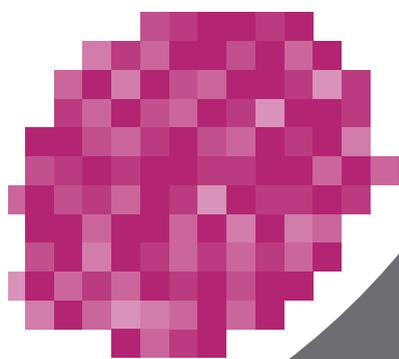


*Humanidades
digitales
y abiertas*



VII de Investigación y VI de Extensión

Jornadas 2017

Profesor Washington Benavídez

V Encuentro de Egresados y Estudiantes de Posgrado

Grupo de Trabajo 65

La profesionalidad docente: experiencias de investigación,
formación y producción de conocimiento
en la práctica educativa

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | 11, 12 y 13 de octubre

¿CÓMO PENSAR Y CONSTRUIR ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS DESDE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES?

DÉBORA AKERMAN MAUTNER¹

RESUMEN

¿Cómo pensar y construir alternativas pedagógicas desde las tecnologías digitales? De esta pregunta surgen cuestionamientos hacia el lugar de la escuela y del docente en una sociedad de la información.

Las tecnologías digitales se encuentran ubicuamente en todos los ámbitos de la vida social, incluyendo a la institución escolar y a sus actores. De aquí se origina la necesidad de cuestionarnos cuál debe ser el uso educativo de las mismas. Esta interrogante sirve de punto de partida para la reflexión docente, en busca de fundamentos pedagógicos sólidos con los que orientar sus prácticas.

Al indagar en los discursos encontramos planteos yuxtapuestos a favor y en contra de la incorporación de tecnología digital con fines educativos. Sin embargo, estos resultan insuficientes para elaborar un juicio desde el lugar del docente y hacia el uso de las tecnologías.

Proponemos por tanto, construir desde el análisis de las prácticas una visión alternativa en torno a la cuestión digital, rescatando la figura del docente como profesional reflexivo en constante esfuerzo crítico. Concebimos a la crítica esencialmente como creación y a la alternativa pedagógica como un modo de pensar el cambio, no como sustitución sino como complejo interjuego entre lo instituido y lo instituyente.

De este modo ponderamos al docente como intelectual transformativo que inmerso en una realidad compleja es capaz de resignificar las tecnologías digitales rescatando su valor de herramientas potencialmente liberadoras.

INTRODUCCIÓN

Para abordar la temática de la tecnología digital en la institución educativa, es necesario exponer brevemente algunas herramientas conceptuales para poder emplear luego en el análisis pedagógico de experiencias en las que estas se involucran.

Primeramente tendremos en cuenta el encuadre pedagógico y didáctico desde el cual nos posicionaremos. Para ello nos ubicaremos en la pedagogía liberadora propuesta por Freire (1997) y complementada por Giroux (1990). Desde esta corriente se plantea una visión novedosa de los actores intervinientes en el acto educativo como

¹ Maestra de Educación Primaria en CEIP - ANEP

sujetos cognoscentes, que se relacionan entre sí y con el conocimiento en una continua dialogicidad. A su vez, el docente se presenta como un *intelectual transformativo* (Giroux, 1990) capaz de pensar la situación educativa y promover cambios desde sus prácticas. Respecto a ello, tomaremos las *alternativas pedagógicas* propuestas por Puiggrós (1994) como modo de pensar al cambio educativo, no desde la revolución sino desde el complejo interjuego entre lo instituido y lo instituyente.

En sintonía con esta pedagogía, desde la didáctica surge la necesidad de adoptar, como denomina Litwin (en Camilloni, 1996) una *nueva agenda*. Con este concepto se redefine la didáctica, entendida como una teorización sobre las prácticas de enseñanza situadas. Estas se analizan mediante la reflexión docente —proceso en el que este también aprende—, en busca de lograr una enseñanza que fomente el pensamiento crítico.

Creemos que para poder realizar un análisis sobre situaciones en las que intervienen las tecnologías digitales, es necesario antes contar con el conocimiento de los que estas implican. Como tecnología, son dispositivos que combinados con el pensamiento humano y su utilización dirigida, operan algún tipo de cambio en el entorno (Barfield, 2001). Mientras tanto, su aspecto digital refiere a su programación en código binario. Este es el factor determinante para producir un cambio sustantivo en la interconexión mundial, lo que caracteriza entre otros aspectos al contexto global denominado como *sociedad de la información*.

Imposible de quedar ajena a estos cambios, la institución educativa también se ha modificado en lo referente a la presencia tecnológica. En Uruguay, se concretó una transición del laboratorio de informática que concentraba los recursos digitales en un espacio único a la dispersión a raíz de la incorporación de dispositivos móviles mediante la puesta en marcha del Plan Ceibal.

Frente a este cambio sustantivo, proponemos escudriñar los principales argumentos que defienden o rechazan la incorporación de las tecnologías digitales a la escuela. Los primeros se asientan en la premisa de la existencia de los *nativos digitales* (Prensky, 2001). Mientras tanto, la fuente del rechazo puede originarse en una resistencia al cambio o elaborarse teóricamente en profundidad partiendo del temor frente a una dominación creciente con base en el sometimiento que estas tecnologías generan (Han, 2014).

En nuestro caso, notamos que la incorporación de las tecnologías digitales al aula se trata en muchas ocasiones como una realidad dada, instalada sin mediación de cuestionamientos tan básicos como el por qué o para qué incluirlas —o excluirlas—, promoviendo nociones como que los niños «nacen sabiendo utilizar tecnologías digitales». Es por ello que nos posicionaremos desde el paradigma crítico, ya que nos permitirá realizar un estudio de la realidad desde un enfoque cuestionador de la misma, con el fin de develar los supuestos que operan tras lo aparente.

En su acepción más ordinaria, la crítica está asociada al cuestionamiento destructivo de un planteo. Si bien el origen etimológico de la palabra deviene de *crisis*, este es

solo un momento de intervención, donde irrumpe la crítica como un modo de análisis desestructurante de aquello que se mostraba sólidamente establecido. Sin embargo, restringir la crítica a este momento, es obviar una parte fundamental de la praxis crítica, que siempre persigue en su motivación fundante el ímpetu creador. La crítica no está abocada a la destrucción, sino fundamentalmente a la construcción de algo nuevo, en pos de la emancipación de las personas mediante la liberación de las ataduras que suponen la asunción de lo que se muestra como evidente (Carr y Kemmis, 1988).

Esto implica adoptar un compromiso mediante un papel activo de rebelión frente a las situaciones de dominación existentes. Nos centraremos en el papel del docente, porque es lo que nos identifica como profesionales capaces de elaborar las prácticas reflexiva y críticamente. Nuestro lugar de «lucha», nuestro lugar de crítica —como cuestionamiento y como creación— se encuentra personificado en la figura del docente.

Esta decisión no niega la existencia de un marco institucional y macro educativo, en el que el docente y sus prácticas se encuentran. Por el contrario, miramos a la realidad como una complejidad, poniéndonos en los ojos de este actor, que somos nada más ni nada menos que nosotros mismos.

Por este motivo tomamos experiencias pedagógicas personales, aisladas para el análisis. El fin del mismo consiste en escudriñar críticamente las implicancias de la incorporación de tecnologías digitales en un contexto educativo, y generar el espacio para la reflexión y construcción de alternativas pedagógicas orientadas hacia una educación liberadora.

ANÁLISIS PEDAGÓGICOS

EXPERIENCIA 1: OBSERVACIONES AL MICROSCOPIO DIGITAL

La situación narrada a continuación aconteció en una clase 4° grado de una escuela de contexto sociocultural crítico y se trató de una experiencia puntual. Para trabajar la higiene de los alimentos, realizamos la observación de ácaros en una hoja de albahaca.

Para ello utilizamos el microscopio digital. Este es un artefacto de pequeñas dimensiones, que se compone de una cámara de gran aumento, además posee leds para iluminar la superficie. Funciona conectado a la computadora observando en la pantalla lo que la cámara captura. También existe la posibilidad de grabar en video y/o tomar fotografías de lo que se observa, para su reproducción posterior. Complementando el dispositivo con un proyector, se puede ampliar esta imagen a toda la clase. Si bien no es una herramienta difundida a nivel local, en el exterior es un dispositivo de bajo costo (entre 10 y 20 USD), habiéndose adquirido por una importación directa.

La actividad se estructuró en la observación del microscopio y una explicación de su sencillo funcionamiento. Luego se dejó un espacio de experimentación por parte de los alumnos para explorar el nuevo material.

Finalmente presentamos una planta de albahaca como comestible. Aquí surgió la interrogante de si del modo en el que se encontraba estaba apta para ser incorporada en una comida. Muchos niños mencionaron que no notaban «nada raro» en ella. Para contrastarlo, realizamos la observación de la superficie de una hoja sin lavar, en la que se observaron ácaros. Buscando formas de eliminar esos organismos, surgió como consenso la necesidad de lavar la hoja, tras lo cual volvimos a realizar la observación. En el proceso, los niños no solo pudieron manipular el material para realizar la observación, sino que también se apreció una interacción continua en la medida en que señalaban en la imagen proyectada aspectos de su interés, pudiendo socializarlas en el momento de la observación.

El video² e imágenes directamente obtenidas de la observación se compartieron en la plataforma CREA2.

Esta experiencia sirve de pretexto para analizar las implicancias de utilizar un microscopio digital como herramienta potenciadora de la enseñanza. Para ello, resulta inevitable realizar la comparación entre el modo de trabajo que permite un microscopio óptico y uno digital.

Primeramente, debemos puntualizar que no basta con incorporar nuevas tecnologías para generar alternativas pedagógicas. En mayor grado, la diferencia la hace el docente con el sentido que le dé a esas tecnologías, ya que la utilización didáctica que se haga de ellas depende de la concepción de educación que la sustente, puesto que se puede cambiar de dispositivo y sin embargo perseguir el mismo fin.

Teniendo esto presente, pensamos la actividad de modo que posibilitara a los alumnos a ocupar un lugar activo, dejar su pasividad, docilidad y tomaran posición en la construcción de su propio conocimiento y en este proceso se concientizaran sobre el mismo. Esto se podría generar también con un microscopio óptico, sin embargo, ¿están dadas las condiciones para que esto suceda?

El microscopio óptico es una tecnología costosa, escasa y frágil, en un contexto escolar. Presenta además un problema de calibración puesto que depende no solo del lente, sino de la conjunción de este con el ojo de quien observa. Lleva además un proceso abstractivo, en el que lo observado debe ser aislado de la totalidad y preparado para tal fin. Notamos el peligro de caer en una concepción bancaria del conocimiento donde se presente «a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado [compuesta por] contenidos que solo son retazos de la realidad desvinculados de la totalidad que engendran y en cuyo contexto adquieren sentido» (Freire, 2002:75)

Sin embargo, encontramos en el microscopio digital una potencialidad, ya que permite mantener lo observable «intacto», ofreciendo a los alumnos una manipulación

2 El video se subió a YouTube. Se puede acceder a él mediante el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=MitwBSR1oeM>

más directa que ayuda en su proceso de comprensión y en su capacidad de aprehender el mundo. Del mismo modo, la facilidad de uso implica la posibilidad de generar un conocimiento experiencial y contextualizado. El microscopio digital permite observar —aunque no en la escala del óptico— sin necesidad de aislar lo observado del todo, si pretendemos observar los poros de la piel excretando sudor, solo debemos posicionar el dispositivo sobre la superficie y enfocar, sin disociarla de su contexto.

Este aspecto facilita la instancia exploratoria de la actividad, que tiene para nosotros trascendencia en la validación del conocimiento en construcción. Mediante esta exploración, los niños pudieron reconocer las posibilidades del instrumento, experimentando cómo se veían al microscopio distintas texturas, tejidos, partes del cuerpo, etc. Además, permitió que crearan cierta certeza acerca de la fidelidad del dispositivo tecnológico, ya que pudieron comprobar que las imágenes correspondían a lo que se enfocaba. En esto reconocemos a un alumno hacedor de su conocimiento, saliendo de la pasividad que supone que el saber válido es dado únicamente por el maestro.

En cuanto a la metodología de trabajo áulico con los distintos microscopios encontramos una diferencia sustantiva. La observación en un microscopio óptico se realiza con tiempos cronológicos sucesivos, lo que implica que los niños vayan pasando uno a uno para poder apreciar el preparado. Por ello, cada niño realiza una observación individual y aislada. La dificultad se presenta en el sentido de que el maestro no tiene la certeza de que el alumno esté observando lo que planificó a la vez que es muy dificultosa la socialización.

En la dinámica de trabajo habitual, luego de la observación, el alumno generalmente culmina reproduciendo lo que el docente indica que debió observar. El saber podría adoptar, a decir de Freire (2002: 78) la forma de «experiencia narrada o transmitida». De esta forma el conocimiento se vuelve vacío y carente de significación.

Por el contrario, la observación con el microscopio digital implica tiempos cronológicos simultáneos, ver todos lo mismo y en el mismo momento. Entendemos que aquí radica la característica que hace de este dispositivo una herramienta didáctica potente. Al realizar la observación de forma colectiva, se facilita la socialización del conocimiento. En la misma, está implícito el diálogo; dicho por Freire (2002: 84-85) «... la vida humana solo tiene sentido en la comunicación [...] De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, [...] sino en la y por la comunicación, en torno, repetimos, de una realidad.» De este modo el aprendizaje pasa de ser individual a tomar una dimensión colectiva, social.

En el transcurso de la actividad notamos que se generó un ambiente habilitador, donde la posibilidad de manipular el material, y las imágenes que se lograban obtener, que a la vez eran compartidas con toda la clase, resultaron una motivación para el aprendizaje. Un aprendizaje que superó la individualidad para construirse como grupal con base en la comunicación de los alumnos en sus observaciones.

Desde este planteo, creemos pertinente notar un segundo diálogo, no solo del alumno con otros sujetos, sino también con el conocimiento mismo, derivada de la posibilidad de ser sujeto activo en la construcción. Como se aspira desde una pedagogía liberadora, entendemos que este modo de trabajo propició un saber de «experiencia realizada» (Freire, 2002:78).

Incluso, dejamos planteada una tercera posibilidad de diálogo; al registrar las observaciones en el soporte de la plataforma CREA2, fue posible que la experiencia saliera de la escuela hacia las familias. No solo apoyada en el relato del niño, sino con la posibilidad de involucrar a su entorno directamente, entablando un diálogo entre la institución educativa y la familiar. Pensamos que de esta forma el conocimiento toma un carácter un poco más democrático. Es importante que el docente como intelectual transformativo reconozca en esta respuesta la posibilidad de desarrollar más actividades que trasciendan la institución escolar.

En esta actividad en particular, la colectivización provocó la reflexión sobre la práctica misma. Se generaron instancias en la que los niños relacionaron tareas domésticas habituales, como la preparación de alimentos, con lo observado. Y de ello, utilizaron el conocimiento en beneficio de su salud y la de su entorno.

En definitiva, concluimos que esta actividad resultó valiosa pensada desde la alternativa pedagógica, entendiendo que desde la pedagogía liberadora el conocimiento se concibe como forma de comprender al mundo, y a su vez solo en relación con el mundo y con otros adquiere sentido para el sujeto. De este modo, el conocimiento pasa de ser el objetivo de la educación a ser el mediatizador entre dos sujetos cognoscentes (Freire, 2002).

EXPERIENCIA 2: DESCONOCIMIENTO DEL TECLADO DE LA XO

Esta experiencia de análisis ocurrió en un 4º grado de una escuela de contexto socio-cultural crítico, tratándose de un acontecimiento puntual. Hacia mediados de año se comenzó a utilizar con los niños la ofimática, puntualmente el editor de texto de la XO. Aquí se apuntaba a trabajar la escritura para la elaboración de textos que posteriormente deberían ser subidos a la plataforma CREA2.

En este contexto, los alumnos se vieron en la situación de utilizar fundamentalmente el teclado de la XO. Sorprendentemente quedó evidenciado que a pesar de tener a disposición un computador por al menos tres años, la mayor parte de los niños no poseía el dominio del teclado necesario para cumplir con la consigna. Con esto nos referimos a que desconocían cómo redactar ajustándose a una correcta ortografía al no saber introducir letras mayúsculas, tildes u otros caracteres especiales.

Frente a esta situación, parece importante traer algunos planteos que permitan explicar lo que ocurre y por qué. El cuestionamiento más evidente es la relación entre la familiarización y la apropiación de la tecnología digital, ¿podemos igualarlas? ¿Fue

acertado asumir que por el uso habitual que los niños tienen del dispositivo iban a poder utilizarlo con nuestros fines pedagógicos?

No lo creemos así, puesto que la situación mencionada deja en evidencia que a pesar de ser un dispositivo familiar, los alumnos no estaban lo suficientemente apropiados del mismo como herramienta. Por lo que nos cuestionamos en qué sentido es que están familiarizados. Para ello traemos el planteo de Dussel (2010) sobre la infrautilización que habitualmente dan los niños a la XO, lo que lleva al uso saturado de un conjunto de praxias limitadas que anulan la exploración de otras posibilidades de uso.

Nos referimos a procedimientos sumamente simplificados, reiterativos y guiados por el propio artefacto como los que se ven implicados en buscar, descargar y utilizar un juego. Estas actividades no implican grandes desafíos porque se presentan «digeridas», ya confeccionadas para simplificar y ahorrar tiempos y pensamiento al ser sumamente mecánicas.

Vemos con frecuencia que la XO es manejada por los alumnos con prestancia para el uso de aplicaciones que los mantienen entretenidos durante varias horas al día. Cuando buscamos incorporar el artefacto en situaciones de enseñanza, nos enfrentamos ante un obstáculo. Los niños no cuentan con el conocimiento que les permita la utilización en este sentido.

El problema narrado fue detectado mediante el pedido de los niños, que frente al obstáculo de no poder introducir mayúsculas o tildes lo manifestaron. La barrera no se ubica por tanto en el desconocimiento de la ortografía —como podría pensarse—, sino en el no saber ingresar los caracteres de forma pertinente. Esto aplica a todos aquellos símbolos que implican la utilización de dos teclas sucesivas (mayúsculas, tildes, caracteres especiales, etc.).

Frente a una carencia tan severa en el dominio de la herramienta como es poder escribir un texto, debemos pensar cómo es que los alumnos lograron «engañarnos» con el dominio que creíamos que poseían frente al que realmente poseen. Parece pertinente traer el planteo realizado por autores como Han (2014) o Mattelart y Vitalis (2015) sobre la difusión masiva de tecnologías digitales donde los dispositivos se han vuelto armas de un poder inteligente, basado en la frecuentación continua y sin fricciones. La simplicidad en el uso sería una condición necesaria para perpetuar un mejor control. Generan la dependencia de estar con el artefacto constantemente, pero sin potenciar ni desarrollar la posibilidad de elegir la orientación de su utilización, de explorar otras posibilidades que no sean las «programadas».

Percibimos que lo que subyace es que los capciosamente llamados nativos digitales (Prensky, 2001) no saben manejar el dispositivo. Por el contrario, intuimos que es el propio artefacto, pensado por otros, que logra que los niños, aún sin conocer su manejo en profundidad, sean lo suficientemente competentes para desenvolverse en ciertas tareas. Esto implica el conocer el artefacto pero no en su completa expresión

de herramienta, sino adjudicándole significados parciales, dictaminados por intereses de terceros.

El planteo de que las generaciones jóvenes que coexisten en un entorno altamente influido por medios digitales conocen de forma cuasi «innata» su manejo no siempre se verifica en situaciones reales. Lo que logra este planteo es pensar las tecnologías digitales como mito, llegando a aceptar esta valoración como algo instalado sin previo análisis para que se las legitime y valide.

Nuestra búsqueda se centra en pensar una intervención docente alternativa, frente al fracaso de la argumentación de la categoría de *nativos digitales*; los niños no aprenden solos sin el docente.

Proponemos partir de otra mirada sobre la familiarización, no como engaño, sino como potencialidad. Las tecnologías digitales, como constitutivas de la sociedad actual resultan cotidianas, conocidas para la mayoría de los niños en un contexto cultural eminentemente digital. En este sentido, la cultura escolar se vuelve cada vez más ajena y desconocida para la infancia actual. Parece ser necesario entablar un diálogo entre ambas culturas.

A pesar de ello, no podemos dejar de vislumbrar que en gran medida, los sustentos de la cultura digital son también los generadores de grandes desigualdades, que aseguran para unos el acceso al dominio de la herramienta y para otros únicamente la simulación del mismo. En esta segunda categoría clasificaríamos la situación que estamos analizando, donde el uso del dispositivo se evidencia muy restringido.

Creemos que tomar conciencia de esta injusticia ya es un gran paso, porque tal como plantea Giroux (1990), resulta necesario que el docente como intelectual transformativo se piense interviniendo en una situación educativa atravesada por intereses, y que dentro de ella tome postura, no solo en el aula, sino sobre todo con las implicancias que su accionar genere fuera de ella.

Detectamos en la situación presentada un obstáculo puntal, sobre la introducción de caracteres. Por supuesto que sería importante trabajar sobre el conocimiento formal del teclado en este caso. Pero limitar el accionar docente a solucionar este «inconveniente» y nada más, como si se tratara sofocar pequeños incendios, nos hablaría de una gran falta de comprensión del problema en su magnitud. A nuestro entender, el desconocimiento del funcionamiento del teclado es solo una muestra de una diversidad de carencias en el dominio de la herramienta que deberían ser atendidas desde el docente con una diversidad consecuente, pero en el sentido de contrarrestarlas.

Consideramos que resultaría imperioso entonces, fomentar instancias de exploración y frecuentación con la herramienta, donde se obstruyan los caminos seguros recorridos acriticamente, y se busque trazar otras vías en las que intervenga el conocimiento de la herramienta combinado con un pensamiento del alumno orientado a situaciones que le sean significativas.

EXPERIENCIA 3: PROPUESTA SEMEJANTE CON FOTOGRAFÍAS, DESARROLLADA EN DOS ESCUELAS

La siguiente experiencia surge de la contrastación de dos actividades llevadas a cabo en dos clases de 4° grado, una en una escuela de contexto sociocultural favorable y otra de contexto sociocultural crítico.

En la primera situación (situación A), contextualizada en un 4° grado de una escuela de contexto sociocultural favorable, propusimos en el marco del abordaje del cuidado del agua, la realización de una «cacería fotografía» por la escuela con la cámara de la XO. Los alumnos debían capturar escenas que dieran cuenta de la buena o mala utilización del agua en la institución. Luego de realizada esta etapa, debían subir las fotografías a un álbum en la plataforma CREA2. La propuesta se desarrolló sin inconvenientes ni mayores especificaciones «técnicas» por parte de la docente.

La segunda situación (situación B), contextualizada en un 4° grado de una escuela de contexto sociocultural crítico se enmarcó en la realización de caleidoscopios en un taller con padres. Como actividad posterior, consignamos la toma de fotografías de las figuras formadas con el artefacto, utilizando la cámara de la XO.

Los alumnos que tomaron las fotografías no lograron subirlas a la plataforma CREA2, a pesar de ingresar a la misma. Por motivos de tiempo no se pudo abordar la situación nuevamente, por lo que la consigna quedó inconclusa.

Cabe mencionar que los niños ya conocían los álbumes de fotografías de CREA2, puesto que se habían empleado para otras actividades. Poco tiempo antes, en un trabajo realizado, debían de subir un archivo de texto en otra entrada de la plataforma. Para ello, la maestra dinamizadora de Ceibal había trabajado acerca de cómo hacerlo. El procedimiento para subir cualquier tipo de archivo es exactamente el mismo.

Comenzaremos el análisis por esta última situación, donde la necesidad de intervención docente se hace más explícita. Nuevamente nos cuestionamos sobre el grado de apropiación que tienen los alumnos de la herramienta digital. Entendemos que constituye un ejemplo sobre el cual reflexionar para comprender el desenvolvimiento con la tecnología en una instancia en la que se quitó a los niños de la posición de receptores de mensajes para darles el lugar de productores.

Parece oportuno tomar lo planteado por Freire (2002) respecto a los efectos de un tipo de educación bancaria, donde el principal objetivo de la enseñanza se proyecta en el depósito de conocimientos en las mentes de los educandos por lo que quien aprende es concebido como un objeto pasivo y dócil, que está vacío y debe ser «llenado». Percibimos que sin ser tan determinante, esta concepción posee aún un fuerte arraigo en el ámbito escolar, que resiste mediante el traslado de sus supuestos a un nuevo contexto digital.

Se genera así una absolutización de la ignorancia donde se da la dicotomía entre quien sabe —el docente— y quien ignora —el alumno—. Es imposible en esta relación

que el alumno se coloque en un lugar de transformar el medio, ya que su función es adaptarse a él. Percibimos esta autoconcepción cuando observamos que los niños disfrutan del recurso como meros espectadores del mismo, pero carecen de la habilidad de intervenir en él. Vemos vigente la frase de Freire (2002: 82), en la que los alumnos se estarían concibiendo como «hombres espectadores y no recreadores del mundo.»

Creemos que esta absolutización de la ignorancia se encuentra internalizada en los niños, intuyendo que no se sintieron con poder ni conocimiento para crear. Aunque como docentes no adhiramos a una postura bancaria, no podemos desconocer la biografía educativa que han transitado los alumnos, y los constructos de educador y educando que han estereotipado para guiar su comportamiento y relacionarse con otros.

Partimos de una propuesta que en un principio evaluábamos como potente, que a nuestro entender permitiría contrarrestar la estructura rígida donde el conocimiento se transfiere. Con su intervención, cada niño aportaría desde su realidad para dialogar con lo que conoce y con lo que desconoce, siendo doblemente autores —de la fotografía y de lo fotografiado—. De esa manera el conocimiento no resultaría ajeno, sino propio, guiado por un pensar, no solo un hacer. Por ello vemos necesario pensar en un accionar docente alternativo, donde no alcanza con dar la posibilidad de intervenir, sino que se vuelve imprescindible enseñar a hacerlo.

Como contrapartida, en la situación A, pareciera que estamos frente a *nativos digitales* (Prensky, 2001), porque realizamos una propuesta y los niños la pudieron cumplir con prestancia. Reservamos el examen de esta afirmación para la puesta en común de las dos situaciones en las que se desdobra esta experiencia.

A diferencia de la situación anterior, esta parecería no requerir de forma urgente una intervención docente. Y sin embargo, esta particularidad la vuelve objeto de análisis por la siguiente interrogante: ¿si los niños pudieron realizar por sí solos la actividad, cuál es la necesidad de que exista un docente implicado en la situación?

Si pretendiéramos responder desde la perspectiva tecnicista no parece difícil afirmar que el docente puede ser sustituido (Ocaño, 2010). Esta propuesta es riesgosa dado que con una lectura superficial de la situación y de otras similares, hace fácilmente aceptable sus postulados ya que parecen comprobarse en la realidad. Por eso debemos ahondar en el cuestionamiento de lo aparente y plantearnos el desafío de problematizarlo para que amerite la intervención docente.

Surge la importancia de comprender que cada actividad tiene su origen en la intelectualidad del docente, y que es pensada tanto en sus recursos como en sus objetivos atendiendo a las particularidades de un grupo determinado. Así como en algunos casos el foco puede estar en la utilización del recurso tecnológico, por el recurso mismo, cuando esta praxia ya es dominada, orientar las propuestas únicamente a utilizar la herramienta parecería ser una mecanización de lo ya sabido y no el espacio para aprender algo nuevo.

Pero en esta actividad, el objetivo no fue únicamente tomar la fotografía y subirla al entorno de la plataforma CREA2, sino a poner en relación lo estudiado —el cuidado del agua— con la realidad que rodea a los alumnos, comenzando por la misma institución escolar. Entendiendo que como plantea Freire (2002: 48):

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si esta en la ‘inversión de la praxis’, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es tarea de los hombres.

De este modo, pretendíamos que el dispositivo digital fuera el medio para realizar un recorte de la realidad, capturándolo en una fotografía, enmarcada en una consigna que la problematizaba; y que esta producción de los alumnos fuera socializada usando como medio el álbum fotográfico. En esta actividad encontramos al dispositivo como un posibilitador para enriquecer el aprendizaje significativo, hacerlo más atractivo, logrando implicar a los alumnos en la manipulación del objeto de estudio.

PUESTA EN COMÚN DE AMBAS SITUACIONES

Consideramos necesario realizar un análisis conjunto de una misma propuesta realizada en dos contextos con características diferentes para reflexionar sobre algunas cuestiones que se vislumbran como contradictorias. Si bien las aislamos para poder comprenderlas mejor, ambas forman parte de un todo más complejo que las incluye. No estamos contrastando situaciones de países distantes, sino las experiencias acaecidas en escuelas del mismo sistema educativo, en el mismo país e incluso en el mismo departamento.

Lo primero que podemos mencionar es que intuimos la falsedad del planteo de la existencia de los *nativos digitales* (Prensky, 2001). No por ser niños que pertenecen a una misma generación, que están en contacto con la tecnología digital y que concurren a escuelas públicas con equipamiento de XO, se desempeñan de la misma manera en propuestas similares que involucran dispositivos digitales. Al comparar estas experiencias, cae el mayor supuesto de los nativos digitales, que se asienta en la homogeneidad (Dussel, 2010), sin tomar en consideración otros condicionamientos a los que los niños están expuestos como las realidades cotidianas que se implican en una situación educativa singular.

Esto nos lleva a cuestionarnos qué es lo que permitió que los niños de la escuela de contexto sociocultural favorable pudieran manejar como se esperaba el recurso digital y que los niños de la escuela de contexto sociocultural crítico no lo logaran. Parece evidente que existen factores que trascienden al equipamiento de dispositivos digitales. Al igual que en toda situación educativa, encontramos interviniendo variables particulares y otras generales que incidirán en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de forma diferente. Esto reafirma la necesidad de que la

acción docente sea distinta teniendo en cuenta que sus prácticas son situadas (Litwin en Camilloni, 1996).

Podríamos esbozar, aunque sin las certezas suficientes, que el principal origen de estas diferencias tendría uno de sus sustentos en el contexto sociocultural de cada escuela, y que la evidencia empírica aporta una y otra margen de la denominada brecha social.

De ser así, sería oportuno cuestionar el *fetichismo tecnológico* (Dussel, 2010) sustentado en que si todos los niños son equipados con un dispositivo digital, la brecha social será reducida, lo que no parece ocurrir en una de las experiencias escolares analizadas. Como docentes, limitarnos a esta creencia implica ser condescendientes con lo que Freire (2002) llama *falsa generosidad* de los opresores hacia los oprimidos, en donde no solamente no reduciremos las diferencias sociales, sino que estaríamos perpetuándolas como sistema de dominación.

Frente a esto, el docente tiene un lugar fundamental ya que la herramienta no puede por sí misma enseñar a los niños, al menos no en el marco de una educación que sea liberadora. De acuerdo a algunos elementos de lo expuesto, la herramienta digital podría ser la nueva cara de la opresión si no llega a ser utilizada por el docente con intenciones pedagógicas delimitadas por él para una realidad específica. Por consiguiente, puede ser considerada una posibilidad de construirse como una herramienta de democratización del conocimiento, al servicio de todos.

REFLEXIONES FINALES

A modo de conclusión nos parece relevante tomar este espacio para rescatar algunos ejes que pretendimos que recorran transversalmente todas las experiencias analizadas.

Creemos firmemente que el docente está empoderado con la posibilidad de generar cambios, desde su práctica, desde su quehacer. Un quehacer construido críticamente por él mismo como alternativo, frente a lo establecido y reproducido sin cuestionamiento.

Es así que nos propusimos pensar alternativas pedagógicas en torno a la cuestión digital. Esto implicó fundamentalmente reelaborar un concepto de tecnología digital que nos fuera útil para comprenderla como posibilitadora de transformaciones. En este sentido pretendimos rescatar su carácter de herramienta, como dispositivo capaz de generar un efecto en el medio, pero solo con una intervención e intención humana detrás.

Insistimos en la necesidad de que sea el docente quien tome esta herramienta para poder orientarla de acuerdo a sus fines pedagógicos y didácticos enmarcados en un proyecto de liberación. Entendemos que esto no se puede lograr desde el miedo que provoca la ignorancia y la otredad, sino desde el conocimiento y la apropiación.

Pretendimos presentar un conjunto de situaciones que nos permitieran hacer un recorrido integral por la compleja problemática que supone la presencia de tecnologías digitales en el ámbito escolar. Sin lugar a dudas, han quedado aspectos en las sombras y otros que solo hemos llegado a presentar y permanecen apenas esbozados, por lo que este trabajo no se cierra en sí mismo. Por el contrario, es deseable que tenga un correlato en la reflexión surgida de las prácticas educativas cotidianas.

BIBLIOGRAFÍA

- Angeriz, E., Bañuls, G., & Da Silva, M. (2011). TIC, XO y después: nuevas relaciones con el conocimiento, nuevas construcciones de la subjetividad. En Programa de investigación: Introducción de las TIC en la enseñanza. Montevideo: Facultad de Psicología - Universidad de la República.
- Barfield, T. (2001). Diccionario de Antropología. Barcelona: Bellaterra.
- Camilloni, A. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Castells, M. (2002). La sociedad red. Una visión global. Madrid: Alianza.
- Coll, C., & Monereo, C. (2008). Psicología de la educación virtual. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.
- Dussel, I. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G. (2013). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido (Decimosexta ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Han, B.-C. (2014). Psicopolítica. Barcelona: Herder.
- Holloway, J. (2011). Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo. Buenos Aires: Herramienta.
- Litwin, E. (2003). Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación. (V. Castro, & P. Pomies, Entrevistadores) Argentina.
- Mattelart, A., & Vitalis, A. (2015). De Orwell al cibercontrol. Barcelona: Gedisa.
- Ocaño, J. (2010). Teorías de educación y modernidad. Montevideo: Magro.
- Pichon-Rivière, E. (1985). El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la psicología social (Vol. I). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Prensky, M. (2001). Nativos e inmigrantes digitales. Madrid: SEK.
- Puiggrós, A., & Gómez, M. (1994). Alternativas pedagógicas, sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Reyes, R. (1987). Para qué futuro educamos. Montevideo: Banda Oriental.
- Rivoir, L. (2010). Informe de investigación «El Plan Ceibal: impacto comunitario e inclusión social» 2009-2010. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de la República.

MAESTRO COORIENTADOR EN EL ÚLTIMO AÑO DE LA CARRERA MAGISTERIAL

LUCÍA BRUSA OROZCO¹

INTRODUCCIÓN

Elegir ser parte de la formación docente magisterial es una decisión que nos permite pensar sobre la educación, la escuela y el motivo por el que elegimos ser maestros.

Tal como se plantea en nuestro Programa Escolar:

La Educación constituye un derecho de todas las personas y una condición fundamental para la democracia social participativa, por tanto es responsabilidad del Estado garantizarlo. En tanto actividad humana es un proceso social históricamente construido, ideológicamente condicionado y éticamente conducido. Concebirla como acción liberadora implica educar para pensar, educar para decidir conscientemente dentro de una pluralidad de alternativas y tensiones. (anep, Programa Escolar, 2008: 17)

Al decir de Paulo Freire (1994: 15):

La educación, en tanto referente del cambio, de la transformación del hombre y del mundo representa una praxis, una forma de acción y reflexión que emerge de la unión de los lenguajes de la crítica y de la posibilidad. Representa esa necesidad que se plantea desde los educadores de establecer un apasionado compromiso por lograr que lo político se convierta en algo más pedagógico y lo pedagógico en algo más político

Esta definición de educación en clave de los derechos humanos implica un maestro profesional, ética y políticamente crítico y reflexivo. El Programa Escolar define a los maestros como profesionales autónomos.

El docente como intelectual transformador se posiciona desde el lugar de quien enseña para construir el conocimiento que quiere enseñar ideando la situación de enseñanza, estructurando el escenario de diálogo, de debate y de construcción de sentido de la enseñanza y del aprendizaje. (Programa Escolar, 2008:26)

De acuerdo con lo que plantea Miguel Santos Guerra en su libro *La escuela que aprende* (2001: 48), la escuela es una comunidad crítica de aprendizajes. «Comunidad» hace referencia a un conjunto de personas que comparten vínculos generados y mantenidos por finalidades comunes, por relaciones estables y por normas más o menos explícitas. Crítica: la dimensión crítica hace referencia a la capacidad reflexiva

¹ Maestra efectiva. Escuela N° 59, ANEP

y discriminadora del conocimiento y de la realidad. Aprendizaje: cuando hablamos de aprendizaje no nos referimos solamente a la adquisición de nuevos conceptos o ideas sino a la asimilación de destrezas, habilidades y procedimientos encaminados a la comprensión del mundo y a su mejora. Una comunidad crítica de aprendizaje es capaz de buscar el conocimiento, de analizarlo de forma rigurosa y de ponerlo al servicio de auténticos valores en la sociedad. Es decir, la escuela como institución del Estado que garantiza el derecho a la educación de todos los ciudadanos; que actúa en una comunidad integrada por las familias del barrio, los niños que asisten a esa escuela, los docentes y no docentes de la escuela. Es crítica porque es un espacio donde convive la sociedad —con sus virtudes, problemas y tensiones— lo que requiere una mirada atenta y una actitud activa frente a las situaciones que lo exigen. Por último, es una comunidad de aprendizajes porque en ella todos aprendemos de todos.

La escuela tiene la función social de hacer que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que asisten a ella se apropien de una parte socialmente seleccionada de la cultura que la humanidad ha construido durante siglos. Si bien ello no implica que toda la función social de la escuela quede agotada aludiendo a la reproducción del saber, se trata no solo de una función central, sino de la base misma de la legitimidad social que la escuela reivindica para sí y que el gran público (que es quien envía a sus niñas y niños a la escuela) le reconoce o le reclama, al tenor de los tiempos que corren. Ahora bien, para que la reproducción del saber sea posible, la escuela debe disponer de un saber específico: el saber acerca de la transmisión. (Terigi, 2007: 107)

La definición del maestro desde el paradigma crítico pone al docente en el lugar de reflexión constante en cuanto al vínculo entre la teoría y la práctica. Este vínculo está atravesado por un carácter provisorio y exige de una actitud humilde frente al conocimiento sin desviarse de la coherencia entre pensamiento y acción.

Ser maestro y ser parte de la formación de los futuros maestros tiene el doble desafío de favorecer los aprendizajes y el desarrollo personal de todos los niños con los que trabajamos, a la vez de contribuir en la formación del estudiante magisterial.

Definir la educación, la escuela y al maestro exige plantear nuestro concepto de alumno. Coincidimos, en términos generales, con la definición de Pablo Martinis (2006) quien define al alumno como un sujeto capaz de aprendizajes. Todo individuo puede aprender y creer en el otro, esto es algo indispensable para habilitar los aprendizajes. Esta idea interpela la concepción que limita las posibilidades en función de las condiciones y realidades socioculturales de los alumnos. Si se entiende que no pueden —por factores o prejuicios del docente—, seguramente ese alumno se encuentre mucho más limitado para aprender significativamente.

Si bien comparto la idea de «sujetos posibles» es necesario marcar una diferencia con el autor. No creemos que sea *más allá del contexto* sino *en* el contexto. Creer que todos los niños pueden aprender es una idea básica para quienes elegimos la educación formal como lugar de nuestras prácticas educativas. Pero no podemos dejar de

decir que el contexto sí condiciona los aprendizajes y las experiencias educativas de nuestros niños. El desafío es, justamente, generar en los alumnos que viven en condiciones de pobreza el deseo por aprender. El objetivo que nos proponemos con las estudiantes magisteriales en la práctica de cuarto año es que logren ver que sí se puede enseñar y que sí aprenden los niños en contextos de pobreza, pero que la realidad con la que llegan cada día a la escuela es dura y cruel. La escuela no puede ser ajena a ello, no puede desoír a un niño que solo come en la escuela, que vive en situaciones de hacinamiento, que no cuenta con condiciones de higiene básicas, que sus derechos humanos básicos están vulnerados.

El sostenimiento de una pedagogía centrada en la acción reflexiva y con permanente búsqueda de sustentación racional para las decisiones conduce la verdadera formación profesional docente. Es un camino para que los docentes ejerzan un control racional de las situaciones que viven y enfrentan y, en consecuencia, puedan definir con claridad los fines y los medios correspondientes a cada situación. (Davini, 2015: 120-121)

Cuestionar la realidad implica creer que los alumnos sí pueden aprender, pero en contextos de pobreza es necesario cuestionar y explicitar las relaciones de poder y las desigualdades que sostienen las diferencias sociales. Por eso decimos que, el desafío como maestras coorientadoras es trabajar el concepto de que todos los niños pueden aprender a pesar del contexto y no más allá de él.

Si entendemos que la escuela es una comunidad crítica de aprendizajes es porque en la escuela y en los vínculos que crea con la comunidad hay enseñanzas. En la escuela se enseña: los maestros enseñan, la comunidad educativa enseña.

La enseñanza siempre responde a intenciones, es decir, es una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios. Estas intenciones son de doble vía: quien enseña desea hacerlo y quienes aprenden desean aprender. Por ello la enseñanza deberá estimular en los alumnos el deseo o interés por aprender. Pero, en sentido estricto, la intencionalidad surge especialmente de quien enseña, pues posee una amplia gama de recursos para que los otros puedan aprender algo efectivamente, y aún deseen hacerlo.

En otros términos, la enseñanza no es algo que ocurra de modo espontáneo ni representa una acción precisa. Implica una actividad sistemática y metódica, con fases a lo largo del tiempo (más breve o más largo) y un proceso interactivo entre quienes participan, conforme a los valores y resultados que se busca alcanzar. Pero la intencionalidad de la buena enseñanza no se restringe a lograr que otros aprendan. Más allá del resultado de aprendizaje en sí, quienes enseñan buscan transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa (Fenstermacher, 1989). En otras palabras, enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor. Para ello, es importante

reconocer la mediación pedagógica del docente. La idea de mediación pedagógica es fértil para comprender que quien enseña no es el centro del proceso de enseñar, por más sabia que la persona sea. Por el contrario, quienes enseñan son efectivamente mediadores entre las intenciones educativas, aquellos contenidos que se enseñan y las características y necesidades de un individuo o grupo concreto (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 2000). Tal vez podamos afirmar que la enseñanza es una de las actividades humanas de mayor peso político. Implica siempre un compromiso y una responsabilidad social y del Estado con efectos sociales e individuales de largo plazo. Contribuye a consolidar la democratización y la ciudadanía y conlleva que los educadores asuman un compromiso ético y político en tanto actores comprometidos en su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas. (Davini, 2015: 31-32)

LA FORMACIÓN DOCENTE:

UNA NARRACIÓN DESDE LA EXPERIENCIA DE AULA

Hace cuatro años que trabajo con estudiantes magisteriales en su último año de la carrera. Las practicantes se integran a la escuela y a un grupo en la primera semana del año lectivo y permanecen en él hasta fin de año. La continuidad en un mismo grupo permite realizar un proceso muy interesante.

La práctica docente invita a pensar y reflexionar sobre el trabajo del maestro que acompaña esta etapa de la formación docente. Interpela en tanto establecemos un vínculo de enseñanza y aprendizaje. En nuestro país la carrera magisterial cuenta con una histórica práctica docente. En la reforma vareliana se estableció el primer criterio con respecto a la práctica en la formación docente.

En lo relativo a la actividad de Formación Docente, persiste la preocupación por regular las actividades prácticas que los aspirantes debían realizar para la obtención del título de maestro y ello se revela en la resolución del 14 de marzo de 1881. A partir de entonces se dispuso que toda «persona que opte al título de Maestro, deberá acompañar a su solicitud un certificado expedido por cualquiera de los señores Inspectores Departamentales de Instrucción Primaria, que acredite haber practicado por lo menos durante tres meses en una escuela pública que corresponda a la categoría del diploma que aspire, salvo el caso de hallarse funcionando en legal forma, en el cual bastará justificar esta circunstancia por igual tiempo». Esta resolución fue reforzada y ajustada posteriormente con otra del 14 de mayo en la que se establecía que «se llevará cuenta de las asistencias en el Libro Diario de la escuela donde se efectúe [la práctica] haciéndose también constar el número de ellas en el certificado que se expida sin que pueda admitirse como válido el documento que justifique menos de setenta días.». (Delio, 2009: 65)

El Sistema Único Nacional de Formación Docente (2008) determina que en el primer año los estudiantes tendrán una práctica de cuarenta horas anuales que será una aproximación a la escuela desde la observación y serán acompañados de un

docente de Pedagogía. En segundo y tercer año concurrirán tres veces por semana —doce horas reloj semanales— a una escuela habilitada de práctica y a lo largo del año realizarán rotaciones por los distintos niveles y grados escolares. La práctica de cuarto año tiene unos pocos años con respecto a la larga trayectoria de la práctica docente en las *escuelas habilitadas*. Es a partir del nuevo plan de estudio del año 2005, que fue reformulado en el año 2008, que la carrera pasa de tres a cuatro años de formación por lo que se añade un año de práctica en escuelas categoría Aprender².

María Fernanda Foresi, (2009: 223) define al maestro adscriptor como un docente coformador; que es aquel que recibe en su aula a un estudiante de magisterio para enseñarle y posibilitarle el aprendizaje de prácticas docentes. Es pertinente conceptualizar el rol desde el lugar de maestros coorientadores.

El trabajo con los estudiantes magisteriales es una decisión que responde a un posicionamiento con respecto a la educación. Creemos que «La práctica docente se constituirá en una verdadera praxis cuando se instituya como construcción inacabada, abierta al examen crítico enmarcado en procesos de concientización colectiva lo que implica recuperar la autonomía profesional y reivindicar su propia identidad» (Salvá, 2012: 6).

El maestro coorientador guía, sugiere, reflexiona y acompaña los procesos de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes magisteriales con una postura abierta al diálogo y al intercambio. No desde el posicionamiento de ser poseedor de la verdad sino a través de las construcciones pedagógicas y didácticas. Esto implica ser un maestro coorientador atento epistemológicamente y crítico frente a la realidad y las situaciones que se presentan.

Davini, (2015:145) define al maestro adscriptor como tutor y determina algunas pautas que hacen al rol y que requiere la orientación activa:

- dando información y retroalimentación permanentes;
- guiando la búsqueda de nueva información y de otras experiencias que refuercen el aprendizaje;
- apoyando la reflexión a través del diálogo;
- ofreciendo ayudas o pistas;
- demostrando en forma crítica;
- proponiendo tareas desafiantes y ayudando en aquello que el estudiante no puede resolver solo;
- favoreciendo el intercambio de ideas, la colaboración y el debate;
- alentando y estimulando;
- aportando retroalimentación (feedback) permanente a las tareas en forma personalizada, según las necesidades y características del grupo, y
- vinculando el aprendizaje al contexto y situaciones específicas.

2 Atención Prioritaria en Entornos Educativos con Dificultades Estructurales Relativas

Como estudiante magisterial tuve la suerte de encontrarme con algunas maestras adscriptoras que realmente acompañaron mi proceso de formación. Recuerdo especialmente a la primera, Lucía, quien desde el primer momento me transmitió confianza y me dio espacios. También tuve una directora, Mónica, en el último año de la práctica docente que me enseñó lo importante que es la formación teórica y estar atento a los problemas que no se resuelven solo con teoría.

A diferencia de las experiencias que tienen actualmente las estudiantes magisteriales, en el plan que estudié teníamos un mes de *práctica en contexto*. Este es un cambio positivo desde mi perspectiva. Realizar la práctica de cuarto año en una escuela de categoría Aprender a lo largo de todo el año, les permite acercarse a realidades bien distintas con las que venían trabajando hasta entonces. A su vez, posibilita la reflexión sobre la enseñanza y los aprendizajes de forma crítica.

Sin dudas, la práctica en la formación docente es una experiencia que permite pensar sobre la educación y el motivo por el cual elegimos ser maestros. Nos proponemos que ese pasaje por las escuelas sea un espacio de reflexión y práctica coherente. En ocasiones, las situaciones a las que nos enfrentamos nos impulsan y nos motivan para seguir adelante, creyendo en lo que hacemos. En otras, la durísima realidad de los niños con los que elegimos trabajar nos desmotiva y genera mucha impotencia. La práctica de cuarto año se realiza en escuelas situadas en las zonas urbanas y suburbanas con la población más pobre.

Si habremos de referirnos al programa Aprender como marco para la revalorización de la institución escuela y escenario de potentes propuestas educativas en los citados contextos de vulnerabilidad social no podemos más que tener plena convicción en que la práctica de futuros maestros es un eslabón indiscutible. Entendemos que entre las líneas de acción del programa se define la integración de múltiples actores educativos, así como acuerdos interinstitucionales con otros programas y unidades del ceip y anep siendo aquí donde la habilitación de dichas escuelas para la práctica de estudiantes magisteriales de cuarto año se hace posible como recurso que vehiculice aprendizajes para los alumnos y también a los estudiantes magisteriales. No podemos desconocer que las escuelas del programa reciben al tercio del alumnado en mayores condiciones de vulnerabilidad, y será seguramente en estas escuelas donde los egresados maestros inicien su carrera profesional. Por tanto, hacer la práctica al decir estudiantil en escuelas del programa Aprender resulta un aprendizaje potente, de andamiaje verdadero entre teoría y práctica, una experiencia insustituible que a la vez por su carácter anual en un grupo de referencia favorece la comprensión del hecho educativo en sus múltiples dimensiones.

Sin desconocer que experiencias de significativo impacto pueden suceder en múltiples instituciones públicas de nuestro país, las escuelas del programa Aprender consolidan a diario, a través de sus prácticas pedagógicas, proyectos de inclusión educativa y de participación genuina. (Averbuj, K., Brusa L., Fariello, A., Irastorza, K., 2016: 14).

Dialogando con mis compañeras de trabajo les planteé la necesidad de intercambiar ideas sobre lo que significa trabajar con estudiantes magisteriales en su último año de la carrera. Transcribo aquí las reflexiones compartidas:

- Es un apoyo en la clase, es como un maestro más en la clase.
- En esta escuela las practicantes tienen libertad para trabajar y hacer, en otras no es así.
- Implica un trabajo conjunto con el maestro. La tarea que hace el estudiante es prácticamente la misma que hace después como maestro.
- Cuando no están en la clase no es lo mismo. Cuando no están se las extraña, pero a veces también una se siente más desenvuelta. Cuando están, más observada.
- Hay practicantes que pueden decir lo que creen, lo que quieren o lo que no les gusta, con ellas es más cómodo trabajar, intercambiar y reflexionar juntas. Hay otros con los que no.
- El practicante tiene que ser un referente más en la clase para los niños y para las familias.
- Trabajar con practicantes enriquece y actualiza. La planificación que es más exhaustiva.
- Es un trabajo en el que implica compartir con alguien la clase diariamente.
- Es importante tener la capacidad de intercambiar ideas y encontrar acuerdos.

Integrar a los sujetos en formación a otros mundos desde la transmisión de la herencia cultural, sobre la base de saberes, experiencias y códigos diferentes es parte central de la tarea de enseñanza a la cual no es posible ni deseable renunciar. Ella conlleva un poder y una autoridad que trasciende a los individuos y que está en consonancia con el lugar social que ocupan. En todo caso, lo que necesita ser revisado de manera constante son los modos de ejercer la autoridad y el poder; deslindar las derivaciones que los asocian a imposición e intolerancia a aquellas que, en cambio, autorizan, legitiman, establecen parámetros sin violentar; siempre revisados y puestos bajo sospecha, principalmente para reconocer sus efectos en la constitución de subjetividades. (Edelstein, 2011: 108).

Retomando lo anteriormente planteado sobre el maestro coorientador tomaremos los criterios establecidos por distintos autores para caracterizar el trabajo que se busca desempeñar asumiendo el desafío de trabajar en la formación docente.

Los coorientadores podrán aportar desde sus trayectorias pedagógicas orientando al estudiante sobre la realidad del aula, retroalimentando la teoría del practicante ya que comparten experiencias de la práctica diaria.

Este coorientador realizará algunas actividades concretas:

- Construir espacios de diálogo y favorecer el trabajado colaborativo. No solo con su maestro coorientador sino que, en diferentes instancias, los estudiantes serán integrados para trabajar en propuestas colectivas que

necesariamente impliquen llegar a acuerdos y tomar decisiones en diversos equipos de trabajo. Estos pueden ser con sus paralelos de grado, compañeros de nivel e incluso en grupo total.

- Facilitar la construcción de una propuesta pedagógica que incluya a los sujetos, los contenidos (objetos de conocimiento), objetivos (opción y decisión) y métodos (coherentes y contextualizados).
- Aportar desde su experiencia pedagógica.
- Comprometerse con el proceso y comprometer al estudiante magisterial de modo responsable y profesional; se vuelve un imperativo del docente coorientador durante el proceso de formación.
- Capitalizar los aportes para su propia práctica.
- Difundir los saberes construidos y socializarlos en la comunidad educativa.

Elegir ser parte de la formación docente implica intercambio y diálogo permanentes, sugiriendo y aportando. Desde el discurso esto parece obvio y sencillo. Pero desde la realidad exige una apertura, a veces no tan sencilla de generar. En primer lugar, porque recibimos a una persona que no conocemos y a la que tenemos que darle nuestra confianza desde el primer momento, de lo contrario el proceso es muy complejo. Si no confiamos, no funciona. Apostamos sin saber a qué nos enfrentamos, pero con la convicción de qué es lo que queremos aportar. Por experiencia sé que la soberbia no es buena compañía; que nos aleja y nos coloca en un lugar bastante oscuro porque permite ver al otro sin prejuicios e inhabilita las posibilidades que tenemos por delante. De eso se trata, en gran medida, el desafío de trabajar con las practicantes de cuarto año.

Formar y formar-se para la enseñanza no puede limitarse al dominio de reglas, procedimientos o de técnicas que se aplican para lograr ciertos resultados, a un ejercicio aleatorio que se resuelve en cada situación; requiere ser configurada sobre el saber que procede de la experiencia sometida a discusión y crítica. Este saber fundante, saber sobre la pedagogía y la didáctica, es organizado teóricamente y puesto en circulación para ser estudiado y debatido por quienes se preparan para la vida profesional y por quienes, ya insertos en ella, buscan significados diversos a sus prácticas. (Edelstein, 2011: 218).

Se trata de abrirles la puerta de la escuela, del salón y de nuestro quehacer cotidiano. Ahora bien, esto implica trabajar sobre la relación entre la teoría y la práctica. Recibir estudiantes magisteriales tiene el doble desafío de enseñar a los niños y acompañar el proceso de formación del estudiante.

No se puede ser un docente crítico si pretendemos tener la verdad: es una contradicción.

Es en este sentido que considero imprescindible tener la voz de las estudiantes magisteriales. Fue así que les pedí a las estudiantes con las que comparto el año que narren su mirada y sus reflexiones acerca de lo que ha significado la práctica de

cuarto año. Comparto aquí su voz, que me emocionó y confirmó por qué elijo ser parte de la formación docente.

LA VOZ DE LAS ESTUDIANTES MAGISTERIALES

A continuación, transcribo, textualmente, las reflexiones realizadas por estudiantes magisteriales en su último año de la carrera. Las tres primeras narrativas son de estudiantes que actualmente están realizando su práctica en el último año de la carrera. La última narrativa es de una estudiante que realizó su práctica en el año 2016.

Florencia Laduche, estudiante magisterial, 2017. Reflexión sobre la práctica docente en cuarto año.

Si tuviera que describir en un simple enunciado qué significó para mí la práctica de cuarto año diría: La práctica docente de cuarto año, vino para «romper». Muy lejos de asignarle a esta palabra una carga negativa, «rompe» en el mejor sentido de la palabra: «rompe» para construir, «rompe» para crecer, «rompe» ni más ni menos que para aprender. De alguna manera, la práctica de cuarto «rompe» las estructuras de las prácticas anteriores. Ya podemos disfrutar de permanecer con un mismo grupo durante todo un año. Esto permite un trabajo más profundo con los niños, conocer sus debilidades y fortalezas, conocer sus historias de vida, profundizar y extender los vínculos con ellos y las familias, entre otras cosas. Por otra parte, continúa siendo vital en nuestra labor revisar y redactar propósitos, pensar recorridos didácticos, analizar las diversas aristas de un concepto que se pretende enseñar, etc. Sin embargo en ello intervienen una multiplicidad de factores que apenas eran considerados en años anteriores (los tiempos apremiaban, asistíamos con menor frecuencia a la escuela de práctica y rotábamos de clase tres veces en el año): ¿Qué estrategia puedo emplear para acercarme a este niño y generar un vínculo de confianza? ¿Qué recorrido didáctico puedo hacer para captar su atención si tiene esta dificultad? ¿Cómo trabajo este concepto para x niños que tienen x dificultad? Y por último, ¿mi labor se limita solamente a enseñar conceptos, contenidos, elaborar una planificación adecuada? Claramente, la respuesta es no. Y este es otro de los elementos que la práctica docente de cuarto año viene a «romper». El docente tiene una función mucho más amplia, que va más allá de lo programático: el docente contiene, escucha, empatiza, presenta valores, se involucra, se cuestiona a sí mismo.

El hecho de que la práctica sea en una escuela Aprender, me ha puesto frente a una realidad que en muchas ocasiones fue tan gratificante como dolorosa. Si bien antes de comenzar la práctica docente uno conoce algunas situaciones, compartir la cotidianidad con niños que enfrentan situaciones de vida dolorosas o conflictivas, me interpeló durante todo el año: poder observar sus reacciones, comprenderlas, fue un nuevo camino que con apoyo de las docentes adscriptoras he podido transitar.

Otra de las estructuras que se «rompe» es pensar en «mi clase» aisladamente. Aprender a pensar y actuar colectivamente, fue otro nuevo recorrido. Una planificación no se limitaba a mi clase, sino que trascendía a otras, con el «pienso» de

varias compañeras trabajando en conjunto. Decidir como colectivo ante un conflicto gremial, pensar como colectivo una actividad para toda la escuela, reflexionar colectivamente sobre formatos de evaluaciones, sin sentir que perdía mi autonomía o mi voz en todo este trayecto, fue algo trabajado durante todo el año por parte de las maestras adscriptoras.

Su función no se limita a una orientación y una devolución antes o después de una actividad: nos ponen en situación de reflexionar sobre nuestra praxis cotidiana, sobre la resolución de imprevistos, nos sugieren nuevos recorridos, nos desafían. La escuela se ha convertido para mí en una amplia posibilidad de intervenciones. Surgió con las maestras el trabajo en conjunto, la charla sobre una situación que sentimos que nos desborda, desestructurar lo que «ya venía» estructurado, aprender desde la naturalidad, desde el consejo, desde el apoyo, desde el conflicto y su resolución (o no).

Para concluir, la práctica de cuarto año me hizo comprender que «hacer la escuela» trasciende lo que sucede aisladamente en un salón. Tampoco es la suma de partes: la suma de varios salones con varios docentes y varios alumnos compartiendo un espacio físico. Implica un colectivo docente con criterios diferentes, caminos diferentes pero propósitos comunes, implica reflexión, conversar para generar acuerdos y tender puentes entre todas las partes involucradas, implica «detenerse para poder continuar», implica mucha tenacidad y compromiso y sobre todo congruencia, sentido común y empatía.

Antonella Fagúndez, estudiante magisterial, 2017. Mi experiencia en la última práctica, que es el comienzo de muchas más.

En este año 2017 estoy realizando mi última práctica de intervención en la escuela Aprender número 59. Al comenzar esta experiencia tenía muchos prejuicios negativos que tenían que ver con el bajo nivel de los alumnos: pisando así, con inseguridad esta práctica docente. Ya en los primeros días comencé a ver que esta práctica iba a ser diferente con respecto a las demás. El vínculo con la maestra es más cercano, se vive realmente el trabajo a la par, se me dio el lugar para una buena intervención, profunda, con el fin que se viera el proceso de evolución del trabajo. Se vive una práctica muy cercana al momento de ser maestras ya recibidas. Lo que realmente me impactó fue el vínculo creado entre los alumnos y yo: es verdadero, sincero, me reconocen como una maestra más en la institución favoreciendo un ambiente de confianza y bajo riesgo para que sea posible un proceso de aprendizaje disfrutable, en donde alumnos y docentes participan libre y espontáneamente. Pude comprender la importancia de enseñar con la mirada puesta más allá de los conocimientos académicos: enseñar para poder ser parte del mundo, para poder cuestionar, para poder expresar las propias ideas sin miedo ni vergüenza.

Sin más que agregar, termino con esta frase que me ha inspirado mucho: «La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo.». Nelson Mandela

Selene Silva, estudiante magisterial, 2017:

Soy estudiante de cuarto año de Magisterio y estoy cursando la práctica docente en la escuela N.º 59, más conocida como «Campamento». La misma está ubicada en el barrio de Piedras Blancas y catalogada como «escuela de contexto», también denominada Aprender.

Primeramente quiero destacar la importancia que tiene esta práctica para mí, por ser la última antes de recibirme. Es muy diferente a las dos prácticas anteriores en gran parte porque compartimos todos los meses con el mismo grupo de niños y con las mismas maestras adscriptoras. Esto me posibilita sentirme realmente del parte del proceso de aprendizaje pudiendo visualizar sus avances cognitivos y sociales. Cabe destacar que esto también es percibido por los niños, para los que antes era una practicante a la que veían algunos días a la semana y ahora soy otra maestra a la que tienen como referente y respetan como autoridad. Por otra parte, es de suma importancia el espacio que me otorgó la maestra adscriptora desde el día uno para que me desempeñara con la naturalidad que me caracteriza y permitiéndome dar las clases a mi manera sin limitarme al trabajo que ella realiza. A partir de lo dicho me permito escribir una breve anécdota: El primer día que asistí a la clase, luego de la presentación correspondiente ante los niños y la maestra, acomodé una silla al costado del escritorio para sentarme. La maestra enseguida me aclaró que esa no era la idea, que me sacara ese chip de prácticas anteriores y me sentara en el escritorio a su lado, que íbamos a trabajar a la par, ayudándonos mutuamente. Ahí entendí que este año sin dudas iba a ser distinto y más allá de las palabras, que podrían no haberse cumplido, siento que realmente es así: trabajamos juntas. Claramente ella tiene más experiencia y por tanto me ayuda y orienta de manera distinta.

Anteriormente me pasaba con las otras maestras adscriptoras que mi estadía en la clase se limitaba a hablar de la planificación, realizar las actividades y después escuchar las sugerencias de cómo ellas lo harían. Muchas veces no había una devolución que atendiera a cómo elegí dar la actividad sino que me indicaban cómo ellas lo hubieran hecho. Sí, en varias oportunidades me corrigieron y este año también lo hicieron tanto en aspectos disciplinares como didácticos, lo cual agradezco porque me enriquece en ambos aspectos. En esta práctica siento esa libertad como docente de poder elegir qué dar y de qué forma, teniendo en cuenta y valorando algunos aspectos frente otros pero teniendo esa libertad de elección. El vínculo generado este año con la maestra adscriptora es mucho más cálido y profundo porque compartimos todos los días y no nos limitamos a dialogar solamente de las planificaciones, sino que hay un interés real por la otra como persona, no esa frialdad maestra-practicante.

Para finalizar, quiero mencionar que me sorprendí gratamente con la escuela, más allá de su carácter de contexto crítico que socialmente tiene una carga negativa. Sinceramente reconozco que llegué con muchos prejuicios por todo lo que se dice que sucede en estas escuelas y la realidad es muy diferente. Si bien hay diferencias con las escuelas de práctica anteriores por su contexto, personalmente trabajo con

los niños de la misma manera. Sí cabe mencionar que la vida de ellos es muy diferente y las carencias, tanto las afectivas como las económicas inciden en el ámbito educativo.

Mónica Umpiérrez realizó la práctica de cuarto año en el 2016. «Mi experiencia de cuarto año de práctica»

Cada año de práctica me ha enriquecido en lo personal y en lo profesional. Pero la práctica de cuarto es esencialmente diferente a las anteriores. En primer lugar porque estás todo el año acompañando a un grupo y su docente. Esto te permite ver la evolución del grupo como tal, en relación a los aprendizajes, a los vínculos, a la escuela y al docente. En segundo lugar, que la práctica de cuarto se realice en escuelas Aprender lo hace más enriquecedor aún: te das cuenta de todo lo que tienes que aprender y cuánto tienes para dar. Es donde vemos y conocemos las realidades de los barrios de contextos de extrema vulnerabilidad económica y social. Es el lugar donde siento que tengo que trabajar. Además me tocó hacer la práctica en una escuela de puertas abiertas a la comunidad, a las familias y sin duda a sus alumnos (cuando digo alumnos incluyo también los practicantes). Fue tal para mí la experiencia que me permitió ver y reconocer la importancia de trabajar con las familias y de que participen de los aprendizajes de sus hijos. Abrir las puertas de la escuela habilita el compromiso de las familias y por tanto de los niños que asisten a ella. Revaloriza a la institución y a sus docentes. Es parte de mi trabajo de Análisis Pedagógico de la Práctica Docente y no es casualidad, fue un proceso que se fue dando en mi último año de práctica. El repensar nuestras prácticas, el trabajar con un colectivo docente unido y fuerte permite la realización de proyectos de trabajo que se transforman en verdaderos aprendizajes para los alumnos, familias y maestros. El trabajar con el otro no solo se pone en práctica en el aula con nuestros alumnos sino también con nuestros compañeros. Me sentí una maestra más, ese es mi lugar, el lugar donde quiero estar.

A MODO DE CIERRE

Maestros y estudiantes deberán abrir la escucha, la mirada y la lectura a otras visiones, la participación del otro, de lo diverso, admitiendo los contrastes y los espejos, como alternativa validante de la apropiación como sujeto objetivante.

En las prácticas son relevantes todas las decisiones que se tomen, por lo tanto, deberían convertirlas en ejes nodales de nuestras reflexiones. Agreguemos a ello lo imprevisto, lo emergente, que rompe con lo predeterminado, diluyendo las convenciones. Este momento de rupturas nos lleva a resolver problemas con cierta apertura; supone, al decir de Edelstein, (2011), «...superar el dilema conocimiento teórico-conocimiento práctico, dando lugar a los saberes de la experiencia». Esto es posible mediante una actitud situada, con conocimiento y dominio del contexto, mirado críticamente y no pudiendo admitir la neutralidad, aquí las decisiones surgen de una reflexión situada.

No buscamos que los estudiantes *dominen los trucos del oficio* sino, por el contrario, que puedan actuar crítica y situadamente en la cotidianidad escolar.

El proceso de formación implica una relación entre personas en las que se ponen en juego sus subjetividades —creencias, supuestos, percepciones personales— que son resultado de otras experiencias previas. Las necesidades y los problemas dependen de los sujetos que los definen.

En el proceso de formación, aceptar las limitaciones de las propias explicaciones permite abrirse a comprender otros puntos de vista, a través de la reflexión crítica y metódica. La constatación con datos objetivos, con otras costumbres y concepciones, la puesta en cuestión de los propios supuestos previos visibilizan la liberación de estas ataduras para producir nuevas miradas y nuevos valores.

Aceptar las limitaciones de las propias explicaciones y abrirse a otros puntos de vista favorece tanto la superación del dogmatismo como la reflexión cuidadosa de la acción docente en el plano personal, intelectual y social. Para formarse en la enseñanza, estas reflexiones facilitan la posibilidad de escuchar al otro, de tener en consideración el universo cultural de los alumnos, de trabajar la dinámica subjetiva de los grupos que el docente coordina, de prevenir el fracaso escolar, los prejuicios, la discriminación y los conflictos entre los alumnos. (Davini, 2015: 117-119)

Los saberes pedagógicos y didácticos serán puestos en cuestión para reflexionar sobre y con ellos y evitar toda rutinización.

La preocupación por la formación en las prácticas ha estado presente desde el inicio de toda organización social: cómo se transmiten los saberes necesarios para llevar a cabo un trabajo es tan antigua como la sociedad misma. No obstante, se fue complejizando a medida que se desarrollaron conocimientos teóricos y se fue tomando conciencia de la necesidad que las prácticas profesionales deben basarse en los aportes teóricos [...]. Las situaciones complejas que plantea la práctica (Schön, 1998) requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática, y a partir de su conocimiento profesional, elabore respuestas para cada escenario particular. Esta manera de entender la práctica implica, también, una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional. Si los problemas que se nos plantean son singulares y requieren de nuestras acciones para resolverlos, la reflexión sobre la misma y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son de fundamental importancia. Los conceptos de Schön de conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y superar la concepción clásica de reflexión, limitada a procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados. (Sanjurjo, 2012: 3).

Un maestro comprometido con el proceso de formación no obstaculiza, sino que habilita, promueve la reflexión, la toma de decisiones. Como coorientadores tenemos

también el enorme desafío de analizar y cuestionar con los estudiantes magisteriales las tensiones que vivimos en las escuelas.

Prácticas de enseñanza

Escenarios que marcan diferencias...

heterogeneidad de visiones,

de formas de percepción y apreciación de lo real,

hechas cuerpo y lenguaje.

Ritos y rituales;

transparencias y opacidades...

Hacerse cargo,

desafiar la imaginación.

Aprender de la urgencia de la práctica,

del tiempo,

de la inmediatez.

La asimetría,

encuentro de cuerpos,

cuerpos que aprendieron tempranamente en el espacio escolar

el juego que allí se juega.

La eficacia simbólica.

El poder,

la simulación.

Juegos...

Sin embargo el desafío, sin embargo la apuesta...

Quizá a partir de asumir la incompletud; desafiar la omnipotencia; admitir

que no se trata de colocar nuestra firma en la obra.

¿Firmar? Sería presuntuoso.

Quizá se trate solo de dejar una seña, algún día recordada...

(Edelstein, 2011: 13)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Averbuj K., Brusa L., Fariello A., Irastorza K. (2016). «Práctica docente: la práctica de 4to año». Ponencia colectiva dictada en el marco del Seminario de Red Estrado Uruguay 2016. Revista QUEHACER EDUCATIVO N.o 143, año 2017.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M.a C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- Delio Machado, L. (2009). Historia de la formación docente. Montevideo: Cruz del Sur.
- Camilloni, A. (comp.) (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Foresi, M.a F. (2009). «El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?» en Sanjurjo, L. (coord.) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario-Santa Fe: HomoSapiens.
- Freire, P. (1994) La naturaleza política de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.
- Martinis, P. (2006). Pensar la escuela más allá del contexto. Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. Montevideo: Psico Libros.
- anep-ceip. (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo.
- Salvá, N. (2012). «La docencia como profesión». Revista Voces Año I, 3, 2ª Época, pp. 47-54.
- Sanjurjo, L. (2012). «Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional». Praxis Educativa. La Pampa: Facultad de Humanidades UNLPam.
- Santos Guerra, M. (2001) La escuela que aprende. Madrid: Morata.
- Savater, F. (1997). El valor de educar. España: Ariel.
- Terigi, F. (2007). «Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar», en Frigerio, Diker, Baquero (comps.) Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del Estante.

UNA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA MÚSICA

HELEN LUCÍA CORONEL PRADO¹

RESUMEN

En este trabajo se reflexionará sobre la Música como disciplina del Área del Conocimiento Artístico en la escuela, teniendo en cuenta que la misma forma parte del Programa de Educación Inicial y Primaria, lo que nos lleva a considerar el derecho del niño de acceder al conocimiento musical. El interés por dicho tema surge al reconocer actualmente carencia de docentes de educación musical en la mayoría de las escuelas y de Maestros que hayan podido profundizar en los contenidos del Campo de la Música. Es importante tener presente que es necesario propiciar más instancias de acercamiento a la Música y además, un trabajo cooperativo entre el Docente de Música y el Maestro, teniendo en cuenta las líneas de acción para coordinar el Programa de Educación Común y de Educación Musical². Por tal motivo nos preguntamos si la música ha sido objeto de enseñanza, si existe coordinación entre la planificación propuesta por el maestro y el docente de educación musical y finalmente si está la escuela y sus docentes en condiciones de integrar el Área del Conocimiento Artístico, en especial el Campo de la Música, en sus propuestas de aula, fomentando su interés, generando problematizaciones, incentivando la apreciación, la expresión y la creación en sus diversas manifestaciones.

Palabras clave: Instituciones Educativas, Docentes, Educación Musical

LA EDUCACIÓN COMO UN REFERENTE DE CAMBIO

Se adhiere al pensamiento de Paulo Freire (1970), pedagogo latinoamericano del siglo XX, quien alude a que hay que convertir a la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación del hombre y de las sociedades. La concepción de la educación como proceso de liberación se relaciona con la posibilidad de transformación del hombre y del mundo a través de procesos de concientización-liberación. Para él, la concientización de la opresión es un fin de la educación, por tanto, es un medio para que la persona adquiera conciencia de su condición de ser histórico al reconocer las relaciones que mantiene con otros sujetos y con el mundo en que vive. Es a partir de esa concientización que podrá iniciar la búsqueda de la transformación. Freire realiza una crítica a la educación tradicional, a la que denomina «bancaria», aludiendo

1 Maestra egresada de Los Institutos Normales »María Stagnero de Munar y Joaquín R Sánchez«

2 Documento disponible en http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/musica/programa_Musica.pdf

a que el educando recibe depósitos (informaciones) del educador, convirtiéndose en seres de ajuste, que se adaptan al mundo en vez de transformarlo, lo cual impide el desarrollo de un pensamiento autónomo, todo gira alrededor del docente, no existe el diálogo. En oposición a la concepción bancaria propone la concepción «problematizadora», argumentando en que para él lo fundamental consiste en que los educandos inicien procesos de búsqueda guiados al comienzo por una curiosidad ingenua, la cual se irá convirtiendo en curiosidad epistemológica haciéndose capaces de problematizar la realidad, de mirar críticamente el mundo. Algo muy importante es que la educación problematizadora promueve el diálogo, genera procesos de creatividad y de crítica reflexiva del educando. Para Freire la relación dialógica es indispensable para el desarrollo del hombre, sin el diálogo no puede existir una auténtica educación.

A continuación se incursionará en el pensamiento de Pedro Figari (1965) como referente de la cultura uruguaya intentando distinguir coincidencias con las ideas de Freire. Figari, en las primeras décadas del siglo XX, se ocupó con intensidad a argumentar relaciones entre educación y arte llegando a fundamentar la concepción de educación Integral en la cual lo estético y lo ético estaban presentes. Decía Figari (1965:17): «Dar instrucción práctica más bien que teórica, adaptando, en cuanto sea posible, procedimientos experimentales, de modo que el alumno consiga por sí mismo la verdad o el resultado que busca». Este pensamiento lo podemos relacionar con las ideas de Freire (1996:70) en cuanto a que «enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción». Por su parte Freire sostiene que hay que desarrollar en el alumno la curiosidad crítica, como inquietud indagadora; para él, la curiosidad es conocimiento. Con un sentido similar, para Figari era muy importante formar el criterio y el ingenio antes que la simple habilidad profesional, imitación y repetición. Basándonos en los aportes antes mencionados, se considera importante reflexionar sobre la postura del docente en relación a la educación integral como praxis reflexiva. Esto implica asumir un lugar en el escenario de la educación democrática identificando las razones que justifican esta orientación educativa, que define los fines que la guiarán.

LA ESCUELA SOCIALIZA

MEDIANTE CONOCIMIENTOS LEGITIMADOS PÚBLICAMENTE

Para comenzar, situaremos la sociedad actual llamada sociedad posmoderna. En palabras de Ángel Pérez Gómez (1994) la posmodernidad es "El efecto de las condiciones políticas, económicas y sociales que dominan el mundo occidental y que se caracterizan por el imperio de la economía de libre mercado en las sociedades formalmente democráticas"³ El autor agrega, entre otras cosas, que uno de los rasgos

3 Documento disponible en <http://antropologiaenlaescuela.blogspot.com.uy/2007/05/la-cultura-escolar-en-la-sociedad.html>

más notorios de la posmodernidad es la crisis de la razón, la renuncia al conocimiento histórico, la primacía del presente, el culto a la imagen estética y la obsesión por el culto del cuerpo.

Por lo tanto debemos tener presente que en esta sociedad posmoderna se desarrolla la educación, y al situarla es necesario reconocer que los fines educativos van a estar directamente relacionados al momento histórico en el que se vive.

En concordancia, el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 plantea los siguientes fines:

Educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la democracia social. Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad. Desarrollar la criticidad en relación al conocimiento y la información. Formar al alumno como sujeto ético, corresponsable de sus decisiones (ANEP/CEIP:2008:37)

Estos fines están planteados desde la perspectiva de la transformación de las características de la sociedad en la cual vive la infancia actual y que condiciona sus experiencias culturales dentro y fuera de la escuela.

A través de estos cuatro fines generales es que la escuela, en palabras de Cullen (1997:35) "Socializa mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente", con esto se refiere a que la escuela es para todos, y por lo tanto, enseña a todos. El autor nos dice que lo que define a la educación es su pretensión de socializar mediante el conocimiento, agrega que las relaciones entre la educación y el conocimiento han sido complejas y diferentes en el tiempo, por ello afirma que la educación ha avanzado a través del tiempo en función de los fines sociales. Ahora bien, Cullen (1997:49-50) nos advierte que existe una pérdida de esa significación social de la escuela, pero, así como existe la pérdida de significación, existe la resignificación social de la escuela, lo que nos lleva a afirmar, como dice Cullen (1997: 54) que la escuela es "Vigencia de lo público como espacio social del conocimiento. Vigencia de lo histórico en la práctica social de la enseñanza. Vigencia de lo lúdico en el tiempo del aprendizaje". De esta manera nos anima a situarnos en el tiempo histórico y poner énfasis en la vigencia de lo público en los saberes y conocimientos, a lo cual él lo ve como una forma de resignificar socialmente la escuela.

Por otro lado, creemos relevante relacionar esta vinculación que el docente tiene con el conocimiento y las experiencias que pueda generar en sus alumnos, ya que estas se transferirán a ellos y muchas veces puede ser que sean experiencias enajenadas debido a que el docente puede estar enajenado. Marx, citado por Erich Fromm (1962:29) plantea las diferencias entre trabajo libre, en el cual se tiene conciencia de la finalidad, es disfrutable, y el trabajo enajenado en el cual existe la pérdida del sentido social del trabajo. El autor no se explica que se produce la enajenación debido a que el trabajo impuesto se vuelve tedioso, y el hombre pretende liberarse de ese trabajo, sintiéndose libre en las actividades fuera de él. Según Fromm (1962:30) "El trabajo es

autoexpresión del hombre (...) En este proceso el hombre se desarrolla, se vuelve él mismo (...) por eso el trabajo es susceptible de ser gozado". Esto nos lleva a pensar que los docentes a lo largo de su vida, pueden tener experiencias de trabajo libre así como también enajenado, lo cual supone, en cualquiera de los dos casos, que pueda transferir esas experiencias a sus alumnos. Por ejemplo, hacer pensar que la clase de música, como lo fue durante mucho tiempo, es solo cantar y memorizar canciones, implica una enajenación del saber que es necesario superar para ampliar esa concepción, ya que la música no es solo para profesionales. Entonces, esta enajenación del conocimiento que generalmente es implícita, podría obstaculizar la concreción de los fines educativos, porque el docente está enajenado en su trabajo y podría reproducir esa enajenación en los alumnos. Por lo tanto, se trata de que lo que proponga el docente signifique para él experiencia de trabajo libre, lo cual va de la mano de la relación que tenga con el saber a ser enseñado. Se trata de que el trabajo tenga un sentido para él y por lo tanto, lo tendrá para sus alumnos.

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS NO SON LUGARES NEUTRALES

Giroux (1990) define la escuela como una institución esencial para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica afirmando que «Las escuelas son lugares culturales y políticos» (Giroux: 1990:32) que como tales, tienen la tarea de potenciar a la persona y a la sociedad.

El Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 plantea que a la institución educativa le corresponde «La relevante tarea de difundir la cultura junto con otros agentes educadores» (ANEP/CEIP: 2008:12). Lo que significa que la institución tiene la finalidad de educar a todos los miembros de la sociedad como función ineludible y en coordinación con otros agentes sociales y culturales.

Por su parte Lydia Fernández (1994) alude a que «La escuela es el resultado de la especialización (...) de una parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja» (Fernández: 1994:4). La autora agrega que desde cada establecimiento institucional se reproduce la configuración social general, por ello es que cada escuela, en parte concretiza a nivel singular el modelo vigente en la cultura. Estos aportes de Fernández se pueden relacionar con los de Giroux (1990) en cuanto a que las escuelas mayoritariamente reproducen la sociedad dominante, pero, según el autor «Contienen también la posibilidad para ofrecerles a los estudiantes una educación que los convierta en ciudadanos activos y críticos» (Giroux: 1990:46)

Se da continuidad al diálogo de estos dos autores acerca de las instituciones y señalamos con Fernández la ideología institucional, la cual para ella legitima el modelo y los resultados institucionales y además se conforma por el conjunto de ideologías que poseen cada uno de los que integran la institución educativa, lo que se complementa con el aporte que hace Giroux, acerca de la ideología.

Constructo dinámico relacionado con los modos en que los significados se producen, transmiten e incorporan en formas de conocimiento, prácticas sociales y experiencias culturales. En este caso la ideología es un conjunto de doctrinas tanto como un medio a través del cual profesores y educadores dan un sentido a sus propias experiencias y a las del mundo en que ellos mismos se encuentran (Giroux: 1990:44).

Retomando la concepción de escuela en relación a la cultura, Giroux plantea que no son instituciones objetivas alejadas de la política y el poder. Ambos autores nos hacen pensar que no podemos buscar una escuela que sea similar ni idéntica a otra ya que no tienen características únicas, sino que más bien son variadas, diversas. Por ello Giroux nos interpela para que tomemos conciencia de que, en tanto las escuelas estén marcadas por estas culturas contradictorias, el conocimiento no será objetivo y tampoco neutral, será una construcción social condicionada por los intereses y supuestos de quienes la llevan adelante. Parafraseando a Giroux diremos que las instituciones educativas no son lugares neutrales y por lo tanto tampoco lo son las personas que en ellas educan, con esto nos estamos refiriendo a que los profesores tampoco tienen una postura neutral, lo que implica asumir la tarea de combinar acción y reflexión para construir su praxis y potenciar también el pensamiento crítico en sus estudiantes.

EL DOCENTE COMO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN

En concordancia con los planteos anteriores, el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008, sostiene que el docente es un profesional autónomo y su profesionalidad se define a partir de su libertad de cátedra, además, es considerado como un intelectual transformador, capaz de analizar el contexto en el que actúa, interpretándolo con el fin de tomar las decisiones más acertadas posibles.

Para profundizar en la concepción de docente como profesional autónomo se retoman los aportes de Henry Giroux, quien alude que «Se debe contemplar a los profesores como intelectuales transformativos» (Giroux: 1990:175). El autor agrega que contemplándolos de esta forma, se deja explícito que toda actividad humana implica pensamiento, lo cual les permite analizar y reflexionar sobre sus prácticas, lo que significa cuestionar lo que enseñan, las formas de enseñar y plantearse y replantearse los objetivos a los que quieren llegar. Este importante concepto implica que como docentes nuestro pensamiento y acción están en continuo relacionamiento. Ahora bien, algo muy importante es que para que los estudiantes se conviertan en intelectuales transformadores, el docente debe tener la capacidad para poder potenciar el pensamiento crítico de sus alumnos, por lo tanto, si un docente no puede hacerlo, quiere decir que primero «Deben convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos» (Giroux: 1990:177).

También Freire (1970), al hacer referencia a los educadores, se refiere a los hombres como seres de la praxis que pueden transformar la realidad en la que viven a través del quehacer dialógico, lo cual supone un encuentro de los hombres con el mundo para transformarlo, esto se logra a través del diálogo que guía la reflexión y la acción.

Retomaremos aquí la concepción de los docentes como profesionales autónomos. Nos referimos a la autonomía como cualidad del docente, la cual es muy importante tanto en el docente de aula como en el docente de música. En cuanto a esta autonomía, en palabras de Contreras (1997:147) debe entenderse como "Un proceso de construcción permanente en el que deben conjugarse y cobrar sentido y equilibrio muchos elementos". Para el autor, la autonomía es concebida como emancipación, como liberación profesional y social de las opresiones, como una conciencia crítica, como proceso colectivo que se dirige a transformar las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza. Como proceso colectivo, Contreras lo amplía diciendo que "La autonomía no está desligada de la conexión con aquellas personas que se ejerce la profesión" (Contreras: 1997:151) La autonomía es una búsqueda y aprendizaje que está en continuo crecimiento y que se enriquece en interacción con los demás a través de una reflexión crítica problematizando la práctica, los valores y las instituciones. Por ello creemos importante pensar en la autonomía, ya que como plantea Contreras, para hablar de la docencia como profesión se debe garantizar el ejercicio de la autonomía profesional, esto quiere decir que el docente pueda tener la capacidad de pensar situaciones, que realmente pueda tomar decisiones y las pueda defender.

DE LA EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Freire (1994) plantea que no hay enseñanza sin aprendizaje y no hay aprendizaje sin enseñanza, por tanto nos ocuparemos de presentar algunas ideas en relación a estas dos concepciones que refieren a prácticas educativas realizadas por dos sujetos pedagógicos: educadores y educandos, maestros y niños.

Para comenzar, citaremos a Camilloni (2007) quien nos dice que a través del tiempo la didáctica fue fortaleciendo su cuerpo teórico. Este proceso de consolidación llevó un tiempo considerable y a su vez cada cambio siempre estuvo y está ligado a un determinado tiempo histórico. Camilloni (2007) nos advierte que a medida que la didáctica se fue convirtiendo en algo técnico, el alumno fue considerado un ser pasivo y receptivo. A diferencia, cuando fue convirtiéndose en objeto de estudio como teoría de la enseñanza, la práctica se convirtió en la fuente de información necesaria e inevitable para tomar ciertas decisiones. Estas dos concepciones reconocidas a lo largo del tiempo permitieron apreciar dos modalidades de trabajo educativo como maneras diferentes de entender la relación entre la teoría y la práctica educativa: la

modalidad técnica y la práctica. Camilloni (2007:208) afirma que en la modalidad técnica "La práctica pedagógica se entiende como una actividad esencialmente técnica, susceptible de ser especificada a partir de reglas". En cambio, en la modalidad práctica se seleccionan "Las teorías más adecuadas para cada situación en relación con un contexto específico y propósitos particulares" (Camilloni, 2007:209), por eso la autora argumenta que la didáctica "Es un cuerpo de conocimiento orientado a guiar la acción educativa" (Camilloni, 2007:209) lo que quiere decir que se ocupa de una práctica y se compromete con su mejora. En concordancia con estos aportes, Litwin (2008) nos invita a analizar las estrategias de los docentes con el fin de identificar modos y razones distintos que las inspiran y conducen. Las estrategias que manejan están de algún modo relacionadas con las modalidades técnicas o prácticas planteadas anteriormente. Litwin nos aclara que los docentes optarán por aquellas estrategias que crean las mejores para sus alumnos, o sea, con estas elecciones el docente decidirá y asumirá la responsabilidad al orientar su trabajo hacia la sumisión o la liberación, o sea, ¿querrá formar un sujeto dominado, que se ajuste, se someta, o querrá formar un sujeto emancipado, crítico, que piense, se cuestione, que estudie? Litwin (2008:32) agrega que "Las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticas y no en conocimientos teóricos", esto también está relacionado con los aportes de Camilloni en cuanto a que, por mucho tiempo, la educación estuvo vista desde una perspectiva únicamente técnica en la cual el saber era externo al sujeto y este lo debía aceptar muchas veces sin comprenderlo dejando entrever que el sujeto era receptivo, por lo tanto la enseñanza era transmisiva. Los aportes de ambas autoras coinciden con lo expresado anteriormente, citando a Freire, en cuanto a la similitud entre la educación bancaria y las modalidades técnicas que consideran al alumno como un recipiente que había que llenar y en donde no se reflexionaba acerca de la práctica. Por otro lado, las modalidades prácticas se corresponden con la educación problematizadora, al reconocer a las personas como seres cognoscentes capaces de transformar las situaciones que generan opresión.

Centrándonos en la educación problematizadora, daremos continuidad al estudio refiriéndonos nuevamente a Freire, quien reconoce que enseñar exige respetar los saberes con los que vienen los educandos, al reconocer estos saberes, también se reconoce que el niño llega a la escuela con un cúmulo de experiencias que pueden llegar a ser significativas cuando el docente las tome en cuenta e intente potenciarlas vinculándolas con experiencias nuevas para él. Es por ello que tomaremos como referencia la Teoría del Aprendizaje Significativo desarrollada por David Ausubel (1976) quien expresa que cuando se incorpora una nueva información a la estructura cognitiva del estudiante, se dará una asimilación entre el conocimiento que este ya tiene y la nueva información facilitando el aprendizaje. Por ello plantea que es necesario que el docente pueda conocer la organización de la estructura cognitiva del alumno pues es lo que va a permitirle orientar su trabajo. En consecuencia, el aprendizaje

significativo involucra la transformación y evolución de la nueva información, y por lo tanto, de la estructura cognitiva. Aquí es importante detenernos, ya que nuestro objeto de estudio: las músicas en la sociedad, exigen el interés por la cultura musical en estrecha relación con los saberes previos del alumno como punto de partida para crear una conciencia crítica sobre ellas, ese interés, esa disposición se podría relacionar con la concepción de las Inteligencias Múltiples desarrollada por el psicólogo Americano Howard Gardner (1994) el cual resalta el valor educativo de la música que se produce en la teoría científica y fundamenta la actividad musical como una inteligencia autónoma susceptible de ser desarrollada como el resto de las Inteligencias. Gardner (1994) cuestiona el hecho de que las inteligencias lingüística y lógica se hayan constituido como referentes casi únicas y por tanto excluyentes en la educación. Sostiene que «Concentrarse en forma exclusiva con las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias» (Gardner: 1994: 47). Al respecto afirma que todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética, pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del contexto y la influencia del medio (experiencias, educación recibida) convirtiéndolas de esta manera en habilidades al servicio del sujeto que le ayudarán para desenvolverse en distintas situaciones a lo largo de su vida. Por otra parte argumenta que «No todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades; no todos aprendemos de la misma manera» (Gardner: 1994: 27). A partir de estas concepciones se debería pensar una educación centrada en el individuo que permita ir descubriendo en cada uno de los alumnos sus intereses para promover sus aprendizajes.

LAS NUEVAS SIGNIFICACIONES DEL ÁREA DEL CONOCIMIENTO ARTÍSTICO

En el año 2008, la Educación Inicial y Primaria en Uruguay comenzó a implementar un programa único que intenta dar continuidad al proceso educativo desde nivel inicial 3 años hasta 6° año escolar. Se organiza en seis Áreas del Conocimiento: de Lenguas, Matemático, Artístico, Social, de la Naturaleza y Corporal.

En este trabajo nos referiremos solamente al Área del Conocimiento Artístico y específicamente al campo musical, aunque en relación con las demás disciplinas artísticas que integran el área. Señalamos su importancia en el desarrollo integral y pleno del ser humano.

La propuesta curricular toma aportes académicos de Elliot W. Eisner (1995) en referencia a las tres dimensiones del conocimiento artístico: la dimensión productiva, la crítica o estética y la cultural vinculándolas al desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, para la percepción estética y para comprender el arte como fenómeno cultural. Este enfoque teórico exige e inicia procesos de

cambio en la enseñanza del conocimiento artístico lo que conlleva a trabajar tanto en la producción como en la apreciación de obras, conocer el contexto cultural en el que fueron producidas y desarrollar en los niños una postura crítica al respecto. El enfoque común que fundamenta a todos los campos del conocimiento de esta área se desarrolla a partir de los aportes de Fernando Hernández (1996) quien afirma que el arte es «Una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público» (Hernández: 1996:19). El autor aclara que las manifestaciones y objetos artísticos se muestran para ser comprendidos (en sus significados) más que para ser vistos (como estímulos), por ello es que la interpretación toma un lugar central en las propuestas de educación artística. Señala que el objetivo de este enfoque es favorecer la comprensión de la cultura visual⁴ a través de la apropiación de estrategias para interpretar los objetos que la conforman. Esta postura en la educación artística implica «Ofrecer alternativas al alumnado para que aprenda a orientarse y a encontrar referencias y puntos de anclaje que le permitan valorar, seleccionar e interpretar el alud de información que recibe cada día» (Hernández: 1996:17). Desde este enfoque de «educación artística para la comprensión» se pretende un análisis reflexivo de los objetos artísticos, teniendo siempre presente que habrá múltiples miradas y por lo tanto, diferentes interpretaciones. En consecuencia, la enseñanza de la música adquiere un nuevo enfoque en el área de conocimiento artístico proponiendo el desarrollo de sus contenidos curriculares a través de la apreciación, la expresión y la producción, fomentando el pensamiento crítico y reflexivo en el niño como oyente consciente. Entre los objetivos de la Música se encuentran: incrementar las capacidades auditivas y sensomotoras de los alumnos modelando su sensibilidad, proporcionar el acceso a experiencias gratificantes que promuevan su creatividad (vocal, instrumental, corporal) y conocer y valorar las diferentes producciones estéticas pertenecientes a diversos contextos histórico-culturales, al patrimonio propio y de otros pueblos. En concordancia con estos el Programa de Educación Inicial y Primaria plantea: «Es función esencial de la escuela ampliar el campo de intereses y referencias culturales del niño, con la convicción de que nuevos saberes y experiencias estéticas más integrales, generen problematizaciones y/o despierten nuevos intereses» (ANEP/CEIP: 2008:71).

Estas palabras dan cuenta de la intención orientada a que los alumnos se desarrollen en contacto con una amplia gama de propuestas musicales, estímulos estéticos, y así, experimentando con la dimensión expresiva y artística promover procesos creativos que les permitan expresar y dar forma a sus ideas.

4 Este enfoque se adecua a todos los campos del Área del Conocimiento Artístico, tal cual lo plantea el Programa de Educación y Primaria 2008, página 70-71.

MÉTODOS PEDAGÓGICOS APLICADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA

Violeta Hemsy (2003) realiza una clasificación cronológica de los modelos en educación musical que abarca seis períodos comprendidos desde 1930 hasta la actualidad. En los períodos anteriores a esta fecha, la educación musical era entendida como objeto, por tanto la enseñanza tomaba la forma de transmisión y la relación con el alumno se daba en términos de pasividad, lo cual se relaciona con las modalidades técnicas mencionadas por Camilloni y con la educación bancaria cuestionada por Freire. Este rasgo se mantuvo hasta cuando comienza lo que es para Hemsy el período de los métodos activos, décadas de 1940 a 1960. El período a partir de 1990 es considerado por Hemsy como el de los nuevos paradigmas ya que concentran la atención en las problemáticas educativo-musicales. En cuanto a los períodos antes mencionados, cada uno se basó en métodos creados por músicos y/o pedagogos que enriquecieron la educación musical de la época, pero tuvieron escasa inserción en la educación común, ya que plantean resolver algunos aspectos de la educación musical, pero no lograron abarcar la educación musical en amplitud, por lo tanto nuevos «modelos» surgieron. La autora hace hincapié en las diferencias entre un modelo y un método en la educación musical. Por ejemplo, el método por lo general es una "Creación individual donde actividades y materiales se presentan cuidadosamente secuenciados, con el objeto de ofrecer a educadores y alumnos un panorama ordenado y completo de cierta problemática específica"⁵ Esto claramente se relaciona con una postura en la cual nada se puede desorganizar, reflejando la ausencia de reflexión pedagógica en el ámbito de la educación musical. Por otra parte Hemsy nos dice que el modelo remite a una producción colectiva, "Por lo general integra un conjunto de materiales, actividades y conductas, que no suponen necesariamente una secuenciación dada y se desarrollan en un contexto específico (lúdico, antropológico, etc.)» Estas distinciones entre métodos y modelos dan cuenta de que la educación musical también ha evolucionado partiendo de una práctica habitualmente técnica que implicaba seguir métodos para, por ejemplo, tocar un instrumento o entonar la voz, para luego comenzar a pensar en cuestiones que realmente tienen que ver más con cómo las personas interpretan y sienten para convertirse en oyentes críticos y por lo tanto enriquecer el mundo musical que uno tiene y el de los demás.

POSICIONAMIENTO PARA EL ANÁLISIS PEDAGÓGICO

El presente trabajo se abordará desde el paradigma crítico el cual busca comprender y analizar la realidad críticamente y además busca caminos para la transformación de esa realidad. Se lo considera pertinente para analizar la educación musical ya que

5 Documento disponible en <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF>

Invita al sujeto a realizar un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra y la posibilidad de cambios que él mismo es capaz de generar en esta.

Este paradigma nos guía a conocer y comprender la realidad como relación dialéctica entre la teoría y la práctica y de esta manera orientando el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.

El Paradigma Crítico se fundamenta en el interés emancipatorio planteado por Habermas, diferenciándolo de otros intereses (el técnico y el práctico) que han alentado la producción de conocimientos de los seres humanos a lo largo de la historia. Dice Habermas que el conocimiento "Se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han ido siendo configurados por las condiciones sociales e históricas" (Habermas en Carr y Kemmis: 1987:147). Entonces, para el autor el saber está motivado por los intereses de los seres humanos, y es a partir de esos intereses que denomina a su teoría de conocimiento «Teoría de los Intereses Constitutivos de Saberes».

El paradigma crítico se distingue por ser emancipador, y se caracteriza por el hecho de indagar y comprender la realidad a partir de lo cual se propone provocar transformaciones sociales. Este proceso reflexivo-transformador se logra través de procesos de la autorreflexión, lo que genera cambios y transformaciones de los actores protagonistas a nivel social y educativo.

Desde este punto de vista, y en concordancia con los temas a analizar, los docentes deberían orientar su práctica hacia la comprensión de la realidad y la transformación social para intentar provocar cambios en la situación educativa que evidencia esa escasa legitimación de los saberes artísticos. De este modo se podrían potenciar y generar experiencias significativas para los alumnos desde prácticas reflexivas. En consecuencia, en el área del conocimiento artístico se debería tener presente siempre que las prácticas de enseñanza deberían considerar a las personas como sujetos activos capaces de pensar por sí mismos y ser generadores de cambios sociales y culturales.

A LA HORA DEL RECREO SUCEDE UN ACONTECIMIENTO MUSICAL

Se comenzará analizando la primera situación, la cual sucedió en el recreo escolar, en donde todos los viernes se colocaba un parlante en el patio para que los niños disfrutaran de la música que ellos elegían, la cual era de género tropical. Ese era un momento brindado por la institución el cual los alumnos esperaban ansiosos.

Como primera consideración de la experiencia se relaciona esta decisión de la institución con el respeto hacia la cultura de los alumnos y la comunidad escolar, en concordancia con los aportes de Freire que señalan que es fundamental iniciar el diálogo con el otro como condición necesaria de una auténtica educación. Ahora bien, además de esa valoración, esta situación también nos lleva a pensar en cuestiones

acerca de ¿cómo se llegó a proponer ese espacio de disfrute en el recreo escolar?, ¿qué acciones se realizaron para acordar el tipo de música que se escucharía?, ¿por qué se habría aceptado esa música y no otra?, ¿cuáles serían los objetivos que desde la escuela se propusieron para justificar ese espacio? Como se planteó anteriormente, una de las razones de la decisión institucional pudo estar sustentada en darle un lugar a la cultura de los niños. Esta situación se puede explicar también a través de la argumentación de Giroux (1990:177) quien dice que en las escuelas se representan, entre otras cosas, «Valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social»

Desde otro punto de vista, cabe preguntarse sobre qué supone valorar la cultura musical propia del niño y reproducirla en la escuela superando la contradicción educando educador. En este caso son los niños que aportan su cultura musical. Y es así que se presenta el desafío de la educación problematizadora de generar la posibilidad para que el niño pueda conocer y por lo tanto, gustar otras culturas musicales que, si la escuela no las aporta, seguramente será muy difícil que el niño las pueda conocer. Entonces se debería buscar la manera de que eso que es cotidiano para el niño y que se reproduce en la escuela, pueda comenzar una relación dialógica con otros mundos culturales que no son parte de su vida. Es en este sentido, que los docentes de la institución resolvieron no rechazar ni negar su cultura y dejarla entrar a la escuela para poder conocerla y analizarla con ellos sin imposiciones ni arbitrariedades. Como consecuencia de estas experiencias desde lo que el niño conoce, se podrán presentar otras experiencias de educación musical las cuales podrían contribuir a aprendizajes que sean significativos para el alumno a través de su propia cultura. Por lo tanto, ¿de qué manera la escuela podría encontrar formas de negociación que implique conocer otras culturas a través del reconocimiento de su propia cultura? Sin duda, se debería mantener durante un período el reconocimiento de su cultura musical, pero también, incorporar música seleccionada por los maestros. De esta manera se podría iniciar otra dialogicidad entre los géneros, ritmos y lenguajes musicales desde lo ya conocido hacia lo que tienen derecho a conocer y no siempre tienen acceso.

Adhiriendo al concepto de educación integral de Figari, se debe pensar en que el niño tiene derecho a conocer otros géneros musicales, vivirlos, escucharlos y entenderlos, aunque no siempre logren atribuirle significado, ni sientan gusto al escucharla pero sí pueden generar cierta curiosidad que pueda favorecer algunos diálogos críticos que contribuyan a la educación de maestros y alumnos. Este enfoque implicaría un trabajo en el cual se tomen decisiones institucionales que tienen mucho que ver con lo que Fernández (1994) llama ideología institucional la cual va a legitimar, entre otras cosas, que la cultura reproducida en la escuela sea la que los niños viven y a su vez legitima la nueva cultura, la que se les presentará. Es así que hay que pensar que a través de ese espacio de música en los recreos, la escuela y la comunidad entran en

relación dialógica con el saber, en este caso con el saber musical. De esta manera, como expresa Giroux (1990: 32) las escuelas se convierten en lugares culturales y políticos que tienen la tarea de potenciar a la persona y a la sociedad, por lo tanto, teniendo en cuenta esta relación dialógica entre la escuela y comunidad las escuelas tendrían la oportunidad y el compromiso de aportar otros saberes culturales que vayan más allá de su experiencia cotidiana y que también trasciendan la institución. Por estas razones, señalamos la responsabilidad que asumen la escuela y el estado a través del Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 ofreciendo oportunidades comunes para todos. Se trata de democratizar el acceso a la cultura, ya que es un derecho del niño el conocer otras culturas musicales.

Tomar como referencia la cultura cotidiana del niño, puede significar la primera etapa del proceso de concientización a partir de este acontecimiento musical los viernes en el recreo, en donde se toma el mensaje musical que habitualmente escuchan, y a su vez se genera la oportunidad de abrirse a otros mensajes musicales que, aunque podrían ser limitados ya que se debería realizar un recorte, una jerarquización, se podría convertir en un espacio de participación y diálogo entre culturas musicales diferentes, su cultura cotidiana y la cultura académica que la escuela tiene la responsabilidad de enseñar en tanto derecho de todos como lo plantea el actual programa escolar. Estas propuestas estarían dando cuenta de un colectivo docente que piensa su práctica para resolver y tomar decisiones en favor de la cultura de los niños. Supone pensar alternativas para una situación que podría estar excluyéndolos de una cultura musical que no se les ha presentado como derecho. Ahora bien, cabe preguntarse ¿cuánto tiempo se necesitará para que suceda esa valoración de su cultura y de otra cultura? Estas son cuestiones que no tienen una respuesta inmediata y que seguramente se podrán ir vislumbrando en el correr de una práctica cimentada en la autorreflexión, en el poder tener ciertas actitudes que demuestren la autonomía que puede tener el docente en cuanto a proponer alternativas para difundir una cultura que muchas veces en la comunidad escolar no es tomada en cuenta.

SABERES QUE SE QUIEREN FOMENTAR

PERO QUE TERMINAN RESTRINGIDOS

Las experiencias musicales en las escuelas que poseen docente de música se han reducido a la interpretación coral, aspecto que viene siendo prácticamente estático desde los programas educativos antiguos en nuestro país.

Tomando como base las experiencias en la práctica docente, en primera instancia podríamos decir que la conservación en el tiempo de la práctica coral se asemeja mucho a los métodos planteados por Hemsy, para ella un método brinda una serie de actividades seleccionadas "...con el objeto de ofrecer a educadores y alumnos un panorama ordenado y completo de cierta problemática específica". Por lo tanto a

través de los métodos existe una guía de trabajo que se reproduce, y como tal resuelve solamente un aspecto de lo musical, como por ejemplo leer notas musicales, entonar bien una canción o ejecutar adecuadamente un instrumento, es lo que hace que la relación del niño con la música sea pasiva, sea de reproducción de algo que ya está estipulado, lo que se refiere a las modalidades técnicas analizadas por Camilloni, que pareciera han perdurado en ciertos aspectos educativos. Estas prácticas que se han conservado no dan cuenta de una actitud crítica por parte del colectivo docente en cuanto a poder transformar la práctica en favor de que los alumnos puedan ser partícipes conscientes y por lo tanto, puedan ser actividades significativas para ellos.

En cuanto a las interpretaciones corales antes mencionadas es pertinente analizarlas desde la perspectiva planteada en el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 el que toma los aportes de Eisner (1995) en cuanto a que hay que comprender el arte como fenómeno cultural y conocer el contexto cultural en el cual fueron producidas las obras y que el niño desarrolle una postura crítica frente a ellas. Por lo tanto, a la luz de las prácticas musicales generalmente técnicas que se han conservado, cabe preguntarse si en estas propuestas se tiene presente, como argumenta Freire (1996:22) que «Enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción», esta inquietud nos lleva a preguntarnos si las músicas propuestas o impuestas en una clase de música solamente se pretende que sean reproducidas y además por qué no se busca comprenderlas y/o estudiarlas más allá de las sensaciones que generan. Fernando Hernández nos dice que la interpretación debe tomar un lugar central en las propuestas de educación artística, que es importante que el niño establezca conexiones entre los saberes musicales en nuestro caso y lo que comprende acerca de eso para favorecer la comprensión de la cultura musical, y para ello es importante que, en palabras de Hernández, se ofrezcan alternativas para que los alumnos puedan encontrar referencias «Que le permitan valorar, seleccionar e interpretar el alud de información que recibe cada día» (Hernández:1996:18). Pero para que esa práctica que se ha conservado en el tiempo pueda ser objeto de análisis y por lo tanto reflexionada tiene que haber detrás un colectivo docente que, como intelectuales transformadores «...puedan cuestionar los intereses inscritos en las formas institucionales y las prácticas cotidianas que desde el punto de vista subjetivo, se experimentan y se reproducen en las escuelas» (Giroux:1990:160), por lo tanto implica que piensen su práctica con el fin de producir cambios en sus objetivos, y a su vez tiene que ver con lo que la institución y la sociedad en general esperan de esa clase de música. Por lo tanto, la institución puede plantear la posibilidad de apertura a otras prácticas, pero a su vez restringir justamente en función de lo que históricamente se ha esperado de una clase de música. Entonces, ese profesor está habilitado para trabajar con otros saberes, apoyado por un programa de escuelas común y por un programa ampliado de música que surgió desde la Inspección de educación artística, pero pareciera que todo esto no es suficiente para que este profesional pueda cambiar lo

que socialmente ha estado legitimado, aunque se contradiga con lo que debería estar legitimado públicamente: el acceso a otras experiencias que vayan más allá de la clase de canto. Lo que se pretende es vislumbrar cómo las condiciones de trabajo de ese docente de educación musical hacen que por lo general el tiempo pedagógico no sea suficiente y se termine reproduciendo la práctica en el tiempo, que son aspectos que se cuestionan, pero que por otro lado, el docente se ve obligado a hacerlas. Entonces, si entendemos que la educación musical va más allá de una reproducción coral, y viendo que esta práctica no ha cambiado mucho en los años, es preciso preguntarse si en estas prácticas vivenciadas los docentes de música vivían una enajenación en cuanto al saber, que, como lo expusimos, significa una negación de ciertos saberes importantes a los alumnos que podrían ser muy relevantes a la hora de formar un oyente crítico que pueda tener la actitud de selección de sus preferencias musicales y si esa enajenación es propia de su persona, o si es impuesta (de forma implícita) por la comunidad y a su vez por la institución. Otra cuestión sería situar la clase de música en función de los fines planteados en este trabajo los cuales sugieren, en palabras de Cullen, que la escuela socializa mediante conocimientos legitimados públicamente, entonces cabría preguntarse si socialmente estos saberes musicales están legitimados, si realmente se tiene la convicción de que aportan herramientas al niño para su educación integral. Otra cuestión relevante es pensar en la autonomía del profesor de educación musical, autonomía entendida en términos de emancipación profesional y social de las opresiones, que, como proceso colectivo, se orienta a transformar las condiciones institucionales y de enseñanza. De lo anteriormente expuesto, retomaremos la autonomía como proceso colectivo que, en palabras de Contreras (1997:151) «No está desligada de la conexión con aquellas personas que se ejerce la profesión», por lo tanto, un docente verdaderamente transformativo tiene consciencia de su autonomía profesional, la cual se enriquece en un diálogo reflexivo y crítico con los demás, lo cual lleva a problematizar la práctica y por lo tanto, en este caso particular a problematizar lo que las instituciones pretenden que el docente cambie pero que a su vez restringen, por ello, mediante esta reflexión dialógica, el docente garantiza el ejercicio de su autonomía profesional, lo que va de la mano de la posibilidad de pensar las situaciones que le generan opresión y que pueda tomar decisiones y poderlas defender.

¿DE QUÉ FORMAS LA CULTURA PUEDE LLEGAR A LUGARES EN DONDE TODAVÍA NO ESTÁ?

Continuando con el análisis, presentaremos la última experiencia vivida en una escuela rural de Cerro Largo, en donde concurrieron músicos del proyecto de extensión universitaria Grupos Sonantes a realizar un taller con instrumentos de cuerdas frotadas. Esta actividad dejó entrever, primero, la distancia que existe entre las

experiencias musicales en una escuela rural y urbana, y segundo el asombro de los niños y familias frente a tales instrumentos, lo que nos llevó a preguntarnos de qué manera se puede tomar ese asombro y convertirlo en curiosidad epistemológica a favor del educando.

Algo importante a tener presente es que muy pocas escuelas cuentan con profesores de música, por ello cabe preguntarse qué sucede con las escuelas rurales, ya que a partir de la reforma curricular del año 2008, se unificó la educación, por lo cual se pasó a tener un programa único con el fin de que se «...garantice la continuidad y coherencia en la formación de los niños y jóvenes» (ANEP/CEIP: 2008:9) lo cual sugiere que los niños de las escuelas rurales, al igual que todos los niños del país, también tienen el derecho de contar con un docente de música que los acerque a variadas experiencias musicales. También es muy importante tener presente que la situación de docentes de música en el país es muy escasa, lo cual sugiere que por lo general se cubran los puestos en escuelas urbanas.

Es necesario tener presente que muy pocas veces la comunidad escolar rural tiene oportunidades de acercamiento a manifestaciones culturales, por lo tanto, que este grupo de músicos se haya acercado con el fin de llevar parte de la cultura a esta comunidad alejada es muy significativo para ellos y para los docentes de la escuela. Volviendo al ejemplo citado resaltaremos el asombro que provocó esta actividad en los alumnos, la docente y la comunidad, asombro frente a distintos instrumentos, un estilo musical distinto. Por lo tanto nos preguntaremos, teniendo presente lo que generó esa experiencia educativa a través del acercamiento de otros sujetos culturales a la escuela, ¿cómo la docente puede transformar ese asombro en curiosidad?, y también en qué pasó después, en si la docente tomó en cuenta ese asombro para convertirlo en curiosidad, que primero va a ser ingenua para luego convertirse en epistemológica. Aquí nuevamente nos remitimos a los aportes de Freire en cuanto a que enseñar exige curiosidad, al respecto el autor dice que «Como profesor debo saber que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no aprendo ni enseño» (1996:39), por lo tanto sería muy oportuno saber qué sucedió con el asombro que sintió la docente, ¿se convirtió en curiosidad? Y si así fuera, ¿la pudo enriquecer en sus alumnos?, siguiendo con los aportes de Freire, la postura que el docente y los alumnos adoptan es dialógica, abierta, curiosa, e indagadora; con esto el autor nos explica que educador y educando se asumen como seres epistemológicamente curiosos. Entonces, la curiosidad que se generó a partir de la situación educativa pudo ser muy importante para generar otras curiosidades, tanto en la docente como en los alumnos y en la comunidad y por lo tanto, ese proceso curioso seguramente siguió estando presente en el aula y en la comunidad lo cual nos lleva a preguntarnos, en palabras de Freire (1966:39) en si «La curiosidad en cuanto desafío provocó algún conocimiento provisional de algo, o no». Entonces, interpretando los aportes de Freire argumentamos que el docente debe favorecer la curiosidad del educando

la cual moviliza procesos de cambios, esa curiosidad previamente potenciada hará que el alumno quiera aprender por sí mismo, fuera de la escuela. En contraposición a esto, podría haber pasado que esa curiosidad presente no haya sido estimulada, lo que daría cuenta de un docente que no es transformador para consigo y sus alumnos y que de alguna manera desestima esa curiosidad del niño, la niega y por lo tanto no apuesta a un total desarrollo de su alumno. Ahora bien, también es importante tener presente en que si el asombro, potencial a convertirse en curiosidad epistemológica, podría haberse dado a través de otros recursos presentados por la maestra. Hay que pensar en cómo esa actividad pudo haber generado otras actividades nuevas, que supone pensar también en la capacidad del docente de generarlas, ya que si un docente no es formado de forma reflexiva, no va a poder pensar en otros posibles recursos, y con esto nos referimos a una de las cualidades planteadas por Freire la cual tiene que ver con que enseñar exige investigación, la que implica buscar, indagar, en palabras de Freire (1996: 14) «Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad», con esta cita queremos decir que los docentes tienen la tarea ética de siempre estar en continua búsqueda y formación para potenciar el desarrollo de los alumnos, como plantea Cullen (1997), es muy importante la relación que el docente tiene con el saber para brindar conocimientos válidos y significativos. Retomando a Cullen (1997) y los fines propuestos en el programa de educación nos preguntarnos si la escuela rural socializa mediante conocimientos legitimados públicamente, ya que teniendo en cuenta esto, la escuela es para todos y por lo tanto enseña a todos, pero, ¿será que la pérdida de significación a la que alude Cullen se refleja más en el medio rural que en el urbano? esto no lo podríamos responder inmediatamente, deberíamos tener variadas experiencias rurales para poder realizar conclusiones, lo que sí hay que tener presente es que, como dice Freire (1966:40) «Uno de los saberes fundamentales para mi práctica educativo-crítica es el que me advierte de la necesaria promoción de la curiosidad espontánea a curiosidad epistemológica.»

CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo fue reflexionar sobre la música como disciplina del área del conocimiento artístico, surgido el interés a raíz de la observación de la carencia a nivel nacional de docentes de educación musical en escuelas de primaria y también de maestros que hayan profundizado en los saberes musicales, por ello creo necesario destacar que los problemas analizados no pueden ser resueltos en su totalidad y seguramente lleve mucho tiempo de análisis y reflexión de la práctica el poder iniciar procesos de cambio a favor de producir más presencia de lo artístico en las aulas de primaria. Como tema a destacar, se puede apreciar que el contexto sociocultural

ejerce importante influencia en la conformación del mundo musical de los alumnos que muchas veces es muy difícil ampliar si no se ofrecen herramientas desde temprana edad. Además, los saberes culturales del docente también juegan un papel importante, con esto nos referimos a las experiencias vividas en torno a los cultural, las relaciones con el saber, la inclinación, vocación y el gusto por las distintas áreas del conocimiento que influyen en el problema analizado y también van a responder a nuestros intereses como docentes a la hora de presentar un conocimiento. Más allá de estas condiciones, es necesario resaltar que el maestro como intelectual transformador debe potenciar al alumno en un ser íntegro, partiendo de que este ya tiene sus experiencias vividas que necesitará continuar enriqueciendo. Es necesario que el aprendizaje se centre en el niño, partir de sus experiencias, integrarlas, problematizarlas para favorecer un desarrollo musical consciente, también es necesario que como docentes pensemos y repensemos nuestras prácticas, ya que conscientes de ser educadores en favor de la emancipación podamos pensar en una educación de calidad para nuestros alumnos, con esto estaríamos apostando a una educación como praxis liberadora.

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP/CEIP, (2008), «Programa de Educación Inicial y Primaria», Uruguay.
- ANEP/CEIP, (2005), «Reglamento de educación musical" (Documento disponible en <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/musica/ReglamentoMusical.pdf> (Consultado el 18 de febrero de 2016)
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Carr W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Ed. Martínez Roca. España.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Ed. Morata.
- Cullen, C. (1997). *Críticas de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Figari, P. (1965). *Educación y arte*. Colección de clásicos Uruguayos. Vol.:81. Montevideo.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Brasil. Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Brasil. Ed. Paz e Terra S.A.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Brasil. Ed. Siglo XXI.
- Fromm, E. (1961). *Marx y su concepto de hombre*. México. Fondo de cultura económica.
- Gardner, H. (1994). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Ed. Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica de la enseñanza*. España. Ed. Paidós.
- Hemsey, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. (Documento disponible en <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF>)
- Hernández F. (1996). «Educación artística para la comprensión de la cultura visual». *Curriculum*, año 1996, número 12, pp 11-27. (Documento disponible en <http://publica.webs>.

[ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/12-13%20-%201996/03%20\(Fernando%20Hern%C3%A1ndez\).pdf](http://ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/12-13%20-%201996/03%20(Fernando%20Hern%C3%A1ndez).pdf)

(Consultado el 4 de noviembre de 2016)

Inspección Nacional de Educación Musical, "Líneas de acción para coordinar el Programa de Educación Común y Educación Musical" (Documento disponible en http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/musica/programa_Musica.pdf) (Consultado el 6 de mayo de 2016)

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

MEC, (2009) «Ley General de Educación N° 18.437». Uruguay.

Pérez, A. (2007). «La cultura escolar en la sociedad posmoderna.» (Documento disponible en <http://antropologiaenlaescuela.blogspot.com.uy/2007/05/la-cultura-escolar-en-la-sociedad.html>)

(Consultado el 7 de setiembre de 2016)

BULLYING NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO SUL DE MINAS GERAIS-BRASIL: COMO E QUANDO? PREVENÇÃO OU INTERVENÇÃO?

CLEBERSON DISESSA¹

JOÃO BATISTA DA CUNHA²

TIAGO ELIAS VALIM³

RESUMO

A violência é um dos temas que mais preocupam as famílias brasileiras. Porém, a maioria não é consciente de que a violência pode atingir seus filhos em um lugar considerado seguro: a escola. E é neste local que ocorre uma das violências mais comuns em crianças e adolescentes: o *bullying*. Segundo Fante (2005) o que torna este tipo de violência tão cruel é seu modo operante. O bullying ocorre geralmente longe dos olhos dos adultos e as vítimas não conseguem recorrer à ajuda por vários motivos. Atualmente vemos casos de *bullying* com consequências terríveis, levando ao suicídio e assassinato. O sofrimento pode se estender toda vida, acarretando traumas. Para se evitar as consequências da omissão e evitar que este tipo de violência ocorra com outras crianças e se alastre para outros ambientes como já vêm acontecendo, devemos, divulgar o tema, atentarmos aos sinais e evitar que surjam futuras vítimas. A participação dos pais, dos funcionários da escola, dos alunos e de toda a comunidade é importante. Esta pesquisa procura detectar o problema, esclarecer o assunto e impedir consequências desastrosas. Para tal, foi aplicado um questionário de pesquisa retirado de uma ONG chamada Kidscape que tem como objetivo prevenir o assédio moral e o abuso infantil no Reino Unido, criada desde 1985 pelo psicólogo infantil Michele Elliot, que juntamente com a sua equipe preparou o formulário neste mesmo período. A pesquisa é focada nos alunos do ensino fundamental II de cinco escolas de cinco cidades do Sul de Minas Gerais- Brasil. Através da pesquisa, provamos que existe um alto índice da prática do *bullying* nas escolas pesquisadas, e que os professores devem estar atentos as possíveis situações que venham a ocorrer, no sentido de se aproveitar do conhecimento para identificar os fatos que ocorrem ou que podem

1 UEMG.

2 UNIVÁS.

3 UEMG.

ocorrer, e contribuir com o combate e a prevenção desse mal e sobre reações das vítimas ao sofrer o *bullying*. A pesquisa prova a necessidade da implantação de programas capazes de combater esta violência nas escolas.

INTRODUÇÃO

A violência é um dos temas que mais preocupam as famílias brasileiras. Elas evitam lugares onde possam passar por isso, se preocupam em sempre saberem onde seus filhos estão, com quem andam, preparam suas casas contra assaltos e vivem em constante vigília.

Porém a maioria não está consciente de que a violência pode atingir seus filhos em um lugar considerado extremamente seguro, a escola. E é neste local que ocorre uma das violências mais comuns entre crianças e adolescentes: o *bullying*.

E o que torna este tipo de violência tão cruel é seu modo operante. Segundo Fante o *bullying* se apresenta da seguinte maneira:

se apresenta de forma velada, por meio de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores e repetitivos, prolongadamente contra uma mesma vítima, e cujo poder destrutivo é perigoso à comunidade escolar e à sociedade como um todo, pelos danos causados ao psiquismo dos envolvidos (FANTE. 2005, p. 21).

Este tipo de violência ocorre geralmente longe dos olhos dos adultos e as crianças vítimas não conseguem recorrer à ajuda por vários motivos, principalmente por sua fragilidade.

Atualmente vemos na televisão vários casos de *bullying* com consequências terríveis, como suicídio e assassinato. Más, o que dizer das outras crianças que passam por este problema e tem que conviver com as consequências deste sofrimento por toda sua vida, muitas vezes sem poder se abrir com outras pessoas e superar estes traumas? Que adultos se tornarão estas vítimas e que adultos se tornarão também os agressores que passarão impunes?

Para se evitar as consequências da omissão e evitar que este tipo de violência ocorra com outras crianças e se alastre para outros ambientes como já vêm acontecendo, devemos nós, professores, divulgar o tema, estarmos atentos aos sinais e evitar que surjam futuras vítimas. Sendo importantíssima a participação dos pais, dos outros funcionários da escola, dos alunos e de toda a comunidade.

Demonstramos aqui, dados sobre o *bullying* sua ocorrência e frequência, numa pesquisa focada em alunos do Ensino Fundamental II e em suas respostas ao questionário. O questionário da pesquisa foi retirado da ONG Kidscape que teve como objetivo prevenir o assédio moral e o abuso infantil no Reino Unido. Criada desde 1985 pelo psicólogo infantil Michele Elliot, que juntamente com a sua equipe preparou o formulário neste mesmo período.

O objetivo da pesquisa é comprovar na prática a existência desse fenômeno no ambiente escolar e analisar as desvantagens geradas pelo mesmo. Outro foco do trabalho é alertar aos professores que já atuam na área e aos que ainda atuarão, aproveitando tal conhecimento para identificar os fatos que ocorrem ou que podem ocorrer, e contribuir com o combate e a prevenção desse mal.

A pesquisa vem nos apresentar definições e conceitos do bullying, para melhor entendermos a problemática, no Ensino Fundamental II, por fim os resultados da pesquisa.

1. BULLYING E SUAS DEFINIÇÕES

O *Bullying* é uma palavra de origem inglesa e nos remete a ideia de comportamentos agressivos e ofensivos associado ao ambiente escolar (SIQUEIRA, 2008, p.1) não é um problema novo, mas que vem se arrastando há anos e trazendo terríveis consequências à suas vítimas. Este fenômeno apesar de estar presente em vários locais tem no ambiente escolar um dos lugares de maior ocorrência.

Para Botelho e Souza (2007), entende-se que as principais definições sobre *bullying* têm suas bases teóricas na questão da agressão e da violência, sendo duas palavras que exprimem bem o que vem a ser este fenômeno.

Segundo Beane (2010), é importante saber diferenciar o *bullying* de um conflito normal. Os sinais do *bullying* podem ser o comportamento com o objetivo de prejudicar e ferir a criança, que tem as características de parecerem intensos e ocorre por um significativo período de tempo, a pessoa que intimida esta criança procura ter poder e controle sobre ela, não existe pedido de desculpa e o comportamento traz impacto negativo sobre a criança (BEANE, 2010).

Para Siqueira (2008), tal fenômeno é resultado de influências sociais como mídia, família e cultura local e também de influências de local de convívio como escolas e sociedade tanto do agressor quanto do agredido,

Ao contrário do que muitos educadores pensam a pessoa que pratica o *bullying* o faz com intenção. Geralmente o *bullying* à semelhança de outros comportamentos agressivos é identificado pela capacidade de magoar alguém, que é a vítima e alvo do ato agressivo, enquanto os agressores manifestam a tendência para desencadear e agravar situações em que as vítimas estão numa posição indefesa. O sofrimento pode ser físico, psicológico, incluindo mesmo a exclusão sob forma de marginalização social, afastando a vítima do convívio com outras crianças (VILA e DIOGO, 2009).

Conforme Beane (2010), o *bullying* é uma forma de comportamento agressivo e direto que é intencional, doloroso e persistente. Crianças vítimas de maus-tratos são debochadas, assediadas, socialmente rejeitadas, ameaçadas, caluniadas e assaltadas ou atacadas de forma verbal, física e psicologicamente por um ou mais indivíduos. Sofrem assim, torturas terríveis e permanecem caladas por muito tempo.

Trata-se, portanto de um problema que se apresenta de forma diferente em cada situação. Para reduzi-lo, é essencial a cooperação de todos: diretores, professores, funcionários, pais e alunos. Deve ser controlado para que se tenha uma melhor convivência nas escolas e se evite que essas crianças vítimas, agressoras ou omissas, levem consigo até a fase adulta as consequências do *bullying*.

Segundo Fante (2008), tem como características principais a intenção de fazer o mal e a persistência dos atos. São estas características que diferenciam o *bullying* de outras formas de violência.

Para Siqueira (2008), podemos nos perguntar por que as vítimas se mantêm em silêncio quando o *bullying* ocorre. Na maioria dos casos, os alunos, vítimas do *Bullying* ficam em silêncio, por se sentirem envergonhados ou com medo de novos ataques, por parte dos agressores. O que a vítima não percebe é que agindo desta forma ela fortalece o agressor.

Todos nós devemos tomar providências sobre o assunto por que a sociedade também sofre consequências devido ao *bullying*.

Segundo Neto (2005), os prejuízos financeiros e sociais causados pelo *bullying* atingem as famílias, as escolas e a sociedade em geral. As crianças e adolescentes que sofrem e/ou praticam *bullying* podem vir a necessitar de múltiplos serviços, como: saúde mental, justiça da infância e adolescência, educação especial e programas sociais. Destaca-se então, a importância do tema e a necessidade de se combater o *bullying*.

De acordo com Siqueira (2008):

As instituições devem oportunizar aos educandos o acesso a essas informações, para que eles possam refletir e conhecer o fenômeno *Bullying*, bem como as terríveis consequências resultantes desse tipo de violência. Ao adquirirem conhecimento sobre as atitudes que desenvolvem o ‘comportamento *bullying*’ e o que pode se fazer para evitá-lo, os alunos estarão transformando a escola, num lugar pacífico, estimulando o bom relacionamento no sistema educacional (p.1).

Esta preocupação do educador de estar atento é muito importante para se prevenir o *bullying*, além de transmitir aos alunos um sentimento de compreensão aos seus problemas passando sentimento de afetividade e segurança, não somente de ensino/aprendizado.

1.1. OS TIPOS DE BULLYING

Vários autores utilizam estas classificações para se diferenciar os tipos de *bullying*. Para Siqueira (2008), os comportamentos de *Bullying* acontecem de duas formas: direta ou indireta. A direta é aquela em que há agressões físicas e verbais e a indireta, ocorre quando existe a exclusão e a discriminação da vítima por parte do seu grupo social. Sendo que as duas formas são igualmente prejudiciais sendo a segunda ainda mais difícil de detectar.

No *bullying* físico, segundo Beane (2010), inclui todo e qualquer contato físico que gere ameaça ou intimidação corporal do agressor no agredido, causando-lhe constrangimento ou dor.

A direção da escola, os professores e todos os adultos que estão na escola devem ter em mente que estas situações realmente acontecem, porém, geralmente as crianças têm medo de falar.

Outro tipo de *bullying* é o verbal, segundo Beane (2010), pode ser considerado até mais doloroso que o físico e incluir apelidos ofensivos, provocações repetidas, comentários racistas, assédio, ameaças, intimidação, cochichar sobre a criança pelas costas e comentários insultuosos e humilhantes.

Existe também outro tipo de *bullying* que é de caráter racista ou social. Pode se apresentar de diversas formas, tais como: destruir e manipular relacionamentos e reputações, excluir o indivíduo de um grupo, constrangimentos e humilhações, linguagem corporal negativa, gestos ameaçadores, pichação ou bilhetes com mensagens ofensivas (BEANE, 2010).

Ainda temos o *cyberbullying* que, segundo Neto (2005, p. 5):

Trata-se do uso da tecnologia da informação e comunicação como: e-mails, telefones celulares, mensagens por *paggers* ou celulares, fotos digitais, sites pessoais difamatórios, ações difamatórias online, como recursos para a adoção de comportamentos deliberados, repetidos e hostis, de um indivíduo ou grupo, que pretende causar danos a outro.

O *cyberbullying* tem sido observado com uma frequência cada vez maior no mundo. O que tende a mostrar ser esta uma nova tendência, já que as vítimas passam a ser humilhadas diante de um maior número de pessoas e é difícil se provar o agressor. Apesar de atualmente a lei brasileira dar um maior apoio a este tipo de vítima.

2. O BULLYING NO ENSINO FUNDAMENTAL II: CARACTERÍSTICAS DA FAIXA ETÁRIA.

Devido o Ensino Fundamental durar nove anos a faixa etária dos alunos deste ciclo é de 11 a 15 anos. Idade onde a criança sofre as principais modificações físicas, psicológicas e sociais, que para muitos podem se transformar em vários tipos de crises. Nesta fase a criança passa a ser chamada de adolescente e devido ao *bullying* este período pode vir a se tornar traumático.

Para Peres e Rosenberg (1998, p. 63), adolescente é entendido como todo indivíduo que se encontra na faixa etária de dez a vinte anos, que necessariamente passa pelas crises descritas, em busca da maturidade, ou da «identidade».

Para Leone (2000), são diversas as características do desenvolvimento que devem ser levadas em consideração, pois se trata de um processo que evolui continuamente à medida que habilidades se aperfeiçoam, novas capacidades são adquiridas,

novas vivências são acumuladas e integradas e, portanto, passível de rápidas e extremas mudanças no tempo. A aquisição das competências é progressiva seguindo sempre uma ordem preestabelecida, sendo, portanto, razoavelmente previsível.

Assim, podemos perceber que o aprendizado é construído aos poucos e que necessita que os ensinamentos de base sejam bem desenvolvidos para que os próximos possam vir.

Os tempos e os ritmos em que o desenvolvimento se processa são muito individualizados, o que torna comum dois indivíduos de uma mesma idade estar em momentos diferentes de desenvolvimento. No caso específico da inteligência, o desenvolvimento é extremamente influenciável por fatores extrínsecos ao indivíduo como as experiências, os estímulos, o ambiente, a educação, a cultura, dentre outros, o que também acaba por reforçar sua evolução extremamente individualizada (LEONE, 2000).

Desta forma podemos verificar que o desenvolvimento da criança é influenciado pelo meio em que ela vive, ou seja, ela é capaz de continuar seu desenvolvimento fora da sala de aula. Assim, nós professores devemos estar atentos a esta característica de aprendizagem e aproveitar o conhecimento já adquirido da criança.

De acordo com Peres e Rosenberg (1998),

são importantes às formas de abordagem dos sujeitos em questão, em função das características inerentes a essa fase, descritas segundo regras do conhecimento "científico", portanto, um conhecimento racionalmente construído a respeito do real. Desta forma, práticas pedagógicas que atendam às necessidades peculiares da fase — fartamente estudadas e definidas por especialistas — devem ser cuidadosamente selecionadas e postas em prática, especialmente aquelas que propiciem, por exemplo, a participação dos sujeitos (adolescentes/jovens), a convivência com os pares de forma saudável, relações mais horizontalizadas entre adultos e jovens, atividades que valorizem a autoestima, a afirmação a intelectualização, a fantasia, a ação, a expressão de sentimentos, etc. (p. 63).

Assim, algumas peculiaridades devem ser observadas no desenvolvimento do adolescente, pois nesta fase, se não tiver estrutura dentro de casa, este pode vir a se espelhar em outro adulto ou até mesmo nos colegas de classe. E se não houver alguém preocupado com o desenvolvimento deste, este pode se envolver em problemas de acordo com as suas características que ainda estão em formação (PERES E ROSENBERG, 1998). Por isso, é importante que o professor se torne um espelho para estes alunos, e como tal, saiba valorizar esta posição respeitando, compreendendo e valorizando os mesmos.

Nós profissionais de Educação, temos o papel de auxiliar nesta transição, já que conhecemos as dificuldades enfrentadas pelos alunos nesta fase. Devemos orientar que estas transformações são normais, auxiliar no combate ao *bullying* e estimular o diálogo com os alunos.

2.1. COMO OCORRE O FENÔMENO *BULLYING*.

Sabe-se que o *bullying* ocorre geralmente no ambiente escolar, no entanto, existem várias particularidades que devemos levar em conta, pois quem pratica o *bullying* toma cuidados para não ser pego e assegurar a impunidade.

Para Fante (2005),

É comum entre os alunos de uma classe a existência de diversos tipos de conflitos e tensões. Há ainda inúmeras outras interações agressivas, às vezes como diversão ou como forma de autoafirmação e para se comprovarem as relações de força que os alunos estabelecem entre si. Caso exista na classe um agressor em potencial ou vários deles, seu comportamento agressivo influenciará nas atitudes dos alunos, promovendo interações ásperas, veementes e violentas (p. 47).

As vítimas são escolhidas por características que facilitem o *bullying*, geralmente são as mais frágeis e sem amigos. Fante (2005), completa que geralmente o agressor prefere atacar os mais frágeis, pois tem certeza de poder dominá-los, porém não teme brigar já que se sente forte e confiante. Se há na classe um aluno que apresenta características psicológicas como ansiedade, insegurança, passividade, timidez, dificuldade de impor-se, logo será descoberto pelo agressor.

Outras características do *bullying* existentes na escola são: a vítima é da própria sala do agressor, o agredido tende a ser do mesmo sexo que o agressor, a metade dos alunos vítimas esperam a intervenção do professor e com medo não relatam tal situação (NETO, FILHO e SAAVEDRA, 2003, p. 4).

Os professores geralmente encontram dificuldades em identificar o *bullying*. De acordo com Fante (2005), na maioria das vezes os professores ou outros profissionais da escola não percebem a agitação ou não se encontram presentes no local quando acontecem os ataques à vítima. Isto acontece por que o agressor toma cuidado para que os ataques não aconteçam às vistas dos adultos, pois em caso de denúncia ele pode negar o ocorrido. Assim, os próprios alunos ficam entregues a si mesmos para resolver seus conflitos.

Para se evitar este comportamento agressivo no ambiente escolar é necessário que se identifique rapidamente as vítimas e os culpados. Conforme Silva (2010), esta identificação precoce do *bullying* pelos responsáveis, pais e professores, é de suma importância, pois as crianças normalmente não relatam o sofrimento vivenciado na escola, por medo de represálias e por vergonha. Porém, se confrontadas com a verdade, tendem a confirmar o que está acontecendo.

Assim, uma preocupação que necessita de total atenção é prevenir e atender a criança ou adolescente vítima de *bullying* para que esta possa continuar a sua vida sem sequelas.

3. COMO PODE SER DETECTADO

- Na Escola:

Para se detectar o *bullying* é necessário que os professores conheçam o problema, saibam onde ele ocorre e o perfil das pessoas envolvidas no fenômeno.

Conforme Silva (2010),

No recreio encontram-se isoladas do grupo, ou perto de alguns adultos que possam protegê-las. Na sala de aula apresentam postura retraída, faltas frequentes às aulas, mostram-se comumente tristes, deprimidas ou aflitas, nos jogos ou atividades em grupo sempre são as últimas a serem escolhidas ou são excluídas. Aos poucos vão se desinteressando das atividades e tarefas escolares e em casos mais dramáticos apresentam hematomas, arranhões, cortes, roupas danificadas ou rasgadas (p. 10).

Os professores precisam estar conscientes de que o *bullying* acontece em qualquer escola e em qualquer lugar em que esta esteja instalada. A escola através do seu papel social deve divulgar o que é o *bullying* aos familiares dos alunos já que estes têm mais facilidade para perceber os sinais, só que para isto os familiares precisam conhecer o tema, saber e ter consciência de que isto não é uma simples brincadeira de escola e sim algo mais sério.

- Em Casa:

Os pais devem estar atentos a vários sinais a fim de verificar o que está acontecendo na vida do filho. Para Beane (2010) os sinais indicativos de *bullying* mais comuns são: dificuldade de concentração e distração com facilidade. A criança quer fazer um caminho diferente para ir à escola ou usar um meio de transporte diferente. Isto acontece por que geralmente o bullying ocorre onde os adultos não têm como presenciar e o caminho para a escola seja de ônibus ou a pé é propício a isto.

A última demonstra súbita falta de interesse em atividades e eventos promovidos pela escola, tem queda repentina nas notas, parece feliz nos finais de semana, mas infeliz, preocupado e tenso na segunda-feira. Estes são alguns indícios aos pais, pois a criança está indicando que há algo de errado na escola. Exibe linguagem corporal de «vítima» – ombro encurvado, cabeça baixa, não olha as pessoas nos olhos e se afasta dos outros. De repente prefere a companhia de adultos, tem doenças frequentes (dor de cabeça, dor de estômago, dores generalizadas) ou finge enfermidades, sofre de fadiga, tem pesadelos e insônia, volta para casa com ferimentos e hematomas inexplicáveis, de repente desenvolve gagueira ou dificuldade para falar e exibe alteração nos padrões de alimentação (BEANE, 2010).

As crianças, portanto, podem apresentar problemas até mesmo fisiológicos, acentuando e apontando o quanto é grave a situação do *bullying*, mostrando a necessidade de procurar ajuda médica em alguns casos.

Para Beane (2000), a vítima apresenta ainda excessiva preocupação com a segurança pessoal, fala sobre evitar certas áreas da escola, carrega equipamentos de

proteção, pede dinheiro extra com frequência, seus bens são constantemente ‘perdidos’, danificados ou destruídos sem explicação.

A súbita mudança no comportamento (molha a cama, rói unhas, apresenta tiques e assim por diante); Chora com facilidade ou de forma assídua, fica emocionalmente perturbado e tem alterações extremas de humor; Chora até dormir; Culpa-se por problemas e dificuldades; Diz sempre ser alvo de deboche, provocação, humilhação, riso ou vítima de empurrões; Queixa-se de ameaças, chutes, agressões ou outras formas de ataques físicos; Fala sobre alunos que mentem a respeito dele fofocam e o excluem do grupo; Reclama que não é capaz de se defender sozinho; pensa em abandonar a escola; De repente, começa e intimidar outros estudantes ou irmãos; Torna-se abertamente agressivo, rebelde e irascível; Apresenta repentina perda de respeito por figuras de autoridade; Procura amigos errados nos lugares errados; Forma ou ingressa em um culto ou grupo suspeito; Tem um súbito interesse por filmes, videogames e livros violentos; Pensa em fugir; Sente-se deprimido; Fala sobre ou tenta suicídio. (BEANE, 2010, p. 35).

Estes últimos indícios são principalmente de ordem psicológica e afetam muita a vida da criança, já que esta se transforma completamente. Existem muitos destes sinais que só a família é capaz de perceber e cabe a esta prestar auxílio caso perceba que a criança apresenta qualquer um deles, buscando apoio na escola e com psicólogos para as melhores soluções.

- Consequências do *bullying*

Conforme Silva (2010), as consequências são as mais variadas possíveis e dependem muito de cada indivíduo, da sua estrutura, de vivências, de predisposição genética, da forma e da intensidade das agressões. Ou seja, depende de sua estrutura interna e externa. Fante (2005), também nos apresenta o *bullying* como problema de saúde pública devido aos danos físico-emocionais que a vítima pode vir a sofrer. Muitas levarão marcas profundas provenientes das agressões para a vida adulta, e necessitarão de apoio psiquiátrico e ou psicológico para a superação do problema.

Para Silva (2010), os problemas mais comuns apresentados pelas vítimas do *bullying* são o desinteresse pela escola, problemas psicossomáticos, problemas comportamentais e psíquicos como transtorno do pânico, depressão, anorexia e bulimia, fobia escolar, fobia social, ansiedade generalizada, entre outros. O *bullying* também pode agravar problemas preexistentes, devido ao tempo prolongado de estresse a que a vítima é submetida. Em casos mais graves, podem-se observar quadros de esquizofrenia, homicídio e suicídio. Confirmando o que foi dito anteriormente por Beane (2010).

Estas consequências podem acompanhar as vítimas até a idade adulta se tornando mais difícil o tratamento. Segundo Silva (2006), muitas vezes, mesmo na vida adulta, é centro de gozações entre colegas de trabalho ou familiares. Como se fosse uma continuação da vida escolar. Apresenta um autoconceito de menos-valia e

considera-se inútil, descartável. Pode desencadear um quadro de neuroses, como a fobia social e, em casos mais graves, psicoses que, a depender da intensidade dos maus-tratos sofridos, tendem à depressão, ao suicídio e ao homicídio seguido ou não de suicídio.

O agressor também leva consequências para a sua vida adulta se não for tratado a tempo, pois, reproduz em suas futuras relações, o modelo que sempre lhe trouxe resultados: o do mando-obediência, pela força e agressão. É fechado a afetividade, tende a delinquência e a criminalidade. E mesmo adulto continua a oprimir as pessoas, sempre buscando os alvos mais frágeis (SILVA, 2006).

A escola também pode ter a sua imagem e ambiente afetado perante os alunos. Conforme Neto, Filho e Saavedra (2003),

Quando não há intervenções efetivas contra o *Bullying*, o ambiente escolar torna-se totalmente contaminado. Todas as crianças, sem exceção, são afetadas negativamente, passando a experimentar sentimentos de ansiedade e medo. Alguns alunos, que testemunham as situações de *Bullying*, quando percebem que o comportamento agressivo não trás nenhuma consequência a quem o pratica, poderão achar por bem adotá-lo (p. 4).

Assim, conforme descrito à escola se torna parte da agressão e ambiente visto com maus olhos e medo. Indo contra todos os seus princípios de educação e formação de cidadãos conscientes.

4. DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada em cinco escolas Brasileiras situadas no estado de Minas Gerais no mês de março de 2017 com os alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, sendo uma sala de cada série. Foram pesquisados 645 alunos dos turnos, manhã e tarde com idade entre dez a quinze anos.

A pesquisa foi feita através de um questionário retirado de uma ONG chamada Kidscape que tem como objetivo prevenir o assédio moral e o abuso infantil no Reino Unido, contém 13 questões de múltipla escolha. Sua realização ocorreu sem informar sobre o fenômeno *bullying*, as perguntas do questionário se referiam à intimidação, agregação ou assédio que estão relativamente ligados ao fenômeno *bullying*. Neste questionário foram aplicadas as treze questões sendo oito delas destinadas para quem já sofreu algum tipo de intimidação, agressão ou assédio.

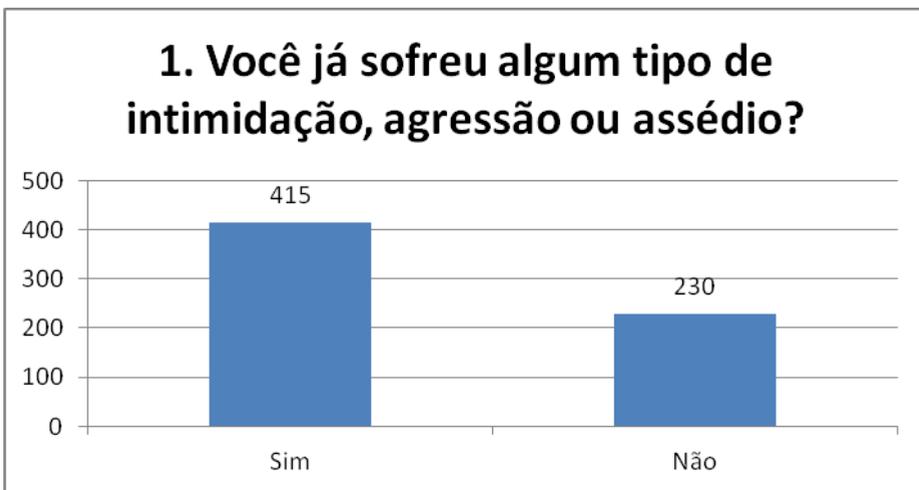
Enquanto aplicávamos os questionários algumas crianças tinham medo que espiassemos o que elas estavam respondendo e levantavam a parte superior da folha do questionário para garantir que ninguém observasse suas respostas. Alguns alunos ficavam observando nossas ações no momento em que nos entregavam os questionários e observavam se olhariamos as respostas. O que juntamente com as respostas dos questionários nos fizeram refletir que talvez as crianças que agiram desta forma

tenham sofrido algum tipo de tortura psicológica e por isso se incomodaram se suas respostas eram vistas.

Este pensamento nos ocorreu devido ao que diz Beane (2010, p.34) «Algumas crianças não contam aos adultos porque temem que o envolvimento desses adultos possa tornar a situação ainda pior».

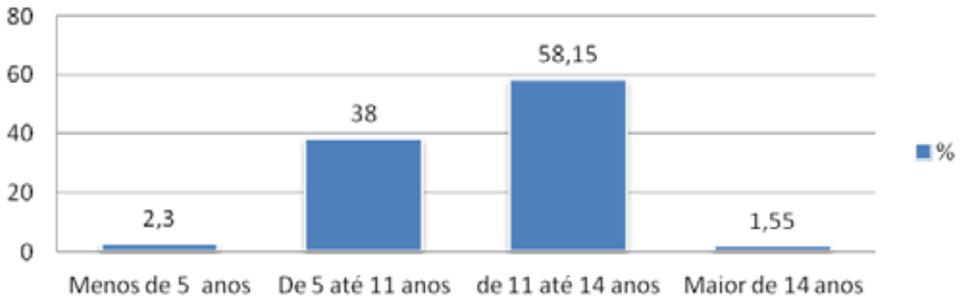
Na somatória dos dados comprovou-se que mais da metade dos alunos entrevistados já sofreram algum tipo de intimidação, agressão ou assédio. Pois, dos seiscentos e quarenta e cinco entrevistados, quatrocentos e quinze alunos responderam sim para algum tipo de bullying ou assédio, enquanto duzentos e trinta responderam que não sofreram nenhum tipo de assédio ou agressão.

Vejamos os resultados do questionário:



Você já sofreu com intimidação	%	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Sim	64,3	97	135	106	77	415
Não	35,7	53	75	59	43	230
Total	100	150	210	165	120	645

2. Que idade você tinha quando isto ocorreu?



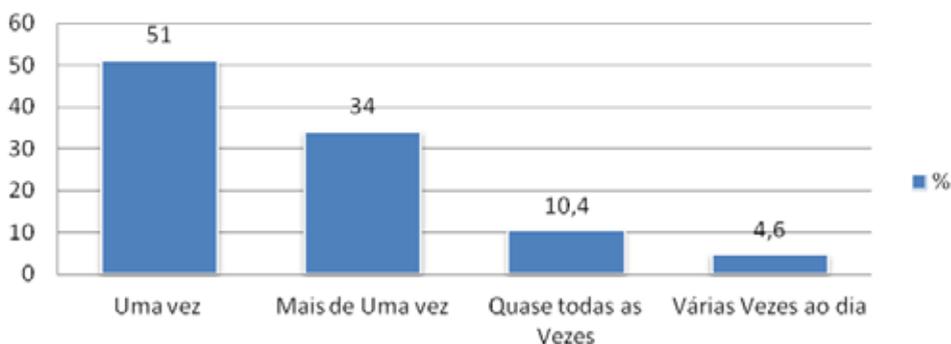
Qual a idade que ocorreu?	%	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
- De 5 anos	2,3	5	5	0	5	15
De 5 até 11 anos	38	79	40	71	55	245
De 11 até 14 anos	58,15	66	165	89	45	375
Maior de 14 anos	1,55	0	0	5	5	10
Total	100	150	210	165	120	645

3. Quando foi a última vez que você sofreu algum tipo de intimidação, agressão ou assédio?



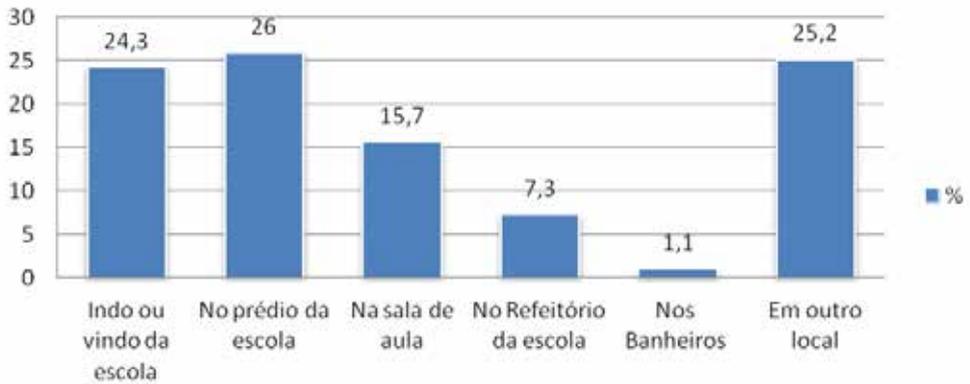
Qual a última vez que ocorreu?	%	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Hoje	2	3	4	3	3	13
Nos últimos 30 dias	31	46	65	51	38	200
Nos últimos 6 meses	17	26	36	28	20	110
Há mais de 1 ano	50	75	105	82	60	322
Total	100	150	210	165	120	645

4. Qual a frequência que você sofreu algum tipo de intimidação, agressão ou assédio?



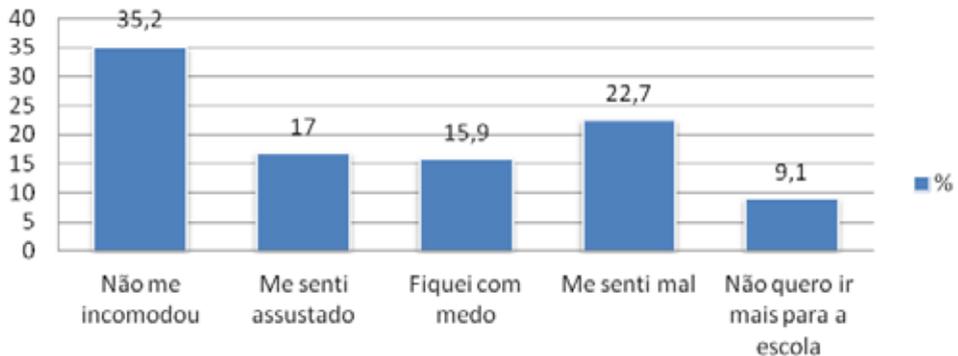
Qual a frequência	%	6º ano	7º ano	8ºano	9ºano	Total
Uma vez	51	76	107	85	61	329
Mais de uma vez	34	51	71	56	41	219
Quase todas as vezes	10,4	16	22	17	12	67
Várias vezes ao dia	4,6	7	10	7	6	30
Total	100	150	210	165	120	645

5. Onde isto ocorreu ?

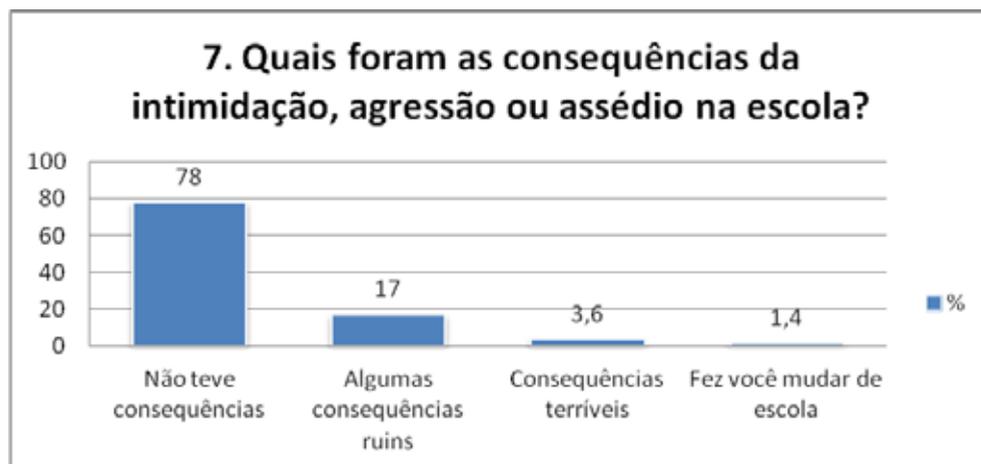


Onde ocorreu?	%	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Indo ou vindo da escola	24,30 %	36	51	40	29	156
No Prédio da escola	26%	39	57	43	28	167
Na sala de Aula	15,70%	24	33	26	18	101
No refeitório	7,30%	11	15	12	9	47
Nos banheiros	1,4%	2	3	2	2	900
Em outro local	25,20	38	51	42	34	165
Total	100%	150	210	165	120	645

6. Como você se sentiu quando isto ocorreu?



Como Você Se sentiu?	%	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Não me incomodou	35,2	53	74	58	42	227
Me senti assustado	17	26	36	28	20	110
Fiquei com medo	15,9	24	34	26	19	103
Me senti mal	22,7	34	48	37	27	146
Não quero ir na escola	9,1	13	18	16	12	59
Total	100	150	210	165	120	645



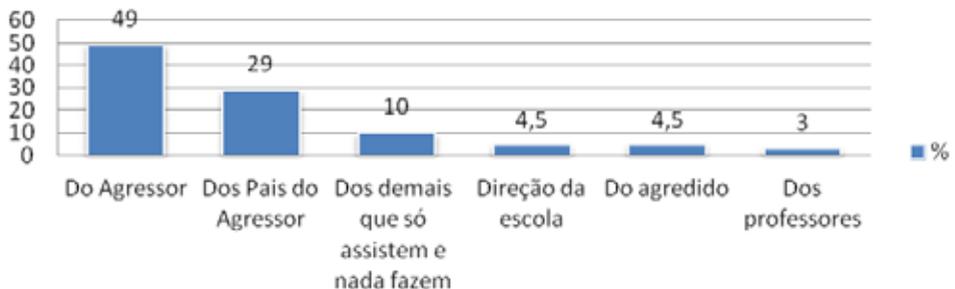
Quais Foram as consequências?	%	6º Ano	7º Ano	8ºAno	9ºAno	Total
Não teve consequência	78	117	164	129	93	503
Algumas Consequências ruins	17	26	36	28	20	110
Consequências terríveis	3,6	5	7	6	5	23
Fez você mudar de escola	1,4	2	3	2	2	9
Total	100	150	210	165	120	645

8. O que você pensa sobre quem pratica intimidação, agressão ou assédio na escola?



O que pensa sobre a prática na escola	%	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Não penso nada	18,3	27	38	30	23	118
Tenho pena deles	22	33	46	36	27	142
Não gosto deles	59,7	90	126	99	70	385
Gosto deles	0	0	0	0	0	0
Total	100	150	210	165	120	645

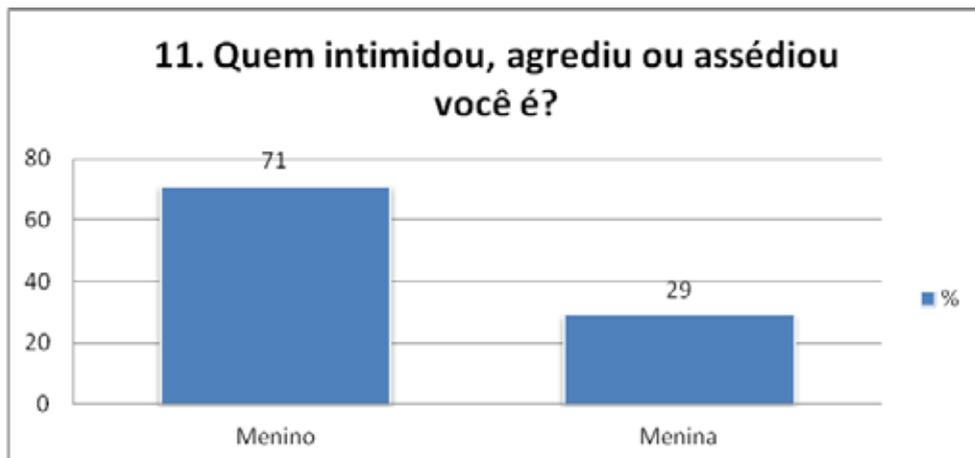
9. Na sua opinião, de quem é a culpa se a intimidação, agressão ou assédio continua acontecendo?



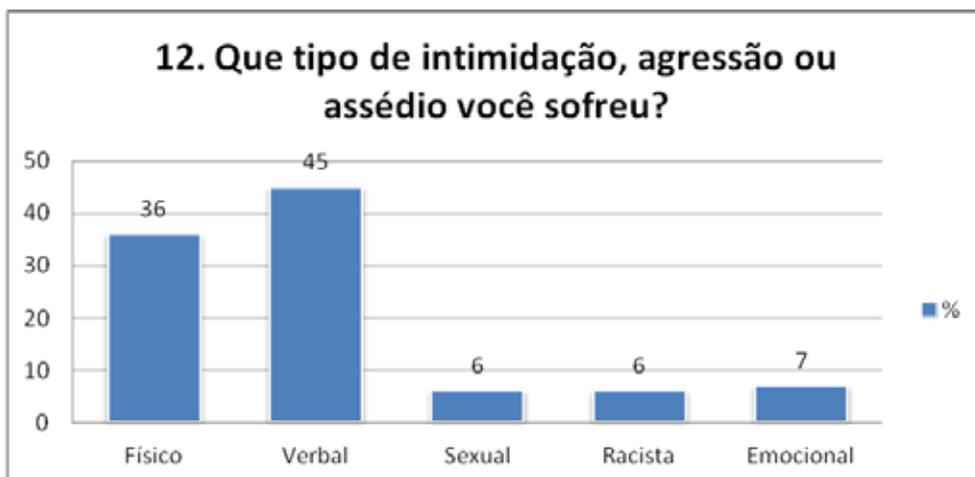
Quem é o culpado pela recorrência	%	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Agressor	49	74	103	81	58	316
Pais do Agressor	29	44	61	47	35	187
Dos demais que assistem	10	13	22	18	12	65
Direção	4,5	7	9	7	6	29
Agredido	4,5	7	9	7	6	29
Professores	3	5	6	5	3	19
Total	100	150	210	165	120	645



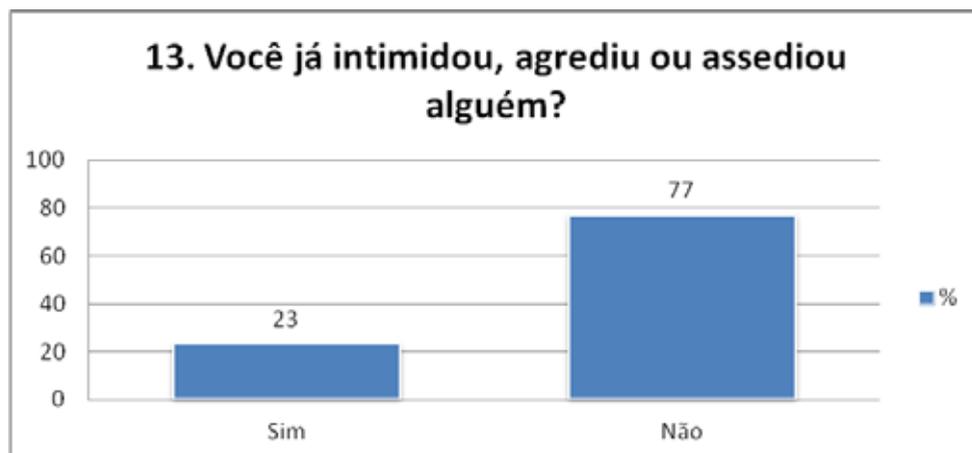
Ano escolar	Menino	Menina
6º	73	77
7º	103	107
8º	81	84
9º	59	61



Ano escolar	Menino	Menina
6º	106	44
7º	149	61
8º	117	48
9º	86	34



Tipo de bullying	%	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Físico	36	54	76	59	43	232
Verbal	45	67	94	75	54	290
Sexual	6	9	13	10	7	39
Racista	6	9	13	10	7	39
Emocional	7	11	14	11	9	45
Total	100	150	210	165	120	645



Ano escolar	Sim	Não
6º	34	116
7º	48	162
8º	38	127
9º	28	92

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação/ From bullying to prejudice: the challenges from barbarism to education. Artigo de Psicol. Soc. vol.20 no.1 Porto Alegre Jan./Apr. 2008. Acessado em 28/01/2017 no site www.scielo.org
- AQUINO, Julio Groppa, Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- BEANE, Allan L., Proteja seu filho do bullying. Tradução, Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro, RJ: Editora Best Seller, 2010.
- BOTELHO, Rafael Guimarães SOUZA, José Maurício Capinussú de Bullying e educação física na escola: características, casos, conseqüências e estratégias de intervenção. Recebido em

- 10.08.2007. Aceito em 15.10.2007. Revista de Educação Física 2007;139:58-70. Acessado em 27/01/2017 no site <http://boletimef.org>
- DELORS, Jacques Educação: um tesouro a descobrir. – 6. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- FANTE, Cléo Brincadeiras perversas. Artigo apresentado em fevereiro 2008 e capturado em 12/01/2017 no site www.bullying.pro.br
- FANTE, Cléo Fenômeno Bullying: como prevenir a violência e educar para a paz. 2. Ed. Ver. E ampl. Campinas, SP: Editora Verus, 2005.
- KIDSCAPE. Questionários de pesquisa. Disponível em <<http://kidscape.org.uk>> em 27/01/2017.
- LEONE, Claudio A criança, o adolescente e a autonomia. Professor Livre Docente em Pediatria e Professor Associado do Departamento de Pediatria, Disciplina de Pediatria Preventiva e Social, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – USP. MI Saito - Pediatria, 2000 – Acessado em 25/01/2017 no site: pediatriasaopaulo.usp.br
- LOPES NETO AA, SAAVEDRA LH. Diga não para o bullying – programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos Filosofia da Educação. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. – São Paulo: Cortez, 1994.
- MAIA, Maria Carolina As escolas encaram o bullying. Capturado em 07/01/2017 no site http://veja.abril.com.br/especiais_online/bullying/index.shtml
- NETO, Aramis A. Lopes Bullying — comportamento agressivo entre estudantes. Artigo apresentado em Nov. 2005 e capturado em 09/01/2017 no site www.scielo.br/
- NETO, Aramis Antonio Lopes FILHO, Lauro Monteiro SAAVEDRA, Lucia Helena Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Pesquisa realizada pela ABRAPIA em 2002/2003, no município do Rio de Janeiro. Acessado em 25/01/2017 no site <http://www.observatoriodainfancia.com.br>
- PERES, Fumika ROSENBERG, Cornélio P. Desvelando a concepção de adolescência/ adolescente presente no discurso da saúde pública. Saúde e Sociedade 7(1): 53-86, 1998. Acessado em 26/01/2017 no site www.scielo.br
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa Bullying: Cartilha 2010 – projeto justiça nas escolas. Conselho nacional de Justiça. Brasília/DF: 2010. Acessado em 21/01/2017 no site: www.cnj.jus.br
- SILVA, Geane de Jesus Bullying: quando a escola não é um paraíso. Artigo publicado na edição nº 364 do jornal Mundo Jovem - março de 2006, páginas 2 e 3. Acessado em 24/01/2017 no site: www.pucrs.br
- SIQUEIRA. Raquel de Arruda A problemática do bullying na prática docente. Publicado 25/06/2008. Acessado em 03/01/2017 no site: <http://www.webartigos.com>
- VILA, Carlos DIOGO, Sandra Bullying. Ismat –Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes – Portimão Portugal, 2009. Acessado em 23/01/2017 no site: www.psicologia.com.pt

HACIA LA FIGURA DEL DOCENTE INVESTIGADOR EN LOS NIVELES INFERIORES DEL SISTEMA EDUCATIVO. UNA PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y LA JERARQUIZACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

PROF. HERNÁN RODRIGUEZ¹

RESUMEN

La preocupación por mejorar la inclusión educativa y la calidad de los aprendizajes se centra poco o nada en la recuperación de la enorme experiencia y material empírico que sucede cotidianamente en la escuela y del potencial que tiene el docente, merced de una formación y condiciones laborales apropiadas, para generar conocimiento aplicable y escalable. La figura del docente investigador, tan importante en el nivel superior, ha sido descuidada en los otros niveles reduciendo al docente, en estos, a un mero agente de la política educativa. Ejemplos como el finlandés demuestran lo errado de esta perspectiva y el potencial que tiene jerarquizar la profesión docente incluyendo en ella la competencia y la experiencia de reflexionar sistemáticamente sobre su práctica para mejorar el sistema educativo en eficiencia, efectividad y calidad. Por otra parte la recuperación del docente como sujeto autor de una práctica permite superar un paradigma que reduce, en el sistema educativo, a las personas a categorías de intervención, tanto docentes como estudiantes. Recuperar al sujeto de la educación y generar las condiciones para que mejore su potencial de actuación no solo ayuda a construir una educación más inclusiva y de calidad (aunque la inclusión sin calidad no es inclusión), sino que favorece a la constitución de espacios educativos más humanos y atrayentes. Se presentarán algunas experiencias en este sentido en contextos más o menos favorables para demostrar que la inversión educativa en esta dirección tiene un impacto exponencia

INTRODUCCIÓN

La jerarquización de la profesión docente en los niveles inferiores del sistema educativo parece ser una meta, al menos discursiva, sobre la cual hay amplio consenso. Normalmente se propone que ninguna mejora en educación es viable sin docentes apropiadamente formados y capacitados. Al mismo tiempo la innovación educativa

¹ Doctorando en el Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (UNSaM, UNTreF, UNLa). Docente-investigador (UNLaM).

permea el sistema y brota inesperadamente en los ámbitos más insospechados, incluso de la mano de docentes «no» jerarquizados ni formados «convenientemente» hasta el punto de proponerse generar conocimiento a partir de estas experiencias inesperadas en pos de repensar la educación en un contexto de poco consenso —y cierta perplejidad— acerca de cómo hacerlo.

Este trabajo propone poner en tensión estas ideas a la luz de la figura del docente-investigador en los niveles inferiores del sistema educativo. El objetivo es plantear disruptivamente los conceptos de innovación, planeamiento y construcción de conocimiento en el ámbito educativo desde la recuperación del docente como figura central en la construcción de otra educación posible.

Con este fin se comenzará tensionando los conceptos de innovación y planeamiento a la luz de la experiencia histórica en Argentina para luego proponer una concepción superadora de estos asumiendo la figura del docente-investigador. Luego se propondrán implicancias de este planteo en la capacidad de las escuelas para convertirse en espacios genuinos de construcción democrática. Finalmente, y a modo de conclusión, se presentarán algunas experiencias concretas realizadas desde esta perspectiva.

INNOVACIÓN Y PLANEAMIENTO: TENSIONANDO CONCEPTOS

La investigación y la innovación en educación son inquietudes alimentadas en gran parte por un agotamiento y una crisis estructural que se manifiesta desde hace algunas décadas (Lamarra y Aguerro, 1981; Lamarra, 1991) en un sistema educativo gestado a la luz del nacimiento de las naciones contemporáneas. Por otra parte los desafíos de la democratización, extensión y universalización de la educación, en consonancia con las nuevas necesidades formativas que el desarrollo tecnológico impuso, evidenciaron los límites estructurales del complejo institucional educativo —entendido como un sistema de instituciones inscripto en una determinada matriz con sus prácticas y gramáticas específicas— (Tedesco y Fanfani, 2004).

El concepto de innovación educativa es una categoría tan amplia que puede llegar a ser polisémica y está en tensión con otras categorías como las de mejora y reforma (Lamarra *et al.*, 2015; Rivas, 2017). La representación de la educación formal como un sistema tiende objetivar demasiado los entramados institucionales y correr el foco de los sujetos que interactúan en el marco de *contextos de situación* (Halliday, 1982) que son siempre particulares —más allá de ciertas regularidades que aparecen merced del encuadramiento del Estado— y que condicionan dicha interacción. Desde la perspectiva de esta relación dialógica la innovación educativa puede ser considerada como prácticas escolares que, en algún modo, alteran una *gramática escolar* (Terigi, 2011, Tyack y Cuban, 2000) tradicional. La comprensión acerca de la reformulación de dicha gramática parte de considerar que la práctica educativa es un entramado de significados que debe analizarse desde la lógica intrínseca que los sujetos le otorgan —su

sentido-: en cierta manera como conjunto de reglas —que llegan a ser tácitas— de la escolarización que versan sobre la manera en que las escuelas deben dividir el tiempo y el espacio, clasificar a los estudiantes (Tyack y Cuban, 2000), asignarlos a diversas aulas, estructurar el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación y calificación de lo aprendido. Podríamos decir que las acciones de los sujetos en las escuelas se organizan a partir de esta *gramática* particular y estable —en el sentido de su resistencia a los intentos de cambio— que se cristaliza como construcción intersubjetiva llegando a funcionar como una *estructura profunda*, compuesta por *normas escritas o no y costumbres que le dan sentido al trabajo escolar*. Dicha gramática organiza un conjunto de signos —con múltiples posibilidades de combinación— de cuyo significado participan —más o menos consensuadamente— los actores aún si dicha participación está sujeta a una construcción constante y situada en el marco de la interacción. La denominación *gramática* significa lo arbitrario de su construcción por parte de los sujetos en relación a un complejo institucional desarrollado históricamente en un determinado contexto (la construcción de los estados nacionales en el marco del capitalismo) que, más allá del juego de fuerzas involucrado en su creación y en su devenir, responde a determinadas lógicas como el disciplinamiento, la construcción de identidades nacionales, la transmisión de determinados saberes útiles para el desarrollo de las economías y sociedades nacionales, etc. Estas lógicas imprimieron a la gramática escolar características como la homogeneización, el academicismo, la compartimentación académica, la descontextualización del aprendizaje, el enmascaramiento del disciplinamiento en discursos nacionalistas y moralizantes, etc. En la producción y reproducción de esta gramática participan también estudiantes y familias aunque en el marco de relaciones de poder que los colocan en cierto estado de «minoridad», es decir —y aun para quienes no son niños—, en cierto estatus de incapacidad devenida de una presunta falta de saberes que implica la necesidad de la *tutela* del Estado. Como toda relación de poder y subordinación su sostenimiento depende de cierta legitimidad que devenga de un orden que en algún modo incluya —aún si en una situación de inferioridad— a todos en la participación de ciertos *bienes comunes*. Este discurso legitimante en la educación formal se centra, sobre todo, en las posibilidades de ascenso social que la adquisición y acreditación de saberes supone y dicho ascenso, a su vez, se constituye sobre un discurso de identidad y pertenencia que también la educación formal resignificó históricamente en su tarea de construir las sociedades nacionales. No parece casual, por tanto, que la crisis de los sistemas educativos presenten cierta correlación con el desdibujamiento del estado nacional tradicional (Boaventura de Souza, 2006) más aún cuando esto implica procesos de marginación y exclusión de los mencionados *bienes comunes*. No obstante, en procesos de exclusión creciente la educación sigue apareciendo como un mecanismo de inclusión aunque, en dicho marco, esta capacidad inclusiva no puede adquirir un sentido universal sino más bien selectivo, particularmente en el nivel medio. La contradicción entre

este aspecto selectivo y las aspiraciones de universalización puede resolverse merced de la *segmentación*, o mejor, de la *fragmentación* del sistema educativo (Tiramonti, 2004 y 2009). Este proceso de fragmentación funciona sobre cierta recursividad del imaginario selectivo de la educación media que podría tender a reforzar —aunque resignificándola— la gramática tradicional en dichos aspectos. Por tanto la dificultad para superar esta gramática podría responder a la inercia de un sistema educativo en el cual sus actores se resisten a cambiarla pues les es todavía funcional y responde a los imaginarios y prácticas aprehendidas por los docentes —su *habitus* (Bourdieu, 1999)— y sostenidas —a veces en modo irreflexivo y a contrapelo de lo normativo y propositivo— desde los sistemas de gestión. Incluso las categorizaciones acerca de las buenas o malas escuelas, o de las buenas o malas prácticas docentes o educativas (de las escuelas, de los estudiantes) están condicionadas por la construcción histórica tanto del currículo (Goodson, 1991) como de la gramática escolar.

El problema de repensar la educación formal a la luz de los desafíos del nuevo siglo, en el marco de cambios sociales y tecnológicos vertiginosos, de la superación del principio homogeneizador de la educación por un paradigma de la heterogeneidad, de la apertura de horizontes que superan los marcos nacionales pero que, al mismo tiempo, recuperan lo local y particular²; implica un tipo de construcción y planificación que requiere, necesariamente, de un diálogo constante con las prácticas educativas cotidianas y sus contextos específicos. Claro está que si se espera un salto cualitativo real en la educación se requeriría de un enorme esfuerzo social acorde a las expectativas esperadas, por lo tanto, y antes que nada, se hace necesario superar ciertas contradicciones entre los discursos reformistas y los esfuerzos presupuestarios de las administraciones (Frigerio, 2000). Si bien esto no agota el problema contribuye sustantivamente a afrontarlo.

Repensar la educación requiere construir el *a dónde* y el *para qué* de la escuela (Tedesco; 2010) y estas preguntas no tienen respuestas generales o naturales sino que son construcciones sociales e históricas al tiempo que son preguntas esenciales a la hora de pensar el futuro de una sociedad. El «cómo» se construyen estas respuestas no puede escindirse de qué se entiende por educación, cómo se construye conocimiento sobre ella, quiénes protagonizan esta construcción y, por tanto, a quiénes corresponde decidir y qué herramientas se requieren para pensar, construir y decidir. A las preguntas del *a dónde* y el *para qué* de la educación es necesario agregar el *cómo* que es subsidiaria de ellas y para esto las categorías de planeamiento e innovación —y cómo estas categorías fueron tensionándose en las últimas décadas— resultan de suma relevancia.

2 Marchesi (citado por OEL, 2010) señala que los límites en los logros de las reformas educativas estriban en que el empeño en la gestión, descentralización y estandarización han olvidado la importancia del contexto social, de la necesidad de diversidad en la oferta educativa y han reducido la profundidad, interrelación, amplitud y creatividad en el currículo al poner el énfasis en las competencias a evaluar.

Ya a partir de los 60' los Planes Libro que caracterizaron al desarrollismo concebían la innovación en educación como un *proceso externo, definido por los expertos* (Lamarra *et al*, 2015) que *no llegó a transformar la cultura de las instituciones* (Aguerrondo, 1992 citada por Lamarra *et al*, 2015: 33) porque *la lógica de los técnicos no siempre coincide con las necesidades y problemas que han de enfrentar los profesores en las aulas*. Estos problemas impulsaron el desarrollo de la teoría sobre planeamiento educativo (De Matos, 1987, Lamarra, 2006) con aportes significativos como el de Matus (1992) buscando generar estrategias de cambio viables. Las innovaciones de los 70 y 80 —enmarcadas en amplios movimientos sociales que caracterizaron a la época— pusieron el foco en los límites de las instituciones escolares para formar sujetos críticos capaces de llevar adelante las transformaciones sociales requeridas. Muchas de estas experiencias innovadoras se desarrollaron fuera de la legitimidad del sistema (Lamarra *et al*, 2015) reduciéndose su capacidad de escalamiento e institucionalización y, por tanto, su impacto en el planeamiento. A partir de los 90 el planeamiento en la región estuvo supeditado a la idea de *reforma* (Braslavsky y Cosse, 2006; Frigerio, 2000; Lamarra *et al*, 2015) como respuesta a los desafíos de la expansión de la educación formal y su adecuación a los nuevos contextos. Dicho planeamiento, y aún cuando se enfocara desde una perspectiva *estratégica*, tuvo, la más de las veces, una impronta *aplicacionista* (Terigi, 2007), una *intencionalidad clonadora* (Frigerio, 2000) y una búsqueda de la *eficiencia* por encima de los *consensos* (Braslavsky y Cosse, 2006). Estas improntas podrían tener su origen en perspectivas funcional-estructuralistas o sistémicas (Lamarra *et al*, 2015) sobre la educación formal presentes en su matriz constitutiva. Aún si las planificaciones partían de construcciones participativas —como es el caso del Congreso Pedagógico Nacional en Argentina— esta matriz obturó la posibilidad de diálogo entre los agentes planificadores y aquellos que debían implementar las políticas en terreno. Estos últimos hicieron adecuaciones o interpretaciones que no siempre se correspondían a las propuestas, limitando la ejecución real de una planificación estratégico-situacional que podría, en parte, explicar la distancia entre las expectativas y los logros y la resistencia de muchos de los actores a los intentos de reforma. Se malogró, de este modo, la apuesta que los nuevos paradigmas sobre planeamiento habían hecho para superar esquemas normativos y rígidos que habían resultado tan poco productores (Lamarra y Aguerrondo, 1981). Pareciera ser que la matriz constitutiva de la educación formal —más allá de la impronta teórica que anime la planificación— redujese, en cierta forma, a los actores concretos que viabilizan las políticas en terreno a meros agentes que deben adecuarse a los nuevos esquemas normativos y organizativos invalidando los procesos de retroalimentación y construcción de conocimiento que requieren tipos de planeamiento más dinámicos.

Las perspectivas sistémica o estructural-funcionalista —y aún aquellas que, desde perspectivas posmodernas o lingüísticas, recuperan los *contextos* que significan a los *textos* de las innovaciones— corren el riesgo de perder de vista la potencialidad

de los actores en la *construcción* de su realidad. Aún cuando, en función de nuestra necesidad científica de trabajar con regularidades y generalizaciones, construyamos categorías que cristalicen las prácticas sociales —incluidas las educativas— no deberíamos perder de vista cómo estas categorías continúan siendo construcciones que, aunque intersubjetivas, son personales y no existen más allá de los sujetos que las encarnan. Son los sujetos quienes a partir de sus *conductas adaptativas* a los contextos construyen y reconstruyen las *estructuras cognoscitivas* que posibilitan y condicionan la interpretación de su contexto y sus eventuales *conductas* (Piaget, 1991). Reducir a los sujetos a meras variables en las planificaciones no solo los aliena artificialmente y reduce la predictibilidad de los modelos sino que constituye la pérdida del potencial que tienen para colaborar en la comprensión y construcción de las realidades locales.

EL DOCENTE-INVESTIGADOR EN LOS NIVELES INFERIORES:

Surge, por tanto, la pregunta de cómo construir un conocimiento válido que permita orientar la innovación y el planeamiento. El discurso de la reforma o, paralelamente, de la mejora y la innovación, estuvo relacionado con los estudios de educación comparada y con el despliegue, sobre todo a partir de los 90, de la evaluación educativa. Dicha evaluación tomó un cariz particular en los últimos años concentrándose en la medición de competencias para un puñado de disciplinas consideradas centrales (Murillo y Román, 2010) lo que implica una mirada *homogeneizante* y una pérdida de perspectiva respecto de los elementos contextuales, específicos y más globales de la educación. Una mirada integral en evaluación educativa que apunte al desafío de la inclusión y la heterogeneidad requeriría de procesos de investigación más exhaustivos que los propuestos en las evaluaciones estandarizadas, que incluyan análisis cualitativos en el marco de procesos de indagación participativos y reflexivos pues, de otro modo, será difícil construir conocimiento que supere una mirada tecnocrática y simplificadora de la educación. La calidad educativa está relacionada con la inclusión y la heterogeneidad en el mismo sentido en que los aprendizajes significativos y relevantes están relacionados con la posibilidad de recuperar a los sujetos estudiantes con sus vastas y heterogéneas trayectorias educativas y sus aprendizajes cotidianos. Comprender en qué modo las personas aprenden y logran integrar los aprendizajes escolares en los más amplios aprendizajes cotidianos requiere de un tipo de estudio comprensivo y situado que las evaluaciones estandarizadas no pueden proveer. Evaluar la escuela desde una mirada integral favorece la comprensión de «un micro-espacio público en el que se refleja y proyecta la sociedad a partir de realidades y contextos específicos y en el que las acciones educativas y sus consecuencias adquieren una trascendencia relevante para orientar el desarrollo de la sociedad que se quiere alcanzar» (Murillo y Román, 2010: 108).

En términos generales las discusiones sobre la mejora del sistema educativo incluyen el problema de la calidad educativa, el problema de la evaluación y el de la jerarquización de la profesión docente, sin embargo el tratamiento de estos problemas pone poco énfasis en el protagonismo de los propios docentes para abordarlos. Es como si, recurrentemente, el *sistema* educativo redujese a los sujetos a meras categorías de intervención perdiendo de vista su capacidad reflexiva, creativa e innovadora. Sin embargo son estos sujetos, responsables de los espacios en los que los niños y jóvenes de nuestras sociedades desarrollan sus capacidades y, en cierta forma, predibujan las posibilidades de futuro, los actores fundamentales en cualquier construcción de otra educación posible.

No se trata, sin embargo, solo de otorgar libertad e independencia a las escuelas, no es cuestión de comprender este planteo desde un mero problema de descentralización administrativa o incluso financiera pues la *esfera social* de lo educativo (Cullen, 2004) es el espacio privilegiado de lo público y requiere de un andamiaje que permita la centralidad de un proyecto común que trascienda los intereses particulares y constituya un espacio de construcción democrática genuina. «La importancia asignada al apoyo y a la asistencia desde la exterioridad de la escuela vuelve a resituar la necesidad del Estado y el papel que este debe jugar en los procesos de cambio y de sostenimiento de las políticas educativas» (Frigerio, 2000; 19). El desafío, en todo caso, es convertir a la escuela en un espacio de reflexión y diálogo entre la comunidad local y el estado en el cual el docente —al reflexionar sobre su práctica— adquiera un rol sustantivo y construya un conocimiento relevante y útil a la comunidad desde un paradigma de lo público.

La tensión entre inclusión y calidad educativa (aunque una inclusión sin calidad educativa no es inclusión) puede interpretarse desde la preocupación por elegir entre el binomio equidad y eficacia —con el riesgo de una *desjerarquización cognitiva* (Braslavsky y Cosse, 2006) de la educación— o el de calidad y eficiencia con el riesgo de reforzar la matriz selectiva original del sistema. La matriz escolar con su *gramática* parece ser la causante de esta dicotomía paradójica pues propone una forma de escolarización que no logra aprovechar la vivaz curiosidad y rica experiencia de los sujetos que la atraviesan obteniendo magros logros a pesar de la enorme cantidad de tiempo y recursos que se le asignan. Se trata, en el nivel primario, de cómo superar una educación homogeneizadora que subsume a los estudiantes a categorías de intervención mientras que, en el nivel medio, se trata del problema de cómo superar una matriz excluyente y selectiva y proponer un trayecto formativo relevante y universal. En cierta forma se trata de cómo proponer aprendizajes escolares que se integren con las más vastas trayectorias educativas de los sujetos en la heterogeneidad y particularidad de las situaciones locales y personales sin que esto implique una *fragmentación* del sistema educativo (Tiramonti, 2004 y 2009).

La figura del docente-investigador, tan importante en el nivel superior, es prácticamente inexistente en los niveles inferiores no obstante la relevancia y alcance de estos niveles para el desarrollo social y humano. En la docencia universitaria la relación entre investigación y docencia enriquece el abordaje de los problemas de estudio pues quienes enseñan lo hacen desde el conocimiento que construyen. El foco está puesto en el conocimiento disciplinar y en la construcción del mismo, la preocupación por la enseñanza en sí ocupa un plano secundario que, no obstante, permite construir conocimiento sobre la materia. En los niveles inferiores la preocupación se centra más bien en el aprendizaje en sí que pasa a ser el objeto de reflexión —aunque no sea sistemática— del docente, construir conocimiento disciplinar ocupa un lugar secundario aunque, no obstante, puede —y es recomendable— hacerlo como estrategia de enseñanza³. En cualquiera de los casos la práctica docente, como experiencia empírica, es el espacio privilegiado para la construcción de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje. Más aún en los niveles inferiores donde el desafío de lograr la universalización en la educación formal hace del problema de la enseñanza/aprendizaje el problema de estudio por excelencia.

La figura de un docente investigador en los niveles inferiores del sistema educativo permite homologar la figura del docente con la del *intelectual reformador* (Braslavsky y Cosse, 2006) que, además de poseer las herramientas que los cambios educativos del nuevo siglo exigen, construye, en forma constante y recursiva, ese conocimiento empíricamente sustentado que siempre parece llegar demasiado tarde para las planificaciones. Un docente investigador que pueda sistematizar y mejorar su práctica puede ayudar a superar el desencuentro entre la producción de conocimiento y el diseño e implementación de políticas públicas en educación, convirtiéndose en partícipe indispensable de un *planeamiento* de tipo *dinámico* (Lamarra, 2006). Esto parece presentarse como una premisa necesaria no solo para jerarquizar la profesión docente sino para cualquier intento de mejora real y viable de la educación. Las múltiples innovaciones que suceden en la caja negra del aula —así como en espacios institucionales un poco más extensos— requieren ser recuperadas y reflexionadas no solo para mejorarlas en su contexto específico sino para construir conocimiento que, merced de espacios de diálogo institucionalizados, ayude a repensar la educación en marcos más amplios. La potencialidad de este tipo de construcciones participativas y colaborativas para lograr transformaciones viables y genuinas está en consonancia con la recomendación de una construcción curricular —de un currículo en el que método y contenido se relacionan dialécticamente (Edelstein y Rodríguez, 2009)— de *abajo hacia arriba* (Hilda Taba citada por Camilloni, 2006: 13) y la necesidad de

3 La gravitación diferenciada del elemento disciplinar o del elemento pedagógico en la profesión docente en los niveles inferiores y superior queda evidenciada en los trayectos formativos de los profesionales que se dedican a los mismos. En la formación de docentes de los niveles inferiores, claramente, la formación pedagógica es mucho más sustantiva.

articular las políticas educativas con estrategias territoriales en las que participen distintos actores sociales y culturales de la comunidad local (OEI, 2010: 84 y ss). Por otra parte su potencialidad y su capacidad para generar respuestas viables y superadoras para una educación que, superado el mandato homogeneizador, revela una profunda heterogeneidad (Lamarra, 1991), ha sido demostrada empíricamente en diversos casos (Moberg citado por Lamarra, 2006: 53).

Ahora bien, los docentes y directivos están profundamente condicionados por una *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 2000) —un *habitus* (Bourdieu, 1996) construido desde el *encuadramiento del estado*— que genera *obstáculos epistemológicos* (Bachelard, 1987) a la hora repensar su práctica cotidiana y la educación en general. Es por esto que es sustantivo propiciar espacios para que los docentes se formen como investigadores capaces de un análisis reflexivo y sistemático de su práctica. Al mismo tiempo sería menester habilitar los espacios y los tiempos institucionales no solo para ejercer esta actividad investigativa sino para hacerlo en forma colaborativa. Asimismo son necesarios canales y espacios para la divulgación del producto de este trabajo como insumo retroalimentador tanto del propio trabajo científico, como de las planificaciones institucionales y jurisdiccionales y para la formación de los nuevos docentes.

DEMOCRATIZANDO LA EDUCACIÓN

La construcción participativa de la planificación educativa tiene, además, profundas implicancias en cuanto a la forma de socialización que la escuela implica ya que pone en tensión el aspecto verticalista y disciplinador de su matriz fundacional al resquebrajar la premisa de un sistema de gobierno unidireccional. La forma en que se estructura la transmisión, construcción y validación del conocimiento condiciona necesariamente la cualidad y uso del conocimiento que se aprende en la escuela, no solo respecto de los estudiantes sino también de los docentes. Considerar el aprendizaje como desarrollo de capacidades permite entender el alcance de esta afirmación. Por ejemplo, las capacidades cívico-democráticas no pueden aprenderse solo como contenidos conceptuales sino que implican un aprendizaje basado en un ejercicio concreto que permita desarrollar habilidades, percepciones intersubjetivas, valoraciones, etc. Estas dimensiones son fundamentales para comprender cómo funciona y se ejerce el poder y cuáles son las premisas de la legitimidad. En otras palabras enseñar —o propiciar determinado aprendizaje— puede entenderse como generar los *desequilibrios* necesarios para desarrollar *estructuras cognoscitivas* (Piaget, 1991) que posibiliten las *conductas* esperadas y esto solo puede hacerse merced de una práctica situada. Dichas estructuras cognoscitivas no se componen de conceptos abstractos y neutrales ya que en ellos se entrelazan la *percepción* y *comprensión* que los sujetos tienen de sí mismos, de los otros y de las relaciones posibles entre las personas; y que están imbricadas en las capacidades desarrolladas y condicionan las conductas

posibles. Lo mismo puede decirse respecto de las capacidades científicas, artísticas, sociales, etc. y, claramente, respecto de las capacidades para ayudar a aprender, lo que implica que solo quien construye conocimiento reflexivamente a partir de su práctica es capaz de entender los límites, potencialidades y provisoriedad de dicho conocimiento, aprovecharlo al máximo y contribuir a mejorarlo. En cierto modo la forma en que la escuela propone la enseñanza —fruto de la ingeniería social que dio origen a la educación formal—, al reducir a los docentes y estudiantes a categorías de intervención, no solo inculca la posibilidad de un aprendizaje para la democracia sino que sesga la mirada de la pedagogía proponiendo a las ciencias de la educación obstáculos epistemológicos que la inhiben a la hora de comprender cómo los sujetos pueden ser constructores emancipados de su propia educación.

Si para los planificadores los docentes se presentan muchas veces como meros mediadores de las políticas educativas con todo el alcance que esta mediación implica (Frigerio, 2000), la figura del docente investigador inserto en una *microplanificación participativa* (Lamarra, 2006) los transforma en constructores cualificados y más libres de la institucionalidad que transitan y esta experiencia, a su vez, permite habilitar una participación mayor y más importante aún: la de la comunidad local. De este modo la escuela —y necesitaríamos considerar cuánto la comunidad local puede participar de este colectivo institucionalizado que es el espacio privilegiado de lo público— puede reflexionar críticamente sobre su rol en la construcción de las relaciones, percepciones y sentidos que condicionan los comportamientos sociales y, de este modo, respecto de su rol en la construcción de otro futuro posible. Una escuela capaz de contribuir a desarrollar, en los actores sociales, capacidades en *la toma de decisiones y en la racionalización e institucionalización de una democracia de carácter participativo* (Gurrieri citado por Lamarra, 2006: 54) requiere recuperar a dichos actores como sujetos y potenciar el desarrollo de su *capacidad* de innovar y construir sus propias perspectivas y prácticas institucionales en función de sus necesidades específicas. Esto se inscribe en la discusión de si, para construir *governabilidad* (Lamarra, 2006) en el propio sistema educativo y en la nación, la escuela debe *ilustrar al soberano* o someter al súbdito. Desde otra perspectiva implica preguntarse cuáles son los dispositivos y contextos apropiados para la construcción de la gobernabilidad en la democracia (Puelles *et al*, 1996 y Rodríguez, 2014) sobre todo en el contexto del desdibujamiento del estado tradicional (Boaventura de Souza, 2006). Por lo tanto el modo en que se despliega la innovación educativa y su impacto sobre el planeamiento tiene una dimensión sustantiva, poco visibilizada y fuertemente entrelazada con sus capacidades para la construcción democrática que refiere al modo en que se ejerce la autoridad y se construye al *otro* en el sistema educativo.

A MODO DE CONCLUSIÓN: ALGUNAS EXPERIENCIAS

Más allá de los casos superficialmente mencionados y pertenecientes a otras latitudes existen, en cada realidad educativa, múltiples ensayos, más o menos sistemáticos, de construir conocimiento a partir de la profesión docente en los niveles inferiores. En el caso de la Modalidad de Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) en la Provincia de Buenos Aires se produjeron, en los últimos años, algunas experiencias de innovación nacidas de la reflexión sobre cómo proponer una educación media a sujetos con los que el sistema educativo fracasó recurrentemente (que es una de las características del sujeto pedagógico de la modalidad). La EPJA por ser marginal al sistema —y parafraseando a T. Khun (1971)— es más permeable a la innovación sobre todo porque es evidente que sus estudiantes enfrentan dificultades para transitar la escuela con sus gramáticas tradicionales. En este espíritu se llevaron adelante en los últimos años diversas experiencias —algunas más institucionalizadas y blanqueadas que otras— de flexibilización de las gramáticas escolares, de aprendizaje por proyectos transversales, de articulación entre los aprendizajes escolares y los más vastos aprendizajes cotidianos, etc. (Rodríguez, 2016). Entre ellos cabe destacar algunas experiencias de cuatrimestralización y aprendizaje por proyectos realizados en La Matanza, en el conurbano bonaerense, donde se concentran diversas problemáticas sociales que atraviesan las experiencias de escolarización de jóvenes y adultos. Estas experiencias lograron ser sistematizadas y presentadas en jornadas de reflexión sobre la EPJA⁴ y fueron insumo para la construcción de una propuesta para el nuevo diseño curricular para el nivel y la modalidad que está ahora en estudio. Hay que decir que el trabajo de reflexión y producción académica se hizo superando un sinnúmero de inconvenientes no solo respecto a subvertir las líneas de producción de propuestas institucionales innovadoras (ya que normalmente se plantean desde arriba hacia abajo), sino respecto a la carencia de recursos económicos y, consecuentemente y sobre todo, de tiempo: para reunirse a construir conocimiento colaborativamente, para sentarse a diseñar proyectos de investigación sobre la práctica y luego implementarlos, para producir propuestas innovadoras a partir del conocimiento producido, etc. Estas experiencias incluyeron la articulación con proyectos de aprendizaje que sucedían fuera del espacio-tiempo de la escuela merced de un formato de *aprendizaje experiencial* (Kolb, 2001) que permitió integrar los aprendizajes escolares a las más amplias trayectorias educativas de los estudiantes. Esto último fue un hallazgo que permitió acuñar el concepto de *educación integrada* (Rodríguez, 2016) y abrió a la

4 Estas experiencias fueron presentadas en el Encuentro Latinoamericano: Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina (Centro de Altos Estudios Universitarios -CAEU/OEI- y Cátedra Latapi) en 2014 y 2015. También se produjo una Jornada de Reflexión y Taller para la Inclusión y Calidad de la Educación Secundaria de Adultos en 2015 bajo el auspicio de la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires.

reflexión sobre el concepto de inclusión superando no solo la concepción del mismo como una acreditación sostenida dentro del nivel sino también la del del logro de los aprendizajes curriculares a la luz de la consideración de inclusión educativa como la posibilidad de aprender *integradamente*. Estas perspectivas entraron en diálogo con las investigaciones sobre políticas socioeducativas, con la concepción de educación permanente y con las perspectivas de la educación emancipadora.

Probablemente existan muchas otras experiencias como estas cuya sistematización y publicación por parte de docentes formados y habilitados como investigadores sería sumamente beneficiosa no solo para la construcción de conocimiento potente y para la formación de nuevos docentes, sino, y sobre todo, para pensar el *a donde*, el *para qué* y el *cómo* de la educación que necesitamos construir a las puertas del nuevo siglo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. México. Editorial Siglo XXI.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Madrid: Ed. Hora.
- Boaventura De Souza, S (2006); *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*, CLACSO, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/48o27.pdf>
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Ed. Eudeba.
- Braslavsky, C y Cosse, G. (2006) *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, vol. 5, p. 23.
- Camilloni, A. W. de (2006) *Notas para una historia de la Teoría del currículo*. OPFYL. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Cullen, C. A. (2004). *Perfiles ético-político de la educación*. Ed. Paidós, México.
- De Mattos, C (1987). *Estado, procesos de decisión y planificación en América Latina*. En: Revista de la CEPAL, n° 31, CEPAL: Chile.
- Edelstein G. y Rodríguez A. (2009). *El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica*. En Revista de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Editorial Axis, IV(12), 1974. pp. 21-33. Disponible en la web: <https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/edelstein-rodriguez.pdf>
- Escudero, J. M. (2005): *Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?*, en Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado, vol. 9, n.º 1. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/15197>
- Fernández Lamarra, N. y Aguerro, I. (1981). *Las reformas de la educación en América Latina análisis de algunos procesos nacionales*. En «El cambio educativo, situación y condiciones». Informes Finales 2 del Proyecto «Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe». UNESCO, CEPAL y PNUD.
- Fernández Lamarra, N. (1991). *Nuevas perspectivas de la planificación en un proceso de transformación de la educación*. Serie Documentos 5. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación. Buenos Aires.
- Fernández Lamarra, N. (2006). *Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas*. En Fernández Lamarra, N. (Compilador) Política, Planeamiento y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina, Caseros, EDUNTREF.

- Fernández Lamarra, N.; Aiello, M.; Álvarez, M.; Fernández, L.; García, P.; Grandoli, M. E.; Ickowicz, M.; Paoloni, P. y Centeno, C. (2015). *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Buenos Aires, UNTREF.
- Frigerio, G (2000) *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?*. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, 23 al 25 de agosto de 2000: Chile (mimeo). Disponible en: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf>
- Goodson, I. F. (1991). *La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum*. Revista Educación N° 295, págs. 7-57. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre295/re29501.pdf?documentId=0901e72b813577e4> Última visita 02/03/17.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Khun, T. S. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Buenos Aires, Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Kolb, D. A. (2001). *Experiential Learning Theory Bibliography 1971-2001*. Boston, Ma.: McBer and Co.
- Matus, C (1992) Política, Planificación y Gobierno. Caracas: Fundación Altadir (ILPES/OPS).
- Murillo, J. y Roman, M. (2010). *Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina*, en Revista RIE, N° 53, OEI. Disponible en www.rieoei.org/rie53.htm
- OEI (2010). *Metas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Documento Debate. Buenos Aires, OEI. Disponible en www.oei.es/metas2021/todo.pdf
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España, Ed. Labor.
- Puelles Benítez M. Y De Urzúa, R. (1996). *Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos*. Revista Iberoamericana de Educación N° 12 (sep-dic). España: OEI.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Rodríguez, H. (2014). *La democracia argentina en el siglo XX. Un análisis histórico y teórico de la participación de los sectores subalternos en el poder y de las potencialidades actuales de la descentralización*. Revista PolHis N° 13, Programa Interuniversitario de Historia Política, Mar del Plata. Disponible en: <http://archivo.polhis.com.ar/polhis13/>
- Rodríguez, H. (2016). *El desafío de una educación inclusiva y de calidad. Una experiencia desde la educación de jóvenes y adultos en el conurbano bonaerense*. En *El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior*. Ed. Noveduc, Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. (2010). *Educación y Justicia, el sentido de la educación en La Educación en el horizonte 2020*. Fundación Santillana.
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2004). *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: BID.
- Terigi, F. (2011). *Ante la propuesta de «nuevos formatos»: elucidación conceptual*. Quehacer Educativo, N° 107 (junio 2011): 15 a 22 p. Disponible en <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf> Última visita 02/03/17.
- Terigi, F. (2007). *Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la Reforma educativa argentina de los noventa*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas . Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020546010>
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Tiramonti, G. (2009). *Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino*, En: Tiramonti (comp.): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Argentina: Manantial/FLACSO.
- Tyack y Cuban (2000). *En busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

LA NECESIDAD DE RECOMPONER VÍNCULOS ENTRE: FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD.

LA FUNCIÓN DEL MAESTRO COMUNITARIO

EJE 4. REINVENTAR LA PROFESIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE CAMBIOS ACELERADOS. EXPERIENCIAS EMANCIPADORAS EN CONTEXTOS REALES

NADIA STEPHANIE ZAMORA CLAVIJO¹

1. FUNDAMENTACIÓN

El presente ensayo se abocará al análisis pedagógico acerca de las relaciones que evidenciamos diariamente entre familia, escuela, comunidad.

Para analizar los vínculos presentados anteriormente se tomará la figura del Maestro Comunitario, su función y sus líneas de intervención para evidenciar si favorece la recomposición, o la formación de nuevos vínculos entre familia, escuela y comunidad.

El ensayo pedagógico cuenta con una primera instancia de fundamentación de la elección de la temática y los puntos centrales que se abordarán.

Siguiendo el orden del marco teórico también se ampliará acerca de la relación de la escuela y la comunidad. Finalmente para concluir este marco teórico se abordará con especial detenimiento la figura del Maestro Comunitario y sus dos líneas de intervención seleccionadas para el análisis. Posteriormente al marco teórico que fundamentará el análisis pedagógico que se realizará. La teoría crítica será en la cual se respaldará el presente análisis debido a coincidir en partir de la reflexión para desocultar situaciones conflictivas y de desigualdad social.

Las dimensiones de análisis pedagógico realizado son:

- ¿Las familias y la escuela comparten intereses y expectativas?
- ¿Cómo conciben las familias la función del Maestro Comunitario?
- ¿Qué impacto tiene sobre la Institución Escuela, la función del Maestro Comunitario?
- En todos lados y en ninguno. Los desafíos planteados y el tiempo pedagógico.

¹ Institutos Normales de Montevideo (IINN).

Junto con las dimensiones mencionadas y el abordaje teórico se realizará un análisis pedagógico de cada una, en la cual se incorporarán situaciones y testimonios de actores reales.

2. MARCO TEÓRICO

2.2. DESARROLLO

2.2.1. ¿CULTURA DOMINANTE, DOMINADA, O COEXISTENCIA DE CULTURAS?

Para comenzar a reflexionar sobre esta temática se considera necesario ubicar la sociedad nacional y las culturas que la componen en una época específica y las características que conlleva, por esta razón, en lineamientos generales se realizará una breve caracterización de la época postmoderna en la cual nos encontramos.

Para ello se recurrirá a los aportes de Paulo Freire (2006).

El autor plantea que el sujeto en cuanto a cultura no es lo que hereda, es decir no se limita a las costumbres y tradiciones entre otras cosas que hereda de su núcleo familiar; ni tampoco es lo que adquiere en la vida cotidiana o en la escuela. Sus aprendizajes fuera o dentro de la escuela están en y más allá de su núcleo familiar, es decir entre ambos ámbitos culturales estará lo que hereda y lo que adquiere.

Por tanto, el docente como transformador de la realidad, no debería ignorar lo que el niño hereda de su familia y de la comunidad en que vive (lenguaje, costumbres, hábitos), pero tampoco debería tomarlo como una cuestión acabada, imposible de modificar. Este docente, como profesional, tendrá que elaborar acuerdos para poder establecer una relación válida entre los conocimientos que pretende que el niño construya y las vivencias personales de este. «No asumir una posición agresiva hacia quien simplemente responde, y en segundo lugar tampoco dejarse tentar por la hipótesis de que los niños, pobrecitos, son naturalmente incapaces»²

En esta coexistencia de culturas es donde el Maestro de aula y en caso específico del ensayo presente, el Maestro Comunitario, deberán diseñar su intervención, sin descartar ninguna de las culturas que circulan en el aula sino buscando la interacción entre ellas.

En este escenario es innegable reconocer que efectivamente existe una coexistencia de culturas. Como consecuencia, la escuela no debería dejar por fuera a una de las instituciones más importantes en la construcción de la cultura del sujeto: *la familia*.

2.2.2. FAMILIA-ESCUELA. INSTITUCIONES FUNDAMENTALES PARA EL DESARROLLO DEL NIÑO

En esta coexistencia de culturas que se ha comenzado a desarrollar es en la que se encuentran las Instituciones educativas no solo a través de sus alumnos, de sus docentes

2 Freire, Paulo (1993) Cartas a quien pretende enseñar. Octava carta. Siglo veintiuno editores Argentina s. a, Buenos Aires, Argentina. Pág 108

sino también por parte de las familias. Dabas (1998) plantea que la escuela y la familia son dos subsistemas de la sociedad y que ellos comparten entre sí un miembro, el niño, el cual es hijo y alumno a la vez.

Por esta razón y por ser la familia la primera y fundamental institución para el desarrollo del niño es importante poder caracterizarla para lograr una mayor comprensión de sus acciones. El concepto de familia ha ido variando a lo largo del tiempo y se hará una primera aproximación desde la perspectiva de la psicología social.

Dabas (2005 *pág. 89*) cita a Pichon-Riviére diciendo que la familia «... es una estructura social básica que se configura desde el ínter juego de roles diferenciales (padre-madre-hijo) siendo la familia el modelo natural de interacción».

Más allá de los diferentes tipos de familia todas tienen un rol fundamental en el desarrollo del niño y por esto no se debería dejar de resaltar que todas son, tal como lo dice Dabas, una red de sostén del crecimiento y el desarrollo del sujeto. A su vez están o deberían estar sostenidas en otras redes sociales, como podrían ser la policlínica barrial, el centro comunal, el comedor barrial, etc. y que además posee un lugar como grupo social contextualizado en un momento histórico, político y económico determinado el cual exige de estas familias conductas acordes al mismo.

Es fundamental reflexionar sobre el concepto de Escuela, para luego lograr visualizar y analizar los puntos de contacto con las familias más allá del niño.

Guillermina Tiramonti (2005 *pág. 890*) plantea: «La escuela es una producción institucional de otro momento histórico y que, por lo tanto, nació asociada a otras circunstancias sociales, políticas y culturales»

En el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) se plantea a su vez que la Institución escolar es un ambiente en el cual se difunde y se produce cultura, (por lo que se decía anteriormente que los sujetos elaboran objetos culturales), y los docentes son a la vez productores y productos de esa historia cultural.

En la búsqueda de concepciones de escuela se podrían formular varias y con diferentes enfoques pero lo que se repite en muchos autores es la crisis que esta institución está atravesando. Sarthou, Danae (2013 *pág. 99.*), citando a Pablo Gentili plantea «De la escuela no se espera nada y a la vez se espera todo». Esto estaría haciendo referencia a que es tan profunda la crisis que atraviesa que no se le podría exigir más de lo que ya hace y a su vez, se espera todo, porque se la hace responsable de los males de la sociedad, como el desempleo, la violencia, entre otras cosas, por ser la encargada de formar a los futuros ciudadanos.

Sarthou, Danae (2013) plantea que cuando las familias se encuentran con carencias en sus hogares, recurren a la escuela considerando a estas en la obligación de auxiliarlos en sus problemas económicos, personales, entre otras cosas, por el simple hecho de que sus hijos concurren a esa institución educativa. Muchas veces esto genera que las familias, le exijan a la escuela tareas que no son propias de ella.

Esto lleva a que las escuelas se vean sobrecargadas en su labor central y agreguen funciones asistenciales pretendiendo responder a las necesidades de las comunidades que pasan por varias cuestiones menos por educación.

2.2.3. ¿Y EL APRENDIZAJE?

Para desarrollar el concepto de aprendizaje se recurrirá a los aportes de Vigotsky (1988), quien considera que el desarrollo del niño y su aprendizaje no son dos cuestiones aisladas sino que existe una relación entre ambas.

Vigotsky (1988) en su teoría sobre la zona de desarrollo próximo argumenta que existen dos niveles de desarrollo del pensamiento humano. El nivel de desarrollo real, referente a lo que el individuo es capaz de realizar por sí mismo, y el nivel de desarrollo potencial relacionado al aprendizaje que puede lograr mediante la relación con otros. Entre estas dos zonas de desarrollo, real y potencial, se desarrolla la zona de desarrollo próximo, la cual según los aportes del autor, es el espacio de la mediación, de la interacción y colaboración de otro en el proceso de desarrollo de un individuo que le permite realizar una actividad o resolver un problema que no podría enfrentar por sí mismo. En esta zona de desarrollo próximo es dónde se sitúa la práctica educativa dando lugar a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los cuales el sujeto puede construir conocimiento mediante la interacción con el otro.

Pichón Rivière (2008), en el mismo sentido, afirma que una situación de aprendizaje es un proceso de apropiación instrumental de la realidad a través del manipuleo, de los intentos de respuesta, es decir el resultado de sus propias experiencias con esa realidad.

2.2.4. EL PAPEL DEL DOCENTE EN DICHO APRENDIZAJE

Para abordar el tema del docente se tomará la visión de Giroux (1990) en su planteo de los profesores como intelectuales transformativos. El mismo plantea que los docentes son intelectuales porque se trata de una tarea que involucra al intelecto y lo plantea en oposición a una tarea meramente técnica. Por otra parte también argumenta sobre el papel político que desempeñan en la sociedad lo que amplía su presencia como intelectuales en la sociedad democrática.

Vinculando estos aportes de Giroux con el tema social que se trata en el presente ensayo, se podría argumentar que para comprender la función social y política de los docentes es necesario ver a las instituciones educativas como espacios económicos, culturales y sociales que no se pueden separar y están ligados a temáticas de poder y control dentro de la sociedad

2.2.5. LA FUNCIÓN DEL MAESTRO COMUNITARIO

El libro publicado por ANEP, *Programa de Maestros Comunitario* (2010), hace referencia a los orígenes de esta función pedagógica, su conceptualización, y algunos resultados de los primeros años de la misma.

Bajo este marco es que surge la implementación del Programa de Maestros Comunitarios (PMC) con la función específica de una práctica profesional docente en las Instituciones educativas y fuera de ellas.

Además los autores plantean el objetivo primordial y fundamental de generar nuevos espacios y tiempos para los aprendizajes de los alumnos, en los que se proponía utilizar diferentes estrategias pedagógicas y grupos reducidos para una atención más personalizada. Lo fundamental de este enfoque es considerar que el programa se presentaba a los diferentes actores como instancias de posibilidad.

Desde las políticas educativas cabe resaltar que su finalidad nace con el propósito de reducir las distancias de aprendizaje entre los diferentes contextos socioculturales. Esto justifica que el PMC se comience a implementar en un grupo específico de escuelas dentro de las categorizadas de contexto socio cultural crítico, algunas de las cuales hoy se denominan Escuelas APRENDER.

El Maestro Comunitario será el principal actor que llevará a cabo esta política educativa en las Instituciones educativas y en las familias por lo tanto es pertinente hacer referencia a la manera como llega un Maestro a posicionarse como Maestro Comunitario.

Con el propósito de modificar situaciones que son desfavorables para el desarrollo y por tanto el aprendizaje de los niños es que se crean a partir de la función del Maestro Comunitario ciertas líneas de acción. Hasta finales del 2013 eran 4 líneas de acción en las cuales trabajarían los Maestros Comunitarios, para el 2014 se implementó una nueva línea de acción. Según el Programa de Maestro Comunitario (PMC), las mismas son:

Formar grupos con las familias. Crear espacios de integración para el aprendizaje. Aceleración escolar. Alfabetización en hogares y transiciones educativas.

3. ANÁLISIS PEDAGÓGICO

3.1. ENFOQUE

El análisis pedagógico estará abordado desde la Teoría Crítica de la enseñanza. Para ello se tomarán los aportes de Habermas, citados en la obra de Carr y Kemmis, quien presenta al saber, como el resultado de las actividades de los seres humanos que están motivadas por intereses y necesidades propias. El autor en su teoría «de los intereses constitutivos de saberes», argumenta que los saberes siempre estuvieron y están relacionados a los intereses de los seres humanos que los formulan y defienden, por lo tanto los conocimientos no podrían estar ajenos a las necesidades de esos sujetos. Elabora una teoría en la cual fundamenta la existencia de tres tipos de intereses constitutivos del saber: «el técnico», «el práctico» y «el emancipatorio». En el presente trabajo se considera pertinente posicionarse en el interés emancipatorio como el más adecuado

para comprender la problemática a estudiar. La teoría crítica parte de la reflexión para desocultar situaciones conflictivas y de desigualdad social, se fundamenta en el interés emancipatorio lo cual conlleva, según Habermas hacia la libertad y la autonomía racional.

3.2. DIMENSIONES DE ANÁLISIS

El presente análisis estará basado en el abordaje de cuatro dimensiones fundamentales. Cabe destacar que dichas dimensiones pretenden profundizar en el análisis de las interrogantes y no presentar soluciones certeras sobre la temática. No obstante se entiende que, en ellas se encontrarán alternativas que podrían utilizar los docentes en sus prácticas pero, como se dijo anteriormente no se intenta brindar recetas sobre educación, porque se parte de que no se cree que las mismas existan.

3.2.1. ¿LAS FAMILIAS Y LA ESCUELA COMPARTEN INTERESES Y EXPECTATIVAS?

Cuando se habla de expectativas que pueden surgir en instituciones como la escuela y la familia se hace referencia a lo que cada una de ellas espera de la educación, de otras instituciones y de la sociedad en general.

Ejemplificación de una maestra:

Un día llegan papas. Muchas. En cantidades industriales. No recuerdo de dónde habían venido. Lo que si recuerdo es que se las iban a entregar a los niños. Estos solo debían traer un recipiente para llevarlas. Aparecieron, como por arte de magia, bolsas de todo tipo y tamaño, mochilas y hasta improvisados recipientes con sacos o sombreros. La efervescencia fue tal que ese día pudiera haber sido denominado «el día de la papa». Fue todo lo que pudo atenderse. Días más tarde continuando con el proyecto institucional se solicita a los alumnos que para el día siguiente lleven a la escuela hojas de diario para realizar una técnica artística en uno de los murales de la escuela. Solo 34 niños de los 250 cumplieron con el pedido. La actividad tuvo que suspenderse por falta de materiales.

Esta situación en algunas escuelas resulta bastante común en los últimos años. Cuando llegan donaciones la escuela cambia bastante su funcionamiento diario. Si relacionamos esta situación con esta primera temática de análisis se podría decir que existen contradicciones entre lo que las familias esperan de la escuela y lo que la escuela espera de ellas. Dabas, citada en el marco teórico, afirma que si las valoraciones de las familias con respecto a la escuela no son las mismas puede variar su participación así como también su interés en los aprendizajes de los niños.

Como se ha desarrollado en este trabajo la visión de las familias con respecto a la escuela fue variando por variadas razones. Por un lado ha aumentado la situación de pobreza de muchas familias, por otro, se ha desprestigiado la función cultural de la escuela. Estas condiciones se suman a las características de la sociedad postmoderna que ha penetrado en lo profundo de la cotidianidad humana. Esto deriva en que la escuela sea vista como el lugar de abastecimiento de alguna de las necesidades

básicas de las familias, mientras que la escuela, sin negar ese servicio, lo considera secundario frente a su labor educacional. Cómo bien lo dice el ejemplo «no se pudo hablar de otra cosa ese día», la interrogante surge en relación a lo que debería hacer la institución educativa en estos casos. A la escuela en estos casos, se le asigna una tarea que no le es propia y sobre la cual no tiene control alguno. Si bien la escuela no debería cerrar las puertas a la comunidad y de acuerdo con el planteo de Dabas la escuela tendría que estar abierta a la comunidad para que de esta manera pueda participar en los proyectos que se plantea, tampoco parece razonable que vea paralizada su función educadora, por lo que sería necesario convertir esta situación coyuntural asistencialita en una convocatoria para construir vínculos con la familia. Esto se relaciona con lo ya planteado referido a lo que Sarthou citando a Gitilini sostiene que de las escuelas no se espera nada pero que a su vez se espera todo. La escuela no debería ignorar las necesidades de la comunidad, ni tampoco otorgarle un carácter negativo a estas situaciones sino que debería crear mecanismos alternativos para hacer de ellos situaciones educativas. De esta manera se podrían promover acercamientos interculturales (cultura familiar y cultura escolar) atendiendo tanto a los intereses de las familias (por ejemplo: obtener alimentos) y los de la escuela (educar).

En el ejemplo citado no se evidencia con claridad esta relación dinámica la cual hace referencia Freire sino que se observa el predominio de lo que Ander-Egg, denomina cultura cultural sobre la cultura construida.

Los docentes como intelectuales transformadores (*Giroux: 1990*) tendrán que tomar estas situaciones y trabajar a partir de ellas, de esta manera la coexistencia de culturas no se transformaría en una problemática para ninguno de los actores sino que sería un espacio de interrelación de todos los aspectos y actores involucrados en dicha situación.

Desde esta perspectiva el maestro de aula como uno de los actores involucrados, podría utilizar las matemáticas para razonamientos o cálculos para la resolución de problemas (ej. reparto de las papas donadas), desde la lengua podría proponer la lectura o escritura de alguna receta que puedan llevar a su casa utilizando papas como ingredientes, en fin, pensar formas para que ingresen al aula las situaciones cotidianas de la vida de los alumnos. El maestro Comunitario, por su parte también podría este acontecimiento pero desde otra perspectiva, tal vez en la visita a hogares se podría tomar la temática del valor nutricional de este y otros alimentos. Es decir, desde diferentes lugares y a través de varios actores de la institución, como lo son el Maestro de aula y el Maestro comunitario, utilizar la situación vivida como mediadora para promover aprendizajes en un trabajo cooperativo sin superponerse unos con otros sino logrando abordarlo desde diferentes aspectos. De esta manera no se desatiende la labor educativa de la Institución, ni tampoco se deja de atender lo importante que resulta para los alumnos acontecimientos como tal.

Cabe señalar que en muchas ocasiones la escuela no logra involucrar a las familias en sus proyectos educativos los que muchas veces son desconocidos para ellas. Por consiguiente, se hace necesario un trabajo sistemático y colectivo para convocar y establecer diálogos con la familia promoviendo que se vayan apropiando de la propuesta institucional, participando para sentirse parte de ella. En este escenario la figura del Maestro comunitario podría favorecer este acercamiento y estimular dicha relación. En fin la escuela tendría la posibilidad de incentivar la participación de las familias en su proyecto educativo lo que sin lugar a dudas generará un acercamiento de las mismas. Si bien es un gran desafío el que se plantea, su trabajo pedagógico favorecerá la solución de los problemas vinculados al desempeño de los alumnos en el aula, etc. Como plantea Freire (1997), un docente, en este caso el Maestro comunitario específicamente, debería demostrar en sus prácticas cotidianas lo que el autor denomina como confianza y humildad. Cuando menciona a la confianza hace referencia a las acciones que el docentes realiza a diario sabiéndose capaz de hacerlo y haciendo también sentir capaz al otro (niños, padres o adulto referente) de realizar la tarea asignada sin que ello sea motivo de preocupación. Por esta razón según Freire los docentes progresistas tendrán que brindar confianza a los educandos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. La confianza no será la única cualidad necesaria para el autor, quien plantea también la humildad, haciendo referencia a la importancia de no desconocer la realidad de los educandos y de sus familias, teniéndolas en cuenta a la hora de tomar ciertas decisiones, reconociendo que no sabe lo que otro sí sabe. Esto significa que el docente progresista deberá mostrar respeto por el otro. Valorará el conocimiento de las diferentes realidades con las que se enfrenta y los diferentes conocimientos que circulan en ellas reconociendo la coexistencia de culturas.

La alternativa está en no ignorar los intereses y necesidades de las familias sino reconocerlos, valorarlos e integrarlos a la propuesta general sustituyendo el aislamiento por cooperación entre la familia y la escuela. Lo importante es que los actores involucrados logren establecer un equilibrio entre las expectativas y los intereses de ambos para favorecer a los niños que en general son la parte más perjudicada de esta problemática.

3.2.2. ¿CÓMO CONCIBEN LAS FAMILIAS LA FUNCIÓN DEL MAESTRO COMUNITARIO?

En esta temática se realizará especial énfasis a dos de las líneas de intervención del PMC: la alfabetización en hogares y la formulación de grupos de familias para involucrarlas en las escuelas.

Se transcriben a continuación algunas respuestas de madres de alumnos que participan en el PMC:

Respuesta N° 1

Crecí, siento que crecí. Y siento que hasta como madre, porque ya te digo, no tenía la paciencia, que era lo principal, no lo entendía. Tratar de que ellos se enganchen

también. Cambié mucho... como persona. Porque de ser aquella bruta, de que tenes que hacerlo y si no lo haces te pego, y lo tenes que hacer por más que llores, a que ahora trato de hablarles distinto, no sé, mucho, mucho me ayudó. No sé explicarlo, pero sé que soy otra persona. Esta mal dicho, pero de aquella bruta ignorante, sé que soy todavía ignorante, pero como que me siento más importante...

Respuesta N° 2

...todo empezó porque mi hija veía que yo pasaba todo el día encerrada. Todo el santo día con todos los problemas de plata, de pareja, de esto, lo otro, que no salía, que esto, que lo otro... y veía a las mujeres de mi edad que todas estaban igual...

En el caso de la primera mamá sus intereses coincidían con los de la Institución educativa pero no coincidía en el método a aplicar o la forma de favorecer el desempeño de sus hijos en la escuela. Es por esta razón que el PMC se transforma en una herramienta fundamental para estas familias promoviendo que asuman un lugar diferente en el cual se convierten en referentes de esperanza, aportándoles ideas para desarrollar su rol de madres educadoras y a su vez promoviendo que estas familias en su totalidad, no solo el niño, puedan estar alfabetizados. Esas familias que no encontraban el camino para transformar su realidad estaban como planteaba Habermas con una fuerte distorsión, inmersas en una frustración que no les permitía encontrar la solución a sus problemáticas. El Maestro Comunitario, actuando como mediador pedagógico, va logrando que las familias puedan autoreflexionar acerca de sus acciones y de esa manera buscar alternativas que le permitan encontrar nuevas formas de transformar su realidad y por lo tanto volver a hacer proyectos hacia el futuro.

A partir del análisis realizado tomando como referencia las respuestas de las madres se podría afirmar que el trabajo pedagógico de los Maestros comunitarios concibiéndose a sí mismos como intelectuales reflexivos capaces de promover cambios y brindar herramientas para transformar realidades, como se plantea siguiendo a Giroux puede estar dando resultados positivos. Muestra de ello es cierta visibilidad de la recomposición de vínculos no solo entre la escuela, la comunidad y las familias, sino también entre los integrantes de dichas familias específicamente mediante la interrelación de los grupos de padres.

3.2.3- ¿QUÉ IMPACTO TIENE SOBRE LA INSTITUCIÓN ESCUELA, LA FUNCIÓN DEL MAESTRO COMUNITARIO?

En esta tan abarcativa dimensión se pretende analizar cómo es concebido el Maestro Comunitario dentro de la escuela. Para analizar lo planteado se tomará una vivencia en una escuela APRENDER la cual cuenta con el PMC. La persona que relata será un tercero no involucrado en la situación.

Relato:

...ese día concurría la inspectora a supervisar a un maestro perteneciente a la escuela, el mismo además cumple con la función del Maestro comunitario a contra

turno. Luego de terminar su horario, almorzando comienza a ultimar detalles de los materiales que necesitará en esa visita. En ese mismo momento ingresa otra maestra reclamando su intervención. El maestro deja sus labores y se enfrenta con una situación en la cual un padre está golpeando a un niño. Interviene y el padre accede a ingresar a la institución educativa, siendo él el único referente dentro de la escuela para este padre. Se sienta y le cuenta lo ocurrido. El Maestro Comunitario rápidamente propone una solución alternativa a la situación ocurrida. En ese instante suena el timbre de entrada y el maestro tiene que continuar con su labor y la visita de la inspectora que allí lo esperaba...

Aquí se ve claramente cómo el Maestro Comunitario es en un referente tanto para el padre, que no conseguía poder comunicarse con otra persona de la escuela como también de otros maestros de la escuela quienes frente al problema, recurren a él para controlar los actos de violencia mencionados y comunicarse para encontrar una solución o alternativa a dicha problemática.

El Maestro comunitario con humildad y confianza, como plantea Freire, se dirige al padre logra que cambie de actitud e ingrese a las Institución educativa para dialogar con él. El mismo, con profundo conocimiento de lo que Ander-egg denomina cultura cultural, logra el entendimiento y el diálogo con este padre. Y en consecuencia obtiene un cambio positivo de actitud que resuelve, por el momento esa problemática, Seguramente será necesario continuar con intervenciones del Maestro comunitario en dicha familia.

Las alternativas que el Maestro comunitario podría intentar con esta familia serían apuntar a la reflexión de las situaciones o experiencias vividas y luego de localizar el error o estancamiento, buscar nuevas formas de enfrentarla para evitar reproducir la situación de violencia física ocurrida. Como se plantea siguiendo a Vigotsky y su teoría de la zona de desarrollo próximo, es mediante la relación con otro que el sujeto puede reflexionar acerca de las problemáticas o diferentes actividades y así lograr una resolución más adecuada de la misma.

4. REFLEXIÓN FINAL

En conclusión se puede decir que el análisis de las dimensiones presentadas, es solo una invitación a continuar profundizando en la temática, restableciendo ciertos conceptos e integrando nuevas interrogantes que se disparan del análisis del mismo. Las dimensiones desarrolladas son simplemente elecciones personales sobre el abordaje de dicho análisis, pero no descarta otras posibilidades de lograr profundizaciones acerca de este tema.

Las interrogantes planteadas en la fundamentación guiaron el trabajo y lograron ser mayoritariamente respondidas estableciendo algunas alternativas a problemáticas específicas relacionadas con las preguntas seleccionadas.

En síntesis se podría afirmar que la función del Maestro Comunitario aporta mucho a las Instituciones educativas y en consecuencia a los aprendizajes de los niños. Al ser una función en constante ampliación de desafíos requiere una constante formación y replanteo de la práctica pedagógica. Esto requiere un profesional de la educación de carácter reflexivo y dispuesto a lograr un profundo conocimiento de las realidades con las cuales se enfrenta. Un docente que atienda todas las características mencionadas será un docente capaz de crear formas alternativas de hacer escuela que vayan más allá del aula y de esta manera podría lograr mejores aprendizajes para los niños como sujetos de posibilidad, capaces de aprender y transformar sus propias realidades.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ANEP (2008), Programa de Educación Inicial y Primaria, Uruguay
- ANEP (2010), Programa de Maestro Comunitario: Otra forma de hacer escuela, Uruguay
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca Ediciones.
- Dabas, E. (1990). Redes sociales, familia y escuela. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Díaz Barriga (1990), La Escuela como Institución: *Notas para el Desarrollo del Problema del Poder, Control y Disciplina*.
- Freire, P. (1997), Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1990), Los profesores como intelectuales. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Núñez, V. (1999), Cartas para navegar en el nuevo milenio, Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Pichón Riviere, E. (2008). El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sarthou, D. Puyol, R. (2013), Reconsiderando la educación en el Uruguay, Montevideo: Impresiones Mastergraf.
- Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.