aún antes de que aprendan a hablar, a leer y escribir” (Guyot, 2011, p. 39).

Así, se considera significativo investigar sobre las dimensiones subjetivas y simbólicas que potencian u obstaculizan el despliegue social autónomo de los púberes y jóvenes en un contexto de cambios constantes, analizando el despliegue imaginativo desde intervenciones psicopedagógicas (clínicas y no-clínicas) En este proceso, el abordaje teórico permitirá realizar una mirada sobre las modalidades de simbolización de púberes y adolescentes, mediadas por el uso de las TIC's, buscando advertir la emergencia de producciones novedosas que den cuenta del sentido subjetivo y de los modos heterogéneos de creación subjetiva y singular.

Sobre el tema, Schlemenson (2013) plantea que la sociedad contemporánea cuenta con prácticas culturales que atraviesan vertiginosamente los espacios, los tiempos y los procesos de subjetivación. Sostiene que hoy se requiere de sujetos *autónomos* y *críticos* que logren dar respuesta a la diversidad de propuestas que la realidad les proporciona. Propuestas que, por un lado diversifican las maneras en los que el sujeto se vincula con los objetos de conocimiento y, por el otro, inauguran novedosas maneras de elaboración de sentido, que “inciden, de modo heterogéneo y singular, en las modalidades de simbolización de los niños y jóvenes actuales” (Schlemenson 2013, p. 8).

El abordaje de las modalidades de simbolización actuales implica entonces comprender la noción de pensamiento complejo (Morin (2000, citado en Schlemenson, 2013), mediante el cual se incorpora el conflicto, la contradicción y la incertidumbre en el abordaje del objeto, superando miradas simplistas y apostando a lo multidimensional e interdisciplinario. La complejidad se impone al momento de comprender y abordar los procesos de aprendizaje y consecuentemente los procesos de simbolización, mediatizados y determinados por las nuevas herramientas culturales (Schlemenson, 2013).

Atentos a las características epocales, en cada intervención que el equipo promueva (dentro de lo clínico como de lo no clínico) la introducción de las tecnologías de información y comunicación serán complementarias de las propuestas que permitan la emergencia de la actividad representativa (dibujo, escritura narrativa o ficcional, actividad cognitiva) e intentarán ampliar las oportunidades diseminativas (Derrida, 2008) sobre la propia producción y/o la del semejante para abrir y potenciar la circulación de alternativas, aspectos imaginativos, preguntas y asociaciones sobre las conflictivas en juego.

El abordaje investigativo se desarrollará con púberes y adolescentes (con y sin restricciones en sus procesos de aprendizaje), haciendo foco en su actividad representativa. Este concepto permite comprender el tipo de actividad que le posibilita a un sujeto -a lo largo de su existencia- el espacio y la

capacidad para construir sentidos sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea, y que adquiere características particulares en el período de la pubertad y la adolescencia.

Durante este tiempo el sujeto atravesará por procesos de re-significación corporal, mental, grupal y social que implicarán un continuo e intenso trabajo del psiquismo para integrar aquello que permanece y lo que se transforma, lo que es legado por su historia y lo que se crea a partir de allí. Se trata de un particular modo de entrelazar el cuerpo, lo psíquico y lo social.

Consecuentemente, la actividad representativa en la adolescencia buscará crear ligazones de sentido allí donde irrumpe lo nuevo: los cambios corporales, el lugar del otro, el registro de nuevos procesos identificatorios. Exige, por tanto, un fuerte trabajo de subjetivación para crear espacios de apertura a nuevas proyecciones, a nuevos modelos identificatorios, a nuevos investimentos de objetos, emblemas e ideales que resignifican su posicionamiento en el campo social.

Desde este encuadre la investigación se plantearon una serie de supuestos que guiarán la experiencia, alguno de los cuales indican que:

- Las nuevas formas de intercambio y de significación social en el uso de TIC's expresan nuevas modalidades de simbolización y maneras novedosas de encuentro entre el objeto de conocimiento y el sujeto (púberes y adolescentes).
- El análisis del uso de las TIC's en púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social con y sin restricciones en el aprendizaje escolar de Santiago del Estero permite hacer visible los despliegues subjetivos y la complejización de los procesos imaginativos las construcciones de subjetividad.
- La promoción de intervenciones relacionadas al uso de las TIC's en el ámbito escolar, es una oportunidad significativa para que los púberes y adolescentes puedan circular de un modo satisfactorio y placentero por las instituciones educativas.

De la teoría a la práctica: el dispositivo clínico e institucional

Según lo expuesto, la presente investigación se propone trabajar en dos espacios diversos y diferenciados, sin la intención de realizar un estudio comparativo sino para precisar cuáles son los modos de potenciación de los procesos de imaginación en la producción simbólica de púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social con y sin restricciones en el aprendizaje escolar y de qué manera el uso de productos tecnológicos los promueven.

Desde el enfoque cualitativo el equipo analizará los procesos imaginativos en:

- el ámbito clínico: a partir del trabajo clínico con púberes y adolescentes asistentes al SAP, con restricciones en sus procesos de aprendizaje escolar y que formen parte de un grupo de tratamiento psicopedagógico. Los modos de intervención desde la investigación en la clínica tendrán que ver con el análisis de de las TIC's que cada paciente incorpore a la sesión de tratamiento y en el uso que de ellas realice en cada encuentro. También atenderá lo que a nivel discursivo surja en el marco del dispositivo grupal respecto al uso de las TIC's y de ser necesario, desde las intervenciones de las terapeutas se promoverá el uso de los dispositivos. Esto último, siguiendo la premisa de que a través del uso de las TIC's se podría hacer más visible las construcciones de subjetividad, al tiempo de permitir una tramitación más plástica y heterogénea de las restricciones en el aprendizaje de los sujetos en consulta.

Para tal fin, se realizará la grabación de las sesiones semanales del grupo de púberes y adolescentes durante un año, para luego poder construir los descriptores y realizar un análisis exhaustivo de cada dimensión en estudio (proceso imaginativo; producción simbólica; actividad representativa; uso de

las TIC's). Es importante subrayar que las TIC's dentro del ámbito de la clínica no serán comprendidas como un instrumento, sino que se las estudiará como medio para expresar la subjetividad y para promover el despliegue de la subjetividad y de los procesos simbólicos.

La recolección de los datos se realizará a partir de la selección de aquellas producciones de los pacientes recortadas de distintas situaciones de las sesiones de tratamiento videograbadas y posteriormente desgrabadas para su análisis. Se emplearán las distintas producciones de los sujetos en donde se evidencie el despliegue de procesos imaginativos y reflexivos a partir del uso de TIC's y que resulten significativas según las dimensiones de análisis de las modalidades de simbolización comprometidas.

Considerando algunos antecedentes en la experiencia clínica del SAP en grupos de tratamiento psicopedagógico con adolescentes, el encuadre habilita el uso del celular. Tal es el caso de Morena quien recurre a mostrar a través del aparato sucesos ocurridos con sus pares en donde claramente se reflejan conflictivas identitarias, en esta situación puede expresar lo que la diferencia de su amiga, muestra fotos, recuerda situaciones y puede sostener una posición reflexiva respecto de sus intereses, a la vez, puede conectarse con una experiencia placentera antes difícil de ligar. Las intervenciones de la terapeuta le permite establecer asociaciones y producir ligazones interviniendo en la dinámica afecto representación; así también ocurre en otra sesión con Elías, quien relata sobre sus vacaciones, resultándole difícil historizar sobre su familia transmitido a través de un discurso confuso e indiscriminado, allí la intervención terapéutica se centra en puntualizar preguntas que permitan aclarar, volver a decir de otro modo; frente a no poder expresar algunas cuestiones de su tío, Elías pregunta a la terapeuta "Tiene face usted?"- "Si"- "Y bueno, ahí lo va a conocer". "Ay claro Elías, y qué te parece si lo buscamos?"- "Mi face Él me lo usa"- "Aja... ¿porque te usa tu face?, si la cuenta es privada, es de uno". "Si, pero yo también lo uso". De esta manera, buscan la cuenta de Elías y de su tío, y al ver las publicaciones, va relatando quiénes están en las fotos. Continúa hablando de su hermana, y se centra en su perfil, se pregunta, ¿por qué lo eligió? Luego, sigue relatando la Historia de su mamá.

- el ámbito escolar (o no-clínico): se promoverán actividades (con el formato taller) mediadas por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación que permita mostrar cuáles son los procesos imaginativos preponderantes de los púberes y adolescentes que se generan a partir de ellos.

Aquí, la recolección de datos se producirá en el trabajo quincenal con un grupo de alrededor de treinta alumnos que no presenten restricciones en sus aprendizajes (es decir, que no hayan sido derivados a atención psicopedagógica). Con este grupo de alumnos se diseñarán intervenciones interdisciplinarias (desde la Psicopedagogía y la Comunicación Social), buscando promover instancias de creatividad a partir del uso de las TIC's en las que se habilite un espacio los alumnos para el despliegue de los procesos productivos de los participantes, tendiendo a estimular su creatividad y la actividad representativa.

Puntualmente, la actividad que permitirá enlazar los supuestos teóricos iniciales con las intervenciones prácticas tendrá que ver con el desarrollo de una propuesta bajo el formato de un "taller de cine" en donde cada grupo trabajará quincenalmente en la elaboración de producciones autónomas y creativas a partir de la utilización de las nuevas tecnologías:

- Inicialmente se crearán las condiciones del encuadre que permitan generar que las conflictivas de los participantes se desplieguen y puedan ser tramitadas a partir de la ligadura, el procesamiento y la resolución.
- Durante los encuentros, se promoverán actividades en las que se estimule la producción simbólica de los participantes: producciones narrativas, ficcionales, discursivas, gráficas. Se

trabajará incorporando las nuevas tecnologías en la elaboración de los guiones en donde se manifiesten las diferentes tramas imaginadas por los adolescentes (proyecciones, fantasías, etc) que cuenten con un importante contenido identificatorio.

- A partir de la coordinación del equipo, se avanzará en la realización de los guiones en los cuales se articularán aspectos figurativos y narrativos, se estimulará la dramatización y la escenificación y también la producción de los elementos para crear las escenografías necesarias.
- Finalmente, se realizará la socialización de lo producido mediante la proyección de los cortos elaborados por cada grupo.

Algunos resultados...

Luego de iniciar el trabajo en equipo, a la fecha se logran evidenciar algunos resultados que permiten ir ajustando las estrategias e intervenciones clínicas y no clínicas previas a la ejecución de las mismas, y que se refieren al punteo de algunas de las características de la actividad imaginativa y reflexiva de púberes y adolescentes sin restricciones en sus aprendizajes dentro del ámbito escolar a partir del uso de las TIC's, que se pueden sintetizar en:

- la prevalencia de formas novedosas de simbolización ligadas a nuevos procesos tecnológicos como elemento de comunicación y producción de sentido en la cultura actual, aumenta muchas veces la brecha existente entre los adultos y los niños y jóvenes en relación a estas nuevas modalidades de intercambio y subjetivación y constituye una especie de frontera infranqueable para la comprensión, generando estigmatizaciones y movimientos obturadores.
- Los progresos y avances tecnológicos de las últimas épocas exigen cada vez más a la institución escolar incorporar las nuevas tecnologías al interior de los procesos de aprendizaje. Se vuelve necesario, entonces, la construcción de espacios y actividades que potencien y habiliten el pensamiento creativo y autónomo, favoreciendo la inserción y/o retención de los adolescentes en las instituciones educativas, a partir de un trabajo de articulación entre estos procesos simbólicos novedosos y los requeridos por dichas instituciones.
- Por otro lado, se considera que las condiciones socioeconómicas repercuten notablemente en los modos de ingreso al campo social y en las oportunidades de acceso a objetos e intereses. Por ello este proyecto se propone contribuir a una necesidad de gestión y consolidación de procesos de inclusión social para quienes se hallan en contextos sociales desventajados con el objetivo de favorecer las condiciones subjetivas para trayectorias escolares más satisfactorias.
- El realce de la imagen y la apuesta a la elaboración de consignas que puedan ser articuladas con el uso de nuevas tecnologías, interpela tanto a los adolescentes –en la convocatoria al trabajo sobre su propia autonomía de pensamiento en relación a sus pares y en relación a los productos de su autoría- como a los adultos –en tanto se establece un dispositivo que mantiene un encuadre creativo, con características que incluyen aspectos ligados al ambiente universitario y también al de la escuela media pero desde un posicionamiento con foco en las modalidades de producción de sentido de los jóvenes.

En el transcurso del trabajo de campo, una de las interrogaciones se centra en las intervenciones de los adultos, frente a lo que cabe preguntarse (Álvarez, P., Cantú, G y otros, 2017): ¿Cómo intervenir en el encuadre educativo y en el encuadre clínico para que el uso singular de los dispositivos tecnológicos se constituya en una oportunidad de subjetivación y de complejización psíquica? Es así que, en el trabajo investigativo, tanto clínico como institucional, no se procurará poner énfasis en la calidad de los dispositivos y plataformas tecnológicas, sino en el cuidado de las condiciones del encuadre en donde

estos dispositivos puedan ser utilizados por púberes y adolescentes de distintos modos, según sus propias posibilidades y formas singulares de producción. (Álvarez et al, 2006).

Bibliografía:

- Álvarez et al (2006). Proyecto PS 12. Nuevas Tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica. UBACyT 2006 2009.
- Álvarez y otros. (2017) *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes*. Buenos Aires. Editorial Entreideas.
- Derrida, J. (2008). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Green, A. (2002) *El pensamiento clínico*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Schlemenson, S. & Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, Investigación, Subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Wald, A. (2010). Los procesos imaginativos en niños y niñas con problemas de aprendizaje *Psicología em Revista, n.3* (v. 16), 437-447.

...

> Educabilidad y promoción de la palabra: los protagonistas del "fracaso escolar"

Coord.: Prof. Andrea Villares

Mesa Nº 23 – Aula 10 – 2do piso

P61 - *El docente como facilitador en la educación superior. Experiencia sobre la enseñanza de la sociología en el CBC-UBA.*, Diego Berenstein, CBC-UBA, CABA .

P120 - *¿Fracaso escolar del sujeto o fracaso del dispositivo escolar?*, Verónica Dima, Instituto Raúl Scalabrini Ortiz, CABA.

P124 - *Ser enseñante significa abrir un espacio para aprender. La importancia del rol docente como creador de ambientes propicios para aprender.*, Acedo Bárbara Flavia, Colegio 13 DE 18, Buenos Aires, CABA.

...

El docente como facilitador en la educación superior. Experiencia sobre la enseñanza de la sociología en el CBC-UBA

Autor: Diego Berenstein

Resumen:

En este trabajo pretendemos reflexionar sobre el rol docente como facilitador en la formación superior, específicamente en el ingreso a los estudios superiores en la asignatura Sociología, contando la experiencia de enseñanza en el CBC-UBA.

Queremos pensar cómo las prácticas llevadas a cabo en el aula por los docentes y el vínculo que estos establecen con sus estudiantes pueden llegar a facilitar (docente facilitador) en la enseñanza de los estudiantes y a la aprehensión de nuevas herramientas, hasta ahora poco conocidas, intentando la no deserción en este nivel de estudios y promoviendo la continuidad en los estudios superiores a largo plazo.

Para llevar adelante este trabajo tomaremos como experiencia la propia práctica docente en esa materia de más de 17 años en ese espacio institucional usando algunas, pocas, herramientas conceptuales devenidas del Interaccionismo Simbólico⁸¹ como adelanto de una tesis de maestría en proceso ligada con esta temática

Finalmente analizaremos algunas prácticas que nos han dado resultado no solo a nivel de aprendizaje por parte de los estudiantes de esta materia bien particular, como es la Sociología, sino a nivel de contención, acompañamiento, andamiaje para sostener la cursada, el tránsito y la continuidad en los estudios, etc.

Introducción:

El docente en cualquiera de los niveles educativos puede ser un facilitador, un sujeto enseñante que medie entre el conocimiento y los estudiantes para promover en ellos el aprendizaje intentando que este sea edificante, valioso, etc.

En nuestro caso creemos que el docente universitario, sobre todo los que trabajamos en el ingreso a los estudios superiores también puede llevar adelante prácticas para acompañar a los estudiantes en el ese momento tan crítico como es el cambio que produce el abandonar un espacio de acogimiento como lo es la escuela media a un espacio casi abandonado como lo es la educación superior en grandes intuiciones.

Los docentes podemos llevar a cabo tareas, definida por Diana Mazza como “la configuración específica que asume el trabajo pedagógico en una situación de enseñanza” (Mazza, D 2013 p.21) para no solo transmitir herramientas específicas de la asignatura que damos sino también para acompañar, andamiar, acoger, dar continente en ese momento en donde los/as estudiantes que están haciendo el ingreso a una nueva modalidad de estudios con una materia poco conocida para así favorecer el sostenimiento a largo plazo en los estudios como así también dar autonomía, como corolario, a esos futuros profesionales.

En este trabajo intentaremos pensar que tipo de prácticas docentes pueden favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje como así que tipo de vínculo podemos intentar tener el docente para sostener al estudiante en el ingreso, durante la cursada y que pueda favorecer a largo plazo en la continuidad de los estudios.

Hacemos énfasis, como ya se mencionó, que el ingreso a los estudios superiores puede ser un momento “traumático” para un joven y que ante la falta de contención o de herramientas por parte del estudiante puede favorecer el abandono. Pero también creemos que hay ciertas prácticas que pueden favorecer no solo la comprensión y aprendizaje de herramientas nuevas en una materia como la nuestra, sino también que pueden acompañar y promover en el estudiante autonomía y “éxito” en la continuidad en los estudios superiores.

⁸¹ Escuela de Conocimiento Sociológica creada por H. Blumer continuador de las ideas de G. H. Blumer quien es conocido por sus aportes en la Psicología Social.

Recordemos que muchas veces quienes ejercemos en esta instancia educativa tan crítica no solo debemos compartir las herramientas que la materia propone sino que también tenemos que “enseñar” cómo es la universidad, cómo es esa nueva experiencia de aprendizaje con todo lo que ello implica académicamente y administrativamente.

Para pensar todo esto primero haremos una breve descripción del espacio institucional en el cual desarrollamos las tareas, contaremos de qué se trata la Sociología en el CBC-UBA, indagaremos sobre quienes son nuestros estudiantes para así pensar qué podemos hacer como prácticas para ser facilitadores en este espacio de estudio tan particular.

El CBC-UBA como espacio institucional particular:

Haciendo un breve recuento histórico el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (CBC-UBA) se crea por resolución del Rectorado de la UBA en 1984 comenzando su funcionamiento en 1985 como un proyecto pedagógico laico, libre, gratuito, de excelencia, sin examen, de ingreso irrestricto; y también como proyecto político post dictatorial que había clausurado e intervenido las universidades y modificó planes de estudios intentando brindar una “formación científica, profesional y cultural” (RSC N°323/84)

Debemos decir que el CBC-UBA en el plano institucional es dependiente del Rectorado de la UBA, es decir que no tiene autonomía propia (no tiene Consejo Académico) si no que es un Programa de este como lo son otros espacios, siendo su máxima autoridad el Director que no tiene voto (aunque si voz) en la Asamblea Universitaria (máximo órgano de control universitario).

El CBC-UBA es el primer año de todas las carreras que brinda la UBA, es decir que no es ni “un año más”, ni “un filtro”, ni un momento previo a la carrera o la universidad (aunque si a la facultad) cosa con las que tenemos que lidiar los docentes cotidianamente además de que intentar que los estudiantes se sientan ya en el nivel superior y no en un momento previo como así también intentando que a los docentes se los reconozca como docentes universitarios (que lo somos) y no como algo que tiene menos valor por estar en esa unidad académica.

No es menor aquí mencionar cuales son los objetivos que tiene el CBC-UBA, este es ser una primera etapa de enseñanza dentro del hábito universitario teniendo una duración no mayor al año⁸² intentando que los estudiantes alcancen una formación científica, cultural y profesional básica con una concepción integral e interdisciplinaria sin que esto signifique un alargamiento en sus carreras.

En relación al funcionamiento el CBC propone para sus estudiantes la realización de seis materias cuatrimestrales⁸³ a realizar tres por cuatrimestre. Estas seis materias están divididas de la siguiente manera: dos comunes para todos los estudiantes⁸⁴, dos por área del conocimiento, y dos específicas de la carrera o facultad. La propuesta es que en cada cuatrimestre se haga una de cada una según la división antes advertida.

⁸² Si bien el CBC-UBA está programado para que dure un año muchos/as estudiantes pueden llegar a su finalización luego de un año y medio o dos.

⁸³ Excepcionalmente algunas carreras técnicas cortas que tienen menos materias como así las carreras de arquitectura que tienen una séptima materia anual llamada Dibujo.

⁸⁴ Para los que eligen las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas las dos materias comunes son diferentes al resto de las carreras.

Las asignaturas del CBC están divididas en siete áreas⁸⁵ y su régimen de promoción es el aplicado en la mayoría de las universidades nacionales.⁸⁶ Además de ello hay que aclarar que el CBC tiene muchas sedes de funcionamiento dispuestos entre Capital Federal, Gran Buenos Aires y en el interior de la Provincia de Buenos Aires⁸⁷ pudiendo cursarse desde las 7 de la mañana hasta las 23hs en grupos muchas veces multitudinarios y poco homogéneos.

Creemos que el CBC, por lo dicho hasta aquí y por mucho más, es un espacio único en su tipo con múltiples particularidades siendo la unidad académica más grande de toda la UBA con cerca de cien mil estudiantes (entre ingresantes y recursantes). Como no queremos ahondar en la propia estructura del CBC ya que el objetivo de este trabajo es otro pasaremos a nombrar algunas particularidades de la materia para luego pensar a los estudiantes, los docentes, los vínculos y las prácticas como facilitadoras.

Particularidades de la asignatura Sociología en el CBC-UBA

La materia Sociología tiene algunas particularidades que debemos nombrar antes de compartir algunas características de los estudiantes y pensar cuales son las prácticas facilitadoras que podemos hacer los docentes frente a curso. La carga horaria total es de 64Hs cuatrimestrales dándose generalmente en dos horas dos veces por semana⁸⁸ y es una materia que puede ser o bien del área elegida o específica según la carrera elegida.

Esta materia puede ser cursada por una multiplicidad de estudiantes según sus elecciones curriculares. La mayoría de nuestros estudiantes suelen estudiar Abogacía; Economía; Administración, y en un segundo plano Sistemas de la Información, Traductorado Público, Actuario y suelen ser muy pocos los casos de estudiantes de carreras más afines a nuestra profesión como: Filosofía; Educación; Trabajo Social, Relaciones del Trabajo, Trabajo Social, Comunicación, Ciencia Política, Historia, Geografía, Antropología. Contados son los casos de Economía y Administración Agraria, Bibliotecología, Terapia Ocupacional, Enfermería, y sólo si tenemos surte podemos llegar a tener algún estudiante de Sociología.

Si analizamos lo antes dicho y agregamos algunos datos obtenidos en relación a la cantidad de estudiantes que cursan la materia podemos dar cuenta no solo de la masividad en nuestra aulas cosa que se comparte con otras materias si no también la multiplicidad de carreras que seguirán nuestros estudiantes contando con muy pocos que elegirán nuestra profesión, o profesiones a fines, además de que los que están allí en el aula son un grupo bien heterogéneo con historias bien diferentes y esto complejiza bastante el trabajo áulico, luego avanzaremos sobre ello.

Además de esta complejidad compartida la materia Sociología tiene una problemática específica que es que la gran mayoría de nuestros estudiantes desconocen en su totalidad los contenidos de esta materia, en definitiva queremos decir que la gran mayoría no han cursado alguna materia social en el 5to año del secundario (quizá si en 4to o 3ro) y que si han cursado esta materia no recuerdan casi nada a la hora de

⁸⁵ Departamento I el área del pensamiento científico, el II el área de la sociedad y el estado, el III el área de las ciencias sociales (aquí está sociología), el IV el área humanística, el V el área de las ciencias exactas, el VI el área de las biológicas y el VII el área de arquitectura.

⁸⁶ Se promociona la materia con nota siete de promedio, se debe rendir un final con un promedio de cuatro y si es menor se debe recursar.

⁸⁷ Sedes en CABA: Montes de Oca (Barracas); Ciudad Universitaria (River); Drago (Belgrano); Prof, Alberto J. Fernández (Almagro) Puán (Flores); Paternal; Las Heras (Balvanera-Recoleta); Lugano. Sedes en Gran Buenos Aires: Avellaneda, San Isidro; Escobar; Campana; Moreno; San Miguel; Escobar; Pilar; Tigre; Vicente López. Sedes en el Interior de Buenos Aires: Saladillo; Mercedes; Baradero; Bragado; Chivilcoy; Lobos; La Costa (Santa Teresita); Villa Gesel; Chacabuco.

⁸⁸ A excepción de las Sede "Lejanas" donde se da una vez por semana cuatro horas seguidas.

Llegar al CBC, además de ello en muchos casos esta materia (y según la carrera elegida) puede llegar a ser la única Sociología que tengan en toda su vida académica, quizá tengan alguna asignatura prima hermana como materias de históricas o humanísticas pero no con nuestra especificidad.

Creemos que dictar esta materia en este contexto requiere de particularidades y esfuerzo docente similares a otras del CBC pero con ciertas peculiaridades. Poco comparables a lo que se hace en facultad ya que la Sociología que se da en este espacio institucional al ser su objetivo mínimo que los estudiantes incorporen el pensamiento crítico (cosa que no es nada fácil) todos se vuelve más complejo, desafiante e interesante para la práctica docente.

Algunas características de nuestros estudiantes:

La gran mayoría quienes están en nuestra aula tiene pocas cosas en común, siendo algunas de ellas la edad (entre 18 y 19 años), el “miedo” por la llegada a un nuevo espacio académico bien diferente al conocido y el desconocimiento absoluto de lo que es el CBC y la vida universitaria. Es por ello que parte de las tareas a realizar por los docentes no solo es brindar conocimiento sino también (o eso se debería hacer) contener, acompañar, transmitir lo que es estar en la universidad, etc.

Además de eso como bien lo analizó Sandra Carli (2012), los nuevos estudiantes no solo son nativos digitales sino que además tiene muy poca práctica de lectura con muchos problemas de redacción, comprensión, concentración, etc. Por lo general estos estudiantes tiene objetivos a corto plazo y se les dificulta sostener dudas de clase a clase o conocimientos escalonados que se van estructurando en dos o tres clases, es por eso que creemos que los docentes no solo debemos saber transmitir lo que la materia pretende sino también saber cómo contener, acompañar, ayudarlos a transitar la conocida Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) planteada hace tiempo por el Psicólogo Lev Vygotski.

Entonces si sumamos las cualidades y aptitudes con las que llegan la mayoría de nuestros estudiantes al aula y si entendemos la complejidad del espacio académico y lo que pretende la materia en sí mismo vemos que la práctica docente es bien compleja e interesante. No es menor aquí agregar que la heterogeneidad reviste no solo en las diferencias académicas, etc. sino también la diferencia en el origen teniendo estudiantes venidos de otras localidades y provincias sino también de otros países, complicando un poco más las cosas.

Aclaremos que los estudiante si tiene muchas ganas de aprender (aunque muchas veces no saben cómo) y que no llegan a conformarse como cuerpo estudiantil ya que están de paso, incluso en un análisis más profundo podríamos aventurar que el CBC es un no lugar.⁸⁹

Las prácticas docentes como prácticas facilitadores:

Antes de pensar las prácticas que podemos hacer frente a curso tenemos que mencionar algunas características que tenemos los docentes dentro del CBC que también nos hacen particulares.

El 90% de los docentes somos de planta transitoria, esto quiere decir que tenemos un cargo de interino siendo necesario año a año (o cuatrimestralmente en docentes más precarizados) la necesidad de la firma de continuidad más allá de que se pague vigencia en el cargo (antigüedad) además de que la mayoría somos ayudantes de primera y que según el Estatuto de la UBA esa categoría es de ayudante y

⁸⁹ Marc Agué define a los no lugares como espacios que no son lo suficientemente importantes para quienes lo habitan. O espacios a los cuales uno “va” por otro motivo, como ir a un Shopping para ir al cine siendo este último el interés y no lo primero.

no de docente. Debemos advertir que los docentes del CBC no tenemos ningún tipo de representante en los órganos de decisión, cualquiera sea.

Sacando de lugar las discusiones gremiales⁹⁰ y las diferencias que hay entre el Convenio Colectivo de Trabajo para docentes de las Universidades Nacionales (que habla de la regularización automática en el cargo luego de cinco años) que la UBA no firmo arrogándose en su derecho de autonomía firmando un convenio particular, el Convenio Colectivo para los Docentes de la Universidad de Buenos Aires (en donde no existe ninguna forma de regularidad) y con un proyecto de concursos muy cuestionado, el ser docente del CBC y dictar la materia Sociología requiere de muchísimas particularidades y se hace necesario que el docente se especialice en Didáctica del Nivel Superior..

Ahora sí, queremos ahondar en qué podemos hacer los docentes, en cuáles son las prácticas que pueden resultar facilitadoras para tener un mayor “éxito” en la enseñanza, para dejar herramientas edificantes y sostener a estos estudiantes adentro del aula para garantizar así la finalización de los estudios superiores.

Lo primero que tenemos o debemos hacer los docente para ser facilitadores, además de ser continentes, de acompañar, de ser quienes ayudemos a transitar por la ZDP y demás es darles a estos nuevos estudiantes la bienvenida a este nuevo académico y a esta nueva vida académica. Por más que esto parezca naif nos parece de vital importancia que quienes estamos “del otro lado del mostrador” brindemos una calurosa bienvenida para así contarles no sólo de que trata la materia sino dónde se están metiendo en el sentido de comentarles cómo es el CBC-UBA, cómo funciona lo administrativo, qué es una cátedra, qué es un módulo, también nos parece super importante contarles quien es el que está dando clase, humanizar el personaje acartonado del educador y claramente preguntarles quienes son, conocer el grupo, en definitiva que los personajes se conozcan y así se tengan confianza para entrar en escena; conocer sus trayectorias para así saber con quienes uno trabajará, es decir ponerse del lado de la educación dialógica desarrollada por Paulo Freire en vez de ser un docente escolástico o que viene a llenar de contenidos vasijas bacías. Siempre es bien edificante saber que saben los demás, trabajar con los emergentes según sus intereses, escuchar, dialogar, dar el espacio, etc.

Otra de las cosas que podemos hacer es brindar un contacto virtuales o pequeños encuentros personales de corta duración. Aunque acotados para que esto no opaque el encuentro real y directo que es el que sostiene, muchas veces el mail o los grupos virtuales brindan la posibilidad que existan preguntas o consultas que muchas veces por la masividad o tiempo el o la estudiante no se anima a hacer. En este sentido creemos que en la vía de empoderar al joven adulto tenemos que saber “jugar” con los espacios individuales de corta duración a la salida de la clase o parecido ya que pueden tener buenos resultados proponiéndolo pero no insistiendo en esto sino esperar la demanda. Decimos “jugar” porque muchas veces es bien interesante el contacto uno a uno para ciertas especificidades pero también muchas veces sirve el no dar respuesta, el dejar que el o la estudiante intenta resolver algunas cuestiones, es por ello que creemos que definitivamente hay que promulgar el armado de grupos de trabajo o estudio (y de teléfonos) para que los estudiantes armen grupos de referencia, se conozca, tengan a quienes preguntarles, se vinculen con compañeros “que están en la misma” y así no sentir que están solos o es a los únicos que le sucede el estar transitando este espacios, etc.

Sin ser un recetario no en menor nombrar el estudio realizado por K. Bain (2007) en su libro llamado “Lo que hacen los mejores profesores de la universidad” en donde analiza prácticas exitosas de los docentes

⁹⁰ Actualmente existen dos gremios enfrentados, el gremio ADUBA (oficial y con representación legal) y el gremio AGD (combativo y sin personería jurídica)

exitosos y que cree que han sido facilitadores y que han estimulado la continuidad en los estudios, muchas de estas llevadas a cabo incluso antes de conocer esta sistematicidad con muy buenos resultados. Estas prácticas exitosas son: 1-Crear un buen entorno para el aprendizaje crítico y reflexivo; 2- Conseguir la atención del estudiantado; 3- Comenzar las clases o encuentros con algo que sea interesante para el estudiantado; 4- Buscar y conseguir el compromiso del estudiantado para con su tarea; 5- Ayudar, acompañar, al estudiantado a que también aprendan afuera del encuentro que propone la clase; 6- Generar atracción en el estudiantado por el razonamiento disciplinar y; 7- Crear o generar experiencias de aprendizaje diversas evitando monotonías.

Hemos dejado para lo último algo que pocas veces se valora o que no se tiene en cuenta que tiene que ver con el lado humano del docente que es favorecedor de ese vínculo y así transformarse en un facilitador. Estamos hablando del humor, de la sonrisa, de la alegría, de la energía, del gusto por estar allí con otros y de contagiar ese gusto a los y las estudiantes. Creemos firmemente que el humor (el chiste, la ironía, etc.) son claves para el buen contacto con nuestros estudiantes, (descontractura). También el conectar la materia y sus contenidos con la realidad tanto actual del país con la realidad que ellos viven cotidianamente para que la materia sea aplicable, accesible, asequible tiene muy buena recepción por parte de los y las estudiantes.

Básicamente el vínculo, el encuentro, la ida y vuelta es quizá la mejor de las recetas. Aquí es donde hacemos mano de algunas de las categorías que trabaja el Interaccionismo Simbólico, específicamente E. Goffman quien perteneció a la Escuela de Chicago en los años '60 y quien propone una mirada micro sociológica y dramaturgica que nos aporta muchísimo para pensar el vínculo y el encuentro entre docentes y estudiantes en este espacio tan particular.

El autor propone que la interacción es la "(...) influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata (...)" (Goffman, E. 2006, p.27) de quienes participan de una actividad en un mismo espacio, esto quiere decir que cuando los docentes y estudiantes estamos dentro de un mismo espacio escénico específico en donde actuamos de manera particular, entendiendo a la actuación como la "(...) actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirva para influir de algún modo sobre los otros participantes" (Ibídem) es en donde podemos entra en contacto con estas particularidades.

Es por eso que influir y dejarnos influir es básicamente algo que debemos poner en práctica, encontrarnos dentro de esas actuaciones, ser conscientes de ellos es de vital importancia si realmente nos pensamos como docentes facilitadores, dialógicos que pretenden brindar herramientas edificantes, valorable, sostenidas en el tiempo, que sirvan y que tiendan a que el estudiante se interese y quiera continuar con sus estudios hasta la finalización. Es por ello que abonamos el tener una interacción como la propuesta por el autor, y sostenida en este trabajo. Reiteramos que sin intentar ser "amigo" si es bueno ser compañero.

Si bien esto siempre ha dado buenos resultados y siempre fue satisfactorio (sobre todo cuando tenemos devoluciones o pasan los años y algún estudiante se vuelve a contactar para contar que se recibió) nos preguntamos si estas prácticas pueden ser obstaculizadores. Puede ser que a algún estudiante que este participando en nuestras aulas algo de lo aquí dicho no le sirva o incluso le resulte chocante o molesto pero no creemos que eso dificulte en las prácticas sino que simplemente no "ayudan" como a nosotros nos gustaría, así que creemos que estas prácticas como mucho pueden resultar neutrales más que ser contraproducentes pero que en la gran mayoría de los casos siempre nos han dado buenos resultados en relación a ser facilitadoras.

Conclusiones:

En este trabajo hemos recorrido por sobre las particularidades que tiene el ejercicio docente en el CBC-UBA y cómo las prácticas que llevamos a diario de manera cotidiana pueden resultar facilitadoras para con nuestros estudiantes.

Para ello hemos comentado las particularidades que tiene el CBC como institución contando algunas de sus peculiaridades que lo hacen único, también comentamos algunas de las problemáticas que tiene la asignatura que damos haciendo una característica general de los/as estudiantes para finalizar contando cuales creemos nosotros que pueden ser las prácticas áulicas facilitadoras que podemos desarrollar los docentes para ser facilitadores, objetivo principal y último de este trabajo.

Como hemos desarrollado el ser docente en el CBC-UBA en la materia Sociología tiene un sinfín de particularidades específicas que deber ser atendibles desde la didáctica (de nivel superior especializada en el ingreso a la vida universitaria) para desarrollar las “mejores” prácticas para esta materia, para con sus objetivos, en este espacio tan particular con los estudiantes que tenemos para fomentar el ser facilitadores e intentar promover el estudio a largo alcance cuando estos estudiantes pasan por nuestras aulas y compartes nuestros espacios de trabajo, porque lo que hacemos los docentes es un trabajo que tiene que ser tomado con la mayor de las responsabilidades ya que el estar en este espacio (frente al aula) requiere de mucho más esfuerzo (y reconocimiento) que otros docentes en otros espacios que seguro también tendrán sus particularidades pero no las nuestras. Lo que queremos decir aquí es que el ser docentes de esta materia en este contexto y con estos estudiantes requiere aptitudes y actitudes particulares que deben ser aplicadas, valoradas, reconocidas, etc. y que las mismas dado lo antes relatados las creemos bien particulares.

No podemos dejar de aclarar o nombra en este último párrafo que las prácticas propuesta que aquí esbozamos y que tan buen resultado nos han dado fueron fruto de muchas pruebas y errores, de estudiar y conocer técnicas, de pensar quien es el otro y quien es uno (y que puede hacer con eso), y de valorar sobre todo el vínculo, ese contrato pedagógico invaluable que no lo puede sostener el espacio virtual sino que es en el aula, en esa calidez en donde podemos no solo compartir nuestras herramientas de Sociologías para que estas sean interesantes y edificantes sino para ser los docentes facilitadores, compañeros de aula y promover la continuidad en el estudio preocupándose y ocupándose de la tarea que nos toca.

Bibliografía:

Libros:

Caril, S. (2012) “El estudiante universitario. Hacia una historia del presnete de la educación pública” Siglo XXI. Buenos Aires.

Goffman, E (2006) “La presentación de la persona en la vida cotidiana” Amorrortu, Buenos Aires

Agué, M (2014) “Sobremodernidad del mundo de hoy al mundo de mañana”. (Ediciones Varios) Consulta realizada por medio digital.

Mazza, D (2013) “La tarea en la universidad. Cuatro estudios Clínicos” Eudeba. Buenos Aires

Vygotski, L. (2000) “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores” Crítica. Barcelona

Bain, K (2007) “Lo que hacen los mejores profesores de la universidad” Universitat de València. España.

Freire, P (2006) “Pedagogía del oprimido”. Siglo XXI. Bs. As.

Resoluciones:

RSC N°323/84

Estatutos:

Estatuto de la Universidad de Buenos Aires

Convenios Colectivos de Trabajo

“Convenio Colectivo de Trabajo para los Docentes de las Universidades Nacionales. Introducción, marco teórico y articulado” Federación Nacional de Docentes, Investigadores y Creadores Universitarios (CONADUH) y por la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA)

“Convenio Colectivo para los Docentes de la Universidad de Buenos Aires” Editorial FEDUBA. Asociación de Docentes de la Universidad de Buenos Aires.

...

¿Fracaso escolar del sujeto o fracaso del dispositivo escolar?

Autor: Verónica Dima

Resumen

Este trabajo intenta abordar desde las distintas corrientes psicoeducativas el fracaso escolar masivo poniendo en debate el concepto de educabilidad del sujeto que aprende y un dispositivo escolar moderno que tiene que atender a una gran diversidad de alumnado de diferentes clases sociales, culturales, intereses y gustos. Este artículo plantea un análisis profundo de las diferentes teorías del desarrollo de vigotskianos y neovigotskianos para poder explicar los distintos mitos sobre el fracaso escolar masivo poniendo al sujeto como único responsable sobre el fracaso académico. Por ultimo, este trabajo intenta buscar diferentes herramientas conceptuales que permita comprender la sospecha sobre la educabilidad del sujeto y las posibles razones del fracaso escolar masivo.

Introducción

Este trabajo intenta abordar el fracaso escolar masivo poniendo en debate si es única responsabilidad del sujeto que aprende o si ha fracasado el actual dispositivo escolar. Propone una descripción de las diferentes corrientes psicoeducativas para comprender las consecuencias del fracaso escolar masivo. Finalmente, plantea el concepto de educabilidad como la capacidad de aprender de un sujeto y tensar la discusión sobre el término “educabilidad” como parte de un proceso socio-cultural, relacionándolo con el fracaso escolar masivo.

Este trabajo busca explorar las diferentes herramientas teóricas conceptuales que permitan comprender las razones del fracaso escolar masivo y la sospecha sobre la educabilidad de los sujetos y las consecuentes prácticas etiquetantes en uso.

Dispositivo Escolar

El formato escolar moderno presenta una serie de características como el carácter graduado y simultáneo de las formas de organización de las prácticas escolares.

La gradualidad se refiere a la idea de secuenciar los contenidos de acuerdo a algún criterio y de agrupar a los alumnos de acuerdo a su edad.

La simultaneidad refiere a la organización frontal de las prácticas de enseñanza, que presume un docente al frente de un grupo de estudiantes que aprenden en simultáneo y en general con un mismo método didáctico y a un mismo tiempo. (Baquero, 1996).

El efecto de gradualidad y simultaneidad en su combinatoria puede ser crítico a la hora de comprender los alcances y límites de las prácticas de enseñanza y de los mismos procesos de aprendizaje. (Baquero, 1996).

Estas características del formato escolar pueden resultar expulsivo para aquellos sujetos que no pueden aprender a ese ritmo de aprendizaje.

La escolarización masiva y obligatoria fue una política educativa de efectos muy diversos. Implicó una ruptura con la cultura y los saberes de los alumnos.

La escolarización implicó la sumisión a un régimen de trabajo específico que pretende una ruptura clara con formas de cognición, habla, comportamientos, etc. de los sujetos.⁹¹

El dispositivo escolar esta atravesando una crisis, no sólo de cambios culturales, sino también, sociales y políticos que se fueron dando en la segunda mitad del siglo XX hasta nuestra actualidad. Una crisis asociada al devenir del proyecto de la modernidad y la pérdida de capacidad por parte del Estado.

Una crisis que vino acompañada por grandes avances tecnológicos de la información y la comunicación (TICS) que trajo aparejado la globalización. A su vez, una crisis de la conformación de nuevas subjetividades en los sujetos. Esta crisis también asociada a la educación, es decir, a la crisis del aparato escolar. Una crisis que se refleja a través de la violencia, desinterés y de confianza.

¿Qué sentido tiene la educación hoy en día para los docentes y para los alumnos?

Pensar la educación como un espacio de crecimiento subjetivo con espacios de libertad.

La escuela se enfrenta hoy con uno de los problemas cruciales de nuestra contemporaneidad que remite a la necesidad de construir sentidos y situaciones que involucren a los sujetos.

Esta crisis del dispositivo escolar nos lleva a repensar el aula como un punto de encuentro finito, contingente, subjetivo, incierto, incompleto, productor de novedad y de espacios de libertad.⁹²

Es necesario implementar nuevas prácticas educativas que fortalezcan los lazos sociales más allá de los espacios escolares.

Unidades de análisis y el abordaje del fracaso escolar

El fracaso escolar masivo, las tasa de abandono, repitencia, sobreedad y bajo logros se ve afectada a los sectores más desfavorecidos de la población.

El fracaso escolar masivo se lo vincula con la hipótesis patológica individual y ligada al modelo clínico médico de intervención. Algunos de los trabajos de la Psicología Educacional ponen bajo sospecha que los sujetos que fracasan en la escuela es debido a una naturaleza biológica de los alumnos.

Estas unidades de abordaje están centradas en el individuo. La masificación de los procesos de escolarización dio forma al escenario escolar y a los procesos de moralización y de disciplinamiento por sobre los de desarrollo cognitivo. (Narodowski, 1994).

La idea de formato moderno de escolarización suele remitir a la organización de cómo se asumieron las prácticas escolares. Esto relacionado con el carácter universal, obligatorio, graduado y simultáneo del dispositivo escolar. La universalidad y la obligatoriedad se lo adjudican como un derecho a la educación.

⁹¹ Baquero R. y Terigi F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar" *Apuntes Pedagógicos*

⁹² Greco, M. B.; y otros. (2008), "Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares" en *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*.

La gradualidad refiere a la organización de los grupos de aprendices de acuerdo a la edad y con una expectativa de progreso homogénea por año escolar.

La forma simultánea de enseñanza tiene que ver a la habitual estructura de clase compuesta por un colectivo de alumnos agrupados y al frente un docente.

La escuela graduada y simultánea constituyó una solución administrativa al problema de impartir una escolaridad masiva, pero de ningún modo, resultó ser un espacio natural para construir conocimientos.

El fracaso escolar desde los enfoques socioculturales

Los trabajos psicoeducativos con ciertas hipótesis vigotskianas permiten vislumbrar no solo, la naturaleza socio cultural de los procesos de desarrollo, sino también, las prácticas de escolarización. Los enfoques socio culturales (ESC) pueden otorgar diferentes herramientas para comprender los procesos de desarrollo, las prácticas de escolarización y prácticas psicoeducativas, contemplando la naturaleza política de sus efectos.

El fracaso escolar masivo (FEM) asociado a la educabilidad de los alumnos de sectores populares, sitúa al sujeto como único responsable de su fracaso académico, es decir, el fracaso escolar se lo adjudica al sujeto como único responsable por querer aprender.

Otra concepción sobre FEM es atribuirlo a la naturaleza biológica de los niños y jóvenes de los sectores populares que lo llevarían a carecer de herramientas y/o capacidades intelectuales para cursar una escolaridad exitosa.

Los contextos escolares no son espacios naturales para aprender que han sido históricamente concebidos como practicas normalizadoras. La escolarización masiva moderna ha situado a la población de niños en posición de infantes, es decir, de alumnos una posición de docilidad, graduada en el acceso de saberes, lo que ocasiona una crisis no solo, con los objetos educativos, sino también, con las vivencias cotidianas de muchos niños y jóvenes.⁹³

Vigotsky⁹⁴ afirmaba que el desarrollo próximo de los sujetos es consecuencia o es el resultado de la interacción del niño y su contexto social.

El legado vigotskiano ha sido de poner al desnudo el carácter no material, histórico, por tanto político de los contextos de producción de desarrollo subjetivo. (Baquero, 2015).

La educabilidad como problema escolar

La educabilidad se la puede definir como la capacidad de aprender, es decir, como la posibilidad de aprender ligada a la capacidad intelectual del sujeto.

La educabilidad en término escolares esta asociada al acceso a un conjunto de prácticas, valores y saberes específicos.

La educabilidad⁹⁵ de un sujeto no puede ser asociada sólo a sus condiciones sociales y económicas. La educabilidad de un sujeto está relacionado con un método didáctico apropiado a las características de los sujetos y que atiende a la diversidad de sujetos inmersos en una escuela.

El problema de la educabilidad frente al fracaso escolar masivo parece estar ligado a los sujetos provenientes de sectores populares.

Para el abordaje del tema de la educabilidad de los sujetos con respecto al fracaso escolar, la unidad de análisis adecuada para comprender los desempeños subjetivos y los aprendizajes posibles, debieran ser las propiedades situacionales que explican el desempeño actual del sujeto. El marco vigotskiano permite reconocer las condiciones de definición de la educabilidad, que como se dijo anteriormente, dependen siempre de la naturaleza de la situación de la que el sujeto es parte. El pensamiento sobre el fracaso

⁹³ Baquero, R. (en prensa), "De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los Enfoques Socio Culturales", en Vygotski y su legado en la investigación en América latina.

⁹⁴ Baquero, R. (en prensa), "De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los Enfoques Socio Culturales", en Vygotski y su legado en la investigación en América latina. (op. cit p 48)

⁹⁵ Cimolai, S. y Toscano, A (2008), "¿Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas", en Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar.

escolar masivo debiera dejar de lado que es sólo responsabilidad del sujeto que aprender y empezar a trabajar sobre las situaciones y condiciones de la educabilidad.

Herramientas para pensar el problema de la educabilidad y el fracaso escolar masivo

Se puede tomar en cuenta diferentes herramientas conceptuales para pensar el problema de la educabilidad. Los modelos socioculturales vigostkianos permiten abrir la interpretación del desarrollo subjetivo considerando unidades de análisis más amplios, como contemplar aspectos contextuales, históricos y culturales del sujeto para la comprensión de los fenómenos de desarrollo y aprendizaje.

Estos enfoques nos permiten abordar las dificultades del aprendizaje como problemáticas individuales causadas por capacidades cognitivas deficitarias. Estas herramientas permiten cuestionar el término de “educabilidad” como una capacidad natural del sujeto. En segundo lugar, se apoya en una perspectiva socio histórico para pensar los procesos de desarrollo y aprendizaje. Y por último, estas perspectivas ponderan el carácter histórico, cultural y político que toma la organización del aprendizaje y desarrollo a partir de las prácticas educativas escolares modernas.

Conclusión

El problema de la educación trasciende a la escuela y al conjunto de instituciones educativas y se instala en el campo de la política social en su conjunto.

La escuela es la responsable de definir las condiciones de educabilidad, es decir, el conjunto de actividades, capacidades, destrezas, contenidos, lo que se resume como proyecto educativo institucional acorde a las características e intereses de los educandos.

El problema de la crisis de educabilidad y el fracaso escolar está atravesado por una serie de cambios que hay que ir llevando a cabo en el modo de educar, pero aún falta mucho por profundizar, tanto en los procesos micro como los macro de una escuela. La gradualidad, simultaneidad, obligatoriedad, universalidad nos pone en el centro de los grandes interrogantes frente al fracaso escolar masivo.

El desafío de una educación inclusiva para todos los sujetos exige distintas acciones desde una política social y educativa acorde al contexto social y cultural actual.

Bibliografía

Baquero R. y Terigi F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar" *Apuntes Pedagógicos* No 2 Disponible:

<http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Baquero%20-%20En%20Busqueda%20de%20una%20Unidad%20de%20Analisis.pdf> o probar

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Baquero-Terigi_1_Unidad_1.pdf

Baquero, Ricardo (2001) “La educabilidad bajo sospecha”, en *Cuadernos de Pedagogía Rosario* Año IV n 9, 71-85. 2001. Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, ISBN: 987-1081-37-5

Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles educativos*. Tercera Epoca. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México. Disponible:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209805>

Baquero, Ricardo (2009) “ZDP, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educativa.” En *Actualidades Investigativas en Educación Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica*. Volumen 9, Número Especial pp. 1-26, 2009

Baquero, R. (2012) "Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico" en Mario Carretero y José Castorina (eds) *Desarrollo Cognitivo y Educación*, Vol 1, Buenos Aires: Paidós. 2012 (disponible en sección Bibliografía)

. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713052009.pdf>

<http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf>

Baquero, R. (2016) "De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los Enfoques Socio Culturales" en Maurizia D' Antoni, Victoria González y Wanda Rodríguez (coords) *Vygotski y su legado en la investigación en América latina*, San José: INIE-U. de Costa Rica. (disponible en la carpeta de bibliografía)

Lopez, N. y Tedesco, J. C. (2002) "Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para discusión. Versión preliminar." IPE-UNESCO, Bs. As. Disponible: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/documentos/las-condiciones-de-educabilidad-de-los-ni-os-y-adolescentes-en-am-rica-latina>

VVAA (2004). "Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar", en *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Bs As. Ed. Novedades Educativas. Año 16. Nro. 168 (que se encuentra en el sitio de la bibliografía de la U3)

VVAA (2004). "Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar", en *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Año 16 Nro 168.

...

Ser enseñante significa abrir un espacio para aprender. La importancia del rol docente como creador de ambientes propicios para aprender

Autor : Acedo Bárbara Flavia

Resumen: El presente artículo brinda herramientas útiles y reflexiones para todo aquel que pretende enseñar. Echa luz a conceptos clave como qué significa aprender con sentido y evaluar significativamente.

Rescata la importancia de incorporar el juego en la enseñanza formal (nos referimos al nivel primario y secundario) ya que permite dejar soltar la imaginación y la creatividad aptitudes valiosas en el desarrollo de la inteligencia.

El juego logra, según Vigotsky, generar un impacto mayor sobre el desarrollo del niño que la propia instrucción, es decir, la clase tradicional.

Destaca la idea que para enseñar tanto padres y docentes necesitan nutrir su propio deseo de aprender ya que el deseo genuino de enseñar es un derivado del deseo de aprender (Fernández, 2000)

Se realiza una diferenciación entre la enseñanza y aprendizaje como dos fenómenos diferentes, remarcando la dependencia de la primera respecto del segundo y no a la inversa.

Se puntualiza y profundiza la idea de utilizar la evaluación para mejorar el aprendizaje. La evaluación retomando a Alicia Fernández (2000) no debe dirigirse al alumno, debe situarse como un análisis del proceso constructivo del alumno y del profesor.

Se explica por qué la evaluación formativa contribuye al aprendizaje profundo.

Para finalizar se brinda herramientas para que los estudiantes logren comprensiones profundas y un espacio de la reflexión didáctica, que promueva el análisis de la práctica.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje-evaluación-juego-evaluación formativa-instrumentos de evaluación-comprensión profunda-consignas auténticas-autorregulación-metacognición

Introducción:

Para comenzar proponemos reflexionar sobre el siguiente interrogante: ¿miramos a nuestros niños/jóvenes, prestamos atención a sus deseos/inquietudes/intereses a la hora de enseñar?

Numerosas evidencias muestran que en los contextos académicos, no siempre se le da sentido al conocimiento intuitivo con el que viene el niño/joven porque a menudo se pretende que los alumnos aprendan ciertos contenidos que no han solicitado, que no se ajustan a sus intereses y por los que no se le ha generado ningún tipo de necesidad previa. Además, se propicia la adquisición de un conocimiento declarativo carente de funcionalidad: se le pide a los estudiantes que aprendan definiciones que, en ocasiones, no emplean en clase y, muy a menudo, no se hace explícita o se ensaya su aplicación en ningún otro contexto.

A continuación compartiremos parte de un diálogo entre dos niñas de 6 y 3 años que creemos ejemplifica una auténtica situación aprendizaje con sentido en la que se observa la creación de un espacio lúdico donde es posible la construcción del conocimiento.

-Me voy a aprender a nadar.-dice Silvina con la alegría de sus 6 años cumplidos.

- ¿Vas a nadar?-interviene la hermana, tres años menor.

- No, voy a aprender a nadar.

- Yo también voy a jugar a la pileta.

- No es lo mismo. Yo voy a aprender a nadar, dice Silvina.

- ¿Qué es aprender?

- Aprender es...como cuando mi papá me enseñó a andar en bicicleta.

Entonces papá me dio una bici...más chica que la de él. Me ayudó a subir. La bici sola se cae, la tenés que sostener andando...

- A mí me da miedo andar sin rueditas.

- Un poco de miedo da, pero papá sostenía la bici. No se subió a su bicicleta grande y dijo "así se anda en bici". No, él se puso a correr a mi lado, siempre sosteniendo la bici...muchos días, y de repente sin que yo me diera cuenta, soltó la bici y siguió corriendo al lado mío

Entonces yo dije: ¡Ah...! ¡APRENDÍ! (Fernández, 2000, pp. 33-34).

Cabe aclarar que varios pasajes de este diálogo serán retomados y analizados a lo largo del recorrido de este artículo.

El objetivo principal del presente artículo es problematizar cómo se aprenden los contenidos que se enseñan en el aula y cuál es el sentido que con frecuencia se le otorga a la evaluación en la educación formal en especial en el nivel secundario.

La enseñanza y el aprendizaje: dos fenómenos diferentes que se entrelazan

El aprendizaje, desde el enfoque cognitivo clásico, es un fenómeno interno ya que ocurre dentro de la mente de una persona y es individual inclusive cuando se desencadena como efecto de una actividad grupal. Puede ocurrir aún sin que la persona se lo proponga (Fenstermacher, 1989).

La enseñanza, en cambio, es una actividad humana que se desarrolla conscientemente y se caracteriza por poseer una intención específica: la de influir sobre el aprendizaje de una o otra persona.

¿Cómo se entrelazan? La enseñanza sólo puede definirse recurriendo a la idea de aprendizaje. Si no hubiera algo a lo que llamamos “aprendizaje”, no tendría sentido idear una actividad que lo tuviera como intención.

La relación entre ambos términos es de dependencia: la primera depende del segundo y no a la inversa.

Ser enseñante como dice Alicia Fernández, significa abrir un espacio para aprender. Espacio objetivo-subjetivo donde se realizan dos trabajos simultáneos: la construcción de conocimientos a partir de los conocimientos previos y la construcción de sí mismo como sujeto creativo y pensante.

Ahora bien, padres y maestros pueden nutrir esos espacios donde el aprender es constructor de autoría de pensamiento o bien perturbarlos hasta destruirlos.

Al tener un papel fundamental como enseñantes lo tienen también como agentes subjetivantes. Pueden intervenir solidificando aspectos patógenos que vienen desde la familia del propio niño o, por el contrario, propiciando movimientos saludables. (Fernández, 2000)

Retomando la situación de la niña que aprendió a andar en bicicleta podríamos decir, desde esta concepción, que su padre creó las condiciones para que la niña pudiera aprender y él enseñar partiendo del deseo inicial de su padre de considerarla capaz de hacerlo aún antes que lo pudiera concretar.

Sostenemos que para enseñar debemos partir de la premisa que todos los alumnos pueden aprender, progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. (Anijovich, 2014)

Para alcanzar esta premisa se requiere esfuerzo y dedicación sostenida, confiar en las potencialidades de nuestros alumnos, variar los formatos de enseñanza y sobre todo prestar atención a sus intereses, necesidades, a sus estilos y ritmos de aprendizaje.

En resumen propiciar las herramientas, no ser meros transmisores de información y un espacio adecuado (si es posible lúdico y /o artístico) donde los aprendizajes cobren sentido, así como hizo este padre con su pequeña hija.

Algunas escuelas no tradicionales, de educación alternativa como las Waldorf y Montessori trabajan con nociones aritméticas, de historia y otras áreas a través del arte y el cuidado de la naturaleza. Para conocer y ampliar escuelas alternativas se recomienda ingresar al resumen del video llamado “Enseñame pero bonito”. <https://youtu.be/DBZlmxTZLH0>

[Último acceso: 11/1/17]

Entonces, ¿ qué es el aprendizaje con sentido y cómo podemos lograrlo?

Ausubel (1961,1963,1968) construyó una teoría del aprendizaje orientada a la enseñanza en la que el alumno juega un papel activo, a través de su esfuerzo por hacer del aprendizaje algo significativo. En ese contexto el profesor se convierte en facilitador de la tarea.

El aprendizaje significativo tiene lugar cuando lo que se aprende se relaciona con las estructuras de conocimiento disponibles para ese sujeto. Así puede establecer mayor número de conexiones entre el contenido nuevo y los conocimientos previos relevantes y pertinentes para aprender con sentido.

Para que el aprendizaje tenga sentido debe ser usable, le debe servir al sujeto para solucionar problemas que se relacionen con el mundo real. Es el tipo de conocimiento que se aprende haciendo llamado aprendizaje procedimental.

Retomando la situación de la niña que aprendió a andar en bicicleta, el padre no le ofrece directamente el conocimiento(andar) sino que le entrega la herramienta (una bici pequeña) que no es su misma herramienta, ni tampoco se sube él a una bicicleta grande sino que la acompaña en su deseo de andar en bicicleta, le da confianza y crea un ambiente lúdico propicio para que las cosas sucedan. Esta sería una verdadera situación de aprendizaje con sentido.

El aprendizaje significativo hace referencia al conocimiento conceptual y está al servicio del saber hacer que es el aprendizaje con sentido.

Ahora bien, para que el aprendizaje significativo pueda darse también hay que tener idea del propio progreso y para que esto suceda el docente además debe crear las condiciones a través de sus propuestas de trabajo, como diría Anijovich (2014) ofreciendo consignas auténticas que le permitan al alumno desempeñar un rol activo en la apropiación y creación de nuevos saberes, que les permitan autoevaluarse y reflexionar sobre su proceso, que se relacionen con el mundo real.

Para profundizar en las características más relevantes que deben tener las consignas auténticas y significativas consultar en: <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/actualizacion-docente/Gestionar%20una%20escuela%20con%20aulas%20heterogeneas.pdf>

PP 51-52

La metacognición: un proceso necesario para alcanzar la autoría de pensamiento

Hablar de metacognición es referirse a los procesos de “pensar sobre el propio pensamiento”, es decir, a conocer los caminos tiene cada uno para aprender.

Conocer la actividad cognitiva permite ejercer un control sobre ella para planificar, focalizarse en las dificultades por resolver, pedir ayuda y apoyarse en lo que cada uno se siente seguro. Este control es lo que se llama autorregulación, que sólo es posible cuando el docente crea un clima cálido de respeto que posibilita un ambiente seguro y cómodo para que cada alumno se exprese con libertad, donde se remarquen las sensaciones de progreso y de orgullo por el éxito.

Un estudiante es autónomo cuando puede tomar decisiones en la formulación de los objetivos de su trabajo, de los procedimientos que va a llevar adelante y selecciona los recursos en pos de su consecución. Así verdaderamente puede participar activamente en la construcción del conocimiento y comprender en profundidad el sentido de lo que está aprendiendo.

Los aprendizajes son profundos cuando el aprendizaje logrado conlleva la capacidad de realizar una variedad de acciones mentales con un tema como: explicarlo a otros, dar ejemplos, mostrar evidencias, aplicarlo a situaciones nuevas, representar ese conocimiento de una forma diferente, usarlo para resolver problemas de la vida cotidiana, avanzar en el conocimiento estableciendo nuevas relaciones.

El sentido de la evaluación.

Evaluar sirve para mejorar el aprendizaje, en ese sentido, debe brindar elementos para que los estudiantes conozcan sus avances y comprendan qué aspectos deben mejorar, brinda retroalimentación a los docentes también ya que en función de los resultados alcanzados, el docente, pueda realizar los ajustes necesarios para facilitar el proceso a los estudiantes y sobretodo debe asumir la idea que cada estudiante es capaz de mejorar su desempeño, así como el padre de la viñeta creyó en su hija y en el deseo de andar en bicicleta.

Para que la evaluación tenga el sentido arriba explicitado, es decir, para que el estudiante pueda seguir aprendiendo, debe ser informativa, clara, justa y transparente.

Informativa para que brinde evidencias al alumno de los logros conseguidos durante el aprendizaje, por eso el docente debe programar y planificar la evaluación con objetivos de aprendizaje e informar al alumno cómo ha conseguido adquirir cada objetivo. De esta forma se le informa al estudiante doblemente.

El formato de la evaluación tiene que ajustarse al tipo de aprendizaje que queremos conseguir en los estudiantes. Cuando el estudiante capta el sentido y el propósito de la evaluación aumenta el sentido y la motivación por la tarea.

Que sea justa y equitativa significa que se ha comunicado los objetivos y el sentido de la misma lo más transparentemente posible, que es aplicado por igual con criterios objetivables e independiente de cómo nos caiga el alumno.

Hay distintos tipos de evaluación, la formativa mejora los aprendizajes de los estudiantes y aumenta la probabilidad de que todos aprendan. (Scriven,1967)

La función de esta evaluación es comprender los procesos de aprendizaje de los alumnos para rediseñar o ajustar las estrategias de enseñanza; a su vez, le permite al alumno realizar un análisis del recorrido del proceso de construcción de sus aprendizajes.

La evaluación formativa favorece el proceso de autorregulación ya que le permite al alumno identificar sus dificultades y diseñar estrategias para superarlas. (Allal 1980).

Esta función reguladora transita entre dos polos: uno externo y recae en el docente, quien a partir del análisis y la reflexión de las actividades de los alumnos ofrece explicaciones alternativas, ejemplos, sugerencias, es decir, interviene en el proceso antes de calificar, y el otro, interno de autorregulación los estudiantes.

Para finalizar tomamos la idea de Anijovich (2014) que propone implementar matrices de valoración o rúbricas ya que son instrumentos eficaces para la evaluación auténtica. Así se transparentan los criterios de evaluación y se los hace públicos.

Las rúbricas son documentos públicos, compartidos por docentes y alumnos, que permiten monitorear y ofrecer retroalimentación a las producciones y/o desempeños de los alumnos.

Para profundizar en la elaboración de rúbricas recomendamos consultar este sitio: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/MatrizValoracion>

Conclusiones

A lo largo de este artículo, recorrimos diversos temas acerca de lo que significa aprender, de la importancia de la creación de un espacio cálido y de respeto que invite al aprendizaje.

Se subrayó la idea que el docente debe partir de la premisa que todos los estudiantes pueden aprender, cada uno a su ritmo y con su estilo y que el docente debe tomarse el tiempo para conocer esos estilos para potenciarlos.

Se destacó la importancia de la incorporación del juego en los distintos niveles, en ensayos de rol con situaciones de la vida cotidiana para que el aprendizaje cobre sentido.

Además se explicitó que la evaluación debe servir para aprender al alumno y que no debe ser un fin en si misma. Que debe aumentar las posibilidades de autorregulación del alumno para lograr grados de autonomía creciente.

Y comenzamos el trabajo con el título: "ser enseñante significa abrir un espacio para aprender", ahora bien : ¿estaremos dispuestos a atravesar ese desafío de mirar a nuestros alumnos, respetar sus deseos y tener en cuenta sus intereses?

Para ello debemos dejar de lado nuestra omnipotencia, hacer un trabajo interno y favorecer (soportar) que el aprendiente no nos necesite más. Si es así estaremos seguros que nuestra tarea fue realmente cumplida.

Referencias bibliográficas:

Anijovich,R. (2014): Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós

Anijovich, R. (2016). La enseñanza: aproximaciones al concepto. En Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO-Argentina

Anijovich, R. (2016). Evaluar para aprender. En Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.

Anijovich, R. (2015) <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/actualizacion-docente/Gestionar%20una%20escuela%20con%20aulas%20heterogeneas.pdf>

PP 51-52 [Último acceso:11/1/17]

Baquero, R. (2016). Perspectivas vigotskianas sobre el desarrollo y el aprendizaje. En Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO-Argentina

García López, J.C. (12/1/14) Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/MatrizValoracion> [Ultimo acceso 12/1/17]

Fernández, A. (2000): Aprender es casi tan lindo como jugar. En Fernandez ,A. Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento, Buenos Aires: Nueva Visión.

Fairstein, G. (2017). Teorías del aprendizaje y teorías de la enseñanza. En Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.

Huertas, A. (2016). Motivación y aprendizaje. En Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO-Argentina

Moreno, S. (21-1-15). Enseñame pero bonito. Recuperado de : www.enseñameperobonito.es

Rodríguez Moneo, M & Aparicio, J.J. (2016). Aprendizaje significativo y aprendizaje con sentido. En Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO-Argentina

...

> **SESIÓN DE POSTERES***

Discutiendo la noción de Fracaso Escolar: proyectos y experiencias

Coord.: Lic. Vanina Modugno

MESA Nº 24 – AULA 3 - 1er. Piso

PO112 - *Mejoramiento de la educación y la prevención en la salud bucal a través de tareas en poblaciones rurales con alto riesgo epidemiológico*, Sergio Eduardo Seara, María Mercedes Medina, Nélide Coscarelli, Gustavo Papel, Leticia Rueda, Leandro Tomas, Silvina Lozano, Gabriela Tapia, Sebastián Tissone, Fernando Saporitti, Melina Bander, Claudia Jotko, Cecilia Conte, Luis Alberto Salvatore, Facultad de Odontología - UNLP, La Plata, Buenos Aires.

PO67 - *La experiencia multiedad en el Nivel Inicial. Construcción compartida del propio aprendizaje*. María Celeste Varela, Adriana Carina Ledda, Cecilia Marta Chirino, Johanna Berzio, Mariano Guiaquinta, Marcelo Fabián Pablo, Centro Educativo Franciscano "San Buenaventura", Mendoza, Mendoza.

PO68 - *La unidad pedagógica como eje del proceso alfabetizador*. Adriana Carina Ledda, Cecilia Marta Chirino, María Celeste Varela, Johanna Berzio, Mariano Guiaquinta, Marcelo Fabián Pablo, Centro Educativo Franciscano "San Buenaventura", Mendoza, Mendoza.

PO80 - *Suicidio adolescente: ¿fracaso escolar o fracaso de la escuela? Abordajes posibles.*, Natalia del Olmo Sansone, Amalia Domínguez, Silvia Rolando, Salta, Salta.

PO45 - *Formación Laboral en la Comunidad Infancias: acompañando trayectorias*, Graciela Alejandra Rosenberg, Mónica Sevilla, Beatriz Perrone, Instituto Infancias, CABA.

PO42 - *Incidencias de un programa de intervención psicopedagógica centrada en la narración de cuentos. Recursos lingüísticos y estilos de afrontamiento.*, Susana Alba Cancelo, Universidad de La Cuenca del Plata, Corrientes, Corrientes.

PO64 - *Construyendo sentidos de vida. Toma de decisiones, pensar el presente, proyectando el futuro.*, Ethel c. Steinmann, Ana Josefina Gomítolo, Miriam g. Bertona, E. E. S. I. N°331 Almirante Guillermo Brown, Santa Fe, Santa Fe.

PO95 - *Experiencias de trabajo en red: propuestas psicopedagógicas en espacios sociocomunitarios. Hacia la promoción de lazos con la cultura.*, Daniela Barbero, María de los Ángeles Filippi, Ivone Jakob, Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba.

PO96 - *Propuestas de acompañamiento a las trayectorias educativas en el inicio del nivel secundario. Aportes del psicopedagogo a la construcción de oficio de estudiante.*, Daniela Barbero, Colegio Concordia – Nivel Secundario, Río Cuarto, Córdoba.

...

Mejoramiento de la educación y la prevención en la salud bucal a través de tareas en poblaciones rurales con alto riesgo epidemiológico

Autores: Sergio Eduardo Seara, María Mercedes Medina, Nélica Coscarelli, Gustavo Papel, Leticia Rueda, Leandro Tomas, Silvina Lozano, Gabriela Tapia, Sebastián Tissone, Fernando Saporitti, Melina Bander, Claudia Jotko, Cecilia Conte, Luis Alberto Salvatore

RESUMEN

Estamos convencidos de que la enseñanza es parte del aprendizaje y viceversa, fundamentando nuestro trabajo en que el aprendizaje está basado en el diagnóstico y resolución de problemas como una alternativa educativa y que forma parte del desarrollo de las capacidades individuales y grupales. La esencia de la enseñanza basada en problemas, es mostrar al alumno, el camino para la obtención de conceptos.

Las actividades para los alumnos que cursan la asignatura Odontología Preventiva y Social son la de participar activamente en la acción educadora de la sociedad, a cuyos integrantes debe concienciar sobre sus responsabilidades y deberes en el cuidado de su propia salud; entre ellas está la promoción de la salud a través de la educación individual y colectiva, para lo cual utilizan los medios masivos de comunicación oral y escrita.

En el despliegue de las actividades para Educación de la Salud Individual en la comunidad, se trabaja con folletería y afiches que son repartidos puerta a puerta y colocados en lugares de convocatoria pública y

en comercios de la zona; estas actividades se elaboran de manera tal que logren el mejor impacto en la comunidad.

Introducción:

La necesidad de enfrentar al paciente como un ser bio-psico-social planteó para la Odontología un doble desafío, construir nuevos modelos, no solo en la práctica profesional sino también la formación de recursos humanos; comienza así la preocupación por formar odontólogos con “sensibilidad social” a través de la confrontación con la realidad, es así que la pérdida de la salud, es decir la enfermedad, en nuestro caso la enfermedad bucal, existe pero no sola y aislada, sino en el marco de una sociedad que tiene demandas, creencias y valores que nos pueden llevar al éxito o al fracaso de nuestro trabajo.

Las universidades, al igual que los países, buscan con mayor o menor éxito, adaptarse al nuevo contexto económico, social, político y cultural que trae consigo la globalización. Diversas actividades de la economía y la sociedad demandan calificaciones profesionales y técnicas. Por lo tanto la educación superior se ve forzada a acomodar, ella también, un número creciente de especialidades y subespecialidades. A medida que la sociedad usa más conocimientos, cada vez más especializados, las universidades deben multiplicar sus unidades, especializarse e incurrir en una creciente fragmentación.

Por lo tanto el proceso de enseñanza aprendizaje debe estar dirigido hacia la idea de que los alumnos aprendan a pensar por ellos mismos y en consecuencia puedan tomar acciones adecuadas a sus propias decisiones. En cuanto a los contenidos, como el propósito está dirigido hacia las necesidades sociales, los contenidos son en buena parte diferentes a los dirigidos a mantener el prestigio y la imagen profesional.

De acuerdo a lo expresado anteriormente sobre las profesiones de la salud, si el objetivo es la salud, los contenidos deberán ser diferentes que si fuera la enfermedad. Es más, si el énfasis se da en los aspectos de curación y rehabilitación, los contenidos seguramente no serán los mismos que en el caso a donde la prevención fuera lo más sobresaliente.

La universidad que se requiere en los tiempos actuales se debe insertar en el todo social; en el caso de la salud, ésta es un producto y un proceso social y no sólo un resultado esperable de las acciones sectoriales. Esta inserción tiene vínculos intrínsecos con las realidades nacionales y los procesos históricos culturales, sociales y epidemiológicos.

Desde esta perspectiva, la promoción de la salud es un proceso encaminado a capacitar a la población para realizar acciones destinadas a mejorar o mantener su bienestar físico, mental y social. Depende particularmente de las personas, grupos y comunidades, y su componente operativo esencial es la educación.

El conocimiento y la capacidad de aprender se consideran cada vez más centrales para la calidad de vida y el bienestar de los individuos y sus comunidades. En el último tiempo, se reconoce una multiplicación y dispersión de los agentes que efectivamente “educan” a las nuevas generaciones, reforzándose el rol de la escuela, como actor central y portador principal de la misión de promover el desarrollo de las capacidades cognitivas y otras esenciales para la vida y convivencia humanas.

La Salud Bucal es esencial para una óptima calidad de vida, ya que tiene influencia en la vida cotidiana y en las relaciones con nuestros pares. Abordar la situación de Salud Bucal en nuestro país, requiere aplicar enfoques de Salud Pública, con estrategias preventivas claras que permitan asumir este problema, reforzando el trabajo multidisciplinario e intersectorial mediante actividades que vinculan la acción individual, comunitaria y profesional.

Los problemas de salud que se deben resolver localmente son la razón que otorgan el contenido y la naturaleza de los procesos educativos permanentes, su forma de asegurar la organización de los procesos atencional, docente e investigativo y de las medidas socioeconómicas, culturales, sanitarias y epidemiológicas. La heterogeneidad de los problemas impone la heterogeneidad de las soluciones, de

allí que en las estrategias y tácticas de intervención en los problemas de salud, este principio debe estar presente junto con la búsqueda de las soluciones más eficientes.

La Educación permanente en salud es una estrategia educativa que parte de la teoría constructivista donde el personal de salud es el agente activo de la generación de nuevos conocimientos, partiendo de sus experiencias previas desarrolladas en el desempeño de su trabajo.

En un contexto de la Educación Permanente en Salud (E.P.S.) los equipos de trabajo, investigan, analizan y construyen nuevas prácticas y conocimientos de forma participativa, compartiendo experiencias con los demás y mejorando la comprensión de la realidad.

El modelo pedagógico nos invita a un proceso permanente de reflexión del equipo de trabajo acerca de las realidades de su práctica cotidiana, que promueve el desarrollo integral de los trabajadores de salud, y que no solamente produce aprendizajes sino un crecimiento personal en cuanto a que le permite entender mejor su trabajo como parte importante de un gran contexto y el papel integral de la institución a la cual pertenece, desarrollando la afirmación personal de un compromiso profesional frente a esa realidad captada en su totalidad, posibilitando así una acción transformadora.

La pedagogía de la problematización se sostiene en el aprendizaje significativo basado en problemas, privilegia la formación “en” y “para” la práctica, donde el personal de salud de acuerdo a su nivel de avance técnico y con la orientación del tutor de EPS reflexiona acerca de la situación encontrada, identificando problemas, teorizando y planteando las soluciones. Esto se desarrolla en cualquier espacio didáctico (clínico, comunitario u otro) de tal manera que va adquiriendo gradualmente competencias tendientes a mejorar el servicio que ofrece y así lograr calidad en su quehacer laboral, impulsando su desarrollo profesional, técnico e institucional.

Los Programas de educación para la Salud, contribuyen a mejorar los niveles de salud gingival del niño en edad escolar siempre y cuando en su implementación, se garantice en forma permanente, el reforzamiento de conducta, a través de la motivación, la técnica y la supervisión, por lo menos hasta que el niño fije la conducta deseada y la destreza psicomotora necesaria para aplicar efectivamente la técnica.

Los programas educativos sobre higiene oral tendrán características diferentes dependiendo en gran parte de la edad de los sujetos objeto de ellos. Los buenos hábitos de salud son más fáciles de establecer en la infancia, pues es más sencillo instaurar un hábito nuevo que modificar el existente. Los programas educativos de higiene oral sólo mantienen los cambios de conducta a largo plazo mediante el refuerzo continuado y las técnicas de motivación. El éxito de los programas educativos depende de: su instauración precoz, participación de padres y educadores, factores socio-ambientales, refuerzo positivo y control profesional periódico. Uno de los factores clave para lograr el control de las enfermedades periodontales radica en mejorar la higiene bucal. Los programas de educación tradicionales, se han mostrado poco efectivos para conseguir cambios de conducta eficaces y duraderos.

Nuestra primera tarea es educar y entrenar al paciente para que sea capaz de eliminar correctamente la placa bacteriana. Tan importante como la habilidad de instruir al paciente en la correcta higiene bucal, es la habilidad de conseguir que la práctica de dichas instrucciones se mantenga a lo largo del tiempo. La puesta en marcha de un conjunto de estrategias puede ayudarte a resolver esta difícil situación. El éxito de los programas educativos depende de su instauración precoz, de la participación de los padres y educadores, de los factores socioambientales, del refuerzo positivo y del control profesional periódico

De naturaleza multidisciplinaria, la educación para la salud deriva de las ciencias biológicas y se basa en las ciencias sociales que permiten comprender la conducta de los individuos y de los grupos, así como la complejidad de los procedimientos de percepción, comunicación y aprendizaje. La educación para la salud apunta al logro de adaptaciones voluntarias de conductas que favorezcan la salud. La verdadera educación sanitaria dirige sus esfuerzos a una formación completa de la personalidad de cada individuo, a un verdadero cultivo de la salud como parte fundamental del bienestar individual y colectivo, por lo

que toda persona podrá estar implicada, ya sea como individuo o como integrante de una comunidad estructurada.

Es un complemento indispensable de toda acción médica, sea ella de fomento, protección o recuperación de la salud, ya que se preocupa de crear conductas, reforzar hábitos y actividades que contribuyan a mantener al individuo sano y evitar la enfermedad. En el presente, la Educación para la Salud se focaliza en el mejoramiento del estilo de vida general de las personas, que es influido por el estilo de vida de sus familias, comunidades y países.

De acuerdo a las características de la enseñanza impartida será el perfil del futuro egresado, por lo tanto el proceso de enseñanza aprendizaje debe estar dirigido hacia la idea de que los alumnos aprendan a pensar por ellos mismos y en consecuencia puedan tomar acciones adecuadas a sus propias decisiones.

En este contexto la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, ha encarado una Reforma Curricular para construir un profesional de la salud con una integración total y real, que pasa por lo filosófico, lo pedagógico y lo práctico, de ésta manera se proporciona al estudiante una visión de conjunto de la sociedad y un sentido de compromiso hacia la comunidad que contribuye a formarlo y capacitarlo.

Objetivo General:

Promover la integración del conocimiento en forma estructural, orgánica y con una dimensión social.

Objetivos Específicos:

- Promover estilos de vida saludables;
- Desarrollar un modelo de trabajo que articule promoción y prevención;
- Evaluar conductas orientadas hacia un compromiso social del futuro egresado de la FOLP.

Metodología:

La metodología utilizada fue descriptiva y participativa, cuya modalidad se basa en los servicios a la comunidad. La experiencia se realizó durante 24 meses.

El universo sobre el que se trabajó fueron pacientes del Centro de Atención Primaria N° 34, de la zona rural de Colonia Urquiza y de una comunidad Toba de la ciudad de La Plata.

El programa incluyó examen bucodental, revelado de placa, enseñanza de cepillado y reforzamiento de conductas a través de la motivación.

Se procedió a la recolección de datos y análisis de los mismos, utilizando como indicador la reconversión epidemiológica, comparando índices inicial y final.

Se utilizó soporte informático para la confección de gráficos para representar los resultados obtenidos.

Resultados:

1. Centro de Atención Primaria N° 34 Villa Elvira – Partido de La Plata:

De 186 pacientes que comenzaron el estudio, 59 fueron menores de 15 años; de los cuales 30 pertenecen al grupo control “c” y 29 al grupo experimental “e”, los mayores de 15 años fueron 127, de los cuales 63 pertenecen al grupo “c” y 64 al grupo “e”.

Completaron el presente estudio 137 y 49 no concurrieron más a la consulta. El reforzamiento de la conducta a través de la motivación se llevó a cabo con charlas preventivas sobre el cuidado de la salud oral, tanto en forma individual como grupal, demostraciones con macro modelos para poder indicar una correcta técnica de cepillado acorde a la edad de los pacientes y utiliza videos educativos, esperando generar en el individuo cambios conductuales que favorecieran su estado de salud bucal. La

medición de la variable dependiente (índice de placa bacteriana) se realizó al inicio y a la finalización del tratamiento.

Los valores del Índice de O’Leary permite establecer el riesgo que tiene el paciente de padecer caries, siendo su valor significativo por encima del 20%, lo que indica la cantidad de placa bacteriana presente en boca, para poder realizarlo se utilizan diversas sustancias reveladoras de placa bacteriana, ya que éstas tienen afinidad por los microorganismos presentes sobre la superficie dentaria.

En relación con la Destreza Adquirida en la Técnica de Cepillado, fue buena en el 73% de los menores de 15 años, y 38 % de los mayores de 15 años; fue regular en el 22% de los menores y 42% de los mayores, siendo mala la destreza adquirida en el 5% de los menores y del 20% de los mayores.

Los resultados demostraron mejoras en el Índice de placa bacteriana en pacientes del grupo mayores de 15 años; lo que demostró la efectividad del programa preventivo de Educación para la Salud Bucal implementado; en los pacientes menores de 15 años, no se modificaron los valores del índice, aunque sí mejoraron la destreza motriz en la técnica de cepillado indicada acorde a la edad.

2. - Zona Rural “Colonia Urquiza” – Gran La Plata:

Total de universo de la zona rural 6000 habitantes, de los cuales el 70% corresponde a la población estable y el 30% a la población llamada “golondrina”, es decir en determinada época del año se verifica el ingreso temporario en la región de trabajadores para las cosechas de producciones regionales en la zona que luego regresan a sus lugares de origen, países limítrofes y del interior de nuestro país.

Se realizó motivación a través de charlas de prevención de salud bucal en forma grupal en Escuelas de nivel pre escolar, primario y secundario y en centros de fomento. Se cuantificó la cantidad de pacientes que concurrieron a la consulta y quienes habían recibido educación permanente en salud. De los 773 pacientes que concurrieron a la consulta, el 71.96% (556) de los mismos había recibido educación permanente en salud, mientras que el 28.07% restante (217) concurrieron si haber recibido educación permanente en salud.

Charlas de prevención de salud bucal

Se llevaron a cabo charlas preventivas sobre el cuidado de la salud oral, tanto en forma individual como grupal, demostraciones con macro modelos para poder indicar una correcta técnica de cepillado acorde a la edad de los pacientes y utilizando videos educativos, esperando generar en el individuo cambios conductuales que favorecieran su estado de salud bucal. Se designaron las Escuelas de nivel pre escolar, primario y secundario y en centros de fomento de la zona.

3. Comunidad Toba – Gran La Plata:

La experiencia se realizó en una comunidad cerrada de aborígenes Tobas integrada por 500 familias entre estables y transitorias; asentada en el Barrio Islas Malvinas del partido de La Plata en la Pcia. de Buenos Aires.

Cada familia está constituida en promedio por 5 personas. Se trabajo en forma conjunta con 20 familias conformándose 2 grupos de 10 familias cada uno, un grupo llamado control “C” y un grupo llamado experimental “E”.

Al segundo grupo se lo visitó cada 15 días para reforzar las conductas preventivas sobre la salud bucal (Enseñanza de técnicas de cepillado acorde a la edad de los integrantes de la familia, control del medio (a través de la frecuencia de la ingesta de hidratos de carbono, indicación de sustitutos edulcorantes).

Al grupo C se realizaron las mismas acciones pero solamente en una única visita al comienzo del estudio. Los resultados obtenidos indican que el grupo E conserva mejores condiciones de salud el 97,6%, mientras que el grupo C el 65,9%.

Conclusiones:

Como conclusión podemos afirmar que el programa educativo utilizado en cada uno de los centros de atención primaria dependientes de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, produce impacto en la población cubierta, actuando como factor relevante en la prevención de la salud bucal, y puede formar un recurso humano en Odontología con conciencia social, humanística y sanitaria que le permite actuar en la prevención de los problemas bucales y ejecutar una acción educadora de acuerdo a las necesidades del país y de la sociedad.

Somos conscientes que existe la necesidad de continuar desarrollando programas estratégicos preventivos de salud bucal, que promuevan la participación de los todos los integrantes de la comunidad, en la adquisición de hábitos de higiene bucal, desde la edad preescolar, para poder así contribuir a mejorar las condiciones de salud en estos grupos etarios. Un abordaje preventivo, masivo e integral, garantizaría una alta efectividad de los programas odontológicos en la resolución de los problemas bucales de la población que atiende.

Bibliografía:

1. Albornoz, O. 1996. La educación superior en América Latina y el Caribe. Ideas, problemas y propuestas. Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. La Habana. Noviembre
2. Briceño León R. 1998. El contexto político de la participación comunitaria en América Latina. *Cadernos de Saúde Pública*; 14(2): 141-147.
3. Briones E, Marín I, Alvarez R, Reyes A. 1996. Fundamentos de consenso en el ámbito de las ciencias de la salud. En: Berra A, Marín I, Álvarez R, eds. *Metodología de expertos: consenso en medicina*. Granada: EASP; 13-24.
4. Conde J. 1996. Evaluación de las tecnologías sanitarias y su relación con la calidad asistencial. En: *la formación de los profesionales de la salud: escenarios y factores determinantes*. Madrid: Fundación BBV

...

La experiencia multiedad en el Nivel Inicial. Construcción compartida del propio aprendizaje

Autores: María Celeste Varela, Adriana Carina Ledda, Cecilia Marta Chirino, Johanna Berzio, Mariano Guaiquinta, Marcelo Fabián Pablo

Comenzamos la búsqueda de nuevos y diferentes caminos, invitándonos a las innovaciones, a sostener y recrear nuevas prácticas docentes que se adecuen a la realidad de nuestros alumnos.

Las instituciones infantiles deben asumir el compromiso para que los pequeños profundicen y amplíen su capacidad lúdica, construyan el placer por el conocimiento, el cultivo de valores y actitudes éticas que privilegien el respeto por los otros, la solidaridad y la cooperación. Con docentes comprometidos con las transformaciones sociales y culturales se “desafían” las posibilidades de aprendizaje de los/as niños/as, para poner en acto lo que señala el Diseño Curricular: “los niños aprenden cuando hay un docente que enseña”.

El proyecto de SALAS MULTIEDAD en nuestra institución se basa en el reagrupamiento flexible de alumnos de diversas edades (3, 4 y 5 años) siendo una modalidad de trabajo que incluye la educación en

la diversidad, y que reconoce la singularidad de cada sujeto en la complejidad de los grupos que integran, entendiendo a ésta como un valor que potencia la tarea educativa.

La propuesta consiste en articular, en la tarea pedagógica, dos aspectos:

- la selección de los contenidos (criterios de prioridad) y estrategias didácticas y la regulación de la enseñanza,
- el cuidado de las capacidades y posibilidades motoras, afectivas, sociales y cognitivas de los niños, que aprenden en un contexto sociocultural determinado.

La docente debe planificar su propuesta a través de diferentes estructuras didácticas (unidades, proyectos, secuencias) e incluirá actividades para que los niños trabajen en diferentes tipos de agrupamiento basados en la MULTITAREA: grupo total, individualmente, en parejas, y especialmente en grupos pequeños, que favorece el intercambio y la interacción y permite al docente sostener los procesos de aprendizaje personales y grupales de manera más enriquecedora, observar y accionar con mayores posibilidades, mientras los niños desarrollan sus tareas conjuntamente.

Nuestro Centro Educativo Franciscano entiende que se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes.

...

La unidad pedagógica como eje del proceso alfabetizador

Autores: Adriana Carina Ledda, Cecilia Marta Chirino, María Celeste Varela, Johanna Berzio, Mariano Guiaquinta, Marcelo Fabián Pablo

Es incuestionable que nos encontramos en un momento donde debemos trabajar en un camino de cambio que desafíe la estructura tradicional establecida para construir un futuro educativo más justo, pues la escuela ya no está dando respuesta a las necesidades actuales de los/as estudiantes. Es necesario emprender una renovación sistémica de la educación, superadora, dejando atrás modelos que resultan obsoletos, caracterizados por la enseñanza homogénea, la concepción enciclopédica, la parcelación del conocimiento por disciplinas y la promoción basada en exámenes memorísticos.

Es necesario avanzar en la revisión de normas y prácticas que comprometen el derecho a la educación así como en la renovación de las propuestas formativas, la reorganización institucional y el desarrollo de estrategias pedagógicas que favorezcan trayectorias escolares reales, continuas, significativas y relevantes para nuestros alumnos.

El presente proyecto nace de la iniciativa del Equipo de Gestión Escolar de fortalecer las prácticas educativas durante toda la trayectoria de nuestros alumnos, articulando la modalidad lúdica del aprendizaje del Nivel Inicial con la Unidad Pedagógica 1° y 2° tramo y con la incipiente complejidad del tercer grado como terminal de ciclo, sosteniendo y reforzando el acompañamiento de las trayectorias escolares hasta finalizar su escuela primaria y posterior camino en el Nivel Secundario.

La propuesta institucional es el trabajo por proyectos desde primero a séptimo grado, reagrupando a los alumnos por áreas de trabajo y talleres con modalidad multiedad (unidad pedagógica completa). En tercer grado y segundo ciclo la metodología por proyectos será aplicada en el área de Ciencias, transversalizando las áreas especiales y reagrupando a los alumnos por temática de su interés. La propuesta didáctica en un ciclo y otro, implica la integración de las distintas áreas o campos de

conocimiento, contextualizadas, situadas en tiempos y espacios concretos, y demanda la adquisición y comprensión de contenidos disciplinares y el desarrollo de capacidades y destrezas, requiriendo del alumno o del grupo, un producto de su experiencia educativa que contribuya a dar sentido al propio proceso de aprendizaje.

...

Suicidio adolescente: ¿fracaso escolar o fracaso de la escuela? Abordajes posibles.

Natalia del Olmo Sansone, Amalia Domínguez, Silvia Rolando

Presentamos un resumen de experiencia realizada por un Equipo de Orientadores Escolares que, a partir de la ocurrencia de cuatro suicidios de adolescentes en la localidad de San Antonio de los Cobres, provincia de Salta, fueron convocados a intervenir por esta situación que movilizó a la población y a la comunidad escolar a las que pertenecían los estudiantes.

Por la complejidad de la situación y las características del contexto educativo, cultural y social, y la especificidad de las instituciones educativas en las que se intervino, se elaboraron dispositivos de carácter flexible, abierto y reflexivo, en continuo proceso de evaluación y revisión, planteándonos como propósito, el acompañamiento a las instituciones educativas que, ante la irrupción de la muerte por suicidio, o su tentativa, sufren un efecto desestructurante, produciendo un estallido en la trama y el discurso educativo.

Es en este escenario de contingencia subjetiva, donde los EOE somos llamados a intervenir, abriendo espacios de construcción más allá de los frecuentes paliativos con los que tropieza el sujeto: adicciones, fanatismos, dependencias o el suicidio... Habilitando espacios, haciendo lugar a la palabra, la creatividad y al enlazamiento con otros, con el valor subjetivante y socializante que implica.

En San Antonio de los Cobres, todos parecen haber caído en una especie de parálisis simbólica, que los coloca frente a un pasado ancestral desvalorizado, en oposición a lo nuevo, que tampoco encaja con los adultos, los jóvenes o el paisaje. La experiencia de los jóvenes se topa con la necesidad de construir nuevos significantes, inscribiéndolos allí donde se ha roto el lazo entre lo viejo y lo nuevo.

Soledades en conjunto, sin posibilidades de construir subjetividades ni lazos entre ellas...Y allí la Escuela aparece como herramienta privilegiada para construir comunidad, enlazando y tejiendo una trama social desde lo educativo, que haga de sostén de estas adolescencias vulnerables en el laborioso proceso de construcción de sus identidades.

¿Será entonces, la oportunidad para que cada uno de estos jóvenes, portadores de una verdad sobre nuestra sociedad y sus malestares, de armar un entramado nuevo que revalorice y enlace lo que fueron, lo que son y lo que serán?

...

Formación Laboral en la Comunidad Infancias: acompañando trayectorias

Autoras: Graciela Alejandra Rosenberg, Mónica Sevilla, Beatriz Perrone

Desde hace 20 años, en el Instituto Infancias se plantearon alternativas dentro del sistema educativo, para garantizar la **inclusión** en el ámbito laboral. En el marco de los Planes de Estudios de Formación Laboral, decidimos iniciar prácticas específicas

Los alumnos participan en los talleres de Formación Laboral, mediante los cuales podrán desarrollar habilidades cognitivas, procedimentales y expresivas, que favorezcan su desarrollo en particular, en

cuestiones que aportan al autovalimiento y a su desempeño. Los jóvenes, encuentran oportunidades para progresar en la adquisición de procedimientos individuales y grupales, en el manejo autónomo en distintos ámbitos .

Con el apoyo de profesionales, maestros integradores, centros de capacitación y algunos comercios que colaboran, los alumnos que van evidenciando afinidad con ciertos perfiles laborales realizan, **pasantías internas**. Están programadas como una inclusión dentro de diferentes espacios posibles, logrando así diversos entrenamientos laborales. En las capacitaciones, se destacan destrezas y habilidades individuales, para llevar a cabo su aprendizaje dentro de un puesto de trabajo.

En los casos en los que los jóvenes, dan muestras de poder sostener espacios de formación o entrenamiento fuera de la institución, se inician actividades bajo el formato de **curso o pasantía externa**, lo que requiere un contrato de acuerdo entre las familias, la escuela y la empresa

La escuela continua ampliando los esquemas inclusivos actuales, favoreciendo la participación activa de nuestros alumnos y la flexibilización de los espacios sociales necesarios. Desde el Instituto Infancias, como una Comunidad de aprendizaje, se trabaja, acompañando las trayectorias educativas de cada alumno en pos de la inclusión. Considerando que dichas propuestas, favorecen la continuidad de la población de los mismos en el ámbito educativo; colaborando en la deserción y en la prevención del fracaso escolar.

...

Incidenias de un programa de intervención psicopedagógica centrada en la narración de cuentos.
Recursos lingüísticos y estilos de afrontamiento

Autor: Susana Alba Cancelo

El propósito de la investigación consiste en evaluar la intervención psicopedagógica centrada en la **re narración de cuentos populares** como dispositivo para fortalecer el **afrontamiento** funcional de los niños con problemas de aprendizaje.

Marco conceptual:

El concepto de **afrontamiento** fue propuesta por Lazarus (1966), Se lo define como los “esfuerzos cognitivos y comportamentales, constantemente cambiantes, para manejar las demandas específicas externas o internas apreciadas como excedentes o que desbordan los recursos del individuo”.

El uso de **la re narración de cuentos populares** (Mandel Morrow, 1991 exige que el niño construya un texto personal con inferencias basadas en el texto original y también en sus conocimientos previos. Algunas investigaciones (Morrow, Brower y Greenspan, 1989) demuestran que la enseñanza y la práctica de la re-narración repercuten, por lo general, en el desarrollo de la comprensión, del sentido de la estructura del cuento y de la complejidad en el uso de la lengua oral. Los psicolingüistas inspirados en el interaccionismo social también han dado un lugar preeminente a la práctica social de lectura de cuentos. (Rosemberg, Borzone de Manrique y DiuK, 2003)

Modelo metodológico:

Se seleccionó un diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y postest.

A tal fin se administró el Cuestionario Argentino de Afrontamiento para niños (Richaud de Minzi) y se diseñó un Programa de intervención psicopedagógica breve, elaborado ad hoc

La muestra comprende niños institucionalizados en Hogares dependientes del COPNAF (Consejo Provincial de Niñez, Adolescencia y Familia) de la Provincia de Corrientes, alumnos de 4° grado de una Escuela Pública y alumnos de una Escuela Especial Pública cuyas edades oscilan entre los 8 y 12 años.

Conclusiones provisionarias:

En primer lugar se verifica el aumento de la utilización de estrategias de afrontamiento funcionales como Búsqueda de apoyo y Análisis lógico lo cual apoya el supuesto de que el fortalecimiento de los recursos de los niños disminuye la percepción de la amenaza y permite afrontarla más exitosamente.

Se observa un progresivo aumento de conectores temporales, consecutivos y causales, sin lograr la solución del conflicto. También se utilizan mayor variedad de tiempos verbales incluyéndose imperativos y subjuntivos. No logran expresarse emociones.

El propósito de la investigación consiste en evaluar la intervención psicopedagógica centrada en la **re narración de cuentos populares** como dispositivo para fortalecer el **afrontamiento** funcional de los niños con problemas de aprendizaje.

Marco conceptual:

El concepto de **afrontamiento** fue propuesta por Lazarus (1966), Se lo define como los “esfuerzos cognitivos y comportamentales, constantemente cambiantes, para manejar las demandas específicas externas o internas apreciadas como excedentes o que desbordan los recursos del individuo”.

El uso de **la re narración de cuentos populares** (Mandel Morrow, 1991 exige que el niño construya un texto personal con inferencias basadas en el texto original y también en sus conocimientos previos. Algunas investigaciones (Morrow, Brower y Greenspan, 1989) demuestran que la enseñanza y la práctica de la re-narración repercuten, por lo general, en el desarrollo de la comprensión, del sentido de la estructura del cuento y de la complejidad en el uso de la lengua oral. Los psicolingüistas inspirados en el interaccionismo social también han dado un lugar preeminente a la práctica social de lectura de cuentos. (Rosemberg, Borzone de Manrique y DiuK, 2003)

Modelo metodológico:

Se seleccionó un diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y posttest.

A tal fin se administró el Cuestionario Argentino de Afrontamiento para niños (Richaud de Minzi) y se diseñó un Programa de intervención psicopedagógica breve, elaborado ad hoc

La muestra comprende niños institucionalizados en Hogares dependientes del COPNAF (Consejo Provincial de Niñez, Adolescencia y Familia) de la Provincia de Corrientes, alumnos de 4° grado de una Escuela Pública y alumnos de una Escuela Especial Pública cuyas edades oscilan entre los 8 y 12 años.

Conclusiones provisionarias:

En primer lugar se verifica el aumento de la utilización de estrategias de afrontamiento funcionales como Búsqueda de apoyo y Análisis lógico lo cual apoya el supuesto de que el fortalecimiento de los recursos de los niños disminuye la percepción de la amenaza y permite afrontarla más exitosamente.

Se observa un progresivo aumento de conectores temporales, consecutivos y causales, sin lograr, la solución del conflicto. También se utilizan mayor variedad de tiempos verbales incluyéndose imperativos y subjuntivos. No logran expresarse emociones.

...

Construyendo sentidos de vida. Toma de decisiones, pensar el presente, proyectando el futuro

Autoras: Ethel C. Steinmann, Ana Josefina Gomítolo, Miriam G. Bertona

Esta experiencia surge de un proyecto pensado para los quintos años de la EESO N°331 de la ciudad de Santa Fe que posee una población de 1000 estudiantes, distribuidos en siete divisiones de cada año en ambos turnos. Se ubica en la zona céntrica, aunque concurren estudiantes de toda la ciudad y zonas aledañas.

Los modos de aprender adolescente han tomado nuevas características y la Escuela secundaria de hoy permanece inerte desde su creación. Por tal motivo resulta imperioso modificar los diseños organizativos y curriculares en cuanto a espacios y tiempos, modos de organización del saber y propuesta de trabajo pedagógico, con el fin de recrear un proceso efectivo de enseñanza que incluya a todos los estudiantes, además de adecuar la organización institucional desde una perspectiva situacional. Siguiendo esta línea es que surgió este proyecto pensado desde el cargo Dirección de Curso desempeñado por Psicopedagogas, cuya función es el acompañamiento pedagógico y vincular de los estudiantes, estableciendo lazos entre los diferentes actores institucionales. Dicho proyecto tiene la intencionalidad de brindar las herramientas necesarias para que los estudiantes finalicen sus estudios secundarios con el fin de proseguir estudios superiores y/o la inserción en el mundo laboral, como así también resignifiquen el cierre de su paso por la Educación secundaria pudiendo dejar una “marca” una “huella” que lo defina como persona, siendo parte de su medio social de manera constructiva.

...

Experiencias de trabajo en red: propuestas psicopedagógicas en espacios sociocomunitarios. Hacia la promoción de lazos con la cultura.

Autoras: Daniela Barbero, María de los Ángeles Filippi, Ivone Jakob

Resumen

La finalidad de esta presentación es compartir y analizar experiencias de intervención psicopedagógica en espacios sociocomunitarios, desarrollados en el marco de un Proyecto de Prácticas Sociocomunitarias de la cátedra de Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación.⁹⁶ Se ofrece el análisis de seis experiencias de intervención desarrolladas en espacios sociocomunitarios, diseñadas e implementadas por estudiantes en el marco de sus prácticas pre profesionales.

Los alumnos de la asignatura participan en diversas organizaciones sociales -que alojan a niños y adolescentes vulnerados en sus derechos- que asumen (entre otras funciones) finalidades educativas, y a partir de allí se definen conjuntamente las propuestas de intervención entre miembros de la organización y del equipo de cátedra. Se intersectan a modo de red variadas organizaciones –equipo de cátedra y estudiantes de la Universidad, residencias infanto-juveniles, centros comunitarios, asociaciones civiles, parroquias, programas educativos del área de Educación y Culto de la Municipalidad

⁹⁶ Asignatura de 5to año de la Licenciatura en Psicopedagogía, de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

- y diversos profesionales y actores sociales. Se generan a partir de la interacción entre los participantes, proyectos de intervención que pretenden resignificar los intereses, necesidades y saberes de los niños, jóvenes y adultos que habitan las organizaciones, posibilitan el acceso a saberes culturales relevantes, consideran los consumos y producciones culturales singulares.

En síntesis, se intenta compartir la significatividad de este tipo de propuestas lúdico creativas, educativas, culturales y/o recreativas, que promueven otros lazos con la cultura entre todos los que participan de estas experiencias sociocomunitarias. A la vez que contribuyen al enriquecimiento de las diversas ofertas educativas y culturales que ofrecen las organizaciones de la comunidad, generando mayores posibilidades de inclusión social y educativa de los niños, jóvenes y adultos.

...

Propuestas de acompañamiento a las trayectorias educativas en el inicio del nivel secundario. Aportes del psicopedagogo a la construcción de oficio de estudiante

Autor: Daniela Barbero

Resumen:

En esta presentación interesa compartir los aportes del Psicopedagogo escolar a la construcción del oficio de estudiante en escuela secundaria, a través de diversas propuestas de acompañamiento a las trayectorias educativas: proyecto de articulación entre Nivel Primario y Secundario y Proyecto de Tutoría a lo largo de 1er año.

Los objetivos de ambas propuestas apuntan a: a) Acompañar a los estudiantes en la transición hacia el nivel secundario en la construcción de su oficio de estudiantes; b) Propiciar la generación y sostenimiento de lazos entre los estudiantes y con los adultos, habilitando nuevas modalidades de relación pedagógica y aprendizaje, participación y comunicación, contribuyendo a la afiliación a la escuela; c) Potenciar el despliegue subjetivo de los estudiantes propiciando nuevos aprendizajes y una plena inclusión educativa.

Las valoraciones de los actores acerca de la relevancia de las propuestas refieren a:

- Estudiantes: significancia del espacio de tutoría y articulación para la afiliación al secundario -en su dimensión subjetiva, relacional y académica-.

- Educadores: revisión de las propuestas pedagógicas, contemplando la diversidad de estudiantes y favoreciendo su inclusión escolar en sentido pleno.

- Directores: relevancia de gestionar dispositivos de acompañamiento situados, colectivos, de carácter preventivo, educativo y singular al ajustarse a las particularidades subjetivas de cada grupo de adolescentes y a la idiosincrasia de la organización.

En síntesis, se resalta como el psicopedagogo escolar trabaja colaborativamente en la generación de variados dispositivos de acompañamiento educativo en la transición de niveles escolares, propiciando continuidades en las trayectorias de los estudiantes y enriqueciendo los aprendizajes. A la vez, sus propuestas – con una intencionalidad subjetivante- favorecen el desarrollo de las narrativas e historizaciones acerca de sí mismos y acerca de la significancia de lo grupal en la configuración de la propia identidad en una nueva etapa.

ANEXO IMÁGENES PÓSTERES

PO112

MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y LA PREVENCIÓN EN LA SALUD BUCALE A TRAVÉS DE TAREAS EN E POBLACIONES RURALES CON ALTO RIESGO EPIDEMIOLÓGICO.

* Sergio Cocco, María Mercedes Melillo, Nilda Cocca, Luciano Papai, Lucía Ravello, Leandro Ramos, Silvia Lohrer, Gabriela López, Sebastián Tocco, Fernando Soballo, Milena Sances, Cecilia Julio, Carlos Cecilia, Silvana Luis Alberto, Facultad De Odontología – U.N.C.P. – cece@odontologia.com.ar 0224432875 La Plata – Buenos Aires – Argentina

La necesidad de entender al paciente como un ser bio-psico-social planteó para la Odontología un doble desafío, construir nuevos modos, no solo en la práctica profesional sino también la formación de recursos humanos, comienza así la preocupación por formar odontólogos con "transversalidad social" a través de la confrontación con la realidad, es así que la prioridad de la salud, es decir la enfermedad, en nuestro caso la enfermedad bucal, dejó paso no solo y aislada, sino en el marco de una sociedad que tiene demandas, creencias y valores que nos pueden llevar al éxito o al fracaso de nuestro trabajo. Las universidades, al igual que los países, buscan con mayor o menor éxito, establecer el nuevo contacto económico, social, político y cultural que trae consigo la globalización.

Objetivo General:
Promover la integración del conocimiento en forma estructural, orgánica y con una dimensión social.

Objetivos Específicos:
• Promover estilos de vida saludables.
• Desarrollar un modelo de trabajo que articule promoción y prevención.
• Revisar conductas orientadas hacia un compromiso social del futuro egresado de la FOLP.

METODOLOGÍA:
La metodología utilizada fue descriptiva y participativa, cuya modalidad se basa en los servicios a la comunidad. La experiencia se realizó durante 24 meses. El universo sobre el que se trabajó fueron pacientes del Centro de Atención Primaria N° 34, de la zona rural de Colonia Urquiza y de una comunidad Toba de la ciudad de La Plata. Se utilizó software informático para la confección de gráficos para representar los resultados obtenidos.

CONCLUSIÓN podemos afirmar que el programa educativo utilizado en cada uno de los centros de atención primaria dependientes de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, produjo impacto en la población estudiada, actuando como factor relevante en la prevención de la salud bucal, y puede formar un recurso humano en Odontología con conciencia social, humanística y sanitaria que le permite actuar en la prevención de los problemas bucales y ejecutar una acción educativa de acuerdo a las necesidades del país y de la sociedad.

PO67

**LA EXPERIENCIA MULTIEDAD EN EL NIVEL INICIAL:
CONSTRUCCIÓN COMPARTIDA DEL PROPIO APRENDIZAJE**

AUTORES: Celeste Varela - Carina Ledda - Cecilia Chirino - Johanna Berzio - Mariano Gulaquinta - Marcelo Pablo

**Centro Educativo Franciscano "San Buenaventura"
Mendoza – Argentina**

El proyecto de SALAS MULTIEDAD en nuestra institución se basa en el reagrupamiento flexible de alumnos de diversas edades (3, 4 y 5 años) siendo una modalidad de trabajo que incluye la educación en la diversidad, y que reconoce la singularidad de cada sujeto en la complejidad de los grupos que integran, entendiendo a ésta como un valor que potencia la tarea educativa.

La propuesta consiste en articular en la tarea pedagógica dos aspectos:

- la selección de los contenidos (criterios de prioridad) y estrategias didácticas y la regulación de la enseñanza,
- el cuidado de las capacidades y posibilidades motoras, afectivas, sociales y cognitivas de los niños, que aprenden en un contexto sociocultural determinado.

La docente debe planificar su propuesta a través de diferentes estructuras didácticas (unidades, proyectos, secuencias) e incluir actividades para que los niños trabajen en diferentes tipos de agrupamiento basados en la MULTITAREA: grupo total, individualmente, en parejas, y especialmente en grupos pequeños, que favorece el intercambio y la interacción y permite al docente sostener los procesos de aprendizaje personales y grupales de manera más enriquecedora, observar y accionar con mayores posibilidades, mientras los niños desarrollan sus tareas conjuntamente.

Nuestro Centro Educativo Franciscano entiende que se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes.

Marco legal

- LEY N° 26.206 - LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL;
- LEY 6970/02 - LEY DE EDUCACIÓN PÚBLICA PROVINCIAL;
- RESOLUCIÓN CFE N° 174/12;
- RESOLUCIÓN 1694/14 Y 1695/14;

Los alumnos se reagrupan en salas multiedad desde el primer día de clases, distribuidos según el tema del proyecto. Siendo el criterio las normas de convivencia y la formación de vínculos entre los mismos. Son las docentes las que rotan según las actividades propuestas según las siguientes áreas de trabajo (ALFABETIZACIÓN INICIAL, LENGUAJES EXPRESIVOS, PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO, CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE), dando mayor estabilidad al grupo por cada proyecto.

IV Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud
"El fracaso escolar en debate: ¿alumnos que no aprenden?"
Buenos Aires, Argentina - 8 al 10 de junio de 2017

dg@cef-buenaventura-me.edu.ar

PO68

PO80

LA UNIDAD PEDAGÓGICA COMO EJE DEL PROCESO ALFABETIZADOR

PROYECTO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA NIVEL PRIMARIO

PROYECTO DE ACOMPAÑAMIENTO DE TRAYECTORIAS ESCOLARES


Carina Ledda – Cecilia Chirino – Celeste Varela – Johanna Berzio – Mariano Guaiquinta – Marcelo Pablo

Centro Educativo Franciscano “San Buenaventura”
Mendoza – Argentina

El proyecto nace de la iniciativa del Equipo de Gestión Escolar de fortalecer las prácticas educativas durante toda la trayectoria de nuestros alumnos, articulando la modalidad lúdica del aprendizaje del Nivel Inicial con la Unidad Pedagógica 1° y 2° tramo y con la incipiente complejidad del tercer grado como terminal de ciclo, sosteniendo y reforzando el acompañamiento de las trayectorias escolares hasta finalizar su escuela primaria y posterior camino en el Nivel Secundario.

La propuesta institucional es el trabajo por proyectos desde primero a séptimo grado, reagrupando a los alumnos por áreas de trabajo y talleres con modalidad multiedad (unidad pedagógica completa). En tercer grado y segundo ciclo la metodología por proyectos será aplicada en el área de Ciencias, transversalizando las áreas especiales y reagrupando a los alumnos por temática de su interés. La propuesta didáctica en un ciclo y otro, implica la integración de las distintas áreas o campos de conocimiento, contextualizadas, situadas en tiempos y espacios concretos, y demanda la adquisición y comprensión de contenidos disciplinares y el desarrollo de capacidades y destrezas, requiriendo del alumno o del grupo, un producto de su experiencia educativa que contribuya a dar sentido al propio proceso de aprendizaje.

Es necesario avanzar en la revisión de normas y prácticas que comprometen el derecho a la educación así como en la renovación de las propuestas formativas, la reorganización institucional y el desarrollo de estrategias pedagógicas que favorezcan trayectorias escolares reales, continuas, significativas y relevantes para nuestros alumnos.



IV Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud
“El fracaso escolar en debate: ¿alumnos que no aprenden?”
Buenos Aires, Argentina - 8 al 10 de Junio de 2017
dg@cef-buenaventura-me.edu.ar

SUICIDIO ADOLESCENTE :

¿ FRACASO ESCOLAR O FRACASO DE LA ESCUELA ?

ABORDAJES POSIBLES



📍 **SALTA**
SAN ANTONIO DE LOS COBRES

EL PUENTE DE LA SOLUCIÓN



SUICIDIO | AUTOLESIONES | ADICCIONES | DEPRESIÓN | FRACASO ESCOLAR

ESCUELA
EQUIPO ORIENTACIÓN ESCOLAR

LA ESCUELA TIENE LA OPORTUNIDAD DE BIENENAR ESPACIOS DE ESCUCHA... DE CIRCULACIÓN DE LA PALABRA, DE LA METALIBREACIÓN DE LOS LAZOS ENTRE ADULTOS Y JÓVENES, SOSTENIDA DESDE LA ASIMETRÍA PROPIA DEL NIVEL DE VALORIZACIÓN Y RESPETO MUTUO, ENTRE TÉCNICAS DE TELAAR PALABRAS Y “EL HORIZONTE”, FORMANDO DE ESPACIOS DE DIÁLOGO SINCEROS, DE ADQUISICIÓN DE SIGNIFICADOS Y CONSTRUCCIONES SIMBÓLICAS, FRENTE A LA HISTORIA, LO ANCESTRAL, PERO COMO LOS MÁS VIVOS ACERCADOS, CON LA FUERZA DE LO JUEVA, EN UN ENTORNAMADO SOCIAL QUE POSIBILITE AL SILETO ESPACIOS DIBORDE DE PORMERA EN JUEGO EL CIERPILAS ENOCORIOS, LA PALABRA, LA CRESTIVIDAD, EL JUEGO Y LA SURETIVIDAD.

NATALIA DEL OLMO - AMALIA DOMÍNGUEZ - SILVIA ROLANDO

PO45

IV Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud
8 y 10 JUNIO 2018 BUENOS AIRES ARGENTINA

FORMACIÓN LABORAL EN EL INSTITUTO infantes

formacionlaboral@uca.edu.ar
T.O. Beatriz Ferrero Lic. Graciela Rosenberg Lic. Mónica Sevilla

Elaborar un perfil propio para el futuro, es transformar sus realidades y las del mundo que los rodea. Educar a niños y jóvenes con **Discapacidad**, implica pasar a Formación Laboral desde la escuela, con acciones que se realicen desde la institución y luego trasciendan sus puertas, produciendo un proceso de transformación en distintos ámbitos de Formación Laboral, Empresas y Organismos intervinientes.

OBJETIVOS

- Propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas para desempeñarse en diferentes roles
- Evaluar perfiles de alumnos, con el fin de progresar en su Formación e Inclusión Laboral
- Establecer contactos extra institucionales, con el objeto de que se lleven a cabo cursos de calificación laboral en ámbitos habituales
- Generar vacantes en empresas y organismos que faciliten puestos de trabajo
- Realizar la adecuación entre el análisis de puestos de trabajo y el pasante

VARIABLES IMPORTANTES

- MOTIVACIÓN DEL ALUMNO
- NECESIDADES DE LA INSTITUCIÓN
- DISPONIBILIDAD DE DOCENTES Y PERSONAL
- OPORTUNIDADES EN COMERCIOS Y EMPRESAS
- DISPOSICIÓN DE LA FAMILIA

PASANTÍAS
ESTRATEGICAMENTE COMO UNA INCLUSIÓN DENTRO DE DIFERENTES ESPACIOS PRODUCTIVOS/COMERCIALES DIVERSOS
ENTRENAMIENTOS LABORALES DENTRO CARACTERÍSTICAS DE SER BIEN DESTRENADO LOS ALUMNOS/COMERCIO/ DENTRO DIFERENTES REPERCUTIR EN EMPRESAS PARA LLEGAR A CARGO SU APRENDIZAJE DENTRO DE UN PUESTO DE TRABAJO.

CURSOS DE FORMACIÓN

- EN LA SEDE: ARCHIVO, CADERNERA, SUBLIMADO, CANARIANO
- ENTRE SEDES: ARCHIVO, CADERNERA
- EXTERNAS: ENTRENAMIENTO EN COPIADO E IMPRESIÓN
- MICROEMPRESARIOS: COCINA, CANARIOS, TALLERES
- CURSOS DE ELABORACIÓN DE PANES Y FACTURAS
- CURSOS DE ELABORACIÓN DE Galletitas de COPIADO
- MANIPULACIÓN DE CANARIOS
- MANIPULACIÓN DE PANES

PO64

PO42

IV Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud
8 y 10 JUNIO 2018 BUENOS AIRES ARGENTINA

EL FRACASO ESCOLAR EN DEBATE: ¿ALUMNOS QUE NO APRENDEN?

UNIVERSIDAD DE LA CUENCA DEL PLATA

Incidencias de un Programa de Intervención Psicopedagógica Centrada en la Renarración de cuentos.

Recursos lingüísticos y estilos de afrontamiento

Objetivo
El propósito de la investigación consiste en evaluar la intervención psicopedagógica centrada en la re-narración de cuentos populares como dispositivo para fortalecer el afrontamiento funcional de los niños con problemas de aprendizaje.

Afrontamiento
"Esfuerzo cognitivos y comportamentales, constantemente cambiantes, para manejar las demandas específicas externas o internas apreciadas como excedentes o que desbordan los recursos del individuo".

Re Narración
Facilita el desarrollo de la comprensión, del sentido de la estructura del cuento y de la complejidad en el uso de la lengua oral.

Estrategias

Funcionales	Disfuncionales
→ Acción sobre los problemas	→ Evitación
→ Reestructuración cognitiva	→ Parálisis
→ Búsqueda de apoyo	→ Control emocional
	→ Descontrol emocional
	→ Control emocional

Recursos Lingüístico

- Estructura de cuento
- Uso de conectores
- Tiempos verbales
- Expresión de emociones
- Solución de conflictos

Logros

- Aumento de la utilización de estrategias de afrontamiento funcionales como búsqueda de apoyo y análisis lógico.
- Aumento de conectores temporales:
 - Mayor uso de conectores temporales y adversativos.
- Aumento de conectores causales sin lograr aún la resolución de conflictos:
 - Mayor cantidad de tiempos verbales incluyendo imperativos y subjuntivos.

Fases de la Intervención

- Del Abordaje Grupal
- Entrada
- Lectura
- Re Narración Grupal
- Cierre Grupal
- Re Narración Individual

Mag. Susana Alho Cancelo
Esp. Néida Benítez
cancelosusana_cen@icp.edu.ar

Alumnas de 3er año de la Lic. en Psicopedagogía 2016-2017

PO95

CONSTRUYENDO SENTIDOS DE VIDA. TOMA DE DECISIONES: PENSAR EL PRESENTE, PROYECTANDO EL FUTURO.

SE DESARROLLARON ACTIVIDADES DURANTE TODO EL AÑO PARA REFLEXIONAR SOBRE EL PASADO-PRESENTE-FUTURO

IRIGIDA A ESTUDIANTES DEL AÑO

EVOLUCIÓN

"REFLEXIONAR EL ESPACIO INTERIOR"
"CRÍTICA SOBRE EL PAPEL DE LOS DOCENTES"
"NO SE ABANDONÓ NUNCA LA LECTURA."
"EL ESP. LOGRÓ LA TRANSICIÓN."
"SIN ESTUDIA DEL TRABAJO SIN NO TRANSICIÓN ESTUDIA."

ACTIVIDADES

SEGUIR DESARROLLANDO ACTIVIDADES DE CONVULSIONES INDIVIDUALES Y SOCIALES EN EL PAPEL DE EDUCADORES Y SOCIALES EN EL PAPEL DE LOS ESTUDIANTES.

EESO N° 331 "ALTE. GUILLERMO BROWN". SANTA FE

Autoras: Bertona, Mirian
Gomitolto, Josefina
Steinmann, Ethel

contacto: joagomitolto@hotmail.com

EXPERIENCIAS DE TRABAJO EN RED: PROPUESTAS PSICOPEDAGÓGICAS EN ESPACIOS SOCIOCOMUNITARIOS. HACIA LA PROMOCIÓN DE LAZOS CON LA CULTURA.

Fundación Sociedades Complejas
IV Congreso Internacional sobre Problemáticas en Salud y Educación

Presentación

Los alumnos de la asignatura Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación en el marco de un Proyecto de Prácticas Socioeducativas, participan en diversas organizaciones sociales, que abogan a niños y adolescentes vulnerados en sus derechos.

Estas organizaciones, cuya existencia se vincula a la promoción integral de derechos de los niños y jóvenes, aseguran a su vez finalidades educativas. En este sentido se abre la posibilidad de configurar espacios de intervención psicopedagógica dando otro despliegue de la subjetividad y de educación con el aprender una posición.

Objetivos

Contribuir a generar en los alumnos de psicopedagogía un posicionamiento comprometido y responsable ante las demandas subjetivas de entornos sociales vulnerados en sus derechos, desde una perspectiva inclusiva.

Propiciar en las organizaciones sociales el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, que potencien los recursos de la propia organización y garanticen los aprendizajes esperados. (P. Lazo y P. Gómez)

PROPUESTAS PSICOPEDAGÓGICAS

Hacer de Día para niñas y adolescentes:

- Proyecto de acompañamiento del niño de estudiantes de secundaria, sus adolescentes.
- Proyecto de carácter socio-educativo con el fin de promover la formación de los alumnos de la infancia y de la mujer.

Residencia Infancia Juvenil:

- Proyecto educativo para niños de provincia de una escuela pública.
- Proyecto recreativo artístico, elaboración y presentación de una obra de teatro y presentación de la producción del teatro en un espacio.

Centro Comunitario/Parroquia:

- Proyecto educativo, con actividades de lectura y escritura, matemáticas, ciencias y artes.
- Proyecto educativo de promoción de la lectura y escritura en un espacio de una biblioteca.

Diseños de la intervención psicopedagógica en ámbitos socio-comunitarios:

TRABAJO EN RED

Organizaciones sociales diversas finalidades

INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

Autoras: Daniela Barbero, María de los Angeles Filippi, Inara Zabala, laforada@hispalnet.com, UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO, Córdoba.
Equipo Responsable de la implementación del Proyecto: Prof. Susana Jacinto, Profesora Coleccionista; Prof. Daniela Barbero, Prof. María de los Angeles Filippi, Prof. Mariana Bazzano, Prof. Paula Filippi, Profesora Asociada; Mgter. Liliana Mazzetti.

P96

PROPUESTAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN EL INICIO DE LA EDUCACION SECUNDARIA. APORTES DEL PSICOPEDAGOGO A LA CONSTRUCCIÓN DE OFICIO DE ESTUDIANTE

Fundación Sociedades Complejas
IV Congreso Internacional sobre Problemáticas en Salud y Educación

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN ESCUELA SECUNDARIA

PROPUESTAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

OBJETIVOS

ESCUELA PRIMARIA

Acompañar y fortalecer la transición en la secundaria en la construcción de su rol de estudiantes.

Propiciar espacios de participación y de participación para el ingreso a la secundaria.

Potenciar el despliegue subjetivo de los estudiantes.

TRANSICIONES

ESTUDIANTES DE OTROS GRADOS DE ESCUELA PRIMARIA Y SECUNDARIA

INGRESANTES

FAMILIA

OPORTUNIDADES DE APRENDER

ESCUELA SECUNDARIA

OPORTUNIDADES DE APRENDER

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS CONTINUAS

OFICINA DE ESTUDIANTE SECUNDARIO

DESPLEGUE SUBJETIVO

NORMAS LAZOS

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS CONTINUAS

Taller de Futuro: "Construyendo el Oficio de Estudiante Secundario"

Espacio extracurricular Año 1er Año

Dispositivos Institucionales de Acompañamiento

Proyecto de articulación: "Con un pie en lo presente y otro en lo futuro. Acompañando la transición"

5to Grado - E. Primaria
1er Año - E. Secundaria

ACTIVIDADES: técnicas proyectivas, lúdicas, artísticas, pedagógicas, recreativas, deportivas (individuales y grupales).

- Jornadas de acogida e intercambio, reflexión y juegos entre alumnos de primaria y secundaria.
- Talleres con Familias.
- Talleres con Docentes.
- Conocimiento de la institución y de las reglas propias de ser alumnos de secundaria (Inletos, presentaciones digitales, videos, clase de 1º año, entre otros).
- Actividades de áreas curriculares específicas.
- Taller de ambientación inicial junto a familias. Cuadernillo de ambientación.
- valoración de las modalidades de estudio, revisión del rendimiento y balanceo escolar; estrategias de organización de estudio, de evaluación.
- Cartelera de vivencias, emociones, experiencias grupales de las transiciones y a las relaciones de convivencia con pares.

Autor: Daniela Barbero, dabarbero@hispalnet.com, Colegio Concesión, Educación Secundaria, Río Cuarto, Córdoba.