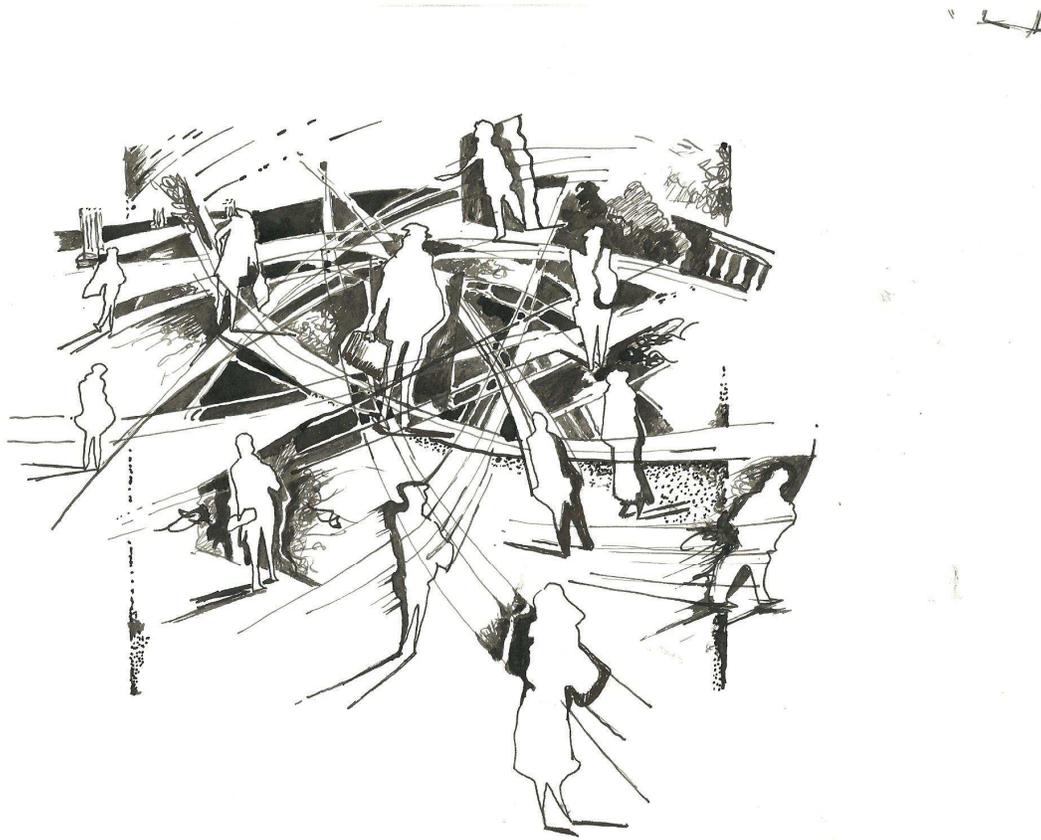


SALA DE PROFESORES Y MAESTROS



Profesorado de Educación Primaria y Educación
Especial - Concordia – E. Ríos

Número 2 – Agosto de 2011

SALA DE PROFESORES Y MAESTROS

Año 2 – Número 2
Agosto de 2011

Publicación del Profesorado de Educación Primaria y Educación Especial

Las Heras N° 654 – Concordia – Entre Ríos

Teléfono: (0345) 421-8144

Sitio Web: <http://iprofconcordia.ers.infed.edu.ar>

E-mail: primariayespecial@gmail.com

Equipo directivo:

Rectora: Yolanda Alicia Senegaglia

Secretaria Académica: María del Carmen Salvarredy

Consejo Directivo: Roberto Castillo – Noelia Bard (docentes)

Andrea Almirón – Mario Panuncio (estudiantes)

Victoria Cuelho (egresados)

Equipo responsable de la publicación

María del Carmen Salvarredy

Fátima González

Liliana Ester Rodríguez

Roberto Castillo

Ilustración de tapa:

Roberto Castillo, para el cuento “Deslugares”, de Fernando Belottini

Ilustración N° 1

ISBN 978-987-05-9025-5

ÍNDICE

¡Bienvenidos a nuestra sala de profesores y maestros!	4
En el taller de alfabetización Inicial	5
Atención a la diversidad	6
Discriminación	7
Integración de niños con NEE	9
Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo (SAIE)	12
Mal de Escuela	14
La violenta tensión entre mieles iluministas y hieles capitalistas ...	16
En la sala de profesores y maestros	18
Explotación infantil	19
El impacto digital en las prácticas de lectura y escritura	20
Las netbooks en el profesorado	22
Importancia de la educación estética en la formación docente	25
Un taller, una utopía posible	32
Taller de juegos de matemática	34
Veinticinco años de historia y de presencia en la comunidad	38
Narrativa concordense	40
Relato de un cuidador	45
El talismán verdadero	47
Deslugares.....	50

¡Bienvenidos a nuestra sala de profesores y maestros!

¡Hola! Hemos regresado para continuar el diálogo iniciado el año anterior. ¿Qué tal ha sido este tiempo para ustedes? Seguimos con algunos problemas de la educación, ya crónicos, como las dificultades para la alfabetización en contextos difíciles, pero además estamos en una época de cambios importantes, como la incorporación de las tecnologías en el aula, en los modos de leer y escribir... De estos temas continuaremos hablando en este número.



Seguimos creyendo en una formación docente que recupere para nosotros el *tiempo*, tiempo para leer, reflexionar sobre nuestras prácticas, compartir con los pares experiencias y conocimientos, escribir... Continuamos apostando a una formación docente continua y sistemática, realizada en el lugar y con los compañeros de trabajo, motivada más por el deseo de aprender y enseñar mejor; que por incentivos externos. Preferimos detener la carrera para permitirnos este *diálogo con tiempo*. Creemos que si las condiciones de trabajo de los docentes posibilitan lo anterior, llegarán al aula las innovaciones pedagógicas, tecnológicas, científicas, de manera más segura y eficaz, que a través de acciones aisladas.

Les contamos -especialmente a las maestras que publicaron sus narraciones en el primer número- cómo continuó el diálogo sobre alfabetización inicial y fracaso escolar en Concordia, tema de esa revista. A través de la Supervisión Departamental de Escuelas, se distribuyeron ejemplares gratuitos a todos los establecimientos primarios de nuestra ciudad. También fueron leídos y comentados en Taller de Alfabetización Inicial, un espacio de los nuevos diseños curriculares para los Profesorados de Educación Especial (1º año) y de Educación Primaria (3º año). De allí surgieron nuevos textos en relación con este problema, que integran la primera de las secciones en esta oportunidad.

Pero hay más novedades y aportes, que les iremos comentando a medida que vayamos recorriendo esta *Sala de Profesores y Maestros*. Ya saben, ya les contamos el año pasado, por qué se llama así nuestra revista: es nuestro lugar de encuentro ya que no tenemos un espacio físico para nosotros en el establecimiento. Entonces *todo* el Profesorado es nuestra sala de docentes: dialogamos en los pasillos, en el patio, en el salón, en la puerta, en la plataforma virtual... y en estas páginas, que compartimos con ustedes: maestros, estudiantes, autoridades y equipos de trabajo de la Supervisión Departamental de Escuelas.

Adelante, entonces, es un gusto recibirlos con unos mates. ¿Dulces o amargos?

Carmen, Fátima, Liliana y Roberto

En el Taller de Alfabetización Inicial

¿Qué les parece si empezamos este recorrido por las aulas de 1º año de Educación Especial, y 3º año “A”, “B” y “C” de Educación Primaria?

En el Taller de Alfabetización Inicial leímos los relatos de maestras de las escuelas de Residencia, que están en el primer número de la revista. Son narraciones que muestran cómo incide el contexto socio-económico en el denominado “fracaso escolar” en el primer ciclo de la escuela primaria. Historias reales de abandono familiar e institucional de niños de sectores vulnerables. Testimonios que señalan la insuficiencia de los servicios públicos (sanitarios, judiciales, sociales, educativos) para lograr la permanencia de esos chicos en el sistema escolar. Relatos que también muestran lo que sucede en el aula, los vínculos, las organizaciones institucionales y las propuestas pedagógicas.

Algunas alumnas de estos cursos nos dejan nuevos textos, nuevas reflexiones, sobre estos problemas.

También Liliana Domínguez, docente del Profesorado de Ed. Especial y Psicopedagoga del SAIE, estuvo presente en los cursos para explicar el funcionamiento de este equipo en la integración de niños con necesidades educativas especiales. Junto con los otros integrantes del SAIE, nos trae un artículo donde exponen sobre estos temas.

La Prof. Noelia Bard comparte con nosotros la conclusión de su trabajo final en el Posgrado de Infancias y Juventudes (UNER, en convenio con la UNL y UNR), sobre *la violencia en la escuela*.

También recibimos una colaboración de nuestra ex rectora, Susana Fourcade, quien nos recomienda un libro de los que ahora, jubilada, puede disfrutar con más tiempo.

...Y para seguir leyendo sobre este tema, les dejamos este enlace del blog de alfabetización inicial del Ministerio de Educación: catedraalfabetizacion.blogspot.com



Atención a la diversidad

Diana Loggio, 3º año "B". Fragmentos de diagnóstico elaborado en el taller "Atención a la Diversidad" (2010)

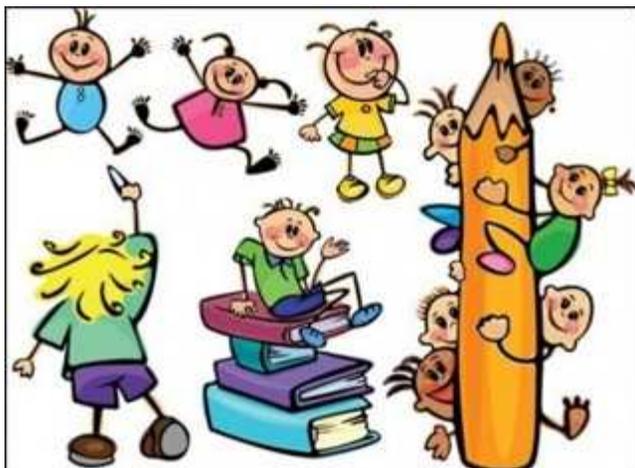
Introducción

La atención a la diversidad es uno de los principios de la transformación educativa que garantiza una escuela con equidad y educación para todos.

Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular.

Es necesario atender a la diversidad, y me pregunté: ¿qué necesidades tendrán los niños extraordinarios y talentosos? Entonces decidí perfilar esta indagación en el estudio de esta clase de alumnos, pensando en Laureano, el niño que me lleva a realizar esta micro investigación. (...)

Reflexión



Laureano es uno de esos alumnos talentosos que pasan inadvertidos. Oculta sus habilidades frente a sus pares y docentes, tal vez debido al bajo nivel de expectativa que se establece para él o a que sus necesidades particulares no encuentran fuente de estímulo. También puede ser debido a que se siente diferente de sus pares, por eso no muestra interés por conversar con los demás o por participar de las actividades de la clase.

Yo sólo manifiesto mis hipótesis ya que no cuento con un diagnóstico sobre Laureano.

Entonces cito: "Los grupos en situación de riesgo de pasar inadvertidos incluyen a varones de corta edad, adolescentes mujeres, alumnos con un talento tan extraordinario como para ser considerados dentro de la categoría de genios, alumnos pertenecientes a grupos minoritarios y alumnos con discapacidades".

"La condición emocional de los alumnos es un factor que contribuye al desarrollo de sus habilidades sociales. Algunos alumnos extraordinarios y talentosos tienen gran confianza en sí mismos, una sólida y positiva autoestima y generalmente, un estado de ánimo de felicidad (Hoge y Renzulli, 1993). Otros, por el contrario, se sienten aislados o fuera de lugar y pueden experimentar depresión, baja autoestima y otros

problemas emocionales. Si se aburren en la escuela y tienen dificultades para conseguir amigos, los alumnos extraordinarios y talentosos también pueden asumir una actitud de desinterés hacia el aprendizaje y las actividades escolares en general. Estos alumnos se encuentran en riesgo de abandonar los estudios (Davis y Rimm, 1994)".

"Dichos niños, definidos como talentosos académicamente por diversos autores (Colangelo, 2002; Feldhusen, 1998; Gagné, 2000; George, 1992), presentan ciertas características cognitivas y socio-afectivas que permiten identificarlos y diferenciarlos de sus compañeros, a la vez que manifiestan determinadas necesidades educativas especiales que debieran ser atendidas".

Hay alumnos como Laureano que no reúnen los requisitos necesarios como para recibir servicios de educación especial, pero que presentan necesidades especiales y, con frecuencia, requieren atención por parte de los docentes de enseñanza común.

Hay muchos alumnos con una impresionante diversidad de necesidades, que resultan de factores diferentes, de los cuales la discapacidad es sólo un factor potencial, niños que tienen rendimientos significativamente diferentes de sus pares.

La responsabilidad que tenemos consiste en crear oportunidades educativas apropiadas para todos ellos.

Discriminación

Roxana Coulleri – Yamila Coulleri – 3º año "B"

La mayoría de las personas en Argentina tiene trabajos temporarios (peones de albañiles, changarines, cartoneros, costureras, empleadas domésticas) y hay muchas otras desocupadas. La comunidad a la que pertenecen los alumnos es heterogénea en cuanto a la cultura. (...)



Las situaciones de conflicto, muchas veces violentas, por discriminaciones étnicas y/o socioculturales son permanentes. Estas situaciones de conflicto se manifiestan tanto en el aula como en los pasillos y alrededores de la escuela.

El hombre es parte de una sociedad, integra grupos y se relaciona con otros para satisfacer sus necesidades.

El hombre, además de ser portador de cultura, la crea y recrea gracias a su creatividad que expresa a través de la conducta, el comportamiento, las actitudes. Estas actitudes pueden cambiar si la persona logra una apertura a lo nuevo.

Los diferentes grupos dispuestos en niveles conforman las clases sociales. Estas tienen diferente poder, prestigio, privilegios, y tipos de comportamiento.

Creemos que es muy importante valorar la participación grupal y las experiencias de los alumnos. Para ello debemos estar dispuestos al cambio, aceptar la verdad del otro y a hacer autocrítica reconociendo la existencia de culturas diferentes e intentando superar la contradicción entre el discurso y la realidad.

El docente debería asumir un rol de guía y los alumnos tener un rol activo. En el aula deberían crearse espacios de comunicación, reflexión; que incentiven la participación a partir de una situación problemática, que puede ser la discriminación y no-integración como generadoras de situaciones de injusticia y hechos de violencia. A partir de la concientización del conflicto, los alumnos propondrían alternativas de solución y serían ellos mismos los protagonistas.

En síntesis, promover espacios de reflexión, de crítica y de toma de decisiones compartidas. La promoción de toma de decisiones, la posibilidad de elegir, permitirá el protagonismo de los alumnos y estos se sentirán contenidos en el grupo. El ejercicio de la participación en el aula es el comienzo de la participación en la comunidad.

Gente importante: empresarios, militares, guerrilleros, pensadores, literatos, deportistas... **Gente** que ha sido conocida, de la que se ha hablado durante meses o años. **Gente** que ha dejado huella en la historia.

Otros muchos, la inmensa mayoría, viven una vida sencilla, oculta, sin ninguna importancia aparente. Son oficinistas encerrados horas y horas en un despacho. Son obreros que ajustan piezas de coches en una fábrica. Son campesinos que miran al cielo en espera de lluvia mientras arrojan la semilla entre los surcos.

Son padres y madres de familia que besan a sus hijos, los visten, los cuidan y les dan comida, medicinas y consejos.

No aparecen en la prensa. No ganan premios. Sin embargo, tejen, con hilos finos, parte de la trama del mundo, pequeñas notas de esa vida hecha de mil colores, penas y alegrías. Sus corazones laten para lo ordinario, y con lo ordinario llenan de esperanza y de cariño la vida de millones de casas en casi todos rincones de la tierra.

A la luz del amor y de la entrega se ve quién es realmente grande, quién es **“gente importante”**.

‘Diversos’ somos todas y todos. Cada una y cada uno de nosotros hemos nacido en un lugar concreto, en una época concreta y en un grupo familiar determinado. Somos hijos de familias numerosas, monoparentales, tenemos dos padres, dos madres, vivimos con la abuela, con unos tíos, somos hijos únicos, vivimos en el campo o en la ciudad...

Estas características nos hacen únicos y también diferentes de cualquier otra persona. Si a estas características les añadimos unas tradiciones, una lengua o un dialecto, y unas manifestaciones culturales peculiares... la diversidad está servida. Hemos convivido y seguimos conviviendo en la escuela con alumnado de distintas comunidades autónomas, algunas con otra lengua y con hábitos de vida diferenciados. Es decir, que la diversidad siempre ha formado parte de nuestras vidas, aunque no fuéramos conscientes de ello. Por otra parte, cuando observamos la realidad actual de las aulas debemos reflexionar sobre la diversidad y la educación intercultural y no discriminar sino enriquecernos con esas diferencias.

Integración de niños con NEE

Ayelén Fochesatto – 3º año “B” – Fragmentos de un texto producido para “Taller de atención a la diversidad” (2010)



(.....) En primer lugar diría que la "inclusión" de un NEE no lo hace una sola persona. Debe ser un grupo comprometido e interdisciplinario; padres, (primero y principal) o tutores, comunidad educativa, (y aquí me refiero a todos, desde la dirección hasta el personal de limpieza), profesionales que atienden o han atendido al niño; psicólogos, psicopedagogos, asistente social, etc., los docentes que van a estar con él, etc. Lo primero es que todas estas personas se comprometan por escrito y se deje establecido qué parte hará cada uno.

De acuerdo con lo investigado, el alumno con necesidades educativas especiales será escolarizado en instituciones de educación común. Sólo cuando dichas necesidades revistan una complejidad a la que no pueda dar respuesta el servicio ordinario, se propondrá su escolarización en escuelas especiales.

De aquí surge el concepto de adaptación curricular, para que cada alumno alcance su máximo desarrollo posible, y el trabajo interdisciplinario, sin el cual la atención a la diversidad sería imposible. Dicho currículum debería ser abierto, amplio, flexible y comprensivo; el último nivel de ajuste es la adaptación curricular individualizada. Esta es una opción más que habilita la respuesta a la diversidad.

La adaptación curricular es utilizada como estrategia y recurso educativo por los docentes y equipos de apoyo para posibilitar el acceso y progreso en el currículum de un alumno con necesidades educativas especiales.

Esta adaptación implica: actuaciones, recursos, medidas, actividades, evaluación y seguimiento.

La integración de niños con necesidades educativas especiales modifica toda la estructura del grupo escolar, es decir que cambia por completo la organización del proyecto educativo. La modalidad de intervención pedagógica es diferente, al igual que las interacciones y actuaciones. El proceso de integración implica el cumplimiento de la función social, ya que, favoreciendo el logro de aprendizajes para todos, da lugar al fin último: "Proyecto de vida digna".

El proyecto de integración escolar no se refiere sólo a la inclusión de las distintas teorías de aprendizaje y estructuras cognitivas, sino que incluye las diferencias culturales, valores, etc.

Las NEE comprenden:

- Las originadas en diferencias individuales, que soluciona el maestro con algún cambio metodológico.
- Las nee temporales, que superan a la escuela y necesitan de un equipo interdisciplinario.
- Las nee que comprometen la capacidad de aprendizaje, que requieren adecuaciones curriculares, equipo integrador, etc.
- Las nee complejas, generalmente permanentes y que por lo general también necesitan de escuelas especiales.

Toda institución que intente atender a la diversidad se deberá plantear tres situaciones como el punto de partida:

1. Contar con profesionales especializados: que puedan brindar seguridad al docente y atención a los niños/as y sus familias de ser necesario.
2. Revisar las prácticas docentes: superando los "mitos" educativos y atreviéndose a implementar estrategias metodológicas nuevas y diferentes, acordes a cada grupo y/o situación.
3. Reconocer y destacar el rol de los padres y la familia, dentro de la educación.

Si bien es relativamente fácil mencionarlas, la práctica nos plantea sus dificultades.

Algunas sugerencias podrían ser:

- Trabajar con los equipos o gabinetes interdisciplinarios de municipalidades o comunas (si los hubiese)
- Acordar el uso del gabinete interdisciplinario o de los profesionales que prestan servicio en los hospitales públicos o SAMco locales o inclusive, en las escuelas especiales.
- Concretar la participación de profesionales que comienzan su labor (recién recibidos), que en algunos casos se incorporan "ad honorem" a estas propuestas.

En cualquiera de los casos se deberá labrar un acta compromiso, para darle mayor estabilidad al accionar del equipo en el marco de las problemáticas institucionales.

Generalmente, ante las situaciones que requieren una atención especial, puede concluirse en el diagnóstico: "*niños/as con problemas de...*", "*familias ausentes ante determinadas problemáticas*", etc. Pero resulta muy raro que se releve: "*métodos inadecuados a la necesidad detectada*", "*métodos no acordes a...*" "*docentes sin bases teóricas para...*" (convengamos en que, como docentes, no estamos preparados para todo y que en muchas ocasiones debemos profundizar temáticas), "*docentes con innovaciones teóricas pero no prácticas*" (o a la inversa).

Cada docente debería modificar su práctica de año en año, de grupo en grupo, y, por más bases teóricas que se tengan, puede ocurrir que al llevarse a la práctica lo que se estuvo diagramando desde lo teórico, haya modificaciones necesarias de ser realizadas: son los llamados reajustes o retroalimentación de la propuesta. El innovar

no significa que lo que se venía haciendo estaba mal, sino que se está buscando lo acorde y necesario a cada situación en particular.

La adaptación curricular individual implica construir un currículum a la medida del alumno, el cual no debe ser aislado, sino hacerlo en estrecha relación con el resto del alumnado, donde podrá compartir experiencias, aprendizajes, vivencias y afectos con su grupo áulico.

No existen modelos o recetas para confeccionar currículas individuales, ni siquiera en los casos de un mismo trastorno o discapacidad, porque ningún alumno es igual a otro ni ningún contexto escolar se repite.

La realidad social y cultural se refleja en las instituciones educativas y cada vez es más manifiesta la complejidad del contexto escolar actual, por lo que se hace evidente y necesario optar por una educación abierta, "*en y para la diversidad*", poniendo de manifiesto un pensamiento con relieve multidimensional, que contemple las diferencias aceptando y valorizando la heterogeneidad de los niños/as y de los docentes.

Institucionalmente la diversidad estará orientada a la valoración y aceptación de todos los alumnos y al reconocimiento de que todos pueden aprender desde sus diferencias y la diversidad social, reconociendo que las prácticas áulicas son complejas, cargadas de obstáculos que se acentúan en las relaciones ínter e intrainstitucionales. La diversidad está dada por múltiples factores, pero no solamente por los niños con capacidades educativas especiales, sino también se contemplan las diferencias étnicas y multiculturales de un país. En el común de los casos la diversidad tiene sus bases en las diferencias culturales cada vez más acentuadas dentro de una misma sociedad o comunidad - para ser más particulares- y que tienen su eco más significativo en el lugar que se le da a la niñez, ya sea por necesidad (familias muy ocupadas y hasta agobiadas por su fuente de trabajo) o por convicción, lo cual es peor (los tiempos y espacios para la niñez no son necesarios ni justificados).

Es necesario tomar en cuenta las diferencias individuales, ofreciendo igualdad de oportunidades sobre la base de la atención individual que permite la educación personalizada -que no es atender al niño cuando tiene problemas sino darle a cada uno lo que necesita- por lo que se centrará la búsqueda en estrategias acordes a las necesidades detectadas en el diagnóstico institucional. Debe entenderse que la atención a la diversidad implica creer que cada ser es único y singular y que no se pretende que el niño/a se "adapte" al modelo escolar y sus normas y reglas preestablecidas, -aquí, en este punto, debemos revisar nuestros períodos de adaptación a las instituciones escolares- sino más bien, que la escuela busque alternativas que se basarán en la convivencia, la vivencia y un modelo educativo que tendrá como objetivo el respeto a la individualidad y el ritmo de cada uno. (...)

"Educar es más que enseñar a leer, a escribir o a calcular. Es preparar al individuo para el mundo, para que él pueda verlo, juzgarlo y transformarlo" -Mundo da criança, Brasil

Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo (SAIE)

María Laura Salinas – Psicopedagoga
Lucrecia García – Fonoaudióloga
Carolina Guerrero – Psicóloga
Martín Fernández – Asistente Social
Liliana Domínguez – Psicopedagoga
Ana Anchordoqui – Psicóloga
Silvina Malleret – Fonoaudióloga
Gabriela Percodani – Asistente Social

¿Quiénes somos ?

Somos un equipo creado en el año 1985 por el Área de Educación Especial dependiente del C.G.E. , para intervenir en las problemáticas de alumnos y conflictos generados en las instituciones educativas.

El equipo se encuentra integrado por ocho profesionales : dos Psicopedagogas, dos Fonoaudiólogas, dos Psicólogas y dos Asistentes Sociales. El SAIE está dividido en dos subgrupos: cada uno de ellos cuenta con un profesional de cada especialidad, y atiende a diferentes escuelas.

¿Dónde funcionamos ?

La sede es en la Escuela N° 11 Basavilbaso.

Los días lunes, martes y miércoles se concurre a las diferentes instituciones educativas de nuestra ciudad y zonas aledañas.

Jueves y viernes se realiza atención en Sede.

¿Qué instituciones abordamos?

Actualmente este servicio brinda su atención aproximadamente en 90 instituciones escolares en ambos turnos, compuestas por Centros de Desarrollo Infantil -CDI-, Unidades Educativas, Nivel Inicial y Primario de Gestión Pública.

¿Cuándo y cómo se solicita la atención del Equipo SAIE?

Cuando la escuela detecta problemáticas institucionales o de un grupo de alumnos o de un alumno en particular y se han agotado todas las estrategias pedagógicas y recursos disponibles dentro de la institución escolar, se solicita la intervención del servicio.

Dicho pedido se realiza a través de una ficha de intervención donde constan datos significativos para el abordaje.

A partir de este año se ha implementado una ficha de seguimiento para las situaciones donde ya se ha intervenido.

¿Cuál es nuestra tarea?

Como primera instancia nos acercamos y conocemos la institución, dialogamos con Directivos, Docentes y MOI con el fin de obtener datos significativos del alumno, estrategias implementadas por los docentes y resultados obtenidos. Luego se analiza qué tipo de intervención se considera más conveniente para cada situación

problemática presentada en cada institución .Las mismas pueden ser: observaciones áulicas (dinámica de clase y del grupo, del niño, registro de actividades realizadas en los cuadernos, etc.), caracterización funcional de los alumnos (psicopedagógica, fonoaudiológica y/o Psicológica), entrevistas a padres o tutores, visitas domiciliarias, etc.

Luego de realizadas estas dos instancias, el equipo evalúa los datos obtenidos, brindando sugerencias a Docentes y MOI a partir de las potencialidades y capacidades del alumno en relación a adecuaciones curriculares, PPI, utilización de recursos y/o estrategias que pueden implementar los docentes dentro del aula. Además nuestro servicio realiza:

- Derivaciones a profesionales de diferentes especialidades
- Determinación de escolaridad -común o especial-
- Seguimiento de las intervenciones
- Asesoramientos a Directivos, Docentes, MOI y a padres
- Articulación con diferentes instituciones de nuestra ciudad
- Encuentros con Supervisores, Directivos y MOI para el abordaje de diferentes temas.

Este equipo adhiere al principio planteado por Hannah Arendt: *“la pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá.”*



Un libro de suma actualidad para la docencia.
Daniel Pennac

“Mal de Escuela”

Editorial De bolsillo, Barcelona, España-2009.

Prof. Susana Fourcade (*)



Daniel Pennac nació en Casablanca, Marruecos, en 1944. Su infancia transcurrió en diversos países de África y del Sudeste Asiático. Se licenció y ejerció como profesor de lengua y literatura en un liceo de París. Abandonó la enseñanza después de 25 años para dedicarse a la escritura comenzando por textos de literatura infantil. La primera edición del texto presentado es del año 2007, por el que recibió el prestigioso premio Renaudot.

Esta obra hace referencia a la trayectoria del autor como alumno, con recuerdos autobiográficos dolorosos, por un lado, ya que llevó por mucho tiempo el mote de “**zoquete**”, debido a lo que él mismo califica de “**embotamiento escolar**”; y por otro, despliega su deseo de aprender y el amor por la enseñanza. Resulta un libro accesible y atrayente para la lectura, con toques de humor y sugerencias para la práctica de la enseñanza, ya que contra todos los pronósticos, incluso los de su propia familia, se graduó como profesor ejerciendo la docencia, en muchos casos con alumnos “especiales”.

El libro pone de relieve el problema del fracaso escolar ya que ese mote lo lleva no por ser un alumno rebelde sino simplemente porque no aprende en ninguna área, pero particular y paradójicamente “*los males de la gramática*”, y anuncia: “*pienso escribir un libro sobre la escuela: no sobre la escuela que cambia en la sociedad que cambia (...) sino, precisamente sobre lo que no cambia, en una permanencia de la que nunca oigo hablar: el dolor compartido del zoquete, sus padres y sus profesores, la interacción de esos pesares de escuela*” pp18.

Con numerosas anécdotas también muestra cómo se puede romper con las “*biografías sociales anticipadas*” de las que hablan G. Frigerio y M. Poggi; que el autocumplimiento de las profecías del estilo “**no llegarán a nada**” no siempre se producen tan linealmente, evidenciando que, aún en espacios altamente atravesados por representaciones sobre la idea de “normalidad” o de “inteligencia natural”, los sujetos ponen en juego deseos e intereses que, anudados a ciertas condiciones de enseñanza, pueden abrir otros futuros posibles. Su relato nos sumerge y conmueve cuando sostiene la importancia que les otorga a algunos docentes que lograron que él pudiera gozar de sus clases y aprender: “*Los profesores que me salvaron -y que hicieron de mí un profesor- no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente nos repescaron. Les debemos la vida.*” pp34

Comenta sobre las características de estos docentes que lo rescataron: “*La presencia del profesor que habita plenamente su clase es perceptible de inmediato. Los alumnos la sienten desde el primer minuto del año, todos lo hemos*

experimentado: el profesor acaba de entrar, está absolutamente allí, se advierte por su modo de mirar, de saludar a sus alumnos, de sentarse, de tomar posesión de la mesa. No se ha dispersado por temor a sus reacciones, no se ha encogido sobre sí mismo, no, él va a lo suyo, de buenas a primeras, está presente, distingue cada rostro, para él la clase existe de inmediato." pp112

Resulta sumamente interesante este párrafo sobre "habitar" la clase. Inés Dussel y M. Caruso, en el libro *La invención del aula* también toman este concepto distinguiéndolo de "ocupar" el aula. La diferencia radica entre estar de manera pasiva, aceptando lo ya dado o acostumbrado o, por el contrario, en armar el espacio, considerando alternativas, activando márgenes de maniobra. Es desde aquí que podemos ver que ser docente requiere de ciencia, pero también, mucho de arte y, como el autor lo llama, de "oficio" extraño. En otra parte de su libro dice sobre su práctica: *"Una sola certeza: la presencia de mis alumnos depende estrechamente de la mía: de mi presencia en la clase entera y en cada individuo en particular, de mi presencia también en mi materia, de mi presencia física, intelectual y mental, durante los cincuenta y cinco minutos que durará mi clase."* pp109. Y cuando no logra que suceda esto, es capaz de enfadarse consigo mismo y afirmar que las horas de clase frustradas lo dejan abatido porque *"... hoy no estoy allí, estoy en otra parte. Lo que digo no se encarna, les importa un pimiento lo que están oyendo. Ni preguntas ni respuestas. Me repliego tras la clase magistral"*. pp110

¿Cómo es posible hacer que los "malos alumnos" puedan dejar por un momento la mochila de miedo, pesadumbre, frustraciones que llevan a la escuela? Y responde: *"Es difícil de explicar, pero a menudo sólo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo"* pp109. Una muestra de su arte: la responsabilidad por el otro, al que aloja sin que lo condicione su no-aprendizaje, su comportamiento, su mochila, pero atendiendo a su diferencia: *"Cada alumno toca su instrumento, no vale la pena ir contra eso. Lo delicado es conocer bien a nuestros músicos y encontrar la armonía. Una buena clase no es un regimiento marcando el paso, es una orquesta que trabaja la misma sinfonía. (...) El problema es que queremos hacerles creer en un mundo donde sólo cuentan los primeros violines"* pp113-114.

Por sus análisis críticos, sus anécdotas y propuestas efectivas, resulta un libro atrapante e imperdible para reflexionar sobre trayectorias escolares y prácticas pedagógicas.

(*) Profesora de Pedagogía. Ex rectora –jubilada– del Profesorado de Educación Primaria y Educación Especial de Concordia. Docente universitaria, en la Facultad de Ciencias de la Administración, UNER.

La violenta tensión entre mieles iluministas y hieles capitalistas - Reflexiones en torno al mito de la violencia escolar-

Prof. Noelia Bard (*)

“...esta tierra que sueño no tiene dueño, somos hijos del sol...”
Arbolito^{1[1]}

Los discursos que, respecto a la violencia escolar, circulan en los ámbitos educativos y en otros espacios sociales, nos permitieron poner en relieve las lecturas que subyacen bajo los mismos, e incluso, comprobamos que, a veces, estas mismas alocuciones representan *discursos violentos*. Con el auxilio de conceptos y categorías teóricas debidamente consagradas, tal el caso de las de hegemonía, arbitrariedad cultural, cultura, dominación, entre otras, nos resultó posible deconstruir la *violencia escolar* como posible categoría de análisis, tarea que a la vez nos permite plantear las reflexiones de este apartado.

Realizamos un recorrido histórico desde el surgimiento del Moderno Estado Nación y estudiamos sus implicancias políticas, poniendo en relieve la vigencia de una falacia que aún sostiene que la integración y ascenso social se logran a partir del tránsito por los caminos y avenidas sistémicas que ofrece la educación.

Las ideas de integración y ascenso social difundidas por las clases dominantes se desvanecen desde el análisis crítico del Sistema Educativo y de las políticas que le han dado entidad y sentido. El poder dominante *determina taxativamente* cuántos, cómo, desde dónde y en qué condiciones o momentos los diferentes estratos sociales llegarán a tal o cual estadio del sistema educativo, porque la cantidad de *integrados* y *de ascendidos* guarda una relación directa con los márgenes de maniobra y de crecimiento del modelo de producción y acumulación de bienes reinante: el capitalismo. La *ilusión* de ascenso social, promulgada y difundida desde el surgimiento del Moderno Estado Nación a partir de la puesta en vigencia y valor del Sistema de Educación de Masas, se arraigó fuertemente en el imaginario social y aún perdura con fuerza a nivel de la conciencia colectiva. En la génesis de dicho modelo estadual, educar al pueblo se convirtió en una de las tareas esenciales, ya que se sostenía que la miseria y la opresión de las sociedades provenían de la ignorancia y de las creencias supersticiosas de sus integrantes, resultando más que necesario, entonces, cambiar estas condiciones en base a la educación. La noción paradigmática de *progreso* impulsaba y acompañaba, a la vez, toda razón educativa. La educación sería, en definitiva, la que posibilitaría que *el sujeto educado en y por los sistemas nacionales de educación* ascendiera en la escala social a partir de un lugar asegurado en el sistema de producción, es decir, posibilitaría el *progreso real* de los sujetos que por ella pasaran. Entonces: ¿Por qué sostenemos que se produce una violenta tensión entre las *mieles iluministas* y las *hieles capitalistas*?

El paradigma educativo que proclamaba el Moderno Estado Nación estaba basado en la igualdad, por la cual el hombre podía integrarse a la sociedad, recalando en el sistema educativo. Sin embargo, un modelo de Estado diseñado para viabilizar el capitalismo, no podía sustraerse de servirlo. El Moderno Estado Nación representa la *herramienta* adecuada para el ejercicio de la *dominación* (bajo los términos planteados por Weber) de una sociedad organizada bajo la forma capitalista, por lo que, la misma aceptación de las reglas del capitalismo (en cuanto a modelo de

^{1[1]}Arbolito: álbum “la Arveja esperanza” (2002) en canción Vinito y Amor.

producción y acumulación) es la que imposibilita la nota de igualdad plena que el sistema de educación de masas proclama. Es la propiedad privada de los medios de producción, en consecuencia, la que modula las relaciones de clase mediante mecanismos de contrapesos sociales caracterizados por una dinámica asimétrica. En otras palabras, el capitalismo sólo puede funcionar en base a desigualdades concretas. En este marco, la explotación y dominación que ejerce una clase sobre otra, produce y reproduce desigualdades generadas por el poder hegemónico que tiene los medios de producción, plasmándose una tensión violenta, explícita o implícita, entre explotados y explotadores. Esta violenta tensión existe a raíz de las asimetrías que genera el capitalismo y tiene como ámbito de desarrollo a los espacios sociales. En estos espacios *consagrados* dicha violencia estructural alcanza a niños, jóvenes y adultos. La escuela encierra voces que denuncian las violencias, tipologías y actos de violencia que pueden comenzar a enumerarse con solo dar un paseo por sus galerías, patios y aulas, o, simplemente, observando detalladamente sus diseños curriculares.

Estos recorridos se inician como *ruidos internos*, ruidos generados por caracterizaciones difundidas a las que se alude bajo el término *violencia escolar*. Es por esto que transitar por diferentes *vagones*^{2[2]} nos permitió encontrar grietas que de alguna manera se sustentan en los espacios de aprendizajes por los que hemos transitado. Estas grietas, poco a poco, iban reafirmando nuestra hipótesis inicial. Dicho tránsito y el haber abrevado en múltiples líneas teóricas nos permitió arribar a una sencilla, pero no simple convicción: La enunciada “*violencia escolar*” no constituye una categoría de análisis científico, es decir, como tal la misma deviene en una *falacia* y a nivel de construcción objetiva es un verdadero *mito*. La violencia que se observa en los espacios escolares no es propia, exclusiva y excluyentemente perteneciente a estos (el espacio escolar no cumple por sí mismo con el atributo de exclusividad generativa de un objeto de estudio categorizable). En todo caso, se trata de un reflejo de la *violencia social* (violencia en sentido general) que encuentra su campo de realización en un espacio que por sus propias características concentra sobre sí –en largas y continuadas jornadas– a la mayoría de la infancia y de la juventud, situación que se extiende y repite durante una importante porción de la vida de estos sujetos sociales escolarizados. Resulta evidente que quienes no se encuentran escolarizados desarrollan sus *prácticas violentas* en otros ámbitos, por lo que el *espacio de origen* de la violencia observable en ámbitos educativos, definitivamente, no es, precisamente, el espacio escolar.

Finalmente, resulta necesario puntualizar que, a pesar de ello, el espacio escolar – por *enunciado de origen*– es el espacio en el que con mayor crudeza queda revelada la violenta tensión existente entre las *mieles iluministas* (que dan origen al sistema de educación de masas) y las *hieles capitalistas* que imposibilitan estructuralmente a dicho sistema la concreción plena de su misión: inclusión social y productiva con movilidad social ascendente.

María Noelia Bard, verano del 2011

(*) Profesora de Pedagogía, Filosofía y Psicología. Docente de Sujetos de la Educación Primaria en diferentes contextos y modalidades, y de Práctica Docente I (Profesorado de Ed. Especial). Becaria en la carrera de Especialización de Postgrado “Nuevas infancias y juventudes” (UNER). Este texto es la conclusión del trabajo final, dirigido por el Magíster Ricardo Carballo.

^{2[2]} En referencia al apartado “¿Cultura violenta o violencia cultural? La educación como estación de trasbordo .

En la sala de profesores y maestros

Ahora, si nos acompañan a nuestra sala, compartiremos un tiempo para aprender, para conversar sobre nuestras experiencias, comentar novedades, escribir... Algunos docentes del Profesorado se refieren a temas de su especialidad. Carlos Trosman habla de los derechos de los niños y una forma de explotación infantil, no siempre advertida. Luciana Mc Loughlin y Carmen Salvarredy nos dan ideas sobre cómo enseñar con las netbooks, que ya llegan al aula. Roberto Castillo reflexiona en un ensayo sobre el lugar del Arte en la educación y la sociedad. También hay para compartir experiencias de talleres: de escritura y de juegos matemáticos. Yolanda Senegaglia se refiere a los 25 años que nuestro profesorado está cumpliendo.

¿Preparamos mates nuevos? Parece que Silvia y don Sosa nos compraron alfajores y galletitas.



EXPLOTACIÓN INFANTIL

Por Carlos Trosman (*)

carlostroman@gmail.com

(Publicado en "Kiné, la revista de lo corporal")

Cuando pienso en los Derechos Humanos, también pienso en la educación, y la educación me lleva a los niños, y pienso a los niños como un sector dentro de la diversidad de la sociedad, con sus derechos particulares. Ya este tipo de pensamiento implica una desnaturalización de la niñez, ya que no es "natural" que los niños tengan determinados derechos, sino que es cultural. Los derechos de los niños varían en las diferentes épocas, culturas y sistemas sociales. Por ejemplo, recuerdo



una controversia con el pueblo mapuche porque para ellos, una forma de educar a sus hijos es que acompañen a trabajar a los padres al campo a partir de determinada edad, para ir aprendiendo las labores y la relación con los elementos de la naturaleza. Un ojo condicionado por la cultura occidental hegemónica, interpreta esta situación como "explotación infantil" ya que el niño "trabaja en el campo". No hay duda de que pueden presentarse otras

situaciones donde personas inescrupulosas se aprovechen de ciertas situaciones para, efectivamente, explotar a los niños haciéndolos trabajar en contra de lo que establece la ley. Depende, entonces, del ojo y del contexto. En la época actual, creo que los niños sufren además otro tipo de explotación, que es el ser considerados un "target", un blanco en el coto de caza de la publicidad. Y la publicidad no perdona presa alguna y es una gran depredadora de cerebros, en especial de los más tiernos como los de los niños. Se ha criticado con creces la violencia y las escenas "subidas de tono" en la televisión, para proteger a los niños, pero se permite que todo el tiempo se los intente transformar en consumidores de una infinidad de cosas inútiles para ellos, nada didácticas y totalmente prescindibles. ¿Por qué no se considera eso explotación? ¿Si extrae una ganancia del niño, como lo hace el trabajo infantil? ¿Será porque el "trabajo" del niño de insistirles a sus padres "-¡Comprame, comprame!" se diluye en las delicias de la vida familiar? ¿No implica una ganancia para quienes le ocupan sus neuronas con pavadas? ¿No es también un abuso infantil modelar o "formatear" sus cabezas para transformarlos en consumidores? Debería haber leyes que protejan a los niños de las cacerías publicitarias y que no se permita intentar transformarlos en "consumidores" antes de determinada edad. No pretendo con esto minimizar la explotación infantil, o el abuso sexual hacia los niños, comparándolo con el abuso social que se comete a través de la publicidad. Muy por el contrario, quiero elevar la importancia de este abuso cotidiano sobre la capacidad de pensar de los niños y denunciar este atentado a la educación, que debería formarlos como ciudadanos y no como consumidores.

Las maravillosas películas "para niños" que vemos últimamente generan millones de dólares de ganancia, pero esos millones son una ínfima parte comparados con los

miles de millones que genera la venta del “merchandising”, de la infinita variedad de objetos relacionados con dichos filmes. Ser parte de esta sociedad tiene su precio en metálico, en billetes contantes y sonantes, y ese precio se comienza a pagar desde que un niño puede encender la televisión. ¿No es esa una forma de explotación y descuido de la niñez? Es cierto que está la responsabilidad de los padres, pero esta no exime de la responsabilidad social, ni de la responsabilidad ética y moral de los empresarios para con nuestros hijos, para con nuestro futuro.-

(*) Docente de los talleres Psicología Social y Grupos Operativos

El impacto digital en las prácticas de lectura y escritura

Lic. Luciana Mc Loughlin (*)



Muchos profesores de los niveles medio y superior, cualquiera sea el campo disciplinar del que provengan, se encuentran con obstáculos a la hora de proponer la apropiación de saberes a través de las **prácticas de lectura y escritura**.

Estas experiencias, sumadas al impacto de algunas estadísticas dadas a conocer por los medios de comunicación, han dado lugar a la idea de que estamos frente a una crisis (con diagnóstico terminal) de la lectura y de la escritura. ¿El motivo? Presuntamente, la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que apartarían a nuestros jóvenes del mundo de las palabras.



Desde nuestro rol de educadores, antes que paralizarnos o quedarnos atados a la nostalgia de lo que ya no volverá a ser, debemos analizar el currículum que hace a los saberes vinculados a la lectura y a la escritura, y reflexionar sobre la manera en que repercute en estas prácticas el impacto digital.

Esto nos lleva a preguntarnos qué implica hoy la alfabetización. Hay un desencuentro entre el concepto de alfabetización propuesto por la escuela tradicional y el que reclama la sociedad. Tal como nos advierte Emilia Ferreiro³, la definición de persona alfabetizada es siempre relativa a un lugar y a un tiempo históricos. No se trata de conocer el alfabeto sino de poder circular en el entramado que constituye la cultura escrita de una sociedad en un momento determinado.

La lectura digital implica falta de contacto corporal con el texto, la posibilidad de reducir o ampliar una página, o de leer varias a la vez. El concepto de hipertextualidad es llevado así a su máxima expresión. Asimismo, Internet ofrece una

³ Ferreiro, Emilia, "Nuevas Tecnologías y Escritura", en Revista *Docencia* del Colegio de Profesores de Chile, año XI, N° 30, págs. 46-53, diciembre 2006.

enciclopedia infinita y en permanente transformación. Brinda a los jóvenes la posibilidad de acceder a un libro o un manual que quizás no podrían adquirir por motivos económicos. Por otra parte, tampoco es indispensable contar con conexión a Internet gracias a la existencia de los DVDs (algunas colecciones son enviadas de manera gratuita desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación a los docentes que lo solicitan en el portal).

Dos herramientas digitales valiosas son también los audiolibros (¡imaginen el placer de realizar un largo viaje mientras alguien nos lee *Cien años de soledad!*) y los e-books, que por su tamaño y capacidad de almacenamiento permiten portar muchas obras literarias y dan otro sentido a las horas perdidas en un subte, tren o colectivo.

En cuanto a la escritura, cualquier procesador de textos es una herramienta maravillosa que facilita el proceso de revisión, sin dejar marcas ni cicatrices. Asimismo, como asevera Anne Marie Chartier, quien sabe emplear un teclado con movimientos ergonómicos y veloces puede consagrar todos sus esfuerzos a lo que quiere decir, sin que el tener que hacer lo distraiga⁴.

También los documentos compartidos en la web representan una herramienta poderosísima para la escritura colaborativa. Anularon la necesidad de estar físicamente juntos; permiten trabajar en simultáneo o de manera asincrónica y compartir documentos con determinadas personas o hacerlos públicos en la red. A los docentes nos ofrece la posibilidad de realizar un seguimiento de los trabajos solicitados (lo que significa acompañar el proceso de escritura y no enfrentarnos a un mero producto final) y del desempeño de cada uno de los estudiantes en particular (qué escribió, qué modificó, cuándo lo hizo). También podemos dejarles sugerencias en el documento.

¿Qué significa esto? ¿Que debemos dejar de lado los cuadernos de los alumnos frente a la inminente llegada de las netbooks a la escuela secundaria? Pues claro que no. El mundo analógico y el digital conviven, y como educadores, nos vemos obligados a ir de uno al otro. Aquellas prácticas que hayan dado buenos resultados en el pasado no deben anularse ni ser reemplazadas, pero sí pueden articularse con lo nuevo. Negar las transformaciones culturales de las que somos partícipes sólo nos llevará a posponer una discusión que inexorablemente ha de instalarse, pues de ella depende el futuro de los alumnos de hoy y de mañana.

(*) Luciana Mc Loughlin es Licenciada en Letras, con Especialización en Escritura, Lectura y Educación. Se desempeña como docente del nivel superior y ha dictado diversas instancias de perfeccionamiento docente. Asimismo, es tutora de Conectar Igualdad a nivel nacional.

⁴ “Enseñar a leer y a escribir en presente y en futuro”, entrevista a Anne Marie Chartier realizada por Andrea Brito y Silvia Finocchio. Material de la Especialización en Lectura, Escritura y Educación de FLACSO.

LAS NETBOOKS EN EL PROFESORADO



Maria del Carmen Salvarredy (*)
csalvarredy@arnet.com

Alicia Beatriz López
alicia.lopez@educ.ar

!!! Se nos viene la noche!!! ... ejem, digo, ¡las nets!

Parece que llegan nomás. Al menos, ya nos pidieron el CUIL, firmamos el comodato y la declaración jurada y comenzaron a instalar cables y otras yerbas -que son parte de lo que llaman *el piso tecnológico*, ahora solo resta esperar. Nos sentimos como chicos con juguete nuevo, vamos de la emoción y el entusiasmo a la preocupación.

La mayoría de los docentes utilizamos a diario un procesador de texto y el correo electrónico, sabemos buscar información y, si nos apuran un poco, hasta somos capaces de hacer un *power point*. Con ayuda de algún alumno, incluso nos animamos a usar el cañón, es más, ¡nos peleamos por usar el único proyector del instituto! Pero... ¿alcanzará con eso? Mmm... para empezar, puede ser. Pero, si los alumnos van a tener las computadoras todos los días en su banco, me voy a quedar corta con las actividades que les proponga. O lo que es peor, ¿y si no encuentro cómo *llenar* la clase y los futuros profes se dan cuenta? ¿Adónde va a ir a parar mi dignidad, mi autoridad, mi autoestima, mi.... ¡mi madre! Quedo blanca del susto... pero tengo que superarme.

¿Y si lo intento?

¿Qué hacemos HOY en el aula? Abordamos diferentes contenidos y los presentamos, seleccionamos bibliografía y propiciamos su lectura, tratamos de orientar el análisis de los textos y ayudamos a los alumnos a sacar conclusiones. En fin, procuramos enseñar a pensar. Ahora bien, con tanta compu en el aula, será necesario encontrar *alternativas digitales* para seguir trabajando en esa línea.

Como no soy de las que se paralizan con el miedo, decidí ocuparme en lugar de preocuparme. Recurrí a Internet para averiguar un poco más. Ingresé a Educar⁵ y de allí a un directorio de sitios educativos⁶.

Hay mucho enlace, propuestas para el aula⁷, recursos interactivos⁸, secuencias didácticas⁹ y hasta DVD¹⁰ y cursos¹¹ en una cantidad tal que puede resultar abrumadora si no tenemos en claro qué es lo que estamos buscando y para qué y cómo queremos usarlo y aprovecharlo.

Para poder organizar las ideas, necesitaba saber urgentemente dos cosas:

- Qué diferencias existen entre una sala de informática, el aula móvil -es lo que reciben los profesados de educación primaria- y el modelo 1a1-que llega a los que forman profesores para secundaria y para educación especial-.

⁵ <http://aportes.educ.ar/>

⁶ <http://www.educ.ar/educar/site/educar/recursos-educativos/coleccion-propuestas-para-el-aula.html>

⁷ <http://www.educ.ar/educar/site/educar/recursos-educativos/coleccion-propuestas-para-el-aula.html>

⁸ <http://secuencias.educ.ar/>

⁹ <http://www.educ.ar/educar/recursos-educativos/coleccion-educ.ar-en-linea.html>

¹⁰ <http://coleccion.educ.ar/>

¹¹ <http://portalcapacitacion.educ.ar/>

- Con qué herramientas cuento para no sentirme “*desinstrumentada*” cuando lleguen las netbooks al profesorado, una especie de *botiquín de primeros auxilios digital*.

Resultó mucho más sencillo alcanzar **mi primer objetivo**, las diferencias son muy interesantes y vale la pena conocerlas:

La **sala de informática** es el lugar donde se ubica la mayoría de las computadoras de la institución y hay conectividad casi asegurada. Si bien cada vez es mayor la cantidad de docentes que lleva a sus alumnos a trabajar allí, el acceso está limitado por la organización previa. El uso de la sala está condicionado por la cantidad de cursos, el tamaño de la sala, los horarios fijos de los espacios propios de la materia TIC y todo lo que implica trasladarse fuera del aula. Con mucha suerte y viento a favor, los alumnos van cada 15 días.



El **aula móvil** es un poco más sofisticada, en una especie de carrito –bastante costoso, por cierto– que aloja, alimenta y traslada a 30 o 40 netbooks, según la matrícula de cada institución. Resumiendo, es un aula de informática con rueditas que permite que un docente trabaje con las TIC y sus alumnos sin moverse del aula.

La sala de informática y el aula móvil mantienen la estructura típica del aula de clases.

El modelo 1 a 1, en cambio, reconfigura, cambia drásticamente dos dimensiones: **el tiempo**, la frecuencia de uso del recurso, y **el espacio** áulico, que se "satura" de pantallas, de conexiones, de ventanas tecnológicas. El modelo 1 a 1 expande la frontera del aula, no sólo por el acceso a Internet, también porque la computadora va a la casa del alumno, la conexión sigue allí ¹².

En el IFD seguirá existiendo **la sala de informática**, a la que se sumará **un aula móvil** para el Profesorado de Educación Primaria y **una netbook para cada alumno** –de segundo a cuarto año– del Profesorado de Educación Especial y para todos los docentes y administrativos del establecimiento. ¡Está bueno que todos puedan acceder al novedoso equipamiento!

Sin embargo, a los que venimos del reinado del lápiz y papel, la tiza y el pizarrón, y no tenemos mucha idea de cómo va a funcionar todo esto, nos asusta pensar en su inmediata implementación.

El modelo 1 a 1 no supone *per se*, que todos tengamos acceso a Internet desde la escuela, en simultáneo. Esto depende de la conectividad y de la infraestructura necesaria para sostenerlo, es más, se comenta que es improbable que con la conectividad del instituto se puedan conectar más de 50 personas en simultáneo.

Entonces, ¿qué podemos hacer en un aula sin Internet? Pues ¡mucho! Para empezar, adquirir y desarrollar nuestras competencias digitales... bueno, en dos palabras: **alfabetización digital**.

Para alcanzar **el segundo objetivo** tuve que invertir mis vacaciones de invierno para recorrer exhaustivamente **El escritorio del docente**¹³. Allí se encuentran todos los programas que traen incorporados las poderosas maquinitas. Encontré interesantes hallazgos que, en un principio y para mantener la frente bien alta, nos pueden facilitar la tarea en las aulas del nivel superior. Comparto con ustedes tres aplicaciones que están en las netbooks y que vale la pena conocer y aprender a utilizar.

¹² Vera Rexach (2010). Material del Curso de formación de tutores del Curso Básico del Programa Conectar Igualdad.

¹³ <http://escritoriocentros.educ.ar/>

Para ahuyentar pensamientos tenebrosos



El E-learning class es un programa que permite que los docentes tengan, en cierta forma, el *control* de la clase. Frase que tiene mala prensa y suena mal, pero tranquiliza los nervios.

¿Quién no ha pensado cómo hago para explicar algo si todos tienen la vista en la pantalla? ¿Cómo sé que los alumnos están haciendo las actividades que propuse y no están en algún jueguito? ¿Cómo logro la atención de treinta o cuarenta alumnos? ¿Cómo hago para trabajar SIN las netbooks cuando lo considero oportuno? Ese software es el que nos va a permitir hacer todas esas cosas sin desgañitarnos o sentirnos frustrados. Ahhh, ¿les

está gustando, ¿no?

Y, como si eso fuera poco, cumple varias funciones pedagógicas muy interesantes:

1. no nos vamos a seguir peleando por el proyector. Si queremos que todos los alumnos vean una película que tengo en la netbook, ¡oprimo una tecla que hace que lo que está en mi pantalla, aparezca en la pantalla de todos!;
2. si quiero mostrar un procedimiento, una presentación, un texto o lo que fuere, llevo a cabo el mismo procedimiento ¡y listo!, todos obligados a mirar lo que tengo en mi netbook;
3. si un alumno me dice que “no puede”, “no le sale” o algo así, pongo en mi pantalla la pantalla de ese estudiante para ver qué es lo que está pasando;
4. llevo actividades en un archivo y en ese preciso momento, se las envío a los alumnos para que las resuelvan;
5. ellos me envían las actividades resueltas. Y eso no queda ahí, simplemente quería que supieran que existe;

Tranquiliza, ¿no creen?

Para favorecer la lectura comprensiva

¿Vieron que hoy podemos encontrar bibliografía actualizada e interesante en Internet? Pero la mayoría viene en un formato raro (PDF) que el procesador de textos no puede reconocer.



Para marcar el texto, solíamos imprimirla, con el esfuerzo que supone encontrar una impresora con tinta, que imprima legible y sin olvidar la cantidad de hojas que tenemos que tener disponibles.

FoxitReader es un lector de archivos PDF. Nos permite subrayar, tachar, agregar comentarios, poner flechitas, todo como si estuviésemos trabajando en papel. Pero con las siguientes ventajas:

- Podemos guardar las marcas que hicimos en otro archivo (dejando limpio el original)
- Podemos imprimir el archivo marcado y distribuirlo entre los alumnos
- Trabajamos sobre un texto bien legible, no todo borroso, con letra

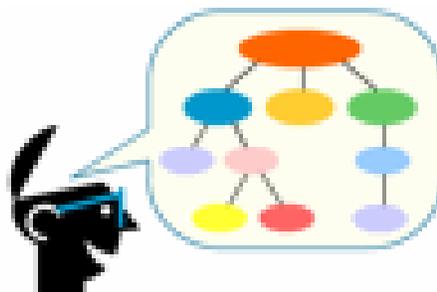
chica y, a veces, cortado o corrido, como pasa con las fotocopias.

- Y también podemos responder a los comentarios que otros hagan al documento, como si estuviésemos dialogando en diferido.

Organizar y relacionar conceptos

El CmapTools permite hacer mapas conceptuales en minutos. No sólo hacerlos, permite modificarlos, agregarles flechas, colores, imágenes, enlaces y hasta videos. ¿Alguien ha tratado de hacer mapas con el WordArt?, ¡mejor ni recordarlo!

La técnica de elaboración de mapas conceptuales es una estrategia didáctica poderosa para organizar información, sintetizarla y organizarla gráficamente. Si, además, permite que los alumnos puedan enriquecerlos con recursos multimediales, se vuelve una valiosa herramienta para favorecer la comprensión de textos.



Y hay muuuucho más pero, me parece que para empezar, tenemos suficiente. En un próximo artículo vamos a desarrollar documentos colaborativos, textos compartidos, wikis, y Docs.

(*) Carmen Salvarredy es profesora de Tecnología Informática y Licenciada en Tecnología Educativa. Actualmente, es secretaria académica del Profesorado y docente del nivel superior. Es miembro del Equipo de Gestión del Curso Básico de Conectar Igualdad, formadora y coordinadora de tutores virtuales.

Alicia Beatriz López es Profesora en Matemática y Cosmografía, Licenciada en Administración, docente de la Universidad de Mar del Plata. Es tutora virtual del Curso Básico de Conectar Igualdad,

REFLEXIONES ACERCA DE LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Prof. Roberto Castillo (*)

Ya H. Read en su obra “Educación por el Arte” nos demostraba que era posible y nos invitaba a poner en práctica la propuesta realizada por Platón, acerca de que el Arte debe ser la base de la Educación.

Partimos entonces de que la finalidad de la Educación es desarrollar al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia o reciprocidad social del individuo. Y por supuesto esto se alcanza mediante el desarrollo de la sensibilidad estética.

En otro pasaje de su obra que se cita textualmente dice: *“Para extender más aún la metáfora, mis propuestas son de índole federal. Creo que el defecto de nuestro sistema educacional (Él hablaba del sistema educativo inglés), es precisamente nuestro hábito de establecer territorios separados y fronteras inviolables: el sistema que propongo en las páginas siguientes tiene como único objeto la integración de todas las facultades biológicamente útiles en una actividad orgánica [...] En última*

instancia, no hago distinciones entre Ciencia y Arte, salvo como métodos, y creo que la oposición creada entre ambas en el pasado se ha debido a una concepción limitada de ambas actividades. El Arte es representación, la Ciencia es explicación de la misma realidad.”¹⁴

Víktor Lowenfeld en su libro “Desarrollo de la Capacidad Creadora” nos dice que *“desarrollar la conciencia estética significa educar la sensibilidad de una persona respecto de las experiencias perceptivas, intelectuales y emocionales, de manera que las mismas se formen más profundas y se integren en un todo armoniosamente organizado.”¹⁵*

Sabemos que posiblemente el medio más adecuado para alcanzar la conciencia estética antes mencionada sea el trabajo agudizando y profundizando la sensibilidad de los alumnos (futuros docentes) y fortaleciendo su poder de autoexpresión. Para no dejar lugar a dudas entendemos que la Estética no debe confundirse con la mera apreciación del Arte, ya que el sentido estético puede ser una forma básica de relacionarse, de situarse en el contexto y vivir. Es decir, el hecho de mirar, responder, de sentirse parte de algo, tener conciencia de sonidos, melodías, texturas, gestos, formas, colores, de reaccionar ante diferencias y semejanzas, gustar o no de un objeto, identificar las distintas organizaciones, son parte de la respuesta estética, y parte de ese desarrollo estético que hoy proponemos repensar.

La Estética puede considerarse como una reacción, una respuesta que no es objetiva ni tiene relación con la persona ante el contexto, y, como tal, la Estética puede ser un intento de descubrir la naturaleza del propio Yo. En palabras de Lowenfeld, las creencias y valores que tienen prioridad sobre el conocimiento.

En definitiva, la formación docente no debe descuidar la importancia del desarrollo del sentido estético y la respuesta estética del sujeto a su contexto, para ampliar en el alumno-docente, la conciencia de sí mismo y de todo lo que lo rodea. *“La crisis generalizada exige docentes que sean capaces de reflexionar y operar sobre la complejidad de la situación, de vivir los valores que se aspiran recuperar y resignificar, de dar paso a la imaginación que en este caso es más poderosa que la razón, porque puede transgredir y desde allí motorizar el conocimiento...”¹⁶*

No debemos olvidar que la Institución formadora, el medio en que se mueve el docente, su nivel socio-económico, factores culturales de este espacio y este tiempo, su contacto con las condiciones de vida de las personas que dan forma a su comunidad, su capacidad para ser flexible en su pensamiento, etc.; todo ello influye en el desarrollo de su conciencia estética. Y debe comprenderse que esta no se refiere exclusivamente al Arte, sino que también se relaciona con una integración intensa del pensamiento, el sentimiento y la percepción, siendo así responsable de una mayor sensibilidad hacia la vida en general y en lo particular, de dar entidad real a su protagonismo en la creación de un nuevo orden social-ambiental más justo e inclusivo, sin explotación y con solidaridad; para recuperar la esperanza e instalar el deseo de transformación, de enseñar y aprender.

La enseñanza y el trabajo con el Arte en las Instituciones de formación docente de nuestra provincia y a través del tiempo se han caracterizado por ser un aspecto nada más que periférico y/o complementario en los currículos (salvo aquellas instituciones de formación específica en algún lenguaje artístico). En el ámbito nacional sucede

¹⁴ READ, Herbert; *Educación por el Arte*, Cap I, págs. 35-36, Editorial Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1991.

¹⁵ LOWENFELD, Víktor, *Desarrollo de la Capacidad Creadora*, 2da.Edición, Cap. XII, pág. 337, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1993.

¹⁶ CGE, DES. Coordinación del Equipo provincial de desarrollo curricular.

algo similar ya que en los N.A.P. y en las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares, como para coronar un proceso cada vez mayor de desentendimiento con la formación estética, ni siquiera se los menciona. Están ausentes, salvo en aquellas propuestas variables o complementarias, donde se **podría** incluir una oferta de actividades variables complementarias u optativas, casi como aquellas propuestas de actividades y/o temáticas transversales que casi siempre caían en el olvido de nuestras prácticas y eran eclipsadas por aquellas disciplinas consideradas centrales para la formación.

No olvidemos que las propuestas variables o complementarias están dirigidas a la apertura y ampliación cultural, que diversos estudios y experiencias internacionales han destacado y mostrado su valor en la formación de los profesionales. Entonces, reconociendo su importancia, consideramos insuficiente pararnos sobre un potencial simple o imperfecto (podría) para fortalecer el desarrollo de los estudiantes en cuanto a su formación cultural y el desarrollo de capacidades específicas para la formación permanente.

Se nos ocurre aquí aclarar que cuando hablamos de Educación Estética y del lugar del Arte en nuestros proyectos curriculares no sólo hacemos referencia a la Educación Plástica y Musical, sino también a la Expresión Corporal, la Dramatización o Formación Teatral y la Danza. Estas últimas ni siquiera alcanzaron a rozar la parte final de los proyectos y propuestas de trabajo.

Tomando una clasificación realizada por Elliot Eisner, existen dos tipos de justificaciones para la enseñanza del Arte:

- Unas instrumentales en base a necesidades concretas de trabajo de los docentes y la sociedad. Son las de justificación contextualista.
- Otras destacan la contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que solo el Arte puede ofrecer. Son las de justificación esencialista.

Necesitamos imperiosamente no una currícula que excluya la formación artística sino, aún más, una que sea significativa y relevante, que brinde mayor espacio, carga horaria y reconozca ciertamente el valor que se merece la Educación Estética. ¿O es que debemos considerar a la Educación Estética en un plano inferior respecto al de otras disciplinas?.

Dice Eisner: *“En mi opinión, el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual.”*¹⁷

En esta misma obra, el autor se pregunta cuáles son las funciones del Arte, cuestionamiento que por supuesto está en íntima relación a lo que estamos nosotros repensando y, no sin ocuparse de varias posibles respuestas, concluye diciendo esto que transcribimos, ya que es inmejorable la claridad y la sencillez con que lo hace, y que nosotros no podríamos mejorar: *“El arte proporciona también los vínculos que consolidan el rito. Produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres. Revela lo inefable y amplía nuestra conciencia. En resumen, las funciones del arte son múltiples. Si realizar tales funciones es tarea de la educación, entonces difícilmente puede negarse el lugar del arte en dicha tarea.”*¹⁸

¹⁷ EISNER, Elliot, *Educación la visión artística*, Cap.I, pág. 9, Editorial Paidós Educador, Barcelona, 1998.

¹⁸ EISNER, Elliot, op.cit., pág.11.

Como nos ha venido sucediendo hasta aquí, nos surge una nueva pregunta. ¿Si todos reconocemos el valor formativo del Arte, teniendo tan diversas funciones, puede ocupar un lugar tan relegado en nuestra currícula y sistema educativo?

Claro, en este punto Uds. podrían decirnos que Herber Read habla del sistema educativo inglés, que Lowenfeld y Eisner han desarrollado sus propuestas para Estados Unidos; y esto es acertado, pero entonces veamos qué sucede con estos mismos planteos en nuestro contexto más cercano temporal y espacialmente.

Decía Ramón Lema Araujo hace unos años atrás... *“Ante una sociedad inclinada al consumismo y a la cosificación, levantamos como bandera pedagógica el hábito creador en lugar del hábito imitativo, desgraciadamente destino final de la mayoría de los seres humanos [...] nunca como ahora la crisis ha sido tan profunda. ¿Qué estamos haciendo nosotros por estas nuevas generaciones que están perdiendo su capacidad creativa y expresiva ante el avance de una sociedad maquinizada en las grandes ciudades y pauperizadas en las zonas rurales?”*¹⁹

También nosotros al igual que Araujo nos preguntamos qué estamos haciendo por nuestras generaciones venideras y agregamos las actuales.

¿Por qué se nos plantea esta sensación, que en algún momento se nos hace carne y cobra cuerpo, de indiferencia hacia los docentes, los maestros, los creadores?

¿Por qué esa sensación de que las políticas que se implementan, o por lo menos sus decisiones prácticas, no son adecuadas y quedan siempre fuera del contexto?

¿Por qué no se vivencia en la práctica aquella consigna de generar oportunidades para todos y superar desigualdades?

Redistribuir la riqueza es también revalorizar nuestro ser latinoamericanos, argentinos, y entrerrianos; superando ese famoso diálogo de ideologías para alcanzar el diálogo de las culturas. Más precisamente de las culturas populares que son el complejo sistema de símbolos de identidad que los pueblos preservan, crean y recrean a partir de una interacción directa como respuesta solidaria a necesidades compartidas. Alcanzar una verdadera democratización de la cultura para cada uno de nosotros. En palabras de Adolfo Colombres²⁰, se puede afirmar la certeza de que sus valores colectivos constituyen también una parte del patrimonio humano, que algo añadimos al mismo y sobre todo si se entiende por patrimonio humano lo que debe ser, es decir, un concierto sin exclusiones y jerarquías. Hacemos la salvedad de que adherimos a lo propuesto por Colombres, pero revisado desde la idea de Roberto Follari²¹, que expresa que es imposible pensar las culturas populares fuera del mundo globalizado de hoy, porque eso sería pensar la identidad como metafísica y estática (recomendamos esta lectura como complemento para describir y comprender en forma más acabada el contexto latinoamericano).

¿Qué mejor, como decíamos al principio, que la formación estética para transitar estas propuestas?

A nosotros nos parece significativo sumar a esta fragmentación la palabra crisis, que nos interesa pensar como concepto (que sabemos no es sólo eso, es decir no

¹⁹ LEMA ARAUJO, Ramón, Nota editorial de la Revista del Instituto Municipal de Educación por el Arte, Edición de su decimonoveno aniversario, N°7, Buenos Aires, 1984

²⁰ COLOMBRES, Adolfo, *Sobre la cultura y el arte popular*, 2º Edición, página 187, Ediciones del Sol, Buenos Aires, 1997.

²¹ FOLLARI, Roberto, *Modernidad y Posmodernidad, una óptica desde América Latina*, Capítulo III, página 141, Editorial Aique, Buenos Aires, 1992

sólo se hace presente en el pensamiento, sino que también se hace presente en nuestros cuerpos y el cuerpo social).

Una de las definiciones de crisis nos habla de que se trata de una mutación importante en el desarrollo de procesos físicos, históricos y espirituales, que no dejan actividad humana libre, que abarcan a todas las actividades y ámbitos que se nos puedan ocurrir.

Así presentada la crisis, da la sensación de ser solo un concepto despersonalizado y, para salvar este pequeño escollo, veámosla en un nivel más personal, (donde todos y cada uno de nosotros se podría reconocer más fácilmente): se manifiesta por una sensación de impotencia, de darnos cuenta del estado de situación y de no poder generar respuesta o reacción para enfrentar la problemática y superarla. Nos quedamos inmóviles.

Escena de hace un mes atrás, en una de nuestras instituciones de formación docente, donde trabajamos:

Primera reunión de comisión institucional para repensar las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares.

- [...] ¿yo me pregunto **qué nos está pasando**, pero no sólo como docentes, sino también como seres HUMANOS, como SOCIEDAD?...

Una mesa de madera oscura, rectangular, larga y angulosa. De un lado, un banco "chorizo" y del otro, algunas sillas de fórmica blanca y caño estructural, ubicadas casi sin un orden lógico.

Ocho personas, siete mujeres y un varón; edades aproximadas en un promedio de entre treinta y cinco, y cincuenta años.

Rostros cansados y cuerpos acompañando y reforzando el gesto.

Luego de la pregunta antes mencionada, SILENCIO; unos segundos así y pequeños movimientos de cabeza por parte de algunos de los presentes, como reafirmando la pregunta.

Una SONRISA y más SILENCIO.

NO hay respuestas, ¿Qué nos pasa?

Los rostros consueñan con la palabra y los cuerpos también.

Un termo celeste y un mate amargo frío.

¡Bueno!, no importa, total entre palabras, gestos, silencios, nervios y pequeños destellos de claridad hasta el agua se nos había terminado.

Nos sentimos solos, no acompañados, confundidos; si nos queda fuerza, avizoramos el futuro oscuro o vacío y el presente inmóvil, sin posibilidad de movimiento alguno. Como dice Alfredo Moffat *"la crisis se manifiesta por una experiencia de paralización de la continuidad de la vida. Hay una pérdida en la continuidad en el vivir y el "yo" no se percibe como una sucesión inteligible."*²²

Se subestima la importancia de las relaciones humanas, crece la injusticia, el ser y el tener son los dos extremos que hoy gobiernan nuestras vidas. Cada vez más se abandona la condición humana.

Nos hemos ido y continuamos yéndonos muy hacia "afuera", hacia los objetos, las cosas y olvidamos el crecimiento hacia adentro, el **enriquecimiento** del interior.

²² Apuntes de Cátedra. Centro de Psicodrama y Teatro Espontáneo Umbral.

Se deteriora la autoestima, se distorsiona la identidad y con el tiempo estas condiciones *de vida – debida* – nos llevan al aislamiento, el desinterés y la indiferencia.

El sujeto se desintegra, se escinde, se llega al estado que Durkheim llamó “anomia” y por supuesto esto que nos sucede desde lo individual tiene su correlato social, una sociedad dividida y escindida. Situación esta que no nos permite recuperar la esperanza, y en nuestras escuelas e institutos de formación se sigue fragmentando, se sigue gestando una cultura que no indaga, que se conforma con las propuestas, y mientras tanto, todos perdemos la capacidad de responder. Tal lo expresado unos párrafos atrás citando palabras de Alfredo Moffat, se nos paraliza la continuidad de la vida y no sabemos qué nos pasa y cómo responder.

Se hacen presentes en el escenario, en el contexto, en la escena, sus protagonistas y la obra, la **alienación** y el **extrañamiento** de sí mismo.

Pero por suerte ante este panorama, tenemos a Paulo Freire que en una de sus obras nos dice, “*precisamente por todo esto yo estoy hablando de esperanza*”²³

Es aquí donde volvemos al principio de nuestras reflexiones sobre el por qué del Arte, y más precisamente de la importancia de la formación artística, como posibilidad del desarrollo de la capacidad creadora, la autoexpresión y el autoconocimiento para, al mismo tiempo, desarrollar la conciencia o reciprocidad social. LA RESISTENCIA a la sumisión y fragmentación.

En resumen, podríamos decir que lo antes planteado es lo que Winnicott llama el acatamiento, que por un lado es acatar el destino tal cual viene, lo que quedaría vinculado a la enfermedad, y por otro, la salud en referencia al pensamiento crítico y a la creatividad (como forma de relación con el contexto).

Pichón Riviere también nos dice que una persona sana (mentalmente) es aquella capaz de hacer frente a la realidad de forma constructiva y también creativa. Entonces, ¿es posible resistir a este estado de cosas, a la crisis, a la fragmentación individual y social, a la anomia, a la alienación y a la enfermedad?

Sí, y una de esas formas de resistencia es el Arte (la formación artística, estética en nuestros futuros docentes).

Cabe aclarar que somos conscientes que el Arte no tiene el monopolio de lo creativo, pero sí sabemos que lleva hasta el extremo la capacidad de invención y que los procesos de creación poseen la aptitud necesaria para consolidarse como foco existencial y esencial, y de esta forma alcanzar el nuevo paradigma estético que tanto necesitamos en nuestra formación y vida en general. La posibilidad cierta de influir en otras áreas del pensamiento y conocimiento. Recuperar la singularidad y reconstruir la trama del tejido social.

En la formación estética al trabajar con el desarrollo de la capacidad creadora se producen cambios que operan en las áreas intra e interpersonales.

Debemos recurrir más al trabajo con el mundo interior de nuestros alumnos-futuros maestros, debemos todos familiarizarnos con el contacto con el mundo inconsciente y, tomando la idea de Jung, asociarnos al inconsciente colectivo a través de la visualización de imágenes que están eternas en todos nosotros y que han sido la posibilidad para resolver situaciones de la vida de la humanidad.

²³ FREIRE, Paulo; QUIROGA, Ana: *Interrogantes y propuestas en educación - Ideales, mitos y utopías a fines del siglo xx*, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1993

Cuando trabajamos lo estético en cada uno de nosotros se logra una mejor conexión con uno mismo, con su propio mundo interior y se facilita el ligarnos con otros, el reconstituir el tejido social en comunidad. Esto es uno de los logros más importantes que puede darnos la formación artística.

Es recuperarse a sí mismo, la singularidad de cada uno, lo propio, que es lo que a uno le permite estar en relación con los demás, porque no hay temor a perderse, ser manejado y que lo dominen, ya que lo que se recupera es la identidad y la posibilidad de integración.

En esta parte merece ser citado un concepto que tiene íntima relación con lo que venimos desarrollando y que rara vez aparece planteado en las curriculas, los proyectos de formación. El concepto es la intuición. Necesitamos superar el estado de crisis, de fragmentación, necesitamos generar nuevas imágenes y nuevas formas expresivas, y es entonces aquí donde es imperioso también darle lugar a la intuición. Entendida en palabras de Fidel Moccio, como *“forma directa y confiable de relación del individuo con la realidad”*.²⁴

Desde este punto de vista, la intuición es una forma de percepción. Percibimos intuitivamente no sólo con los sentidos sino también con la conciencia (una percepción inmediata).

Es el pensamiento intuitivo el que se da en nuestro hemisferio derecho (en el izquierdo se fundamenta la razón).

Vayamos un poco por el lado en que *“la razón gusta de estar en peligro”* (como decía Bachelard).

La propuesta es la misma que nos hace Denise Najmanovich, *“poner la razón en peligro, abrir un espacio para una sensibilidad diferente que nos permita pensar distinto”*.²⁵

El hemisferio derecho percibe TOTALIDADES y esa percepción es COMPRENSIÓN que a su vez es CAPTACIÓN TOTAL, y esta última es la INTUICIÓN. Necesitamos trabajar sobre esto.

Tenemos que dejarnos pensar por otras partes además del pensamiento lógico.

Toda práctica creativa se da necesariamente en un contexto, vinculada con las condiciones históricas, geográficas, económicas, políticas y culturales, y que a su vez es concebida como una desestructuración de los modelos preestablecidos, de estereotipos.

En palabras de Moccio, *“destruir lo establecido para reestructurarlo después. Un trayecto del caos al cosmos”*.²⁶

(*) Roberto Castillo es Profesor de Educación Plástica. Realizó numerosas exposiciones de sus trabajos artísticos. En el Profesorado, tiene a su cargo los talleres de: Corporeidad, motricidad y lenguajes artísticos; Producción en los diferentes lenguajes artísticos; Juego y producción de Materiales; y Educación por el Arte.

²⁴ MOCCIO, Fidel, “Jornadas de reflexión grupal sobre crisis, salud, creatividad”. Conferencia realizada en Córdoba, Argentina, el 23/06/1995.

²⁵ NAJMANOVICH, Denise, Revista Campo Grupal, N°101, Año X, Junio 2008.

²⁶ MOCCIO, Fidel, op. cit.

Un taller, una utopía posible

Prof. Fátima María González (*)

Hace mucho, muchísimo tiempo la escuela primaria sufrió una terrible epidemia: los alumnos se negaban a escribir y leer. Los docentes trataron de curar esta afección pero el éxito nunca llegó. La tristeza invadió las salas, y todos bajaron sus brazos.

Es en este momento cuando se hace necesario provocar un cambio rotundo, en el cual los sentimientos, pasiones y emociones circulen libremente por los intersticios del arte y la literatura, como juego creativo.

Pero entonces ¿qué es un taller literario?

Su étimo nos dice: es trabajo, hacer algo en forma artesanal. Si se lo aplica a la Lengua: es trabajar el lenguaje, desde la exploración, como proceso de apertura que incorpora disciplinas como la plástica, música, la cerámica, u otras.

Su propósito es el de explorar la imaginación y estimular lo sensorial aplicado al juego. La distensión debe fluir y sorprender; es aprendizaje colaborativo y como tal traspasa las normativas vigentes.

El taller se hace presente en las aulas y conquista su dinámica como lugar de recreación. Son escalones que buscan espacios de creación y comunicación, romper con aquello establecido. Es ese lugar que problematiza aquello que se escribió o se intenta escribir.

El taller es esa introspección que juega con las palabras, un momento donde el otro piensa, se humaniza y transmite, da a conocer, muestra una artesanía única. Como lo hacía Gianni Rodari en su ejercicio *La piedra en el estanque*, “cada palabra se carga de significados, evoca sensaciones y sentimientos únicos, y se hace propia” (*Gramática de la fantasía*, 1979:p. 34)

Las consignas que se explicitan a continuación están sujetas a modificación considerando edad, nivel de escolarización del alumno, espacio disponible, etc.

EL OTRO LADO DEL MUNDO

Materiales: textos en los que el paso del plano real al imaginario se produzca sin apelar a lugares comunes de la literatura (tales como sueños). A modo de sugerencia: “Del otro lado del mundo” de Laura Devetach, “Los espejitos” de Michel Butor, “El mar preferido de los piratas” de Ricardo Mariño.

Leer el cuento elegido, estimular los comentarios acerca de la relación entre realidad y fantasía (provocar un torbellino de ideas). Inventar un modo de llegar rápidamente al otro lado del mundo o responder a la pregunta ¿cómo salir del aula sin que la señorita se dé cuenta? Construir una historia en la que se produzca una ruptura con el mundo cotidiano.

LOS MUNDOS INVISIBLES

Materiales: lectura de fragmentos de libros que ofrezcan una idea de mundos diferentes: “La gorgoñeta en el pantano sarampionoso” de Raquel Piaggio; “Nicolodo

viaja al País de la Cocina” de Graciela Monte; “Los chichiricú del charco de la jícara” de Julia Calzadilla Nuñez; “Alicia en el país de las maravillas” de Lewis Carroll.

Imaginar un planeta absurdo, extraño o imposible y describirlo, con o sin habitantes.

LOS SERES IMAGINARIOS

Repetir los pasos de la propuesta anterior, dirigiendo las lecturas hacia animales o seres imaginarios: “Qué animales” de Ema Wolf; “Dragón” de Gustavo Roldán; “La serpiente” de Onelio Cardozo; “El peludorrinco” de Graciela Perez Aguilar.

Proponer que imaginen un animal absurdo, extraño o imposible y lo describan.

SE ME HACE AGUA LA BOCA

Materiales: galletitas saladas, dulces, gajos de naranja, de limón, trozos de manzanas u otras frutas, caramelos de menta, ramas de hierbas aromáticas, etc.

Se prepara una gran bandeja con los alimentos descriptos, antes de que el grupo ingrese. Una vez que se acomodan, pasar la bandeja en ronda, cada uno elige el gusto a probar o a oler. Recordar qué comida les gusta más, qué cosas ricas cocina mamá, la abuela y cómo se hacen. Inventar la receta de una comida especial.

JUEGOS DE PALABRAS

Materiales: carteles con palabras largas cortadas en dos (por ejemplo: MUR/MULLO)

Leer poemas de autores que inventaron palabras (Oliverio Girondo, Vicente Huidobro, Xavier Villaurrutia)

Elegir cartones e inventar con los fragmentos nuevas palabras e incluirlas en un poema, o bien escribir uno a partir de los cartones.

RECICLADO

Materiales: poemas diversos copiados sobre cartulinas

Cortar el poema recibido palabra por palabra, luego poner en un recipiente o una bolsita los recortes, mezclar bien y desparramarlos sobre una superficie lisa. Con esas palabras armar un poema (se pueden dejar algunas sin utilizar, pero no incluir las que no estén allí).

Estas propuestas deben incorporar otras disciplinas artísticas.

(*) Profesora de Lengua y Literatura, a cargo de Taller de Alfabetización Inicial

Taller de juegos de matemática

Estudiantes del grupo “Desafiando certezas”
Docente tutora: Prof. Mónica Chiovetta (*)

*“...Educar matemáticamente a un niño es acrecentar,
favorecer su pensamiento,
es permitir que desarrolle una parte importante de él.”*

El desafío continuó y a partir de las experiencias vividas a lo largo de estos tres años, el grupo Desafiando Certezas junto a la docente y tutora *Mónica Chiovetta*, elaboró y presentó la página Web desafiandocertezas.webnode.es/ y el cuadernillo denominado “Matemática 1, 2 y 3”, el cual tiene la particularidad de acercarle al estudiante de forma sencilla y clara una introducción a la historia de la matemática, su teoría y práctica, presentándola tal y como es: un bien cultural y social. Este material no se hubiera podido escribir sin la ayuda de muchas personas; entre las que leyeron críticamente los borradores e hicieron útiles sugerencias, cabe destacar a la profesora Silvana Chezzi.



La construcción de este proyecto constituyó un desafío, porque nos propuso atender las dificultades de muchos estudiantes para involucrarse en la resolución de un problema, cuando su formato no remite a los ejemplos que conoce.

No podemos dejar de mencionar, el incentivo del trabajo en equipo, desarrollándose en su seno las condiciones internas y las responsabilidades particulares y grupales, con permanente asistencia y apoyo de los docentes.

En esta oportunidad queremos reflexionar y centrarnos en el juego como recurso didáctico.

Incluimos al final del artículo a modo de ejemplo, algunas actividades que hemos desarrollado en la primera etapa del año, en el taller de resolución de problemas.

Consideramos que hacer matemática implica formular hipótesis, ensayar y discutir soluciones, argumentar, descubrir e interpretar, imaginar, curiosar, permitirle al alumno ser constructor de su propio conocimiento, asumiéndose como tal. Mediante los juegos en el ámbito áulico, el niño se pregunta y se responde, inventa, crea, hace elecciones, se descubre a sí mismo y sus propias capacidades, amplía su imaginación y creatividad.

Es oportuno pensar el juego como instrumento del aprendizaje, donde lo importante no es el juego sino lo que se quiere conseguir con él y no simplemente “el jugar por jugar”.

Por lo tanto es necesario tener en cuenta la participación activa de todos los alumnos y las fases del desarrollo del juego:

- Organización de la clase.
- Presentación del juego y las reglas.
- Rescate de dudas que puedan surgir durante el juego.
- Puesta en común, reflexión grupal. Plantear aquí preguntas que lleven a los alumnos a reflexionar sobre el contenido particular que se ha querido trabajar con el juego. Esta última discusión deberá tener un cierre en el que el docente destaque sintéticamente los contenidos trabajados.



“Los juegos poseen la ventaja de interesar a los alumnos, con lo que, en el momento de jugar, se independizan relativamente de la intencionalidad del docente y pueden desarrollar la actividad, cada uno a partir de sus conocimientos.”²⁷

Es posible analizar el papel del adulto a partir del concepto de andamiaje (Bruner, 1988). Desde esta perspectiva, el rol del docente adquiere suma importancia dado que se constituye en el guía del niño hacia la construcción del conocimiento. En este sentido la comunicación que se establece en el juego, tanto entre pares como entre el niño y el adulto, es uno de los elementos que permite la construcción del formato de juego. Aquí cobran singular importancia las reestructuraciones y reconceptualizaciones que el adulto pueda hacer para permitir al niño acercarse al conocimiento.

Cartas con fracciones.

Con estas cartas se promueve que los alumnos operen fundamentalmente con la representación numérica recurriendo a la geométrica cuando la primera no resulte significativa.

Este material permite la realización de juegos en los que los alumnos comparan fracciones, las suman o las restan.



Materiales necesarios para la construcción del juego:

- Tijera
- Trincheta
- Plasticola
- Papel afiche de varios colores
- Marcadores
- Regla o centímetro
- Cartón

²⁷ Juegos en Matemática EGB 1, El juego como recurso para aprender, material para docentes. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Bs. As. 2004

El uno y medio

En los juegos que se proponen con este material se posibilita a los alumnos el trabajo con fracciones equivalentes y el desarrollo de estrategias personales para la comparación y suma de fracciones.

Materiales

- El mazo de cartas de fracciones (son 40 cartas, en cuatro “palos”, con los valores: 1, $\frac{1}{8}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{8}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{5}{8}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{7}{8}$, $\frac{9}{8}$, $\frac{5}{4}$)
- Una hoja en blanco y un lápiz para anotar por alumno
- Una tira de cartulina donde se ha representado la recta numérica con una marca sobre el $\frac{1}{2}$
- Una ficha que represente a cada jugador (fácilmente distinguible)

Organización del grupo

- Se juega entre 4 jugadores.

Reglas del juego

Se trata de un juego del estilo del “siete y medio”, cuyo objetivo es sumar fracciones y compararlas mentalmente. Se juegan 4 rondas. En cada ronda, uno de los jugadores reparte y no se da cartas a sí mismo (es el “cartero”).

Se mezclan las cartas y el cartero reparte una a cada jugador, quienes la ubican boca abajo.

Cada jugador levanta y mira su carta –sin mostrarla– y en la siguiente ronda, a su turno, le dice al cartero que quiere una carta más –tantas veces como desee, hasta que decida “plantarse”– o que no quiere más cartas.

Se trata de acercarse a $1 \frac{1}{2}$ tanto como se pueda.

Para decidir quién gana cada ronda, una vez que los tres jugadores declararon que no quieren más cartas, cada uno/a calcula cuánto tiene (la suma de sus cartas) y pone su ficha sobre el número correspondiente a la suma de sus cartas en la “recta numérica”, con lo cual es prácticamente inmediata la comparación de las fracciones resultado. Se muestran las cartas y controlan entre todos. Si alguien no está de acuerdo con el resultado, tiene que explicar por qué.

Cuando todos acuerdan quién es el ganador, se anota el puntaje de la ronda.

En cada ronda se juega un punto.

- El que se pasa de $1 \frac{1}{2}$, no recibe puntos en esa ronda.
- Si un solo jugador sumó exactamente $1 \frac{1}{2}$, gana el punto de esa ronda.
- Si nadie sumó $1 \frac{1}{2}$, gana el punto quien más se aproximó.
- Si hay empate, se fracciona el punto en partes iguales (medios o tercios).

Se pueden jugar 4 u 8 rondas en cada partido, para que cada uno tenga la misma oportunidad de ser “cartero”.

Consideraciones didácticas

Los denominadores de las fracciones en juego favorecen el trabajo con fracciones equivalentes, para realizar las sumas. Por otra parte, tener a la vista la recta numérica con las unidades divididas en octavos puede ayudar tanto a sumar fracciones como a compararlas y favorecer las representaciones mentales de fracciones equivalentes, lo que ayuda a construir el sentido de la suma de fracciones, en lugar de apoyarse en algoritmos que son fácilmente olvidados si se desconoce su origen.

Durante el juego, los alumnos tienen la oportunidad de utilizar y fundamentar (cuando se agregue explícitamente el pedido de hacerlo) estrategias para el cálculo mental de sumas de fracciones de distinto denominador. Además pondrán en juego procedimientos de comparación y ordenación.

Es importante que sean los alumnos los que controlen y analicen si las sumas y las comparaciones son correctas o no, debiendo el docente intervenir sólo en el caso de que ellos no se pongan de acuerdo.

Si las fracciones que aparecen en las cartas tienen distintos denominadores, tendrán que explorar cómo operar. Podría pasar que, para sumar cartas, los alumnos vayan agrupando mentalmente partes de la fracción. Por ejemplo, si alguien tiene las siguientes cartas: $\frac{3}{4}$ y $\frac{5}{8}$ puede descomponer los $\frac{5}{8}$ en $\frac{2}{8}$, que con el $\frac{3}{4}$ completan el primer entero, y ver que le “sobran” $\frac{3}{8}$ y diría que tiene “un entero y tres octavos”.

Guerra de fracciones Materiales

30 cartas con las fracciones representadas en forma numérica y en forma gráfica en otras

Organización del grupo

Se juega en grupos de 2 a 4 alumnos.

Reglas del juego

Se mezclan y se reparten las cartas a cada jugador.

El que tiene la carta de mayor valor se lleva las restantes cartas y las coloca aparte en otra pila personal.

Si hay empate, se juega otra vuelta y el ganador se lleva las cartas.

Gana quien al final del juego tiene más cartas.

Consideraciones didácticas

Según el repertorio de fracciones que los alumnos estén manejando, se puede jugar con diferentes mazos, armados con algunas cartas seleccionadas entre las 30 del mazo. En tal caso, a cada jugador le tocarán menos cartas. Por ejemplo, con denominadores 2, 4 y 8, ó con 2, 3 y 6, ó con 2, 3, 4, 6 y 12.

El juego promueve la comparación de fracciones a partir de su representación numérica y, en una segunda instancia, de una representación geométrica, en este caso un rectángulo. Esta comparación permitirá reconocer fracciones equivalentes como expresiones de la misma cantidad.

También puede ser interesante, en un momento de reflexión, proponer la comparación de ambas representaciones con otras trabajadas anteriormente.

Se puede agregar la regla de que el que se lleva cartas debe anotar todas las cartas de la mano señalando la ganadora para tener un registro escrito utilizable para la puesta en común.

Es conveniente que el docente genere un espacio para recuperar las distintas estrategias de comparación desarrolladas por los alumnos durante el juego. Convendrá detenerse tanto en el orden en que se van comparando como en los elementos tenidos en cuenta para establecer la comparación: los numeradores, los denominadores, su diferencia, la parte del entero que representa cada fracción, lo que le falta a cada una para completar la unidad, u otras que puedan surgir.

(*) Profesora de matemática, a cargo de Matemática y su Didáctica I y II, y Taller de Juegos Matemáticos.

VEINTICINCO AÑOS DE HISTORIA Y DE PRESENCIA EN LA COMUNIDAD

Por Yolanda Senegaglia (*)

Como sostiene Lucia Garay, tanto la educación, como las instituciones que la organizan, nos preceden, nos sitúan y nos inscriben en tramas de relaciones y vínculos que sostienen y estructuran nuestra identidad social, cultural y personal. Estas relaciones no son inmutables, son parte de un proceso permanente que contiene tensiones y contradicciones. Por esta razón un breve recorrido desde la fundación de este profesorado puede permitirnos comprender mejor “quiénes somos”, qué sentidos y significados subyacen en el sentir de nuestro Profesorado que lo hacen portador de una identidad particular.

El Profesorado de Educación Especial fue creado en el año **1986** mediante el decreto N° 1296 del Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación. Se designó como rectora a la Profesora Silvia Gamarci (hasta 2004 en que se jubiló) y un equipo interdisciplinario conformado por la Prof. María del Carmen Gomez, Prof. Beatriz Barcos, Lic. Diana Levin y Lic. Silvia Clement. Es de destacar en esta etapa la colaboración de la Prof. Marta Larocca en el cargo de preceptora.

En abril de 1987 se designó en el cargo de ordenanza al señor Antonio Sosa y en mayo de 1989 se creó el cargo de secretario en el que se nombró al señor Jorge Jakimchuk. En el año 1990 se creó el cargo de auxiliar administrativo y se nombró a la Sra. Juana Mesa.

En el año **1990** el plan de estudios se reformó y la formación en Educación Especial se convirtió en una especialidad de la formación Generalista. El profesorado pasó a convertirse en “Profesorado de Enseñanza Primaria con Especialización en Educación Especial”.

En los años **1991-1992** se elaboró un proyecto alternativo de formación docente común y especial, con un primer año de formación común; por lo que se puede decir que desde sus comienzos el diseño curricular del profesorado contempló la formación docente de grado y la especialización en educación especial.

A partir de la Ley Federal de Educación en el año 1994 y la ley de Emergencia de la Provincia de Entre Ríos de 1995, el equipo interdisciplinario dejó de ser rentado.

Desde su creación este profesorado sufrió tres cambios de planes de estudios; no obstante siempre buscó responder al mandato fundacional. Desde sus inicios se planteó otros modos de pensar la construcción del conocimiento, de la realidad y de los sujetos sociales; podríamos decir, buscó posicionarse desde paradigmas alternativos al modelo positivista imperante, fundamentalmente desde el paradigma sociocrítico, buscando transformar y construir nuevas prácticas pedagógicas.

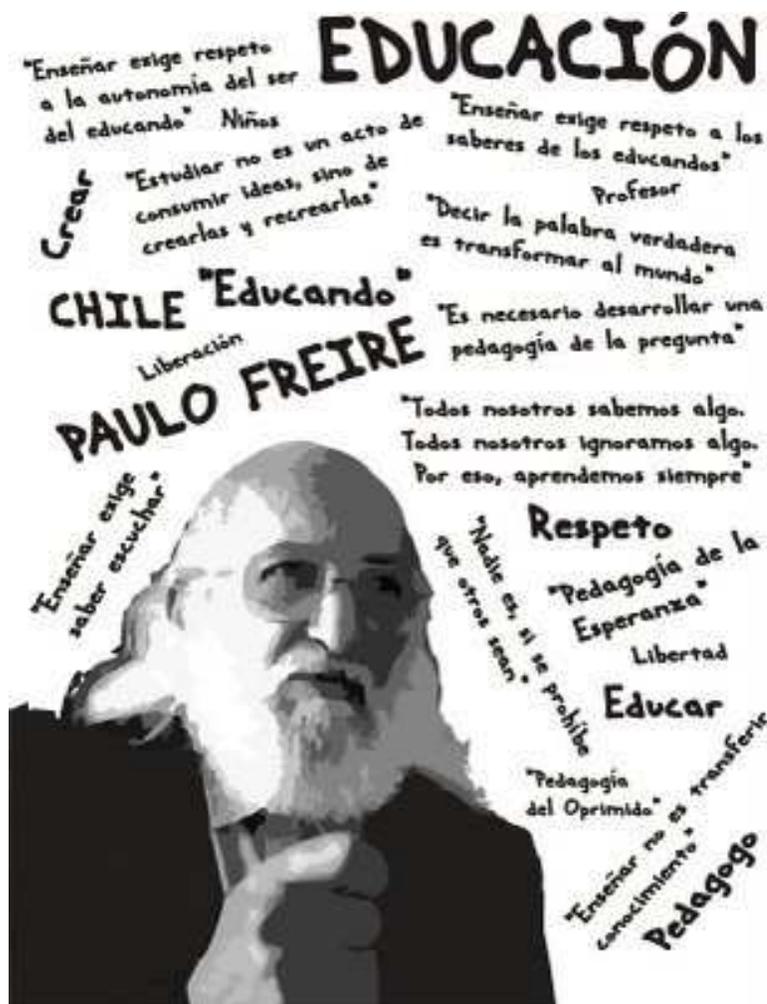
Con el transcurrir de los años, nuestra institución fue adquiriendo un reconocimiento social, lo que generó su crecimiento, tanto en lo que se refiere a alumnos como a personal docente, administrativo y directivo. Esto llevó a que el profesorado perdiera ciertos rasgos de una cultura institucional más familiar por una institución que requirió delimitar roles y funciones de sus actores, proceso que se realizó sin perder de vista el mandato fundacional. Esta tarea fue llevada adelante por la profesora Susana Fourcade, rectora desde **2004** hasta **2010**, conjuntamente con la secretaria académica, Prof Yolanda Senegaglia y el consejo directivo conformado por las profesoras Liliana Rodriguez, Mónica Chiovetta, Patricia Ortega, Noelia Bard, y

Alejandra Bocalandro, y los alumnos consejeros: Mario Martínez, Agustina Bordón, Rita Ruiz Díaz, Sonia De los Santos, Valeria Galeano y Valeria Peña. Este consejo funcionaba ad honorem. Actualmente, luego de la jubilación de la Prof. Susana Fourcade, el equipo directivo institucional ha continuado esta tarea. El mismo está conformado por la rectora Prof. Yolanda Senegaglia, la secretaria académica Lic. Carmen Salvarredy y un consejo directivo conformado por los docentes Noelia Bard y Roberto Castillo, los alumnos consejeros Andrea Almirón, Germán Panuncio, y por el estamento de egresados, la Prof. Victoria Cuelho.

Es importante señalar que las instituciones educativas sufren constantemente redefiniciones que son parte de la dinámica sociohistórica en la que están inmersas, pero cabe destacar que cada nueva etapa que se abre en la vida institucional está signada por aquel mandato fundacional que le imprime una lectura crítica de la realidad.

Para finalizar, es difícil decir con exactitud cuándo se cumplen los veinticinco años de nuestro Profesorado: ¿cuando lo imaginaron, lo soñaron y lo plasmaron en un proyecto un grupo de docentes?; ¿cuando llegó el decreto de creación?; ¿cuando comenzó el primer año? Por todas estas razones, este año se realizarán diversas actividades académicas para reconstruir la historia de este Profesorado, material que formará parte de la próxima publicación de nuestra revista.

(*) Profesora de Filosofía, Pedagogía y Psicología. Rectora del Profesorado de Educación Primaria y Educación Especial. Docente a cargo de las cátedras "Pedagogía" y "Práctica Docente I"



Narrativa concordiense

Y finalmente, tenemos un encuentro de narradores en el aula de 2º año "B". El 24 de setiembre de 2010, las alumnas invitaron a personas de la región, conocidas y valoradas en sus comunidades por sus narraciones y experiencias de vida.

¿Vieron que los NAP para el primer y segundo ciclo del nivel primario, en los bloques de oralidad y de literatura, proponen escuchar narrar a adultos, invitar a personas de la comunidad, para que ingresen a la escuela distintos saberes de la tradición oral, entre ellos, cuentos, leyendas, creencias?

Los narradores que aceptaron el desafío, sin saber bien para qué los invitaban a la escuela (algunos malos recuerdos había), fueron cuatro. Nos estuvieron contando historias de vida, con puntos de contactos con la historia del país, costumbres y ocupaciones de otras épocas, creencias, leyendas...

Aquí solo compartimos algunos fragmentos desgrabados de estos relatos.

También dos alumnas se animaron a la narrativa, y escribieron una leyenda sobre el palacio Arruabarrena.

El escritor Fernando Belottini, premio Fray Mocho en el género Cuento en 2008, participó de ese encuentro, y ahora nos trae dos de sus cuentos; que inspiraron a nuestro colega, el artista plástico Roberto Castillo, quien se pasó estas vacaciones de invierno dibujando las ilustraciones que verán aquí.

No es necesario ahora que preparen más mate. Las alumnas pensaron en todo: nos esperan con una mesa de café, gaseosas y tortas hechas por ellas.







Martín Anthonioz Blanc; Concordia, 87 años

Carnaval : “El corso era la tradición de Concordia. Lo hacían en calle Entre Ríos desde la tienda " Blanco y Negro" hasta la tienda "Ciudad Vecina". ¡Era maravilloso! Ponían palco, se alquilaban los palcos y las familias veían el desfile desde ahí. Había comparsas que tenían años y ahora ya desaparecieron. Cuando llegaba el carnaval, todo el mundo iba al corso. No quedaba nadie en las casas. Se tiraba papel picado y serpentina; y después empezaron con los pomos de agua, que resultaban un poco groseros, pero ya eran famosos en la provincia. El comportamiento de la gente era maravilloso. Eso es lo que todos añoramos. (...) Esos corsos ya son historia. Había una comparsa que fue famosa. No me acuerdo el nombre, pero cuando el hombre murió hablaban de él en la radio. Él era del barrio Nébel y era famoso porque andaba con el estandarte y ponía el palo del estandarte en los dientes. Mascaritas había. ¡Por favor ! No quedaba nadie en la casa. La ropa era una fantasía y las carrozas ... Trabajaban meses, igual que ahora trabajan en Gualaguaychú. Había mucho ingenio...”

Mario Puchetta; General Campos; 77 años

(...) “Allá en Corrientes había unos gauchos. Ellos vivían en el monte nomás. No iban al pueblo. Por ahí una escapada, pero que nadie los vea. Y allá había tres: Uno era Mate Cocido, el otro era el Gauchito Gil y el otro era Isidro Velásquez. Ellos les robaban a los ricos y les daban a los pobres. (...)

Por ahí aparecían en algún rancho. Siempre andaban disparando de la policía. Los perseguían. Y a este Mate Cocido lo descubrió una maestra. (...) Lo mataron.

(...) El Gauchito Gil se entregó, y a ese sargento que lo llevó, él le dijo:

-Me trajiste, pero cuando llegues a tu casa, tu hijo va a estar grave y se va a morir.

Lo puso preso, pero cuando llegó a la casa encontró que su hijo estaba grave.

Y esa gente murió así.”

.....

“Usted estaba hablando hoy de fantasmas ¿no es cierto? Yo una vuelta estaba de guardia allá en Feliciano en el Banco. (...) Estaba medio dormido, con el machete y la pistola, por cualquier cosa. Me despierto y vi en el medio de la luz una bien de blanco y le volaba el vestido. ¿Qué tengo yo? –me dije-. ¿De dónde salió? Yo tengo que descubrir esto, si no, otra vuelta me va a asustar. Me levanto. Yo hacía dos pasos y ella hacía cinco. Pero nunca le vi la cara. Y dobla así para la izquierda; y ahí justo había una pensión donde yo paraba con otros dos muchachos. Y entro en la pensión.

Después yo le pregunté a uno de los muchachos:

-Che, acá entró una mujer. ¿No la viste vos?

-¿Tás loco, vos? Aquí no entró ninguna mujer.

Pero, ¿usted sabe? Bien de blanco, en medio de la luz. Eso fue lo que vi yo.”

Héctor Rougier; General Campos; 70 años

(...) “Cuando volví de la Marina, entré en el Ferrocarril. En esa época (1963) no era tan difícil conseguir trabajo.

(...) En el barco yo era telegrafista. En esa época se usaba el telégrafo. En el ferrocarril también se usaba el telégrafo para pasar telegramas y todo eso. (...)

El telégrafo: se trabaja con el código morse que es en base a puntos y rayas. Cada letra tiene tantas rayas o puntos. La “A”, por ejemplo es un puntito y una raya. (...)

S.O.S. quiere decir “socorro”. La “S” son tres puntos (...) y la “O” son tres rayas (...) ¿Alguien sabe música? El punto sería como una negra (un tiempo), y la raya sería como una blanca (dos tiempos). Para transmitirlo es fácil. (...) Para entender es un poco más difícil.

Te queda grabado el sonido de la letra. Vos no vas a contar los puntos o las rayas. Y vas a escribir. A veces tenés que escribir rapidísimo.” (...)

.....

“Veintisiete años estuve en el ferrocarril hasta que después el gobierno decidió privatizarlo y no quedó ni el loro. A mí me faltaban todavía unos años para jubilarme cuando privatizó Menem. (...) En esa época yo estaba con permiso, con licencia sin sueldo. Cuando yo me quiero reincorporar al ferrocarril, ya no había nadie. Me dijeron que me quedara en mi casa, (...), que ya iban a ver qué hacían conmigo. Y un buen día, sin previo aviso, sin decir “gracias por los servicios prestados”,... el telegrama, me indemnizaron.”

Bernardino Omar Velázquez, Concordia, 47 años

“Bernardino Omar Velázquez, correntino, concordiense por adopción, casado, siete hijos en el haber.

Corría el año '76 cuando mi maestra de séptimo grado me dijo:

-Acá tenés el certificado de séptimo grado... Andate por la vida. Me abrazó con un llanto. (...) No debe haber cosa más linda en la vida que educar a un chico, y después decirle: ‘Yo te enseñé. Andá por la vida.’

.....

“Cada pueblo tiene su personaje. ¿Quién no conoció ese personaje, ese que pasa, a lo mejor en tiempo de verano con tres sacos? (...) En Curuzú había un hombre, Marro de apellido. Era un personaje. Él tenía todo: auto, moto, andaba a caballo, era la locomotora... pero todo lo hacía con la boca (imitaba los ruidos). (...)

Mire si sería un personaje tan arraigado, tan importante, que el día que murió se declaró asueto en la ciudad. El intendente y el pueblo fueron detrás del cortejo fúnebre para sepultarlo a Marro.

Se lo quería, se lo respetaba. (...)

Un día le dicen:

-Marro, andá a comprar carne.

Y allá iba Marro. Le daban la plata; compraba y traía el vuelto, las moneditas. (...)

Cazó el auto, dio marcha atrás, y cayó en el barro.

(...) Otra vez estaba con el carro tratando de sacar los animales del barro, y pasaron dos paisanos a caballo, al trote, entrando al pueblo un sábado a la tarde. Y le dijeron:

-¿Qué te pasó, Marro?

-Y acá estoy, peludiando con estos animales que no salen.

-Acomodá las riendas que yo te via ayudar. Dame las riendas que te voy a dar una mano pa sacarlos.

¡Y el bárbaro del paisano le envolvió el brazo!... ¡Huyó! ¡Se fue!”

.....

(...) “La guerra de la Triple Alianza en el Paraguay fue una matanza inútil. Porque resulta que Paraguay entró en guerra con Brasil, y después Mitre, y todos los demás... como siempre, fue en ayuda de Brasil; entraron en guerra contra Paraguay, y a los pobres paraguayos los eliminaron. No quedaron prácticamente hombres. Quedaron mujeres nomás, y los niños” (...)

.....

“En algún lugar de la casa estaba la mesa de los santos (...) Había estampas (...) y se prendían velas y se les rezaba. Los correntinos incluyen en esa mesa de los santos las fotos de los seres queridos que ya se habían ido.

El tío abuelo de mi madre había ido a pelear junto con otros al Paraguay. (...) Mis ojos vieron en ese nicho de madera, un montón de cintas rojas y un crucifijo de madera. Ahí se encuentran las reliquias de mi tío abuelo, que son dos huesitos de la mano. Según la creencia popular, la cuidaba (a la madre) de todos los males. (...) Y eso tiene el correntino: es místico, de creer.”

.....

“Hablando del Gauchito Gil... (...) Le prendo velas todos los viernes. Una noche estaba durmiendo, entró y me dijo:
-Jugale al 444 que va a salir.
Me lo dijo en correntino (...)
Me levanté de mañana y le digo a mi compañera:
-Soñé con Sosa (que vive en el barrio), y me dijo que le jugara al 444. Estaba de boina negra, camisa celeste, pañuelo colorado... la vestimenta de Antonio Gil... ¡pero era Sosa! Le voy a jugar.
-¿Y cuánto le vas a jugar?
-Dos mil australes. (Año '87)
(...) Al otro día... ¡el comentario en el barrio!:
-¡El correntino sacó con el 44!
El 444 solo a la cabeza.
Y en la jerga quinielera ¿qué es el 44? La cárcel. La cárcel, que tanto lo persiguió a aquel hombre. Lo que lo mató a este pobre gaucho fueron las ideas políticas” (...)

.....

“¿Por qué el elefante se vuelca en el barro cuando es chiquito? Soltalo a tu hijo... ¿adónde se va? Al barro... (...) Lo encontrarás con la boca llena de tierra. Es evidente que nosotros como criaturas (...) provenimos también del desprendimiento.”

Relato de un cuidador

Evangelina Penayo – María Victoria Penayo (*)

Parece mentira, pero llega un momento en la vida en que uno acaba haciendo todos los días las mismas cosas, sobre todo si el trabajo no aporta novedades.

Llevo casi cincuenta años, y los llevo bien contados, encargándome de esta vieja casa.

Recuerdo que tenía veinte años cuando me tomaron para realizar mis primeras tareas: acarrear tierra, escombros y cal para tapiar el sótano; y ya desde ese entonces se hablaba de fantasmas y apariciones. Solía escuchar al paso, relatos de los mayores que me hacían poner los pelos de punta, pero a esta edad, créame que uno le pierde el miedo a todo. Como decía mi madre: ¿Por qué tenerle miedo a los muertos? ¡Miedo hay que tenerle a los vivos y sinvergüenzas!.... Y yo que lo he visto todo...hambrunas, guerras, pestes, esos son los rasgos de una parca tan decidida como silenciosa.

Esto me hace acordar a un amigo que trabajaba en este lugar y también peinaba canas.

Un día me dijo:

-Che, y vos ¿Qué estas esperando para morirte? ¿O será que ni la muerte te quiere?. Y parece que tenía razón porque todavía puedo contar el cuento.

Quién sabe qué habrá sido de la vida de aquel.... ¡Vaya a saber la suerte de ese pobre hombre! Pero desapareció de un día para el otro y nadie más supo de él. Tampoco se molestaron en averiguar qué le pasó. ¡Si eso no es la muerte!... Que me digan lo contrario. No hace falta que lo entierren a uno para que lo olviden, y esa es la peor de las muertes.

Es que el mundo va por ese camino. Acá ha venido gente con menos vida que una piedra. Es que las cosas no son como antes, y no me pregunte antes de qué... Sencillamente son distintas. Digo que los jóvenes de mi época eran más felices porque vivían el día a día y no había un futuro inventado como ahora, con esas maquinitas digitales y teléfonos de bolsillo. ¡Cansado de ver acá! Esa gente que ni respeto tiene. Si a mí me piden que les cuente la historia de este lugar, tengo para rato. Sería un gusto para mí ilustrar un poco a los que vienen creyendo encontrar solo la historia de Arruabarrena. No, señor, ¡acá hay mucho más! Este lugar tiene mucha historia.

Lo ocupó el regimiento, después lo quisieron demoler... ¡pero si tendré cosas para contar! Lo que pasa es que se vienen a sacar fotos; para eso sí les tengo fe.

Después andan todos asustados, inventando historias de aparecidos y créame que todos los que estamos acá jamás hemos visto nada de eso.

Yo mismo, a pesar de mi cadera, subo todos los días a la habitación donde murió Arruabarrena, porque ahora están remodelando y hay que abrir las ventanas por el polvo, y jamás he visto nada. Eso que este hombre se murió en su pieza por una peste y durante mucho tiempo se prohibió entrar ahí. Pero a la gente le gusta inventar cosas; quizás lo hacen para creer que hay algo más después de la muerte, o bien buscan así darles un sentido a sus días vacíos. Sin embargo hay gente como yo, que tiene motivos de sobra para vivir, y lo dice alguien que sabe lo que es la vida.

Desde gurí hacía changas para ayudar a mi madre; la pobrecita se las ingeniaba con algunas chirolas para alimentarnos a todos. Después de joven quise estudiar, pero eso era cosa de ricos y me puse a trabajar de peón.

Así llegué a esta casa. Luego me pusieron de jardinero. Trabajé con Berta; ella también sigue acá con los que empezamos por aquellos tiempos. Algunos empleados se fueron y pusieron gente nueva, pero siempre los cambian porque hay que saber trabajar. Ahora me encargo de vigilar las habitaciones y las cosas de valor. Tampoco vaya a creer que tienen valor económico... ¡no! me refiero al valor histórico y familiar, como la ropa de la época que donaron familias de Concordia o la cama de Zorraquín. La otra vez habían sentado a un gurí para sacarle una foto y tuve que sacarlos a los chumbos... La mujer ni abrió la boca, pero el chico lloraba como un marrano. Es que no saben lo que significa conservar esas cosas, ya no tienen respeto por nada. Estas generaciones no aprendieron modales.

Acá nomás, en el trabajo pusieron a dos jovencitos que se llevan el mundo por delante. Están de directivos; para ellos ha de ser fácil sentarse en un mostrador y dar órdenes... Pensar que uno se deslomó trabajando y nunca un ascenso. Sin embargo ellos son los afortunados. Ah, sí. Ellos hacen y deshacen. El otro día trajeron a un cura para hacer una bendición al lugar y parece que eso no les gustó a mis compañeros. El Antonio no es de religión y a lo mejor le cayó mal que no le consultaran sobre la decisión de traer al sacerdote. También se fue Doménico y más tarde, Víctor Manuel. De los empleados de antes solo quedamos Berta y yo.

Es que a esta edad hay que aguantársela; dígame qué trabajo puedo conseguir a esta altura. A veces Berta se pone triste y llora porque los nuevos no le responden; es más, hacen como si no existiéramos. Yo también de vez en cuando me agarro alguna rabieta porque no me contestan y me da por golpear las paredes, pero la mayoría de las veces voy al sótano y aguardo como una sombra a que se me pase la angustia. Siento que este lugar me envuelve y puedo llorar en silencio, que nadie me va a escuchar. Pero la gente es necia y algún día se van a arrepentir de tratarlo a uno como si fuera un despojo humano. Porque, créame, todos llegamos a viejos y peor aún, todos llegamos a un punto donde por fin tenemos que elegir.

De pronto, el tiempo pareciera no transcurrir y en ese lugar ni el bien ni el mal existen. ¿Quién dijo que la muerte es la nada?... Siempre hay algo para ver, para hacer, y en momentos como estos la única elección posible es buscar una realidad y aferrarse a ella. Alguien me dijo una vez que vale más una isla de certeza que un mar de confusión.

Esta es la isla que yo elegí... Sé también que soy la existencia de lo que alguna vez me negué a creer. Ustedes dirán “un triste fantasma”..., pero elegí ser el cuidador y permanecer aquí, donde las horas no pasan, donde lo que pasa es la gente. Me conformo con saber que no hace falta andar descarnado para ser un muerto, que los verdaderos muertos son los que eligieron no pensar, no actuar, renunciando a marchar por la vida arriesgándolo todo por sus sueños. Esos son los verdaderos fantasmas. Usted no tiene por qué asustarse de mí. Lo único que espero es que la soledad no esté emparentada con el olvido y que venga a mi casa a visitarme, que acá lo espera un servidor. Disculpe si no me presenté; mi nombre es Benigno Roberto Pantaleón, fallecido el 7/9/53, enterrado vivo en los sótanos del palacio Arruabarrena..

(*) Estudiantes del 2º año “B” (2010) en el Profesorado de Educación Primaria

EL TALISMAN VERDADERO

Por Fernando Belottini (*)



Es necesario armarse de valor para transitar febrero en Concordia. Los hombres se apoyan en los pocos buzones que quedan y sacan un pañuelo que de lejos parece blanco y van secándose la transpiración de la frente, por no secarse otras partes. Una mujer de mi cuadra que atiende un puesto de frutas había reparado en un hombre, recortándolo de las demás cosas como se recortan las figuras de un modelo para armar, allá por noviembre. Un hombre no tan acalorado como para caminar tan lento, ni tan ansioso por llegar temprano, armado de una vulgaridad a la que la misma vulgaridad teme.

En noviembre, ella pensó en cómo un hombre puede ser tan vulgar, ser nada más que eso que se ve y no otra cosa, no tener más atributo que un paso tras otro dado allá en noviembre cuando las circunstancias se revuelven en el límite del olvido y el porvenir. En ese entonces, se dijo con bastante convicción, que ella, que venía de lejos, conocería a aquel hombre que también venía de lejos, pero para eso necesitaba volver a verlo. Todo eso sin saber cómo se ve o cómo se busca a quien no se conoce, pero confiaba y su confianza era más contundente que un rayo. Es que la convicción, cuando se la tiene, es como un talismán, pero un talismán verdadero. Y se prometió, como si fuera una niña con rabia, que no solo volvería a verlo, sino que lo miraría a los ojos y después como vengándose de algo, le sonreiría. Ese hombre pesado como un viento cálido, pensó, romperá la vulgaridad que lo envuelve y me devolverá eso que le daré sonriendo también, libre en esa libertad a la que el pecado huye.

La mujer estaba muy segura de volver a verlo y todas las tardes de aquel verano de fuego preparaba frente a un gran espejo una sonrisa tentadora y abría los ojos celestes bien grandes rogando que el otro no dudara y se hiciera como un moño

las ilusiones necesarias e ingresara, como se ingresa a un templo, al mundo de su conocimiento. De todas formas, lo suyo, visto de cerca, asomaba tan vulgar como la curiosidad inútil y tan sospechoso como toda curiosidad.

Su sonrisa estaba hartamente ensayada cuando aquel hombre real e inventado volvió a pasar otro día. Un día de enero, un día fácil de olvidar por parecido a los demás. Y la mujer, rigurosa como un pájaro carpintero, hizo de su rostro, un rostro hermoso, es verdad, el llamado. Hasta ese momento el hombre era uno de esos que no atienden las circunstancias casuales, sino que caminan hacia adelante pasando como un tren que nunca más pasará, pero al ver una sonrisa, una sonrisa entre tan pocas que se le dirigía sin razón, hizo un alto, no un alto deteniéndose, sino un alto en la gruesa cadena de sus pensamientos.

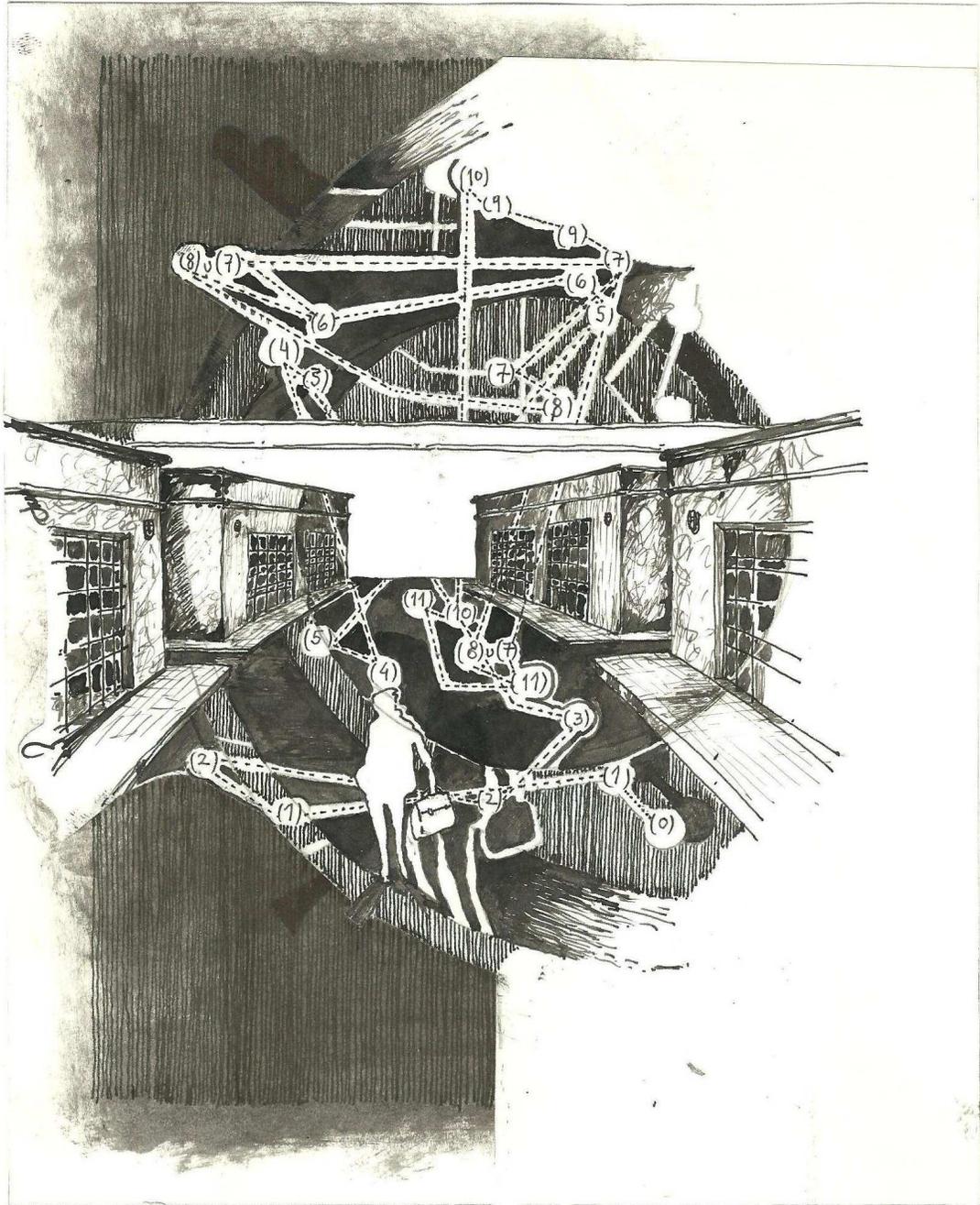
Entonces, y con vehemencia, cortó los eslabones de su pensamiento con una duda y armó con esa duda una nueva cadena más gruesa de pensamientos y entonces sí estuvo preparado para detenerse, pero no lo hizo. Siguió caminando con la ilusión de no olvidar nada, de pasar otra vez para corroborar lo profundo de eso que se le daba, algo que se le daba o él creía que se le daba sin pedirlo, así como a veces encontramos una moneda y creemos que es verdadera. Es que en Concordia, nadie hace nada porque sí. Cuando uno mira a alguien y luego le sonrío, es obvio que quiere algo del otro, entonces no puede después echarse atrás y decir lo miraba porque usted tiene un lunar que me hace acordar a mi abuela. Sin embargo, el hombre hizo de todos sus momentos de caminar un momento y volvió a pasar sin razón por aquella calle calurosa al otro día, porque él también era hombre y como todo hombre quería saber, como si el conocimiento fuera lo único verdadero en el mundo, como si hiciera mucho tiempo que nadie le ofreciera nada, ni él tomara nada.

Pero el momento encontró en otro día otro acto. La mujer que no dudaba, ni tenía pensamientos como cadenas, ensayó más allá del espejo, en plena calle, su amplia sonrisa, una sonrisa que de verla podría ser de ella y nada más. El hombre, siguiendo todos los cánones previsibles ya estuvo preparado para detenerse y ensayar como se ensaya una comedia algunas palabras. Establecer, como se decía hace unos años, otro tipo de comunicación. Y ella, que también sabía aquello de la comunicación sin palabras y ya no podía echarse atrás, dejó sin embargo que las cosas no fueran corrientes y respondió a esas palabras, unas palabras cargadas de incontables sugerencias, con la risible negativa de las mujeres casadas, logrando en ese momento arribar al punto de inflexión de una historia desconcertante. Una historia que contada con parsimonia en mi casa, en una tarde de lluvia, no causó ninguna buena impresión.

(*) Nacido en San Jorge (Santa Fe) en 1962, reside en Concordia desde el año 2000. Editó "Astucias que por sutiles se aniquilan a sí mismas", y "Textos sin destino", obra ganadora del Premio Fray Mocho 2008 (Cuentos). Publicó además en diarios, revistas y antologías; y obtuvo diversos reconocimientos y premios literarios. Fundó e integra el Consejo Editorial de la página www.autoresdeconcordia.com.ar

Sitio web: www.fernandobelottini.com.ar

Roberto Castillo: Ilustración N° 2 para "Deslugares", de F. Belottini



(0) No puedo dejar de pensar lo que pasó aquella tarde. Es preciso que se lo comente, de lo contrario usted no podrá entender. Aquella tarde, en la que volvía de mi trabajo y en la que todo estaba donde debía. Comprenda mi estado: algo así como la lucidez de un momento. Imagínese usted mismo en equilibrio, adueñándose de los lugares, viendo gente pasar, sintiendo que es su vida la que le pertenece y que sabe qué hará con ella. Es decir, esos (1)

(2) afectivo. Hablo de misterios, aunque el amor lo sea. Soy una persona bastante racional, poco afecta a las supercherías, me complazco con los juegos del pensamiento. Quizá todavía no logre entenderme, pero pensar para mí sigue estando mas allá de lo cotidiano. Digamos que mis misterios tienen que ver con lo humano. Lo humano mío y lo ajeno. Por momentos pienso que usted puede saturarse y echarme al diablo

DESLUGARES

Por Fernando Belottini

Pero yo necesito una explicación. No puedo sacarme de la cabeza aquella tarde. Alguien, alguien que conozca el lugar debe decirme qué ha ocurrido. Por lo que sé usted vive en esa calle y tiene varios años en esta ciudad. En calle Santa Fe, a la altura del 1900, hay (3)

(7) otra vez se me presentaban las mismas alternativas. Sentí que me metía en algo serio. Mi curiosidad es (9)

(5) ocasionarle alguna sospecha. Después de verlo aquí sentado me calmé lo suficiente. Casi ya me acostumbré a esta situación, entiendo que fue lo (6)

(8) tanto la derecha como la izquierda me ofrecían las mismas alternativas. Es decir, otros dos pasajes de dos cuadras que culminaban en sendos murallones blancos. Opté por la izquierda y noté que la cuadra que recorría tenía las mismas fachadas. Llegué a la esquina y (7)

(4) que debería ir hasta Moreno y la otra hacia Dorrego. Yo entré despacio al pasaje, casi temeroso y sorprendido. Los estilos de las fachadas especialmente ahí, no tienen nada que ver con el resto de la zona. Eso usted lo sabe, debe saber también qué me pasó después, porque también lo habrá recorrido. No crea que quiero (5)

(1) momentos fugaces en los que los buenos presagios nos acompañan y en los que usted piensa que todo está en su sitio. Yo venía caminando por calle Santa Fe, por la que siempre regreso. Hay lugares que permanecen en mí sin deseárselo. A veces supongo que yo los determino. Ese día estaba decidido. Esa calle tiene lugares que yo no entiendo. No piense en algo (2)

(3) un pasaje que siempre me ha llamado la atención. He pasado cientos de veces por ahí y los árboles crecidos no me permitieron observarlo. Esa tarde, convencido de mí, sin ninguna preocupación, decidí entrar en él. Es un pasaje sin salida aparente. Tiene una extensión de dos cuadras y en el fondo solo se ve una gran muralla blanca. Lógicamente, al tener dos cuadras, y recorrer una, llegué a la esquina desde donde partían dos calles. Una (4)

(6) mejor. La realidad me había saturado. Los esfuerzos, los pequeños esfuerzos a que nos someten todos los días, hicieron de mí un autómata. Mi única libertad es el pensamiento. No hablo de otra cosa que no sea alienación. Y supongo que usted lo sabe. Recorrida la primera cuadra, tuve un momento de indecisión (7) u (8)

(10) día, de regreso de mi trabajo, entré a este pasaje y, luego de andar una cuadra vi que (7) u (8)

(9) insondable, pero no se condice con mi, valentía. Decidí volver. Pero otra vez me encontré con dos pasajes. A usted lo conozco desde que atendía aquel bar en el que yo almorzaba. Y como me saludó imagino que me conoce. Discúlpeme, pero nunca trabajé en el bar que usted menciona y me ocurrió cientos de veces eso de entrar a lugares que no tienen salida. De ninguna manera puedo ayudarlo. Yo estoy donde usted me ve e ingresé aquí de la misma manera. Cierta (10)

Roberto Castillo
Ilustración N° 3 para "Deslugares" de F. Belottini

