

Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente



ACTAS

10 al 12 de Agosto de 2006
Bahía Blanca

Bahía Blanca – Buenos Aires – Argentina – Agosto de 2006

AA.VV.

Actas de las Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente.

Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.

CD-ROM, ISBN 987-1171-45-5, Agosto de 2006.

ISBN 987-1171-45-5



9 789871 171453

jornadas_residencia@uns.edu.ar



Autoridades de la UNS

Rector

Dr. Luis María Fernández

Vicerrector

Mg. Jorge Ardenghi

Presidente Asamblea Universitaria

Dr. Jorge Carrica

Autoridades del Departamento de Humanidades

Directora-Decana

Lic. Adriana Rodríguez

Secretaria Académica

Lic. Elena Torre

Secretaria de Investigación

Lic. Silvia Alvarez

Autoridades de la Escuela Normal Superior

Rector-Director

Lic. Manuel Gomba

Vicerrectora-Vicedirectora

Susana Sebesta

Vicedirectora

Alejandra Barna

Coordinación General

Raúl Menghini
Marta Negrin
Diana Zubimendi
Liliana Lauriti

Comisión Organizadora

Berta Aiello
Agustina Amodeo
Julieta Arias
Mónica Codecido
Mabel Díaz
Julieta Ermeninto
Carolina Fernández Coria
Jorgelina Fabrizi
Rocío González
Leila Hernández
Gabriela Marrón
Florencia Mazzuchelli
Elda Monetti
Andrea Montano
Laura Morales
Eleonora Nyez
Ana Palacios
Jimena Ravanal
Mariano Santos La Rosa
Luciana Sauer
Leandro Scalezi
Soledad Vidal
Ana Clara Yasbitzky

Comité Académico

Gloria Edelstein	Universidad Nacional de Córdoba
Marcela Itcowicz	Universidad Nacional del Comahue
Gustavo Bombini	Universidad Nacional de La Plata / UBA
Liliana Sanjurjo	Universidad Nacional de Rosario
María Rosa misurata	Universidad Nacional de La Plata
Mónica Insaurralde	Universidad Nacional de La Plata
Raúl Menghini	UNS, Departamento de Humanidades
Marta Negrin	UNS, Departamento de Humanidades
Laura Morales	UNS, Departamento de Humanidades
Laura del Valle	UNS, Departamento de Humanidades
Ana M. Malet	UNS, Departamento de Humanidades
María C. Borel	UNS, Departamento de Humanidades
Susana Sebesta	UNS, Escuela Normal Superior
Liliana Lauriti	UNS, Escuela Normal Superior
Diana Zubimendi	UNS, Escuela Normal Superior
Liliana Tauro	UNS, Escuela Normal Superior
Vilma Giagante	UNS, Escuela Normal Superior
Laura Biadiú	UNS, Escuela Normal Superior
María A. Cavallo	UNS, Escuela Normal Superior
Alejandro Guardiola	UNS, Escuela Normal Superior
Marta Vanoli	UNS, Escuelas Medias de la UNS
Mabel Avio	UNS, Escuela Normal Superior
Alicia Brunner	UNS, Departamento de Biología Bioquímica y Farmacia
Vilma Viazzi	UNS, Departamento de Matemática
María Amalia Lorda	UNS, Departamento de Geografía
Roberto Elgarte	UNS, Departamento de Humanidades
Ana María Martino	UNS, Departamento de Humanidades
María Julia Sosa	UNS, Escuelas Medias de la UNS
Perla Señas	UNS, Departamento de Ciencias de la Computación

Prácticas docentes e interculturalidad, repensando la formación

Alves, Ana María
analves2004@hotmail.com

Centro de Educación Popular e Interculturalidad – UNCo

“Una pedagogía que no arrastre, que no tiña, que no albergue, que no pretenda desvelar el misterio del otro. ¿Una pedagogía para poder ser (nosotros) rehenes del otro?”

Carlos Skliar (2004)

Esta ponencia retoma los trabajos de investigación y extensión universitaria¹ que impulsamos desde el Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

Puntualmente, recuperaré las perspectivas del proyecto de investigación “Igualdad y diferencia en Educación Intercultural” (2002/2005) a través del que se buscaba, con un enfoque etnográfico participativo, relevar y analizar las estrategias pedagógicas implementadas en los proyectos de educación intercultural para dar cuenta de los dilemas y desafíos que se les plantean a los docentes que educan en escuelas primarias de comunidades y/o contextos de población mapuche de la provincia de Neuquén. Se intentó una aproximación a las significaciones, prácticas y negociaciones que se construyen en el desarrollo de los proyectos institucionales. A la vez, daré

¹ Los proyectos de Investigación y Extensión del Cepint nos han posibilitado un análisis de la configuración del campo de la educación intercultural en la Provincia de Neuquén. A través del relevamiento documental se avanzó en la realización de una caracterización de las escuelas, las comunidades y los parajes en que se asientan. Para el abordaje específico de las experiencias educativas se reunió un importante corpus documental de las escuelas analizadas y se generó un corpus de entrevistas a docentes, no docentes, padres, pobladores, autoridades originarias y educativas, así como de registros de distintos tipos de eventos (incluyendo talleres y jornadas de reflexión docente, actos escolares, encuentros entre maestros y representantes mapuches, reuniones entre docentes y equipos de investigación y extensión). Además de los informes finales de dichos proyectos, el documento “La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante” (2003) y los libros “Trabajo docente y diferencia cultural” (2001) y “Construcción de espacios interculturales” (2003) incluyen análisis y posiciones en relación a la Educación Intercultural en general, así como también dan cuenta de las particularidades que la misma asume, -tanto en los debates político-pedagógicos como en las prácticas, en el contexto de la provincia de Neuquén.

continuidad a una de las derivaciones de mi propia tesis de maestría “Hacia una didáctica y un curriculum en perspectiva intercultural” cuyo objeto de estudio estuvo centrado en el espacio de concreción del curriculum interpelado por la diferencia cultural.

Entonces, realizaré primero una breve contextualización y luego una aproximación conceptual, que sirva a la vez de anclaje para la posición de formación docente que se adopta, en perspectiva intercultural.

1. ACERCA DE EL/LOS CONTEXTO/S

La década de los '90 está marcada a nivel mundial por la política neoliberal y en el campo educativo en particular, por reformas impulsadas desde esta nueva lógica. También en el contexto internacional aparece el discurso de reconocimiento y respeto por las diferencias culturales, reconociendo como sujetos de derecho a los pueblos indígenas.

En Argentina, la Ley Federal de Educación (Ley N°24.195), reconoce en su art. 5° (inc. q) “*El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza*” y la Constitución de 1994 sanciona el derecho a una Educación Bilingüe e Intercultural.

Luego de una sucesión de políticas compensatorias a nivel del Estado Nacional, con la actual gestión educativa se crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Ordenanza N°549/2004 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación)

En esta resolución se reconocen como destinatarios a “*los pueblos indígenas en general y las escuelas a las cuales asisten en particular...alrededor de 1700 escuelas con matrícula indígena...También serán destinatarios...el conjunto de escuelas del Sistema Educativo a fin de modificar la imagen de los Pueblos indígenas en el conjunto de la sociedad a fin de superar los prejuicios y las múltiples formas de discriminación existentes.*”

Las líneas de acción del programa incluyen: -Formación y capacitación docente. -Producción de materiales. - Proyectos pedagógicos institucionales. -Acciones complementarias de apoyo. - Articulación, Convenios y Redes de EIB. - Sistematización, monitoreo y evaluación de la EIB. - Investigación educativa.

Como acciones destacables a partir de la creación de este programa podemos citar la concreción de los foros y los seminarios sobre Formación docente, Interculturalidad y Bilingüismo en Educación que se vienen sucediendo en diferentes regiones del país.

Por su parte en la provincia de Neuquén se da un interesante marco para la concreción de estas políticas. Por un lado, la presencia histórica de un partido político provincial “fuerte” que se mantiene en el poder casi ininterrumpidamente desde su creación en 1961, el Movimiento Popular Neuquino (MPN).

Por otro, un gremio docente (ATEN) que se pronuncia críticamente contra las políticas hegemónicas del partido gobernante, como así también las de orden nacional. Ejemplo de ello es la fuerte oposición a la implementación de la Ley Federal de Educación en sus diversas manifestaciones: no se implementó la EGB, ni la Educación Polimodal, ni tampoco se adecuaron los planes de estudio de los institutos de formación docente de la provincia, pese a sucesivos intentos por parte del Consejo Provincial de Educación.

En cuanto al Pueblo Mapuce, puede decirse que también constituye –a través de sus organizaciones-, un punto de conflicto para el gobierno provincial.

En el plano educativo el Centro de Educación Mapuce de la Coordinadora de Organizaciones Mapuche sostiene una clara postura en relación a la concepción y práctica de la educación intercultural y de la enseñanza de la lengua que es contraria a la política impulsada por la Dirección Provincial de Programas Educativos e Idioma Mapuce, la cual tiene a su cargo la coordinación del Programa de maestros de lengua y cultura mapuce en aproximadamente 50 escuelas de comunidades.²

² En 1995, la Resolución N°0349, resuelve en su art. 1°: “Incorporar con carácter optativo y a solicitud de las comunidades educativas la Enseñanza de la Lengua y Cultura Mapuche en las Escuelas Primarias insertas en Agrupaciones Indígenas.”

Pero de la simple enumeración de la legislación o programas ejecutados no puede desprenderse una evaluación de lo que acontece en el campo de la educación intercultural en el contexto que nos ocupa.

La conceptualización e implementación de la misma representa un desafío y una variedad de posiciones o interpretaciones acerca de lo que debiera comportar el respeto, la tolerancia, la convivencia con otras culturas y de lo que implica la bi, multi o interculturalidad en educación.

2. QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN INTERCULTURAL

No se puede hablar de perspectiva intercultural en la educación sin hacer referencia a la dimensión política que está a la base de los programas educativos oficiales, impuestos por los Estados-Nación, en relación con la diversidad lingüística y cultural, ignorada por la escuela, asociada a la *política de asimilación* de las minorías étnicas de América Latina.

Es por esto que los pueblos originarios de nuestro país señalan que el concepto de interculturalidad debe ser entendido más allá de lo educativo y situado como estrategia general para hacer frente a las políticas mono-culturales del Estado y que el ámbito de la educación intercultural debe ser el sistema educativo público estatal.

Resulta muy aclaratorio lo que expresan en un documento reciente en relación a:

Lo que no es interculturalidad:

- No es lo mismo que integración. El integracionismo niega los derechos, la diferencia, la identidad, porque busca asimilar las culturas a un solo patrón.
- No debe confundirse con el bilingüismo. El bilingüismo utiliza el idioma como un vehículo de transmisión de la cultura dominante, lo que significa una forma sutil de colonización. (ej: traducción de himnos provinciales, de la Biblia en idioma originario)
- No se puede reducir a usos y costumbres (danza, música, comida, artesanía)
- No es política compensatoria.
- No es un derecho sólo para los Pueblos Originarios sino para la sociedad en su conjunto

- No es añadir algunos contenidos culturales a la educación estatal, a la medicina, al sistema judicial, etc.

En el mismo sentido, en el documento mapuce sobre educación intercultural se afirma que *“sin revisión de los modos y contenidos de la transmisión, sin la reparación que proviene de la autocrítica y el cambio en la perspectiva de una nueva relación con los Pueblos Originarios, se intenta perpetuar un mapuce folclorizado sobre el que se actualizan prejuicios etnocéntricos y racistas”*. Para agregar luego que: *“El idioma es una forma de referirse y de construir realidades, es una forma de representar y de construir el mundo. Los problemas que derivan de la conquista por castellanización no se resuelven sólo con el bilingüismo. Y aún menos con un mapuzungun aprendido sólo desde una escuela que aún no se ha corrido del paradigma nacionalista civilizador y etnocéntrico. Incluso aunque se agreguen al currículo oficial contenidos objetivos o subjetivos de las ‘culturas’ originarias, esto no apunta a una reestructuración de las relaciones entre el Estado y los Pueblos Originarios, sino a una yuxtaposición ecléctica y por lo general descontextualizada.”*³

Podríamos decir con Skliar que la educación intercultural **no es** la pedagogía del *otro que debe ser siempre borrado*, -asimilacionismo, homogeneización, de la escuela de la modernidad-, ni mucho menos la pedagogía del *otro como “huésped” de nuestra hospitalidad* –metástasis del neoliberalismo, pedagogía de la diversidad-.

Una educación intercultural se afirma más bien –y siguiendo a Skliar- en una pedagogía del *otro que vuelve y reverbera permanentemente, una pedagogía de la diferencia*.

“Y es aquí donde la política, la filosofía y la poética de la diferencia se reúnen, aunque dispersas, aunque disímiles: la única aceptación posible es la de aceptar al otro en la soberanía de su diferencia, en su misterio, en su lejanía, en su ser irreductible.”
(pág.114)

3. ALGUNAS NOTAS PARA UNA FORMACIÓN DOCENTE DESDE Y PARA LA DIFERENCIA (CULTURAL Y OTRAS)

³ “Documento para el debate: Educación intercultural, alcances y desafíos” CEPINT – COM, 2000

Pensar la formación docente desde esta perspectiva obliga entonces a un doble trabajo, el primero nos lleva a mirar nuestros propios modos de enseñanza como formadoras. ¿Cómo es nuestro vínculo con los alumnos y alumnas que serán luego maestros y maestras? ¿Cómo las diferentes instancias de formación están propiciando una ruptura con la pedagogía de la homogeneización que no vuelva a encubrirse bajo el manto de la tolerancia y el respeto por lo diverso? Señalo esto pensando que no es posible formar para una educación intercultural si no es pensada desde la/s diferencia/s. ¿Somos capaces los formadores de aceptar “*la irrupción del otro*” no sólo para permitirle ser lo que ya está siendo, para legitimarlo; sino más bien para instalar una nueva relación con nosotros mismos? Preguntas de índole filosófica, demasiado profundas para ser desplegadas aquí, pero que por lo mismo, no pueden dejar de ser dichas.

En otro plano, más instrumental, es relevante recuperar los aportes de experiencias e investigaciones a nivel nacional y locales.

En Argentina, las diferentes políticas de los gobiernos provinciales tanto como las de los colectivos de docentes, han ido configurando una gama muy variada de experiencias en nuestro país. Es por ello que, en el año 2001, el Ministerio de Educación realizó una convocatoria nacional a la sistematización de experiencias cuyo objetivo fue “*recuperar la memoria de propuestas y acciones desarrolladas en distintos espacios educativos.*” (Novaro, 2002) Esta autora señala entre otras conclusiones que: “*Los docentes advierten que la EIB implica replantearse imágenes sobre la cultura y la escuela, la posición que nuestra sociedad ha tenido y tiene sobre los aborígenes, las propuestas de ‘integración acrítica’ al modelo oficial. Para ello son necesarios el asesoramiento, capacitación, acompañamiento áulico y espacios de reflexión sistemáticos y continuos. Los docentes destacan el aporte de experiencias como pasantías, intercambios, encuentros, que abren espacios donde los que han avanzado socializan su experiencia y en conjunto discuten avances y dificultades. Estos espacios en general empiezan a implementarse a partir de la autoconvocatoria y tienen resultados indudables en la calidad y adecuación de las propuestas escolares.*”

Las investigaciones realizadas a nivel local confirman estos señalamientos. En esta provincia donde no existe una política de formación docente en perspectiva

intercultural los espacios colectivos, al interior de cada institución escolar, tanto como los que se han constituido a partir de los Encuentros de Maestros Rurales y Pueblo Mapuce han posibilitado la problematización de la construcción histórica de la identidad docente y han conducido a una homologación con el pueblo mapuche en cuanto a la percepción de la escuela como pieza fundamental en la conquista y dominación y a situarse como excluidos y marginados de este sistema social, lo que implica como contrapartida la recuperación de la especificidad del trabajo docente: la enseñanza. En esta especificidad del trabajo docente cruzado por la diferencia cultural podríamos ubicar el núcleo problemático compartido por maestros y mapuches y que atravesó y atraviesa no sólo estos encuentros sino todo debate sobre educación intercultural: la tensión **igualdad educativa/diferencia cultural**.

El valor de estos encuentros en relación a la concreción de una propuesta de enseñanza para la educación intercultural resulta entonces insoslayable ya que la posibilidad de quebrar las representaciones identitarias y las rutinas instaladas en la escuela está dada por estos espacios de reflexividad, en los que se encontraría la intencionalidad de direccionar en otro sentido las prácticas pedagógicas y de “interpelar” a la teoría en la búsqueda de aportes para esta construcción colectiva.

En cuanto a experiencias institucionales, surge también de la investigación la existencia de ciertas condiciones que favorecen un trabajo en el sentido que estamos proponiendo: proyectos institucionales con continuidad y clara direccionalidad, un estilo de gestión caracterizado por el diálogo, tanto con el grupo de docentes, como con la comunidad, abierto a la mirada externa. La toma de decisiones se debate y se consensúa. Con una clara opción por la formación de los docentes desde su propia práctica, favoreciendo la reflexión, la autocrítica, los encuentros con otros, la búsqueda de teoría.

Las comunidades de estas escuelas tienen espacios generados desde la propia institución para participar y manifestarse y los problemas que se van presentando son resueltos desde la interacción y la búsqueda de significados y prácticas donde la diferencia no se “diluye” sino que se encuentran nuevos modos de construirla.

Podríamos derivar entonces que no se trata tanto de qué y cómo enseñar sino para qué y desde dónde, en la medida que la formación se vincula a la hegemonía, y que

por lo tanto la educación es por definición de naturaleza política. **En una propuesta de formación docente para la educación intercultural el primer punto a trabajar es la deconstrucción del discurso colonizado no tanto en los “otros” sino principalmente en “nosotros”.** Reflexionar críticamente sobre lo que el dispositivo pedagógico moderno ha hecho en nosotros, tomar distancia frente al tipo de educación recibida y que se continúa reproduciendo.

Un segundo punto que debería formar parte de la formación docente es el **conocimiento del Pueblo Nación Mapuce**, de su historia, su cosmovisión, su vigencia, sus reclamos al Estado y a la escuela. Esto también implica una deconstrucción de las representaciones que los maestros y maestras (actuales y los futuros) portan sobre los mapuces, implica abandonar posturas reificadoras de “lo mapuce” para poder iniciar una postura de diálogo, de adaptación a los códigos culturales de otros y de aceptar la pluralidad de racionalidades y epistemologías. Este último aspecto es central para una propuesta de enseñanza que tenga en cuenta los modos de construcción del conocimiento propios de cada cultura.

Por último una **revisión de las estrategias didácticas**, trascendiendo el sentido puramente técnico del recurso didáctico. Hablamos de competencias profesionales complejas, que combinen habilidades, principios y clara conciencia del sentido y las consecuencias de las prácticas pedagógicas. Este conocimiento en parte individual, es sin embargo producto de reelaboraciones de los docentes a partir de su experiencia compartida.

Por lo tanto rescatamos el valor de las prácticas formativas en espacios de discusión colectiva y de generación de propuestas didácticas para la intervención en la enseñanza a partir de la indagación de nuevas ideas, propuestas y aportes para la resolución de situaciones problemáticas de la práctica. Esto debe ser considerado un aspecto esencial tanto para la formación docente inicial como para quienes ya sean docentes. Además queremos resaltar que al igual que el Pueblo Mapuce y la mayoría de los pueblos originarios de Argentina no creemos que la educación intercultural deba ser una modalidad dirigida a “ellos”, sino que es para todos y que de las reflexiones y prácticas surgidas de estas experiencias será posible construir una pedagogía más humana y capaz de contemplar las diferencias.

BIBLIOGRAFÍA

Alves, Ana M. (2002), *Hacia una didáctica y un curriculum en perspectiva intercultural*. Tesis de Maestría.

Díaz, Raúl (2001) *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Ed. Miño y Dávila, Bs. As.

Díaz, Raúl y Alonso, Graciela (2004) *Construcción de espacios interculturales*. Ed. Miño y Dávila, Bs. As.

Díaz, Raúl (2001) *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Ed. Miño y Dávila, Bs. As.

Novaro, Gabriela (2002) *Pueblos aborígenes y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural*. Bs. As. (Mimeo)

Incorporación de residentes a la escuela: el entrenamiento de una mirada inclusiva

Campanari, Patricia Rubí
patricampanari@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Pampa

INTRODUCCIÓN

Este trabajo constituye un aporte específico acerca del tratamiento de la problemática de los alumnos integrados a la escuela común en el período de Residencia correspondiente al Prof. de E.G.B. Primer Ciclo y Segundo Ciclo de la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.L.Pam.

La ponencia rescata la experiencia de una Residente de E.G.B. en primer año, en el ciclo lectivo 2005, con la presencia de una niña con discapacidad visual. Se analiza críticamente la situación planteada tomando como base las observaciones de las clases prácticas y los diálogos mantenidos con la practicante en los espacios destinados a la reflexión sobre la práctica.

La integración en escuelas comunes de alumnos con necesidades educativas especiales puede considerarse aún como una experiencia que va difundiéndose y ganando espacio poco a poco.

Parafraseando a María José Borsani (2004) podemos pensar la discapacidad como una construcción social que se da a partir del intercambio establecido entre las personas. El significado social de la discapacidad dependerá de cómo se construya este concepto en la comunidad. Una percepción parcializada y rígida puede llevar a un prejuicio que categoriza a las personas a partir de una característica que marca el déficit sin tomar en cuenta otras características del sujeto. Otra es la construcción social de la discapacidad desde una percepción globalizada que considera a la persona en su totalidad teniendo en cuenta sus características, sus posibilidades y sus limitaciones.

Desde esta visión se reconocen las diferencias, no se las niega, respetando al otro como ser diferente.

LOS PRIMEROS DÍAS DE PRÁCTICA: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

En el marco de reflexión sobre la práctica que habitualmente sostenemos en el ámbito de la facultad la residente expresó sus primeras vivencias de la siguiente manera: “Iniciar el proceso de residencia genera ansiedad, pero esta práctica además tiene algo que provoca en mí mucha más ansiedad, miedos, incertidumbre y angustia por que no me considero capacitada para afrontar el requerimiento de contar entre los niños con una alumna ciega. A pesar de haber transcurrido la primera etapa de observación y vinculación con el grupo y con la docente; el primer día de práctica tuve dudas y en ese mismo instante me pregunté que hacer con la niña ciega que se hallaba entremezclada entre sus compañeros. Acomodé a los nenes y con mucho cuidado tomé a la niña especial de la mano y la traje a mi lado. La maestra integradora, que nos acompañaba, observó mi proceder y esperó el momento oportuno para decirme que la niña debía permanecer entre su grupo de pares (en fila), me sugería ubicarla por detrás de un compañero para que lo tome de referencia.”

En éste sentido, los especialistas expresan que “cuando los alumnos con necesidades educativas especiales se integran en una clase, se requiere que el maestro integrador trabaje mas de cerca con el profesor de clase [...] tienen la responsabilidad de colaborar con ellos y consultarles para diseñar y proporcionar la enseñanza y los oportunos servicios relacionados con ella” (Wang, 1998:44)

La residente agrega: “una vez en el grado y luego de los saludos habituales, propuse una actividad que generaba cambios de ubicación en la clase, asigné deliberadamente los bancos que creí convenientes para cada uno de los chicos, reservando para la niña ciega un lugar que consideré de privilegio. Nuevamente la sutil intervención de la maestra integradora me hizo saber que tal ubicación no era la conveniente y me invitó a desplazarla hacia uno de los laterales, la acomodó de costado junto a la máquina de Braille (elemento esencial en este caso) y me explicó que lo importante para ella era un lugar donde pueda oír sin dificultad.”

Este es un aspecto importante a destacar: la ubicación del alumno en el aula, a este respecto Martín, Gaspar y González (1999.272) mencionan que “debería situarse en una zona cercana al profesor, en las primeras bancas, [...] tal ubicación le permitirá captar detalles a través del oído [...] deberá disponer de un espacio suficiente para la realización de sus tareas escolares (mesa ampliada, dos mesas juntas) esto le facilitará la labor a la hora de tener que utilizar simultáneamente varios instrumentos específicos (máquina Perkins, libro de texto, etc.).

Posteriormente la residente destaca que lo que más llamaba su atención era la naturalidad con que sus compañeros trataban a esta nena, “hasta se me ocurrió pensar que ellos no se percataban de las “limitaciones” que poseía, la trataban como a una más, y ella participaba y nombraba con soltura a sus compañeros cuando escuchaba la voz de cada uno.”

“Como desconocía totalmente en que consistía el trabajo de la Escuela Especial, le pregunté a la maestra integradora si era necesario que aprenda Braille para futuras experiencias de integración que pudieran ocurrir una vez que me reciba, a lo que la docente integradora me explicó que las transcripciones y sugerencias de adaptaciones curriculares son función de ella y que próximamente estaba programada una reunión con el equipo de la Escuela de Ciegos para armar el proyecto de integración, me invitó a dicha reunión y me alentó para que pueda en ese espacio salvar las dudas que tenga. Esto me dejó algo más tranquila, pero recuerdo que aun tenía mucho miedo, me preguntaba si yo podría enseñarle y que hacer para preservar su integridad física en relación con el manejo de los espacios escolares y sobre todo en los recreos. Fue la actitud de sus compañeritos, que con tan solo 6 años, me demostraron que ellos no sabían de la ceguera, pero sí sabían que ella era tan niña como ellos y la hacían partícipes de sus actividades y juegos integrándola, acompañándola, invitándola, guiándola y sobre todo no discriminándola.”

A este respecto, Sostiene Patricia Bill (2000) que, si los compañeros comprenden que la discapacidad no es algo malo, solo diferente, pueden convertirse en verdaderos aliados para ayudarlo. Además se disminuye la probabilidad de que vean las adecuaciones y el apoyo adicional que se le ofrece al alumno con discapacidad como ventajas injustas.

La residente manifiesta su desconcierto y expresa: “cuando comienza mi período de residencia y me entero que en ese aula había una niña con discapacidad visual mi desconcierto no pudo ser disimulado y en los encuentros periódicos que realizábamos en la facultad expresé mis temores frente al equipo de cátedra y mis compañeras. Allí encontré la contención necesaria y la explicación de que detrás de toda integración hay una escuela especial que apoya y realiza el seguimiento del trabajo”.

Desde la cátedra se le explicó a la futura docente que como consecuencia lógica de la diversidad que acontece en las aulas y coherentemente con esta línea de trabajo, la oferta pedagógica tendría que basarse en una enseñanza diversificada que contemplara las características de los alumnos y las necesidades educativas especiales de la niña en particular. En este sentido deberá propiciar la participación en todas las actividades posibles, como así también evitar tanto la sobreprotección como la negación de su situación.

Con el correr de los días, tal como fue anticipado por el equipo de cátedra, la residente recibió información general sobre las características de las personas ciegas y asesoramiento sobre el caso específico que había que atender. Dice la residente:”con la maestra integradora mantuvimos un diálogo fluido y permanente sobre las adaptaciones que debía realizar a mi planificación en función de las necesidades educativas de la niña”.

En este sentido, la Escuela de Ciegos informó que la alumna:

- Está alfabetizada. Accedió a la lecto-escritura a través del sistema Braille
- Opera con el ábaco.
- Utiliza la pizarra de dibujo y crayones para dibujar
- Ha anexado la utilización de otros recursos tales como tarjetas con imágenes, mapas, etc. en relieve y con distintas texturas, cuestiones que debo tener en cuenta al momento de elaborar mi propuesta pedagógica.

Para evaluar la situación, se realizaron dos reuniones de equipo con la maestra del grado con la participación de la residente, una al inicio para elaborar el proyecto de integración y otra al mes para evaluar lo acontecido hasta el momento. En cada una de ellas participaron también las docentes especiales para el tratamiento referido a cada área particular.

ANÁLISIS CRÍTICO

Después de cada observación se le indicaban a la alumna aspectos de la clase que le servirían para modificar sus futuras prácticas.

Una de las primeras recomendaciones fue la necesidad de planificar con cierta anticipación, para que la maestra integradora pueda realizar las adaptaciones correspondientes a las actividades, ya que todas debían ser transcritas a Braille, además en algunas ocasiones había que reducir la cantidad o emplear otro formato de letra u otro tamaño.

Del mismo modo se sugiere a la residente que ante cualquier modificación en el espacio requerida por alguna actividad en especial, es necesario advertirle a la alumna los cambios que se producirán, necesitará comprender la ubicación del mobiliario, puertas, ventanas y localización de sus compañeros. Se le advierte que en el caso de salidas y paseos se puede nombrar a un alumno que se desempeñe como tutor para ayudarla en el traslado. “En el caso de los alumnos ciegos o con disminución visual una necesidad a tener en cuenta es la orientación y movilidad, es decir, su ubicación en el espacio en relación con los objetos y personas que se encuentran en su ámbito”. Marilyn Friend y William Bursuck,(1999:147)

En la tercera observación se advirtió que en ciertas ocasiones a la niña le resultaba dificultoso seguir el hilo de la clase observándosela como “perdida “, ante esto se le sugiere a la residente que lea las consignas que se escriben en el pizarrón, como así también nombrar a los compañeros cuando intervengan en forma oral para que pueda identificar la voz.

LOS MAYORES ACIERTOS DE ESTA EXPERIENCIA

Al finalizar el período de Prácticas la residente evaluó los aspectos positivos con respecto a su vivencia: “creo que el mayor acierto es que esta experiencia me permitió revalorar el trabajo docente desde la posibilidad de indagar, conocer, acordar y sentirse capaz de integrar en el aula de escuela común un niño con necesidades educativas especiales. Considero que tanto para mi como para el resto de los niños fue

una experiencia positiva y enriquecedora en el aprendizaje de valores de solidaridad y cooperación”.

“Otro aspecto favorable fue el trabajo mancomunado con la Escuela de Ciegos para tomar decisiones, seleccionar recursos y para acordar las adaptaciones curriculares que se consideraron convenientes.”

CONCLUSIÓN

A partir de este trabajo de campo comprobamos que la reflexión sobre la propia práctica en el marco de la investigación educativa, contribuye a mejorar la práctica misma de la enseñanza. Aproximar en la formación de grado algunos resultados de investigación permitirá una toma de conciencia y una mirada crítica, junto a la recopilación de la información existente, sobre determinadas cuestiones, en este caso la problemática de la inclusión en la escuela común.

Actualmente se presenta como una necesidad imperiosa la implementación de programas que contemplen durante la formación académica y práctica del docente común una orientación pedagógica que le permita trabajar con alumnos con discapacidad, esto nos lleva a pensar ¿cómo debe ser el maestro que lleve a cabo este proceso? Porrás Vallejos describe una serie de rasgos que caracterizan su perfil: un defensor de valores de emancipación “educar en la diversidad supone traspasar la frontera de la cultura oficial, de masas o de élite, para que en la escuela se reconstruya la cultura a partir de las culturas particulares que aportan los educandos [...] dando la palabra a quienes tienen dificultades para que sus ideas y experiencias se transmitan a los demás y sean tenidas en cuenta en las decisiones que les afecten” Porrás Vallejos, (1998:255), un segundo rasgo está dado por la reflexión de la propia práctica, esto “requiere una actitud investigativa que permita al profesorado aprender de su propia experiencia”, un profesional crítico posicionado en la lucha por una escuela sin exclusiones, centrado en lo que sucede en su aula, con el conocimiento de sus alumnos en cuanto a habilidades, destrezas, competencias curriculares, estilos de aprendizaje; como último rasgo este autor hace mención a un profesional solidario y cooperativo: “los problemas reales que genera la integración, raramente se pueden afrontar como

empresa estrictamente personal, lo lógico es concebirlas como un trabajo de investigación cooperativo e interdisciplinar” (Porrás Vallejos 1998:261)

Entendemos que la integración de los niños con necesidades educativas especiales implica cambios relevantes, uno de ellos remite a los espacios de formación docente de grado especialmente porque propone un trabajo conjunto de los docentes de dos niveles de educación diferentes. En este proceso el trabajo de ambos equipos de docentes de educación especial y común, ofrece oportunidades para reflexionar sobre las propias prácticas y modificarlas, aproximándose a los objetivos de ofrecer una educación para la diversidad a través de propuestas más personalizadas.

“Una escuela más justa será aquella que se anime a revisar sus prácticas, la metodología de enseñanza que emplea con todos y cada uno de sus alumnos, no sólo con los que presentan una discapacidad. Una escuela que sea para todos, no porque a todos ofrezca lo mismo, sino porque ofrezca, a cada uno, la estrategia más adecuada para que pueda apropiarse de los valores de la cultura” (Johansen 1998:79)

BIBLIOGRAFÍA

- Bill, Patricia (2000). *Comentando la discapacidad para fomentar la aceptación*. Extraído el 25 de junio de 2004 de <http://Fundación.paso.a.paso.com>. Caracas. html
- Borsani, María José (2004). *La discapacidad motora en la escuela común*. en *Novedades Educativas* N° 160. Noveduc. Bs. As.
- Friend, Marilyn y Bursuck, William (1999). *Alumnos con dificultades. Guía práctica para su detección e integración*. Troquel. Bs. As.
- Giné, Climent y Ruiz, Robert. Capítulo 19 en *Desarrollo Psicológico y Educación*. (1.990) Alianza Madrid.
- Johansen, Liliana (1998). *Marco legal y estrategias de integración*. en *Experiencias* N° 26. Noveduc. Bs. As.
- Lus, María Angélica (1.998) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós . Bs. As.
- Martín, M. Gaspar, J. y Gonzáles, J.P.(1999) en *“Deficiencia Visual”*. Ediciones Aljibe. Bs.As.
- Norma Filidoro (2003). *Nuevas formas de exclusión*. en *Ensayos y Experiencias* N° 49. Noveduc. Bs.As.

Porras Vallejos, Ramón (1.998) *Una escuela para la integración educativa*. Publicaciones MCEP, Sevilla

Susana Weinschelbaum. (2004). *La polémica de la integración: la educación especial resiste*. en *Novedades educativas* N° 160. Noveduc. Bs.As.

Wang, Margaret C. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado*. Ediciones Narcea S.A. Madrid.

La Residencia en ámbitos no escolarizados: trabajando en la construcción del rol, en nuevos escenarios

Delorenzi, Olga
olgadelo@yahoo.com.ar

Furiasse, Marina

Muñoz, Natalia

Piccone, María Celia

Restivo, Darío

Escuela de Bellas Artes “Luciano Fortabat” de Azul

La Formación Docente constituye en estos tiempos un verdadero desafío político e institucional. Desde el punto de vista político, el siglo XXI nos enfrenta al problema de la educación de los pueblos en el sentido de búsqueda de situaciones de igualdad ciudadana para una inserción plena en el ámbito de la sociedad. Apuntando a formar sujetos, cuyas disposiciones y habilidades no sean diferentes a las que requiere la sociedad actual.

En lo referente a los aspectos institucionales, el desafío consiste en vehicular el currículo de la formación docente de grado, de modo tal que lo expresado en el diseño curricular se concrete plenamente.

Como es sabido la Formación Docente de Grado se centra en la construcción de la Práctica Docente. En consecuencia, resulta muy importante cómo desde las instituciones formadoras, se pone el currículo en acción.

Margarita Pansza González (1990, 16) señala que “el currículo representa una serie estructurada de experiencias de aprendizajes que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta: el producir los aprendizajes deseados. Presentado aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: el diseño y la acción. Implica una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje”

En definitiva, el escenario educativo marca una relación dinámica entre realidad social y conocimiento. Y para los futuros docentes esa relación ha de manifestarse

cuando se inserten definitivamente al sistema educativo, pues consideramos que las prácticas (desarrolladas durante los cuatro años de formación, y específicamente durante la residencia), difieren de la práctica profesional. Partimos de la idea que las prácticas no son la práctica, ésta implica el ejercicio profesional, y esto se desarrolla a largo de la trayectoria profesional. No obstante, se considera como sumamente importante la construcción de las prácticas en el ámbito de la Formación Docente, como una situación para aprender a manejar la práctica.

Si bien en nuestra institución, desde la implementación de la nueva estructura curricular, los Espacios de la Práctica se han organizado tratando de vehicular una construcción de la práctica reflexionada, socializada, deconstruida en sus elementos constitutivos y reconstruida a través de acciones colaborativas; permanentemente se ha re – pensando esa organización. Las preguntas que han guiado nuestro accionar no se han referido sólo a las meras cuestiones metodológico didácticas, sino por el contrario, han excedido el ámbito áulico. En principio, porque partimos de la idea de diferenciar la práctica de la enseñanza de la práctica docente.

La primera implica centrar la acción docente en la complejidad del aula, pero al limitar la tarea sólo a ese espacio, quedan afuera diferentes actividades, situaciones, relaciones, circulación del poder, que constituyen y conforman la tarea docente. Ampliar el concepto de práctica de la enseñanza a práctica docente, no supone desatender el trabajo al interior del aula que tiene que ver con la enseñanza de contenidos disciplinares, sino que implica atender simultáneamente a los determinantes institucionales y contextuales. (Edelstein, 1995)

La noción de Práctica Docente encuadra la tarea en una red de relaciones y construcción permanente que excede el ámbito áulico. Comprendiendo que el desempeño del rol profesional va mucho más allá de la tarea de enseñar, y que se deben tener en cuenta las condiciones contextuales e institucionales que hacen al accionar educativo.

Por otra parte, la Práctica Docente como Práctica Social se caracteriza por su complejidad, por su incertidumbre e imprevisibilidad, por su desarrollo en el tiempo, y por su irreversibilidad.

Asimismo, la Práctica Docente en la interacción con el conocimiento y el alumno, pone en juego aspectos valorativos. Es decir, decisiones éticas y políticas. Por tanto, la práctica docente es definida también como una práctica política, esto en el sentido que no es una práctica neutra y ascética, sino que está dotada de intencionalidad. Ello implica considerar los valores y circunstancias ético – políticas que dan legitimidad al accionar docente.

En consecuencia, también partimos de una visión que entiende a la escuela como una institución social, construida históricamente, y atravesada por múltiples significados. La escuela constituye un ámbito donde la cultura se hace patente a través de diferentes aspectos tales como: rituales, rutinas, gestos, prácticas extradiscursivas, todo lo cual constituye una configuración social significativa. Conforman un microespacio social en el cual se entrecruzan las relaciones y las pugnas internas, con aquellos aspectos de la sociedad que “entran” a la escuela. A su vez, el aula como un espacio más delimitado aún, pero que recibe y recrea los aspectos antes mencionados, más las cuestiones específicas (alfabetización, las controversias entre las interpretaciones de la experiencia y las del saber académico, los discursos del orden y la disciplina).

Sin lugar a dudas durante la formación de los futuros docentes es necesario trabajar estos aspectos. De hecho en nuestra institución, desde el Espacio de la Práctica I y II se comienzan a trabajar dichos aspectos, en el Espacio I, el conocimiento construido sobre las diferentes instituciones destino permite dar cuenta de aspectos macro y micro de la institución. El trabajo y construcción de conocimiento en el Espacio II acerca a la mirada áulica, y los aspectos más concretos de la práctica.

Es decir, consideramos que durante la formación de grado de los futuros docente de Artes Visuales, acercamos a los alumnos al conocimiento teórico y su construcción de saber práctico, sobre la escuela con las connotaciones actuales, y para el ejercicio de la práctica profesional en ese ámbito. Ahora bien, ¿basta solo con esa formación para “esa escuela”? O ¿es necesario plantearse la posibilidad de otros escenarios para la construcción de la residencia pedagógica de los alumnos de profesorado en Artes Visuales?.

Sin duda hay otros escenarios, incluso del nivel educativo que históricamente no fueron considerados como ámbitos de construcción de la futura práctica profesional de la especialidad plástica, como es el caso de la educación especial. Desde nuestra institución este aspecto fue tenido en cuenta, y los alumnos pudieron generar espacios de práctica pedagógica en ámbitos de educación especial. También se han desarrollado espacios de práctica en instituciones de salud. Sin embargo, quedaban aspectos pendientes con referencia a otros escenarios posibles de la construcción de la práctica.

Hemos consensado durante estos años de trabajo en equipo, que la transformación educativa pasa sin duda por pensar la formación docente desde una perspectiva crítica. En ella el docente debe formarse como un sujeto autónomo capaz de des-aprender, desnaturalizar y desmitificar las prácticas, el conocimiento y la propia práctica. Pero también estamos convencidos que lo educativo no puede circunscribirse meramente al ámbito escolar, pues hay múltiples escenarios sociales que devienen polos de formación de sujetos, de construcciones de sentido y saberes, los cuales requieren ser pensados desde la Formación Docente como espacios posibles para la construcción de la residencia pedagógica.

Consideramos asimismo que no sólo deben tenerse en cuenta los escenarios mencionados, sino también lo que podríamos denominar “nuevas formas en la infancia y la adolescencia” que requiere de docentes que conozcan esta problemática. A su vez estamos persuadidos, como se señaló desde la concepción teórica, que la práctica docente implica un compromiso social, un acercamiento a las necesidades de grupos subculturales que no siempre pueden acceder a cumplir con sus intereses y perspectivas. O bien acceden, pero el ámbito de las instituciones educativas operan como expulsores de quienes ostentan las diferencias.

En consecuencia, desde el Espacio de la Práctica III se decidió considerar como una alternativa para realizar parte de la residencia pedagógica al espacio de Patios Abiertos que se realiza en la Escuela de Bellas Artes, el cual tiene como antecedente un trabajo que se realizaba en la mencionada institución desde el año 2003, durante los días sábados. En ese primer proyecto trabajaban, tanto docentes, como alumnos del profesorado en Artes Visuales. Desde el año 2005 esta actividad pasó a formar parte del Programa Patios, el cual tiene por finalidad lograr para niños y jóvenes un espacio de

contención en el cual todos ellos se sientan cómodos, realicen actividades de acuerdo a sus intereses, y que por otra parte signifique un espacio para actividades productivas que permitan el crecimiento personal, la progresiva construcción de autoestima e inserción en el mundo cultural. Patios Abiertos implica una propuesta de democratización del espacio escolar a partir de la cual se constituye en un referente de los intereses sociales de la comunidad.

Consideramos desde el equipo docente del Espacio de la Práctica que éste constituía un escenario adecuado para generar instancias de práctica, pues más allá de desarrollarse en el espacio físico de la Escuela de Bellas Artes, supone una instancia de educación no sistematizada a partir de la construcción de conocimientos en forma lúdica, de los propios intereses de los niños y jóvenes. Y que por otra parte, se recibe en Patios a niños y jóvenes de diferentes subculturas, que han encontrado en ese espacio su “lugar”, todos los días sábados del año. Niños y jóvenes que con problemáticas diferentes, no siempre encuentran en los procesos escolarizados su rol, y más aún, la necesidad de aprender. Este espacio de Patios Abiertos se ha constituido en un lugar donde niños y jóvenes concurren espontáneamente, y con una profunda motivación. Es decir, que ese ámbito de Patios, constituye también un modo de restablecer lentamente los lazos educativos que se han ido debilitando por múltiples motivos.

Los alumnos de profesorado que llevaron a cabo esta experiencia de residencia diferente fueron cuatro, trabajaron por parejas pedagógicas, una de las parejas lo hizo con uno de los grupos de niños, y el otro con el grupo de jóvenes. En este caso socializaremos la residencia llevada a cabo con el grupo de niños.

Las alumnas residentes relatan a través del Diario del Profesor, recurso didáctico y de evaluación / capacitación, que llevan a cabo durante la residencia, los aspectos más salientes y movilizantes.

En principio, desde el punto de vista del aprendizaje, las alumnas residentes manifiestan que, los niños aprenden mediante la exploración y la experimentación, y de la resolución de conflictos cognitivos en la medida que avanza el proceso de creación. Desde el plano de las decisiones didácticas las residentes consideran que si bien se proponen actividades previamente proyectadas, el rol de ellas opera como moderador, y

muchas de las acciones e intervenciones didácticas son el resultado de los intereses de los niños y de las situaciones que ellos plantean.

En segundo lugar, consideran las residentes que el taller resulta un ámbito adecuado para el desarrollo de la creatividad, en el sentido que los niños no están sujetos a desarrollar sus actividades a partir de contenidos preestablecidos, sino desde sus propios intereses y motivaciones.

En tercer lugar, las residentes viven la situación de práctica como una instancia diferente, en el sentido que se proyectan como las realizadoras en sentido pleno de su acción, pues no están sujetos a los contenidos que el docente orientador les da para trabajar, como ocurre en las escuelas destino. En definitiva, visualizan su tarea desde el lugar de sentirse plenamente responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cosa que en la práctica convencional está sujeta, también a la mirada del docente orientador.

En cuarto lugar, desde lo meramente edilicios (lo cual no es un accesorio superfluo a la construcción de la práctica), realizar la residencia en el espacio de Patios Abiertos, permite usar una institución con instalaciones preparadas específicamente para el trabajo en el taller. Sabido es que ninguna escuela destino, cuenta con un espacio especial para enseñar plástica, y que muchas veces los residentes se ven presionados por los docentes comunes, en lo que refiere a que es necesario que no “desorganicen” ni “ensucien” demasiado el salón, pues ellos tienen que seguir dando clase.

En quinto lugar, la organización horaria de Patios Abiertos (2 horas reloj), permiten enseñar y aprender de un modo distinto. En ese tiempo es posible iniciar una actividad, desarrollarla y socializarla. Es decir puede ver el proceso y el producto. Esto no siempre es factible durante la residencia en las escuelas destinos, ya que la organización horaria no lo permite. La mayoría de las escuelas poseen las dos horas reloj del área plástica fragmentadas en horas separadas en distintos días.

Señalamos como paradigmática una de las actividades que pudieron desarrollar las residentes en este espacio, como es la pintura en caballete. Esta actividad fue desarrollada durante varias clases, incluso en una clase la actividad se trasladó a la vereda de la Escuela de Bellas Artes. Esto generó un espacio de interacción muy

interesante con los transeúntes que veían, una tarde de sábado trabajar a niños y jóvenes en la vereda, con los caballetes dispuestos a lo largo de la cuadra.

El final de la residencia, implicó una instancia de socialización de todas las producciones realizadas por los niños y jóvenes. Se llevó a cabo en la Escuela de Bellas Artes y participaron también, niños y jóvenes de otro de los Patios Abiertos que se implementaron en la ciudad. Este grupo puso en escena una obra de teatro infantil. Participaron todos los padres de los niños y jóvenes. La actividad culminó con un recorrido por la muestra preparada con las diferentes producciones.

Esta actividad permitió a los residentes el contacto con los padres, (cosa poco factible de alcanzar en la residencia en ámbitos formales) mostrándole el proceso de trabajo que cada niño y joven, habían logrado.

Poder haber desarrollado esta experiencia en un escenario alternativo al de las escuelas destino, con los resultados descritos, nos hizo pensar en la consideración de otros escenarios posibles.

Durante este ciclo lectivo, en el segundo cuatrimestre y con los alumnos de Espacio de la Práctica II, intentaremos desarrollar una propuesta de ECOARTE, en escenarios barriales de la ciudad. Con dos objetivos claramente diferenciados, por un lado llevar el arte a aquellos sectores que no pueden acceder a este conocimiento, que como tal debiera formar parte de la currícula escolar de los niveles Inicial, EPB, pero sabido es, que las cuestiones presupuestarias cercenan esa posibilidad. Por otra parte, afirmamos que el arte ha sido y es uno de los vehículos más importantes de construcción de pensamiento. Por eso, acercar el arte y la ecología es una manera de formar a nuestros egresados desde una perspectiva crítica y comprometida, a la vez que implica acercar a los grupos involucrados en la concientización sobre la problemática ambiental.

La realidad de nuestra comunidad, en lo que refiere a los problemas sociales y ambientales, constituye un motivo suficiente como para afirmar la necesidad de formar a nuestros futuros docentes, en estos nuevos espacios. Pues esto implica también, acciones tendientes a mejorar la calidad de la formación de los futuros Profesores de Artes Visuales, no sólo en lo pedagógico didáctico sino en el compromiso social y comunitario, a formar en la acción política que toda práctica educativa supone. Porque

en definitiva formar docentes implica formar “intelectuales transformativos”, en el sentido de generar desde la práctica de la especialidad un acercamiento a situaciones sociales que requieren ser tenidas en cuenta en el ámbito educativo, más allá del conocimiento disciplinar en el que el futuro docente se especialice.

Sabemos que la realidad socio – económica de políticas neoliberales ha marcado profundas diferencias sociales, los niños y los jóvenes constituyen los sectores más vulnerables. Los futuros docentes deben estar preparados para esas nuevas formas de infancias y adolescencias que pueblan nuestras escuelas.

También sabemos que la problemática ambiental es un flagelo que como un bumerang ataca a ricos y a pobres. Es nuestro deber interiorizarnos en las problemáticas de nuestra comunidad, produciendo desde el arte alguna instancia de pensamiento que permita modificar acciones y hábitos.

Por todo lo descripto es un desafío permanente para los Espacios de la Práctica, generar estas instancias de residencia pedagógica fuera de los ámbitos institucionales.

BIBLIOGRAFÍA

Achili, Elena, Notas del Seminario “La investigación educativa y su impacto en el aula”, Departamento de Pedagogía Universitaria, UNR, 1993.

“Investigación y formación docente”, Rosario, Laborde Editor, 2001.

Akoschky, Judith, “Arte y escuela”, Paidós.

Aparici, Roberto, “Lectura de imágenes”, Paidós.

Barone, Cecilia, “Los vínculos del adolescente en la era posmoderna”, Bs. As: Paulinas, 200.

Calabrese, Omar, “El lenguaje del arte”, Instrumentos Paidós, 1997.

Carr, W, “Hacia una ciencia crítica de la educación”, Barcelona, 1990.

Carr, W. Y Kemmis, S., “Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado”, Martínez Roca, 1998.

Colom, A y Melich, J., “Después de la Modernidad. Nuevas filosofías de la educación”, Paidós, 1994

ECOARTE 2005, Proyecto Arte y Ecología Universidad Nacional de Tucumán, 2005.

Edelstein, Gloria, Coria, A., “Imágenes e imaginación: iniciación en la docencia”, Bs. As. : Kapeluz, 1995.

Follari, Roberto, “Práctica educativa y rol docente”, Bs. As.: Aique, 1992.

García Canclini, Néstor, “Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad”, México, Grijalbo, 1990.

“Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización”, México, Grijalbo, 1995.

Gardner, Howard, “Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad”, Paidós, 1997.

Geertz, Clifford, “Educación artística y desarrollo humano”, Paidós, 1997.

Giroux, Henry, “Los profesores como intelectuales”, Paidós, Barcelona, 1990.

“Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición”, Siglo XXI.

Herbert, Read, “Educación por el arte”, Paidós, 1964.

Hernández, F, “Educación y cultura visual”, Revista de Educación, Serie Intersecciones N° 8

Margulis, Mário e Urresti, “Juventud es más que una palabra: ensayo sobre cultura y juventud”, Bs. As.: Biblos, 1996.

Pérez Ulloa Iris, “Didáctica de la educación Plástica. El taller de arte en la escuela”, Bs. As.: Editorial Magisterio del Río de La Plata, 2002.

Sanjurjo, L, “La formación práctica de los docentes”, Rosario: Homo Sapiens, 2003.

“La escuela por dentro y el aprendizaje escolar”,_Rosario, Homo Sapiens, 2000.

Vygotsky, Lev, “La imaginación y el arte en la infancia”, Akal.

Una experiencia en contextos de invisibilidad y exclusión. La práctica docente en CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario para adultos)

González, María Rosa
mariarosa@bvconline.com.ar

CENS 454

*“La esperanza no es la convicción de que las cosas saldrán bien,
sino la certeza de que lo que hacemos tiene sentido”*
Vacklav Havel¹

INTRODUCCION

Hay realidades sociales y culturales que se instalan en nuestra vida cotidiana y que siempre están allí, como algo natural, dado. Es el caso de la escuela y la educación que se imparte en ellas: forman parte de esas realidades sociales cuasi naturales que constituyen nuestras vidas. El hecho de que a cierta edad todos los niños deban ingresar a la escuela, estar por un tiempo en ella, graduando sus aprendizajes, esperando que aprendan algunos saberes establecidos es una experiencia tan natural y cotidiana que ni siquiera nos cuestiona su razón de ser, su contingencia, su provisionalidad en el tiempo, las funciones que cumplió, cumple o podría cumplir, los significados que tiene en la vida de las personas, en las sociedades, en la cultura.

La universalidad de la escolarización, su extensión y el hecho de que sea similar en diferentes países hace que la escuela aparezca como la institucionalización espontánea de una realidad que escapa a nuestras voluntades y responsabilidades. Sin embargo la escuela es una “creación histórica”, un “invento social” de la que se sirvió la modernidad con una finalidad bien concreta.

Su representación natural y a-histórica hace que carezca de connotaciones problemáticas para buena parte de la población, incluso para quienes la viven como profe-

¹ VACKLAV HAVEL, estadista y escritor checo que lideró una buena parte del reciente proceso de transición de su pueblo hacia la democracia...

sionales de la misma: los profesores. Para espabilarnos de nuestra realidad Domouchel² dice: “*la organización social es lo que es pero bien podría ser enteramente otra*”. O Juan Carlos Tedesco expresa: “*en el marco de los cambios en el proceso de desarrollo social, la articulación de la educación y el conocimiento debe ser revisada*”³.

Con estas premisas y desde la caída de tantos supuestos de “naturalidad” o “sentido común” que sustentaron por años la formación de los docentes, este trabajo intenta compartir un espacio de reflexión instalado en la cotidianeidad de una escuela secundaria de adultos que, en el marco de la inestabilidad socio-económica ha podido reconocer la consecuencias del desajuste entre lo instituido, lo deseado y lo logrado.

Tal vez este trabajo esté basado en una metodología poco convencional. Partimos de la praxis cotidiana. Ella nos muestra la demanda implícita de “visibilidad” de personas “desajustadas” según los patrones estándar que selecciona el contrato de la escuela moderna; jóvenes o adultos que han quedado en “la esquina de afuera” de un sistema que excluye o expulsa como “efecto colateral” de las políticas neoliberales, y que hoy constituyen el “sentido de nuestra escuela”.

Estas personas concretas y palpables y el desafío de pensar la educación desde un dispositivo de integración de las diferencias culturales, étnicas, etarias, socio-económicas, etc. suscitan en nuestra práctica docente la inquietud y la pregunta...

Lo que hoy, luego de algunos años transitando esta realidad, tenemos claro es que no queremos remozadas políticas de integración –para no caer en diversas y nuevas formas de sectorización-; tampoco la aplicación de programas focalizados para sectores clasificados de la población, bajo la excusa de “atención a la diversidad”; ni la discriminación positiva, ni el planteo de adaptaciones curriculares. No. La demanda actual pretende una propuesta educativa que considere la construcción y el respeto de las subjetividades en el marco multicultural que subyace a la pluralidad de historias, metas, expectativas, etc.

Descalificando la acción homegenizadora de las políticas de la escuela moderna, quisiéramos cambiar de dirección y sentido:

- No tener el currículo prescripto como “manual operativo”, sino asumir los

² DOMOUCHEL, Paul (1983): *Mimetismo y autonomía*, en “*De lo físico a lo social*”. Seisier. Francia

³ TEDESCO Juan Carlos (2000): *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, pág. 50

supuestos educativos desde la demanda de la realidad emergente atravesada por la diversidad, la multiculturalidad, la subjetividad de los destinatarios y lo que cada uno de ellos puede aportar para enriquecer su propia propuesta y las de los demás.

- No basarnos en respuestas, sino en preguntas.
- No “desde arriba”, sino “desde abajo...” desde lo que conocemos en nuestra praxis cotidiana, desde el “*hábitus*” que configura el capital cultural de nuestros alumnos.
- Y fundamentalmente, partir de la reflexión crítica sobre la propia práctica sin la cual la teoría puede convertirse en fútil palabrería y la práctica en un activismo vacío de sentido.

Y una última aclaración antes de desarrollar la propuesta:

La experiencia que quiero compartir en estas jornadas no sólo tiene como destinatarios a quienes se encuentran en proceso de formación docente... sino también a los docentes orientadores para compartir con ellos algunas cuestiones que surgen desde el contexto mismo y que, por desconocimiento, o por no haber tenido oportunidad de confrontarse con él, cuesta asumirlo, generando en no pocos casos, ciertas “esquizofrenias” didáctico-pedagógicas.

Me posiciono desde mis más de 20 años a cargo del Espacio de la Práctica en un Instituto Superior de Formación Docente y, un poco más cercano en el tiempo, desde la experiencia vital en la dirección de un CENS (Centro de Enseñanza de Nivel Secundario) para adultos, escuela que abre sus puertas ofreciendo la riqueza de su proyecto y de su gente para hacer su experiencia a los practicantes o residentes que quieren comprometerse con esta porción de nuestra sociedad, con todo lo que ello implica.

Es precisamente, desde aquí que quisiera proponer una sencilla reflexión, que nos lleve al menos, a revisar nuestros presupuestos.

DESARROLLO

Con tantos años en la docencia, y especialmente en la formación docente, sería de esperar que tuviera las cosas claras. Sin embargo, no deja de sorprenderme la esci-

sión entre tantos fenómenos sociales, culturales, políticos, económicos que configuran a la persona y a la sociedad por un lado, y las propuestas curriculares y la organización del tiempo y el espacio en la escuela, por otro. Como si la persona del alumno habitara dos universos diferentes.

Además, siento verdadera impotencia cuando, ante las situaciones de violencia, pobreza, desocupación, corrupción, etc. la opinión pública sentencia: *“eso es un problema de educación”... o “nosotros éramos pobres, pero no por eso, robábamos”... o “mis padres llegaron a tercer grado y sabían mucho más que los chicos que van al polimodal”*. *“Antes en la escuela había disciplina... se estudiaba, se respetaba a la maestra. Los chicos de hoy son unos mal educados, no hacen nada, sólo les interesa tomar, escuchar música y andar vagando”*.

¡Cómo cambiaron las cosas! La sociedad ya no es la misma... sin embargo, salvo honrosas excepciones la escuela sigue siendo igual... Tal vez con otra estructura: del Jardín de infantes, la Primaria y la Secundaria, pasamos a “Inicial, EGB y Polimodal”. O en lugar de EGB, ahora es: EPB y ESB... Pero me atrevería a decir que se parece mucho a los edificios que la albergan... los que fueron pensados y construidos en el siglo pasado y a los que se les han hecho agregados, modificaciones, cerrado patios, o agregado rejas... pero siguen cayéndosele los revoques, levantándosele los pisos, o colándose el agua de las lluvias.

¿Y nuestras prácticas? Estimo que más o menos hemos tenido experiencias semejantes: Fuimos formados en las ciencias y la pedagogía para “enseñar” a alumnos “normales”, “estándar”, o como dice algún autor muy gráficamente: “a clonaciones del alumno ideal”. Estudiamos a Piaget, a Vigotzki y Ausubel. Nos reconvertimos al ritmo de la Ley Federal para no quedar afuera del sistema y asumimos nuestra tarea con dedicación y convicción. Sin embargo, las demandas fueron modificándose, la fisonomía socio-cultural fue cambiando y buscamos caminos alternativos a estas contingencias pero siempre dentro del imaginario de escuela que nos disciplinó y que nos marcó con signos indelebles. Cuestiones tales como la naturaleza de la inteligencia, la gradualidad como indicador de progreso, la normalidad como medida y punto de partida, la linealidad como dirección de los procesos, el control como indicador de orden y eficiencia. Por eso no supimos que hacer cuando la violencia fue ganando los espacios de la escue-

la, la pauperización docente nos ató las manos, en las aulas no encontramos lugar ni recursos para dar contención afectiva a los alumnos - hijos de padres separados, o de desocupados -, ni supimos responder a los embarazos adolescentes, a los ataques de pánico, a las modas agresivas, tatuajes, suicidios juveniles... códigos ininteligibles para nuestra imagen de alumno.

... Y creo que tampoco nos dimos cuenta cuando el Estado nos abandonó, cuando se enredó con las leyes de mercado dejándonos solos en una institución a la deriva, como tantas otras instituciones que perdieron consistencia y significatividad social; vaciando de sentido nuestra práctica en una sociedad desinstitucionalizada.

Este sería el punto de partida para revisar algunos supuestos. Nos hemos formado en una escuela producto de los ideales de la modernidad y del iluminismo, con el Estado como promotor y garante del mandato de formar al ciudadano. El ideal educativo era claro y las estrategias institucionales y pedagógicas cumplían su cometido. El docente tenía prescripto lo que debía hacer y la historia se consumaba inexorablemente según una concepción lineal de los acontecimientos, o al menos eso era lo que creíamos. Hoy se nos han caído las certezas y la confianza que depositamos en la escuela; hoy la sociedad desconfía de los maestros y profesores, nos desborda la realidad cotidiana que reclama ante cada acontecimiento: “eso es un problema de la educación”; en las clases promovemos los valores del ciudadano y nos movemos según las leyes del mercado.

El neoliberalismo ha socavado los pilares que procuraban la formación del “ciudadano”, para bregar en busca de un “consumidor”. Hoy el Estado es reemplazado por el Mercado, y este no ofrece una estructura clara y coherente... Estamos en presencia de la des-institucionalización de las instituciones, esto es: la escuela no tiene carácter instituyente, sino que es un lugar donde se brinda capacitación, certificación, comidas o becas.

Por ello, considero que antes de ingresar a un CENS es necesario conocer su proyecto y el entorno en el que se desarrolla; es necesario asumirlo desde “abajo”, desde el lugar en el que se cruzan las experiencias, las culturas, las etnias, las diversidad de edades, las distintas concepciones, la multiplicidad de expectativas; en una palabra, es necesario posicionarse desde las subjetividades que habitan los espacios educativos, para construir desde ellas, el sujeto de la educación en contextos de exclusión y vulnerabi-

lidad social.

Podemos analizarlo desde muchos puntos de vista, pero lo abordaremos considerando el imaginario de escuela que heredamos de la “modernidad” confrontándolo con la realidad del alumnado del CENS⁴ para conocer las oportunidades reales de promoción que tienen las escuelas de estas características.

- La escuela moderna es “normalizadora”. La clasificación estándar de los chicos en la escuela es tan sutil y tan precisa que cada niño queda individualizado por su desviación respecto de la norma. Por ejemplo, no se aceptan repitentes; hay alumnos con dificultades de aprendizaje que les impiden pasar de año o a los que se les asignan “maestros recuperadores”; hay chicos que no tienen el coeficiente intelectual necesario para aprobar las pruebas de selección que le dan calidad y jerarquía a la institución, etc. con el saldo de personas que “quedan afuera” de lo que consideramos “normal”.

Al CENS ingresan todas las personas “excluidas por la norma”, todos los “anormales” según el concepto de la modernidad. Es decir, aquellos que “fracasaron” (o con los que fracasó la escuela), que se quedaron en el camino: porque repitieron tantas veces que no tuvieron más oportunidades; porque no aprendían y tuvieron que abandonar; porque eran “diferentes” (cabecitas negras, de la villa, pobres); porque tuvieron que hacerse cargo de sus hermanos menores, porque vivían en el campo; por ser mujeres; porque no tener documentos, por ser migrantes; porque tenían que trabajar para sostener a su familia... A muchos de ellos cuando se les pregunta por qué ahora vienen a la escuela, para qué quieren estudiar, responden *“porque es una deuda pendiente”, “porque quiero ser alguien”, “porque no pude hacerlo cuando era chico... ahora, quiero saber si puedo”*.

En los últimos tiempos, ha bajado notablemente la edad de quienes pretenden ingresar al CENS. Muchos son alumnos excluidos o expulsados del Polimodal. Abandonaron o no los retuvieron, otros porque necesitan trabajar y estudiar de noche, porque

⁴ Los alumnos que asisten al CENS tienen que cumplir con los siguientes requisitos: ser mayores de 18 años y tener finalizado el nivel primario (6º, 7º o EGB). La propuesta es el Bachillerato para adultos con diversas orientaciones, a cursar en tres años. En principio el horario de cursado era por la noche para facilitar el estudio de quienes trabajaban durante el día. En los últimos años se implementó una oferta en el turno tarde para quienes son jefas de hogar y no pueden dejar a sus hijos solos de noche y, por problemas de seguridad ya que en su mayoría viven en barrios periféricos y/o marginales. Egresan con certificado de escuela media que los habilita para continuar estudios terciarios y universitarios, tanto como para ingresar al mundo laboral.

tienen bebés / hijos que no tienen con quien dejarlos, -y los traen a la escuela-, etc. Y otros muchos con “hábitos” *non santos*, dependencias, víctimas de los recursos que han tenido que utilizar para sobrevivir, y, sobre todo, con muy pocas habilidades para el estudio.

Nuestro proyecto se pregunta desde qué paradigma actuar para no repetir la historia de exclusión: ¿qué les podemos ofrecer? ¿Una propuesta focalizada según sus diferencias, con el riesgo de seguir excluyéndolos por sus características? ¿Cuáles son para ellos los contenidos socialmente significativos? ¿Los legitimados por el saber científico? ¿Qué estrategias usar respetando la diversidad socio-cultural?

En muchos casos nuestra formación docente no ha tenido en cuenta a estos destinatarios... por ello, la actitud que nos proponemos es la de “vigilancia” y reflexión permanente para “preguntarnos” desde sus realidades y no desde nuestro “saber aséptico y escéptico legitimado por el currículo prescripto”

- La escuela de la modernidad se concibe como un espacio donde se “encierra” a niños de igual edad, todos juntos, haciendo y aprendiendo las mismas cosas.

En el CENS todos son diferentes: las edades van desde 18 años hasta 60 años o más. Sus historias conjugan situaciones que alcanzan los extremos más opuestos. Su situación vital / existencial supone expectativas de todo tipo, ritmos de aprendizaje, necesidades, recursos, etc. Nuestra cuestión es: ¿Cómo responder desde nuestro saber “encapsulado” a tantas realidades diversas? ¿Cómo organizar la normativa de asistencia y cursado de las materias ante situaciones laborales que se construyen diariamente a partir de “changas”, de “empleos domésticos”, de “trabajos por horas” que aleatoriamente coinciden con el horario de la escuela? ¿Cuáles deberían ser los parámetros de flexibilización de la norma? Indudablemente, hemos elegido partir desde el alumno, de su situación particular, con todos los riesgos que ello implica.

- La escuela moderna se ha caracterizado por ser “disciplinadora”, por ejercer el “control panóptico” tanto de la institución como de la propuesta pedagógica...

Alertados por los altísimos índices de deserción, asumiendo la función socializadora de la escuela y, evitando caer en el asistencialismo ante las graves consecuencias de la crisis socio-económica evidenciada por los acontecimientos del 2001/2002, intentamos construir cotidianamente nuestra propuesta desde el paradigma socio-cognitivo

de “aprender a aprender”. Esto nos obligó a romper los “moldes didácticos” de nuestra propia formación docente y, nuevamente a “poner la mirada” desde las posibilidades que ofrecía el alumno.

Como ejemplo quisiera citar un trabajo de investigación que realizaron quienes cursaban el 3º año de la Orientación de Ciencias Sociales en el año 2005⁵. Con este trabajo los mismos alumnos evaluaron, en el marco de este paradigma tanto la práctica de sus docentes, como la evolución de sus propios aprendizajes analizados desde sus singularidades existenciales.

Sus conclusiones dan cuenta de la significatividad de los contenidos en las diversas materias, de las estrategias docentes, de la validez del vínculo, etc. Cito a modo de ejemplo algunas expresiones de uno de los informes: *“Uno de los lineamientos que predomina en el Proyecto Educativo del CENS es el de hacernos sentir “partícipes necesarios”, ya sea por acciones concretas de las cuales hemos participado o por las experiencias que cada uno aporta a la hora de ampliar un concepto de alguna materia”* (...) Al considerar la significatividad de los aprendizajes mencionan: *“En Educación Cívica, Ciencias Políticas y en Problemática Social Contemporánea es muy evidente el enfoque globalizador, porque parece, hoy por hoy, que sólo le hemos puesto nombres específicos a lo que, por la vida cotidiana, considerábamos como común”*⁶

- *“La modernidad / la escuela de la modernidad tardía sigue apuntando hacia la humanidad en sentido clásico, pero sólo una parte de la humanidad cae bajo la órbita de la educación”*⁷

Ante esta afirmación y frente a la idea de progreso propuesta por la modernidad nos preguntamos, ¿qué validez tiene nuestra escuela? ¿Qué función se le asigna? ¿Qué significa humanizar a quienes no tienen acceso a los derechos más elementales? No tienen casa, documentos, trabajo, etc. pero se han tornado “invisibles” a nuestra conciencia social.

Es gratificante que más allá de lo curricular, algunos alumnos descubran en nuestra propuesta caminos de humanización y respeto. Un botón de muestra: Mientras

⁵ Trabajo de investigación acompañados por el prof. Rubén Marcelo Dos Santos, docente a cargo de la cátedra “Psico-sociología de la Educación”

⁶ Firman el informe: Marcos Aguayo y José María Pires, egresados 2005 del CENS en la orientación Ciencias Sociales, con especialización: Promotor comunitario.

⁷ Cfr. Lewcowicz Ignacio, en Escuela y ciudadanía, FLACSO, pág. 10

cursaba su primer año en Ciencias Sociales, una alumna “entendió” que la situación a la que estaba sometida ella y sus hijos, sufriendo los arrebatos violentos de su marido, no era humanamente aceptable. Nos decía: “*Aquí comprendí mis derechos, y no puedo seguir viviendo como vivo*”. Asesorada por un docente abogado, denunció su situación ante la justicia, perdió la “aparente” estabilidad que tenía, tuvo que trabajar a destajo como empleada doméstica para mantenerse ella y sus hijos. Obviamente abandonó el CENS porque no tenía el tiempo ni las condiciones para asistir a clase y concentrarse en el estudio. Sin embargo, al año siguiente regresó con su vida más ordenada y –según ella– para seguir construyendo y peleando su dignidad de mujer y madre.

- En términos generales la propuesta del sistema educativo permanece al margen de los procesos de configuración socio-cultural; sigue pensando al joven como un “ejemplo de libro de texto” que debe cubrir ciertas etapas y expresar ciertos comportamientos. No asume que la alianza familia-escuela se ha debilitado -cuando no agotado-, y que hay otros dispositivos, como los medios de comunicación, que influyen con mucha fuerza en la construcción de las identidades.

En el ámbito del CENS los alumnos que han “pasado” tiempo atrás por las aulas, presuponen lo instituido por la escuela moderna. Están “marcados” por la naturalización de la inteligencia, la determinación de capacidades innatas. Entre sus temores al ingresar dicen: “*no sé si voy a poder aprobar... soy muy burro*”. Sus aprendizajes escolares previos se enmarcan en las propuestas de la pedagogía tradicional: mecanización, repetición memorística, reproducción textual de los autores, respuestas fácticas, etc.

Por otro lado, oponiéndose a esta actitud de las personas mayores, los más jóvenes suponen la hegemonía de la opinión, de la individualidad, “haciendo la suya”, sin hábitos de estudio ni interés por el conocimiento que valide su presencia en la escuela.

Mientras los primeros no saben “cómo”, los segundos no entienden “para qué...” de manera que la diferencia entre jóvenes y mayores ya no es sólo un problema generacional, sino que aparece como consecuencia de transitar marcos institucionales diferentes. Ambos han sido excluidos o expulsados de los circuitos de socialización, sin embargo no son concientes de los mecanismos que los han dejado a la intemperie y repiten las mismas formas de exclusión entre ellos.

En este ambiente educativo es muy difícil apostar a un clima de acogida, de res-

peto, procurando una propuesta de calidad y equidad en el marco de la justicia social que pretendemos reivindicar y que ha sido, desde sus inicios, lo que caracterizaba a la educación de adultos. Nuestra cuestión es ¿cómo instaurar lo que ya está instituido (aunque sea en el imaginario) si los supuestos no son compartidos?

CONCLUSION

Habíamos dicho, en las premisas de la introducción, que queríamos construir nuestra reflexión desde el juego de preguntas y respuestas. Por ello, nuestro desafío será responder, cada día, desde la praxis cotidiana a los interrogantes que surgen de los supuestos que hemos tenido como fundamento de nuestra acción pedagógica y que ahora son motivo, al menos, de sospecha.

¿Habrá otro modo de pensar la escuela?

La exclusión, la deserción, el fracaso escolar son fantasmas que se esconden en el interior de las aulas y de nuestra práctica cotidiana; disfrazados de trabajo infantil, maternidad adolescente, pauperización escandalosa; se materializan detrás del saber máspreciado y delante de nuestros propios ojos, sin entender muy bien qué tuvimos que ver con ello.

Por ello seguimos preguntándonos: ¿Podremos trascender la impotencia (o prepotencia) en nuestra práctica docente? ¿Podremos desengancharnos de la concepción moderna que atraviesa nuestras propias matrices de aprendizaje para interpretar y partir de la singularidad del otro? ¿Podremos superar la concepción internalizada de ver al otro como víctima, para asumirlo plenamente como persona? ¿Podremos “des-aprender nuestros saberes” armados sobre patrones homogéneos con escalas de normalidad que nos impiden interpretar la singularidad y la validez de la subjetividad del otro? ¿De quién es el fracaso escolar? ¿Del alumno o de la escuela?

Y entonces asumiendo el capital cultural de nuestros alumnos seguimos preguntándonos: ¿Cómo influye en la propuesta curricular de mi asignatura? ¿Cómo relaciono la cultura escolar y la cultura juvenil? ¿Mis prácticas promueven la inclusión o la exclusión? ¿Cuáles son los indicadores de ello? ¿Normalidad y diversidad: son opuestos entre sí? El diseño curricular institucional ¿permite construir sentidos o provocar la recons-

trucción de los modos de pensar, sentir y actuar?

Por ello decía al principio, la intención es que esta propuesta no nos deje tranquilos, que nos interrogue, que nos confronte... y, al menos, nos sirva para iniciar un diálogo multicultural que propicie una verdadera educación igualmente diferente para todos.

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

ALVAREZ URIA F (1999): *Escuela y subjetividad*. En Cuadernos de Pedagogía N° 222

BORDIEU Pierre (2003): *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI editores Argentina.

DOMOUCHEL, Paul (1983): *Mimetismo y autonomía*, en “*De lo físico a lo social*”. Seisier. Francia.

DUSCHATZKY Silvia (1999): *La Escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós, Buenos Aires.

DUSCHATZKY Silvia – BIRGIN Alejandra - comp. (2001): *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. FLACSO, Manantial, Buenos Aires.

DUSCHATZKY Silvia – CORREA Cristina (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. PAIDOS, Buenos Aires.

GVIRTZ Silvina – PODESTA Ma. Eugenia (2004): *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. GRANICA Buenos Aires.

KAPLAN Carina (1995): *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila Editores, Madrid.

MORDUCHOWICZ Roxana (2003): *El capital cultural de los jóvenes*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

SÁNCHEZ INIESTA Tomás (2004): *Un lugar para soñar, reflexiones de una escuela posible*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

TEDESCO Juan Carlos (2000): *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

TENTI FANFANI Emilio (2003): *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*, en “*Educación media para todos*”, Buenos Aires, Fundación OSDE, IPE UNESCO.

TORRES Rosa María (2000): *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes*. Paidós Buenos Aires.

Prácticas lúdicas desde el aprendizaje servicio

Guardiola, Alejandro
ajguardiola@yahoo.com.ar

Lauriti, Liliana

Escuela Normal Superior – UNS

INTRODUCCIÓN

Pensar la formación docente como trayecto, como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, en las propias experiencias escolares y que continúa en la vida profesional, permite visualizar los momentos fuertes de formación. Estos momentos forman parte de lo que se ha dado en llamar socialización profesional. Se constituyen en procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en los espacios de la práctica docente de las instituciones destino y posteriormente en los lugares de inserción laboral. De esta manera, los alumnos, futuros docentes van construyendo un conocimiento en acción acerca del rol profesional.

Contreras señala tres dimensiones que comprometen la profesionalidad docente: la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional. “...el docente profesional es quien, haciendo uso de los espacios de autonomía necesarios para contextualizar las acciones, puede tomar decisiones fundamentadas en su formación científica y técnica, la realidad, los valores que sustenta.” (1987:40)

Entendemos la formación docente desde una mirada profesional. En este sentido, concebimos que el proceso de preparación desde el comienzo debe contemplar el desarrollo de la autonomía y el compromiso social, el juicio independiente y fundamentado, y la formación de los estudiantes, futuros maestros, en los valores de la solidaridad y en la participación ciudadana. Por ello, además de los espacios establecidos para los trayectos de práctica durante los tres años de estudio,

abrimos la posibilidad de otros contextos elegidos por los propios alumnos para realizar prácticas de servicio.

Pensamos que las instituciones de educación superior pueden ser testimonios de creatividad y responsabilidad social apostando a construir alternativas para la formación de futuros profesionales comprometidos con la realidad. Con este propósito, hace varios años trabajamos con los alumnos del Profesorado en Educación Inicial y del Profesorado en EGB desde el primer año de estudios en propuestas de aprendizaje- servicio que involucran al eje de la práctica en una articulación interinstitucional. Se trata de una iniciativa que pone de manifiesto el rol social de la institución y la responsabilidad en la formación de profesionales con conciencia ética y social, comprometidos en el proceso educativo. La idea es fortalecer el desarrollo de maestros creativos que, como ciudadanos activos y comprometidos socialmente, acepten la diversidad y estén abiertos al trabajo interdisciplinario al servicio de los alumnos que más lo necesitan. En este trabajo damos cuenta de experiencias pedagógicas que realizamos a partir de prácticas lúdicas que se desarrollan anualmente en jardines de infantes de la ciudad.

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS SOLIDARIAS

Desde sus orígenes, la escuela argentina desarrolló prácticas solidarias, iniciativas asistenciales o de proyección a la comunidad de distinta intencionalidad. Hoy sabemos que existe una creciente demanda de la sociedad hacia la escuela y distintas respuestas para satisfacerla.

Esta institución formadora intenta responder a la demanda a través de aquellas prácticas que articulan intencionadamente contenidos académicos con acciones concretas al servicio de necesidades sociales. Se promueven, de esta manera, espacios de aprendizaje en los cuales se ven fortalecidos los futuros docentes y los alumnos de las instituciones educativas donde se brinda el servicio. Al mismo tiempo, el aprendizaje-servicio constituye un invaluable espacio de formación académica, que brinda posibilidades de aplicar lo aprendido, confrontarlo con la realidad social y promover la formación de profesionales comprometidos con las necesidades y

problemáticas de las escuelas. Esta modalidad permite aprender haciendo y ayuda a consolidar el aprendizaje de los contenidos curriculares a través de la articulación de conocimientos provenientes de distintos campos disciplinares.

Desde este marco desarrollamos proyectos escolares solidarios que tienen como eje vertebrador el espacio de la práctica durante los tres años de duración de ambos profesorados, en educación inicial y en EGB 1y 2. Se generan, entonces, proyectos de servicio a la comunidad con valor educativo, articulados con el currículum formal. “... podemos definir el aprendizaje servicio como una actividad de servicio a la comunidad planificada desde la escuela, destinada no sólo a cubrir una necesidad de los destinatarios, sino orientada explícita y planificadamente al aprendizaje de los estudiantes.” (Ministerio de Educación: 2000: 14).

¿ Por qué un proyecto de aprendizaje servicio en la formación docente de grado? Cuando se piensa en la formación de maestros, se la suele identificar con la preparación inicial dentro del ámbito de las instituciones de formación y en las instituciones destino, lugar donde realizan las prácticas. Este trayecto constituye una etapa muy importante pero no sencilla para el futuro profesional. La práctica es un hecho significativo y una preocupación para todo alumno que quiere ser docente, es una situación que lo carga de angustia, de ansiedad y también de temor.

La práctica docente contempla variadas actividades, desde las observaciones a docentes experimentados, pasantías en distintas instituciones educativas, lectura y análisis de investigaciones sobre contenidos curriculares de las asignaturas, análisis de videos, análisis de casos, diseño y aplicación de diferentes proyectos realizados desde algunas áreas con posibilidad de apertura hacia otras. Las propuestas en servicio que realizamos están enroladas en esta última mención.

Un proyecto de aprendizaje servicio apunta a la formación en valores, entre los cuales la solidaridad ocupa un lugar fundamental. La consolidación de una sociedad solidaria requiere de cambios profundos en la cultura educativa. Freire sostiene que enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad. “Me muevo como educador porque, primero, me muevo como persona.” Y más adelante agrega: “... es imposible desligar la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos.”(1998: 90)

Dice a propósito Daniel Filmus, “... ¿enfaticar en el papel socializador de la escuela implica volver al viejo debate acerca de si la enseñanza debe priorizar el aprendizaje de conocimientos o la formación en valores?. De ninguna manera. El cumplimiento de la función integral de la escuela exige abordar al mismo tiempo ambos desafíos. No tiene sentido enseñar matemáticas, física, lengua o el manejo de las más modernas tecnologías si ello no va acompañado de la formación de personas solidarias capaces de comprender al otro, respetar el pluralismo, trabajar por la paz, etcétera. Valores que le permitirán colocar al servicio de sus familias y la sociedad lo aprendido en la escuela.”.(1999: 15)

El hecho educativo se entiende dentro de un contexto social y cultural que condiciona las sociedades y a las instituciones. La actividad educativa realizada fuera de las condiciones histórico-sociales concretas resulta abstracta y desorientadora. El desafío pasa por tratar de integrar, de aportar, de brindar, de ayudar, de enseñar, de esto se trata la solidaridad. Los proyectos de servicio desarrollan la competencia en resolución de problemas, motivación para aprender, enriquecen la comunicación interpersonal y la capacidad de observación, el desarrollo personal y el compromiso con valores democráticos y solidarios.

En estas experiencias los estudiantes tienen la posibilidad de *insertarse voluntariamente* a las diferentes actividades inherentes al proyecto, según su elección y sus posibilidades. De ahí que pueden optar si prefieren trabajar sobre el diseño del proyecto, sobre el diagnóstico, las actividades y las estrategias implementar, lo búsqueda de recursos económicos necesarios, los materiales requeridos para desarrollar las tareas, entre otros. Eligen distintas acciones inherentes a las instancias de la programación, de la ejecución y/o de evaluación. Se desempeñan con libertad, espontaneidad y pueden tomar decisiones con compromiso en las distintas situaciones que les toca participar.

Entendemos que esta modalidad de práctica enriquece significativamente el trayecto de formación. Tiene características distintas con respecto a las prácticas iniciales y de residencia previstas en el plan de estudios. Estas experiencias no convencionales se llevan a cabo en espacios institucionales seleccionados por los propios estudiantes quienes asumen un protagonismo distinto ya que tienen la

posibilidad de diseñar un proyecto posible y de tomar decisiones en cada una de las etapas de su ejecución. Cuentan con docentes asesores pero no poseen el docente orientador, el maestro a cargo del aula y el profesor de práctica que los acompaña, guía y evalúa.

Cuando el alumno practicante acepta la invitación a participar comienza a comprometerse decididamente con la tarea que va a emprender, tarea que lo moviliza desde el primer año de estudios. Se siente estimulado para indagar, para buscar bibliografía y asesoramiento que le brindan los docentes del profesorado. Tiene la oportunidad de articular los conocimientos teóricos en los contextos reales y la posibilidad de la reflexión sobre la práctica como estrategia de formación.

Esta modalidad de intervenciones didácticas contribuye a desarrollar en los futuros docentes la capacidad de resolver distintas situaciones problemáticas que surjan en los distintos momentos del hacer, desde la elaboración del proyecto hasta la implementación y evaluación para concretar los ajustes pertinentes. Aspira a generar docentes estratégicos “...que aprendan los contenidos de su especialidad de forma intencional, empleando estrategias de aprendizaje, que planifiquen, regulen y evalúen reflexivamente su actuación docente....” (Monereo, 1994: 62). Facilita el aprender a hacer porque desarrolla competencias básicas para el futuro desempeño profesional. El trabajo en equipo, la construcción de autonomía y la actitud crítico reflexiva son ejes significativos en los espacios de inserción.

Con referencia al trabajo en equipo, consideramos sustancial que en el desarrollo de estas propuestas los alumnos puedan realizar un trabajo cooperativo, en el cual se delimiten las tareas para evitar superposiciones estériles y pérdidas de tiempo. Desde la construcción de los lineamientos de los proyectos pasando por todas las etapas es indispensable el trabajo con los otros. Las reuniones periódicas entre los coordinadores (profesores a cargo) son necesarias a la hora de acordar acciones, distribuir trabajos, decidir formas de obtener recursos económicos, preparar materiales didácticos, seleccionar actividades entre otras. La elaboración de estrategias tendientes a prevenir o a resolver problemas, a fomentar la toma de decisiones o a crear espacios para el tratamiento de aquellas temáticas que surjan del hacer pasan también por correrse un poco del lugar del “yo soy” para dar lugar al “somos todos”.

Las actividades grupales, el apoyo a determinados liderazgos, el respeto mutuo, la valoración del trabajo en común, la colaboración, el hecho de juntar esfuerzos e ideas van conformando prácticas sociales de convivencia. El trabajo grupal, supone vivencias, y para promover propuestas grupales durante el ejercicio de la profesión, los futuros docentes deben tener ellos mismos la oportunidad de poder transitarlo.

La construcción de la autonomía en el rol se ve favorecida por la posibilidad que se le brinda a los estudiantes para tomar decisiones, desarrollar iniciativa personal y asumir diferentes responsabilidades. Ejercer la autonomía significa también respetar la autonomía del otro, aumentar la capacidad de escuchar, de confiar y de ceder espacios para que el trabajo en colaboración decante en el conjunto, a partir de una adecuada distribución de tareas en el marco de una convivencia armoniosa.

Concebir la práctica educativa como un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora es un camino para buscar alternativas, para adaptarse y ajustarse a la inestabilidad y al cambio, resolver problemas, evaluar lo que funcionó y lo que no funcionó y por qué, entre otras cosas.

HACIENDO HISTORIA...

Desde el año 1999 estamos comprometidos en el diseño y ejecución de diferentes proyectos que involucran distintas áreas curriculares. En una apretada síntesis podemos nombrar algunos de las experiencias desarrolladas por parte de los alumnos del profesorado en Educación Inicial y del profesorado en EGB. En el nivel inicial, se vienen organizando durante varios años consecutivos la **Fiesta de Juegos**. Estos eventos lúdicos se diseñan y se ponen en marcha en diferentes Jardines de Infantes de la ciudad a través de un trabajo interdisciplinario que compromete a la institución formadora y a instituciones destino. En el año 1999 se realizó la denominada **Movida de la Primavera**, en el año 2000 la propuesta **Jugar juntos es más divertido** y en el año 2002 se llevó a cabo el Proyecto **“Jugados por la paz”**. En los años 2003, 2004 y 2005 las alumnas participaron en varias propuestas interinstitucionales **“Sembrando sonrisas en el jardín de Infantes”**, **“Juguemos por**

una sonrisa”, y **“Preparados, listos..... ¡a jugar!** ”, respectivamente. Algunos de los proyectos mencionados se presentan en el anexo.

Con el mismo propósito de servicio los alumnos del profesorado de EGB intervinieron en distintas experiencias en el transcurso de los últimos años. El **Proyecto “Apoyo escolar: una oportunidad para todos”** coordinado en el año 2000 por la comisión de apoyo escolar del Centro de Estudiantes del Magisterio se realizó en dos centros la EGB Nro. 72 y la Sociedad de Fomento de Villa Rosario Sur. Con algunas innovaciones y durante el ciclo lectivo 2001 se implementó **“Espacios compartidos: caminos alternativos para educar.”**, desarrollado en las mismas instituciones que en el año 2000 y se sumó alumnado del profesorado en Educación Inicial. Los proyectos **“Organizamos los actos escolares como situaciones de aprendizaje”** y **“Desde la acción tutorial tendemos puentes entre instituciones educativas”** este último en articulación con la EGB Nro.66. Las experiencias señaladas se llevaron a cabo en los años 2003 y 2004, respectivamente.

LAS EXPERIENCIAS LÚDICAS EN EL NIVEL INICIAL

El jardín de infantes, como parte del sistema educativo, es la institución apropiada para ofrecer un espacio en el que los niños construyan el conocimiento acerca de la realidad, y se apropien de contenidos significativos socialmente. Sin desvalorizar todas las actividades que se realizan y que apuntan a la construcción de dicho conocimiento, creemos que el juego debe estar presente en la sala y en otros espacios del nivel inicial porque a través de las propuestas lúdicas se aprende. *Nos preocupa el lugar del juego en el nivel inicial.* Y aunar la espontaneidad del juego infantil con el aprendizaje escolar es una tarea en la que a la maestra jardinera le cabe una activa participación. Compartimos con Patricia Sarlé la idea que el juego en la sala no es “una especie en extinción” (2001:13). Y agregamos que para evitar que lo sea es preciso darle un lugar y un tiempo muy importante en la formación docente.

Pensar en el juego es volver a otorgarle un valor, un espacio en el cual todo es posible, porque en el jugar se compromete el cuerpo, el pensamiento, los afectos, es darse permiso, es permitir hacer en libertad. La vida del niño es jugar. El juego

desarrolla la observación, genera libertad de movimientos, es socializador por excelencia, estimula el lenguaje mímico y hablado, posibilita el desarrollo psicológico, social y espiritual. Nos animamos a decir, entonces, *que es probable que sea la forma más creadora de aprendizaje que tiene el niño.*

Al analizar las posibilidades que ofrece el juego se nos presenta el desafío de revalorizar los espacios lúdicos desde la formación docente. Es una tarea que también nos compromete a los formadores de formadores. Afirma Hilda Cañeque: “Desde la perspectiva de la maestra jardinera, resulta incomprensible que pretenda hacer jugar si ella no juega, hacer crear, si ella no crea.” (1983:66) Para que el juego se desarrolle, es necesario habilitar un campo, un tiempo, un lugar, un permiso. Pero este permiso se vincula con el otro, el interno, con la propia experiencia de haber disfrutado y de seguir hoy, sintiendo el placer de jugar.

Según lo manifestábamos en el comienzo de esta ponencia, las jornadas recreativas que se organizan con las alumnas de primer año del Profesorado de Educación Inicial consisten en el diseño y posterior puesta en práctica de una fiesta de juegos. Estos eventos consisten en brindar a los niños de los jardines de Infantes distintas alternativas lúdicas matizadas por canciones, obras de teatro, títeres y narraciones. Las propuestas se coordinan entre los profesores de los espacios curriculares La Escuela y su Contexto y Educación Física, respectivamente, y se desarrollan en el segundo cuatrimestre del primer año de estudios.

Las actividades que se realizan se constituyen en un proceso de aprendizaje para los estudiantes. Los primeros interrogantes ya marcan un desafío que hay que afrontar. ¿Cómo abordamos la fiesta?, ¿Qué institución elegimos? ¿Dónde la hacemos? ¿Para qué la hacemos? ¿Cómo nos organizamos?, ¿Nos alcanzará el tiempo previsto?, ¿Qué propuestas lúdicas seleccionamos?, ¿Cómo preparar los materiales?, ¿De qué manera obtener los recursos? ¿Qué bibliografía podemos consultar?

Desde la programación podemos observar a las alumnas en plena acción, y en el desarrollo mismo de la fiesta asoman sus fortalezas o debilidades en torno a la acción de jugar y hacer jugar. Se generan espacios de enseñanza y de aprendizaje que propician el acercamiento de las estudiantes a las instituciones de educación inicial desde un lugar más comprometido a través de una participación activa en la cual se

conjugan el hacer, el pensar y el sentir. Son muchos interrogantes que surgen en la puesta en acción. ¿Qué postura tomo hacia el juego?, ¿Provoca algún tipo de conflicto? ¿Responde a las intencionalidades pensadas en la programación? ¿Qué se puede cambiar para mejorarlo, para hacerlo más divertido, más participativo?.

Una vez realizada la jornada recreativa llega el momento de evaluar. En general observamos, año tras año, coincidencia en cuanto a las opiniones que brindan las alumnas sobre los distintos ejes que se seleccionan para el análisis. Se marcan las fortalezas en algunos ejes, en otros se señalan las debilidades y siempre se realizan propuestas superadoras. Es una constante rescatar que la jornada en sí misma y todo lo que implica se constituye en una experiencia de aprendizaje significativa caracterizada por el espíritu de equipo. Es común la actitud crítica que asumen los alumnos con respecto a las actividades previas a cada jornada festiva porque consideran que hay muchos aspectos a mejorar relacionados con la organización y el aprovechamiento de los tiempos.

Con respecto al desarrollo de la fiesta, las alumnas manifiestan dificultades en cuanto a la organización y conducción de los grupos de niños durante los juegos y la falta de creatividad en la selección de propuestas lúdicas. Siempre surgen aportes constructivos para enriquecer las actividades al año siguiente. En la evaluación del año 2005 un grupo de alumnas sugirió organizar otra fiesta en el primer cuatrimestre de 2do año y contar con la colaboración de las alumnas de primer año que deseen sumarse a la tarea. Proponen realizar una recreación en el segundo cuatrimestre que esté a cargo de las alumnas de primer año, con la colaboración de las alumnas de 2do. año.

Pensamos que esta modalidad de práctica es valiosa porque favorece el acercamiento de las alumnas al conocimiento de las características evolutivas de los niños del nivel inicial. Además, les permite asumir un rol más activo, construir vínculos, probar y probarse, disfrutar de la aventura del juego, habilitar espacios para la iniciativa, la creatividad, la recreación, el trabajo en equipo, la responsabilidad social, para compartir y aprender disfrutando de lo que se hace, para crecer. Y especialmente abre la posibilidad de hacer prácticas solidarias en aquellas instituciones del nivel

inicial que lo requieran y darle, así, posibilidad a los niños de participar en una jornada placentera donde se conjuguen las expresiones artísticas y lúdicas.

A los profesores que intervenimos nos aproxima a las singularidades y posibilidades de las estudiantes desde un lugar diferente de lo que puede ser el aula del profesorado. Nuestra mirada gira en torno a las competencias cognitivas y a las competencias expresivo- comunicacionales, éstas últimas relacionadas con la comunicación gestual, corporal, disposición lúdica, espontaneidad, expresividad, requisitos importantes para la tarea de enseñar, invalorable para el desempeño docente. El proceso de enseñanza y de aprendizaje es ante todo un proceso de comunicación, proceso en el cual se generan relaciones vinculares entre alumnos y docentes.

Comprender y asumir la naturaleza social del trabajo docente puede permitir a quienes desean ser maestros replantear la tarea desde una postura crítica y reflexiva en función de una realidad social a cuya transformación pueden aportar con cada decisión pedagógica que asuman. Es pensar en una escuela que pueda ofrecerse como lugar para crecer, aprender, disfrutar y como una alternativa que no convalide la inequidad.

Creemos que un alumno docente que es capaz de comprometerse con este tipo de iniciativas tiene un camino abierto para enfrentar de otro modo las alternativas que le presentarán la cotidianeidad de la escuela y del aula.

BIBLIOGRAFIA

Achilli, Elena (1996) *Práctica docente y diversidad socio cultural*. Homo Sapiens. Rosario.

Bosch, Lidia, Cañeque Hilda y otros (1983) *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*. Ed- Paidós, Buenos Aires.

Brusilovsky, Silvia (1994) *Las innovaciones ¿cambian la escuela?*. Documento de trabajo utilizado como base de la ponencia presentada en la II Jornada Regional de los profesores de didáctica. Universidad Nacional de Luján.

Cabrera M. Eugenia y Brusilovsky, Silvia (1999) *Políticas actuales de educación de jóvenes y de adultos*. El lugar asignado a los educadores. Ponencia presentada en el Encuentro de Fin de Siglo, organizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

Contreras Domingo (1987) *De estudiante a profesor. Socialización y enseñanza en las prácticas de enseñanza*. En Revista de Educación Nro.282. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Filmus, Daniel (1999) *La tarea de vivir juntos*. En Clarín Sección Opinión. 3 de mayo

Freire, Paulo (1998) *Pedagogía de la autonomía*, Siglo Veintiuno editores, Madrid, España.

Imbernón Francisco (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Ed. Biblioteca del Aula. Ed. Graó.

Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional escuela y comunidad (1998) *La solidaridad como aprendizaje*. Actas del 2do. Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”.

Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional Escuela y Comunidad (2000) *Guía para emprender un proyecto de Aprendizaje- Servicio*. Buenos Aires.

Monereo Carles (coord.) (1994) *Estrategias de enseñanza y de aprendizaje*. Ed. Graó. Barcelona

Sarlé Patricia (2001) *Juego y aprendizaje escolar*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Tapia, María Nieves (2000) *La solidaridad como pedagogía*. Ed. Ciudad Nueva Buenos Aires