

COLECCIÓN DE MATERIALES PEDAGÓGICOS

DOCUMENTACIÓN NARRATIVA
DE EXPERIENCIAS
Y
VIAJES PEDAGÓGICOS



Fascículo 1

¿Qué publican los docentes?



Proyecto CAIE



Instituto Nacional de Formación Docente
Ministerio de EDUCACIÓN,
CIENCIA y TECNOLOGÍA
de la NACIÓN ARGENTINA



**LABORATORIO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**
Buenos Aires

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Ministro de Educación

Lic. Daniel Filmus

Secretaría de Educación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Subsecretaría de Calidad y Equidad

Lic. Alejandra Birgin

Instituto Nacional de Formación Docente

Dirección Ejecutiva

Lic. María Inés Vollmer

Área de Desarrollo Institucional

Prof. Marisa Díaz

Equipo Nacional CAIE

Lic. Elizabeth Barrios

Lic. Mariela Paesani

Prof. Nora Solari

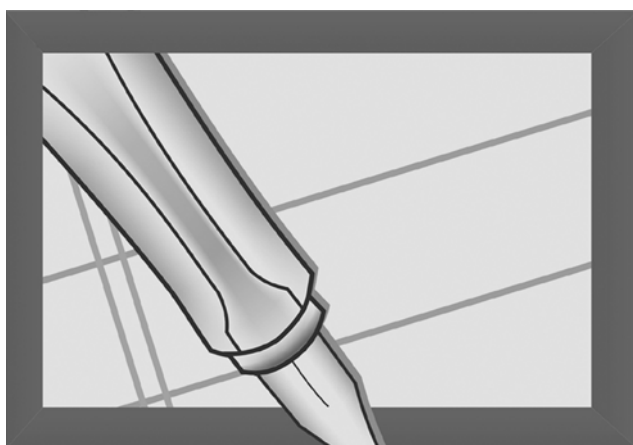
Laboratorio de Políticas Públicas -Buenos Aires-
Argentina

Dirección

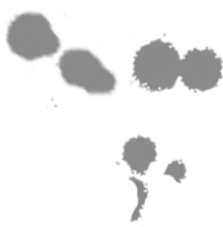
Emir Sader - Pablo Gentili

Coordinación de Áreas y Proyectos

Programa de Documentación Pedagógica y Memoria Docente
Daniel Suárez



**DOCUMENTACIÓN NARRATIVA
DE EXPERIENCIAS
Y
VIAJES PEDAGÓGICOS**



Fascículo 1
¿Qué publican los docentes?



COLECCIÓN DE MATERIALES PEDAGÓGICOS

Programa
Documentación Pedagógica y Memoria Docente

Dirección

Daniel Hugo Suárez

Coordinación Académica

Lili Ochoa De la Fuente

Coordinación Ejecutiva

Paula Dávila

Coordinación de Proceso

Gabriel Roizman

Cecilia Adriana Tanoni

Asistencia de Coordinación

Marcela Marguery

Silvia Mónica Mateo

María Eugenia Poggio

Verónica Travi

Diseño y Programación del Sitio Web

Georgina Mainini

Asistencia de Logística

Manuel Hugo Suárez

Autoría del Fascículo 1

Mariana Laura Alaniz

Silvia Mateo

José Roberto Ochoa

Jorge Pedraza

Sergio Salicrú

Se permite la reproducción de este material
con expresa cita de la fuente y sus autores.

Este fascículo se terminó de imprimir
en el mes de junio de 2007, en *Siglo XXII*,
libreriasiglo22@yahoo.com, Tel.: 4372-4145
Tte. Gral J. D. Perón 1327
Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Índice

	Páginas
Presentación general de la Colección de Materiales Pedagógicos	4
Presentación del Fascículo 1	6
¿Qué publican los docentes? - Documentos pedagógicos narrativos	8
Prefacio	8
¿Quién se ha robado mi "Q"? Una experiencia 5ncluir Mariana Alaniz	10
La apariencia, un prejuicio que condena... Jorge Pedraza	17
En la sierra se abre la cabeza Sergio Salicrú	21
No hay mal que por bien no venga José Roberto Ochoa	29
Cuando todo segundo año se quedó dormido Silvia Mateo	37

Presentación general de la Colección de Materiales Pedagógicos

La *Colección Materiales Pedagógicos* de la **Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos** está dirigida a informar teóricamente, orientar metodológicamente y proponer estrategias y sugerencias operativas para el trabajo de los 241 coordinadores de **Centros de Actualización de Innovación Educativa (CAIEs)** en dos de los proyectos y líneas de acción definidos por el **Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación** para esos centros. Ambos proyectos, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas por parte de docentes del país y una experiencia de viajes pedagógicos de “docentes expedicionarios” por distintos itinerarios de localidades, escuelas e instituciones culturales de las provincias, se desarrollarán durante los años 2007 y 2008, y estarán orientados a indagar, reconstruir y hacer públicos los saberes pedagógicos que producen los docentes durante y en torno de sus experiencias escolares.

Los distintos fascículos que componen la Colección Materiales Pedagógicos pretenden colaborar en el proceso de formación de los coordinadores de CAIE en esas estrategias de trabajo e indagación pedagógicas, así como brindar herramientas conceptuales y metodológicas para los procesos de coordinación y de desarrollo profesional con docentes que ellos mismos desarrollarán en distintos puntos del país durante los meses subsiguientes. Todos los fascículos fueron diseñados por el **Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires (LPP)**, aunque cada uno de ellos identifica autores diversos. El equipo de investigadores y profesionales de ese Programa estará a cargo, asimismo, del diseño y coordinación del proceso de formación y entrenamiento de los coordinadores de CAIE para ambos proyectos y de la asistencia y asesoramiento permanentes durante el desarrollo de las respectivas acciones. Esta participación activa del Programa a lo largo de los procesos de trabajo pedagógico desplegados por los coordinadores de CAIE con los docentes de todo el país, hará posible el eventual rediseño de la Colección y la incorporación de nuevos fascículos ante la emergencia de nuevos problemas y cuestiones. Los fascículos previstos para la Colección Materiales Pedagógicos son los que siguen:

Fascículo 1. ¿Qué publican los docentes? Documentos Pedagógicos Narrativos. Selección de cinco documentos narrativos escritos por docentes de diversos niveles educativos del sistema escolar y de distintas provincias del país en el marco de procesos de indagación narrativa de prácticas docentes.

Fascículo 2. ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Encuadre teórico metodológico. Ensayo que presenta los conceptos teóricos, criterios metodológicos y supuestos político-pedagógicos fundamentales de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en tanto estrategia de desarrollo curricular centrado en el saber profesional de los docentes, modalidad de formación y desarrollo

profesional entre docentes, y estrategia colaborativa de indagación interpretativa y narrativa de los mundos escolares y de las prácticas docentes.

Fascículo 3. ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Criterios metodológicos, diseño y gestión del dispositivo colectivo de trabajo pedagógico. Ensayo que presenta detalladamente el dispositivo de trabajo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y que describe cada uno de los momentos de su desarrollo con el doble propósito de hacer jugar operativamente los criterios teóricos y metodológicos que informan la propuesta y de orientar el trabajo pedagógico de los coordinadores de los procesos de indagación y documentación con docentes.

Fascículo 4. ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Orientaciones y ejercicios para la práctica de escritura de relatos pedagógicos. Texto que reúne y organiza una serie de reflexiones y pautas de trabajo, orientaciones prácticas y sugerencias de ejercicios para colaborar en la práctica de escritura de relatos pedagógicos que llevarán a cabo los colectivos de docentes involucrados en el proyecto de documentar narrativamente experiencias pedagógicas que los tuvieron como protagonistas en sus escuelas.

Fascículo 5. Manual del Coordinador CAIE. Primera Parte. Manual operativo que identifica, enumera y describe los momentos y tareas a realizar por los coordinadores de CAIE, a partir del Primer Encuentro Nacional de Formación hasta los Encuentros Provinciales, a través de estrategias de trabajo presencial y del Sitio Colectivo Virtual (Web) diseñado y desarrollado por el Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente del LPP para la coordinación a distancia del proyecto.

Fascículo 6. ¿Cómo editar pedagógicamente los relatos narrativos? Orientaciones y ejercicios de la práctica de edición pedagógica de relatos. Texto que presenta y sistematiza un conjunto de reflexiones y pautas de trabajo, orientaciones prácticas y sugerencias de ejercicios para contribuir en las prácticas de edición pedagógica de relatos de experiencias escolares escritos por docentes que desarrollarán los coordinadores de CAIE junto con los autores en el marco del proyecto.

Fascículo 7. Manual del Coordinador CAIE. Segunda Parte. Manual operativo que presenta, ordena y caracteriza los momentos y tareas a realizar por los coordinadores de CAIE, a partir de los Encuentros Provinciales hasta la publicación de los relatos producidos por los docentes. Desarrolla algunas estrategias de edición pedagógica y una serie de criterios de publicación a través de encuentros presenciales y del sistema de información y comunicación del proyecto.

Fascículo 8. Manual del Coordinador CAIE. Tercera Parte. Manual operativo que prevé y planifica los momentos y tareas a realizar por el coordinador de CAIE para el diseño colectivo de estrategias y actividades pedagógicas para la producción de itinerarios a través de “viajes pedagógicos” y la respectiva documentación y publicación de sus producciones.

Fascículo 9. Publicación de un corpus de documentos narrativos de experiencias pedagógicas producidos en el marco del proyecto por maestros y profesores de diferentes niveles educativos y de distintas provincias del país.

Presentación del Fascículo 1

El Fascículo 1, ***¿Qué publican los docentes? Documentos Pedagógicos Narrativos*** es una selección de cinco documentos narrativos escritos por docentes de diversos niveles educativos del sistema escolar y de distintas provincias del país en el marco de procesos de indagación narrativa de prácticas docentes.

Los dos primeros relatos -¿Kien se ha robado mi "Q"? Una experiencia "5concluir", de la profesora Mariana Alaniz de Río Turbio y el relato La apariencia, un prejuicio que condena, del profesor Jorge Pedraza de Río Gallegos- surgieron en el marco de un proyecto del Programa "Documentación Pedagógica y Memoria docente" del Laboratorio de Políticas Pública de Buenos Aires, diseñado y desarrollado en conjunto con el Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, durante los años 2004 y 2005, y que contó con la participación de 500 docentes narradores de todos los niveles, ciclos y modalidades del sistema escolar público de la provincia. Estos relatos fueron puestos a disposición pública, y por tanto cobraron estatuto de documento, en un Ateneo de Docentes Narradores con el que se culminó dicho proyecto.

Los siguientes dos relatos se produjeron en el marco del Proyecto "Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar", coordinado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, que contó con la consultoría del Programa "Documentación Pedagógica y Memoria docente" del Laboratorio de Políticas Pública de Buenos Aires, y tuvo lugar durante los años 2004 y 2005. El primero de estos dos relatos -En la sierra se abre la cabeza, del profesor Sergio Salicrú de Ancasti, Catamarca- fue producido durante el primer año de este proyecto, en el que participaron docentes de 25 escuelas medias que fueron guiados en la producción de relatos pedagógicos sobre experiencias de retención escolar de adolescentes en "riesgo educativo". Los documentos narrativos que resultaron de este proceso forman parte de la publicación gráfica Docentes escritores, Experiencias rurales editada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, y de un banco de experiencias puesto a disposición a través de un sitio web que también incluye relatos de docentes de otros países latinoamericanos participantes del Proyecto. El relato siguiente -No hay mal que por bien no venga, del profesor José Roberto Ochoa de la ciudad de San Salvador de Jujuy- fue producido durante el segundo año del proyecto mencionado, en el que se formaron profesores de 11 Institutos de Formación Docente de las provincias del Noroeste Argentino. Y esta vez el proyecto se propuso generar relatos pedagógicos que involucraran a aspirantes a la docencia y a docentes de escuelas cercanas a las instituciones formadoras. En este caso el relato fue publicado

en un Informe de Investigación del Proyecto UBACyT "El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes". Ambos relatos, además, se generaron en un dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas que habilitó instancias colectivas de lectura, debate y crítica pedagógica de los relatos producidos.

Finalmente, el último relato que se incluye - Cuando todo segundo año se quedó dormido, de la profesora Silvia Mateo- fue producido en el marco del Seminario-Taller "Indagación pedagógica del mundo escolar y de las prácticas docentes" de la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, que se realizó durante el transcurso del año 2006, y que contó con la participación de docentes de diferentes niveles de conducción y asesoramiento, pertenecientes a Institutos de Formación Docente de la ciudad de Buenos Aires. Los relatos producidos a lo largo de este seminario se convirtieron a su vez en documentos pedagógicos en un Ateneo Público que cerró el proceso de formación en documentación narrativa transitado.

¿Qué publican los docentes?

Documentos pedagógicos narrativos

PREFACIO

¿Cómo reconstruir y atesorar los saberes profesionales de los docentes? Tanto los saberes que van de boca en boca cuando la ocasión es propicia como los saberes más huidizos -esos que hacen recorridos más íntimos y no tienen oportunidad casi nunca de ser comunicados- pertenecen a lo que hoy se considera un corpus ineludible de conocimientos que no podemos perder sin echar por la borda experiencias pedagógicas valiosísimas que a todos nos constituyen como docentes. Es por eso que a partir de esta convicción y en el marco de diversos proyectos se invitó a los docentes a escribir las historias que consideraran más significativas, cuidando con ellos -a través de un complejo proceso de acompañamiento de su escritura- que esas historias no solamente no se perdieran sino que tomaran cuerpo y fuerza en una narración. Todos sabemos que el espacio de la escuela o de los institutos de formación son espacios de aprendizaje para todos los que los atraviesan, pero muchos de esos aprendizajes se realizan en situaciones que escapan a la cultura escrita del mundo escolar. Por eso, dar lugar a esas historias cotidianas tiene una enorme potencialidad para rescatar esos saberes, transformar prácticas establecidas y lograr el desarrollo profesional de los docentes.

Queremos presentarles aquí una colección de cinco relatos de docentes de distintas regiones del país, que fueron producidos a partir de experiencias profesionales que los protagonistas diferenciaron vivamente de otras ya transitadas. De estas experiencias los docentes pensaron -y éste es un punto en común entre ellas- que habían sido, sin lugar a dudas, hitos para la reflexión pedagógica y su formación personal, y que esto había sido posible a través del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas del que habían participado.

Les proponemos, entonces, un recorrido intenso, pero que no requiere un orden cronológico de lectura: desde la cuesta del Portezuelo en Catamarca hasta el sudoeste de la provincia de Santa Cruz -casi sobre la cordillera-, atravesando paisajes serranos en ocres y verdes, para luego volver y acomodar la mirada a la estepa patagónica, pero ya en Buenos Aires, donde casi siempre se añora la inmensidad silenciosa. Y también en San Salvador de Jujuy; porque los relatos surgen en puntos muy alejados unos de otros y en comunidades también muy diferentes. Sin embargo, ya sea por los caminos sinuosos y de tierra como por las calles amplias y señalizadas parece haber ventanas por las que se cuelan historias inolvidables. Las voces y las palabras escritas de los maestros dibujan esas ventanas antes inexistentes, por las

que podemos mirar y escuchar relatos que de no prestarles la oreja se perderían, tal vez por lejanos, tal vez por trashumantes, tal vez por inauditos; pero que aquí de pie en la página, desafían la distancia y el olvido.

¿Qué publican los docentes?

¿Kien se ha robado mi “Q”? Una experiencia “5ncluir”

Mariana Alaniz

Cuando me compré el celular mi hija me escribió un mensaje que veo en la pantalla cada vez que lo miro: *"MAMI TKM"*. Sus mensajes son: *"me fue maso!!!"* (me fue más o menos); *"dsp t llamo"* (después te llamo); *"psame a buskr a ksa de abu"* (pasame a buscar a casa de la abuela)

¡Y lo más gracioso es que le entiendo! Y le contesto en el mismo código... que aprendí con ella. Me enseñó a usarlo, igual que el chat. Me explicó: *"ma, escribí de a poco y mandá; seguí otro poco y mandá. ¡No! ¡No le pongás los acentos! ¡No, las mayúsculas tampoco, que tardás mucho y el otro se aburre; tiene que ser rápido, como cuando hablás!"* Y a mí me cuesta aprender, o mejor dicho, lo que me cuesta es ir contra lo que ya sé. Porque además esto que sucede por la tarde va en contra de lo que hago por la mañana: *"Chicos, ¿cómo van a escribir así?!", "Tienen que revisar lo que escriben...", "¡...y lo están copiando del pizarrón!", "Si es un sustantivo propio, ¿cómo se escribe?"*. Y entonces surgen las preguntas, las dudas, los replanteos ante las formas de utilizar el idioma y me dan vuelta en la cabeza esas frases que no recuerdo si escuché o leí *"...el castellano es una lengua viva..."*, *"...el correo electrónico, el chat, los mensajes de texto que utilizan los adolescentes están matando al idioma..."*, *"¿Para qué aprender ortografía? ¿Para qué enseñarla?"*, etc....

Si bien se ha difundido la norma del "igual se entiende", y aunque uno tarda un poco más en entender cada palabra plasmada en ese mensaje, es posible hacerlo debido a que viene acompañada por un contexto comunicativo que le da sentido. Por supuesto, no sería lo mismo si analizáramos cada palabra en forma aislada, como estamos acostumbrados a hacer en la escuela. Entonces surgen las preguntas, que cada vez son más difíciles de responder. Porque si la escritura es un sistema capaz de servirle al individuo para comunicarse por un medio perdurable (a diferencia de la comunicación oral que podríamos llamar "efímera") o a la distancia, para que esto sea viable, el receptor debe ser capaz de recibir el mensaje, porque ambos deben manejar el mismo código, entonces estoy de acuerdo con García Márquez cuando afirma que "la lengua española debe prepararse para un oficio grande en ese porvenir sin fronteras." (...) *"...simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarnos a nosotros"*. Si esto significa que deformamos el idioma, que lo estamos "matando", ¿no será hora de que esta lengua que está viva se libere de sus históricas ataduras normativas y que sólo sobrevivan aquellas que realmente tienen sentido, sobre todo si tenemos en cuenta la producción constructiva que observamos en el aprendizaje de nuestros alumnos?

Las opiniones son muy diversas con respecto a la funcionalidad de la ortografía. Si bien es cierto que la utilización de las normas ortográficas ayuda a la comunicación, creo que de ninguna manera su desconocimiento la impide. Esto, dicho por una docente, que además enseña Lengua, puede ser considerado una barbaridad!. Sin embargo, creo que es posible afirmar que en esta época de múltiples formas de comunicación, la escrita es cada vez más utilizada, sobre todo con el desarrollo y la utilización masiva de La Red. Aunque no sea la comunicación más culta, elegante, o no respete los códigos comunes que la gran mayoría de los hispanohablantes empleamos, es indiscutible que para hacer uso de esta tecnología es preciso saber leer y escribir; al menos estar mínimamente alfabetizado. En el uso del correo electrónico, por ejemplo en el chat, quienes hacen uso de él se limitan a expresar mensajes rápidos, sin revisión, sin puntuación, casi sin pensar. El objetivo es comunicarse con el otro. Y lo logran.

Partiendo de esta idea también deberíamos pensar que a partir de esta forma de comunicación, los adolescentes y adultos, nos hemos volcado masivamente a escribir, a comunicar lo que nos pasa y quiénes somos, a conocer gente de distintas latitudes del mundo; nos animamos a aprender cómo se usa esta nueva tecnología, sobre todo en un lugar como Río Turbio, pegado a la Cordillera en el extremo sudoeste de la provincia de Santa Cruz; más cerca de una ciudad de Chile que de una Argentina. En este punto de la geografía del país hemos sufrido por años la incomunicación, la falta de noticias, la no conexión con amigos y familiares que quedaron lejos, en diferentes puntos de esta inmensa Argentina. Y ahora que la tecnología nos comunica y nos "conecta", nos preguntamos entonces... ¿qué hacemos en la escuela?, y sobre todo... ¿cómo trabajamos con nuestros alumnos para que logren ese contenido tan "esencial" para permanecer y avanzar con la frente alta por el sistema educativo? Incluso casi solamente dentro de él, ya que en ocasiones uno se cuestiona para qué tanto esfuerzo si de todas maneras la flexibilidad llega a más ámbitos y hasta niveles que uno ni siquiera hubiera imaginado: libros con errores, carteles publicitarios y hasta diccionarios, y ni que hablar de los diarios y revistas, o la misma televisión o las publicaciones de Internet.

Ante esta realidad, ¿cómo convencemos a nuestros incrédulos estudiantes de que la buena ortografía es muestra de respeto por el lector, que facilita la comunicación, que permite conservar el idioma, y en ese caso, ¿qué aspectos deben ser conservados y con qué fin?

Por supuesto, sería una tarea bastante compleja, para un docente, tratar de encontrar respuestas a muchas de estas preguntas. Sin embargo, hay aspectos sobre los que podemos reflexionar y, en todo caso, tratar de pensar la mejor manera de afrontar esta realidad que nos toca.

Planteos como estos me llevaron, junto a una amiga y colega, Andrea, a poner manos a la obra y empezar a buscar algunas respuestas. Ambas tenemos 12 años de

antigüedad en la docencia. Además de ser amigas, compartimos el interés por aprender y somos compañeras de Tesis en la Licenciatura en Educación Básica que cursamos en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. En un primer momento recurrimos a los diferentes autores que hablan acerca de la enseñanza de la ortografía. Luego tratamos de contagiar esta inquietud en las escuelas en las que nos desempeñamos. Andrea, en una escuela de EGB subvencionada por el Estado provincial, de la que es Vicedirectora en el 3º Ciclo, y yo, en una EGB pública -también dependiente de la provincia- en la que me desempeño como maestra de Lengua y Ciencias Sociales en 6º año desde hace varios años.

Así, poco a poco, comenzó a surgir un proyecto de trabajo. Con el apoyo de nuestros colegas y directivos presentamos el proyecto y solicitamos autorización para llevar adelante las actividades previstas a lo largo de un año de trabajo. El proyecto fue aprobado por las Supervisoras Pedagógicas de ambas escuelas y comenzó a desarrollarse a mediados de abril del año 2003.

La idea inicial, básicamente, fue propiciar un espacio de reflexión entre los docentes, como paso inicial para lograr una concientización ortográfica. De esta manera quisimos encontrar nuevas estrategias para afrontar, entre todos y de forma institucional, la enseñanza de la ortografía. Estrategias que nos permitan optimizar resultados, dado que hasta el momento no logramos que nuestros alumnos escriban respetando las convenciones de la lengua escrita. Pasamos años enseñando reglas, haciendo que los alumnos llenen carpetas con ejercicios, realizamos correcciones y todo sigue igual, cada vez que esas reglas deben aplicarse se observan los mismos resultados...

Este proyecto está lejos de haber concluido, y seguramente surgirán, con su desarrollo, más preguntas que respuestas, pero si de algo sirve el intento, seguro será para pasar por la conciencia un tema que está suspendido en la atmósfera de las escuelas, pero al que no se da el espacio para buscar alternativas, y se siguen repitiendo recetas que, aunque admitimos obsoletas e ineficaces, nos tranquilizan, porque son las mismas estrategias con las que nuestros maestros nos enseñaron a nosotros, a nuestros padres, a los padres de nuestros alumnos, y son las que conocemos y nos dan seguridad.

Uno de los primeros pasos, cuando comenzamos a hablar con los directivos de nuestras respectivas escuelas, fue generar la convicción de que este proyecto debía ser abordado institucionalmente para permitirnos avanzar con un mismo rumbo. En segundo lugar, la propuesta consistió en propiciar encuentros con modalidad de Taller, para realizar la lectura de bibliografía básica, con el fin de acordar, mínimamente, una idea de cuál sería el enfoque desde el cual trabajaríamos antes del inicio de las jornadas que se habían previsto. De esta manera se esperaba compartir con los docentes información sobre la ortografía a la que no acceden en su formación específica en el área. Si bien la idea era apropiarse de un conocimiento común,

éramos concientes de que tal vez esta lectura traería más confusión que claridad, sobre todo por lo específico de la bibliografía y por la disparidad de formación en el equipo docente de cada escuela.

Lo que voy a contar a continuación tiene que ver con lo que sucedió con esta experiencia en la escuela en la que trabajo. Lo primero que se hizo al comenzar el primer Taller fue comentar la bibliografía (C. Matteoda, Vazquez de Aprá, A. Gomes de Moraes, D. Cassany, H. Salgado) y entre todos tratar de aclarar las dudas. De esta manera comenzamos a socializar los pormenores de la experiencia pedagógica asociada a la ortografía (a través de la oralización de experiencias escolares personales), tanto en lo que respecta a las exigencias que pudiéramos tener con nuestros alumnos, como la propia experiencia del aprendizaje ortográfico.

Algo que me resultó interesante fue que la mayoría compartía experiencias similares en cuanto a las actividades vivenciadas en su etapa escolar respecto del aprendizaje de la ortografía. Todos recordábamos la enseñanza de las reglas ortográficas, los textos atiborrados de palabras con la letra o grupo consonántico que acabábamos de aprender, las páginas con repeticiones de una palabra mal escrita que debíamos escribir correctamente hasta el cansancio para “reforzarla”, los dictados de palabras, y así se fueron sucediendo una a una las estrategias utilizadas por nuestros maestros, y por supuesto, los comentarios “¿te acordás de ‘fulanita’, la cantidad de veces que nos hacía repetir la palabra en el cuaderno...?”, “esos dictados eran interminables, me llegaba a doler la mano”, “Sí, era dura, ipero cómo aprendimos, no?!”, “¿te acordás como pronunciaba las “ll”, las “b/v” en el dictado?”. Y así, entre anécdotas y risas, se fueron sucediendo las historias. Esta me resultó muy llamativa, sobre todo teniendo en cuenta que la franja etaria de los docentes involucrados iba desde los 22 a casi los 60 años. Y eso no es todo... cuando comenzamos a contar cuáles eran las estrategias que empleábamos para enseñar y afianzar el conocimiento ortográfico, nos encontramos con que... ¡las estrategias son las mismas! Uno podría preguntarse, a esta altura, si antes estas estrategias dieron cierto resultado, ¿por qué ahora no es así?, ¿tendrá que ver la lectura con esto?, ¿tendrá que ver con lo “estructurada” que era antes la escuela y que ahora es más “flexible”?, ¿son entonces las mixturas de estrategias, la tendencia a la constante innovación la que ha generado que las dificultades para el aprendizaje o la enseñanza de la ortografía haya sufrido un golpe tan duro?, ¿o es tal vez esta nueva forma de comunicación, cada vez más mediatizada, la que no deja tiempo para la revisión, la que exige inmediatez en la comunicación, lo que está jugando en contra de su aprendizaje?

En este primer Taller también se analizaron los tipos de errores que cometen los alumnos de cada año, desde 1º a 9º, de los cuales se observan errores de sustitución de letras (por ej: v por b, j por g, etc.), errores de omisión (por ej: palabras sin h, una r en lugar de rr, etc.), falta de puntuación, omisión de mayúsculas, incluso mezcla de tipos de letras (imprenta mayúscula y minúscula).

Comenzamos a preguntarnos sobre los porqués de esos errores y a analizar "*¿qué es lo que no estamos haciendo bien?*". Me di cuenta de que compartimos los mismos interrogantes que yo me planteaba al principio, y logramos encontrar algunas respuestas en la bibliografía que habíamos leído.

A partir de allí, se plantearon estrategias alternativas para el abordaje de la enseñanza ortográfica tomando como ejes centrales la concientización, la enseñanza y la corrección. Y se acordaron formas de evaluación comunes para cada ciclo de la EGB, como por ejemplo en el 3º Ciclo, para el que se acordó descontar puntos en las evaluaciones por palabras que tuvieran errores (algo que se venía haciendo en algunas áreas), pero sólo en los casos en que las reglas hubieran sido vistas. Esto significó un cambio importante, dado que antes cada profesor tenía criterios diferentes; algunos no calificaban los errores de ortografía, otros descontaban hasta un punto cada 4 errores, algunos consideraban la omisión de tildes como errores, otros no, etc. Como se podrá advertir, la disparidad de criterios e incluso los criterios a tener en cuenta son muchos, y esto dificulta el tratamiento de este tema. Considero que las discusiones y las ideas que se plantearon durante esta jornada fueron sumamente enriquecedoras. Generó grandes y acaloradas discusiones, lo que deja entrever que las pasiones se desatan ante una temática que se presenta sutilmente inocente, y hasta indiferente para algunos. Este espacio cumplió con sus objetivos básicos: lograr despertar la conciencia ortográfica en los docentes, por un lado, y reflexionar sobre las estrategias de enseñanza de la ortografía, por el otro.

Hubo una segunda parte en este Taller, en realidad un segundo encuentro, que estuvo centrado en revisar los contenidos ortográficos de cada año y de cada ciclo para reacomodarlos y secuenciarlos teniendo una visión, tal vez, un poco más abierta. Se acordaron criterios de selección de contenidos de acuerdo al grado de dificultad que presentan para la comprensión del alumno, más que la secuenciación que suelen presentar las distintas editoriales que se emplean en la escuela, como se venía haciendo hasta el momento. Este cambio obedece, principalmente, a que cada editorial adopta un criterio diferente para la secuenciación de contenidos, además de realizar cortes arbitrarios de cada tema, lo que dificulta la posibilidad de llevar adelante un proceso organizado de enseñanza de los contenidos ortográficos. Si bien fue bastante difícil conseguir acordar qué contenidos debían verse en cada año, cuáles debían retomarse cada año y de qué manera se iría secuenciando su enseñanza (en el caso de la tildación, por ejemplo), se estableció una grilla de contenidos que sería considerada de "contenidos ortográficos mínimos" para cada año. De esta manera se daba la libertad suficiente a cada docente para realizar el afianzamiento de otros contenidos, de acuerdo a las necesidades de los alumnos, o la posibilidad de incorporar otros que se consideraran oportunos.

Como todas estas actividades fueron llevadas a cabo ya iniciado el ciclo lectivo y los tiempos se fueron dilatando, las planificaciones ya estaban presentadas y nadie

tenía intención de comenzar todo de nuevo, se acordó que ese año se avanzaría teniendo en cuenta todo lo que fuera posible a lo largo del año. Se asumió el compromiso de que al año siguiente se iniciaría el ciclo lectivo trabajando este aspecto de manera integral. Por supuesto, esto no fue así. Si bien “refrescamos” nuestra memoria ni bien volvimos a la tarea; si bien se plasmó en las planificaciones de cada docente un listado con todos los acuerdos previos y los directivos se mantuvieron en el compromiso de realizar el seguimiento de las actividades que se irían desarrollando, el año 2004 pasó sin más, y en un abrir y cerrar de ojos, nos dimos cuenta de que se había terminado. Claro que, tal vez sea momento de aclarar que la escuela no es una isla, por lo tanto, y como institución atravesada por infinidad de factores y problemáticas del contexto, no puede menos que acomodar su ritmo a las necesidades más urgentes. Considero importante realizar esta aclaración, porque nuestra población sufrió uno de los golpes más duros de su historia cuando, una noche que duró semanas, se produjo la tragedia que terminó con la vida de catorce mineros (trabajadores de la mina de carbón que da sustento al pueblo). De ellos, muchos eran padres, hermanos, tíos y abuelos de los alumnos de mi escuela. A partir de allí todo el accionar de la escuela se apagó junto con el pueblo. Todo cobró un ritmo más lento, sin las mismas energías que al comienzo, y ya no volvimos a discutir cuestiones relacionadas al tema.

Este año, poco a poco fuimos recobrando las fuerzas y comenzamos a trabajar retomando la discusión ortográfica. Se hizo una revisión de los contenidos ortográficos seleccionados y se advirtió que el trabajo que se está llevando a cabo a veces no alcanza los resultados esperados; los alumnos no sólo cometen errores ortográficos, sino que en un mismo párrafo pueden escribir la misma palabra de dos formas diferentes, y hasta de tres formas! Lo más llamativo es que, si lo releen, se dan cuenta de “con qué letra va”.

Seguramente son muchos los factores que influyen para que esto sea así. Sin embargo, estoy segura de que aunque los primeros pasos sean pequeños y veamos las metas muy lejanas en el tiempo, estamos avanzando hacia una mayor conciencia ortográfica con paso seguro. Además, si bien todos sabemos que, casi clandestinamente (por miedo a que nos tilden de “tradicionales”), seguimos recurriendo a las antiguas estrategias que nos dan seguridad, seguimos pensando en modificar estrategias y probar nuevas alternativas en el trabajo áulico, porque los cambios son paulatinos; necesitamos sufrir ese proceso que podríamos llamar “de acomodación”.

Ahora bien, retomando las premisas con las que comencé este relato, quiero dejar en claro que si bien la vorágine del día a día en las escuelas, sumado a la inmediatez de los resultados socialmente esperados, nos hace pensar que perdemos lentamente la batalla frente al torrente de información circulante en La Red, debido a la desesperada rapidez con que se espera cada respuesta, no podemos menos que

estar alertas para que estas situaciones no se tornen naturales. Nada de todo esto es natural, no es obsoleta nuestra función, ni está demodé escribir correctamente sólo porque la mayoría se maneja de otra manera. Porque el dominio de la palabra da poder, y el dominio de la palabra escrita más aún. Nos permite organizar el pensamiento, nos ordena las ideas, las reinventa, y las inmortaliza.

Por eso, no claudiquemos entonces en la tarea. Sigamos intentando armar a nuestros alumnos con las armas más sanas y más temibles, para que no sea tan sólo una cuestión de rápida comunicación, sino de buena comunicación, con sentido, con contenido, con posibilidades de crecimiento y posibilidades de desarrollo. Considero que para que esto sea factible debe arraigarse en cada docente la convicción de los objetivos que pretende alcanzar y avanzar con paso seguro.

(¡Uy! Perdón, tengo que terminar aquí.... tengo que contestar un mensaje de mi hija: *"Mamá, pasame a buscar, estoy en la casa de la abuela. Te espero, un besito."* (¿o estaré soñando?).

Mariana Laura Alaniz

Prof. de E.G.B.

Lic. en Educación Básica de la Univ. Nacional de la Patagonia Austral

Lugar de trabajo: Río Turbio, Santa Cruz

Año: 2005

La apariencia, un prejuicio que condena...

Jorge Pedraza

Mi nombre es Jorge Pedraza y soy Profesor en Ciencias Jurídicas y Contables. La experiencia que voy a relatarles se desarrolló en una escuela nocturna de la localidad de Río Gallegos, Provincia de Santa Cruz. En esta ciudad se denominan Escuelas de Jóvenes y Adultos a las que con el paso del tiempo se fueron transformando en contenedores de alumnos expulsados de las distintas escuelas diurnas de la localidad por diferentes problemas (aprendizaje, conducta, etc.). Específicamente la experiencia tuvo lugar en un noveno año del tercer ciclo de la E.G.B. N° 4 "Fragata Libertad". La edad de estos alumnos rondaba entre los 16 y 19 años y el espacio curricular a mi cargo era el de Formación para el Trabajo.

Hace algunos años me encontraba trabajando en esta escuela, empezando un nuevo año con todas las ganas de poner lo mejor de mí. Al comienzo del ciclo lectivo la relación entre los alumnos y yo fue de estudio mutuo para tratar de ir conociéndonos poco a poco; ellos tirando de la soga como probándome para ver hasta donde resistía y yo, por supuesto, haciendo lo mismo como para tratar de marcar los límites. La eterna lucha de todo profesor con sus alumnos al comienzo de un nuevo año y con un nuevo grupo. Allí es donde se encontraban aquellos alumnos que querían sobresalir como los mejores y otros que, como siempre, trataban de sobresalir por ser los peores o los más pillos. Es acá donde empieza mi relato o, podría decir, mis penurias.

Entre el grupo de los alumnos pillos se encontraba el "negro", para sus amigos y compañeros de aula. Voy a tratar de describirles un poco a este alumno. A simple vista se podría decir que era un alumno normal (como si la sola apariencia de una persona nos dijera si es buena o mala) con rasgos propios de un chico de su edad; el típico chico de propaganda de chicles bazooka: gorra con la visera cruzada, aritos, etc. Casi me olvido: el infaltable "chicle" en la boca, la mirada sobradora de no-me-preguntes-nada-porque-lo-sé-todo, y en clase lo hacía notar. Era el alumno que tenía las respuestas para todo, excepto las de la materia.

En el aula jamás escribía un apunte de nada, y si uno le llamaba la atención lo único que lograba era empeorar el ambiente del curso. Este chico provenía de una escuela diurna de la zona, de la cual había sido expulsado, principalmente por problemas de conducta. Además era un chico demasiado disperso e hiperactivo, por lo que se dificultaba al extremo llamar su atención. Por supuesto que no tardó mucho

¿Qué publican los docentes?

en convertirse en el “negro” para mí también. Durante todo el año centré mis fuerzas y energías para tratar (y debo confesarlo con vergüenza) de no odiarlo.

Volvía todos los días a casa y desempolvaba mis apuntes sobre pedagogía y sobre cómo trabajar con la diversidad (diversidad: diferencia, variedad.// Abundancia o concurso de cosas distintas). Se imaginarán ustedes lo difícil que puede resultar trabajar con la diversidad después de esta definición. Seguramente se les deben estar ocurriendo un montón de ideas y de estrategias que ustedes utilizarían en mi lugar. Antes de seguir mi relato les puedo decir que si esperan encontrar la receta mágica en estas líneas porque a alguien le está pasando algo similar, se equivocan, porque como dice Jorge Larrosa (pedagogo español): “...en pedagogía no existe un solo camino o el camino verdadero; la solución para uno no siempre es la solución para el otro...”

En estas circunstancias, leía y releía esta cita como tratando de encontrar en esos papeles la solución a mis problemas de aula. ¡Qué fácil se hace en la teoría!. No podía contenerlo, no encontraba la forma de que me prestara atención aunque sea un momento.

Ustedes se preguntarán ¿Qué hacía yo para solucionar este caso? Al igual que todos trataba de sacar las mejores estrategias pedagógicas. ¿Qué tipo de estrategias? Las estrategias operativas que nos enseñaron los “manuales”: trabajos grupales e individuales de investigación y observación con los soportes informáticos provistos por la escuela, el uso de videos (muchas veces él buscaba las películas que quería ver), los hacía trabajar fuera del aula (con trabajos de campo como encuestas), buscaba la forma con algún colega de llevarlos al centro cultural de Gallegos ni bien nos enterábamos de que había algo interesante. Ya sea con algún tema específico de mi área o no, ya que el problema no era solo mío (creo que lo digo como un consuelo). Busqué ser su amigo (¿quién no lo hizo?), lo ponía en el rol de secretario: si llevaba fotocopias, él las repartía; si se trabajaba en grupo él elegía el suyo. Creo que lo único que me faltaba era llevarle una manzana.

Agoté todos mis recursos y no lograba nada; cada vez se alejaba más de mí. Llegué a pensar que tenía algo en mi contra. Hacía lo posible por boicotearme la clase al ser el cabecilla del grupo. Los demás alumnos lo seguían en sus travesuras: si me daba vuelta para escribir en el pizarrón, me llovían las tizas, me silbaba, emitía sonidos raros, etc., etc., etc.

Como alumno, en lo pedagógico, se puede decir que era bueno. Tenía un gran poder de comprensión e interpretación de textos (cuando los leía) y no presentaba problemas a la hora de relacionar conceptos, etc. Cuando él trabajaba, no había problemas con la clase debido a que faltaba la persona que agitara a los demás alumnos (agitar: término utilizado por los chicos para referirse a la persona que promueve el desorden o el caos).

Para ser más claro, a esa altura él me había declarado la guerra. Si soy sincero, “yo” le había declarado la guerra también. NO podía verlo, ni quería verlo. Era feliz con el solo hecho de saber que había faltado a clase, que ese día no lo vería (sé que es feo lo que voy a contar, pero me irritaba su sola presencia).

Un día, sin ir más lejos, voy entrando en el establecimiento y el “negro” se me acerca con su sonrisa burlona y, como siempre, tratando de hacerse el vivo. Cuando me da la mano para saludarme, con una rapidez típica en él, me arrebató del bolsillo de la camisa un caramelo y yo, tratando de ser un poco más rápido que él, le agarro la mano y lo increpo para que me lo devuelva. La situación se puso tensa, puesto que él “no” estaba dispuesto a devolverme mi caramelo y yo, “no” estaba dispuesto a dárselo. Pasó por mi cabeza la terrible idea de pelearme con él (sí, de pelearme a golpes de puño con el alumno). Ustedes se preguntarán: ¿todo eso por un caramelo?; no era un caramelo sino todo un año de venir aguantando y creo que exploté justo ese día. Yo no soy una persona violenta, pero ese día no sé que me pasó. Era el día del acto de fin de año donde a los alumnos se les entrega el diploma de egresados, y nosotros en la puerta mirándonos como dos perros salvajes a punto de comernos a mordiscos. Algo hizo clic en nuestras cabezas y desistimos de esa terrible idea.

Algo dentro de mí explotó porque, a pesar de todo, durante el acto no podía dejar de pensar en ese momento. Creo que la violencia se había apoderado de mí. Para desgracia, el acto no terminaba y me parecía eterno; pero el “negro” todavía tenía algo para mí, porque él siempre tiene algo más, siempre tiene la última palabra. En el momento de la entrega de los diplomas el “negro”, sin que esto pudiera caber en mi imaginación, había elegido a Pedraza Jorge para que le entregara el diploma de egresado. Sí, yo, quien escribe, el que minutos antes lo quería boxear en la puerta del establecimiento, él que siempre le ponía malas notas, él que no podía ni verlo porque no lo soportaba.

¿Sabén una cosa? Hay algo que yo nunca había tenido en cuenta: el “negro” era una persona, y también tiene nombre, Carlos. Yo había cometido un error: jamás le pregunté si tenía algún problema, si necesitaba algo. También es cierto que no soy asistente social, soy simplemente un docente, pero antes que nada soy un ser humano que podía extender una mano.

Este chico me enseñó algo que ni los mejores profesores, ni los mejores libros o manuales sobre pedagogías te enseñan jamás, y es que detrás de todo alumno hay un ser humano que piensa y siente igual que vos, al que también le pasan cosas, que no tiene prejuicios como yo, o como la mayoría de nosotros, que si no sirve para uno o dos profesores de los llamados “buenos o experimentados”, es suficiente para que no sirva para los demás, para que lo rotulemos de mal alumno, para hacerlo cargar con un estigma que nosotros mismos le ponemos y que año tras año se hace más grande. Esta vez me equivoqué; hoy puedo decir que el aprendizaje “significativo” lo tuve YO. Creo que si no hubiera sido por Carlos, jamás me hubiese dado cuenta de

que la clase no empieza y termina sólo en el aula, con el toque de timbre de entrada y salida. Que si uno busca, puede encontrar otras formas de dar clases distintas de las que aprendimos en la escuela. Espero que el “negro” (perdón, Carlos) alguna vez me perdone. Yo voy a tratar de hacer lo mismo.

Jorge Pedraza

Prof. de Ciencias Jurídicas y Contables y Prof. de Formación para el Trabajo en Escuela de Jóvenes y Adultos

Lugar de trabajo: Río Gallegos, provincia de Santa Cruz

Año: 2005

En la sierra se abre la cabeza

Sergio Salicrú

Este es el relato de una metodología de trabajo distinta que estamos aplicando en las escuelas de Ancasti, provincia de Catamarca, con los alumnos del tercer ciclo rural. Para ubicarlos en el relato me pareció más cómodo dividirlo en partes; tal vez, algunas de estas sean demasiado descriptivas, pero es importante poder ubicarse en el lugar para acercarse a esta narración.

Parte I- La Sede Ancasti

Trabajamos en esta institución desde el año 1997; esta se encarga de la implementación del tercer ciclo en el ámbito rural, en el marco de lo que fue el Proyecto VII, propuesta del Plan Social Educativo de la Nación que se inició en el año 1997 en Catamarca y que en este caso continuó desarrollándose en forma exitosa hasta estos días. Conformamos el Proyecto un equipo de siete Profesores Itinerantes, que cubrimos las áreas de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Idioma y Educación Física y Expresión Artística, y un Jefe de Sede, que vengo a ser yo, que anteriormente a desempeñarme en esta función era director de una de las escuelas de personal único del Departamento. El espacio geográfico donde desarrollamos nuestro trabajo es una zona estrictamente rural con población muy dispersa y donde la localidad con una concentración más elevada de habitantes apenas supera los trescientos; esto quiere decir, que salvo la escuela de Anquincila, que tiene una matrícula que oscila entre los cincuenta y sesenta alumnos, las otras escuelas -nueve en nuestro caso- no tienen una matrícula superior a treinta alumnos, contando con alguna que apenas alcanza los diez.

Ancasti, que pertenece a la región de las sierras pampeanas en su sector noroeste, es un paisaje serrano, tiene un contenido fuertemente natural, y, salvo en las pequeñas poblaciones o en las casas aisladas, es difícil observar la mano del hombre. El departamento se encuentra en un cordón montañoso del mismo nombre, Ancasti, que corre de norte a sur en modo decreciente, cuyo punto más alto es de mil ochocientos treinta metros, y con la particularidad de que hacia el oeste se corta en un farallón de 1200 mts. de altura, que lo separa de la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca, comunicada por un único acceso que es la Cuesta del Portezuelo, popularizada en la zamba de Polo Jiménez con sus "distintos tonos de verde".

Hacia el este tiene un declive suave que finaliza en el límite con la provincia de Santiago del Estero. En sí, el circuito que debemos realizar para recorrer las 10

¿Qué publican los docentes?

escuelas en las que atendemos el tercer ciclo es de un radio de alrededor de 50 kilómetros, en caminos sinuosos y de tierra, con vados para atravesar, lo que sugiere que una mejor aproximación de la lejanía la indica la magnitud del tiempo que se debe emplear en recorrer esas distancias; se podría decir que a la escuela más cercana a la sede, aproximadamente a ocho kilómetros, se demora unos veinticinco minutos, y a la más lejana, cincuenta y cinco kilómetros, alrededor de una hora y media.

Ya ubicados en el marco geográfico donde desarrollamos la tarea, me gustaría contarles cómo nacieron algunos de los proyectos pedagógicos que implementamos desde algunos años y los por qué de esas prácticas.

Parte II- De cómo los tropiezos nos suelen orientar

Este es el Diario del día en que comenzamos a visualizar uno de los caminos que podía llevarnos a solucionar algunos problemas que estaban presentes en las escuelas y que si bien los observábamos, no sabíamos cómo hacerles frente, el relato de ese día fue más o menos así:

“Hoy no era un día propicio para salir a visitar las escuelas, sabía que no tenía que salir de la sede y en cambio lo hice, como siempre contradiciendo la prudencia, más que como una acción de disciplina ante el trabajo, por una cuestión de testarudez; por el compromiso que antes había adquirido se me hacía imposible hacerme el desentendido. Lo que pasa es que a veces uno presiente ciertas cosas y suceden, y otras tantas no se cumple lo que uno presiente, pero bueno, la confirmación llegó cuando el ruido de un amortiguador golpeando contra el piso frenó el avance de varias cosas, entre ellas como para destacar: la puntualidad, mi asistencia a la escuela 424 de La Candelaria, el automóvil propiamente dicho y otras cuestiones que no hicieron más que afirmarme en mi creencia mística de que hoy los dioses no estaban conmigo, o al menos si lo estaban, no lo hacían del mejor humor. Bajé del vehículo para verificar la que había sucedido y comprobé que se había roto un bulón que sostenía el amortiguador, y supuse que con un alambre y un poco de suerte podría solucionarlo; ante una mirada alrededor también comprobé que no sólo estaba solo, sino que también era víctima de una conspiración de más de mil años. Les explico: los diaguitas en su éxodo del oeste catamarqueño, corridos por el invasor Inca (si es por invasores, nosotros conocemos muchos desde antes de la época colombina) habían dejado en su peregrinar corrales y cercos perimetrales construidos en pircas y no con el práctico y ‘multiutilitario’ alambre (elemento que suponemos los argentinos, nos sirve para solucionar cualquier cosa, desde un problema mecánico hasta una discusión conyugal), y que, no por negligencia sino por conveniencia, los pobladores actuales de esta localidad mantenían en perfectas condiciones de uso.

Demás está decirles que no había ni un solo alambre, que me hubiese solucionado el problema de movilidad al estilo propiamente argentino, es decir dando un solución provisoria y endeble y creyéndola ciertamente sólida y definitiva.

De todas formas no era para alterarse; la quebrada por la que circulaba tenía una pendiente pronunciada, lo que me sugería que podría estar allí indefinidamente, sin caer en ningún lado, o de lo contrario esperar algo más de tiempo hasta que alguien pasara para auxiliarme. Revisé inmediatamente provisiones y evalué que el termo más algunos saquitos de café y algo de azúcar me alcanzarían por lo menos hasta el mediodía; el clima no era muy apacible ya que el frío exterior me alentaba a abandonarme dentro del auto hasta que alguien me socorriera, o bien me cansara de la situación y comenzara a caminar, lo que sucediera más pronto.

En el momento en que me aprestaba a consumir mi primera poción de café, escuché un ruido en el monte y unos animales vacunos salieron corriendo y, detrás de ellos, sonriente, apareció la cara de Chicho, que para mí en ese entonces no tenía la figura de un ex alumno de la escuela de La Candelaria, sino que había adoptado la imagen de El Salvador.

-¡Chicho! ¡Chicho!- le grité, tratando de no dejar en evidencia mi desesperación- ¡Me salvaste! Sabés que se me rompió el auto y tengo que llegar a la escuela.

-¡Hola Maestro! ¿Cómo va? ¿Qué le ha pasado?

-Nada importante, se rompió el bulón que sostiene el amortiguador y este se clava contra el piso y no me deja seguir- le dije, minimizando el problema que para mí era cuestión de vida o muerte.

-No se preocupe, véngase nomás conmigo que ya lo vamos a solucionar-dijo, tranquilizador.

-Y vos Chicho ¿de donde venís?- le pregunte.

-De acá, de las cuevas, de lacear unos animales.

-¿Cuevas? ¿Qué cuevas?-ya me había interesado el accidente geológico- ¿Dónde?

-Acá, unos diez minutos caminando.

Los diez minutos de Chicho fueron para mi alrededor de unos treinta y para mi físico fue como un partido de fútbol, con alargue y todo. Pero, al llegar al lugar encontré algo realmente fantástico: una cueva, en forma de galería, con pinturas rupestres que databan por lo menos de mil doscientos años atrás, el acceso era sencillo y estaban a pocos kilómetros de la escuela. El mismo Chicho se encargó de describirlas, detalle por detalle, y hasta se sonrojó cuando le tocó llegar a la figura de un Colla teniendo relaciones con una llama. Sorprendido le pregunté:

-Y esto, ¿lo conocen en la escuela?- mientras trataba de interpretar las distintas figuras pintadas.

-Sí, es conocido, todos en La Candelaria lo conocen.

Ahora sí que estábamos bien, no sólo tenía presente el problema del auto sino que se había complicado con el desafío de darle al hallazgo un aprovechamiento pedagógico.

Siempre pasa lo mismo, uno se levanta bien, y apenas comienza el día comienzan a aparecer los problemas.

Parte III- La construcción del primer proyecto

Luego de visitar la escuela, a los días de estar de vuelta de La Candelaria, en una reunión de Sede, comencé a explicar al Profesor de Ciencias Sociales el "descubrimiento", con la idea de construir un proyecto específico del área para trabajar en las cuevas; y mientras contaba la anécdota y les explicaba de los testimonios dejados por los Diaguitas, sin obviar los de contenido erótico del "llamero" que recreaban la conversación, alguien dijo:

-Esperá, esperá, los dibujos están hechos con tinturas y eso es tecnología y eso es mío- era Betty, la profesora de tecnología, que no quiso quedar afuera de lo que estábamos planeando.

-Sabés que tenemos que graficar la salida de la escuela, ya que si ponemos estaciones y medimos el tiempo que demoramos entre estas les hacemos calcular la velocidad- dijo inmediatamente Marcelo, el exacto Profesor de Matemática.

-El tipo de formación rocosa indica también las eras geológicas, teniendo en cuenta los sedimentos y si lo trabajamos allí sería salvarnos de unas horas de aula bastante pesadas, aparte aprovechamos con la flora y la fauna - intervino Pedro, de Naturales.

Todo este debate no hizo otra cosa que generarme un nuevo problema: cómo crear los espacios para realizar proyectos interdisciplinarios y de este modo evitar la fragmentación de áreas, vicio presente en la vieja escuela secundaria y actual polimodal .

Ese mismo día comenzamos con la construcción del proyecto de "La casa Pintada, la expresión de nuestros orígenes", tal fue el nombre que le pusimos y en la construcción participamos, en definitiva, todos los integrantes del equipo de la Sede Ancasti. Escribirlo, podríamos decir que no fue fácil, pero más complicado se puso todo cuando debíamos resolver operativamente algunas cosas que sólo se resolvían aparentemente con financiación.

En la búsqueda de información nos pusimos todos los integrantes del equipo y se nos ocurrió también hacer participar en esto a los profesionales de la Universidad Nacional de Catamarca, que visitaron el lugar y nos refirieron algunos datos que a la postre nos servirían en el momento de la enseñanza con los alumnos.

En un primer momento nos planteamos cómo movilizar a los docentes de las escuelas, y este fue un escollo que nos resultó muy difícil de salvar; si bien abrimos

una invitación a todas las escuelas del departamento, sólo algunos de sus docentes pudieron asistir, utilizando vehículos propios o, en algunos casos, con los que pudimos proporcionarles.

El proyecto en sí tenía tres jornadas de trabajo iniciales: la primera en la escuela, antes de la salida de campo, que estaba dedicada a la preparación de todo el material que íbamos a emplear en la jornada de trabajo, que consistiría en la construcción de croquis, la redacción de un reglamento que fijara roles y límites de la tarea a realizar y la puesta a punto del material de laboratorio que se utilizaría en las jornadas; la segunda jornada era la salida de campo propiamente dicha; y posteriormente el trabajo de análisis de los elementos recogidos, corrección de los croquis presupuestos y síntesis de las actividades realizadas.

Una de las ideas fundamentales de nuestro proyecto es que los niños reconocieran, en un lugar determinado de nuestra geografía cómo, a través de la acción del tiempo, los vestigios del pasado permanecen en nuestra sociedad y son de enorme importancia por los datos que de ellos podemos extraer. No olvidemos que el trabajo de campo tiene una alta significatividad como estrategia metodológica porque permite a los alumnos, en la observación directa, validar la propuesta desarrollada en el aula y, por otra parte, la visita al sitio arqueológico antes nombrado proporciona la oportunidad de interrelacionar a los niños de distintos establecimientos educativos facilitando el trabajo cooperativo y corporativo, estrechando vínculos entre las diversas comunidades escolares que estuvieron insertas en el proyecto interdisciplinario.

Cuando comenzamos a escribir el desarrollo del proyecto nos dimos cuenta de la cantidad y variedad de áreas y contenidos que abarcaríamos, y además, en una propuesta súper motivadora para los chicos, les daríamos algo de los contenidos y objetivos que se nos pusieran enfrente (para los más ávidos de anécdotas sugiero que se saltee esta parte).

Los objetivos que nos propusimos en las distintas áreas fueron: En Ciencias Sociales, que reconozcan la geografía de los distintos lugares de nuestro departamento, valoren las acciones del hombre a través del tiempo, aporten datos para ampliar la cartografía existente, conozcan los cambios producidos por la acción del hombre a través del tiempo. En Ciencias Naturales, que conozcan la Flora y Fauna del departamento, se introduzcan en su estudio geológico, observen los distintos ecosistemas que coexisten en el ambiente, reconozcan los efectos que puede causar el deterioro de los legados de otros tiempos. En tecnología, que observen los cambios que por medios tecnológicos puede generar el hombre, propongan ideas de conservación del sitio, comprendan la necesidad de la conservación de los recursos arqueológicos existentes. En Lengua, que los chicos realicen producciones escritas propias, valoren las investigaciones bibliográficas, discutan y acepten tareas de sus

pares. En Matemática, que puedan alcanzar la resolución de problemas simples y realizar construcciones en escala, entre otros.

El desarrollo de actividades del proyecto quedó establecido así: en una primera instancia, en las escuelas se coordinó la preparación de los elementos para la salida, esto según el material solicitado por el maestro y los profesores en la búsqueda de los objetivos que nos habíamos propuesto, después, acordar con los docentes y el resto de los alumnos las acciones a desarrollar durante la salida, las restricciones para el control de la disciplina y los horarios.

Ya durante la jornada, en el viajes, la tarea era completar una hoja de ruta con unos croquis, efectuar las correcciones necesarias y recoger los datos para ajustar las distancias presupuestas, completar el listado de localidades conocidas y la distancia que las separa y realizar la lectura de las guías de trabajo para llevar a cabo las actividades propuestas por los docentes.

Una vez que llegáramos al lugar, había que organizar el material para iniciar el trabajo en Ciencias Naturales con el profesor Itinerante del área e iniciar con este el relevamiento; después, hacer lo propio con los otros "Profes" de las demás áreas y, antes de irnos, construir el croquis del lugar con la orientación de la brújula, para finalmente organizar el regreso y completar los datos necesarios sobre la localización del sitio arqueológico.

Ya de vuelta a la Escuela N° 424 de la localidad de La Candelaria, almorzar e iniciar con actividades de recreación e integración realizadas por el Profesor de Educación Física.

Finalizada esa jornada de integración con las otras escuelas, cada alumno en su escuela se llevaba una tarea, por ejemplo hacer una pequeña descripción del paisaje que rodeaba la caverna y compararlo con el paisaje de su localidad, fundamentar las variaciones que observaran, prepara un informe de todas las actividades realizadas en la salida de campo y resolver situaciones problemáticas sencillas con respecto a la antigüedad de las pinturas y las distancias recorridas.

Como instancia de evaluación nos propusimos solicitar a los alumnos que elaboraran un proyecto que indicara cuál sería la forma adecuada de conservación del sitio arqueológico, realizar una convocatoria por carta para comunicar la necesidad de ayuda a un organismo especializado en el estudio y la conservación de sitios arqueológicos (Dirección de Antropología), y realizar un mapa en papel afiche donde figuraran las localidades, distancias, ríos y caminos, en escala, partiendo de la hoja de ruta completada en el viaje.

No tuvimos ninguna dificultad en las actividades en la escuela. El día de la salida de campo fue hermoso y nos reunimos entonces en la puerta de la Escuela N° 424 de La Candelaria. Los vehículos para trasladarnos eran la camioneta del profesor de Educación Física, el auto de la Directora y otra camioneta con la que contaba antes de que Argentina tocara fondo.

Cargamos los materiales, el resto del personal de la escuela y las cocineras se quedaron preparando unas ricas empanadas para el regreso y comenzamos el viaje. Todo se desarrolló como mejor lo habíamos pensado, inclusive para las pulgas y garrapatas que estaban en las ramas de los arbustos, que jugaban graciosamente con nosotros.

Esta primera experiencia, como ya les conté, no sólo nos sirvió en lo pedagógico sino que fue un factor importante para la consolidación del equipo de trabajo que a partir de allí continuó con otras experiencias de trabajos similares.

Parte IV- Se hace camino al andar

A partir de este inicio se plantearon ya varios proyectos que implicaban la presencia de varias instituciones y el trabajo interdisciplinario, pero es importante decir, que antes de esta Casa Pintada que les conté, también se habían escrito proyectos interdisciplinarios, la diferencia es que no se creía en ellos; a partir de allí se "sintieron" propios y efectivos, se los entendió como una metodología de trabajo no sólo explicitada en la teoría, sino como una tarea conveniente y en conjunto para alumnos, "profes" y maestros tutores .

Le siguió a esta experiencia un trabajo de campo del mismo tipo, concentrando también a varias instituciones, en este caso en el Dique de Ipizca- embalse artificial desarrollado en los años `50 en el departamento, para el control de las crecientes y la administración del riego en las colonias del este de la provincia- donde también se trabajaron varias áreas: Tecnología, Ciencias Sociales, Naturales, Matemática, y por supuesto la experiencia anterior nos ayudó a ajustar algunas variables, sobre todo las del tiempo y traslados, que facilitaron la implementación de este nuevo proyecto.

A esto fuimos sumando experiencias en la construcción de libros de cuentos relatados por nuestros alumnos, algunos creaciones propias, otros recreaciones de cuentos ya leídos, talleres de matemática que trataban de hacer ver al área como una herramienta imprescindible para nuestro desarrollo y economía, en el cálculo de materiales y costos de viviendas unifamiliares en una primera instancia, luego ya con más precisiones en selección, cálculos de cosechas, cercados y rendimientos.

En el área de Ética y Formación Ciudadana también buscamos recetas institucionales para salir de la crisis en la que Argentina estaba sumergida, recopilando propuestas de cambio, que involucraran a varias áreas, aunque una de ellas fuera el eje, y también a varias instituciones.

Es importante destacar que para el desarrollo de esta nueva metodología, que implicaba por lo menos correr algunos riesgos, como lo era salir de la escuela, no poder financiar vehículos adecuados para el traslado y otras yerbas, se contó con el amplio apoyo de la Coordinación del Ciclo, el equipo de Supervisión y aporte de otros

profesionales que se vieron interesados en la propuesta de trabajo. De todos modos nosotros nos aseguramos una mirada externa, para ayudarnos en estas cuestiones de evaluación que son bastante complejas cuando involucran autocríticas, e invitamos a observar algunas experiencias a técnicos del área de la capacitación de la provincia y coordinadores y técnicos de otros programas que asistieron y aportaron sus conocimientos y expusieron sus impresiones.

Esta línea de trabajo fue para nosotros uno de los factores por los que, si nos ponemos a medir algunos indicadores de eficiencia interna, pudimos mantener niveles de deserción ciertamente bajos, disminuir la repitencia y la sobre edad y, ya hablando de una pertinencia externa, lograr que nuestros egresados tengan una buena inserción en los niveles de polimodal. Las primeras promociones ya tienen alumnos que se encuentran en el segundo año de la Educación Superior y Universitaria.

Para cerrar esta narración voy a exponer una lista en la que estamos los docentes que participamos en estas experiencias. Será solo un listado de nombres, pero también es un listado de acciones, emociones, discusiones, testarudez y afecto: Leticia Mancilla, Marino Ibáñez, Héctor Gervasoni, Felix Montalbán, Fernanda Martínez, Marta Tapia, Sergio Nieva, Emilio Acuña, Silverio Ance, Sergio Barrionuevo, todos Maestros Tutores de tercer ciclo; los Profesores Itinerantes Beatriz Ruiz, Marcelo Marquetti, Pedro Sánchez, Nicolás Gómez, Elsa Paz, Alberto Lindón, Adriana Feres, Daniel Cejas, Jorge Oropel, y el responsable de la Sede Ancasti: Sergio Salicrú.

Sergio Salicrú

Profesor de E.G.B 3

Lugar de trabajo: Ancasti, provincia de Catamarca

Año: 2006

No hay mal que por bien no venga.

Fortalecimiento didáctico de las prácticas de lectura y escritura en alumnos de Didáctica de la Lengua con fracasos en mesas examinadoras

José Roberto Ochoa

"Gracias profesora; gracias profesor", fueron las expresiones de Cristina, Rita, Nelson, Emilce, cuando algunos habían aprobado y otros desaprobado el examen final de Didáctica de la Lengua I ó II.

Acto seguido, preguntaban interesados otros alumnos: "En los turnos de exámenes que siguen, ¿van a dar clases y talleres de apoyo, así podemos presentarnos?"

Con alegría y satisfacción recordamos esos momentos vividos en el mes de mayo de 2005, cuando "culminamos con éxito" la primera parte de una experiencia didáctico-pedagógica de apoyo a alumnos de las cátedras de Didáctica de la Lengua I y II del Profesorado de EGB 1 y 2 del Instituto de Formación Docente Nº 4 "Raúl Scalabrini Ortiz" de la ciudad de San Salvador de Jujuy.

Muchos colegas se preguntarán, ¿qué tiene de sorprendente o de novedoso que alumnos rindan y aprueben un examen final si también lo hacen en otros espacios curriculares? Esta experiencia tuvo y tiene condimentos especiales, por lo que es meritoria de resaltar y también para tener presente el sentido del dicho popular: "no hay mal que por bien no venga".

Toma de conocimiento

Esta historia comienza allá en el mes de mayo de 2004, cuando me hice cargo del espacio curricular de "Didáctica de la Lengua y la Literatura II". Llegaba con muchas expectativas a este nuevo reto en mi carrera docente, ya que por primera vez trabajaba en este nivel educativo.

Los primeros contactos con los alumnos de Didáctica de la Lengua II, y con otros que ya habían cursado ambos espacios curriculares, me permitieron captar las dudas, los temores y ciertas desorientaciones que los inquietaban (sobre todo en lo concerniente a los exámenes finales) por el hecho de haber pasado por experiencias muy poco agradables que generaban una fuerte sensación de fracaso en los alumnos. Esto se debía a la reprobación de esos exámenes, a tener que recursar los espacios curriculares desaprobados, al miedo de tener que presentarse nuevamente a rendir y otras situaciones que motivaban su desaliento.

Por otro lado, mi posicionamiento como profesor respecto al uso de la lengua oral, tan descuidada tradicionalmente en los distintos niveles de enseñanza, me llevó a tomar algunas decisiones pedagógicas. Creía oportuno considerar, en la intervención docente que estaba a mi cargo, el uso de la lengua oral para promoverla, fomentarla y ejercitarla a través de situaciones pedagógicas desarrolladas en distintos momentos: en el aula durante las situaciones de aprendizaje planificadas, pero también fuera de ella de manera formal y/o informal. Tomar estas situaciones como espacios de enseñanza aprendizaje me daban otra posibilidad de intervenir pedagógicamente en el uso de la lengua oral. Tenía un contacto real y constante con mis alumnos, una comunicación cara a cara a través de conversaciones dirigidas y espontáneas sobre variados temas, escolares y de los otros.

Por ello, cada clase, cada encuentro con los alumnos me permitía conocer un poco más sus historias de vida: que muchos de ellos eran mayores de 25 años e inclusive había mayores de 30; que varios de ellos tenían familias a cargo (algunas veces asistían a clase con sus niños pequeños); que la mayoría provenía de sectores postergados (por lo que trabajaban en el servicio doméstico, en la construcción o eran desempleados). Otros, que recibían los beneficios de los distintos planes instalados por el gobierno central; que algunos integraban la C.C.C.(Corriente Clasista y Combativa) y que trabajaban durante el día en cooperativas construyendo viviendas para los mismos beneficiarios de esos planes y durante la noche estudiaban.

Un día Liliana, por ejemplo, me contaba con orgullo las distintas tareas que desempeñaba en la cooperativa a la par de los hombres: cavaba cimientos con pico y pala; preparaba y acarreaba mezcla o picaba paredes. Con un dejo de tristeza, también, me relataba todos los inconvenientes que atravesaba para realizar, además de sus responsabilidades laborales, las tareas de investigación y de estudio que le encomendaban en el Profesorado. La falta de tiempo y el propio cansancio físico para cumplir con sus obligaciones de estudiante le causaban preocupación.

Pero a pesar de estas dificultades, estos estudiantes, mis alumnos, tienen latente su ilusión de recibirse y trabajar como maestros. Pude llegar a percibir, por medio del contacto frecuente, que el ser profesor de EGB 1 y 2 es un sueño familiar anhelado por varias generaciones que los preceden. Algo así como mejorar su calidad de vida a través de la docencia.

También pude inquirir por qué concurrían a este establecimiento educativo y no a otros de la misma modalidad que funcionan en el centro de la ciudad, en la mañana y en la tarde, con características del alumnado totalmente distintas (en su mayoría jóvenes recién egresados del secundario y/o Polimodal).

Al mismo tiempo pude entender cómo este Instituto de Profesorado los "atraía", los "cobijaba con sus virtudes y defectos". Muchos de ellos son mayores, lo que junto a las condiciones socioeconómicas y culturales (medias, bajas) no ayuda a congeniar con el perfil de alumno (joven y en otras condiciones socioeconómicas y

culturales) de los profesorados enunciados. También, el horario de cursada que ofrece nuestro establecimiento, de 18,30 a 23,20 horas, contribuye a su elección justamente porque durante la mañana y la tarde cumplen su horario de trabajo.

Además, muchos de los estudiantes tienen la característica de cursar de manera “lenta” la carrera debido a los inconvenientes que se les presentan durante la cursada y en los exámenes. Por esta razón, utilizan más tiempo de lo que estipula el plan de estudios. En relación con esto, considero que nuestros alumnos tienen la representación de un profesorado que “los espera”, “los aguanta”, dentro de los plazos normados. Hasta creo que esta es la imagen que impera en el accionar de algunos profesores: en este profesorado “se espera”, “se aguanta” a los estudiantes. Así es que, los abandonos momentáneos, las deserciones que se producen, se justifican con circunstancias que tienen más relación con cuestiones personales del alumno que con lo institucional.

Las mesas de examen final

A las pocas semanas de comenzar a trabajar tuve que presidir mesas de examen final de los espacios curriculares mencionados en las que los alumnos que se presentaron obtuvieron resultados negativos. Esta situación se repitió en las mesas posteriores de agosto, de noviembre y de diciembre: muy pocos alumnos aprobados; muchos desaprobados por su escasa preparación y bajo rendimiento (evidenciados en la falta de claridad en la exposición de sus ideas o en la confusión de marcos teóricos), y otros alumnos que se habían inscripto para dar examen pero no se presentaban a rendir.

Otra situación preocupante se daba por la ausencia de inscriptos a ciertas mesas de exámenes. ¿A qué se debía esa falta de decisión para afrontar este paso si teníamos conocimiento del número importante de alumnos que estaban en condiciones de rendir? Estos resultados arrastraban consecuencias negativas como la deserción, el vencimiento de las fechas de las mesas, problemas con los espacios curriculares correlativos y el consiguiente recursado.

Por su lado, varios profesores de los talleres de apoyo a la Práctica y Residencia (de Lengua, de Matemática, de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales), veían con preocupación estos fracasos pues, muy probablemente, afectarían el dictado de los mismos en el año 2005 por la escasa matrícula que se proyectaba y otros inconvenientes relacionados con las exigencias de formación necesarias para realizar la Práctica y Residencia.

Motivo de charla entre los colegas integrantes de las mesas examinadoras eran estas continuas dificultades. Nos preguntábamos, ¿cuáles eran los motivos de esos fracasos? ¿Por qué no rendían? El cambio de persona en la narración, el “nosotros”,

se da porque el compartir las mesas de examen, otros espacios áulicos, me permitió entablar una relación profesional con la responsable del Taller de Lengua de apoyo a la Residencia, profesora Edith Orellana. Estos momentos nos permitieron dialogar, reflexionar sobre esta problemática y preguntarnos qué hacer en el 2005.

¿Por qué están así?

Trevor Carney sostiene que hoy el profesor “debe ser un guía, un orientador que proporcione información, que escuche a los alumnos y que permita que hablen, que les enseñe y muestre estrategias que utiliza para comprender y producir textos, que apoye para que del error surjan aprendizajes significativos, que evalúe críticamente los esfuerzos de sus educandos...”, apreciaciones de la que estamos realmente convencidos por lo que en nuestras prácticas -y en todo momento- orientamos de esa manera nuestro accionar con los alumnos, lo que nos permitió llegar, tratarlos y tenerlos cerca.

Los mismos alumnos nos manifestaban continuamente su complacencia por la actitud abierta, de diálogo, de apoyo, de reconocimiento, de valoración hacia a ellos, como también recalcan que “hay profesores que no nos dejan que les preguntemos nada”, “si tenemos dudas nos mandan que las saquemos consultando los libros...”.

Este acercamiento nos permitió registrar palabras, como las de Fernando (alumno que cursó y regularizó Didáctica I en el año 2003 y que se presentará a rendirla en la mesa de examen de agosto de 2005 y que, junto a 14 alumnos, participa de la segunda experiencia de apoyo), que me permiten enriquecer este relato:

“...en particular yo no llego a rendir este espacio curricular porque prefiero estar bien preparado, presentarme con seguridad y no probar suerte. Por otro lado, no me presento porque los contenidos que debo preparar no son desarrollados con profundidad en su tiempo; si bien uno ya debe tenerlos incorporados -porque para eso uno ya cursó la primaria y la secundaria-, son contenidos que no recuerdo y, por lo tanto, todo lo que he aprendido fue en el cursado de la carrera o consultando bibliografía. En consecuencia, a la hora de estudiar uno tiene que introducirse en el tema, buscar información, interpretar, razonar y realizar ejemplos; uno debe tener una noción más o menos clara de lo que se pretende aprender y es allí donde surgen mis problemas, en su comprensión y, al no tener un apoyo o la ayuda de un profesor para despejar esas dudas, se retarda ese aprendizaje. Es por ello que uno desiste de rendir...”.

Como Fernando, voces de muchos alumnos enunciaban esa demora en la presentación en los exámenes y la inseguridad por el hecho de no estar bien

preparados porque ciertos contenidos no habían sido desarrollados con profundidad en su momento; asimismo resaltaban los problemas de comprensión.

Al averiguar otras causas de lo enunciado por los alumnos encontramos, entre otras, la discontinuidad en el dictado de clases por paros docentes (motivados por la caótica situación política, económica y social que vivía la provincia) y las demoras administrativas en la designación de docentes reemplazantes de estos espacios. Además, el posicionamiento y el accionar didáctico de esos docentes reemplazantes que no desarrollaban la totalidad de los contenidos del programa y, aún así, les pedían a los alumnos que lo hicieran por sí mismos en base solo a la bibliografía sugerida y sin recibir las orientaciones didácticas por parte de los profesores.

Estas dificultades eran acompañadas por las problemáticas sociales y económicas por las que pasaban los alumnos, además de ciertas actitudes como la carencia de hábitos de estudio, el déficit en el vocabulario, el escaso manejo de estrategias de comprensión y producción que llevaban a un bajo rendimiento pedagógico. Todas estas condiciones las pudimos apreciar y visualizar en el contacto que mantuvimos con ellos durante el dictado de las clases y pudimos darnos cuenta de que incidían en la preparación inadecuada de los alumnos para su presentación en las mesas de exámenes.

Una ardua tarea

“No tenemos aulas, trabajemos en el escenario del salón de actos” fue la decisión al iniciar las actividades que nos habíamos propuesto. “Sean responsables, concurren en horario y hagan las tareas correspondientes”, resonaron las consideraciones enunciadas al acordar esta modalidad de trabajo.

Sí, el escenario del salón de actos, lugar donde niños y jóvenes estudiantes brillan con su inocencia, con su gracia, con su desenvolvimiento y se convierten en principales actores de cada acto escolar que realiza la Escuela Primaria Nº 38 “Juanita Steven”, institución que nos presta el edificio porque no tenemos uno propio, fue el sitio donde comenzamos a dar respuesta a las necesidades y urgencias de los alumnos de Didáctica de la Lengua.

No estábamos preparando o representando una obra para un “acto escolar” ni una “comedia”. No éramos los actores -o tal vez sí- de este “drama” por el que pasaban nuestros alumnos cada vez que se hacían las convocatorias de exámenes finales.

Lo concreto fue que allí, durante tres semanas previas a la fecha de examen del mes de mayo, nos reuníamos dos veces a la semana, alumnos y profesores. Esto se dio porque desde fines del 2004 considerábamos la posibilidad de apoyar a los

estudiantes para que rindieran estos espacios, lo que pudimos concretar al inicio del presente período lectivo.

La tarea no fue fácil. Debíamos redefinir y fijar nuestro posicionamiento, planificar y elaborar el proyecto "Intervención en las prácticas sociales de lectura y escritura de los alumnos de Didáctica de la Lengua y la Literatura I y II", incluido en el accionar del Departamento de Formación Inicial y diseñar un proyecto específico "Orientación al estudiante" de nuestro IFD. En este último queríamos construir un espacio de trabajo cooperativo, que pudiera sostener y fortalecer el proceso pedagógico-didáctico, y que ofreciera herramientas y estrategias para el análisis de la lectura y la escritura a través de material de apoyo y la realización de consultas para la renovación de las prácticas de los estudiantes, a través de un asesoramiento y acompañamiento real y efectivo de los profesores. Luego, consensuar con los alumnos los horarios de trabajo (por nuestras obligaciones y porque ellos asistían a otras clases), convocar a los interesados (ya que por una u otra causa un grupo importante no podía o no pensaba rendir) y buscar el espacio físico para desarrollar las actividades por la ausencia de aulas disponibles.

A pesar de todo, pudimos organizarnos, planificar, programar actividades y principalmente acordar y establecer un "contrato" con los estudiantes. Les brindábamos esta posibilidad de apoyo fuera de nuestro horario habitual de trabajo, como experiencia extracurricular, pero necesitábamos un compromiso y responsabilidad en la asistencia, en los estudios y, por supuesto, en la presentación en las mesas examinadoras del mes de mayo.

Todos expresaron su beneplácito por este accionar, por este acompañamiento y también la voluntad de cumplir con lo acordado. Asimismo, tuvimos el consentimiento y apoyo de la coordinadora de la carrera del Profesorado de EGB 1 y 2 y de la Rectoría de la institución para esta nueva experiencia.

Los alumnos nos hacían conocer sus dudas, sus carencias y sus dificultades. Para llevar a cabo las actividades realizamos talleres, trabajamos organizados en grupos, atendimos consultas individuales. Dimos prioridad, además de trabajar contenidos específicos como gramática y propiedades de los textos, a la comprensión y producción de diversas tipologías textuales: textos informativos, textos literarios, textos argumentativos con sus estructuras y estrategias discursivas y lo referente a métodos de enseñanza de la lecto-escritura. Por ejemplo, revisábamos la teoría y practicábamos sobre textos reales determinados y, en forma de examen escrito simulado, los alumnos utilizaban estrategias comunicativas, cognitivas y lingüísticas; reconocían lo concerniente a la situación comunicativa, función, trama y tipologías textuales, la coherencia y elementos de cohesión, entre otros. En fin, procuramos que desarrollaran y manejaran competencias que favorecieran la apropiación de la lengua en uso. También les presentábamos registros de clases de 1er.año con el fin de que

las analizaran, reflexionaran, opinaran y trabajaran sobre los errores y también para que caracterizaran métodos o enfoques de la enseñanza de la lecto-escritura.

Además, teníamos otra preocupación. Nos dimos cuenta de que teníamos que trabajar aspectos actitudinales por la inseguridad y los temores a rendir examen que evidenciaban nuestros alumnos. Por ello decidimos reforzar la autoestima: conversamos con ellos y a través de estas conversaciones les dimos confianza para que se sintieran seguros de lo que hacían, para que perdieran el temor a expresarse oralmente, e incluso el temor a equivocarse. También hicimos hincapié en el modo de preparar y organizar el examen basándose en el programa, y en las estrategias necesarias para desarrollar una exposición oral en tanto esta era otra dificultad que se observaba en sus presentaciones. Así, por ejemplo, los llevábamos a que observaran y tuvieran presente la organización de las unidades del programa, la secuenciación y relación entre los contenidos detallados en cada unidad y, para exponer, los orientamos para que utilizaran guías y esquemas como soportes: mapas, redes conceptuales, cuadros sinópticos, etc.

A medida que pasaban los encuentros, las caras temerosas se convertían en caras expectantes, con sonrisas cómplices y de agradecimiento; aunque todavía no habían rendido, los ánimos y saberes eran otros. Más bien, los temores e inquietudes se trasladaron a nosotros. En el equipo había muchas expectativas; nos hacíamos preguntas: ¿nos habrán entendido?, ¿cómo se presentarán?, ¿estudiarán?, ¿aprobarán?, ¿habrá servido lo que hicimos?

¿Sirvió lo que hicimos?

“¡Los “chicos” estudiaron! ¡Prepararon de otra manera los exámenes!”, eran las expresiones que formulábamos. ¡Nuestras expectativas se cumplieron! La jornada había sido larga. Alumno tras alumno, en el examen escrito y luego en el oral, percibíamos un cambio notorio en la actitud, en la presentación y exposición de cada uno. De 15 alumnos que se presentaron, 11 aprobaron. Hubo desaprobados (unos que no habían concurrido a los encuentros por su propia voluntad y otros que sí lo habían hecho), por lo que se puede deducir que no ayudamos y premiamos a los asistentes a los encuentros.

Posteriormente nos volvimos a preguntar: ¿sirvió lo que hicimos?, ¿enseñamos?, ¿la experiencia fue significativa para los alumnos? Y teníamos respuestas, porque el porcentaje promedio entre ambos espacios correspondió a un 75% de alumnos aprobados. Los encuentros que mantuvimos permitieron superar dificultades como la ausencia de estrategias de comprensión y producción de textos, dificultades en la identificación de características textuales, en el abordaje adecuado de la enseñanza de la lecto-escritura y en el uso social adecuado de la lengua oral.

Inmediatamente otro grupo numeroso de alumnos se interesó por la experiencia pedagógica y se acercó a pedir detalles de la misma; en la semana previa a las vacaciones de julio ya estaban concurriendo a la segunda experiencia de apoyo previa a las mesas examinadoras de julio y agosto.

Por todo lo que había sucedido, nos sentíamos contentos y satisfechos de haberlos ayudado y, si bien luego de que pasó esta primera experiencia, al volver sobre la misma y reflexionar, rescatamos aspectos positivos, sabemos que hay diversos aspectos -como la convocatoria, la inscripción (que será seguramente numerosa en cada mesa), la organización y sistematización de actividades, el lugar del encuentro, etc.- que son debilidades sobre las que hay que poner atención en los próximos encuentros.

Consideramos que podemos rescatar fortalezas porque les demostramos nuestro interés, por ellos y por sus necesidades; porque les dimos la palabra y los escuchamos; porque tal vez los movilizamos a afrontar estas experiencias con otra actitud y porque comprendieron que a partir de sus conflictos y carencias pudieron transitar un nuevo camino que les permitió mejorar sus conocimientos y sus expectativas para no vivir otro fracaso más, y así promocionar el espacio curricular y alejar el fantasma de la deserción.

¿Y nosotros, mis colegas y quien escribe, aprendimos? Sí, aprendimos y mucho, y esperamos que esta experiencia sirva para la reflexión de otros docentes, porque el hecho de conocer diversos aspectos de nuestros alumnos (que muchas veces no tenemos en cuenta) nos llevó a valorarlos por la constancia, por los deseos de superación que tienen a pesar de los múltiples problemas escolares y extraescolares por los que atraviesan, porque aprendimos a modificar y tomar otro posicionamiento frente a los ellos, procurando escucharlos y enseñarles para que aprendan mejor.

Nos dimos cuenta de lo imprescindible que es mantener una comunicación abierta, constante y sincera y, principalmente, de la necesidad de posicionarnos didáctica y pedagógicamente como lo hicimos en esta experiencia. Comprendimos que las incidencias del contexto socio-económico actual de nuestra población escolar -y otras de índole específicamente institucional- no deben ser una causa de repitencia, de discontinuidad, de marginación, de permanencia irregular de los estudiantes en la institución. Y también nos dimos cuenta de que para lograr una preparación adecuada, que permita a nuestros alumnos enfrentar con éxito sus estudios y así tender a una formación docente apropiada -es decir, para que puedan diseñar, desarrollar y evaluar el aprendizaje de los alumnos y para que esto sea la base de su futuro y continuo desarrollo profesional-, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser asumido por los distintos sectores de la institución como una responsabilidad participada y solidaria, de manera que todos -alumnos y profesores- compartan los esfuerzos y también los logros.

José Roberto Ochoa

Prof. de Didáctica de la Lengua I y II

Lugar de trabajo: San Salvador de Jujuy, provincia de Jujuy

Año: 2005

¿Qué publican los docentes?

Cuando todo segundo año se quedó dormido

Silvia Mateo

La historia es simple: cuando un viernes como tantos otros entré al aula de segundo año para dar una clase de Literatura, encontré a todos los alumnos recostados sobre sus bancos en actitud de estar dormidos. Vuelvo a contar la historia: entro al aula -que estaba en el más absoluto silencio- y veo al encaminarme hacia el escritorio que todos permanecían inmóviles, con las cabezas apoyadas en sus brazos como si fueran almohadas. Y una vez más lo cuento -porque el asombro es grande-. Cuando estuve al frente del grupo, vi a todos dormidos y me provocó una honda impresión.

No dije una sola palabra. Me senté como lo hago habitualmente y abrí el libro de temas para llenar los casilleros que, casi siempre, lleno recién cuando la clase está terminando, o aún luego en el recreo; porque el comienzo de las clases siempre requiere de mucha energía y focalización en otros detalles. Hay que observar cómo están dispuestos para comenzar, qué indicaciones hay que dar, cómo presentar lo que vamos a hacer, aunque lo que sucede habitualmente es que ellos tienen todavía conversaciones sin terminar, preguntas sobre temas que no tienen que ver con la clase, peleas entre ellos por resolver, objetos que se tienen que devolver-prestar-sacar-tirar. Y uno tiene que leer los signos que nos permiten visualizar a qué clima llegamos y rápidamente acomodar el tono, las palabras, los gestos y los movimientos a esa temperatura.

Solo se oía -como jamás se había oído en ese curso- el sonido de las hojas del libro de temas mientras yo las dejaba pasar, sin leerlas, y creo recordar que exageré un poco el sonido que hacía al volver las páginas para ver si provocaba algún cambio. Pero no. Conociéndolos como los conozco sabía que ahí había algo decidido con un propósito. Me pregunté quién había ideado el plan, y pensé que sabía perfectamente la respuesta. Y a continuación, creo que pensé que tenía que decidir cómo me iba a comportar frente a esto que me presentaban. Disfruté el silencio. Me pareció que había pasado una eternidad cuando terminé de llenar los casilleros y me quedé mirando la escena.

Decidí, entonces, caminar alrededor del semicírculo que formaban con sus bancos y los observé uno por uno. Son un pequeño grupo de diez alumnos; un grupo que quedó chico, con más varones que mujeres -solo dos- y que durante todo el año mantuvo disputas internas interminables por sus diferencias abismales. Pero en este preciso momento se habían puesto todos de acuerdo, como en una especie de milagro, y evidentemente no pensaban moverse en absoluto, ni un milímetro, ni con

el más imperceptible de los movimientos. Mantenían cerrados los ojos sin apretar; cerrados como en el sueño más profundo y tranquilo.

Volví al escritorio y abrí mi maletín, en el que siempre llevo varios libros, y no solamente los que voy a utilizar: libros que tal vez leo mientras viajo, o que simplemente están conmigo por alguna otra razón más azarosa. Había llevado ese día *El país del viento* de Sylvia Iparraguirre; un libro de relatos pleno de huracanes y silencios en los desiertos de la Patagonia. Elegí un relato en el índice sin saber muy bien por qué. Medí la extensión y me pareció un relato que podía leerse en el tiempo que tenía. En la historia, un marinero que ha sido abandonado por error por la tripulación del barco en el que viajaba logra salvar su vida en medio de una tormenta de nieve, gracias a la cercanía de otro hombre desconocido.

Y comencé a leer en voz alta: *La tormenta* –leí– *Isla de los Estados, 1902*, y el sonido que salió de mi boca fue tremendo, casi escalofriante. Pero no hubo ni el más leve movimiento, por lo que seguí leyendo sin esperar ninguna reacción; aunque leía como si estuviera actuando el relato más que leyéndolo. Pasaron muchos minutos y la única voz fue la mía, y el único sonido el de mis pisadas, como si realmente me encontrara sobre la estepa cubierta de nieve en la que sucedía la historia, en la más absoluta soledad. Y como si los cuerpos desplomados sobre los bancos –acurrucados– fueran los personajes que ateridos de frío se mantenían quietos y juntos para sobrevivir.

Y leía: *Cuando la silueta fue un punto en el horizonte, el marinero Novello supo que el barco no volvería y la certeza lo aturdió como un golpe: estaba abandonado en la Isla de los Estados. Le castañetearon los dientes y todo el cuerpo se le puso a temblar: nadie iba a venir. Las corrientes marinas y la niebla eran temibles en la isla, hacían naufragar los barcos estrellándolos contra las piedras como si fueran barriles vacíos.* En el comienzo del relato sentí que había elegido bien; para mí y para ellos. Y por momentos el relato me hacía pensar en lo que la situación significaba para mí y a continuación, en lo que –suponía– que podía estar significando para ellos, aunque sobre eso seguí pensando todavía muchos días después, porque mi interpretación del suceso fue variando en el transcurso de la situación y durante los días que siguieron. En el impacto inicial pensé “se hacen los dormidos para no trabajar”, Y luego la sensación fue “están actuando de dormidos”, y un segundo más tarde, “están verdaderamente como dormidos”.

Era posible pensar muchas razones por las que lo hacían, algunas muy obvias y otras no tanto: se habían acostado muy tarde, en dos días se iban de viaje de estudio a San Martín de los Andes y ya no querían más clases, simplemente era noviembre, o no querían escuchar más nada sobre las ficciones de Borges. O tal vez, frente al desafío inminente de estar sin sus familias en la montaña, buscaban fortalecer el grupo a través de una acción no conflictiva, igualándose en lo que todos somos iguales: el sueño. Y estas razones eran posibles en diferentes grados. Sin embargo,

más allá de las hipotéticas razones -las "corrientes marinas"- que conducían al grupo, lo que hacían era un pedido de que yo actuara en consecuencia. Me pregunté mientras leía, qué habrían pensado que yo haría. ¿Habrían pensado que iba a hacer algo para que se incorporaran?, ¿los iba a nombrar individualmente?, ¿iba a dar clase igual?, ¿iba a dejar el aula?, ¿Iba a llamar a alguien? Lo cierto era que el barco de la clase que había preparado, en principio, se alejaba por el horizonte como el barco de Novello.

Yo leía: *Su única suerte, pensó Novello, era que los habían hecho desembarcar con las mochilas. Hizo un rápido recuento: dos latas de carne, unas galletas, un cuchillo, un pedazo de sogá y algunas cosas más. Bajó por el acantilado hacia una playa en forma de herradura donde anidaba una colonia de pingüinos. Apenas notaron su presencia, pero a Novello le gustó ver algo que graznaba y se movía en aquella desolación.* En ese momento yo ya no pensaba en ellos sino en mí, que solo contaba con unas pocas cosas para hacer. ¿Qué puede hacer un profesor si los alumnos se niegan a entrar en el juego que se juega cuando estamos en clase? ¿Con qué cuenta? *Unas galletas, un cuchillo, un pedazo de sogá y algunas cosas más* -leí. Y, sin aviso, la clase puede convertirse en un barril vacío y estrellarse contra las rocas.

Miré el reloj: habían pasado casi los ochenta minutos de ese primer bloque de clase. Sin ninguna pausa había leído, y ellos habían permanecido sin movimiento alguno. ¿Escuchaban el relato? Si no lo escuchaban habían hecho un buen ejercicio de dominio corporal, en todo caso. Leí: *Un rato largo lo pasó mirando el mar... como el que mide los pros y los contras de una decisión.* Pero yo estaba convencida de que sí lo escuchaban, en realidad, como nunca habían escuchado un relato, por lo menos no con ese silencio ininterrumpido, esa distensión corporal y ese posible parecido con los ritmos para acunar.

El relato estaba llegando al final como la hora de clase. Ahora faltaba media página. Pero entonces comenzaron los ruidos de afuera porque los otros cursos ya estaban saliendo a la hora del corte habitual. Decidí que leería hasta que alguien dijera algo. Leí: *Cuatro horas más tarde, habían sido llevados a bordo. Aturdido por su flamante popularidad, Novello se olvidó del hombre, que fue conducido abajo con custodia. Lo reclamaban las voces de sus compañeros que, entre elogios y palmadas, le preguntaban detalles de su aventura.*

Entonces, el alumno más inquieto del grupo se incorporó con una increíble sonrisa y me dijo: Creo que ya es el recreo. Le contesté que sí. Es hora de salir al recreo -les dije- y lentamente, sonrientes, todos fueron saliendo del aula sin decir absolutamente nada.

Confirmé luego del recreo que habían escuchado la historia, porque cuando volvieron al aula - tenían cuarenta minutos más de Literatura-, lo primero que me preguntó uno de ellos -y era evidente que ya no eran los mismos que en el bloque anterior- fue si iba a leerles el final del relato, porque no querían quedarse sin saber

qué pasaba finalmente en la historia. Lo interesante es que si ellos no me lo hubieran pedido expresamente, mi decisión durante el recreo había sido ignorar por completo el relato leído, como si nunca hubiese sido leído o como si yo también hubiera estado dormida. Y estaba dispuesta a considerar ese tiempo como un derrotero innecesario que habría que desandar. Pero el relato había tomado cuerpo en ellos. Y entonces el espacio anterior había sido verdaderamente para ellos y para mí un seguir adelante con lo puesto, pese a todo, para que el barco no fuera un barril vacío, no se estrellara, y llegara a buen puerto.

Prof. Silvia Mateo

Prof. de Lengua y Literatura

Lic. en Letras

Lugar de trabajo: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Año: 2006