



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación



PROYECTO RED DE CAIE

**El valor de las narrativas docentes para repensar la escuela
secundaria.
Un aporte de la Red de CAIE
(Versión preliminar)**

Autora: Beatriz Alen

ABRIL 2010

Índice

Presentación	2
Introducción.....	3
Leer a los autores docentes	6
Experiencias docentes en educación secundaria: Un aporte de Red de CAIE	8
Propuestas de trabajo.....	34
Bibliografía	40

El valor de las narrativas docentes para repensar la escuela secundaria Un aporte de la Red de CAIE

Presentación

Las experiencias docentes escritas y publicadas en el marco de las actividades de la Red de CAIE encuentran una nueva oportunidad para ponerse en valor ante las actuales políticas de mejoramiento de la escuela secundaria.

Los textos contenidos en los distintos volúmenes de la Colección **Documentación Narrativa de experiencias y viajes pedagógicos (INFD/LPP)**, tanto como los publicados en **páginas web y blogs de la Red CAIE**, constituyen un rico material de análisis para que, en contextos de intercambio entre colegas, se debatan problemáticas curriculares, institucionales o sociales que permitan interrogar las prácticas docentes y, a la vez, hagan surgir nuevos relatos y nuevas experiencias.

Este modo de concebir el trabajo de los Centros se ha consolidado a través de los años en consonancia con las políticas del **Instituto Nacional de Formación Docente** de contribuir a la constitución de comunidades de maestros, profesores y formadores que recuperen el saber pedagógico construido en el día a día del aula.

Así, los CAIE representan una oportunidad del sistema formador para acompañar a las escuelas de su entorno y para nutrir los procesos de formación en función de propósitos bien definidos, tales como:

- *“Promover el desarrollo profesional de los docentes a través de la transmisión y producción de conocimiento en torno a las escuelas y los ISFD, potenciando en todos los actores del sistema la responsabilidad social y política por la educación.*
- *Construir espacios de encuentro y de diálogo entre los docentes (...) donde se recuperen, documenten e intercambien experiencias educativas, contribuyendo a la profundización del análisis y de debates pedagógicos.*
- *Generar proyectos que fortalezcan los lazos entre los ISFD, las escuelas y otras instituciones locales, promoviendo la participación y la revalorización del patrimonio pedagógico, histórico y cultural de cada localidad¹”.*

Por eso, estas páginas tienen una doble intención: compartir algunas claves de lectura del material publicado hasta la fecha por colegas del ámbito de la educación secundaria y ofrecer ideas para su aprovechamiento en espacios de reflexión especialmente pensados para el enriquecimiento de los procesos de pedagógicos y de formación docente.

Hemos organizado el material en una introducción –donde presentamos las concepciones que dan fundamento a esta propuesta– y tres apartados. El primero –“Leer a los autores docentes”– está dedicado a comentar un conjunto de textos escritos por profesores de nivel secundario de diferentes provincias, producidos a partir del trabajo de las coordinadoras y los coordinadores de los CAIE. Revisamos las pistas que brindan sus títulos y ensayamos un índice posible, es decir,

¹ Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Institucional. *Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (C.A.I.E)*. Documento General Abril de 2009.

otras formas de categorizarlos como un intento de antologizar los textos en línea con las preocupaciones y desafíos que plantean los *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria (Resolución CFE Nro. 84/09)*.

La segunda parte –“Experiencias docentes en educación secundaria. Un aporte de la Red de CAIE”– contiene los textos que hemos seleccionado con el fin de brindar a los coordinadores un posible material de trabajo para la realización de talleres y ateneos con docentes y directivos de escuelas secundarias o con formadores y estudiantes de los ISFD.

El tercer apartado fue pensado a modo de caja de herramientas prácticas y conceptuales. Incluimos un resumen de dos alternativas metodológicas que dinamizan el análisis de prácticas institucionales y de aula: el taller de educadores y los ateneos didácticos. Contiene consignas para llevar a cabo talleres de lectura, de escritura y de análisis de las narrativas docentes donde puedan discutirse experiencias ya realizadas de educación secundaria y también, proyectar otras prácticas y otros relatos.

Introducción

Para concretar en la vida cotidiana de las escuelas la mejora y revalorización de la educación secundaria, no siempre es necesario plantearse nuevas prácticas. La recuperación de la invención diaria, de la respuesta a lo imprevisto, de la creación didáctica de los profesores y profesoras del nivel es una posibilidad muy productiva que nos permite, además, reconocer los aportes de los docentes a las políticas educativas globales.

En efecto, los lineamientos de política educativa sintetizan el proyecto compartido por una nación sobre su futuro, futuro que se construye en el presente de toda la comunidad y, en gran parte, en las condiciones que la escuela ofrece para “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios”. (LEN.Resolución 84/09. CFE)

Por eso, antes de avanzar con los diferentes apartados, nos interesa revisar dos referentes político-pedagógicos que orientan la intención de que las narrativas de los docentes de escuelas secundarias nutran las búsquedas actuales. El primero y central es la *Resolución 84/09 del CFE*. El segundo referente es el *Documento General del Programa CAIE de abril de 2009* pues en él se sintetizan las concepciones resultantes del camino recorrido por los Centros desde su creación.

Comenzamos entonces por presentar una selección de ejes prioritarios y estrategias de acción para el proceso de transformación de la escuela secundaria, extraídos de la *Resolución 84/90 del CFE*

Ejes

- ✓ *El criterio de justicia que significa ampliar la obligatoriedad a la secundaria implica democratizar los saberes, reconocer de modo incluyente las diferentes historias, trayectorias, oportunidades culturales a las que adolescentes y jóvenes han podido acceder, usos sociales, nuevos saberes de los que ellos son portadores, e intervenir sobre ellas sin producir exclusiones o estigmatizaciones de ninguna naturaleza.*
- ✓ *Revalorizar el trabajo con el conocimiento en las escuelas secundarias, tanto desde las perspectivas y las prácticas de los docentes responsables de la transmisión como de una nueva vinculación de los estudiantes con el aprendizaje y el saber, constituye un imperativo y un eje sustancial de la acción política.*
- ✓ *Las formas de aproximación y vinculación con los conocimientos, en el marco de una*

ampliación de las expectativas sobre los alumnos y sus experiencias particulares, deben plantear a estos un espacio en el que la confianza y la exigencia permitan asumir la

- ✓ *responsabilidad y el esfuerzo que implica el aprendizaje.*
- ✓ *Constituye un eje estratégico la formación para una convivencia pluralista, basada en valores tales como la solidaridad, la aceptación de las diferencias y el respeto mutuo. Esta formación atañe a la experiencia escolar en su conjunto. No es suficiente con incorporar contenidos en la currícula, sino que es necesario revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre qué es lo que se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en las relaciones que se establecen entre docentes, alumnos y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los adultos asumen frente a los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos, en los espacios que se abren a la participación, entre otros aspectos de la vida escolar.*
- ✓ *El debilitamiento del vínculo pedagógico, junto al desencuentro de expectativas entre docentes y alumnos, así como los nuevos modos de acceder, acumular y valorar el conocimiento, desafía a la escuela en sus modalidades de transmisión.*
- ✓ *La obligatoriedad de la escolaridad secundaria exige adecuar la organización institucional, revisar y modificar el modelo pedagógico, la organización de los espacios y tiempos, las formas de agrupamiento de los estudiantes. Requiere también revisar los modos de organización del trabajo para recrear un proceso de enseñanza inclusiva que implique expectativas positivas de los docentes respecto de su tarea y del compromiso de los jóvenes con el aprendizaje.*
- ✓ *La obligatoriedad y la universalización de la educación secundaria introducen un cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar para la enseñanza y en la experiencia de sus destinatarios, interpelando su rasgo selectivo.*

Estrategias

- ✓ *Promover una convivencia basada en el diálogo, capaz de mejorar el vínculo que se establece entre educadores y alumnos, y fortalecer la autoridad docente desde el saber y reafirmando el lugar de un adulto responsable que acompaña el tránsito de los jóvenes.*
- ✓ *Acordar criterios, orientaciones y dispositivo de trabajo institucional que posibiliten diversas formas de aproximación a los estudios superiores, al mundo del trabajo y otros ámbitos y actividades relacionados con la construcción social y cultural de los proyectos futuros de los jóvenes.*
- ✓ *Promover el desarrollo de la función tutorial de las instituciones, con el objetivo de mejorar las posibilidades de acompañamiento a la trayectoria escolar de los jóvenes.*
- ✓ *Organizar dispositivos específicos de apoyo para los estudiantes con dificultades, paralelamente a la cursada de las clases comunes; como clases complementarias sobre temas que implican mayor complejidad en el aprendizaje, a lo largo del año y en los períodos de receso escolar.*
- ✓ *Promover el intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios“.*
- ✓ *Fortalecer el ejercicio de la responsabilidad de los adolescentes, jóvenes y adultos, en el oficio de ser alumnos, teniendo como base la confianza y el reconocimiento de sus capacidades, recorridos e historias particulares.*

En el segundo apartado presentaremos algunos relatos elegidos en función de estos ejes y estrategias. Se trata de una opción posible entre muchas otras. Los coordinadores y las coordinadoras de CAIE seguramente encontrarán otros criterios que ampliarán esta selección de acuerdo con las necesidades de cada contexto y del propio recorrido con los profesores y formadores del nivel secundario.

Revisemos ahora qué de las concepciones y prácticas de la Red de CAIE resulta central para aportar al trabajo de revalorización de la educación secundaria. Existen líneas de acción nacionales que orientan el desarrollo y gestión del Proyecto Red de CAIE y constituyen opciones temáticas de los Proyectos Anuales de cada Centro, inscriptos en los Planes Jurisdiccionales.

Una de estas líneas es la denominada “Escrituras pedagógicas: documentación y sistematización de experiencias pedagógicas”. Se señala al respecto en algunos párrafos del mencionado documento:

(...) La relevancia que adquieren la escritura y el registro de las prácticas docentes –a través de la documentación narrativa u otros formatos– radica en la posibilidad de sistematización y recuperación de las experiencias de los docentes formadores de los ISFD y de los docentes de las escuelas de la zona de influencia de los CAIE, dado su potencial para el debate pedagógico acerca de las distintas características y posibilidades de abordaje de los problemas de la enseñanza.

El propósito de que los CENTROS se involucren activamente en esta línea de acción es consolidarlos y constituirlos progresivamente en sitios de documentación y desarrollo pedagógicos en su zona de influencia, que promuevan la conformación de comunidades de docentes abocados a la escritura, sistematización, acopio, circulación y reflexión sobre lo enseñado en las aulas, a partir del registro de la propia experiencia.

La documentación de experiencias intenta poner a disposición tiempos y espacios para que, escribiendo, leyendo, indagando la práctica, intercambiando ideas y reflexiones sobre las mismas, los docentes puedan mostrar, de manera sistemática y en el lenguaje de la práctica, lo que pasa en las escuelas, en la propia formación y en el aprendizaje de los alumnos².

Los relatos de la Red de CAIE contienen marcas autobiográficas muy interesantes para abordar ciertos análisis en contextos grupales de reflexión sobre la práctica y facilitar la comprensión de los modos en que se conforman las representaciones sobre la educación, la enseñanza, sobre los sentidos de la escuela y de la tarea docente. Pero siempre la escritura de la práctica, cualesquiera sean su género y su propósito, supone un lector, un colega o un futuro colega. Al haber un lector genuino, el texto crea su propio espacio público donde el que escribe “aparece” ante los demás. Y en ese intercambio también aparece ante sí mismo. Este espacio sólo se establece entre pares, es decir, entre iguales, y en ese caso el reconocimiento y el autorreconocimiento son efectivos³.

Es por eso que concebimos la escritura de experiencias pedagógicas como una herramienta imprescindible para los procesos de análisis y reflexión sobre la práctica y como el resultado de propósitos bien específicos y diferenciados, aunque también complementarios: reorganizar la experiencia para comunicarla a otros colegas en contextos de intercambio (relatos, casos, incidentes críticos, episodios); documentar experiencias personales y colectivas (proyectos institucionales y de aula, guiones, planificaciones, portafolios); conservar el recorrido de las propias prácticas, interrogantes y hallazgos a lo largo de la historia profesional (diarios,

2 Op.cit. Red de CAIE. Documento General. Abril de 2009.

3 Alen, B (2003): *Estrategias didácticas en Educación Superior*. Dirección de Educación Superior. Provincia de Buenos Aires.

autoinformes, memorias, registros); publicar experiencias personales y colectivas (ensayos, artículos, narraciones).

Leer a los autores docentes

En los fascículos de la **Colección Materiales Pedagógicos** y en las publicaciones de la Red de CAIE encontramos intercaladas narraciones de docentes de educación secundaria con las de docentes de otros niveles. Es decir, los niveles educativos no se identifican fácilmente a partir de las lecturas de los índices. Por otra parte, la organización de los índices da cuenta de diferentes propósitos, ya sea ofrecer ejemplos de escritura de experiencias pedagógicas o realizar una presentación georreferenciada de los relatos.

También los títulos presentan una interesante variedad. Algunos adelantan dilemas didáctico-disciplinares (“¿Quién se ha robado mi 'Q'”? Una experiencia 5ncluir⁴; “Inglés en medio del campo”⁵; “Registro de una clase de Historia”⁶; “Hablar de los libros”⁷). Otros anticipan problemáticas de gestión de clase (“Cuando todo 2º año se quedó dormido”⁸) o de condiciones de trabajo docente (“Una experiencia singular: ser profesora suplente”⁹). Otros títulos anuncian relatos de alta implicación personal o un cierto impacto emocional, tan propio de la tarea docente (“Demasiado comprometida”¹⁰; “Desarmada”¹¹; “Detrás de cada rostro hay una historia”¹²).

Al adentrarnos en la lectura, podemos advertir que la decisión del título es el resultado de una reflexión que expresa de algún modo las concepciones de trabajo impulsadas desde los CAIE: “El título será la carta de presentación del relato de la experiencia. (...) El título es una manera sencilla de identificar la experiencia y una de las claves que el autor pone a disposición del lector para atraerlo a leer su obra, para comenzar a interpretarla”¹³.

En el material impreso no siempre es fácil encontrar de manera rápida y sencilla textos cuya búsqueda responda al interés de un lector docente que aborde la obra a partir de necesidades propias relacionadas con algún orden de problemas profesionales. Sí, en cambio, es muy útil para estos propósitos el sitio web de CAIE: <http://caies.infed.edu.ar/sitio/>. Hay allí enlaces que permiten acceder a relatos organizados según niveles y modalidades, áreas curriculares, temáticas de gestión, institucionales y sociocomunitarias.

Hojeando las publicaciones impresas que han hecho las provincias los títulos nos llaman. “*De alumna a docente*”, “*A estos chicos no les interesa nada*”, “*Gustos y disgustos de una carrera docente*” parecen prometer textos que entran en diálogo con nuestras propias experiencias y preocupaciones. Otros títulos despiertan curiosidad por lo ambiguos; convocan a una lectura más despojada de propósitos, a “leer por leer” experiencias docentes.

4 Autora: Mariana Alaniz: Fascículo 1. *¿Qué relatos pedagógicos publica la counidad CAIE?* Buenos Aires. INFD (ME). LPP. 2007

5 Autor: Tito Borghello. Fascículo 8 *¿Qué relatos pedagógicos publica la counidad CAIE?* Buenos Aires. INFD (ME) LPP.2008: Fascículo 8 *¿Qué relatos pedagógicos publica la counidad CAIE?* Buenos Aires. INFD (ME) LPP.2008

6 Autora: Sara Stancampiano:

7 Graciela Aldonate: Fascículo 8 *¿Qué relatos pedagógicos publica la counidad CAIE?* Buenos Aires. INFD (ME) LPP.2008

8 Silvia Mateo: Fascículo 1. *¿Qué relatos pedagógicos publica la counidad CAIE?* Buenos Aires. INFD (ME). LPP. 2007

9 Mariana Baquero: Fascículo 8 *¿Qué relatos pedagógicos publica la counidad CAIE?* Buenos Aires. INFD (ME) LPP.2008

10 Adriana García: *Enseñar, aprender, narrar... Documentos pedagógicos narrativos de docentes de la Provincia de Buenos Aires*. Pcia de Bs.As. INFD (ME), DGCy Ede la Provincia de Buenos Aires, LPP

11 Paula Kiriasi: *Enseñar, aprender, narrar... Documentos pedagógicos narrativos de docentes de la Provincia de Buenos Aires*. Pcia de Bs.As. INFD (ME), DGCy Ede la Provincia de Buenos Aires, LPP

12 María del Carmen Balleto: *Enseñar, aprender, narrar... Documentos pedagógicos narrativos de docentes de la Provincia de Buenos Aires*. Pcia de Bs.As. INFD (ME), DGCy Ede la Provincia de Buenos Aires, LPP

13 Proyecto CAIE: Fascículo 4. *Cómo escribir relatos pedagógicos*. Buenos Aires. INFD (ME), LPP. 2007.

Pero en esta oportunidad, como lo anunciamos al comienzo de estas páginas, queremos poner en valor los relatos publicados hasta la fecha por la Red de CAIE como material de análisis y reflexión entre pares sobre el mejoramiento de la educación secundaria. Por eso partimos de un índice posible, ideado a partir de los ejes y estrategias que presentamos en la Introducción.

1. Ampliar la obligatoriedad de la educación secundaria, democratizar los saberes.
2. El trabajo con el conocimiento de docentes y estudiantes.
3. Confianza, exigencia, responsabilidad, esfuerzo.
4. Formar y formarse para una convivencia pluralista.
5. El vínculo pedagógico: encuentros y desencuentros de expectativas entre docentes y alumnos.
6. Enseñanza inclusiva y autoridad docente.
7. Desafíos de la escuela secundaria: los proyectos futuros de los jóvenes.
8. El acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes.

A partir de estos temas, seleccionaremos textos y organizaremos un material de trabajo que puede ser útil, junto a otras recopilaciones que realicen los coordinadores, para las actividades que desarrollen los Centros con los profesores de las escuelas secundarias y con los formadores y estudiantes de los ISFD.

Experiencias docentes en educación secundaria: Un aporte de Red de CAIE

1. Ampliar la obligatoriedad de la educación secundaria, democratizar los saberes

Tapia, Graciela: "Hacerlos leer. ¡Qué desafío!"

Bejarano, René Osvaldo: "Cuando reescribían las historias me quitaron las palabras... después las escrituras"...

2. El trabajo con el conocimiento de docentes y estudiantes

Apaza, Víctor Andrés: Un primer paso hacia el cambio. La introducción de nuevas estrategias didácticas.

Camps, Diego: Los carteros (Capacitación docente y proyectos de aula).

3. Confianza, exigencia, responsabilidad, esfuerzo

Brnusak, Mario: "Buscando límites... pero no matemáticos".

Aráoz, Ariel: "Dar participación al alumno enriquece".

4. Formar y formarse para una convivencia pluralista

Gatto, Ana María: "Rescatándo-nos (Una experiencia interinstitucional y participativa)"

González, Daniel Fernando: "El día que los chicos dieron vuelta el colegio y lo filmaron".

5. El vínculo pedagógico: encuentros. y desencuentro de expectativas entre docentes y alumnos

Scarión, Maximiliano "Experiencia pedagógica sin capacitación pedagógica".

Ahamendaburu, Estela: "¿Y si llamo a los padres? "

6. Enseñanza inclusiva y autoridad docente

Vega, Alicia: "Una oportunidad".

Acebedo, Ivana: "Cambio de planes".

7. Desafíos de la escuela secundaria: los proyectos futuros de los jóvenes

Zanandrea, Estella Mari: "Compromiso docente".

8. El acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes

Capaccioli, Nora: "Dar a leer".

Lanza, Alba Betina: "La clave está en aceptar a los chicos como son".

1. Ampliar la obligatoriedad de la educación secundaria, democratizar los saberes

Hacerlos leer. ¡Qué desafío!

Graciela Tapia. CENS N°22. General Roca. Río Negro

Primer día de clases, 20:50 hs., primeros alumnos del iniciado CENS N° 22, ubicado al norte de la ciudad. Al ingresar al salón me encontré con un montón de caras que esperaban ansiosas el momento en que yo les hablara de cómo sería el trabajo del área. Antes de darles semejante labor, me dispuse a hablarles un poco más informalmente. Agradecí su presencia en la escuela y los felicité por sus ganas de culminar con su escolaridad, que por alguna razón, había sido interrumpida y que hoy estaban dispuestos a comenzar y terminar.

Me encontré con personas conocidas, madres de alumnos, compañeras de secundario, vecinos del barrio... por lo que la charla fue más amena. Inicié con la pregunta de qué querían o esperaban del área, algunos lo expusieron en voz alta, otros escribieron en papeles, porque todavía estaban con vergüenza para hablar. Casi todos coincidían en escribir bien, que les ayudara en la ortografía, etc.

Les dije que ese iba a ser el trabajo durante el año y que íbamos a ver otras cosas más, que también leeríamos. Los alumnos me miraban como diciéndome: "no me haga leer en voz alta, leo mal, me da vergüenza, no me gusta leer". Fuimos hablando de cuáles habían sido sus lecturas escolares o lecturas realizadas espontáneamente.

Qué problema se me presentaba, imagínense, personas adultas, con poca lectura, que por lo recopilado en la conversación previa mucha lectura no querían, sino que preferían saber escribir bien, sin errores.

Como varios alumnos –padres ellos, casi todos– hablaban sobre los libros que tenían que leer sus hijos, de los cuales algunos parecían interesantes ya que hojeaban los mismos o leían la contratapa, los fui poniendo a consideración de todos ellos. Les expliqué que generalmente los alumnos del secundario diurno leían una serie de libros (bueno, fotocopias de los libros, por cuestiones presupuestarias...) y abrieron los ojos desorbitadamente. ¡Ja!, me causó risa. Obviamente no íbamos a leer tanta cantidad junta sino que lo realizaríamos progresivamente.

Sonaron también los clásicos títulos de la literatura, pero casi todos querían leer aquellos libros que tratasen temas sociales, problemáticas actuales, en fin. Visité las librerías de Roca para asesorarme sobre literatura para personas adultas. Varios fueron los títulos encontrados y de fácil lectura.

Les presenté algunos títulos como: *El alma al diablo*, *Los ojos del perro siberiano*, *Campos de fresas* que en estos momentos no recuerdo y les comenté, a grosso modo, de qué se trataban los libros (ya que las chicas de la librería me los prestaban para que los leyera en casa).

En una de esas clases, una alumna levanta la mano y nos dice que una de sus hijas había leído *Los ojos del perro siberiano* y que le parecía muy bueno para todos ya que tocaba el tema del Sida. ¡Qué tema! Pusimos a consideración la novela y la misma fue aceptada por los alumnos de la clase de Lengua y Literatura. Fue el primer libro que los primeros alumnos de la primera escuela secundaria del barrio leyeron. Realizamos lectura en voz alta con aquellas personas que quisieron, discutimos sobre el mismo, los chicos extraían frases que les parecían importantes y significativas, las comentábamos, etc. Grande fue mi asombro. más allá de la lectura, que gustó mucho, los chicos carecían de cierta información referida a la enfermedad, pero personas mayores, me dije, que no sepan, qué loco, ¿no?

Buscamos información sobre la enfermedad. Les llevé folletos, publicidades, todo lo referido a ella. Pudimos saciar algunos interrogantes que se presentaban.

A partir de este trabajo pude y pudieron darse cuenta de que no solamente la escuela está para corregir errores de ortografía, sino que encontraron en ella la apertura a nuevos caminos, nuevos saberes, gustos que tenían olvidados, el poder compartir con el otro experiencias vividas, recordadas.

Abrirles el camino a nuevas posibilidades, que no todo estaba acabado, que las personas deben buscar nuevas habilidades, que les permitan animarse a ir más allá, y no quedarse en el solo hecho de escribir bien –cosa que no es menos importante–, fue lo que más me reconfortó.

Pero lo bueno de todo es que los alumnos pudieron nuevamente iniciar sus lecturas, las que habían abandonado algún tiempo atrás. Y que al pasar los años fueron incrementando en su recorrido escolar.

Cuando reescribían las historias me quitaron las palabras... después las escrituras...

René Osvaldo Bejarano. Instituto de Formación Docente N°1. La Quiaca. Jujuy.

Hace mucho tiempo, allá por el año 2003, después de regresar de vacaciones, todavía quedaba el olor a humedad de las últimas lluvias del verano. Las tres plantas de olmos que había en la escuela albergaban a los pájaros y se cubrían con copiosas hojas. Era un año distinto a los anteriores, el granizo no había destruido las esperanzas de los árboles. El sol calentaba la tierra y secaba los últimos charcos de agua. Aquí, en la Puna Jujeña, de día aparece el rebozo de los pobres y de noche el aire frío carcome a los humildes.

Era por abril, cuando hace calor, cuando las pajas encañan y los campos pierden su flor. Un día, en una Reunión Institucional, hablábamos con los colegas de otras Áreas Curriculares de que una de las dificultades de nuestros alumnos era la “Comprensión y Producción de textos”.

Todos nos preguntábamos cómo íbamos a abordar un tema tan complejo desde algunas áreas curriculares como Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, entre otras.

La discusión era muy hot. Algunos decían que era un problema de la primaria, algo así como que los maestros tenían la culpa; otros decían que debíamos trabajar con las técnicas de estudio desde el séptimo hasta el noveno año. Había docentes que decían que a los profesores de lengua les correspondía trabajar con la lectura y con la escritura.

Después de hartas discusiones llegamos a la conclusión, aunque algunos no estaban convencidos totalmente, de que teníamos que trabajar con la aplicación de las técnicas de estudio sobre los textos expositivos de cada espacio curricular en forma gradual y según jerarquización de las operaciones simples y complejas.

A partir de este problema, los docentes de las Áreas implicadas elaboramos el proyecto denominado “Proyecto Institucional de Retención Escolar” (PIRE) para los séptimos, octavos y novenos años.

De esta manera, nosotros los docentes de lengua, no conformes con este acuerdo, decidimos incluir la escritura y reescritura de Relatos Orales en el Subproyecto de Lengua.

Pasaron unos días y les presento la propuesta de los relatos a los chicos. Mi abuela y mi padre me habían contado muchos relatos. Así que yo sabía muchos de ellos. Empiezo a contarles a mis alumnos el relato del remisero, el de la viuda sin cabeza, el de los duendes de tiraxi, y muchos otros.

Los chicos hacían un silencio absoluto, a aquel que hacía ruido le recriminaban tal vez para que hiciera silencio. De pronto los chicos empiezan a levantar las manos. Yo les hacía seña para que esperaran a que yo terminase de contar. Me di cuenta de que yo mismo estaba entusiasmado contando mis relatos.

Cuando callé, algunos alumnos contaban dos o tres relatos que les habían sucedido a sus abuelos, a sus padres o a sus tíos. A todos nos empezó a dar miedo. Los alumnos y yo nos empezamos a preguntar sobre los misterios que encerraban los relatos y sobre las cosas misteriosas que ocurrían en la Puna silenciosa.

Así terminaba de contar uno y seguía otro. Y así todos contaron sus relatos; otros daban su opinión sobre las apariciones de esos seres-duendes, diablos.

Esa fue una de las clases en las que mis alumnos me quitaron la palabra. Ellos relataban, ellos opinaban, ellos pedían la palabra, ellos construían las historias, las repetían, las corregían y daban diferentes versiones.

Yo me preguntaba si tenía derecho a imponer mis textos literarios escritos a aquellos chicos que tenían su propia literatura oral, su propia manera de contarla y sus propias creencias sobre los hechos que se narraban.

Y entonces ¿cómo era eso de que no “comprendían” y que no “producían” textos?

Yo ahí me di cuenta de que no conocía a mis alumnos. Si ellos me contaban o nos contaban a todos las historias era porque ellos sí comprendían y sí producían. No me cabía la menor duda.

Pero mi pregunta era: ¿Cómo hacer para pasar de esta comprensión y producción oral a la

comprensión y producción escrita?

De hecho eso ya estaba determinado. La intención inicial era escribir y reescribir relatos orales. Pero aquí, la práctica o el hecho de contar oralmente me llevaba a plantearme la importancia de la narración y la significación que tendría el acto de contar en las culturas con predominio de la oralidad.

Desde lo curricular se dio algo inesperado, no era intención trabajar la oralidad pero los alumnos la pusieron en práctica, con su lenguaje, con sus maneras de contar.

En las actividades del proyecto teníamos planificada la búsqueda de los informantes, la grabación, la transcripción literal y la reescritura de los relatos orales. Para esta última actividad habíamos acordado trabajar la coherencia, la cohesión, la informatividad, la puntuación, la concordancia, la ortografía, el uso de las mayúsculas y de los tiempos verbales.

Sin embargo, algunos alumnos no necesitaban buscar informantes porque ellos mismos eran los portadores de esa literatura oral: de los relatos. Ellos eran portadores de esa literatura folclórica y anónima. Por eso ellos me quitaron las palabras. Ellos me estaban enseñando sus saberes, sus creencias, sus valores, su cultura.

Por eso, no nos quedó otra que empezar a escribir. Yo les decía que estaba aprendiendo mucho de ellos y que sería bueno que los escribiéramos porque algunos decían que sus abuelos sabían muchos cuentos y que ya habían muerto, y que sus historias se fueron con ellos a la tumba.

Aunque esto estaba previsto en el proyecto, la iniciativa de escribir surgió de los alumnos. Así que, después de hartarnos con las narraciones de relatos, nos pusimos a escribir. Hicimos una primera escritura, luego seleccionamos las producciones que tenían mayores problemas de escritura y las transcribimos en afiches. Luego las reescribimos en forma colectiva.

Recuerdo que por esa época yo tenía tres años en la docencia y estaba segurísimo de que, si yo me llevaba los trabajos a casa para corregirlos, no iban a tener ningún efecto positivo para mejorar la escritura de mis alumnos. La reflexión colectiva e individual sobre la escritura era el instrumento fundamental para superar el problema planteado. También estaba seguro de que la memorización de las reglas ortográficas y la repetición de palabras “mal escritas” no eran estrategias adecuadas para cambiar una situación tan compleja. Era necesario trabajar de otra manera.

En el año 1999, cuando cursaba Didáctica de la Lengua y Práctica y Residencia, nuestra profesora nos hablaba de un principio básico que consistía en trabajar cualquier contenido curricular desde el texto. Nos decía: “hay que partir de lo macro hacia lo micro siempre”.

Desde ese principio me resistía a trabajar la escritura con palabras sueltas y aisladas.

Ahora que recuerdo, a fines de la década del `90 estaba “de moda” –yo creo que desde fines del `60 y principio del `70– el estudio del texto o la Lingüística textual. Algunos docentes la interpretaban bien, otros la comprendían muy mal. Se leía el texto pero se seguía trabajando desde un enfoque estructuralista.

De esta manera, reescribimos como diez relatos en forma colectiva y en los afiches. Empezamos por leer –en tono de oralidad– el relato en cuestión. Después separábamos los párrafos en unidades informativas (como por ejemplo, un criterio era separar en situación inicial, complicación y resolución) y algunos de estos en otros párrafos. Luego leíamos y releíamos los párrafos para segmentar en oraciones y poner los signos de puntuación hasta que el párrafo y oración quedaran comprensibles y legibles. Al mismo tiempo, revisábamos el uso de los grafemas, el léxico, la sintaxis. Así hacíamos con todos los párrafos del relato.

Lo importante de esto fue que en las primeras correcciones y adecuaciones de los textos yo los guiaba. Luego ellos corregían y revisaban sus propios relatos.

Por eso decía, al principio, que no sólo me quitaron las palabras sino también las escrituras. Yo ya no era el que escribía o reescribía, ellos lo hacían por su cuenta. Me llamaban a sus pupitres para preguntarme sobre algunas dudas.

Sin embargo, yo no creía haber superado el problema porque después de un Trabajo Práctico Evaluativo de reescritura los alumnos tenían muchos problemas y me preguntaban mucho más que cuando empezamos a escribir los relatos. Y yo me preguntaba si era escaso el tiempo de revisión o si debía trabajar con otras informaciones ortográficas sobre la escritura (o no tan directamente con la revisión y la reescritura de textos, tal vez).

Pero, ahora que leí otros materiales teóricos, me doy cuenta de que era un profe idealista, que quería cambiar las cosas de un día para otro. En estos últimos años de experiencia docente pude ver las cosas de otra manera. La escritura es un invento del hombre al que le llevó miles de años

aprenderla; y nosotros queremos que los alumnos escriban bien, cuando el propio docente tiene dificultades o dudas en el momento de escritura.

Yo creo que el trabajo con los relatos orales fue una hermosa experiencia dentro de mi carrera docente, porque aprendí a construir mi propia didáctica. Yo creo que abordé todos los contenidos curriculares de los diferentes bloques del Área de Lengua: la oralidad, la escritura, la reflexión sobre los hechos del lenguaje y la literatura. Pero, además de los procedimientos y actitudes logrados en los alumnos respecto a la escritura, ellos me enseñaron a “SER DOCENTE”, me enseñaron a que las teorías no lo explican todo, que ellos eran portadores de saberes y que yo estaba ahí, en la puna helada, ventosa y fría, para APRENDER. Y aquí estoy APRENDIENDO.

2. El trabajo con el conocimiento de docentes y estudiantes

Un primer paso hacia el cambio La introducción de nuevas estrategias didácticas

Víctor Andrés Apaza. Colegio Sec. 5007 Dr. Facundo de Zuviría. Gral. Güemes. Salta.

Transformación. Cambio. Innovación. Son palabras que desde el inicio de mi formación como docente en Economía he analizado, cuestionado y hasta puesto a prueba en alguna intervención de la práctica de Residencia. Son términos que encierran cierta expectativa personal por concretar objetivos estrechamente relacionados con la tarea de enseñar y lograr que se aprenda en medio de conflictos de poder y de actuación con criterio ético. Creo que todo ello gira en torno a una preocupación actual del ámbito educativo: el lograr que los adolescentes aprendan el contenido propuesto a partir del interés que pudiera despertarles.

Desde un inicio, trabajar con recursos tecnológicos en mis prácticas, me generó diversas inquietudes en cuanto a la comprensión de lo que debiera ser una práctica innovadora. Así fue que, considerando el interés de parte de los chicos, decidí implementar un cambio significativo al EDI (Matemática aplicada), que compartimos con los estudiantes del 3ro. 3ra. de Polimodal turno mañana, del Colegio Secundario Nº 5007, “Dr. Facundo de Zuviría”. El tema de estudio de aquella jornada fue: “El grado de las funciones polinómicas, y la identificación de sus raíces en el plano cartesiano”. Un tema que daría continuidad a la caracterización general de las funciones racionales; y que había decidido desarrollar con la implementación de recursos tecnológicos. Una vez determinados los contenidos, lo que demandaría mayor tiempo sería la obtención de recursos tecnológicos, o sea, tres pequeños softwares, que permitieran representar las funciones, y el reconocimiento de sus raíces en cada tramo, de manera sencilla. La idea era que los chicos descubriesen una propiedad relacionada con el grado de dichas funciones polinómicas. Esta tarea demandó que, en mis momentos libres, recurriera a los equipos del colegio y ensayara sobre las prestaciones de cada programa, hasta seleccionar el que me pareció el más conveniente. El siguiente aspecto que tuve que abordar fue la cantidad de equipo informático, lo que constituían recursos limitados, por lo que demandó planificar la asignación de grupos de alumnos por cada computadora del laboratorio, a fin de que todos pudieran tener la experiencia.

Llegó el día, y la expectativa por implementar aquellas ideas me generaba un poco de ansiedad. Una clase atípica, impensada quizás para los veintitrés estudiantes que estuvieron presentes. Indudablemente, se percibía cierta sorpresa en sus actitudes de silencio ante la noticia de que nos iríamos a trabajar en el gabinete de computación. Llegamos en medio de un murmullo generalizado. Media hora antes de mi clase, tuve que instalar los programas en cada computadora de modo tal que accedieran sin dificultades. Los chicos se distribuyeron en todo el espacio, ubicándose entre dos o tres por cada equipo de los doce en aquel momento disponibles, como siempre siguiendo sus afinidades. Incluso me percaté de que los tres muchachos más inquietos estaban muy atentos a los equipos encendidos, y con rapidez escogieron aquel que se encontraba más alejado del punto central de observación. Por un instante sentí que para ellos todo esto sería una atractiva oportunidad para perder el tiempo y jugar. Algo, sin embargo, me decía que no debía desanimarme, y continuar. Tal vez un principio primario de responsabilidad y resguardo de la autoridad como docente que, al final, creo que debía mantener como bandera en alto, contra viento y marea.

El laboratorio de informática es un amplio espacio cerrado, al que se ingresa por una pequeña

puerta metálica reforzada con barrotes de hierro. En su interior los equipos se distribuyen en mobiliarios de caño y madera próximos a las paredes del recinto, de modo tal que uno cuenta con un amplio espacio en el centro para desplazarse. Todo estaba saliendo bien. Los chicos se sentían intrigados por manejar el equipo, había expectativa por probar el software que les nombré. Los más impacientes ya trataban de ejecutarlo. Confiado en la productividad educativa de aquellas experiencias, estaba iniciando la presentación temática y conceptual, cuando se produjo de manera abrupta la primera interrupción. Al son de la clásica frase “Permiso profesor...” hizo su ingreso la preceptora Silvia, quien se ubicó a mi lado en medio del recinto. La saludé y enmudecí con sentida resignación, pues es costumbre en el establecimiento que el preceptor tenga el sagrado privilegio de cortar el hilo de la clase y hasta informar cuestiones puntuales a estudiantes en particular, en ese momento y no en otro. Un “permiso profesor...” con un peso demasiado institucionalizado, como para que un simple docente ingresante como yo pudiese cambiarlo. Había que aceptar aquellas reglas de juego, y la verdad, me estaba costando. Mientras ella hablaba, pensaba en lo poco o nada que le debía de importar mi intento sistemático por dotar de cambio a aquella clase. Pensaba en el sacrificio económico y el tiempo invertido en la planificación de una jornada diferente, que percibía empezaba a esfumarse lentamente.

Cuando se retiró y retomé la tarea, noté que más de uno esperó mis indicaciones para interactuar con el equipo. Una vez más pensé en los imprevistos, por lo que hice una primera modificación sobre la marcha, y focalicé el trabajo sobre las actividades básicas a desarrollar. El imprevisto, una vez más, no se hizo esperar, ante la llegada tarde de un estudiante, quien con una mirada un poco desconcertada, me saludó y preguntó qué había que hacer. Estaba por reprocharle su horario de llegada, pero algo me decía que los minutos me jugaban en contra, por lo que opté por indicarle brevemente de qué se trataba nuestra actividad de aquel día, y lo incorporé a un grupo de alumnos, quienes indiferentemente le hicieron un espacio entre sus asientos al frente del monitor. A pesar de todo ello, noté que las miradas de concentración estaban puestas sobre las computadoras. En medio del trabajo compartido podían percibirse los murmullos típicos de un intercambio interno de ideas y opiniones, unas confrontadas en un “...así no era”, “déjame que lo hago yo...”; otras consensuadas en “sí, así es...”, “¿viste que teníamos razón?...”, etc. Percibí durante aquellos minutos que los chicos y chicas estaban realmente interesados, ocupados, atrapados y dispuestos a desafiar con sus acciones y respuestas a los interrogantes generados desde mi propuesta. Las preguntas esbozadas buscaban clarificar dudas específicamente técnicas, tales como la manera de ingresar al menú de configuración, el especificar el rango de representación para cada función, cómo deshacer una acción dada, etc. Además, pude entrever la marcada búsqueda de dependencia en sus acciones respecto de las decisiones pautadas por mí. Desde mi punto de vista, percibí la tendencia a deslindar la capacidad de decisión en la tarea con un “¿Está bien así, profe?”, “¿Puedo hacer la representación de tal o cual color?”, “¿Puedo cambiar el orden de realización de los ejercicios?”. Ante estas actitudes, y sin pensarlo demasiado, les dije que no era necesario que me hiciesen estas preguntas, ya que tenían libertad para decidir la mejor manera de realizar la presentación de las tareas, dando cumplimiento a los planteamientos propuestos. Lo que para mí, sin dudas, era un intento por romper aquella dependencia, un poco en demasía, de las decisiones del docente, dejó ver curiosamente, los rostros de desconcierto de unos cuantos, quienes parecían trabajar de esta manera.

Fue así que la dinámica de trabajo fue mutando, entre un ir venir a cada grupo a evacuar todo tipo de consultas sobre el tema, tornándose por momentos ordenada, y por otros tensionada entre demandas de atención simultáneas, conforme avanzábamos en la clase. A pesar de que los chicos y chicas del 3ro. 3ra. eran conocidos por los docentes y preceptores como un grupo “bastante inquieto en cuanto a su conducta”, conformaron un excelente equipo de trabajo, por su capacidad de organización, quizás, al conocerse muy bien entre ellos. Todos estos indicios me indicaban que la planificación de las estrategias y los recursos didácticos que pretendían constituirse en una intervención innovadora cobraban sentido. Que todo el proceso pre-activo podía generar resultados positivos. Tras la presentación y el desarrollo del tema entre preguntas y ejemplos, fuimos a los casos específicos para representarlos y, para asegurarme una participación general en el proceso, en la marcha dispuse que rotara cada miembro del grupo en el manejo del equipo por cada caso propuesto.

Suelo creer que si deseamos ganar el respeto y tener autoridad ante un grupo de estudiantes, es

requisito indispensable demostrar, mínimamente, un sólido dominio de los conocimientos del espacio curricular específico, porque esto le da al docente la confianza y seguridad fundamental para animar al alumno a abrirse al diálogo en espera de una clarificación de sus dudas, conocer sus inquietudes, su contexto, su lenguaje en relación al espacio. Eso también es parte del proceso de innovación. Estábamos promediando la clase. No hubo inconvenientes mayores, sólo indicar qué tecla pulsar para lograr una operación en particular, cómo borrar una expresión algebraica mal tipeada, etc. Fue un apoyo significativo a la interpretación de los chicos, que visualizaran el gráfico de cada función en colores diferentes, incluso que pudieran identificar sus raíces, indicadas por el sistema, ya que agilizaron el trazado que suele hacerse en pizarra, y pudieron seguir el recorrido de la misma en todo el plano coordenado. En los últimos quince minutos restantes les fue posible conocer la representación de una función de cuarto y quinto grado. Al final abordamos la conclusión mientras varios de ellos miraban el reloj ansiosos por oír el timbre de recreo. ¿Cómo lograr que el revuelo general no ocurriera? En esos últimos minutos propuse tomar nota sobre esa particularidad descubierta en cada ejercicio realizado. Ese conocimiento resultaría útil en futuras clases. Sonó el timbre liberador y todos se agolparon ante la estrecha puerta para huir de la prisión del aprendizaje. La clase podrá haber sido muy buena pero hay actitudes que prevalecen, porque el trasfondo de este desinterés es mucho más profundo, más complejo, con fuertes raíces culturales y sociales, que un docente o, mejor dicho, toda una institución por sí sola difícilmente pueda cambiar.

Me preguntaba, mientras reacondicionaba el gabinete, si todo lo realizado habría sido útil para que aprendieran a reconocer el grado de las funciones polinómicas a partir del análisis de los gráficos cartesianos generados por el sistema informático. Pero ahora puedo decir que aquellas actividades en las computadoras me demostraron que era posible lograr un aprendizaje productivo en los estudiantes, más allá de las indudables limitaciones en cuanto a la disponibilidad de equipos. Me permitieron descubrir que la clave de la enseñanza y el aprendizaje está en el compromiso personal por indagar en las expectativas de los estudiantes, a fin de encauzar y utilizar sus motivaciones diarias, en la construcción de un conocimiento significativamente útil. La tarea de enseñar, desde luego, es un constante desafío para la búsqueda y aplicación de estrategias que despierten el interés del alumno por aquellos conocimientos que realmente son valiosos para su formación. Allí está el compromiso ético de transformar la tarea por un futuro en el que los estudiantes vuelvan a valorar el conocimiento como elemento decisivo en el destino de sus vidas laborales, como protagonistas en la sociedad.

Como docente, apuesto al interés que les despierta el querer trabajar a partir de un enfoque diferente, innovador, no sólo para el estudio de las funciones matemáticas, sino también para el estudio de cualquier otro espacio curricular. En este caso, yo apelé al empleo de la informática, sabiendo que en nuestro contexto ellos se familiarizan bastante bien con sus diversas aplicaciones, por no mencionar el empleo de Internet. Sin desanimarme, sino más bien satisfecho por el trabajo compartido, aposté a nuestro próximo encuentro ya que, después de todo, el aprendizaje tiene sus tiempos, y sin dudas el haber realizado una práctica innovadora resulta un aporte muy importante para lograrlo.

Descubrí que la innovación es una actitud que está más allá de la capacidad de manejar un grupo-clase. Es una manera de abordar la práctica, con creatividad, con mucho sentido común, pero por sobre todo tratando de conocer los intereses, las motivaciones de los estudiantes a fin de orientarlos hacia las metas educativas propuestas. Por lo tanto, no significa necesariamente instrumentar costosos recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Alguna vez transité mi educación técnica en el ámbito de la informática, lo que me sirvió para esta actividad. De allí rescaté esas ideas, en ese momento poco claras, acerca del cambio, y que durante mi formación como docente hasta mi ejercicio laboral como tal, se enriquecerían y significarían un replanteo constante sobre mi quehacer educativo.

Y citaré brevemente unas frases que al día de hoy aún suenan en mi cabeza, y que suelen ser tomadas en cuenta muy pocas veces en gran parte de nuestras vidas: Las acciones realizadas no las podemos modificar porque son parte de nuestro pasado, aunque podemos aprender de él. El presente es, sin embargo, un tiempo demasiado corto para generar cambios profundos. Sólo en el futuro está todo el tiempo necesario para prepararnos para el presente, porque en él están nuestras mayores posibilidades para generar transformaciones significativas. En la medida que aprendamos a anticiparnos estaremos aprendiendo a ser innovadores desde nuestro ámbito.

Los carteros

Diego Camps. Centro Polivalente de Arte. Chilecito. La Rioja.

La lectura y todo lo que tiene que ver con ella siempre es una preocupación para mí. Fue por eso que cuando me enteré que se lanzaba el Plan Nacional de Lectura en La Rioja, inmediatamente quise participar. Soy profesor de Lengua y Literatura en el nivel medio, y el tema de la lectura, y más específicamente, la lectura por placer es algo en lo que pienso constantemente, tratando muchas veces en vano, de poner en juego algunas estrategias para poder acercar a los chicos al libro. Acercarlos de un modo tal que se convierta para ellos en un compañero que les pueda brindar algo y al que ellos sientan como un posible entretenimiento alternativo al que pueden recurrir. Sé que la tarea es muy difícil, sin embargo, trato de no darme por vencido. Lo hago pensando en que siempre hay ideas nuevas, nuevas estrategias que en algún momento me pueden servir. Cuando comencé esa capacitación en la ciudad capital de La Rioja, tuve la suerte de encontrarme con varios compañeros, entre ellos, tres a los que me une una relación de amistad.

Emilia, Eduardo y Roxana habían iniciado también este curso que duraría todo el año. Sabía, por charlas que manteníamos periódicamente, que les preocupaba el tema igual que a mí. En varias ocasiones habíamos hablado y discutido entre almuerzos y mates sobre como acercar la lectura a los chicos. El tema era recurrente tanto que ya seguramente habíamos hartado a los familiares y amistades no docentes hablando de lo mismo constantemente, como suele ocurrir.

El taller nos gustó. Los viernes de cada mes cuando viajábamos a La Rioja a cursar, en el camino habíamos de cómo poner en práctica lo que aprendíamos. Nos entusiasmaban las propuestas y las sugerencias. La última de estas que fue la final, nos asustó un poco. Debíamos redactar un proyecto en el que se plasmara lo que habíamos aprendido durante el cursado. Nos miramos, cuando la tallerista, esbozó la consigna, y en ese momento supimos que lo haríamos juntos. Así fue.

Lo que no sé muy bien es cómo surgió la idea. Creo que fue Roxana la que en un principio habló del tema de las cartas. Lo hizo conmigo, si mal no recuerdo cuando volvíamos de La Rioja, mientras Eduardo y Emilia discutían, como siempre, por algo intrascendente. Creo recordar que la idea me entusiasmó mucho. Inmediatamente la compartimos con los chicos que no le prestaron demasiada atención ya que seguían enredados en su discusión. No nos importó. El germen de la idea ya estaba allí.

Ya en Chilecito, nos reunimos en casa de Emilia a discutir la idea. La dueña de casa en principio, como siempre, demostró poco entusiasmo; aunque luego se le comenzó a iluminar la mirada. La apuesta era bastante ambiciosa y las inseguridades de Emilia creo que secretamente todos las compartíamos. Esta asociación se iniciaba sin imaginar las consecuencias que traería. La más rara de todas es que durante mucho tiempo seríamos para nuestros alumnos sólo los “carteros.” El plan era simple. Los chicos leerían el material de lectura que nos habían dado en el curso en horas establecidas en clase para ese fin en cada uno de nuestros cursos. Sería una lectura libre. Nosotros no impondríamos textos. Cada alumno seleccionaría lo que leería en ese tiempo. Paralelamente trabajaríamos con ellos un tipo textual: el epistolar, tratando de analizar sus particularidades. Finalmente haríamos el anuncio: nuestros alumnos deberían intercambiar correspondencia con otros alumnos del mismo curso pero de otras escuelas presentándose, comentando las lecturas y realizando recomendaciones. Eduardo trabajó con uno de los 7º en los que daba clase en la Escuela de Comercio de Nonogasta. Emilia propuso su 8º año de la Escuela N° 259 Nicolás Dávila con el que estaba contentísima de poder trabajar, ya que era un curso bastante participativo. Roxana lo hizo con su 8º año de la Escuela de Educación Agropecuaria de Famatina. Finalmente yo comencé el trabajo con un 8º año del Centro Polivalente de Arte de Chilecito y un 7º año de la Escuela de Comercio de Famatina.

Los chicos se entusiasmaron muchísimo con la propuesta. La redacción de las cartas comenzó. Y comenzó con ellas el intercambio. Cada clase de Lengua los alumnos nos esperaban ansiosos por leer la respuesta a su carta. Comenzaron a escribir, primero tímidamente, pidiendo sugerencias, cuidando la redacción y la ortografía. Querían que su texto fuera correcto. Era la primera vez que los alumnos hacían lo que nosotros docentes de Lengua veníamos predicando, casi siempre en vano. También es cierto que ahora el destinatario del texto no éramos los profes, como siempre,

sin un ser de carne y hueso de su misma edad que esperaba con la misma ansiedad que ellos la respuesta.

El proceso duró aproximadamente dos meses. Y todavía faltaba la mejor parte. La culminación de todo era un encuentro donde cada una de los noveles escritores de cartas conocerían finalmente a la persona con la que se estuvieron comunicando durante casi dos meses. La ansiedad los invadió tanto como a nosotros que tuvimos que organizar un encuentro en el que participarían casi 150 chicos. Se hizo finalmente, y la escuela anfitriona fue el Centro Polivalente de Arte. Los chicos llegaron nerviosos algunos, ansiosos otros. Se encontraron con sus amigos por correspondencia y algunos hasta intercambiaron regalos.

Estando allí comenzaron las actividades que habíamos planificado. Emilia los haría escribir poesía. Roxana trabajaría con ellos juegos de lectura. Con Eduardo verían algunos cortometrajes y conmigo contarían una historia por medio del cuerpo y los gestos. Habíamos dividido los grupos que se rotarían luego de permanecer un determinado tiempo con cada uno de nosotros.

La jornada que se había iniciado a las ocho de la mañana finalizaba puntualmente a las 12: 30. Sirvió, siento que todo el esfuerzo rindió sus frutos. Aunque el proyecto en algún momento haya derivado en correo sentimental y no en comentario de obras leídas (seguramente surgió algún noviazgo en el medio), como lo habíamos propuesto, el balance fue positivo. Hubo cosas que no salieron como las habíamos planeado y se notaron algunos pequeños desajustes en el encuentro final, sin embargo esta experiencia permanecerá en mi memoria como un trabajo en grupo muy valioso, que me probó y nos probó que hay cosas que aunque parezcan utópicas, todavía se pueden lograr. Los carteros la lograron.

3. Confianza, exigencia, responsabilidad, esfuerzo

Buscando límites... pero no matemáticos

Mario Brnusak. Gualeguay. Entre Ríos.

Esta historia ocurrió en la Escuela Superior de Comercio de la ciudad donde soy oriundo y donde he vivido toda mi vida, es decir de la ciudad de Gualeguay. En un tercer año del nocturno había tomado la suplencia por tres meses de la cátedra de Matemática en el último trimestre del año. Transcurrido casi dos meses desde mi comienzo habíamos adelantado varios temas, y hecho los respectivos ejercicios como para que todos hubieran entendido completamente, pero como en todos los cursos, estaba el personaje a quien no le interesa nada de nada y menos los problemas de matemática, este alumno concurría de vez en cuando, pero cuando lo hacía no trabajaba, no preguntaba pero si se quejaba. Llego el momento de la evaluación y como era mi costumbre, lo anticipé y les di a elegir la fecha, pero cuanto más se tardaban, más temas deberían ser evaluados por lo que luego de debatir entre ellos un rato, decidieron que el miércoles próximo podría ser la fecha mas adecuado, luego que así lo consensuaron quedó plasmado entonces para ese miércoles. .

Y llegó el miércoles nomás, ni bien comencé a dictarles los enunciados de los problemas, se hizo escuchar "él", quien me increpó diciéndome : -"Pero estos problemas no me los explicó Ud., así es fácil dar clases", "yo no hago nada"... A lo cual respondí : -"Muy bien, no hacemos el examen hoy, sigo dando clases, sigo adelante y cuando quieran, se ponen de acuerdo y hacemos la prueba". Con esta actitud, le puse toda la clase en contra, que ya habían discutido y debatido la cuestión, y ellos habían propuesto hacer la prueba ese día, todos hablaban y murmuraban: -"No puede ser, el examen era hoy, se nos van a amontonar muchos temas" -decían algunos- "Tómelo igual, profesor no le haga caso", manifestaban otros. Se hacían escuchar las quejas a lo que solo respondí: - "Ahora no hay examen, no lo voy a tomar, pónganse de acuerdo y después hablamos, sigamos con la clase y se acabo el problema". Pero no terminó allí, cada vez lo increpaban con mayor ímpetu, hasta que lo hicieron cambiar de opinión y fue el quien me pidió que lo tomara igual. Me acerqué, le di en forma personalizada una explicación rápida de los problemas (es un chico muy inteligente y cuando quería lo demostraba). Di entonces las consignas de la evaluación, y me ponía su lado a cada rato para ver como iba (como siempre hago con todos, pero ese día lo "seguí

a sol y a sombra”). Lo aconsejé poniéndome en el rol de amigo y creo, que le enseñé algo más que resolver una situación problemática de matemática. Esa situación no pasó a mayores, porque ahí terminó todo tipo de conflictos (con él en particular y con cualquiera de sus compañeros) pero él si tuvo un cambio, un gran cambio. Necesitaba un “reto” que le pusiera los límites, como todos los chicos necesitan, lo que pasa que muchas veces no podemos (o no queremos) encontrar la horma de los zapatos a cada uno de ellos y es allí cuando tenemos problemas. Creo que generalmente es así, seguro que habrá muchas opiniones distintas, también se que hay excepciones a la regla. La cuestión es que de ese curso no recuerdo ni nombres ni caras de los alumnos que allí cursaban, a excepción del chico de este relato que cada vez que me lo cruzo en la calle, se encarga casi como una obligación de saludarme de la forma más respetuosa y amistosa, que sólo puedo comparar con aquellos que tienen el rótulo de amigos, y así lo considero por mas que no recuerde su nombre y apellido.

Dar participación al alumno enriquece

Ariel Aráoz. Escuela N°66 . Chilecito. La Rioja.

La enseñanza no solo está sujeta al ámbito del aula . Mes de marzo, me tocó la suerte de coordinar las actividades del Día de la Memoria a nivel institucional, en una escuela de contexto rural, donde la vida pasa con una tranquilidad que en otros lados no se da.

El primer problema que se planteó fue hasta qué punto podía abordar el tema y qué tanta información podían recoger los alumnos: un grupo conformado por chicos adolescentes que no cuentan con la facilidad de acceder a información ya que no hay Internet y los recursos que ellos tienen son escasos, insertos en un pueblo tan chico, ya que la población total es de 250 habitantes que vuelcan sus actividades de supervivencia en trabajos en el campo.

¿Habría tal información? La consigna fue clara: “pregunten a sus padres, abuelos, tíos o vecinos, qué datos pueden dar sobre el tema, si han vivido un caso cercano, en fin, suponía que los datos que se recogiesen iban a ser pocos debido a que supuestamente en los pueblos pequeños no había pasado nada relevante en el periodo de la dictadura.

Elegí trabajar con los alumnos de primer año de polimodal ya que ellos ya habían visto esa parte de la historia. Cuando comenzaron a traer el material para trabajar, me sorprendió la cantidad y calidad de relatos que éstos habían recogidos. Noté mucho más entusiasmo que cuando les comenté la idea que tenía en mente para organizar las actividades; el solo hecho de haberlos guiado para que ellos investigaran fue como que se engancharon más. Esto me facilitó delegar funciones y tareas a ellos, era impresionante ver cómo se movían, cómo trabajaban, cómo discutían sobre el tema, cómo sacaban sus propias conclusiones, cómo elaboraban estrategias para crear actividades que incluyan a todos los alumnos de la escuela.

Al fin el día llegó. Desde el comienzo, cuando se reunió a toda la escuela para dividir los grupos de trabajo que tenían luego que participar de una clase abierta para toda la Institución, tomaron ellos la riendas de todo, y a mi no me dejaron hacer más que supervisar cómo trabajaban.

La clase abierta tuvo como soporte una serie de láminas del proyecto, que se llamó “A 30 años del golpe”. A partir de la clase se debía realizar un dibujo en un afiche, representando lo que les había sugerido lo escuchado. Luego ese afiche iba a ser colocado en los comercios del pueblo. El resultado de esto fue excelente y muy provechoso, al punto que los alumnos de toda la escuela aprendieron cuál era el sentido de aquella fecha, que había pasado en aquellos años y por qué no es conveniente que vuelva a suceder. Las actividades se cerraron con una muestra de fotografías que nos facilitó el referente de Abuelas y Madres de Plaza de Mayo de Chilecito.

Desde ese día estos alumnos de primer año, cada vez que hay cerca una fecha importante me preguntan: “¿Que vamos a hacer profe?” Personalmente nunca creí que les iba a interesar tanto la temática trabajada en esa oportunidad, como así también, nunca pensé lo importante que es darles participación en las actividades de la escuela; después de todo, la enseñanza no siempre está sujeta al ámbito del aula.

4. Formar y formarse para una convivencia pluralista

Rescatándonos: Una experiencia para compartir

Ana María Gatto. ISFD. San Martín. Mendoza.

Este es el relato de una propuesta de articulación entre diferentes niveles y escuelas del Sistema Educativo desarrollada entre 2004 y 2007 en el Departamento de Gral. San Martín, provincia de Mendoza, de la cual tuve el gusto de ser Coordinadora.

1- La propuesta...

El Proyecto "RESCATANDO... NOS, Una cultura institucional flexible", enmarcado en el Programa de Mejoramiento de la Escuela Media, tuvo como idea medular el acercamiento de dos niveles educativos, mediante la articulación de acciones entre el Instituto de Formación Docente y Técnica N° 9-001 "Gral. José de San Martín" y cinco escuelas de nivel medio: 4-005 "Josefa Capdevila", 4-056 "Teresa González", 4-058 "Presbítero Núñez", 4-145 "Dr. Armando Figueroa" y 4-120 "José de San Martín".

Desde su gestación se trató de un proyecto poco convencional, debido a que entre las seis escuelas en plano de igualdad se decidió en qué aspectos trabajar para mejorar los modos de gestionar las instituciones. Y digo poco convencional porque, por lo general, estas experiencias presentan al nivel superior como el que diseña los proyectos y al nivel medio como su ejecutor nato.

Por esta impronta de igualdad, el nivel de participación fue ideal al comienzo del proyecto. Nos reuníamos de manera quincenal los seis equipos de gestión y trabajábamos activamente en el diseño de la propuesta, que tras un proceso de selección fue aprobada por las autoridades del programa y recibimos el financiamiento solicitado para la ejecución de las acciones diseñadas. El camino hacia el cambio en los modos de "hacer gestión" involucraba una serie de actividades en diferentes niveles: el Nivel A apuntaba al trabajo de los equipos de gestión de las seis instituciones, conmigo desde la coordinación; en el Nivel B aparecían las estrategias que debía implementar cada equipo de gestión con sus docentes a partir de instancias de actualización rentadas; y el Nivel C constaba de tres proyectos de trabajo entre docentes y alumnos que voluntariamente quisieran participar de experiencias diferentes de enseñanza y de aprendizaje. Los proyectos fueron: "La comunicación en diferentes códigos y registros", "Conocimiento y valoración del propio lugar" y "Del yo al nosotros".

Una premisa de trabajo que marcó las líneas de acción del proyecto fue buscar nuevos modos de hacer innovaciones en las escuelas, apuntando al desarrollo de experiencias diferentes que fueran gratificantes para docentes y para alumnos, dejando de lado por un momento la lógica de la compensación hacia quienes tienen carencias, y mirando a quienes tienen ganas de hacer y muchas veces no cuentan con los recursos para convertir sus ideas en realidad.

2- El camino... ¡sinuoso!

Claro está que no es fácil cambiar modos de funcionamiento institucional de vieja data, pero creo que el solo hecho de aventurarnos fue un gran punto de partida. Encuentros y desencuentros, presencias y ausencias, entusiasmo y cansancio... son algunas palabras que identifican el camino iniciado. Camino que lejos de ser recto tuvo grandes curvas, momentos en los que funcionábamos casi en piloto automático y, como contracara, días en los que el proyecto parecía desvanecerse. Justamente en esos días donde el camino se hacía sinuoso, era donde yo me preguntaba ¿vale la pena tratar de instalar procesos de cambio?, o mejor dicho ¿es posible que con un proyecto cambiemos aunque sea una parte mínima de la dinámica institucional?

Pero luego de la curva aparecía el momento de calma, todo se volvía a poner sobre rieles y lográbamos juntar a más de cien docentes en capacitaciones sobre estrategias de participación institucional, comunicación organizacional, las dinámicas del cambio educativo; y mejor aún, los directivos y docentes me informaban de los cambios concretos acontecidos en sus escuelas luego de las acciones de capacitación.

En momentos parecía imposible lograr viajes con los alumnos a distintos lugares de interés

histórico del departamento y la realización de guías de actividades al respecto, ya que debían hacerlo en contraturno, contar con permiso de los padres, buscar un docente que los acompañara, etc.; y llegaban a mis manos fotos de los viajes realizados exitosamente, con las producciones de adolescentes rurales que valoraban sus raíces y comenzaban a denotar orgullo por su zona de residencia.

Lo mismo ocurría con el proyecto de comunicación: los alumnos parecían sentir vergüenza a la hora de expresar sus sentimientos a través de poesías y cuentos, las producciones no llegaban nunca y los docentes a cargo de la experiencia en cada escuela comenzaban a sentir el peso de embarcarse en una utopía. Sin embargo, y para sorpresa de todos los adultos que participamos del proyecto, reunimos más de cien poesías y cuentos, armando una antología de la cual sus autores se sintieron orgullosos.

El caso del proyecto “Del yo al nosotros” fue gratificante por demás. Luego de un año de reuniones quincenales para preparar temas de su interés, los adolescentes organizaron un foro entre las escuelas y en él debatieron activamente cuestiones relativas a valores, autoestima, violencia, etc., llegando a conclusiones que reflejan el desarrollo de una ciudadanía responsable.

3- Los desencuentros...

No todo lo que brilla es oro. Mientras trataba de acompañar a las escuelas en el desarrollo del proyecto, me encontré con dos bajas. Se trató de escuelas que decidieron abrirse del proyecto por no encontrar tiempos y referentes institucionales para el cambio. La noticia fue dolorosa. ¿Cómo podían estos directores considerar que había cosas más importantes que mejorar sus escuelas? ¿Cómo era posible que prefiriesen devolver los fondos antes que ejecutar las acciones que ellos mismos habían ideado? ¿Era falta de ganas, falta de compromiso? ... Debo confesar que mi enojo fue grande.

Sin embargo, el diálogo con los demás directivos me hizo ver los avatares de la Dirección. Cotidianamente deben enfrentar situaciones de urgencia extrema como alumnos violentos, padres ausentes, docentes taxi, reuniones de asistencia obligatoria, mil proyectos a presentar para obtener financiamiento; un sin fin de tareas que hacen que lo urgente deje de lado lo interesante. O, mejor dicho, tal vez las ganas de participar en procesos de cambio están vigentes, pero las situaciones cotidianas los obligan a elegir y es allí donde muchas veces la innovación educativa deja paso a la ejecución de acciones con las que hasta están en desacuerdo.

4- El balance final...

Coordinar una experiencia que involucraba un cambio radical en los modos de hacer gestión educativa, acercando dos niveles distantes del sistema educativo y buscando un legítimo intercambio de saberes y experiencias, ha sido tal vez el desafío más grande que he afrontado en mi carrera docente.

De estos tres años de arduo trabajo guardo sabores y sinsabores. Pero, fundamentalmente, creo que fue una aventura que me demostró y nos demostró, como equipo, que el cambio es posible si luchamos por crear las condiciones de posibilidad que son necesarias para efectivizarlo.

Justamente en las escuelas donde el proyecto tuvo éxito hay equipos de gestión con capacidad de guiar la institución hacia nuevos horizontes, dejando de lado la acción de reproducción rutinaria que trata de instalarse en todas las organizaciones educativas.

Esa capacidad de mirar de frente el futuro, de anticipar acciones que mejoren el funcionamiento institucional, de comprometer docentes a través del ejemplo de una gestión comprometida, de pensar en el bien de todos los alumnos haciendo alianzas estratégicas que les permitan un futuro mejor; son los valores que reconozco en mis “compañeros de utopía” y que agradezco me hayan brindado la oportunidad de vivenciar junto a ellos.

El día que los chicos dieron vuelta el colegio y lo filmaron

Daniel Fernando Gonzále. IPEM N° 257 René Favalaro. Laboulaye.Córdoba.

Jueves, 9.00hs.

Cierro la puerta de casa sabiendo que llego tarde. Pasé casi toda la noche desvelado sin saber cuándo llegaba el duende del sueño. Y llego y me quedé dormido. Precisamente uno de los días

más importantes del año. Toda la noche pensando ¿qué habrán hecho? ¿Llevarán todo lo que les pedí? ¿Irán a horario? Caminaba nerviosamente, casi al trote. Y así seguí avanzando hasta la escuela y preguntándome qué habrán hecho estos tres. Aclaro que los tres son los protagonistas de esta historia.

3 años antes.

Comienza el ciclo lectivo, otro año enseñando una materia humanística en un colegio técnico.

Pero este año traigo una propuesta nueva e interesante, a mi parecer. Participar de las Olimpíadas Comunicacionales que organiza un IPEM vecino. Para esto, entre otras cosas, había que elaborar un video de no más de 15 minutos. El tema planteado para estas jornadas era “la violación de los derechos humanos”, justo para Formación Ética y Ciudadana de 4º año.

Usted se estará preguntando cuál fue la respuesta de ese grupo de jóvenes sobre esta propuesta, y aquí se la comento: la mitad del grupo se opuso tenazmente, mientras que la otra mitad me mató con la indiferencia o con el diferencial... No sé, con la sensación de que me había caído un balde de agua fría, me fui a mi casa, despacito, silbando bajo, como dicen por ahí.

En casa, a la noche, tomando unos amargos, desilusionado y con un dejo de amargura reflexionaba sobre la negativa de los chicos hacia la propuesta que les había hecho. Pero me sobrepuse y me dije que no debía bajar los brazos.

Es así que comencé, en cada clase, con una estrategia de ablande, consistente en ir metiendo bocado sobre lo lindo y bueno que era participar en este tipo de eventos. Es así que paulatinamente fui venciendo la resistencia y logré la atención de seis de los chicos que empezaron a esbozar algunas ideas sobre qué hacer y cómo hacerlo.

Ese año, luego de varios meses trabajando, en horario extraescolar, pudimos armar el corto para participar en dicha olimpiada.

Como mencioné anteriormente, la temática de ese año era la Violación de los Derechos Humanos y era el tema que estábamos desarrollando en clase. Habíamos visto las guerras, la discriminación hacia la mujer. Y es de allí que surgió el tema del corto: “La Violación masiva de mujeres durante el conflicto fratricida en Bosnia”. La tarea fue ardua, pero muy linda y placentera para mí y para ellos.

Dayhana, una de los tres protagonistas de esta historia, fue la encargada de la investigación y de la redacción del guión.

Jony, se enamoró de la cámara, es así que se convirtió en el camarógrafo y asistente de dirección.

David, loco por la computación, se encargó principalmente de la captura y edición del video.

Con ellos tuve que sentarme durante horas de manera extra para explicarles y enseñarles prácticamente todo, desde elaborar una monografía, hacer un guión, manejar una cámara de video y, por último, el manejo elemental del uso de un programa informático de captura y edición de video.

Llegado el momento de presentarnos a las olimpiadas comunicacionales, el temor se apoderó de ellos. Lo recuerdo como si fuese hoy, el verles la expresión de sus caras. Podía descubrir cierto pánico y sus miradas exclamaban S.O.S. Así nos tomamos 15 minutitos y nos fuimos al bar que está frente al colegio, entablamos un diálogo abierto y así se tranquilizaron, ¡¡¡un poco!!!

La presentación fue un éxito. Los chicos fueron premiados con el tercer puesto. No les puedo decir la alegría que tenían. “No lo podemos creer, es nuestra primera vez y salimos terceros”. Fue un orgullo no sólo para mí sino para el colegio, pero por sobre todo para ellos y sus familias.

1 Año después.

Al comienzo del nuevo año escolar, al transitar por los pasillos la primera semana de clase soy abordado por Day, Jony y David. Ellos estaban ya en quinto año y yo no iba a ser su profesor.

—¿Este año qué vamos a hacer, profe?- me dijeron

—Nada, si yo ya no soy su profesor- les contesté.

Pero ellos insistieron. Para mi sorpresa. Es así que pensé: “no los puedo dejar en banda”. De esa manera nuevamente me vi embarcado en un proyecto. Ese año la temática de las olimpiadas era “Mitos y Leyendas”. Así que en los recreos y por los pasillos fuimos delineando el nuevo trabajo. Day fue la que impuso el tema que íbamos a abordar: “La difunta Correa”.

Un viernes a la noche, estaba en casa disfrutando el comienzo del fin de semana, y suena el timbre. Abro la puerta, sorpresa: Day, Jony y David.

—¿Qué hacen por aquí, no deberían estar preparándose para ir al boliche? -les dije.
Y ellos me respondieron: —Venimos a hacerle una invitación, sin compromiso.

—Los escucho.

Day me dice: —Profe, mañana a la tardecita nos vamos a San Juan, ¿quiere venir?

Imagínense ustedes la sorpresa. Quedé sin palabras.

Jony me dice: —Nosotros vamos, y hay un lugar reservado para Usted

David agrega: —Si no puede venir le pedimos si puede reunirse con nosotros mañana así planeamos y diagramamos la tarea a realizar allí.

Con la cabeza a mil, salieron disparadas una andanada de preguntas, que fueron siendo respondidas una a una. Tenían todo planeado.

Con el apoyo de sus padres, planearon el viaje. El abuelo de Day ponía su auto y el papa de Jony la camioneta. Y ellos con sus ahorros la gasolina.

Es así que el sábado desde muy temprano estuvimos trabajando con el equipo de filmación, poniendo a punto el guión y programando todo las tareas a realizar en el lugar.

Sábado 22.00hs.

Estábamos camino a San Juan, teníamos por delante 700 km. Llegamos 6 de la mañana y mientras los papis descansaban en el auto nosotros realizábamos tomas, entrevistas, etc. Hasta el mediodía, donde nos tomamos unos minutos de descanso reparador y comimos un excelente asado hecho por el abuelo de Day. Seguidamente continuamos nuestra tarea y cerca de las 4 de la tarde nuevamente a los vehículos y a emprender el viaje de regreso. Llegamos a nuestra localidad a las 22 hs aprox, muertos de cansancio pero con un arsenal de material que deberíamos seleccionar.

Durante el mes siguiente nos encontrábamos por la noche a trabajar en la edición del documental sobre la difunta.

Llegadas las olimpiadas, ya no eran principiantes y la participación nuevamente fue exitosa, siendo premiado su corto documental.

Promoción 2007.

Este año Day, Jony y David deben estar con la cabeza puesta en disfrutar su último año del secundario y preocupados por su futuro universitario.

El 2007 era un año al cual lo encaraba con un espíritu desinflado, con la idea de tomarme un año sabático de proyectos que insumieran tiempo extra. Esa era mi impresión pero al llegar al colegio, pero el trío me estaba esperando.

Cabe aclarar que después de dos años trabajando nuestra relación pasó de ser la de un simple profesor a una cierta amistad tendiente a perdurar. Los tres ya eran conocidos en el colegio como los chicos de los videos.

—¿Y qué vamos a hacer este año? —me abordaron súbitamente, sin mediar saludo.

Mi respuesta fue: —Nada. Pero ellos me dijeron: —Vos nos metiste en esto, ahora no nos vas a dejar en banda, además es la última olimpiada para nosotros.

Charlando muchas veces con varios docentes de la institución me hicieron saber que a ellos también les hubiese gustado participar de las olimpiadas pero no sabían absolutamente nada del manejo de cámaras y menos sobre edición de videos. Entonces pensé que ese era el último año que los chicos estarían en el colegio y que el año siguiente no iba a quedar nadie que pudiese hacerlo.

Les dije: —Hagamos un trato. Yo los asesoro en esta última olimpiada pero si Uds. hacen dos cosas por mí.

La respuesta no se hizo esperar: —¿Qué?

—Una, realizar un institucional del colegio para pasar en el canal local.

—Dalo por hecho, ¿y la otra?

—Este es su último año y no queda nadie que haga lo que Uds. hacen. Quiero que se conviertan en capacitadores de otros chicos y por qué no de algún docente que esté interesado.

Nuevamente, jueves 9 horas.

Entro al colegio, hecho una tromba, dirigiéndome de inmediato a la sala de informática. Abro la puerta y no lo puedo creer.

Hoy es el último encuentro del curso de edición de videos que “el trío” está dictando en contra turno a chicos de 4to y 5to y a algunos profesores.

Los tres estaban repartiendo el cuestionario de evaluación. Una profesora sentada frente a la compu llama a David para consultarle sobre una consigna.

Este curso de edición de videos (teórico-práctico), fue pensado, diagramado y puesto en práctica por ellos con mi supervisión. Tuvo una duración de aproximadamente un mes y medio con cuatro clases dictadas de 2 horas reloj cada una.

Pensar que hace dos años atrás cuando les hice la propuesta de trabajar con video y computación, no querían saber nada y hoy “HABÍAN DADO VUELTA EL COLEGIO”: Miraba y no podía creer lo que veía, profesores vueltos alumnos, sentados en el pupitre recibiendo explicación de sus alumnos, y no sólo eso sino que también fueron evaluados por ellos. Y alumnos convertidos en “Profesores” explicando, acercándose a cada máquina para señalar los aciertos y errores de su profes-alumnos y demás compañeros de años anteriores, preparando un cuestionario y evaluándolos.

Ya sé lo que Uds. quieren saber y es ¿si aprobaron o no la evaluación los Profes? Eso no se los puedo decir.

Creo que incorporar nuevas tecnologías para dictar clase incita y motiva de manera muy especial. Cuando comencé con esto no tenía el más mínimo conocimiento de video y menos de edición por computadoras, tuve que ponerme a investigar, estudiar y lo poco que aprendí se los transmití a ellos. Luego ellos mismos, con un interés inusitado, investigando, tocando y experimentando llegaron a tener un conocimiento superior al mío con respecto a cámaras, y ni les cuento cómo manejaban el programa de edición de videos.

Si les tengo que decir qué me dejó a mí este proceso educativo, tengo que decirles que no lo sé porque no he pensado mucho en el mismo. Lo que sí quedó de todo esto, son chicos y docentes con el conocimiento para seguir utilizando esta tecnología en el colegio y, fundamentalmente, no me han quedado tres ex alumnos sino tres amigos, con los que hemos acumulado vivencias y muchas anécdotas juntos.

Posdata:

Uds. se preguntarán si cumplí con mi parte del trato. La respuesta es sí. Durante el año realizamos un corto de ficción sobre la última dictadura militar llamado “Cesárea”. Fue presentado en las olimpiadas comunicacionales y obtuvo el 2do puesto. Además idearon, filmaron y editaron un video institucional del colegio que fue proyectado durante todo el año 2007 en canal local promocionando nuestro Instituto.

5. El vínculo pedagógico: encuentros. y desencuentro de expectativas entre docentes y alumnos

Experiencia pedagógica sin capacitación pedagógica

Maximiliano Scarión. Escuela Técnica N° 5. Gral. Pueyrredón. Provincia de Buenos Aires.

Particularmente este relato tiene que ver con una experiencia previa a realizar la capacitación docente, que en lo personal nos prepara con “herramientas pedagógicas” necesarias para intervenir en situaciones como las que voy a relatar.

Para comenzar voy a decirles que estoy y estuve siempre relacionado al área informática y en este caso ocurrió en una institución que capacitaba a los alumnos en esa área. Se trataba de un grupo de chicos entre 11 y 13 años de escuelas públicas en su gran mayoría y que venían con la expectativa de aprender informática. Bueno, en mi caso con la tarea docente de impulsar dicha expectativa en la mejor estrategia de aprendizaje, pero hubo una situación que me descolocó, ya que en uno de los grupos llega un alumno con capacidades diferentes, que con mi inexperiencia suponía una carga adicional de trabajo sin medir sus expectativas, sino ver sólo mi situación. Estamos hablando en un momento donde recién se comenzaba con la integración de los alumnos con capacidades en diferentes en nuestras aulas y en una materia tecnológica específica.

Los directivos me llaman aparte y me proponen que este alumno se incorpore al grupo de alumnos, para lo cual sugiero un docente con exclusividad para él, esto no es lo solicitado ni por sus padres ni por la institución, sino que forme parte del grupo de manera que sea un alumno más.

Sabemos lo que implica para nosotros ese compromiso y en ese momento creo que surgió la parte que me faltaba aprender todavía que era la posibilidad de incorporar nuevas experiencias a mi profesión y además ver toda la expectativa que traía este alumno en función de su vida. Creo que eso es lo más movilizador que puede haber para un docente, el desafío de enseñar a un alumno o un grupo cuyo aprendizaje debe ser llevado del mismo modo que el grupo "normal" y que esos alumnos sean visto por sus compañeros como un par de ellos.

Esta situación fue lo increíble, porque los compañeros lo aceptaron como uno más de ellos, siendo mi prejuicio más fuerte que el de los niños. Considero que esta es la parte más importante de mi relato por eso lo que prosiguió fue anecdótico ya que el alumno egresó ese año con la parte tecnológica aprendida igual que sus compañeros y siendo muy emotivo en el acto de fin de curso, porque él fue a abrazarme particularmente y eso fue un momento donde uno encuentra las satisfacciones reales de esta profesión.

Desde ya fue una experiencia impactante, que al día de la fecha sigo recordando. Otro dato significativo es que tuve la dicha que al hacer la capacitación docente, me tocó como profesora de Psicología la madre del alumno con capacidades diferentes y eso fue otra situación movilizadora en mi vida.

¿Y si llamo a los padres? La participación de los padres en el aprendizaje escolar

Estela Ahamendaburu. EEM N°1. Gral. Las Heras. Provincia de Buenos Aires.

Entrando a la escuela, se percibe el vacío, sí, pocos padres andan por allí; los que van de un lado a otro, lo hacen con caras de preocupación, pensativos...

"Otra vez me llamaron ¿Qué habrá hecho esta vez?", "Espero que me atiendan rápido para poder retirarlo o perderé el tren...", "Otra reunión y la misma perorata otra vez..."

El vacío se hacía sentir, estaba más presente que nunca...

Algunas veces hablamos de la comunidad educativa...Otras de los padres...que son un desastre, que los llamás y no vienen, que no les importa nada, que sin el apoyo de la familia no podemos, que...que...Convencida que esto era cierto, pero a medias, porque en realidad hacíamos muy poco para que la situación fuese diferente... Me quedé pensando en mis alumnos, en Matías, en Jhonatan, en Oscar, en Daniel, en Lucrecia, en María...ya había pasado medio año, seguramente se llevarían la materia si no hacían un giro de 180°, pero internamente sabía que no lo podían hacer solos y que yo no lo podía imponer, debían impulsarse ellos, y había que buscar urgente los apoyos para hacerlo, pues era el momento... más adelante sería demasiado tarde...

¿Y si llamo a los padres? Sí eso voy a hacer...Los voy a llamar para conversar sobre el tema y pedir su colaboración...En sala de profesores, cafecito de por medio, pregunto por estos alumnos a ver cómo andaban en las otras materias y compruebo que también andaban muy flojos. Bueno, digo, voy a citar a los padres...algunos colegas callaron, alguno se rió, otro se mostró escéptico argumentando: -No van a venir.

Algo "desinflada" por los comentarios, dudé unos instantes, unas horas, unos días, hasta que los cité, mandé una nota en el cuaderno de comunicados, solicitando que vinieran a la escuela el jueves a las 9.30 hs. Llegó el jueves...aviso que van a venir padres, que por favor les digan que me esperen, las negativas estaban en algunas miradas y haciendo caso omiso fui al encuentro de mis alumnos. Cuando salí...estaban allí...sí, dos madres habían venido...me puse muy contenta; la preocupación, y por qué no el dolor, se adivinaba en sus rostros...Ya las atiendo dije con una sonrisa, tratando de aflojar la tensión.

Comenzamos el diálogo con la mamá de Jonathan, la sentí muy nerviosa, entonces le dije -Mirá mamá que no te llamé para tirarte de la oreja, pasa que Jonathan no anda bien con la materia, sus notas son muy bajas, no hace el mínimo esfuerzo, es algo mal educado en sus modos hacia sus compañeros y hacia mí ...Y ella se soltó y comenzó a dar su mirada sobre la situación: que su papá no le pone límites, que quiere dejar la escuela y ni caso le hace, le dice que bueno, que deje;

además se junta con Oscar que es vagancia pura...y varias cosas más...Finalmente acordamos que la familia y yo trataríamos de ser un bloque, deberían controlar que todos los días lleve algo escrito en su carpeta, y estudiar para la clase próxima, y pedirle que le diga lo estudiado, aunque ella no entendiese nada (pues el hijo en este caso había superado el nivel de escolaridad de sus padres). Le pedí por favor que se acercase a la escuela para cualquier duda, o para conversar sobre su hijo. La señora se fue agradecida.

La mamá de Matías, ni bien ingresó a la sala donde nos reunimos, tenía lágrimas en los ojos, y sin que le explique lo que estaba pasando en la escuela, comenzó a contar, como podía desde su dolor, que Matías con sus 17 años, se había enamorado de una mujer que tenía 4 hijos, y ella le hablaba y le hablaba, pero nada podía detenerlo...Ahora comprendía yo por qué mis estrategias no alcanzaban, si sabía que él era muy capaz. Acordamos pautas similares a las de la otra mamá. Y en ambos casos dejamos un canal abierto a la comunicación y al encuentro.

Internamente sentí acomodarse algunas piezas de este rompecabezas, la situación era compleja, pero por lo menos sabíamos dónde estábamos parados para hacer las jugadas con más precisión. Llegó la clase siguiente y Oh sorpresa... Jonathan que generalmente estaba "en otro canal" preguntó ¿Qué vamos a hacer hoy? El gozo me invadió...gradualmente las cosas cambiaron en él y a pesar de haber limitaciones bastante serias en sus aprendizajes, el esfuerzo y el empeño fueron grandes...Creo que rescato el aprendizaje para la vida que hicimos los dos, más allá de la materia. Ni les cuento que pude revertir el rechazo que me dio aquella vez que por la calle sentí un eructo enorme, y al darme vuelta era él.

¿Y Matías? Con él fue diferente...como un niño, orgulloso expresaba "Mi vieja vino a hablar con Ud.", pero en su rebeldía decidió no esforzarse, faltó mucho...en su mundo afectivo del momento la escuela no encajaba demasiado, allí afuera la realidad era muy fuerte para él. Casualmente en estos días, a cuatro años de aquéllas "luchas" nos cruzamos por la calle, se nota el aprecio, si bien me contó que aun adeuda tres materias, considero que por aquéllos días, a partir de lo negativo, se sintió valorado. Creo rotundamente que valió la pena...y me quedo pensando que la convocatoria a los padres de adolescentes en la escuela es una asignatura pendiente.

6.Enseñanza inclusiva y autoridad docente

Una oportunidad

Alicia Vega. IPEM 268 Deán Funes. Córdoba Capital.

El martes 9 de Octubre del 2007, asumí la suplencia de un curso de 2º año como profesor de Matemática. Este curso hacía un mes que no contaba con su profesor titular ya que a la profesora Marta, una excelente profesional, razones de salud le impedían continuar con el dictando de clase. Ella dependía de las sesiones de fisioterapia, pero como vivía en Villa del Rosario y tenía una alta concentración horaria en la capital de Córdoba, le era difícil mantener un tratamiento adecuado, es así que solicitó un pase en comisión a un colegio en donde vive.

A esta fecha ya los alumnos pensaban que les quedaría libre lo que restaba del año y ante mi presencia expresaron su desagrado de tener nuevamente clases de Matemática, y menos aún de Geometría, en fin se los veía muy desgastados a atender. Algunos no le interesaba ni siquiera copiar los ejercicios resueltos del pizarrón, entonces a modo de motivación les propongo que si copiaban la explicación de los ejercicios propuestos y dependiendo de la prolijidad podrían tener una excelente nota.

En la clase existían aislados grupos a los que continuamente les llamaba la atención para que dejen de conversar o reírse en voz alta. Dentro de la composición del alumnado se encontraban alumnos con mayor edad y esto se debía a que muchos de ellos habían repetido más de una vez el mismo curso. Entre ellos se encontraba Adrián, él que en mi tercer clase, se reveló ante mis reiterados pedidos de silencio:

-“ Bueno profe, si no le gusta váyase y renuncie” dijo él sin ningún escrúpulo. Atónita me quedé con semejante respuesta, en ese instante pensé que tal falta se merecía una solicitud de amonestaciones, pero también me pregunté, a esta fecha, ¿cómo se encontraría con las medidas

disciplinarias?, ¿serían mis amonestaciones las que producirían que lo echen de la clase?, nada sabía de él, y consideré prudente guardar mi orgullo, expresar mi desagrado indicando que si persistía me vería obligada a solicitarle que se retire de la clase para ir luego a la dirección. Esta situación en principio era la que deseaba Adrián, salir al patio pero no quería visitar la dirección, prefiriendo quedarse en clase.

Nuevamente les recordé a todos que al terminar la clase corregiría lo que copiaran del pizarrón, que por cierto era una variada gama de ejercicios de problemas de figuras geométrica en la cuales también se integraban con ecuaciones. Sinceramente no era una clase fácil, un grupo de los adolescentes repitentes estaban en pie de guerra contra la matemática, en cambio los que por primera vez la cursaban, atendían con disconformidad al verse sometidos por las interferencias que producía el otro grupo.

Al finalizar la clase procedí a retirar lo trabajado en la misma y con sorpresa encontré desde trabajos muy prolijos con terminaciones agradables en colores, perfectamente completo, como así también algunos trabajos medianamente incompleto y descubrí que algunos no entregaron su producción, a pesar de estar presentes en clase.

A mi salida controlé la asistencia y corregí los trabajos, inmediatamente se los devolví, avisando al listado de los que no entregaron que ya contaban con el uno, previamente prometido en el transcurso de la clase. Adrián pertenecía a este listado y esta nota le haría llevar la materia a rendir, fue así que al regresar a la próxima clase, se presentó pidiendo disculpas y pidiendo que le borrara la nota merecida, a la que contesté que no podía pero si él demostraba empeño, atención y predisposición al trabajo en lo que restaba del año le tendría en cuenta; para ello debería realizar ejercicios adicionales a los que el curso tenía, fue así que en las sucesivas clases prestó atención, no volvió a comportarse mal para que yo le llamara a atención y una vez que terminaba me acercaba lo resuelto y yo le entregaba otros ejercicios. Continuamente me recordaba que estaba trabajando, que sus resultados eran buenos y si le borraba su uno. Y yo continuaba recordándole lo convenido. Así fue que llegó el último día de clase y mientras cerraba las libretas de sus compañeros, a él seguía entregando ejercicios para resolver. Adrián dócilmente se retiraba a un costado a trabajar sin ayuda alguna. ¡El momento llegó! era el último alumno para el cierre de la libreta, y en definitiva descubrí que el castigo le permitió superarse por lo cual lo aprobé, pero gran sorpresa fue la mía cuando en la fecha del coloquio apareció dispuesto a resolver los ejercicios propuestos a aquellos que debían rendir, prefiriendo quedarse dentro del curso en lugar de estar en la calle, y nuevamente los únicos ejercicios que pude corregir fueron los suyos, debido a que los tres que rindieron no habían estudiado y solo se limitaron a copiar lo del pizarrón y a entregar la hoja. Es por ello que a mi narración le llame UNA OPORTUNIDAD, porque si hubiera actuado de otra manera no hubiera conocido a Adrián, que por cierto al final se convirtió en un gran amigo.

Cambio de planes

Ivana Acebedo. IES 9-004 Normal Superior General Toribio de Luzuriaga. Tunuyán. Mendoza.

La planificación puesta en juego. Tenía muchas ideas y nervios con respecto a la primera clase de mis “Prácticas y Residencia Pedagógicas” de Geografía; debía hacer la planificación y no me decidía que hacer. Recursos Naturales de América era el tema del programa con el cual debía empezar. Luego de consultar muchos libros me decidí por una actividad que creía entretenida, que me llevó más de una semana prepararla, ya que no sabía cómo organizarla. Empecé la actividad con fotos donde se podía observar diferentes recursos naturales, para que los alumnos identificaran, y desde ahí comenzar a explicar. Cuando llegó el día de la primera clase, estaba muy ansiosa y al llegar al aula me invadieron los nervios. Luego me di cuenta que era la misma aula en la que yo cursé mi primer año del secundario, hoy 8vo de EGB3 de la escuela Normal Superior General “Toribio de Luzuriaga”, de Tunuyán Mendoza. ¡Qué emoción!, fue muy reconfortante volver allí. Estaba igual: el mismo color en sus paredes, los bancos, el pizarrón, todo dispuesto en el mismo lugar, como si el tiempo no hubiese pasado por allí. Muchos recuerdos vinieron a mi mente: mis compañeros, mi banco contra la pared, los recreos, tantos profesores, hasta la misma preceptora que ahora me trataba como a un profesor. Qué responsabilidad volver con otro rol, otra postura, la de PROFESOR. Y de alguna manera, demostrar que mi paso por allí

había dado sus frutos. Mientras recordaba mi historia en ese lugar, la profesora del curso joven y muy agradable, - quien luego se convertiría en un gran apoyo para mi- ya me había presentado ante los chicos, y aunque costó que hicieran silencio, me saludaron a coro. Luego de las presentaciones empecé a explicar y a desarrollar la actividad, la que era grupal. A la hora de hacer los grupos todo el curso se desordenó: ruido de bancos, peleas por los lugares, nadie me escuchaba. Llevó tiempo que se conformaran los grupos y una vez conformados, seguían hablando todos a la vez. El pedir silencio repetidas veces no funcionó y el ir grupo por grupo tampoco. Por dentro me preguntaba ¿qué hago por Dios? Insistí hasta que hicieron silencio y aunque comenzaron a trabajar me costaba mucho lograr la atención del curso. En el transcurso de la clase algunos alumnos me observaban, otros querían llamar mi atención haciendo chistes o molestando a sus compañeros y otros me trataban con indiferencia. Pensé que la actitud se debía a que no me conocían. Reflexioné: “todos tenemos una especie de escudo ante lo desconocido”, y en ese momento, me dí cuenta que me costaría mucho llegar a ellos. El curso se dispersó al estar en grupo y toda la planificación y organización de la clase que había preparado, quedó al margen. El tiempo voló, la actividad no se pudo realizar en su totalidad por el desorden existente. Debía cambiar de planes. La primera clase pasó muy rápido y la realidad fue muy distinta a la planificada. Ese día viernes me desilusioné mucho. La clase que tanto había preparado con actividades entretenidas, no resultaron así para los chicos. Me desanimé; pero tuve que preparar la segunda clase. Entonces comencé a pensar cómo dar los temas de forma clara, entendible y lograr captar la atención de ellos. Con consejos de mi profesora de prácticas, decidí tomar una postura más firme, con un poco más de autoridad pero sin llegar al autoritarismo. Quizás ellos también veían en mí esa especie de escudo; entonces comencé a soltarme y abrirme hacia ellos. Traté de dejar a un lado los nervios que me hacían ver muy serio, explicar con ejemplos claros, resaltando los recursos naturales que ellos conocían del entorno en el que viven, desplazarme por el curso mientras explicaba y dar participación a los chicos que menos lo hacían, ya que había un grupo muy participativo que contestaba todo y no daba lugar al resto a contestar. Fui logrando una participación más ordenada. A medida que yo me soltaba y me abría hacia ellos; ellos también lo comenzaron a hacer conmigo. Hablamos y pactamos ciertos límites; les dije que no podían estar gritando cada vez que necesitaba silencio para que me escuchara la totalidad del curso o para ellos pudieran escucharse. Acordamos que yo pediría silencio una vez y ellos debían responder para lograr una mejor comunicación y desarrollo de la clase. Cuando comencé a hablar y sentí que me escuchaban, me sentí más confiada. Fue ahí cuando empezó a salir lo mejor de mí. Pude explicar claramente y un gran entusiasmo vino a reemplazar mis nervios lo que generó que empezáramos a construir una relación de aprendizaje mutuo. Si bien, esta instancia era un momento para aplicar lo aprendido durante la formación docente, las relaciones que establecía con cada uno de los alumnos, me permitía aprender cada día algo nuevo. Me permitió analizar sobre ¿cómo aprendemos de forma distinta todas las personas? y ¿cómo cada uno de nosotros le damos al saber, significados distintos? Los alumnos me hacían preguntas que yo no me las había planeado. Recuerdo de una que me llevó a buscarla en libros, en Internet, por todos lados y era ¿por qué se llama “Los Andes” la cordillera? ¿A qué se debía su nombre? La verdad es que no lo sabía. Le dije la verdad y les propuse que lo averiguáramos, y así todos los días me iba a casa con nuevos intereses, con muchas ganas de aprender. Además el curso era muy dinámico y debía pensar para ellos actividades interesantes, atractivas y claras. Aprendí que una consigna no muy clara puede generar varias lecturas. Desde entonces, cuando el curso se dispersaba mucho o yo hablaba para el curso, pedía silencio solo una vez y me quedaba en silencio, mientras observaba que ellos también se pedían silencio. Esto me permitió reflexionar que a veces, la falta de organización, es solo falta de hábitos y que los alumnos también necesitan de ella. Y así, con el transcurrir de las clases, fuimos logrando una mejor organización y disposición hacia mi enseñanza por parte de ellos. En el transcurso de las clases, cuando explicaba y los chicos prestaban atención, pensaba lo increíble que es estar frente a un aula con 37 alumnos y ver que respondan o que den a conocer sus variadas opiniones. Ese intercambio resultó lo más entretenido y rico. Allí pude ver el nivel de conocimiento del curso, también que muchas veces los chicos están cargados de información que sólo hace falta ordenar; de mitos, que son interesantes de develar. Por ejemplo un alumno estaba interesado en los dinosaurios y cuando expliqué las eras geológicas, para que tuvieran noción de la edad de la Tierra, no podía creer que en una de ellas habían existido y pensaba que sólo eran de ficción, o hacían preguntas interesantes, como

por ejemplo, ¿cómo hacían erupción los volcanes en el mar?, porque sólo creían que lo hacían en la superficie, y así millones de preguntas...cuando tocaba el timbre, me daba cuenta que pasaban volando las horas en ese enseñar-aprender. En definitiva me di cuenta que la planificación es sólo una parte de la organización de una clase y que en el ruedo no sólo cuenta la preparación profesional, si no también la predisposición a enseñar, a educar a personas tan espontáneas como son los adolescentes. Será que la planificación es un instrumento más con que contar a la hora de estar frente a un curso lleno de inquietudes, o en nuestras aulas donde los imprevistos surgen cada día como una muestra de nuestro devenir escolar, también como desafío a cumplir, siempre dispuesta a aceptar cambios que enriquezcan los conocimientos a aprehender.

7. Desafíos de la escuela secundaria: los proyectos futuros de los jóvenes

Compromiso docente

Estella Mari Zanandrea. Corrientes Capital.

Como docente, siempre me inquietó la orientación vocacional de los jóvenes, más aún cuando a través de la experiencia y el conocimiento comprobaba ya con preocupación que los alumnos llegaban a tercer año del Nivel Polimodal con una marcada incertidumbre al respecto. Incluso me animo a decir que la mayoría de ellos finalizan el ciclo lectivo sin tener definida la continuidad de estudios superiores, no encontrando la luz que vislumbra su orientación vocacional, que les servirá de antorcha para alumbrar su camino o propiciará la apertura para su formación futura. Ya desde el principio de mi carrera como docente, cuando me encontraba realizando la residencia, me di cuenta de que eran muy pocos los alumnos que tenían claro qué seguirían estudiando al culminar esa hermosa etapa de la vida juvenil como estudiantes del Nivel Medio. En el tiempo que llevo dando clases siempre he tratado de dialogar con mis alumnos, interesándome sobre todo por intentar conocer mínimamente sus realidades, inquietudes, esperanzas y proyectos e intentar orientarlos en lo que estaba a mi alcance, en los aspectos en los que me fuera posible. En particular, me interesa orientarlos respecto de la elección de la carrera a seguir, brindándoles la información pertinente o invitándolos a concurrir a centros especializados que entienden del tema, con el objeto de hacerles entender lo necesario que es estudiar, formarse, especializarse. Resumiendo, trato de hacerles ver la importancia de la educación; el hecho de que estudiar, obtener un título o habilitación les permitirá insertarse en esta sociedad que cada día nos exige más, para poder lograr una mejor calidad de vida en igualdad de oportunidades. Todo esto, enfatizo, se puede canalizar a través de la educación, la preparación profesional y la formación académica.

En relación a todo esto, un caso particular que sucedió hace algún tiempo, y que me tocó muy de cerca, viene ahora a mi presente para compartir como experiencia. Involucra a una alumna que cursaba entonces el último año de estudios del Nivel Polimodal, proveniente de una familia muy humilde, a la que le costaba mantener la regularidad de sus estudios debido a la situación familiar y condición económica de su hogar. Al acercarse el final de ese año lectivo, conociendo las circunstancias en que se hallaba esta persona, era consciente de lo difícil que le resultaría continuar estudios superiores, no porque no tuviera aptitud o actitud para el estudio sino porque primaba en mí su situación socioeconómica e sus imposibilidades materiales en este aspecto. Afloraban en mí sensaciones que rozaban la impotencia, a la vez que surgía con fuerza el compromiso personal de hacer algo al respecto, por pequeño que fuera. El acercamiento a ella, la conversación amena, el diálogo, se convirtieron en medios para alentarla, orientarla, fortalecerla en la posibilidad de encaminarla en la búsqueda de su futuro, además de brindarle información sobre propuestas educativas que, a mi entender, podrían ser viables al estar a su alcance. Sin embargo, en una oportunidad ella admitió que no creía posible esa realidad, más aún entonces que estaba por “terminar de estudiar”. Debía contribuir en su casa, ocuparse del cuidado de sus hermanos menores y del mantenimiento económico del hogar, ya que sus padres sólo realizaban trabajos temporarios, que no resultaban suficientes para atender los gastos básicos de la familia. Asimismo, argumentaba que este tipo de estudios le iba a demandar demasiado tiempo

(asistencia, cursado, dedicación al estudio) y ello no le permitiría trabajar, que era su meta y la de su familia –“encontrar un trabajo fijo”, según sus propias expresiones, considerando que era mejor y más provechoso trabajar que “gastar” 4 o 6 años más para estudiar. Sus palabras me apesadumbraron, la desesperanza golpeó mi ánimo, pero no me venció y continué con mi prédica en relación a la educación, la formación, la validez de estudiar, haciendo hincapié en que hay muchas modalidades y posibilidades, con voluntad, perseverancia, dedicación, dándole el ejemplo de los institutos terciarios, de educación superior no universitarios, institutos de formación docente, ya que la mayoría de ellos funcionan en horarios vespertino-nocturno, y que si su intención era trabajar lo podría hacer no significando ello un impedimento o complicación para seguir estudiando. En síntesis, puedo decir que puse en aquella charla toda mi vocación docente, de servicio, aspiraciones y esperanzas, en la utopía de un mañana mejor y en la confianza de revertir la situación.

Hoy, con alegría expreso que lo que sembré en su momento, luego dio muy buenos frutos, porque después de transcurrido un tiempo me enteré de la decisión de esta joven respecto de seguir estudiando en la Carrera de Profesorado de Ciencia Política en el Instituto Superior de Formación y Capacitación Docente N° 1. De cerca y de lejos apreciaba sus pasos en esta Carrera, viendo cómo se esforzaba y superaba los obstáculos con esfuerzo propio, no sólo los que surgían del estudio sino también laboralmente, para ayudar a su familia y a sí misma.

8. El acompañamiento de las trayectorias escolares

Dar a leer

Nora Capaccioli. Escuela de Enseñanza Media N°1 . Distrito Escolar 2. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A mediados de abril de 2007 tomé unas horas en la EEM N° 1 del Distrito Escolar 2. Lengua y Literatura. Profesora suplente, nunca es sencillo. A esa altura el docente anterior y los chicos ya habían recorrido un trayecto juntos, breve por cierto pero el suficiente para comenzar a entrar en contacto. Ahora, aparecía yo y había que volver a vincularse. Se notaba que no tenían ganas. Por otro lado, el titular era un profesor y estaban contentos con esa cuestión de género. Sabemos que en Letras los hombres son pocos, en general los docentes masculinos son minoría y a los alumnos un hombre en el aula les gusta y me lo hicieron saber.

No eran muchos, apenas 12 o 13 enmarcados en el programa Deserción Cero, con lo cual como el régimen es por materias y no por años, se plantea una situación que hace que los chicos no estén siempre con los mismos compañeros en el aula, es decir, mucho no se conocen pero en los recreos están más mezclados y se relacionan un poco más.

Turno vespertino. Allí llegué, entonces, un jueves a las 20.20. Me recibieron entre bostezos hostiles y miradas despectivas, sobre todo de parte de las chicas. La complicidad femenina acá no funcionaba. Mientras los saludaba, mi mente buscaba recursos porque bastaron segundos para darme cuenta de que la clase que había planificado no iba a resultar en ese contexto.

Tercer módulo, un equivalente al clásico tercer año. Había preparado un ejercicio de coherencia y cohesión, algo divertido que me daba pie para evaluar la rapidez del grupo, actividad que llevaba en segundo lugar a un ejercicio de escritura y, finalmente, a la lectura de un cuento y su respectivo comentario.

Daniel Pennac parecía soplarle al oído:

“Hay que leer, hay que leer...”

Y si en lugar de exigir la lectura, ¿el profesor decidiera de repente compartir su propia dicha de leer?

¿La dicha de leer? ¿Qué es la dicha de leer?

Preguntas que suponen, en efecto, un estupendo retorno sobre uno mismo.

Y, para comenzar, la confesión de una verdad que va radicalmente contra el dogma: la mayor

parte de las lecturas que nos han formado, no las hemos hecho a favor sino en contra. Hemos leído y leemos como si nos parapetáramos, como si nos negáramos, o como si nos opusiéramos. Si eso nos da aires de fugitivo, si la realidad desespera de alcanzarnos detrás del “encanto” de nuestra lectura, somos unos fugitivos ocupados en construirnos, unos evadidos a punto de nacer. Cada lectura es un acto de resistencia. ¿De resistencia a qué? A todas las contingencias. Todas:

Sociales

Profesionales

Psicológicas

Afectivas

Climáticas

Familiares

Domésticas

Gregarias

Patológicas

Pecuniarias

Ideológicas

Culturales

O umbilicales.

Una lectura bien llevada salva de todo, incluido uno mismo.

Y, por encima de todo, leemos contra la muerte (...)

Así las cosas, comencé la clase hablando de la función de la lectura en los campos de concentración, les hablé acerca de Primo Levi y su paso por el horror, y de mi propia experiencia como lectora. Hasta que medianamente interesado, un alumno me pidió que les contara un cuento. Sin dudarle saqué de la manga el Cuento de Horror, de Marco Denevi. Todos deberíamos tener un caballito de batalla para estos casos. Lo transcribo por si alguien quiere tomar prestado el mío.

Cuento de horror

“La señora Smithson, de Londres –estas historias siempre ocurren entre ingleses–, resolvió matar a su marido, no por nada sino porque estaba harta de él después de cincuenta años de matrimonio. Se lo dijo:

–Tadeus, voy a matarte.

–Bromeas, Eufemia –se rió el infeliz

–¿Cuándo he bromeado yo?

–Nunca, es verdad.

–¿Por qué habría de bromear ahora y justamente en un asunto tan serio?

–¿Y cómo me matarás? –siguió riendo Tadeus Smithson.

–Todavía no lo sé. Quizás poniéndote todos los días una pequeña dosis de arsénico en la comida, quizás aflojando una pieza en el motor del automóvil. O te haré rodar por la escalera, aprovecharé cuando estés dormido para aplastarte el cráneo con un candelabro de plata, conectaré a la bañera un cable de electricidad... Ya veremos.

El señor Smithson comprendió que su mujer no bromeaba. Perdió el sueño y el apetito. Enfermó del corazón, del sistema nervioso y de la cabeza. Seis meses después falleció. Eufemia Smithson, que era una mujer piadosa, le agradeció a Dios haberla librado de ser una asesina.”

Marco Denevi

Les gustó el absurdo. Esto trajo preguntas, hipótesis que entre ellos iban resolviendo, comentando. Yo los escuchaba. Todavía estaba afuera y así seguiría por un buen tiempo.

21.55. ¡Por fin el timbre!

Acordamos que los jueves, que tenían conmigo las dos últimas horas, las destinaríamos para literatura.

El resto de los días transcurría en un clima de apatía, no sólo hacia la materia sino también entre ellos. Indiferencia, ni siquiera agresión.

Entre otros que pasaban más desapercibidos, estaba Teresa que sobresalía por un embarazo avanzado; Viviana, que vivía en un hogar y que la asistente social le tenía que firmar un permiso cada jueves porque venía como oyente a mi materia; Gabriela, que tejía compulsivamente al crochet aunque siguiera voluntariosamente la clase.

Hacia mayo habíamos logrado un clima de tolerancia matizado por el olor a tostados que invadía el aula, ya que les permitían comer la vianda sin salir al patio, y con los primeros fríos la estufa no solo brindaba su servicio habitual sino también el de tostadora.

Para esa época entró Horacio, un alumno nuevo para mí, pero no para ellos que inmediatamente se irritaron con su presencia. Había viajado a su provincia por razones particulares y se reintegraba en ese momento.

Marcadamente afeminado. No eran sus rasgos físicos los que hablaban de su homo-sexualidad sino su actitud y el manejo que tenía de su cuerpo. Se movía por el aula con la delicadeza de una libélula a punto de extinguirse.

Trabajé el tema de la aceptación del “otro” en todas las obras que íbamos leyendo, desde Martín Fierro a Dr Jekyll y Mr Hyde.

Nadie discutía la sexualidad de Horacio. Simplemente no existía, y parecía que él también sentía de esa manera porque a gatas respondía o cumplía con alguna consigna.

Llegó el momento del teatro leído y con él apareció García Lorca con sus voces femeninas. Al momento de repartir los personajes, las alumnas se mostraron bastante desganadas para leer y fue ahí cuando, para sorpresa de todos, Horacio se ofreció a representar a la novia. De más está decir que hubo risas: “no, profe, por favor, no se le ocurra”... y se me ocurrió. Le di la palabra. Fue un momento de caos.

Comenzamos, con mucho ruido al principio, pero las aguas se fueron serenando entre risas nerviosas al ver que interpretaba al personaje maravillosamente y sin sobreactuar. Entendimos todos que no había alumna que pudiera leer esos parlamentos mejor que él. Fue el momento en que parecía patentizarse la explicación sobre “el otro” en la literatura y la vida.

La mirada sobre Horacio cambió y hubo un acercamiento entre compañeros, lo cual no es poco. Pasó Lorca y decidimos que los jueves, hasta las vacaciones de invierno, haríamos teatro leído. Agotamos de la biblioteca la colección de teatro breve argentino de Colihue y ahora eran los mismos alumnos los que le decían que interpretara a alguno de los personajes, ya no sólo los femeninos.

Nuestro pacto de lectura estaba sellado.

¿El programa?

¡Sí! Después del receso hubo tiempo de cumplirlo (con algunos apuros) pero con menos hostilidad y más integración, después de haber exorcizado algunos fantasmas.

NE: el texto original recurre a pies de página que no se pueden visualizarse en esta versión electrónica.

La clave está en aceptar a los chicos como son

Alba Betina Lanza. Colegio Superior San Martín. San Francisco. Provincia de Córdoba.

La retención y promoción escolar. Este proyecto nace con la intención de dar respuesta a una problemática que se venía presentando en nuestro colegio desde hace aproximadamente cinco años. Muchos alumnos solicitaban inscribirse en primer año, luego de haber repetido en nuestra institución o en otras. Algunos luego de haber quedado libres por faltas el año anterior, o por sanciones disciplinarias.

Se presentaba una difícil situación: cómo armar los grupos de ingresantes a primer año, con alumnos con sobreedad, con características tan diferentes a los ingresantes a la escuela secundaria de 11 y 12 años. Más, teniendo en cuenta las características de nuestra escuela; numerosa en cantidad de alumnos y profesores, y con siete divisiones de primer año, que funcionan cuatro en el turno mañana y tres en el turno tarde.

Sabíamos, por lo que la experiencia nos venía mostrando, y por lo que nuestros colegas docentes nos transmitían, que muchas veces los alumnos más grandes se sentían incómodos con

compañeros tan pequeños, a la vez que a los pequeños les costaba relacionarse con ellos. Pedagógicamente, las necesidades se presentaban diferentes: a pesar del abandono o la repitencia —en algunos casos reiterada—, los programas de estudio propuestos ya habían sido vistos y no constituían una atracción como podía resultar para los recién llegados. Es decir, las necesidades pedagógicas de los chicos con las características que mencionamos eran otras. Desde el Gabinete Psicopedagógico, y en conversaciones con la Directora del establecimiento empezamos a hablar de un proyecto para alumnos repitentes. Recordamos con risas cuando le decíamos a Gabriela (la directora): “tenemos que hablar del ‘Proyectito para los repitentes de 1º año’”, y ella nos decía: “pedazo de proyecto es ese”, instándonos a no usar hipocoritos. Pensamos en agrupar en una sola división a estos alumnos “especiales”. Esos que al momento de realizar descripciones en las redacciones de los proyectos uno menciona como: de bajo rendimiento, con ausentismo reiterado, con sobreedad, con problemas de conducta, etc. Muchos fueron los interrogantes que nos planteamos: ¿es discriminatorio armar una división con la totalidad de alumnos repitentes?, ¿es pedagógicamente válido?, ¿cómo se van a sentir los chicos?, ¿cómo van a encarar su tarea los profesores?

La gran pregunta que resume todos los interrogantes que nos planteamos era —y sigue siendo—: ¿qué estamos haciendo como escuela, por los chicos que año tras año fracasan en el inicio de su escolaridad secundaria?, ¿cómo puede ser que algunos de ellos repitan dos o tres veces primer año?, ¿no tendremos que replantearnos como escuela la revisión de nuestro planeamiento curricular como así también nuestras prácticas pedagógicas?; porque esto es diversidad y la diversidad es un reto permanente. Finalmente, estuvo en los directivos la decisión de conformar un curso donde reunir a los alumnos con las características que venimos mencionando.

Eran los primeros días de marzo de 2006 y nos encontrábamos trabajando en el Gabinete Psicopedagógico con mis compañeras, preparando el material para el período de ambientación de los alumnos ingresantes a 1º año cuando Alicia (la vicedirectora del turno tarde) se acerca a preguntarme si aceptaría ser docente tutora de los alumnos de 1º año “D”. La idea, me dijo, es estar atenta a las necesidades de los alumnos y ver cómo trabajar con los docentes desde esta óptica ya que el grupo es muy especial. Poca cosa se me pedía ¿no?. Debo admitir que la propuesta me tomó por sorpresa. Le pedí a Alicia que me lo dejara pensar unos días para considerar la idea y cómo organizar mi tarea en caso de aceptar la tutoría. Me pregunté: ¿podré conectarme con los chicos?, ¿podré identificar sus necesidades? y me dijo: ¿por qué no?. Otro encuentro con Alicia; nuevamente la pregunta: ¿y...vas a aceptar la tutoría? Mi respuesta fue exactamente: “la acepto, para mí va a ser todo un desafío y espero estar a la altura de lo que los chicos necesitan”. Y aquí estoy hoy contando mi experiencia. ¿Por qué la necesidad de pensar antes de empezar a trabajar con estos alumnos? Porque sé cómo me involucro en las tareas que encaro, y si tengo una certeza es que amo mi profesión docente, y por lo tanto la cosa es: “me pongo la camiseta del proyecto y definiendo sus colores hasta el final o no formo parte del equipo”. ¡Cuanta incertidumbre!...

Llegó la primera reunión de personal y luego de que los directivos dieran los lineamientos generales para el inicio del ciclo lectivo, nos juntamos los docentes de la división, la vicedirectora del turno tarde y yo: “la tutora”. Los profesores plantearon sus interrogantes, algunos bromearon respecto de su “perfil docente”: “creo que a mí no me vieron bien el perfil”, “yo no tengo el perfil que este proyecto necesita”. Hablamos de cómo nos comunicaríamos y que yo estaría funcionando como nexo entre los profesores, directivos, alumnos, padres; intentando mantener siempre las vías de comunicación abiertas. También aclaré que no tenía ninguna “receta” para garantizar el éxito del proyecto, pero que sobre la marcha veríamos las cuestiones que surgieran y entre todos buscaríamos las soluciones, o al menos definiríamos la manera de intervención en cada caso. Si bien los directivos tuvieron en cuenta el perfil docente de los profesores que tenían horas cátedras en esta división, no se pudo convocar a voluntad a quienes quisieran participar del proyecto, sino que se implementó utilizando los recursos humanos con los que contábamos. Llegó el primer día de clases. ¿Y ahora?...

Al principio fueron caminos inciertos... Algunos profesores se sumaron de buen grado desde el primer momento. La profesora de Biología, por ejemplo, manifestó lograr mejor clima de trabajo áulico en esta división que en otras, incluso que ha podido desarrollar con normalidad la totalidad del programa. Otros profesores que ya no nos acompañan han podido transpolar la experiencia y aplicar las innovaciones realizadas el año pasado con alumnos que presentan dificultades en los

cursos que tienen a su cargo este año. Tal es el caso de la profesora de Inglés (coordinadora de departamento), que al comienzo se resistía y bajaba las escaleras diciendo: “renuncio, estos chicos son imposibles”, terminó luego teniendo un excelente vínculo con ellos, con resultados pedagógicos favorables.

Creo que la clave del éxito de su trabajo estuvo en aceptar a los chicos como son, con lo que tienen y con lo que les falta, pero no centrándose en esto último, sino muy por el contrario, trabajando para explotar al máximo sus posibilidades. Otros tuvieron un proceso más lento: les costó aceptar la propuesta, entenderla, cambiar su forma de plantear las clases, aceptar a este grupo de alumnos; empezar a pensar en adaptaciones curriculares; trabajar de manera más personalizada; buscar nuevas estrategias, etc.... Profesores que dictaron clases el año pasado en primer año quisieron continuar con el grupo este año y no pudieron hacerlo por la distribución de sus horas cátedra en segundo año. Esto tuvo sus consecuencias, pues obviamente las modalidades de trabajo de cada profesor son distintas.

Este año tuvimos que caminar todos los caminos ya andados el año anterior en la construcción de la relación docente-alumno: nos conocemos, nos aceptamos, encontramos una estrategia de trabajo provechosa. Además, los profesores nuevos no pueden valorar todos los progresos de los chicos desde el año anterior porque no los conocían, y esto es fundamental. Los profesores que continuaron trabajando con los chicos vieron los avances y esto influyó en su tarea puesto que encararon su trabajo con mayor optimismo. También existieron profesores que se plantearon seguir o no en el proyecto. Una profesora renunció luego de un episodio de indisciplina de un alumno. Recuerdo a actores institucionales que criticaron la propuesta; posiblemente lo hayan hecho desde el desconocimiento, desde la ignorancia de los aspectos que se estaban trabajando. Tal fue la situación con un docente –no de la división– que, mirando la planilla de una asignatura dijo: “a mí no me van a hacer creer que todos los alumnos están aprobados en esta materia”. Postura que no es más que el equivalente a decir: “¡estos pibes no pueden haber aprendido tanto!” o “a pesar de estos resultados sigo pensando que estos chicos no valen el esfuerzo”. O la de no poder ver que estos alumnos siguen considerando a la escuela como un valor, como un lugar que les da sentido de pertenencia. Por eso, año tras año, y aún después de fracasar, siguen solicitando matricularse para volver a intentarlo. Algunos de ellos mandados por sus padres, es cierto; ellos también confían en la escuela como medio para lograr mejorar la situación de sus hijos. La escuela vista como la posibilidad de “un futuro mejor”. Si bien el trabajo realizado y el que se sigue realizando es muy valioso y fructífero, muchas veces hay que convivir con colegas que se expresan desde esta postura.

Fue duro, lo reconozco, pero igual seguimos adelante. Seguí esperando cosas buenas de ellos y ellos lo supieron todo el tiempo. Cada uno de ellos es para mí alguien especial, un adolescente valioso, que aprecio y que sé que puede superarse. Aún hoy escucho frases como las que mencioné anteriormente, pero sigo y seguimos: ¡la mayoría de los chicos hoy están en segundo! Algunos quedaron en el camino, lamentablemente su realidad, muy dura en algunos casos, hizo que quedaran fuera del sistema. El vínculo que logré con los chicos a partir de mi trabajo en relación directa con ellos y sus familias, también fue beneficioso, pues encontraron en la escuela una figura de referencia, alguien que no los deja esperando con cuestiones sin resolver. Ellos saben que siempre va a haber una respuesta a sus demandas. Aunque la respuesta no sea siempre la que esperan. Para responder a estas demandas fueron muy provechosas las reuniones mensuales con el grupo de profesores de la división, la vicedirectora del turno y yo como tutora. Así aunamos criterios que nos permitieron responder con coherencia como adultos frente a los planteos de los chicos; lo que redundó en actitudes favorables de los alumnos, sobre todo en cuestiones disciplinarias. Asimismo, fue acertado mantener un contacto estrecho con la familia de los alumnos, pues al acercar la familia a la escuela pudimos conocer mejor la realidad de los chicos y entender algunos comportamientos, como también estar atentos para realizar intervenciones oportunas.

Aprendí mucho de esta experiencia. Aprendí por ejemplo que si uno se lo propone puede llegar a ser mejor profesional, movilizándose para hacer algo por ese educando que necesita aprender. Porque, como dice Fernando Savater: “Quien no indaga, constata y deplora la ignorancia ajena no puede ser maestro por mucho que sepa”. Y también aprendí que algunas personas nunca van a cambiar su forma de pensar.

Uno de los planteos que me hice antes de aceptar la tutoría fue si podría conectarme con los

chicos. Hoy puedo responderme que sí pude hacerlo, y pude ver, además, que tienen necesidad de educarse. Pude mirarlos y descubrir en sus ojos que ansían una mirada que les devuelva la esperanza. No la mirada dura de la indiferencia, sino la mirada afectuosa, la que confía, la que espera... Los chicos aprendieron a confiar en ellos mismos. Pudieron salir del círculo de fracaso, logrando su promoción a segundo año.

Las familias continúan teniendo un contacto estrecho con la escuela, asumiendo mayor compromiso frente a la educación de sus hijos, a la vez que expresan su agradecimiento a la institución por los logros escolares obtenidos. Algunas madres comentaban: "mi hija en la otra escuela siempre tenía notas bajas. El año pasado una docente no la dejó salir en la foto de fin de ciclo con sus compañeros porque total ella iba a repetir..." "Le agradezco que ayude a mi hijo, ahora viene a la escuela más entusiasmado". "Este año anotamos a nuestra otra hija acá porque vimos cómo ayudaron a Gabi desde que entró a este colegio".

La invitación a participar de este colectivo de narradores me permitió poder expresar mi satisfacción y alegría por los resultados alcanzados hasta el momento, y compartir con quienes lean el relato de esta experiencia lo que este proyecto significa para mí. A la vez que renueva mis energías para seguir trabajando con y para los chicos, pues ellos son el verdadero motivo de todas mis acciones como educadora.

Espero que este año finalice con una nueva promoción de curso, para seguir acompañándolos y verlos el año próximo cumplimentar el C.B.U., que es lo que ellos más anhelan.

Propuestas de trabajo

Los textos contenidos en el apartado anterior nos ofrecen experiencias docentes en escuelas secundarias que pueden aprovecharse en diversas situaciones de desarrollo profesional tales como: talleres de lectura y de escritura de experiencias, ateneos y talleres de reflexión.

Cabe recordar que nuestra intención es recuperar el valor de las narrativas docentes para repensar la escuela secundaria en el actual proceso de universalización del nivel. Por eso en este apartado, comenzaremos por proponer algunas consignas de lectura del material seleccionado que complementaremos con consignas de escritura.

Después de caracterizar brevemente las estrategias de ateneo y de taller de educadores, cerraremos el documento planteando algunas alternativas para promover desde los CAIE nuevas narrativas de los docentes de secundaria y de formadores y estudiantes de los ISFD.

Propuestas de lectura y de escritura

Maite Alvarado (1997) ha dicho que una consigna de escritura opera a la vez como valla y como trampolín. Valla porque delimita un universo temático y un género discursivo, pone restricciones al enunciar la invitación a escribir algo y, en consecuencia, a dejar de escribir otra cosa. Trampolín, porque sirve de apoyo para saltar hacia un texto impredecible, aún para su autor.

Intentaremos ser coherentes con esta postura para pensar consignas de lectura y de escritura aprovechando la selección de relatos contenida en el segundo apartado.

Consignas de lectura:

- Una de las dificultades que con frecuencia manifiestan los docentes, es la de la distancia que existe entre las definiciones curriculares y las realidades de las aulas. Pero esa distancia, de existir, parecería acortarse con la invención docente.

Para debatir sobre esta cuestión les proponemos que, reunidos en grupos de tres integrantes, lean el índice de la recopilación *Experiencias docentes en educación secundaria: Un aporte de Red de CAIE* y elijan un capítulo que les resulte especialmente interesante.

A partir de la lectura de los relatos de ese capítulo pueden analizar la presencia de los enfoques curriculares, el aprovechamiento de recursos, la incidencia de las experiencias de capacitación. Podrían debatir luego cómo impulsar desde los CAIE la escritura de experiencias donde se articulen estas cuestiones.

También podrían analizar lo incidental y lo planificado en cada relato. Otro eje de análisis podría ser la lectura del contexto curricular y del contexto de aula que realiza el autor.

Será importante que dediquen los últimos diez minutos para organizar la comunicación de sus análisis al grupo total.

- Les proponemos que aborden en parejas la lectura de alguna de estas experiencias y analicen en ellas el diseño de proyectos didácticos e institucionales, sus pasos, propósitos, factibilidad, logros y aspectos pendientes:
Tapia, Graciela: "Hacerlos leer. ¡Qué desafío!",
Bejarano, René Osvaldo: "Cuando reescribían las historias me quitaron las palabras... después las escrituras"...
Camps, Diego: "Los carteros",
Aráoz, Ariel: "Dar participación al alumno enriquece",

Gatto, Ana María: “Rescatándo-nos (Una experiencia interinstitucional y participativa)”,
González, Daniel Fernando: “El día que los chicos dieron vuelta el colegio y lo filmaron”.
Será importante que tomen notas y dediquen los últimos diez minutos para organizar la comunicación de sus análisis al grupo total.

Consignas de escritura

- Estas consignas están orientadas a escribir borradores de trabajo que luego pueden ser “pulidos” para usarlos en actividades de los CAIE. Conviene escribir en hoja suelta para dar a leer, y usar una sola carilla por si se desea pegar el texto en el cuaderno personal.

“ Engordar” la selección con otros relatos

Relean el índice de la selección *Experiencias docentes en educación secundaria: Un aporte de Red de CAIE*, contenida en este documento y agregue el título de otros relatos (pueden ser títulos que recuerden o que inventen ahora)

Aprovechar los títulos:

leer los títulos de la selección y escribir un relato para una de las secciones.

Escribir cartas:

Presentamos algunos párrafos de los relatos de cuatro profesores. Escribir una carta a uno de estos docentes comentando sus reflexiones. Escribir en hoja suelta para que la lean otros colegas.

Necesitaba un “reto” que le pusiera los límites, como todos los chicos necesitan, lo que pasa que muchas veces no podemos (o no queremos) encontrar la horma de los zapatos a cada uno de ellos y es allí cuando tenemos problemas. Mario

Mes de marzo, me tocó la suerte de coordinar las actividades del Día de la Memoria a nivel institucional, en una escuela de contexto rural, donde la vida pasa con una tranquilidad que en otros lados no se da.

El primer problema que se planteó fue hasta qué punto podía abordar el tema y qué tanta información podían recoger los alumnos: un grupo conformado por chicos adolescentes que no cuentan con la facilidad de acceder a información ya que no hay Internet y los recursos que ellos tienen son escasos, insertos en un pueblo tan chico, ya que la población total es de 250 habitantes que vuelcan sus actividades de supervivencia en trabajos en el campo. Ariel

No todo lo que brilla es oro. Mientras trataba de acompañar a las escuelas en el desarrollo del proyecto, me encontré con dos bajas. Se trató de escuelas que decidieron abrirse del proyecto por no encontrar tiempos y referentes institucionales para el cambio. La noticia fue dolorosa. ¿Cómo podían estos directores considerar que había cosas más importantes que mejorar sus escuelas? ¿Cómo era posible que prefiriesen devolver los fondos antes que ejecutar las acciones que ellos mismos habían ideado? ¿Era falta de ganas, falta de compromiso? ... Debo confesar que mi enojo fue grande. Sin embargo, el diálogo con los demás directivos me hizo ver los avatares de la Dirección. Cotidianamente deben enfrentar situaciones de urgencia extrema como alumnos violentos, padres ausentes, docentes taxi, reuniones de asistencia obligatoria, mil proyectos a presentar para obtener financiamiento; un sin fin de tareas que hacen que lo urgente deje de lado lo interesante. O, mejor dicho, tal vez las ganas de participar en procesos de cambio están vigentes, pero las situaciones cotidianas los obligan a elegir y es allí donde muchas veces la innovación educativa deja paso a la ejecución de acciones con las que hasta están en desacuerdo. Ana María

Entrando a la escuela, se percibe el vacío, sí, pocos padres andan por allí; los que van de un lado a otro, lo hacen con caras de preocupación, pensativos...

“Otra vez me llamaron ¿Qué habrá hecho esta vez?”, “Espero que me atiendan rápido para poder retirarlo o perderé el tren...”, “Otra reunión y la misma perorata otra vez...”

El vacío se hacía sentir, estaba más presente que nunca...

Algunas veces hablamos de la comunidad educativa... Otras de los padres... que son un desastre, que los llamas y no vienen, que no les importa nada, que sin el apoyo de la familia no podemos, que... que... Convencida que esto era cierto, pero a medias, porque en realidad hacíamos muy poco para que la situación fuese diferente... Me quedé pensando en mis alumnos, en Matías, en Jhonatan, en Oscar, en Daniel, en Lucrecia, en María... ya había pasado medio año, seguramente se llevarían la materia si no hacían un giro de 180°, pero internamente sabía que no lo podían hacer solos y que yo no lo podía imponer, debían impulsarse ellos, y había que buscar urgente los apoyos para hacerlo, pues era el momento... más adelante sería demasiado tarde...

¿Y si llamo a los padres? Sí eso voy a hacer... Los voy a llamar para conversar sobre el tema y pedir su colaboración... En sala de profesores, cafecito de por medio, pregunto por estos alumnos a ver cómo andaban en las otras materias y compruebo que también andaban muy flojos. Bueno, digo, voy a citar a los padres... algunos colegas callaron, alguno se rió, otro se mostró escéptico argumentando: -No van a venir.

Algo “desinflada” por los comentarios, dudé unos instantes, unas horas, unos días, hasta que los cité, mandé una nota en el cuaderno de comunicados, solicitando que vinieran a la escuela el jueves a las 9.30. Estela

Estas consignas pueden ser planteada en diferentes momentos: para comenzar el trabajo sobre las experiencias en las escuelas secundarias, para estimular los debates, para impulsar escrituras de experiencias que aporten a la concreción de la universalización de los estudios secundarios. Veamos a continuación dispositivos de desarrollo profesional en los que la escritura pedagógica resulta inherente al proceso de formación.

Los ateneos didácticos

Los ateneos didácticos constituyen una de las estrategias de desarrollo profesional centrada en procesos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza de las disciplinas del currículum.

En un pequeño grupo de colegas (diez a quince) y con la coordinación de un formador, se analizan las experiencias de los integrantes a fin de diseñar y llevar al aula propuestas ajustadas a las realidades en las que se desempeñan.

Cada ateneo se organiza alrededor de una temática específica y bien delimitada para focalizar el trabajo en los desafíos que ese eje plantea al grupo en los contextos concretos de cada escuela y cada clase.

Este proceso enriquece y amplía el saber implicado en la práctica pues, al abordar situaciones singulares desde el estudio de los enfoques curriculares vigentes y de sus fundamentos teóricos, se abre un diálogo dinámico entre la teoría y la práctica, entre la conceptualización y la acción didáctica.

La modalidad de ateneo permite no solo interrogar las propias prácticas y las de los colegas, también facilita su sistematización en comunicaciones organizadas de modo tal de trascender la anécdota y de plantear interrogantes genuinos a ser abordados por el grupo, con el apoyo de lectura de material bibliográfico y de relatos de la práctica publicados por docentes de aula.

En el seno de un ateneo los docentes pasan por diferentes experiencias de desarrollo profesional:

- ✓ de actualización, a través del trabajo bibliográfico y la consulta a especialistas,
- ✓ de análisis de casos típicos extraídos de documentaciones pedagógicas, relatos de colegas, material bibliográfico, y de casos surgidos de las propias experiencias de los participantes,
- ✓ de elaboración de propuestas didácticas que se llevan a la práctica y se registran para analizarlas, posteriormente, en el seno del mismo grupo.

Evidentemente, la escritura es una herramienta imprescindible y permanente. El ateneo, aunque requiere de un debate informado a partir de procesos de estudio e indagación, se centra en el análisis de las prácticas efectivas de los asistentes y en la elaboración de propuestas superadoras. Por eso la escritura de secuencias didácticas con consignas para los alumnos, de registros de clases y de crónicas o autoinformes, es una actividad inseparable del proceso de análisis de las prácticas.

Los textos de la práctica como los relatos de experiencias publicados por los docentes de la Red de CAIE, pueden ser útiles para diferentes actividades. Se los puede aprovechar a modo de casos, o seleccionar párrafos del relato para incorporarlos a alguna consigna, o como una recopilación de problemas típicos de la enseñanza de una disciplina.

Resulta fundamental que la coordinación brinde condiciones para que paulatinamente se construya un clima de confianza entre los integrantes de grupo. El clima de confianza es más que una buena predisposición hacia los otros, es confianza en las propias posibilidades de enseñar, en las aptitudes de los colegas para proponer alternativas superadoras y en las capacidades de los alumnos y de las alumnas para aprender.

Los talleres de educadores

Esta estrategia de desarrollo profesional tiene varias formulaciones (Achilli, Batallán, González Couberes). Elegimos la elaborada por Rodrigo Vera Godoy en la década del 70'.

El taller de educadores consiste en: (...) *Un pequeño grupo de conversación entre educadoras/es que se reúnen a analizar sus propias prácticas, con una metodología de investigación protagónica, para que sean más efectivas en asegurar los aprendizajes de los y las estudiantes (Rodrigo Vera Godoy).*

Vera Godoy denomina investigación protagónica a este enfoque porque se propone producir conocimiento a partir del análisis del protagonismo del propio sujeto que de este modo genera conocimiento sobre sí mismo y, al hacerlo, va incrementando sus competencias para aprender de las situaciones y para transformarlas.

Se parte de la convicción de que los educadores poseen y producen saberes que están pocos considerados, saberes ligados a la práctica, a partir de los cuales es posible avanzar con sistematicidad.

En la investigación protagónica se realiza una construcción, deconstrucción y reconstrucción de los propios marcos de referencia. Así se va produciendo un proceso de articulación, desarticulación y rearticulación. El supuesto básico es "para poder cambiar necesito saber en qué punto estoy".

En los talleres de educadores se trabaja la competencia para la reflexividad, es decir, se reflexiona sobre la realidad en la cual el educador está involucrado y sobre la forma con que la mira, la piensa y actúa sobre ella. Esta competencia para la reflexividad es pensada en función de los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes.

El educador mira y piensa esas realidades atribuyéndoles significado que dependerán de sus propias percepciones: lo que se ve y se piensa incide sobre el hacer. Allí se coloca la cuota de significación personal. Si revisamos esto, entonces, podemos entender por qué percibimos de la manera que percibimos.

Lo desarrollado en talleres de educadores supone una sistematización de los conocimientos y del aprendizaje. Si sistematizamos podemos desarrollar una dinámica de círculos de aprendizaje. Sistematizar y escribir para volver a ver lo hecho y entender por qué se hizo. De esta manera, la gama de posibilidades que se abren son superiores.

El taller de educadores se sostiene en un encuadre muy preciso: se desarrolla en el pequeño grupo, con un coordinador, en un espacio- tiempo definido, con una tarea (el análisis de las propias prácticas) con pasos secuenciados:

El primer momento: Intercambio. El grupo conversa libremente sobre cuestiones - personales, laborales, emocionales, anecdóticas- que surgen de manera espontánea.

El segundo momento: Análisis de un episodio. Alguien plantea un episodio que desea trabajar en el grupo. Lo narra sin juicios de valor ni interpretaciones. Dentro de este mismo momento el grupo interroga al protagonista del episodio sobre sus representaciones, percepciones, emociones, explicaciones para que se puedan explicitar las intenciones o motivos que dieron lugar a la actuación. Es decir, primero se busca describir y después interpretar. Finalmente el grupo busca nuevas alternativas de acción que podrían darse frente al mismo episodio. Se amplía así el repertorio de posibles percepciones frente a situaciones similares a las planteadas por el protagonista del episodio que se analiza.

El tercer momento: Sistematización. Es la narración escrita de lo vivido en los distintos momentos de la reunión con el propósito de tener una memoria de lo producido y comunicar a otras y otros colegas los aprendizajes realizados en este proceso.

El cuarto momento: Conversación sobre la conversación Los participantes conversan sobre las emociones vividas durante la reunión, los aprendizajes que pueden identificar, la evaluación de la ampliación de repertorios de acción que lograron, el fortalecimiento de competencias para la profesionalización de sus prácticas, su sentido de pertenencia .¹⁴

Promover nuevas narrativas de los docentes de secundaria

Hemos presentado las modalidades de ateneo y de talleres de educadores porque son muy productivas para avanzar en las experiencias docentes e ir de aquello que se rememora a aquello que se proyecta. Si el proyecto pedagógico articula utopía y acción, quizás el contexto de trabajo que ofrezcan los coordinadores de CAIE a los profesores, formadores y estudiantes, pueda sumar estas alternativas metodológicas.

Se pondrá pensar en ateneos en los que se problematice la respuesta individualizada para problemas pedagógicos recurrentes (rendimiento escolar, evaluación, acceso a la información, rechazo hacia algunas disciplinas del currículum, o resistencia a abordar textos complejos). En su seno se podrán abordar casos reales, ya publicados, para alentar a que los asistentes organicen sus relatos en narrativas problematizadoras, dando lugar así a otras búsquedas y otras escrituras tales como proyectos de enseñanza, bancos de recursos, registros de clases, recomendaciones bibliográficas, etc.

Las cuestiones pedagógicas, institucionales y de gestión encuentran en el taller de educadores un ámbito propicio para trabajar sobre sus singularidades y construir una mirada más integral. Debatir en el ámbito del taller que le pasa a un docente cuando inicia su carrera en contextos

14 Alen, B; Allegroni, A: *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación.* Buenos Aires. Ministerio de Educación/ INFD. OEI/IDIE. 2009.

institucionales totalmente nuevos (programas de reinserción de jóvenes en la escolaridad secundaria, por ejemplo), en los que no hay demasiadas construcciones prácticas y conceptuales disponibles, sería de gran interés. Analizar las experiencias de tutorías y proyectar las propias junto a otros colegas o abordar el análisis de los proyectos de vida de los jóvenes, impulsaría verdaderos procesos de investigación protagónica y ricos y variados textos, quizá más ensayísticos que narrativos, pero siempre impregnados de experiencias, de voces cotidianas, de los paisajes institucionales y sociales que configuran la experiencia docente.

Otras cuestiones, ligadas a la formación inicial, pueden abordarse con esta metodología: la relación del ISFD con las escuelas en las que los estudiantes aprenden a enseñar; la doble condición de estudiantes y docentes de los practicantes y residentes; su vida en las escuelas; los primeros puestos de trabajo, etc. .

Para cerrar..unos párrafos del relato de Alba Betina Lanza (San Francisco, Córdoba), relato que inspiraría talleres y ateneos, ensayos y proyectos en la búsqueda sostenida del derecho a la educación secundaria de todos los adolescentes y jóvenes de la Argentina.

La retención y promoción escolar. Este proyecto nace con la intención de dar respuesta a una problemática que se venía presentando en nuestro colegio desde hace aproximadamente cinco años. Muchos alumnos solicitaban inscribirse en primer año, luego de haber repetido en nuestra institución o en otras. Algunos luego de haber quedado libres por faltas el año anterior, o por sanciones disciplinarias.

Se presentaba una difícil situación: cómo armar los grupos de ingresantes a primer año, con alumnos con sobreedad, con características tan diferentes a los ingresantes a la escuela secundaria de 11 y 12 años. Más, teniendo en cuenta las características de nuestra escuela; numerosa en cantidad de alumnos y profesores, y con siete divisiones de primer año, que funcionan cuatro en el turno mañana y tres en el turno tarde.

(...)Pensamos en agrupar en una sola división a estos alumnos “especiales”. Esos que al momento de realizar descripciones en las redacciones de los proyectos uno menciona como: de bajo rendimiento, con ausentismo reiterado, con sobreedad, con problemas de conducta, etc. Muchos fueron los interrogantes que nos planteamos: ¿es discriminatorio armar una división con la totalidad de alumnos repitentes?, ¿es pedagógicamente válido?, ¿cómo se van a sentir los chicos?, ¿cómo van a encarar su tarea los profesores?

La gran pregunta que resume todos los interrogantes que nos planteamos era –y sigue siendo–: ¿qué estamos haciendo como escuela, por los chicos que año tras año fracasan en el inicio de su escolaridad secundaria?, ¿cómo puede ser que algunos de ellos repitan dos o tres veces primer año?, ¿no tendremos que replantearnos como escuela la revisión de nuestro planeamiento curricular como así también nuestras prácticas pedagógicas?; porque esto es diversidad y la diversidad es un reto permanente.

(...) La invitación a participar de este colectivo de narradores me permitió poder expresar mi satisfacción y alegría por los resultados alcanzados hasta el momento, y compartir con quienes lean el relato de esta experiencia lo que este proyecto significa para mí. A la vez que renueva mis energías para seguir trabajando con y para los chicos, pues ellos son el verdadero motivo de todas mis acciones como educadora.(...)

Bibliografía

Alen, B: *Estrategias didácticas en Educación Superior*. Dirección de Educación Superior. Provincia de Buenos Aires. 2003.

Alen, B; Allegroni, A: *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires. Ministerio de Educación/ INFD. OEI/IDIE. 2009.

Colectivo de coordinadores de CAIE: *Enseñar, aprender, narrar... Documentos pedagógicos narrativos de docentes de la Provincia de Buenos Aires*. Pcia de Bs.As. INFD (ME), DGCy E de la Pcia de Buenos Aires, LPP.

CFE. ME: Resolución 84/09 del CFE.

Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Institucional. *Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (C.A.I.E)*. Documento General Abril de 2009.

Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente, LPP: *¿Qué relatos pedagógicos publica la comunidad CAIE? Fascículos 1, 4 y 8*. Buenos Aires. INFD (ME). LPP. 2007