

Alicia Kachinovsky
Beatriz Gabbiani
coordinadoras

Una alternativa
al fracaso escolar
Hablemos de buenas prácticas



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



bibliotecaplural

Una alternativa
al fracaso escolar

Hablemos de buenas prácticas

Alicia Kachinovsky • Beatriz Gabbiani
coordinadoras

Una alternativa
al fracaso escolar

Hablemos de buenas prácticas



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



CSIC

bibliotecaplural

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo
de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC)
de la Universidad de la República.

El trabajo que se presenta fue seleccionado por el Comité de Referato de Publicaciones
de la Facultad de Psicología
integrado por Carmen Torres, María Pimienta y Gabriela Bañuls.

Tiene el aval de la Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la CSIC,
integrada por Luis Bértola, Carlos Demasi y Liliana Carmona.

© Alicia Kachinovsky y Beatriz Gabbiani, 2012

© Universidad de la República, 2014

Ediciones Universitarias,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906

Telefax: (+598) 2409 7720

Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>

<www.universidad.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm>

ISBN: 978-9974-0-1023-9

*A las maestras y directoras
que nos permitieron
«volver» a clase y empezar el PMC*

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Rodrigo Arocena</i>	13
--	----

PARTE I. MIRADAS TEÓRICAS

PRESENTACIÓN, <i>Alicia Kachinovsky y Beatriz Gabbiani</i>	17
LOS MOTIVOS. POR QUÉ ESTUDIAR EL FRACASO ESCOLAR, <i>Alicia Kachinovsky y Beatriz Gabbiani</i>	23
Por qué estudiar el fracaso escolar en contextos de pobreza.....	25
Los efectos de la pobreza en el desarrollo infantil.....	27
Experiencias de intervención en fracaso escolar a nivel nacional.....	28
Por qué estudiar el PMC como alternativa al fracaso escolar.....	30
LOS SOPORTES CONCEPTUALES, <i>Alicia Kachinovsky, con la colaboración de Beatriz Gabbiani</i>	35
Exclusión social en la infancia.....	35
Inclusión educativa.....	36
Fracaso escolar.....	38
El PMC como nueva forma de ‘hacer escuela’	42
Descripción de la escuela visitada y características contextuales de la comunidad.....	46
Diagnóstico de la escuela.....	47

PARTE II. MIRADAS AL AULA COMÚN Y AL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS

ESPACIOS ALTERNATIVOS AL FRACASO ESCOLAR. EN LOS ALBORES DEL TRABAJO A TERRENO, <i>Alicia Kachinovsky</i>	53
Saber del amor en el aula.....	53
Presentación I: Del amor al saber en la Universidad de la República.....	54
Presentación II: Reinventar la tarea de educar.....	55
La didáctica del PMC.....	56
Narrativas inaugurales.....	57
Una teoría, dos escenas.....	58
LAS RELACIONES MAESTRA/ALUMNOS EN EL PMC: ¿MÁS DE LO MISMO U OTRA FORMA DE HACER ESCUELA?, <i>Beatriz Gabbiani</i>	63
¿Qué se puede hacer en el PMC?.....	63
¿Quiénes asistieron al grupo visitado?.....	64
Actividades, dinámicas, producciones.....	65
Lectura y producción de textos en el PMC.....	68
¿Cómo se eligen los cuentos?.....	68

Preparación e inicio de la lectura.....	70
Qué se hace después de la lectura.....	73
AULA COMÚN-AULA PMC. ¿QUÉ DICEN LOS NÚMEROS?, <i>Alicia Kachinovsky y Sheila Iglesias, con la colaboración de Claudia Lema, Natalia Morales, Ignacio Rótulo, Valeria Rubio y Andrés Techera</i>	
Introducción	77
El Programa de Maestros Comunitarios.....	77
Enclave institucional y dispositivo de trabajo	79
Una cuestión de economía verbal (recuento de palabras).....	81
Apelaciones en el aula	84
Las personalizaciones bajo la lupa.....	88
¿Qué nos dicen los números, entonces?.....	92
MANIFESTACIONES AFECTIVO-EMOCIONALES DE MAESTROS	
Y ALUMNOS EN EL AULA ESCOLAR, <i>Valeria Rubio</i>	
Introducción	95
El enigma inquietante... ..	96
Desarrollo conceptual	98
El deseo de aprender.....	101
El afecto en la educación	101
El afecto en acción: análisis de un caso escolar	102
Categorías de análisis.....	103
Análisis cualitativo	103
LA CO-CONSTRUCCIÓN DE LA NARRACIÓN EN UN AULA DE PMC, <i>Beatriz Gabbiani</i>	
Introducción	111
Las narraciones en el aula.....	112
Cómo me veo en veinte años. Narrar el futuro, contar el presente	120
EL DOCENTE COMO OPERADOR SUBJETIVANTE, <i>Alicia Kachinovsky,</i> <i>con la colaboración de Natalia Morales, Ignacio Rótulo y Valeria Rubio</i>	
Introducción	127
La sensibilidad en el escenario pedagógico.....	128
El pensamiento creativo en el aula.....	130
Breve incursión por los cometidos pedagógicos (en clave 'psi').....	133
El oficio de enseñante.....	133
Las funciones del enseñante.....	137
Un cierre sin clausuras	138
PARTE III. OTRAS MIRADAS AL PMC	
DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS SINGULARES: LAS PRÁCTICAS DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS PARA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR, <i>Verónica Cambón Mihalfi</i>	
Introducción	143
Acerca de la construcción de dispositivos pedagógicos singulares.....	144

Acerca de las prácticas de los maestros comunitarios.....	146
Las prácticas de los maestros comunitarios desde la línea de integración	146
A modo de síntesis	150
DESENCUENTROS ESPERABLES Y ENCUENTROS INELUDIBLES, <i>Claudia Lema</i>	153
Introducción	153
El dispositivo escolar de la modernidad: algunos desencuentros.....	153
Intentando otra forma de hacer escuela.....	155
¿En qué lugar nos encontramos con lo diferente?	156
PRESENCIA DE LA XO EN AULA COMÚN Y AULA PMC, <i>María Alejandra Candal Valle y María Sofía García Pelufo</i>	159
Introducción	159
PMC y Plan CEIBAL.....	159
Presencia de la XO en aula común.....	161
Presencia de la XO en aula PMC.....	163
Conclusiones generales.....	165

PARTE IV. LA MIRADA DE LOS NIÑOS

SOBRE ESTA NUEVA FORMA DE HACER ESCUELA, ¿QUÉ PIENSAN LOS NIÑOS?, <i>Alicia Kachinovsky</i>	171
Presentación.....	171
Los acuerdos concertados.....	172
Pronunciamiento infantil sobre la nueva forma de hacer escuela.....	174
A modo de síntesis	182
Del lado del enseñante.....	183
Del lado del aprendiz.....	183

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

La universidad promueve la investigación en todas las áreas del conocimiento. Esa investigación constituye una dimensión relevante de la creación cultural, un componente insoslayable de la enseñanza superior, un aporte potencialmente fundamental para la mejora de la calidad de vida individual y colectiva.

La enseñanza universitaria se define como educación en un ambiente de creación. Estudien con espíritu de investigación: ese es uno de los mejores consejos que los profesores podemos darles a los estudiantes, sobre todo si se refleja en nuestra labor docente cotidiana. Aprender es ante todo desarrollar las capacidades para resolver problemas, usando el conocimiento existente, adaptándolo y aun transformándolo. Para eso hay que estudiar en profundidad, cuestionando sin temor pero con rigor, sin olvidar que la transformación del saber solo tiene lugar cuando la crítica va acompañada de nuevas propuestas. Eso es lo propio de la investigación. Por eso, la mayor revolución en la larga historia de la universidad fue la que se definió por el propósito de vincular enseñanza e investigación.

Dicha revolución no solo abrió caminos nuevos para la enseñanza activa sino que convirtió a las universidades en sedes mayores de la investigación, pues en ellas se multiplican los encuentros de investigadores eruditos y fogueados con jóvenes estudiosos e iconoclastas. Esa conjunción, tan conflictiva como creativa, signa la expansión de todas las áreas del conocimiento. Las capacidades para comprender y transformar el mundo suelen conocer avances mayores en los terrenos de encuentro entre disciplinas diferentes. Ello realza el papel en la investigación de la universidad, cuando es capaz de promover tanto la generación de conocimientos en todas las áreas como la colaboración creativa por encima de fronteras disciplinarias.

Así entendida, la investigación universitaria puede colaborar grandemente con otra revolución, por la que mucho se ha hecho pero que aún está lejos de triunfar: la que vincule estrechamente enseñanza, investigación y uso socialmente valioso del conocimiento, con atención prioritaria a los problemas de los sectores más postergados.

La Universidad de la República promueve la investigación en el conjunto de las tecnologías, las ciencias, las humanidades y las artes. Contribuye, así, a la creación de cultura; esta se manifiesta en la vocación por conocer, hacer y expresarse de maneras nuevas y variadas, cultivando a la vez la originalidad, la tenacidad y el respeto a la diversidad; ello caracteriza a la investigación —a la mejor investigación— que es, pues, una de las grandes manifestaciones de la creatividad humana.

Investigación de creciente calidad en todos los campos, ligada a la expansión de la cultura, la mejora de la enseñanza y el uso socialmente útil del conocimiento: todo ello exige pluralismo. Bien escogido está el título de la colección a la que este libro hace su aporte.

La universidad pública debe practicar una sistemática Rendición Social de Cuentas acerca de cómo usa sus recursos, para qué y con qué resultados. ¿Qué investiga y qué publica la Universidad de la República? Una de las varias respuestas la constituye la Colección Biblioteca Plural de la CSIC.

Rodrigo Arocena

Parte I
Miradas teóricas

Presentación

ALICIA KACHINOVSKY

BEATRIZ GABBIANI

La presente publicación tiene, en primer término, un valor testimonial. En efecto, se trata del tránsito por la experiencia de constituir un grupo de investigadores de distintas disciplinas e inserciones institucionales, haciendo posible el vínculo entre la Administración Nacional de Educación Pública y la Universidad de la República.

Se verá en las páginas siguientes cómo fue que maestros, lingüistas y psicólogos abordaron el problema del fracaso escolar en contextos de pobreza extrema (exclusión social) y estudiaron una particular alternativa pedagógica que se ocupa del mismo, con el propósito de revertirlo: el Programa de Maestros Comunitarios (PMC) del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

La preocupación por aristas similares del problema en cuestión, hizo que un grupo de personas con diferentes perfiles constituyera un espacio de estudio y reflexión a partir del análisis de las prácticas. Este inicio llevó a la elaboración de un proyecto que recibió valoraciones positivas por parte de evaluadores externos designados por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC, UdelaR), si bien no fue financiado. A pesar de ello, se llevó a cabo también haciendo uso de formas alternativas de trabajo en investigación, transformando el proyecto original en un proyecto exploratorio, de corte etnográfico, y en el marco de la investigación colaborativa.

Se conformó, de esta manera, una comunidad de aprendizaje, integrada por personas con nivel de experiencia y especialidades disímiles en su formación, factores fundamentales para propiciar prácticas reflexivas e investigaciones. La comunidad de aprendizaje permite establecer relaciones dialógicas que habilitan a la problematización, la integración de saberes y la búsqueda de opciones diversas. Se puede, de esta manera, desarrollar procesos colaborativos de investigación y formación. Según Orellana (2002):

Se trata de un proceso dinámico de cambio (Mc Caleb, 1994), planificado y construido colectivamente, en el cual se producen cambios emergentes, como resultado del saber acumulado durante el desenvolvimiento del proyecto común, como producto de la dinámica de complementariedad y sinergia y del esfuerzo común para lograr el cambio deseado (Savoie-Zajc, 1993). Se trata igualmente de un proceso de fortalecimiento de lazos afectivos y

emotivos que facilitan la presencia de sentimientos de pertenencia e identificación con el medio de vida, así como de apropiación de las situaciones de la realidad del contexto.

Aunque preocupada por la educación ambiental, lo que la autora dice es aplicable al funcionamiento en torno a otras áreas de la educación, y de hecho es lo que intentamos realizar en esta experiencia, con distinto grado de suceso. Vale la pena insistir en la diferencia que existe entre investigar a los docentes e investigar con los docentes. Elegimos esta segunda opción, cuyos costos y beneficios no nos han resultado ajenos.

La conformación del equipo no fue azarosa. Es posible que toda investigación que llega a su término encierre varias historias relacionadas entre sí, personales e institucionales. Tal es el caso que nos ocupa. Concuerda con esta circunstancia la nueva configuración académica de la Facultad de Psicología, ocurrida en 2011.

La iniciativa de impulsar un proyecto como el que luego fuera motivo de esta publicación (*Alternativas al fracaso escolar. Prácticas pedagógicas para la inclusión*, Gabbiani y Kachinovsky, 2010) nació en el seno del Área de Psicología Educacional, hoy absorbida por otra estructura de la Facultad de Psicología de la Udelar.

Aquel espacio académico había pasado por un largo proceso fundacional (junio 2002 a marzo 2007¹), precedido por un curso de grado de Psicología Educacional, que funcionara desde 1993 bajo el liderazgo de Sara Pupko.

Los objetivos del curso se centraban en una enseñanza profesionalizante y socialmente comprometida. Esta a su vez se sostenía en prácticas extensionistas desarrolladas por estudiantes de grado en instituciones de educación inicial, primaria y secundaria.

La creación del Área de Psicología Educacional significó una apuesta a la producción de conocimientos por parte de la disciplina psicológica en el ámbito educativo. Su encargada, Alicia Kachinovsky, debió dar continuidad al camino trazado, diversificando la oferta extensionista y haciendo del trabajo de campo un espacio apto para la construcción de interrogantes.

En el marco de una apuesta hacia la integralidad de las funciones universitarias, se fueron gestando hipótesis de trabajo que dieron lugar a dos estudios exploratorios, sustentados en proyectos de investigación con similar inspiración, antecedentes del actual: *Relatos e identidades: efectos de la promoción narrativa en niños de cuatro y cinco años* (Kachinovsky et al., 2006) y *Relatos en la escuela: del fracaso a la inclusión* (Kachinovsky y Modzelewski, 2008).

Ambos tomaban en consideración la plasticidad de la narrativa para incidir tanto en la esfera cognitiva como en la psíquica, a nivel intelectual y a nivel afectivo, a título singular o colectivo.

1 Fecha en la que culmina el proceso de concurso de cargos docentes, produciéndose cambios significativos a nivel de los recursos humanos respecto a la etapa anterior.

El compromiso de la Universidad con la sociedad que la hace posible y a la cual se debe —en el sentido de una deuda contraída—, incidió sobre la detención de la mirada en sectores sociales carenciados. En algunos casos se orientó hacia aquéllos que agregan a la desposesión económica y cultural la pérdida del lazo social, es decir, a los excluidos o expulsados.

Se observó entonces que en estos escenarios las prácticas sociales o prácticas de subjetividad suelen alojarse en los bordes de la palabra: se instituye un predominio del lenguaje de la acción. Este resulta el menos propicio para la construcción de tramas narrativas que, confrontadas y enlazadas entre sí, constituyan un tejido simbólico de sostén psíquico.

En coyunturas extremas parece que el tiempo apenas transcurriera, como si un presente continuo diera cuenta de la desesperanza y produjera un desdibujamiento de referentes filiatorios.

Una suerte de *devaluación de lo verbal* no parece sentar buenas bases para el pasaje a una escolarización basada fundamentalmente en la palabra.

Desde otro punto de vista, una sociedad fracturada entre poseedores y desposeídos generaría climas de alta conflictividad y escasa cooperación para la construcción de conocimientos.

La decisión de llevar adelante estudios de igual orientación en el propio ámbito escolar, obligaba a hacer ajustes a las versiones iniciales y, en especial, a reconsiderar el lugar del maestro en estas investigaciones. En virtud de su natural condición de coordinador del grupo escolar, se entendía que las investigaciones en aula debían llevarse a cabo con el maestro de clase.

Por su parte, a partir de su proyecto de dedicación exclusiva «Matriz social de la pedagogía lingüística en el Uruguay», Beatriz Gabbiani realizó múltiples visitas a escuelas y trabajos con maestros, que también incluyeron estudiantes en el marco de la Licenciatura en Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Estas experiencias dieron lugar a publicaciones y monografías de estudiantes, y luego, con la apertura de la Maestría en Ciencias Humanas (Opción Lenguaje, Cultura y Sociedad), a proyectos de tesis referidos tanto a enseñanza primaria como secundaria.

Cuando este conjunto de personas se reúne en las circunstancias que acabamos de describir, se proponen investigar alternativas pedagógicas basadas en la diversificación de la oferta educativa y examinar la potencialidad de la narrativa como herramienta inclusiva. Pretendían, además, aportar al proceso de reconsideración del concepto de 'fracaso escolar' y al debate teórico-técnico del fenómeno, a nivel nacional y regional.

El proyecto original dirigía el foco de su mirada a la producción narrativa de maestros y niños, en particular aquélla que diera cuenta de las variaciones identitarias, con sus respectivos correlatos psíquicos, sociolingüísticos y cognitivos. Pero como dice Watson,

la ciencia rara vez avanza en el sentido recto y lógico que imaginan los profanos. En lugar de ello, sus pasos hacia delante (y, a veces, hacia atrás)

suelen ser sucesos muy humanos en los que las personalidades y las tradiciones culturales desempeñan un importante papel (1987: IX)

En verdad, la propia dinámica del aula del Programa Maestros Comunitarios (PMC) y su comparación con el funcionamiento del aula común fue ganando protagonismo. La preocupación por la narrativa cedió terreno, como para constituir un capítulo más de nuestro análisis y de este libro.

Durante el año 2010 se trabajó en una escuela de la periferia montevideana que forma parte del PMC. A lo largo de dicho año se hizo el acompañamiento de niños de quintos y sextos años (seis clases en total que funcionan en el turno de la mañana), observando y registrando sus actividades escolares tanto en aula común como en aula PMC. Esta última estaba compuesta por 14 niños, seleccionados previamente entre las seis clases, que asistían en contraturno a una de las modalidades del programa: el espacio de aprendizaje para la integración (instrumentado para niños con dificultades de integración o aprendizaje).

Las dos maestras comunitarias de la escuela formaron parte del equipo desde sus comienzos, conjuntamente con otra maestra que trabaja solo en aula común. Las observaciones fueron realizadas por psicólogos integrantes del equipo y por estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología, quienes realizaron tareas prácticas en el marco del proyecto. Dos lingüistas se sumaron al proyecto, integrándose a las reuniones de discusión y a las tareas de análisis. Esto permitió que se articularan actividades de docencia, investigación y extensión.

En el espacio creado, al que hemos calificado de comunidad de aprendizaje, participaron distintas personas, entre ellas: la psicóloga y maestra Alicia Kachinovsky y la lingüista Beatriz Gabbiani, en calidad de responsables y orientadoras, los psicólogos Claudia Lema, Natalia Morales, Valeria Rubio, Ignacio Rótulo, Sheila Iglesias, Andrés Techera (Facultad de Psicología, Udelar), las maestras Emma Ibarra, Teresa Nogués, Rossana Arias (Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)) y la lingüista Sandra Román (FHCE, Udelar). El tipo de participación de cada uno fue diferente, de acuerdo a sus posibilidades e intereses. En esta publicación presentamos aportes de algunos de ellos.

El libro se compone de cuatro partes. En la primera de ellas, «Miradas teóricas», Kachinovsky y Gabbiani fundamentan la elección del fracaso escolar como tema de investigación, sus antecedentes y el marco teórico de referencia. En la segunda parte, «Miradas al aula común y PMC», se presentan distintos capítulos con avances de la investigación realizada. Esta parte comienza con un trabajo de Kachinovsky que se concentra en el primer día de visita a la escuela y el barrio en que se encuentra. Luego presentamos capítulos con análisis basados en distintas técnicas de observación e interpretación, que a su vez se centran en diferentes aspectos, tales como las dinámicas de las aulas del Programa Maestros Comunitarios (Gabbiani) y aulas comunes (Kachinovsky), la afectividad (Rubio), las apelaciones en aula pme y en aula común (Kachinovsky, Iglesias y col.), el lugar de la narración (Gabbiani). En la parte III, «Otras miradas al PMC», se presentan tres capítulos

(Lema, Cambón, Candal y García) que amplían la mirada a todo el programa, y no solamente a la escuela en donde realizamos las observaciones. El libro culmina con la parte IV, «La mirada de los niños», que comprende un solo capítulo (Kachinovsky), elegido como final. El mismo vuelve a contactar a los niños que participaron del grupo observado en la investigación y analiza sus opiniones a partir de entrevistas realizadas al inicio del año siguiente.

Si bien el proyecto original era más ambicioso, el derrotero exploratorio que aquí presentamos se concentró en los siguientes objetivos:

1. Investigar una alternativa pedagógica al fracaso escolar, en situación de pobreza, a través de la diversificación de la propuesta educativa y de una particular oferta simbólica.
2. Ello nos permitiría aportar al proceso de reconsideración del concepto de fracaso escolar y al debate teórico-técnico del fenómeno, de nivel nacional y regional.

Para el cumplimiento de tales objetivos nos propusimos:

1. Analizar la producción discursiva áulica, atendiendo tanto a las prácticas comunicativas de los maestros como a las respuestas o creaciones escolares.
2. Considerar los efectos de prácticas pedagógicas personalizadas y flexibles (que persiguen un rescate de lo singular), en virtud de su capacidad para producir cambios en la posición subjetiva de los escolares hacia su condición —¿identidad?— de aprendices.

Referencias bibliográficas

- GABBIANI, Beatriz y KACHINOVSKY, Alicia (2010) «Alternativas al fracaso escolar. Prácticas pedagógicas para la inclusión». En *Psico.edu.uy*. Disponible en <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_ALTERNATIVAS_al_FRACASO_%20ESCOLAR.pdf>. Último acceso: 19/6/2012.
- KACHINOVSKY, Alicia *et al.* (2006) «Relatos e identidades: Efectos de la promoción narrativa en niños de 4 y 5 años». En *Psico.edu.uy*. Disponible en <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_relatos-e-identidades.pdf>. Último acceso: 19/6/2012.
- KACHINOVSKY, Alicia y MODZELEWSKI, Helena (2008), «*Relatos en la escuela: del fracaso a la inclusión*», En *Psico.edu.uy*. Disponible en: <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_relatos-en-la-escuela.pdf>, 19/6/2012.
- ORELLANA, Isabel (2002) «La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje. Definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertinencia en educación ambiental». En *Textos escogidos en educación ambiental de una América a otra*. Montréal: Les publications ERE-UQAM. Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement. Disponible en <http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/7/1.Orellana.pdf>. Último acceso: 14/2/2012.
- WATSON, James (1987) *La doble hélice*, Barcelona, Salvat.

Los motivos.

Por qué estudiar el fracaso escolar

ALICIA KACHINOVSKY

BEATRIZ GABBIANI

Como ya fue adelantado en la Presentación, el tema que convocó al grupo de investigación a elaborar un proyecto es el problema del fracaso escolar en contextos de pobreza y exclusión social, desde la perspectiva de las alternativas pedagógicas que procuran revertirlo.

El proyecto presentado a la CSIC de la Udelar en 2010 se sitúa en la perspectiva de lo aprobado por la Convención sobre los Derechos del Niño, y en aquellas prerrogativas vinculados con la exclusión social infantil: la necesidad de adoptar medidas específicas a fin de que se pueda ejercer progresivamente el derecho del niño a la educación (artículo 28) y de desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades (artículo 29).

El fracaso escolar puede ser entendido como fracaso de las políticas educativas (García Casal, 2005). En tal sentido las innovaciones producidas en este campo resultan un aporte decisivo para la redefinición de estas mismas políticas. Por ello el fracaso escolar puede ser considerado el principal desafío que se plantean hoy los sistemas educativos, cuando se pretende articular calidad y equidad.

El fracaso escolar y la necesidad de desarrollar políticas educativas inclusivas son temas que preocupan a educadores, políticos e investigadores de diversos países, del mundo y de la región. Un ejemplo de esta preocupación es el Proyecto Hemisférico «Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar» de la OEA, proyecto que surgió en 2004 como una iniciativa llevada adelante por los ministerios o secretarías nacionales de educación de todos los países del continente, distribuidos en cinco subregiones: Norteamérica, Caribe, Centroamérica, Andina y Mercosur.

Estas iniciativas conjuntas, sin embargo, alertan sobre el traslado de propuestas de un país a otro, o de una escuela a la otra, ya que la adopción de una idea que funciona en un medio no necesariamente asegura los mismos efectos en un nuevo terreno. Si bien existen problemas comunes entre países de la región, «los traslados automáticos o en bloque de las experiencias corren el riesgo de desconocer aquello de lo singular (que tanto puede encontrarse a nivel escolar, en el ámbito comunitario o en el plano gubernamental) que hace parte del desenvolvimiento de esas experiencias, comprometiendo con ese desconocimiento el suceso de las iniciativas en los nuevos contextos» (Terigi, 2009: 37).

Como señala Terigi, dos razones principales explican esto: por un lado, un error de concepto que lleva a una mirada reductiva de la experiencia misma. Trasladar la iniciativa no es trasladar un componente, por muy importante que este sea y por muy adaptado que resulte al contexto en que deberá operar. Por otra parte, siempre existen diferencias entre el contexto de producción de una iniciativa y el nuevo contexto en el que se la pretende aplicar. Por lo tanto, investigar las bases por las que un programa aplicado en una escuela en particular parece funcionar, habilita a entender el proceso que allí se lleva adelante y las variables específicas involucradas, al tiempo que permite analizar qué aspectos pueden llevarse a otros contextos y qué adaptaciones necesita.

El fracaso escolar acompaña a los sistemas escolares desde los inicios de la universalización e institucionalización de la escuela, pero esta situación parece haberse agudizado por intensas crisis económicas encadenadas entre sí.

La concentración masiva de la repetición en los grados inferiores, particularmente en primer grado, determina una estructura de flujo que produce altos niveles de frustración temprana (en el niño y en sus padres), y contribuye fuertemente a la desafiliación escolar en etapas posteriores del ciclo educativo (ANEP, 2005).

El informe de ANEP del año 2009 evidencia que los estudiantes con antecedentes de fracaso aumentan significativamente sus posibilidades de abandono del sistema educativo, en primaria o en los primeros años de la educación secundaria.

Si bien se han realizado sucesivos esfuerzos para abatir los índices constatados, sigue constituyendo un problema estructural.

Un estudio de experiencias desarrolladas por organizaciones de la sociedad civil uruguaya (García Casal, 2005), señala a través de su informe final que es un dato relevante que organizaciones de fuerte raíz comunitaria —ocupadas en responder a problemas y necesidades sentidas por sus comunidades—, hayan priorizado el problema del fracaso escolar, como expresión de la importancia que se le asigna socialmente.

Cabe destacar, finalmente, que la escuela pública uruguaya ha tenido un papel destacado en el proceso de institucionalización del país, en la creación de lazo social y en la producción de ciudadanía. El optimismo pedagógico que caracterizó a José Pedro Varela y demás fundadores de finales del siglo XIX, consecuente con un fuerte espíritu democratizador, tuvo importantes repercusiones sobre la sociedad en su conjunto. La reforma vareliana, que en rigor afectó a todo el sistema educativo, ha sido entendida por algunos como una verdadera revolución mental (Ardao, 1964).

La expansión de la cobertura educativa constituyó una vía regia de integración social, al tiempo que estructuró un universo de sentido (Pêcheux, 1990) relativamente estable en torno a lo educativo como generador de malla social que operaba como elemento de protección e inclusión del colectivo social (Bordoli y Martinis, 2010: 228).

El proyecto del que acá damos cuenta se inscribe en la perspectiva de contribuir a reasignar a la escuela uruguaya su papel democratizador y su cometido de integración social. La magnitud de la tarea, planteada por el propio Plan Nacional de Educación de la ANEP 2010-2030 (ANEP, 2009a), requiere «seguir construyendo alternativas y profundizar los procesos en desarrollo» (: 5) De eso se trata...

Por qué estudiar el fracaso escolar en contextos de pobreza

Si miramos el problema con un enfoque histórico, conviene recordar que Uruguay, en la primera mitad del Siglo XX, había logrado mantener índices de pobreza relativamente bajos, si se los compara con los de la región. Sin embargo, un país culturalmente homogéneo (sin confrontaciones étnicas significativas), y con temprana universalización de la cobertura de derechos sociales básicos, vio su proyecto desvirtuado y malversado en forma progresiva. Las sucesivas crisis económicas de la segunda mitad del siglo XX generaron momentos de expansión de las situaciones de pobreza, precipitando procesos socioculturales que impactaron directamente en el sistema educativo.

En estas circunstancias, la escuela no pudo brindar respuestas alternativas inmediatas, ingresando en un período de declive, concomitante a una pérdida de credibilidad social hacia el conjunto del sistema educativo.

Los efectos de los bajos niveles de inversión que Uruguay destinó a educación en las últimas décadas del siglo pasado, y el sostenido clima de desesperanza (pesimismo social y pedagógico), condujeron a un progresivo deterioro del paisaje escolar, caracterizado por resultados poco alentadores.

La acumulación de evidencia fue cada vez mayor, mostrando una correlación fuerte entre situaciones de pobreza, nuevas formas familiares, bajo nivel educativo de los progenitores y escasos logros educativos. Diversos estudios de la CEPAL y de la ANEP mencionaban en este sentido dos dimensiones relevantes: la primera es que a causa de una alta tasa de fecundidad en los sectores bajos de la población, el 40% de los niños del Uruguay pertenecen a hogares ubicados en el quintil inferior de la distribución de ingresos; la segunda es que la desigualdad de capital cultural familiar se manifiesta en diferenciales códigos comunicacionales y posibilidades de aprender y, como consecuencia, en fracaso escolar por parte de los niños de menor capital cultural (ANEP, 2005: 35).

La repetición de la que habláramos en el apartado anterior afecta diferencialmente a los distintos sectores sociales, siendo mayor en los de menores ingresos y en las zonas más densamente pobladas, especialmente en el área metropolitana. El peor de los desenlaces se produce en la educación media, cuando el fracaso se convierte en abandono de la educación formal, situación que ya se aprecia en el ciclo básico, pero que se intensifica en el Bachillerato (4.º, 5.º y 6.º grado).

Al dejar de estudiar, los adolescentes encuentran fuertes obstáculos para ganar un puesto de trabajo, especialmente si tienen menos de 18 años. Cuando lo logran, las pésimas condiciones en que comienzan a generar ingresos cumplen un papel decisivo en los procesos de reproducción de la pobreza.

El Boletín Informativo n.º 3 de Uruguay en el Programa PISA (ANEP, 2005) sostiene que las evaluaciones nacionales de la última década muestran una importante correlación entre el contexto sociocultural de los centros educativos y los aprendizajes exhibidos. Se afirma asimismo que en escuelas y liceos que atienden población social más desfavorecida es más difícil alcanzar los aprendizajes previstos por el currículo prescripto. La explicación a tal estado de situación se centra en el capital cultural de las familias implicadas.

Conviene precisar, sin embargo, que lo que realmente incide en la obtención de metas educativas no sería el origen social individual, sino el nivel sociocultural del conjunto de los alumnos que asisten a un determinado centro educativo. Esto hace que, cuando la población de un centro educativo es homogéneamente desfavorecida, es mucho más difícil conseguir los objetivos pautados que cuando la población es socialmente heterogénea. Puede decirse entonces que la composición social de la población de una escuela «es un mejor predictor del rendimiento de los alumnos que el entorno social individual...» (ANEP, 2005: 3).

El efecto del contexto sociocultural del centro en Uruguay ha resultado ser cinco veces más intenso que el efecto del nivel sociocultural individual, de acuerdo a datos de este mismo boletín. Y aunque la amplia mayoría de los países de pequeña escala se caracterizan por un nivel importante de heterogeneidad social en sus centros educativos, Uruguay se encuentra entre los países con menor varianza del índice de situación económica, social y cultural (ESCS) dentro de sus centros educativos, es decir, con escasa variabilidad social interna.

Desde que se revelaron los primeros resultados de los estudios de CEPAL, se ha puesto en evidencia que el sistema educativo uruguayo tiene grados de inequidad muy importantes, sobre todo en aquellos indicadores de igualdad de oportunidades referidos al punto de llegada.

Si bien es cierto que las situaciones de pobreza generan condiciones adversas para afrontar los requerimientos escolares de niños, niñas y jóvenes (detentan una menor familiarización con el lenguaje escrito, disponen de un menor capital familiar al que puedan recurrir, soportan condiciones materiales de vida más difíciles), ello nada dice sobre la potencial capacidad de aprender de estos sujetos.

La escuela como ‘segunda oportunidad’ frente a la exclusión debe plantearse que «sus promesas de equidad y construcción de ciudadanía se articulen mejor a sus realidades y prácticas cotidianas» (Korinfeld, 2002: 3). Se apuesta así a una ‘discriminación positiva’ (reconocer la diversidad, brindando atención personalizada a grupos más desfavorecidos), tomando en cuenta que el lazo social es condición, pero también efecto, de la escolarización.

Es cierto que el concepto de ‘discriminación positiva’ adoptado ha sido cuestionado cuando se lo visualiza como una de las nuevas nominaciones

(particularistas y focalizadas) de lo educativo, por oposición al discurso moderno (universalista e igualitarista). Si a pesar de ello lo hemos rescatado, es por no estar dispuestos a sortear una posición asistencialista pagando el duro precio de una omisión de asistencia, haciendo oídos sordos al sufrimiento.

Como plantea Pérez Gómez (2002) no es admisible que se pretenda fomentar la igualdad a costa de la diversidad, por lo cual es preciso buscar estrategias que garanticen equivalencia de oportunidades. Las rupturas o fragilidades del 'lazo social' no pueden constituirse en excusa para justificar omisiones políticas o pedagógicas. Y, por qué no, también psicológicas.

Los efectos de la pobreza en el desarrollo infantil

Entre los antecedentes nacionales más destacados en relación con los efectos de la pobreza en los niños, debemos señalar en primer término los estudios pioneros del Arquitecto Juan Pablo Terra (1979, 1988, 1990; Terra y Hopenhaym, 1986; Terra *et al.*, 1989) en el Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH). Dichos estudios denuncian el fenómeno de infantilización de la pobreza, progresivamente instalado en la sociedad uruguaya, y señalan los riesgos de concentrar la pobreza en las edades más tempranas. Las consecuencias más claras e inmediatas de esta situación se relacionan con la desnutrición y los problemas psicomotrices que presentaban los niños de los sectores más pobres, comprometiendo, de esta manera, su futuro y el del país.

En segundo término es necesario destacar las actividades de investigación y formación de recursos humanos en temas relacionados con desarrollo infantil y familia en condiciones de pobreza, que a partir de 1987 realiza el Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (GIEP), en el seno de la Universidad de la República (Departamento de Psicología Médica de la Facultad de Medicina). Entre las diversas publicaciones de este grupo, no puede dejar de mencionarse *Cuidando el potencial del futuro* (Bernardi, *et al.*, 1996). En Álvarez *et al.* (2007), el GIEP señala que más del 50% de los niños nacidos en condiciones de pobreza presenta problemas en su desarrollo psicomotor, un número tres veces mayor que el que se observa en otros sectores de la población. Los varones presentan mayores alteraciones y las áreas más afectadas se relacionan con el lenguaje y los procesos de simbolización. También los niños de sectores pobres presentarían, según estas indagaciones, mayor número de síntomas en relación con el desarrollo emocional y mayor frecuencia de trastornos de conducta que se relacionarían con la constitución de patrones violentos de respuesta.

En el marco de la Facultad de Psicología, Sara Benedetti, Rita Perdomo y colaboradores (1991) analizan las condiciones de ingreso al ciclo escolar. Los resultados ponen de manifiesto que solo un 3% de los niños de primer año escolar examinados presentaban signos de retardo intelectual, pero aún así 43,9% de los niños de escuelas ubicadas en las zonas más carenciadas recibían un pronóstico de aprendizaje con dificultades.

Experiencias de intervención en fracaso escolar a nivel nacional

Un antecedente cercano a considerar es el Informe Final de Uruguay correspondiente al proyecto «La lucha contra el fracaso escolar en el Mercosur. Las experiencias desarrolladas por las Organizaciones de la Sociedad Civil y su participación en políticas públicas para enfrentar esta problemática» (García Casal, 2005).

El trabajo sistematiza las respuestas a un cuestionario aplicado a 27 experiencias uruguayas que procuran responder al problema: 15 ubicadas en Montevideo, 11 en el interior y una de alcance nacional. Se crea así una tipología de experiencias que permite focalizar la atención en ocho propuestas innovadoras, desarrolladas por 6 organizaciones distintas.

Estas ocho propuestas innovadoras tienen tres características comunes: recurren a estrategias no habituales en educación formal, plantean una reformulación de los roles de los actores del proceso educativo (niños, familia y educadores) e involucran a las instituciones de educación formal. Procuran así la integración o reincorporación del niño o del joven a los centros educativos formales. El Informe destaca la condición de replicabilidad de estas acciones, en tanto cuentan con definiciones de las metodologías que emplean y de los resultados a alcanzar.

Si bien son actividades que se ubican en el área de la educación no formal, constituyen una importante referencia ya que varias han construido sólidos mecanismos de articulación con la educación formal.

Algunas de las innovaciones desarrolladas por las experiencias relevadas se abocan específicamente a resolver el fracaso escolar. Otras contribuyen a enfrentarlo, aunque su objetivo es mejorar la calidad educativa en general.

El informe concluye sobre la necesidad de contar con respuestas flexibles, diversas y replicables.

En el Servicio de Asistencia Psicológica de la Facultad de Psicología (Udelar) se desarrolla el Programa Psicología en la Educación. Conocido como «el equipo de la Escuela Capurro» (o también como «el equipo de Esperanza Martínez», un referente de la psicología uruguaya en el tema), ha desarrollado varias investigaciones que articulan enseñanza y extensión. Ante el altísimo porcentaje de niños que repiten primer año en las escuelas de contextos socioeconómicos deprimidos, dos preguntas significativas orientan a este grupo académico: ¿Son niños que al ingresar a la escuela presentan un déficit en su potencial intelectual? ¿Qué papel juega la escuela frente a estas situaciones: constituye un ambiente facilitador o antepone obstáculos al proceso de aprendizaje?

En tres proyectos consecutivos (1998 a 2004) el equipo realizó el seguimiento de niños en un jardín de infantes y dos escuelas públicas situadas en un barrio obrero de Montevideo, afectado por las secuelas de una creciente desocupación. El primer objetivo fue analizar las dificultades que se presentan en el proceso de construcción del conocimiento, procurando actuar sobre los factores que inciden

en el fracaso escolar y la desafiliación. Un segundo objetivo apuntaba a evaluar los efectos de un modelo preventivo, a través de un dispositivo de diagnóstico e intervención precoz.

A través de una modalidad cualitativa se diseñó un estudio en profundidad de los factores de riesgo, que permitiera elaborar y poner en práctica distintas formas de intervención.

El estudio diagnóstico interdisciplinario, realizado con preescolares del nivel 5 y escolares de 1er año, mostró en su casi totalidad un nivel cognitivo acorde a la edad. Un 95% de los niños de los seis grupos de nivel 5 estudiados habían iniciado la transición al período operacional concreto, según las pruebas de Piaget aplicadas. Entre ellos un 31% había alcanzado las etapas más avanzadas de la transición (Martínez, 2004). Las dificultades se encontraron en las áreas instrumentales (psicomotricidad y lenguaje) y en los procesos de subjetivación. Muchos de ellos tuvieron comprometido su aprendizaje al llegar al inicio de primaria, por su inmadurez psicomotriz (24%) o por su desnivel lingüístico (49%).

En cuanto a la esfera de constitución psíquica, la investigación pone de relieve una dificultad que parece asociarse a contextos de vulnerabilidad social y que, a su vez, podría dar cuenta del fracaso escolar en un alto número de niños. Se trata de obstáculos derivados de las condiciones de vida de estos niños para hacer frente a la ardua tarea de tramitación de su identidad, que implica asimismo la posibilidad de preservar un núcleo invariante de la misma, más allá de las inevitables y necesarias transformaciones (Bernardi *et al.*, 1996). Este núcleo estable, condición de una posición de sujeto autónomo, sería un requisito insoslayable para que la apropiación del conocimiento sea posible.

Se comprobó una buena evolución en los niños que fueron atendidos con distintas estrategias de intervención, lo que daría cuenta del carácter reversible de gran número de las dificultades constatadas si se las atiende tempranamente. De no ser así, estas situaciones de riesgo pueden convertirse en daño permanente, generando fracaso escolar primero y desafiliación escolar luego, con previsibles consecuencias de exclusión social.

Al intentar el seguimiento de los mismos niños durante los años 2000 a 2002, se encontraron con que de aquellos 132 niños estudiados (pertenecientes a tres generaciones sucesivas de nivel 5 de educación inicial), dos años después solo permanecían en la escuela 55. Aunque el motivo parece radicar en el realojo de las familias, es un buen ejemplo de la falta de estabilidad por la que atraviesan los niños de los sectores sociales más carentes. De estos 55 escolares, el 76% cumplían las metas programáticas de 1.º y 2.º año. El 24% restante presentaba dificultades, teniendo que recurrir a 1.º o 2.º año. Las investigadoras comprobaban que en este último grupo el factor determinante no es el nivel operatorio alcanzado, sino las mismas variables descriptas en la primera pesquisa.

A la hora de concluir, tomando en cuenta las tres investigaciones, el acento queda puesto en tres puntos de preocupación que deberían ser atendidos:

1. El desempeño descendido en los subtests de lenguaje de las pruebas de inteligencia no afectaría las operaciones lógicas del pensamiento, pero sí el desempeño académico y la inclusión social. En este punto, la escuela no favorecería una buena evolución de los niños que ingresan al sistema con fallas de este orden;
2. Las dificultades psicomotrices que, de no ser atendidas tempranamente, constituyen un fuerte motivo de riesgo escolar;
3. Los trastornos asociados (problemas de conducta como se los suele llamar), que son consecuencia de un fracaso escolar ya instalado. Entre ellos se destacan la inquietud, la desatención y la agresividad, dando cuenta de un malestar importante sufrido por el niño. Se refieren así a niños que, al no poder seguir el ritmo de sus compañeros, se sienten rechazados y se defienden rechazando.

Amparadas en los resultados de las pruebas de nivel operatorio, de orientación piagetiana, Esperanza Martínez y colaboradoras afirman: «[...] podemos estimar que en su gran mayoría, los niños que ingresan al ciclo escolar primario tienen un potencial intelectual que podría asegurar un buen proceso de aprendizaje» No obstante, advierten a continuación: «Este potencial es una riqueza que solo podrá mantenerse e incrementarse, si encuentra un ambiente favorable a su desarrollo. De lo contrario se irá perdiendo, en un proceso que gradualmente se volverá irreversible» (Martínez *et al.*, 2004: 168).

En cada una de las investigaciones mencionadas también detectan, a través de las técnicas proyectivas aplicadas, diversos indicadores de conflictividad emocional, como ya fuera señalado antes en otras investigaciones. Se interpreta que la frecuencia más alta en niños provenientes de familias con necesidades básicas insatisfechas señala una dificultad en el proceso de constitución subjetiva. Las autoras denuncian este hecho como eventual factor adverso para el aprendizaje de quienes lo padecen, si no media una intervención oportuna y eficaz.

Por qué estudiar el PMC como alternativa al fracaso escolar

El retorno a la democracia dio cabida a incipientes cambios en la oferta educativa, cambios que habrían de multiplicarse y profundizarse a partir de 2005.

En la segunda mitad de la década de los noventa comenzó a instalarse en el país un espíritu de reforma de la educación. Si bien su primer y principal resultado fue la extensión de la educación preescolar, se iniciaron en ese período un conjunto de esfuerzos dirigidos a mejorar la calidad y la pertinencia de la acción educativa respecto a los sectores pobres (por ejemplo, Escuelas de Tiempo Completo (ETC)).

Sin embargo, como señalan Martinis y Bordoli (2010), estas primeras acciones de *discriminación positiva* no parecen haber tenido el efecto integrador deseado, en tanto se pusieron de relieve las aristas excluyentes por sobre las comunes y universales y se enfatizaron las carencias por encima de las potencialidades.

En los últimos años la ANEP, y en particular el CEIP, han impulsado un conjunto de estrategias cuyo propósito es favorecer las condiciones y el desarrollo efectivo de aprendizajes sustantivos: medidas de universalización de la Educación Inicial, ETC, PMC, Plan CEIBAL, etcétera.

Se asocia con tales esfuerzos la reducción sostenida de la tasa de repetición total desde 2002. Pero es en 2008 que se alcanzan los niveles más bajos de repetición del sistema público uruguayo desde que se tiene registros (6,2%). No obstante, la repetición asciende a 9,1% en la zona en la que se encuentra emplazada la escuela con la que trabajamos.

A diferencia de 2007, el descenso respondió particularmente a la mejora en las escuelas de los sectores más vulnerables (escuelas de contexto socio cultural crítico y de contexto desfavorable y muy desfavorable). Concomitantemente, tanto los niveles de «asistencia insuficiente» como de «abandono intermitente» disminuyeron respecto a 2007 (ANEP, 2009b).

Los objetivos concebidos por el proyecto siguieron los lineamientos del Plan Nacional de Educación de la ANEP (2010-2030), que propone como desafío continuar desarrollando «mejores formas de acceso y apropiación del conocimiento, para favorecer la inclusión en el mundo de nuestros educandos como personas y ciudadanos» (ANEP, 2009a).

Si la *educación inclusiva* es un camino deseable y posible, esta respuesta no puede instrumentarse de manera aislada, desde distintos organismos públicos o privados. Esto parece indicar el requerimiento de establecer acuerdos interinstitucionales, como el que fuera previsto por el llamado de la CSIC. La presente propuesta fue por ello una iniciativa interinstitucional e interdisciplinaria: las diversas procedencias e inscripciones profesionales de los investigadores —maestros, psicólogos y lingüistas— permiten representar y potenciar recintos de saber y saber-hacer disímiles (Primaria y PMC por un lado, y Facultad de Psicología y FHCE por otro).

El proyecto diseñado en 2010, origen de esta publicación, contemplaba una paradoja del fenómeno, a saber: su frecuencia masiva no logra ser descendida con la masificación de las soluciones. Parece haber acuerdo en considerar que el fracaso escolar requiere respuestas diversas, flexibles y adecuadas a distintos tipos de educandos, a la vez que precisas en cuanto a los resultados a alcanzar (García Casal, 2005).

Lo anterior determinó la circunscripción del trabajo de campo y la metodología de investigación: un estudio cualitativo basado en la experiencia desarrollada por dos maestras comunitarias (MC), adscritas al PMC del CEIP de la ANEP, en una escuela pública de la periferia de Montevideo.

La elección de este programa reposó en tres motivos: a) el tratarse de una propuesta personalizada, que surge a expensas de un reconocimiento de lo diverso, atributos que le conceden un carácter disruptivo ante las lógicas escolares más tradicionales; b) la evaluación positiva de sus resultados —a veces sorprendentes e incluso emotivos—, pero todavía insatisfactoria en cuanto a la

calidad de los aprendizajes; c) la apertura y el interés de las autoridades implicadas (maestra directora, inspector de zona, inspectora del programa) en profundizar los alcances de una alternativa audaz, nacida apenas en el 2005, con el sustento de una reflexión responsable y sostenida. El proyecto se proponía contribuir en tal sentido, investigando y reflexionando con el PMC.

Los MC han sido orientados por la dirección del programa a privilegiar el vínculo con el sujeto de la educación y su entorno inmediato, y a pensar el acto educativo en su concomitancia cognitivo-afectiva. El problema del aprendizaje cede su lugar al problema de la *relación con el saber*.

En el marco de tal relación, se exploró la producción discursiva de la diada pedagógica (maestro-niño). A través de un análisis exhaustivo de secuencias didácticas planificadas por las maestras comunitarias y su comparación con aquellas desarrolladas en aula común, se pretendió revelar las condiciones en las que se intensifica la potencia del dispositivo pedagógico, no para establecer conclusiones generalizables sino para proporcionar evidencia empírica rigurosa, disponible y socializable.

Referencias bibliográficas

- ALVAREZ, M.; CANETTI, A.; NAVARRETE, C.; ROBA, O. y SCHWARTZMANN, L. (2007) «Desarrollo infantil e integración en la sociedad uruguaya actual». En: De Martino, M. y Morás, L. E. (comps.) *Sobre cercanías y distancias: Problemáticas vinculadas a la fragmentación social en el Uruguay actual*. Montevideo, Ed. Cruz del Sur, pp. 85-100
- ANEP (2005) *Panorama de las transformaciones de la Educación en Uruguay. Una década de transformaciones 1992-2004*. Montevideo, Rosgal.
- ANEP (2009a) «Cuaderno de aportes para la consulta a docentes. Plan Nacional de Educación de la ANEP (2010-2030)». En *Anep.edu.uy*. Disponible en <http://www.anep.edu.uy/documentos/cuaderno_aportes.pdf>. Último acceso: 23/4/2010
- ANEP (2009b) *Monitor Educativo de Enseñanza Primaria*. Montevideo, Proyecto MECAEP.
- ARDAO, A. (1964) «Prólogo». En Varela, J. P., *Obras pedagógicas: La educación del Pueblo*, I (pp. VII-XXXVI). Montevideo, Biblioteca Artigas del Ministerio de Instrucción Pública, Colección de Clásicos Uruguayos, pp. VII-XXXVI.
- BENEDETTI, S.; PERDOMO, R. y cols. (1991) *Investigación sobre el aprendizaje escolar*, Montevideo, IPUR-Udelar.
- BERNARDI, R.; SCHWARTZMANN, L.; CANETTI, A.; CERUTTI, A.; ZUBILLAGA, B. y ROBA, O. (1996) *Cuidando el potencial del futuro: El desarrollo de niños preescolares en familias pobres del Uruguay*. Montevideo, GIEP, Dpto. de Psicología Médica, Universidad de la República.
- BORDOLI, E. y MARTINIS, P. (2010) «Relaciones entre educación y pobreza. Continuidades y rupturas del discurso moderno». En Serna, M. (coord.) *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*, Montevideo, Clacso-Udelar, pp. 228-241.
- GARCÍA CASAL, Jesús Antonio (2005) «La lucha contra el fracaso escolar en el Mercosur. Informe final de Uruguay». Disponible en <http://universidad.academia.edu/JesúsAntonioGarcíaCasal/Papers/525651/Informe_Uruguay_LA_LUCHA_CONTRA_EL_FRACASO_ESCOLAR_EN_EL_MERCOSUR>. Último acceso: 4/9/2013.
- KORINFELD, Daniel (2002) «Introducción». En Carreras, M. et al. *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- MARTÍNEZ, Esperanza (coord.) (2004) *El fracaso escolar: Un enfoque preventivo*, Montevideo, CSIC. Udelar.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2002) «Prólogo». En Carreras, M. et al. *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- TERIGI, Flavia (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema del individuo al desafío de política educativa*. Buenos Aires, OEA.
- TERRA, Juan Pablo (1979) *Situación de la infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, UNICEF.
- (1988) «Estado nutricional y desarrollo psicomotor en los niños de las familias pobres». En *Cuadernos del ClaeH*, n.º 47, Montevideo, CLAEH.
- (1990) *Población en riesgo social. Infancia y políticas públicas en el Uruguay*. Montevideo, Instituto Nacional del Libro.
- y cols. (1989) *Creciendo en condiciones de riesgo. Niños pobres en Uruguay*. Montevideo, CLAEH-UNICEF.
- y HOPENHAYM, Mabel (1986) *La infancia en el Uruguay 1973-1984*. Montevideo, CLAEH-UNICEF-Ediciones de la Banda Oriental.

Los soportes conceptuales¹

ALICIA KACHINOVSKY

CON LA COLABORACIÓN DE BEATRIZ GABBIANI

En este capítulo discutiremos, en primer lugar, el concepto de exclusión social para poder ubicar allí al fracaso escolar y finalmente discutir alternativas pedagógicas que tiendan a la inclusión.

Exclusión social en la infancia

La exclusión social infantil, estudiada desde la perspectiva del vínculo entre la exclusión social y la privación de derechos ciudadanos (Room, 1995; Klasen, 1999), se presenta como un fenómeno multidimensional ya que se puede considerar como una situación de menoscabo económico, social y cultural, que obstaculiza o predispone en forma negativa el goce de una vida plena y la disponibilidad de un conjunto de habilidades necesarias para adoptar determinadas opciones en la vida (Machado, 2007). La exclusión condiciona entonces un eventual bienestar futuro, ya que tales habilidades participarán luego en la capacidad de incorporación al mercado laboral, a la sociedad y a la vida ciudadana. Entre los derechos ciudadanos Amartya Sen (1992, 2000) incluye el asegurar a las personas la igualdad de acceso a sus capacidades básicas. La exclusión de una persona o grupo radica en las escasas perspectivas de cambio para el futuro; su impacto involucra a más de un generación (Atkinson, 1998).

Como dimensiones e indicadores de la exclusión social se puede destacar:

1. la dimensión económica (hacinamiento, situación laboral de los padres, equipamiento del hogar);
2. la dimensión social (preescolarización, número de hijos, trabajo infantil, composición del hogar);
3. la dimensión cultural (actividades recreativas, actividades extraescolares, equipamiento cultural del hogar, nivel educativo materno);
4. otras variables a considerar (sexo, repetición escolar, malestar personal, disciplina del grupo escolar, desempeño escolar).

Conviene señalar que el factor hacinamiento cumple en diversos estudios el objetivo de sintetizar un conjunto de variables que refieren a la calidad de vida de los niños, y el tamaño familiar parece ser la variable con mayor poder de discriminación (Machado, 2007).

Ambos factores constituyen condiciones poco favorables a los procesos de personalización, en la medida que la constitución de un espacio de interioridad

1 Existe una versión anterior de este capítulo en el libro Kachinovsky, A. Enigmas del saber. Historias de aprendices. Montevideo, CSIC, Udelar, 2012.

psíquico —concomitante a la construcción de la alteridad y prerrequisito de la inteligencia— se apunala en dos tipos de aportaciones externas: humanas y materiales. Sobre las primeras, es de destacar la importancia de la mirada del adulto referente, invistiendo narcisísticamente a su retoño y recortándolo como único e irrepetible; prefigurando un lugar simbólico a habitar. Se trata de actos a repetición, cuya sutileza es proporcional a su afectación y persistencia, pero ello requiere de tiempos que no parecen plausibles cuando estas figuras parentales deben repartirse entre varios hijos y cuando se torna acuciante la satisfacción de las necesidades básicas de un grupo familiar numeroso.

Sobre las circunstancias materiales, es menester tener en cuenta la disponibilidad de espacios físicos privativos y la posesión de objetos de pertenencia (aun cuando puedan ser compartidos), que favorezcan la construcción de categorías tales como: propio/ajeno, íntimo/no íntimo, privado/público, etcétera. Y en esta tarea también la preservación de un espacio de intimidad del adulto es decisiva, situación que difícilmente pueda darse cuando hablamos de hacinamiento.

Los niños en situación de exclusión se encuentran en desventaja en las cuatro dimensiones de análisis ennumeradas. Son niños que padecen en mayor medida malestar personal y viven mayores experiencias de repetición. Los grupos escolares de estos niños tienen mayores problemas de disciplina. También los caracterizan por un menor nivel educativo materno (primaria o menos) y una mínima posesión de libros en el hogar (hasta 10 libros).

Debe tenerse en cuenta, además, que es tan diverso lo humano como las formas de exclusión posibles. La propia institución educativa históricamente ha funcionado con una lógica excluyente (por ejemplo, la producción y creatividad desplazadas por la reproducción o repetición, los afectos relegados por la razón, la familia apartada del establecimiento escolar, lo placentero desterrado por la obligación, las prácticas colaborativas sepultadas por la competencia o el individualismo productivo, etcétera).

Por ello son muy magros los resultados de las prácticas inclusivas solitarias, por oposición a las propuestas interdisciplinarias, con todos los riesgos que esta segunda opción implique.

Inclusión educativa

Los procesos de recuperación democrática que tuvieron lugar en muchos países de la región en los últimos tiempos, se acompañaron de una vasta reflexión sobre el fracaso escolar. La estrecha relación entre desventaja escolar y desventaja social priorizó nuevos derroteros; la mirada comenzó a volcarse entonces sobre la desigualdad social.

Más recientemente, empezó a hacerse visible que la desigualdad social, si bien es una parte sustantiva de la explicación, no es toda la explicación. Por ejemplo, mientras a nivel internacional se tiende a dedicar los recursos humanos

más calificados y experimentados a la enseñanza de los primeros grados escolares en las escuelas de contextos sociales más desfavorecidos, el sistema uruguayo presenta una estructura de incentivos docentes que tiende a lograr lo contrario (por ejemplo, altos niveles de rotación docente).

Un salto cualitativo se produce cuando el fracaso es leído en clave de responsabilidad institucional, tanto de los establecimientos escolares como de los organismos centrales de educación (Serulnikov, 2008).

Al amparo de estas consideraciones, el concepto de *inclusión educativa* fue ganando espacio en las teorizaciones y en la formulación de políticas educativas. Se considera que la inclusión educativa —condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación— alcanza hoy significados amplios pero precisos: que se haga efectiva la asistencia a la escuela de todos los que se encuentran en edad escolar, que los centros escolares garanticen la calidad del servicio brindado, que la formación sea compartida con otros sin que por ello anule las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de algunos sectores sociales (Terigi, 2009).

Se habla asimismo de *escuela inclusiva*: aquella que recibe a todos los niños, que respeta a cada uno en su singularidad y se compromete a garantizar el aprendizaje de todos. Para ello deberá buscar los recursos necesarios, no discriminando al niño diferente y haciendo de la diferencia un desafío (Terigi, 2009).

Bordoli y Martinis (2010) analizan las tensiones operadas en la matriz conceptual de lo educativo, y las formas de articulación del proyecto escolar moderno con relación a los sectores en situación de creciente exclusión social. En dicha tensión conviven dos concepciones muy distintas: una que entiende la educación como un derecho universal de los sujetos y los colectivos y otra que piensa la educación como la prestación de un servicio social particular y diferencial. Esta migración que se opera en la educación desde el campo de los *derechos* al de los *servicios* es situada por estos autores en la segunda mitad del siglo XX, asumiendo asimismo la categoría de *crisis orgánica* para dar cuenta de la situación de nuestro sistema educativo en los años noventa.

Se trata de «una operación de re-semantización de lo educativo» (Bordoli y Martinis, 2010: 230), que tiene efectos en las prácticas de enseñanza y en las de aprendizaje, que afecta a enseñantes y aprendices.

Sostienen además que lo específicamente educativo —el acceso al capital cultural acumulado— tiende a diluirse cuando se ponen en juego diversas formas de combatir o administrar la pobreza. No obstante, consideran un grueso error conceptual e histórico suponer que la matriz igualitarista haya perdido todo peso y eficacia simbólica.

Las disquisiciones precedentes constituyen una herramienta teórica valiosa cuando se procura estudiar un dispositivo que apunta a la integración escolar y se ocupa de prevenir la desafiliación educativa. Vale la pena preguntarse entonces a propósito del PMC: ¿estamos ante una apuesta pedagógica o frente a una respuesta asistencialista?

Fracaso escolar

El fracaso escolar es una forma de exclusión social temprana cuyos signos más frecuentes son: rendimiento insuficiente, comportamiento conflictivo, ausentismo (asistencia insuficiente y abandono intermitente), repetición, extraedad y desafiliación educativa.

Bajo la designación de «fracaso escolar» se agrupan, sin embargo, diversas manifestaciones de lo escolar, que tienen en común un menoscabo del desempeño en dicho ámbito. Este concepto tiene la ventaja de ser suficientemente amplio como para contemplar las múltiples aristas del fenómeno y dejar abierta la pregunta por el sujeto del fracaso: ¿el alumno, el docente, la familia, la institución, la sociedad?

Es importante puntualizar que se trata, en realidad, del fracaso de lo escolar (no del escolar), independientemente de las causalidades en juego y del nivel educativo del sujeto. Esta conceptualización descentra al sujeto de la educación —escolar, educando, aprendiz, alumno o como se lo quiera llamar— del lugar de responsable o culpable del fenómeno, y muestra que este también es un fenómeno multidimensional.

Por tratarse, entonces, de un fenómeno complejo (multidimensional) y extenso, que admite diversas configuraciones sintomáticas, es preciso establecer algunas distinciones. En primer lugar, una distinción expresa con las dificultades de aprendizaje, aunque estas sean una de las formas posibles en las que se presenta el fracaso escolar como categoría más amplia. Por mucho tiempo el fracaso escolar masivo fue explicado y asistido desde un modelo individual, cuyos procesos de etiquetamiento y segregación son conocidos (Terigi y Baquero, 1997). De todos modos, las dificultades de aprendizaje no constituyen la arista más preocupante o masiva del problema, ya que son las variables sociales las que presentan mayor incidencia en el fracaso escolar.

La complejidad etiológica y fenoménica del fracaso escolar requiere de una multiplicidad de miradas; un enfoque interdisciplinario es imprescindible para su mejor comprensión. Hecha la salvedad, es preciso demarcar una *visión multicultural* como la que acá se propugna, de otras perspectivas ancladas a la «*teoría de la carencia cultural*». Una manifestación frecuente de este reduccionismo consiste en la psiquiatrización, psicologización y medicalización de los problemas vinculados con el rendimiento escolar.

Un punto de vista que comienza a ponerse de relieve se relaciona con los efectos que produce la escuela en aquellos niños que no se adaptan al modelo. En numerosas situaciones los niños terminan siendo expulsados —directa o indirectamente— del sistema educativo. En estos casos, debería hablarse de *expulsión educativa* y no de exclusión educativa.

Con relativa frecuencia se establece una tensión insalvable entre dos modelos de infancia: uno vinculado a niños que viven una *infancia de corta duración*,

lidiando a su vez con una escuela que tiene como modelo una *infancia de larga duración*, típica de las clases medias y altas (Dauster, 1992).

Son aún insuficientes los antecedentes bibliográficos o experienciales que toman en cuenta que el fracaso escolar puede estar condicionado, no por una exigua capacidad de los niños nacidos en contextos de pobreza, sino por diferencias identitarias, propias de las subculturales de origen y de sus respectivas prácticas sociales. Por ello resultan bien oportunas algunas afirmaciones como la siguiente: «As escolas são transmissoras de mensagens ideológicas e traduzem as relações de poder da sociedade em um discurso pedagógico que regula as formas da consciência e da identidade de seus estudantes» (Damián, 2006: 456).

No obstante, los mecanismos de regulación no son infalibles y la *identidad primaria* —construida a expensas de los contextos primarios del individuo— se resiste a ser modelada por otras manos o a desistir de sus marcas indelebles. Es en este sentido que la pedagoga mexicana de Alba hace explícita su preocupación por la producción de subjetividad y, en particular, por la valoración o desvalorización de esta identidad primaria, «en función de la valoración o desvalorización de la cultura primaria por parte de los otros grupos culturales con los que se va entrando en contacto» (de Alba, 1995: 163). El docente, a través de sus múltiples actos, representa precisamente a esos otros grupos culturales.

El equipo de investigación a cargo de Esperanza Martínez (2004) advierte otra arista del tema de la identidad y su compromiso con los procesos de aprendizaje. La situación de inestabilidad e inseguridad de los entornos carenciados no otorgaría las condiciones mínimas necesarias para la construcción de una identidad consistente, que haga posible la apropiación del conocimiento.

Las mudanzas frecuentes de barrio o vivienda, las alteraciones en la configuración familiar y las contingencias laborales instauran climas de alta conflictividad. Los roles confusos y fácilmente intercambiables entre los integrantes de la familia, o las relaciones de parentesco complejas y escasamente explicitadas, determinan encuadres poco favorables cuando está en juego la construcción del sí mismo. En medio de estos cambios, no se dispone de tiempos suficientes para elaborar los duelos que estos provocan.

Al ponerse en riesgo el sentimiento de *continuidad existencial*, requisito insoslayable para cimentar el montaje identitario, la construcción del sujeto psíquico queda jaqueada.

Los quiebres observados remiten a la irrupción de episodios traumáticos, provocando cortes abruptos a nivel existencial, entre los que se subrayan los espectáculos de violencia. Dichas escenas exigen a niños y jóvenes diversos grados de protagonismo. Y al ser situaciones de difícil metabolización psíquica, se traducen con frecuencia en actuaciones evacuativas, que tiñen de violencia los espacios escolares. En estas circunstancias no es necesariamente la inteligencia la que resulta atrapada o atacada, sino la actitud dentro del recinto educativo: la relación que se establece con los pares, con los adultos—representantes—del-saber y con el saber mismo.

El problema de la identidad, como pieza clave para proyectar lo educativo, tampoco le es ajeno a Bordoli y Martinis:

En el plano pedagógico implica impulsar políticas que reconozcan el poder identitario y de filiación que la palabra y el universo simbólico confiere a los sujetos y a los colectivos humanos. El lenguaje y la cultura, capitales simbólicos por excelencia, configuran mallas de protección social al habilitar en los sujetos procesos de identidad e inclusión en nosotros (2010: 239).

Un punto de vista teórico también interesante y novedoso consiste en pensar los efectos de la exclusión social a la luz del concepto de ‘trauma acumulativo’, del conocido psicoanalista Masud Khan (1980), y sus consecuencias sobre los procesos de aprendizaje. Extrapolado al ámbito de los fenómenos escolares por Martínez (2004), las investigadoras ponen el acento en aquellas marcas subjetivas que inciden en la posibilidad de apropiarse del pasado y de construir el futuro. Las situaciones traumáticas, provocadas tanto a partir de acontecimientos imprevistos como por el efecto acumulativo de situaciones de pobreza, pueden generar fallas en la capacidad de simbolizar marcas fragmentarias que van dejando los acontecimientos padecidos.

Dichas situaciones no habilitan los procesos de historización —coyuntura observada en las prácticas sociales de las distintas generaciones—, que suponen un situarse en el devenir temporal. Esta dificultad para ligar los sucesos experimentados a través de la palabra no permite armar cadenas o tramas representacionales que viabilicen la construcción de una historia personal.

Apropiándonos ahora nosotros de estos aportes, entendemos que luego es la propia palabra la que pierde significación, instalándose una falta de apetencia narrativa, motor de la adquisición de las estructuras morfosintácticas (Bruner, 1991), y un menoscabo de recursos indispensables para el pensamiento.

El concepto de ‘trauma acumulativo’ es postulado como el resultado de las fallas en la función protectora del ambiente. En los primeros tiempos de la vida y en el contexto de la dependencia infantil es la figura materna, o sustitutos, quien cumple esta función ambiental. La falla surge por la intrusión de las necesidades y conflictos personales de tales figuras, que generan un clima de tensión en lugar de ejercer la tarea protectora contra las excitaciones (irrupción de lo traumático).

Para que la madre pueda cumplir su función protectora, necesita ella misma un ambiente sostenedor y confiable, que le permita sentirse capaz de responder a las necesidades de su hijo. Nosotros tomamos aquí un aspecto: las necesidades y conflictos de la madre que derivan de su situación de pobreza, y su angustia por no poder cubrir las necesidades básicas de su familia, lo que no brinda al niño las condiciones habilitantes para la construcción de su propia identidad personal, como sujeto con plenos derechos. Esta función primordial se dificulta cuando la familia carece de una red de protección social que le brinde cierta estabilidad de vivienda, de trabajo, de cobertura de las necesidades básicas. Si los

padres se sienten desprotegidos y carentes de recursos con los que afrontar sus dificultades, no pueden constituirse para el niño en un sostén eficaz (Martínez, 2004: 172).

La situación de pobreza en sí misma produciría un trauma acumulativo, según estas autoras, ya que enfrenta al niño con necesidades perentorias que no está en condiciones de modificar y que sobrepasan su capacidad de organizar defensas psíquicas adecuadas.

Entre los muchos factores que intervienen en el fracaso escolar, diversos autores señalan (en el marco de distintas disciplinas y con enfoques también diferentes) que el lenguaje ocupa un lugar central. Nussbaum y Tusón sostienen que, en reiteradas ocasiones, «lo que se llama «fracaso escolar» tiene sus causas en fallos de comunicación que pueden ser momentáneos o bien tener su origen en desajustes culturales entre alumnado y profesorado» (2002: 204).

La sociolingüística ha señalado en estudios realizados en distintas sociedades, que el comportamiento lingüístico es un indicador claro de la estratificación social, ya que los grupos sociales se diferencian por el uso de la lengua. Bortoni-Ricardo (2006) sostiene que en sociedades con una histórica distribución desigual de la renta, las diferencias son acentuadas y tienden a perpetuarse. Esto la lleva a afirmar que la distribución injusta de los bienes culturales, principalmente de las formas de habla valorizadas, es paralela a la distribución injusta de bienes materiales y de oportunidades. También sostiene que, si bien para algunos estudiosos existe una incompatibilidad entre una democracia pluralista y la normatización lingüística —puesto que esta es siempre impositiva— la normatización no deja de ser también necesaria. Está en la base de todo estado moderno, independientemente del régimen político, en la formación de su aparato institucional burocrático, así como en el desarrollo del acervo tecnológico y científico.

Las investigaciones en el área de la planificación lingüística muestran que existe una correlación positiva entre el grado de normatización lingüística de un país y su estadio de modernización. La autora concluye, por lo tanto, que el problema no parece estar en la existencia de un código estándar, sino en el acceso restringido a este código que tienen grandes segmentos de la población (Bortoni-Ricardo, 2006). El acceso a la variedad estándar y a los géneros discursivos propios de una amplia variedad de esferas sociales es también imprescindible para el ejercicio de una ciudadanía plena y crítica.

En cuanto a las estrategias para prevenir y abatir el fracaso escolar, la investigación en el tema señala la importancia de descentralizar los esfuerzos, tomando en consideración una de las constataciones aportadas por la evaluación PISA a nivel internacional, ya mencionada: los estudiantes de contextos socioculturales desfavorecidos fracasan más cuando se encuentran en centros homogéneos (solo con estudiantes de bajos ingresos), que cuando están integrados a grupos socialmente heterogéneos. Por otra parte, las estrategias excesivamente focalizadas corren el riesgo de reproducir e intensificar los procesos de segregación territorial y social a los que estas poblaciones ya han sido sometidas (García Casal, 2005).

De hecho, existe una contradicción recurrente entre *integración y focalización*, que puede apreciarse en discursos y prácticas de la educación escolar y extraescolar (no formal). Tal vez dicha contradicción pueda dar cuenta de que la impronta igualitarista sobre la que se instituye el sistema educativo moderno en nuestro país, sigue estando vigente más allá de los efectos de la *crisis orgánica* y de los procesos de focalización impulsados en la última década del siglo pasado (Bordoli y Martinis, 2010).

Un asunto crucial a tomar en cuenta, además de la ejecución descentralizada, es la capacidad de aportar a la innovación por parte de organizaciones o agentes externos al centro educativo y al sistema formal en cuestión, aunque vinculados al mismo. En tal sentido es importante destacar que no existen estrategias y métodos únicos y seguros para la superación del fracaso. Toda contribución externa al problema, directa o indirecta —el presente proyecto puede ser un buen ejemplo de esta última— debe ser complementaria de aquella que también se realice desde los centros estatales de educación formal.

Otro aspecto sustantivo a considerar, es que *el fracaso escolar es siempre un fenómeno singular*, más allá de sus categorías y de sus eventuales particularidades o regularidades. El énfasis en su carácter irrepetible condiciona las eventuales estrategias de aproximación y atención del mismo.

El PMC como nueva forma de 'hacer escuela'

Reconocer al Uruguay como un modelo de país homogéneo resquebrajado o un modelo de derechos fragilizado (Katzman *et al.*, 2003), nos lleva a entender la educación inclusiva como un camino posible para revertir esta situación. La *inclusión educativa* es una forma «de aprender a convivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia» (Ainscow, 2003: 12-13). Pero debe tenerse en cuenta que la igualdad en educación no es un principio de partida sino de llegada, sustentado por un posicionamiento ético de que *todos pueden aprender* (Barcos, 2007). Por eso las medidas de '*discriminación positiva*' que abordaremos a continuación deben entenderse bajo esta concepción democratizadora; su carácter prioritario ha sido motivo de este proyecto.

El Informe Internacional sobre los primeros resultados de PISA 2003 (OECD/PISA, 2004) describe cuatro grandes alternativas de política educativa que procuran ofrecer igualdad de oportunidades para aprender, con independencia del origen social de los aprendices. Advierte asimismo que, en cualquier caso, las opciones deben ser consideradas y definidas en función de los contextos socioeconómicos y educativos propios de cada país. Estas cuatro iniciativas son:

- a. Políticas orientadas al desempeño. Consisten en brindar un currículo especializado o recursos y experiencias de aprendizaje adicionales, en función de niveles de desempeño específicos (por ejemplo, programas tempranos de apoyo preventivo para niños identificados como

en riesgo de fracaso escolar o programas de recuperación de alumnos rezagados durante los primeros años de la escolaridad).

- b. Políticas orientadas por la situación social. Consisten en brindar un currículo especializado o recursos y experiencias de aprendizaje adicionales a niños y jóvenes de contextos socioculturales desfavorecidos. El foco está puesto en la situación sociocultural de los sujetos, independientemente del desempeño. La política de escuelas de Tiempo Completo en Uruguay es un ejemplo de esta alternativa de política educativa.
- c. Políticas compensatorias. Consisten en brindar recursos económicos adicionales a niños y jóvenes de contextos sociales desfavorecidos. Si bien focalizan sus acciones en los sectores sociales más empobrecidos, el énfasis no está puesto en aportar recursos educativos sino en mejorar la situación socioeconómica de los aprendices y sus familias (por ejemplo, planes de alimentación o planes de pago a familias pobres).
- d. Políticas universales. Se proponen mejorar el desempeño de toda la población escolarizada, a través de acciones aplicadas al conjunto del sistema educativo, independientemente de las situaciones sociales y desempeños.

El Programa de Maestros Comunitarios (PMC) podría inscribirse dentro de las políticas orientadas por la situación social. Surge al resguardo del «Proyecto de Presupuesto de Sueldos, Gastos e Inversiones 2005-2009», como un esfuerzo conjunto entre el CEIP-ANEP e Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (Mides).

Bajo una fuerte impronta pedagógica, adopta como supuesto que la rigidez de los formatos escolares legitima el fracaso escolar, al no autorizar salidas flexibles y creativas ante las problemáticas sociales. Por ello apunta a construir un nuevo modelo de escuela en contextos de alta vulnerabilidad social, procurando generar mejores condiciones para el ejercicio del derecho a la educación de todos los niños y garantizar la calidad de la educación primaria.

Esta nueva forma de pensar lo educativo respondió a la necesidad de diversificar la propuesta educativa en estos sectores sociales, según lo establecían numerosos indicadores (Almirón, 2008). Dicha necesidad se sostiene, además, en una firme revuelta contra la idea de constreñir la singularidad de lo humano a los imperativos de «trayectorias escolares teóricas» (Terigi, 2009), que expresan los recorridos esperados (aquellos que los alumnos deberían realizar en su pasaje por las instituciones escolares). Las trayectorias reales, por su parte, con frecuencia no cumplen esta progresión lineal. Pero también subyace un posicionamiento filosófico sobre el sujeto de la educación, que no se afilia a un pensamiento tipológico que, a su vez, tome la frecuencia estadística como criterio de normalidad:

el espacio escolar es susceptible de ser transitado y habitado de formas diferentes. Si tiene un sentido el reconocimiento de la diversidad que

compone un grupo escolar, no podemos dejar de pensarla como una invitación a aceptar que no existen trayectorias escolares «normales» y otras que no lo son (Almirón y Romano, 2009: 8).

El PMC se centra en el sujeto de la educación, que no es un sujeto natural (o naturalizado) ni es un sujeto de lo posible psicológico; apunta a un sujeto cultural, que sí es el sujeto de lo posible pedagógico. De esta forma elude las prerrogativas del currículo prescripto, y así subvierte un estilo habitual de pensar y encarar lo educativo. Resulta claro entonces, desde esta perspectiva, que no es el formato de talle único el que debe determinar las trayectorias. Por el contrario, el reconocimiento de otras posibles trayectorias es lo que permite crear formatos alternativos.

El programa nace en 2005 y se incorpora a escuelas que funcionan en jornadas de cuatro horas diarias, con altos índices de repetición en los primeros grados escolares, brindando mayor tiempo pedagógico a los alumnos y trabajando asimismo con las familias y la comunidad.

Los niños y sus familias son seleccionados mediante un acuerdo entre el director de la escuela, el maestro de aula y el MC.

En 2007 se produjo la primera ampliación del PMC, implementándose en 334 escuelas de todo el país. A partir de ese momento dejó de ser un programa focalizado y pasó a convertirse en una acción permanente, generando una nueva institucionalidad dentro de la propia ANEP.

Al momento de diseñar nuestro proyecto, el programa abarcaba un total de 553 maestros comunitarios y más de 16.000 niños que participaban en dicha experiencia. (Infamilia-CEP) Los beneficiarios directos representaban aproximadamente un 13% de la matrícula total de las escuelas PMC; esta matrícula, a su vez, representaba un 30% de la matrícula total de Primaria en 2006 y hasta un 39% en 2009. (Dibot, González y Mancebo, 2010).

En cuanto a la trayectoria educativa de los participantes del PMC, más de la mitad de los niños presentaban antecedentes de repetición escolar: 63% en 2005 y 54,2% en 2008. Ante estos números puede decirse que por ello mismo el programa está planteado desde el lugar de la reconciliación de estos niños con la posibilidad de aprender (Almirón y Romano, 2009).

Según datos de seguimiento y evaluación del PMC al momento de egreso del programa (finalización del año lectivo), tres de cada cuatro escolares habían mejorado sus calificaciones de aplicación, aproximadamente un quinto había mantenido las mismas notas y solo una minoría había empeorado. La tasa de promoción de niños que participaron del programa era también alentadora, ascendiendo a 82,1% en 2008.

En otro orden de cosas, aunque no menos importante, se logra revertir prejuicios sobre las familias de estos contextos, estigmatizadas como abandonicas, displicentes, irresponsables, etcétera. Y esto colabora de un modo sustantivo con el largo proceso de recomposición del vínculo familia-escuela.

Debe considerarse, no obstante, que al combinar los juicios de los docentes con las calificaciones finales, «se constata que una proporción significativa de alumnos promovidos, de forma condicional y no condicional, no ha conseguido (en la visión de sus maestros) aprendizajes suficientes» (Dibot, González y Mancebo, 2010: 67).

Evolución del PMC en cifras

a) Cobertura

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Escuelas	255	252	334	333	337	337
Maestros	437	432	553	553	554	554
Niños	9.292	14.884	18.000	17.000	16.500	18.000

b) Resultados

	2005	2006	2007	2008	2009
Promociones	74,4%	77,8%	78,3%	82,1%	82,2%

Sus objetivos básicos son: profundizar la relación escuela-comunidad, apostando a reducir la desafiliación escolar, y brindar apoyo pedagógico específico a niños con bajo rendimiento escolar. El maestro comunitario desarrolla su tarea en dos ámbitos distintos, el hogar y la escuela. En ambos se basa en metodologías variadas y activas, que contemplen los diferentes ritmos de aprendizaje.

Practica con las familias una serie de estrategias, de manera de aumentar su capital sociocultural y devolverles su legítima condición de *referentes* a la hora de apoyar las tareas escolares de sus hijos. También tiene el cometido de crear un espacio de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas, que permitan atender la diversidad y los distintos ritmos de aprendizaje.

Los dos ámbitos mencionados remiten a dos líneas de actuación del PMC, a saber:

- a. Alfabetización comunitaria: implica el trabajo con familias signadas por la exclusión educativa (repetición y fracaso escolar de sus hijos, bajo clima educativo de los hogares y escasa o nula relación familia-escuela). Esta línea comprende dos actividades diferentes: la alfabetización en hogares y los grupos de trabajo con familias.
- b. Dispositivos grupales en la escuela: favorecen trayectorias educativas singulares, en tanto se integra a niños con historias de fracaso escolar —marcados por la autopercepción del fracaso— a grupos más pequeños. Se apela en estos grupos a actividades menos tradicionales, que paulatinamente involucren a los adultos referentes. Esta línea comprende dos modalidades de intervención: el espacio de aprendizaje para la integración (pensado para niños con dificultades de integración y/o aprendizaje en grupo) y la *aceleración escolar* (pensado para niños con extra edad, repeticiones reiteradas o ausentismo).

Descripción de la escuela visitada y características contextuales de la comunidad²

El proyecto que hoy nos convoca circunscribió su trabajo de campo a uno de los dispositivos grupales, el espacio de aprendizaje para la integración, conformado por 14 niños de 5.º y 6.º año. Este grupo se reunió con una frecuencia de encuentro semanal, de dos horas de duración, y funcionó en un local comunal próximo a la escuela.

La escuela en donde se realizaron las observaciones está ubicada en un barrio situado en una zona rural de Montevideo, «auto-urbanizado» a partir de ocupaciones de tierras fiscales. Viven allí 4.500 familias aproximadamente, alrededor de 25.000 personas, según el censo de 1996. Se calcula que en la actualidad el crecimiento haya sido del 51,7%.

Dicho barrio se caracteriza por tener una población mayoritaria de personas de bajos recursos. En este sentido se recogen los siguientes datos: Primaria considera sus escuelas como de contexto crítico, el Jardín y la Escuela de Tiempo Completo tienen ocupados todos sus cupos, INDA distribuye 225 canastas mensuales aproximadamente de distinta índole: riesgo nutricional, especiales (diabéticos, oncológicos, renales, HIV, pensionistas) y 310 viandas diarias (tiquet alimenticio). La mayoría de la población activa se emplea fuera de la zona, encontrándose un alto índice de desocupación, llevando a la gente a dedicarse a hacer changas.

Actualmente llegan al barrio cuatro líneas de ómnibus: tres de ellas permiten a los vecinos trasladarse a las zonas más pudientes de la ciudad y otra los lleva a una terminal local, donde pueden hacer combinaciones que los transporten a diversos puntos de la capital.

En los alrededores hay un pequeño centro comercial que satisface las necesidades primarias de los habitantes del barrio. En las inmediaciones encontramos la policlínica que depende de la Intendencia de Montevideo (IM). También existe un club social y deportivo, de reconocida antigüedad, punto de referencia y encuentro para los vecinos.

La realidad ambiental fue mejorando debido a las obras de saneamiento, pero todavía preocupan la saturación de los lugares asignados para depósitos finales de residuos, las zonas inundables fácilmente y el hacinamiento. Situación esta que está cambiando debido a políticas sociales, donde se están realojando a las familias que vivían en las zonas mencionadas.

Cabe destacar el número importante de instituciones de distinta índole (ONG, educativas, comisiones vecinales, culturales, municipales, territoriales) que cumplen desde hace muchos años un papel fundamental en la comunidad, trabajando en redes para optimizar recursos en beneficio de todos los involucrados.

2 Fuente: Informe descriptivo realizado en la Práctica de Dirección por Teresa Nogués, con autorización de la autora.

Diagnóstico de la escuela

La escuela cuenta actualmente con 499 alumnos, de los cuales 230 son niñas y los restantes 269 son varones.

El comedor escolar atiende aproximadamente a la mitad del alumnado.

Concurren al PMC alrededor de ochenta niños.

Al ingresar a la escuela, los alumnos cuentan en su inmensa mayoría con educación inicial.

El porcentaje de repeticiones de grado es promedialmente del 30%, lo que implica un importante número de alumnos con extraedad.

Realizado el estudio de datos, se puede apreciar que en su mayoría proceden de zonas aledañas a la escuela y concurren a la misma mayoritariamente a pie. Son pocos los casos de locomoción privada y nulo transporte escolar.

Generalmente provienen de hogares muy humildes, con grandes carencias materiales, con escasa privacidad e indiferenciación de espacios internos que condicionan el hacinamiento. Hay un número importante de hogares formado por los hijos y un padre o abuelos, produciéndose el abandono del otro adulto referente, esto hace que muchos niños no vean a uno de sus progenitores lo que trae consigo importantes carencias afectivas.

Los padres en su mayoría poseen 6.º año de primaria aprobado, siendo prácticamente nula la culminación de estudios secundarios. Existen varias causas que condicionan lo anteriormente mencionado: embarazos adolescentes, rápida salida laboral, dificultades económicas para el traslado, gastos de materiales de estudio (acceso escaso a los libros, fotocopias, útiles varios, etcétera), importante número de jóvenes involucrados en la drogadicción y también en la delincuencia.

En cuanto a la ocupación laboral, aproximadamente el 35% de los padres cuenta con trabajos que no les brindan la seguridad económica necesaria (changas, actividades domésticas, obreros zafrales, hurgadores), mientras que la mitad de las madres son amas de casa, teniendo a veces únicamente el ingreso monetario del plan de emergencia.

El nivel educacional y ocupacional de los padres se relaciona estrechamente con su nivel socio-económico y cultural bajo.

Con respecto a la cobertura médica, más del 90% posee atención pública, estatal, municipal y perteneciente a las Fuerzas Armadas, siendo muy escasa la cobertura privada.

Las actividades extracurriculares de los niños no son muy frecuentes, sobresaliendo las actividades deportivas (fútbol).

El local escolar cuenta con veinte salones distribuidos en dos plantes: 19 destinados a clases y uno para informática. También cuenta con maestra de apoyo, quien concurre para su trabajo a las clases de primero y segundo año. Cuenta también con una profesora de plástica, quien distribuye sus horarios para trabajar con todas las clases a lo largo del año. Desde setiembre de 2005 funciona el PMC, con dos maestras que trabajan a contraturno.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, Mel (2003) «Desarrollo de sistemas educativos inclusivos». Disponible en <http://sid.usal.es/idos/F8/FD06565/mel_ainscow.pdf>. Último acceso: 15/12/2012.
- ALMIRÓN, Graciela (2008) «El Programa de Maestros Comunitarios: una mirada en clave 2008». *Revista hacer escuela... entre todos*, Año 1, n.º 1. Salto, Impresora Salto (Arte SA).
- y ROMANO, Antonio (2009) «Pluralizar las trayectorias escolares, aportes desde la aceleración». En *Quehacer Educativo*, n.º 96. Montevideo, FUM-TEP, pp. 8-14.
- ATKINSON, Anthony B. (1998) «Social Exclusion, Poverty and Unemployment». En Hills, J. (ed.) *Exclusion, Employment and Opportunity*, Centre for Analysis of Social Exclusion (CASE), London School of Economics and Political Science, Londres, pp. 1-20.
- BARCOS, Rosalía (2007) «Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva». En OIE, UNESCO. Disponible en <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/uruguay_inclusion_07.pdf>. Último acceso: 4/9/2013.
- BORDOLI, Eloísa y MARTINIS, Pablo (2010) «Relaciones entre educación y pobreza. Continuidades y rupturas del discurso moderno». En Serna, M. (coord.) *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*, Montevideo, Clacso-Udelar. pp. 228-241.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2006) *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística & Educação*, San Pablo, Parábola.
- BRUNER, Jerome (1991) *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- DAMIÁN, Magda Floriana (2006) «Discurso pedagógico e fracaso escolar». En *Revista Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 14 (53): 457-478 Río de Janeiro. Disponible en <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-40362006000400004&lang=pt>. Último acceso: 3/1/2010.
- DAUSTER, Tania (1992) «Uma infância de curta duração». En *Cadernos de Pesquisa*, n.º 82: 31-36
- DE ALBA, Alicia (1995) «Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos». En De Alba, A. (ed.) *Posmodernidad y educación*. México DF, CESU.
- DIBOT, G.; GONZÁLEZ, M. y MANCEBO, Ma. Ester (2010) «El PMC en las escuelas». En: Almirón, G.; Curto, V.; Folgar, L. y Romano, A. (2010) *Programa de Maestros Comunitarios. Otra forma de hacer escuela*. Montevideo, Mides-ANEP-CEIP.
- GARCÍA CASAL, Jesús Antonio (2005) «La lucha contra el fracaso escolar en el Mercosur. Informe final de Uruguay». Disponible en: <http://universidad.academia.edu/JesúsAntonioGarcíaCasal/Papers/525651/Informe_Uruguay_LA_LUCHA_CONTRA_EL_FRACASO_ESCOLAR_EN_EL_MERCOSUR>. Último acceso: 4/9/2013.
- KAZTMAN, R.; CORBO, G.; FILGUEIRA, F.; FURTADO, M.; GELBER, D.; RETAMOSO, A. y RODRIGUEZ, F. (2003) La ciudad fragmentada: mercado, territorio y delincuencia en Montevideo, en Red Latinoamericana sobre inclusión educativa en ciudades. Disponible en <http://www.redligare.org/IMG/pdf/montevideo_ciudad_fragmentada.pdf>. Último acceso: 4/9/2013.
- KHAN, Masud (1980) *La intimidación del sí mismo*. Madrid, Saltés.
- KLASEN, Stephan (1999) *Social exclusion, children, and education: conceptual and measurement issues*. Munich, Department of Economics, University of Munich.
- MACHADO, Alina (2007) *Dimensiones e incidencia de la exclusión social en la Infancia*. Montevideo, Informe de investigación (inédito).
- MARTÍNEZ, Esperanza (coord.) (2004) *El fracaso escolar: Un enfoque preventivo*, Montevideo, CSIC, Udelar.

- NUSSBAUM, Lucy y TUSÓN, Amparo (2002) «El aula como espacio cultural y discursivo». En Lomas, C. (comp.) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, Paidós.
- OECD/PISA (2004) «Learning for Tomorrow's World. First Results From PISA 2003». En: pisa.oecd.org. Disponible en <<http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment/pisa/34002216.pdf>>. Último acceso: 4/9/2013.
- ROOM, Graham (1995) *Beyond the threshold: the measurement and analysis of social exclusion*. Ontario, Bristol Policy Press.
- SEN, Amartya (1992) *Inequality Reexamined*. Oxford, Oxford University Press.
- (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta.
- SERULNIKOV, Adriana (2008) *Políticas públicas de inclusión: entre el gobierno de la educación y las escuelas. Reflexiones a partir de la documentación narrada de experiencias de inclusión*. OEA, Proyecto Hemisférico «Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del Fracaso Escolar», subregión Mercosur.
- TERIGI, Flavia (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema del individuo al desafío de política educativa*. Buenos Aires, OEA.
- y BAQUERO, Ricardo (1997) «Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa». En Abramovicz, A. y Moll, J. (comps.) *Para além do fracasso escolar*. Porto Alegre, Papyrus.

Parte II

Miradas al aula común
y al Programa
de Maestros Comunitarios

Espacios alternativos al fracaso escolar. En los albores del trabajo a terreno

ALICIA KACHINOVSKY

*Y yo me sentía muy contento porque
mi hermano mayor
me llevaba de la mano, enseñándome cosas*

Mi planta de naranja-lima
José Mauro de Vasconcelos, p. 3

Saber del amor en el aula

En sus orígenes, el texto que acá se presenta llevaba un título algo distinto: «Espacios alternativos al fracaso escolar. Saber del amor en el aula».¹ Cuando escribí aquella versión, reivindicaba, como en otras oportunidades lo he hecho, el ingreso del psicoanálisis al espacio escolar. El lector sabrá disculpar la osadía. Solo reclamo pensar lo que allí acontece con una teoría poco afecta a disciplinas del cuerpo o del alma.

La decisión de incluir fragmentos de aquel trabajo reposa en la intención de transmitir las primeras impresiones e inquietudes que nos acecharon, y algunas tímidas respuestas encontradas.

En su «Presentación autobiográfica», dice Freud que la palabra *psicoanálisis* se ha vuelto ‘multívoca’ (plurivalente, polifónica). Y afirma entonces: «Solo rara vez puede ella resolver un problema plenamente por sí sola; pero parece llamada a prestar importantes contribuciones en los más diversos campos del saber» (1925: 65). Por su parte, dice Strachey que Freud «jamás dejó de subrayar la importancia de las aplicaciones no terapéuticas del psicoanálisis» (1976: 214).

Entre esos «diversos campos del saber», nos convoca el saber mismo como territorio de problemas e interrogantes. En esta ocasión nos ocupará, en particular, la centralidad de la *transferencia* como motor de la relación del sujeto con el saber, a condición de considerar el concepto de transferencia como «fenómeno humano universal» (Freud, 1925).

En la escena analítica, pretender evitarla sería un disparate, como bien nos advierte el fundador de la teoría del inconsciente: «un análisis sin transferencia es una imposibilidad» (Freud, 1925: 40).

Nos preguntamos si en la escena áulica ocurre algo similar, también con su doble vertiente: mientras es tierna y moderada, será soporte del influjo pedagógico; si se torna apasionada o muta en hostilidad, será el principal obstáculo (resistencia) a la función de enseñar.

1 Puede leerse en: Kachinovsky, 2012.

Parafraseando a Octave Mannoni (1980), podríamos decir que el ‘poder’ que la transferencia da al maestro es únicamente el poder de enseñar al otro... ¿O el poder de formarlo?

La ficción literaria suele ofrecernos un terreno propicio para implantar nuestras preguntas, e incluso para inventarlas. Tal es el caso de *Mi planta de naranja-lima* de José Mauro de Vasconcelos. Zezé, un pequeño de apenas cinco años, dialoga con su planta, Minguito, quien ocupa a nuestros ojos la posición de analista:

Nadie le había llevado ni siquiera una flor a mi maestra, Cecilia Paim. Debía ser porque ella era fea. Si no hubiese tenido esa mancha en el ojo, no habría sido tan fea. Pero era la única que me daba una moneda para comprar una galleta rellena al dulcero, de vez en cuando, cuando llegaba el recreo.

Comencé a reparar en las otras clases: todos los floreros, sobre la mesa, tenían flores. Solo el florero de la mía continuaba vacío (Mannoni, 1980: 62).

Una mañana aparecí con una flor para mi maestra. Ella se puso muy emocionada y dijo que yo era un caballero.

¿Sabes lo que es eso, Minguito?

Caballero es una persona muy bien educada, que se parece a un príncipe.

Y todos los días fui tomando gusto por las clases y aplicándome cada vez más (José Mauro de Vasconcelos, *Mi planta de naranja-lima*: 63)

El amor de Zezé por su maestra, representado en el gesto de caballero, es concomitante a su apetencia por las clases y su progresiva aplicación a las mismas. Pero con razón, y aún sin ella, la academia universitaria exige otras prerrogativas para hablar de investigación. De modo que, en su nombre, trataremos de poner a trabajar las interrogantes mencionadas en el propio campo de la institución del saber.

Presentación I: Del amor al saber en la Universidad de la República

El proyecto de investigación del que damos testimonio en esta publicación se vincula al complejo asunto de la transmisión y producción de conocimientos. Ambos aspectos —transmisión y producción— constituyen la doble faz de una función que compete a la institución educativa. Si el problema que nos reunía está situado en la propia institución, nuestra determinación había sido estudiarlo in situ.

En cuanto a la naturaleza del problema, nos preocupaba su carácter multidimensional, condición que avalaba un abordaje interdisciplinario. Otra nota destacable de dicha naturaleza es su instalación en una zona de tensión insalvable entre lo singular (sujeto, acontecimiento) y lo colectivo (establecimientos, grupos, institución, cultura).

La investigación en esta área requiere de intensas renunciadas narcisistas, sin descuidar el riesgo de caer en eclecticismos o reduccionismos poco felices.

En tal sentido, un primer recorte del problema fue pensar la apropiación de conocimientos en circunstancias de fracaso escolar, cuando éste constituye una forma de exclusión social temprana. En estas coyunturas, se torna imprescindible la búsqueda y análisis de alternativas pedagógicas y psicopedagógicas para revertirlo.

La pertinencia del recorte efectuado no precisa demasiada fundamentación, cuando las cifras denuncian una educación pública con altos índices de fracaso escolar y desafiación educativa, agudizados en aquellos sectores de la sociedad más afectados por las sucesivas crisis económicas del país.

Presentación II: Reinventar la tarea de educar

A través del proyecto mencionado nos propusimos, acompañando las orientaciones del Plan Nacional de Educación de la ANEP (2010-2030), contribuir a construir y desarrollar «mejores formas de acceso y apropiación del conocimiento, para favorecer la inclusión en el mundo de nuestros educandos como personas y ciudadanos». En síntesis, podría decirse que apostamos a una educación inclusiva, aunque somos concientes de los riesgos y las críticas —atendibles por cierto— que una concepción de esta índole conlleva.

No se trataba de prevenir ni de revertir el fracaso escolar sino de estudiar una propuesta pedagógica abocada a dicho propósito. De manera que el PMC pasó a ser el centro de nuestras observaciones y reflexiones. ¿Es posible reinventar la tarea de educar? Si la respuesta fuera afirmativa, le seguiría una más: ¿de qué modo?

Trazado el rumbo, se invita ahora a pensar el programa en cuestión a partir de la dinámica de la transferencia. A tales efectos, se adopta el concepto de transferencia de cuño psicoanalítico, referido al proceso por el cual los deseos inconcientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de una determinada relación que se entabla con ellos. Se trata de la repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad.

Señalan Laplanche y Pontalis que la repetición en transferencia de experiencias pretéritas no debe tomarse en sentido realista (relaciones *efectivamente* vividas); lo que se transfiere es realidad psíquica (deseo inconciente y fantasías vinculadas). Y agrega entonces: «por otra parte, las manifestaciones transferenciales no son repeticiones literales, sino equivalentes simbólicos de lo que es transferido» (1981: 444).

Desde el punto de vista metodológico, el enfoque dado a la investigación puede ser situado dentro del campo de la psicopedagogía clínica², lo que supone:

- mirada y herramientas de la clínica en ámbitos educativos

2 Se ha hablado asimismo de una clínica educacional, término que podría plantearse como equivalente.

- punto de vista hermenéutico (comprensivo)
- exploración multidimensional (individual ↔ institucional)

Dicho enfoque estuvo sostenido por una multirreferencialidad teórica, destacándose como marcos conceptuales el psicoanálisis y la sociolingüística. Ello no implica que no se tuvieran en cuenta aportes teóricos provenientes de otras comarcas del saber (por ejemplo, psicología social, psicología institucional, ciencias de la educación, etcétera).

La didáctica del PMC

Desde que empezamos a escribir el proyecto tuvimos que afrontar nuestras diferencias y tramitarlas.

La inclusión de las maestras en el equipo, en calidad de investigadoras, modificó el escenario habitual del trabajo en escuelas. Conviene decir, en rigor, que el cambio fue bastante mayor al esperado.

Lograron sorprendernos y seducirnos con sus cuentos, con sus historias de aula, con su libertad de planificación y creatividad en el espacio comunitario.

Ello nos llevó tempranamente a modificar el dispositivo de investigación que ya habíamos diseñado con el clan de los ‘psi’ (así fue perdiendo exclusividad la narrativa como género discursivo y como estrategia didáctica).

Las maestras comunitarias mencionadas trabajan, a contra turno, con chicos de diversas clases. Nuestra participación, en cambio, se limitó a los escolares de 5.º y 6.º —primero fueron doce y en algún momento llegaron a ser catorce ese año— que asistían a una de las modalidades del PMC. Por sugerencia de las maestras, el proyecto de investigación se circunscribió a ese grupo de niños.

Ellas desarrollan su tarea bajo la forma de una co coordinación y en torno a dos ejes que se articulan entre sí: expresión artística y lenguaje. A partir de una propuesta teatral, trabajaban expresión corporal, improvisación, actuación, comprensión y producción lingüística (oral y escrita).

Una preocupación central de nuestro proyecto reposaba en la repercusión que tenía la particular oferta simbólica utilizada por las maestras comunitarias, su impacto en la subjetividad infantil.

Desde sus orígenes, la Didáctica adoptó un sesgo prescriptivo, en virtud de un afán humanista y democratizador (sus máximos atenuantes). En 1627, Comenio (1985), en su *Didáctica Magna* la define como búsqueda de un *artificio universal, para enseñar todo a todos*. Escapar a este designio no ha resultado fácil para quienes así lo intentan.

Esta investigación perseguía, en sentido contrario a la didáctica, desandar los efectos de «*abolición de la subjetividad*» que producen los dispositivos escolares homogeneizantes. El PMC parecía ser un buen lugar para ello, en tanto no lugar de la didáctica.

En todo caso, nos inspiran los derroteros de una «Didáctica Mínima» (Behares, 2004), con la perspectiva de la producción de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetivo.

Narrativas inaugurales

No sé que nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros. Lo cierto es que esto último constituyó en todos nosotros una corriente subterránea nunca extinguida, y en muchos el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros.

Sobre la psicología del colegial
(Freud, 1914)

En mayo del 2010 dimos comienzo al trabajo de campo. Visitamos primero la escuela y su entorno barrial. El sol de un otoño apacible armonizaba con el clima humano que circundaba la presencia de dos túnicas blancas. En efecto, el paso firme y el gesto afable de estas dos maestras comunitarias que encabezaban nuestra primera incursión en territorio —y que definen su tarea como ‘elección de vida’—, era respondido con saludos, besos y abrazos de hombres y mujeres de las más diversas edades que cruzábamos en aquel recorrido.

La zona, un barrio de Montevideo empobrecido. Sin embargo, no faltaban signos de prolijidad y desvelo en medio del paisaje humilde. Llamó mi atención el esmero puesto por la gente en sus jardines, tanto como la fuerte presencia adulta junto a los niños. Pensé que arriesgaba poco al afirmar que estábamos en buenas tierras para sembrar emprendimientos, que allí donde desembarcábamos había vocación de cuidado para con los retoños.

Con el mismo amor propio que los jardines ostentaban sus gladiolos y margaritas, el espacio barrial donde trabajan ‘los comunitarios’³ y hacia el cual nos dirigíamos, esperaba a los universitarios exhibiendo y luciendo un modesto cartel identificatorio.

Razones de orden ético nos sugieren acallar tales datos; no por ello dejaremos de comentar que el nombre silenciado convoca a la ilusión.

En algún momento, antes o después de este periplo, alguien preguntó a las maestras por el dispositivo, por el resorte de esos buenos resultados que nunca fueron cifras anónimas, sino aconteceres personales, con nombres e historias singulares:

—Entonces, ¿por qué mejoran?

3 Como puede inferirse, no trabajan en la escuela de pertenencia como sí lo hacen otras experiencias del PMC.

A la academia nunca le faltan hipótesis u opiniones; creo que tampoco escasearon en aquel momento. Pero de pronto, una de las maestras interrumpió estas cavilaciones, respondiendo con fuerza y convicción:

—¡Por amor! Mejoran por amor

La fuerza de la voz concitó silencio; la irrupción de lo inesperado convocó reflexión. Y la presencia del amor recaló en viejas creencias de quien no puede renunciar a su condición de maestra ni de psicoanalista.

En su *Psicología del colegial*, también Freud se suma a estos argumentos: «En el fondo los amábamos mucho cuando nos proporcionaban algún fundamento para ello» (1914: 248). Y vaya si hay fundamentos de parte de quienes asumen el magisterio a modo de militancia humana.

Una teoría, dos escenas

La comparecencia del amor en la escena áulica, emplazó otro caro concepto del psicoanálisis: la transferencia.

En la «27^a conferencia», dice Freud que la transferencia está presente desde el comienzo mismo del tratamiento y durante un tiempo constituye «el más poderoso resorte impulsor del trabajo» (1917: 402).

Del mismo modo que la indiferencia del paciente es a la cura el peor de los impedimentos y torna inaccesible la enfermedad a cualquier empeño, la apatía del alumno o la indolencia del maestro (o la asepsia del sofisticado dispositivo didáctico) hacen de la transmisión un *arar en el desierto*.

No obstante, como ocurre en la escena analítica, solo deberá prestarse atención a la misma cuando mude en resistencia. Y esto parece ocurrir allí cuando algo del orden de lo reprimido traumático amenaza irrumpir. Se trata una vez más del saber —saber de sí— y saber de una verdad insoportable (reprimida secundariamente) e imposible de conocer (por efecto de la represión primaria).

Carlos Sopena afirma en tal sentido que si el ser se pierde en la palabra que lo excede, «el espejismo del estado amoroso lo restituye en lo imaginario». Agrega luego que este amor no busca satisfacción alguna sino el logro de una definición del ser, por la adhesión a un ideal: «La transferencia amorosa ubica al analista en el lugar del ideal del yo del paciente, que trata de volverse amoroso a la mirada del analista, fijando una imagen ideal de sí mismo» (1980: 40). Este ideal sería convocado para mantener reprimido cualquier deseo que no esté de acuerdo con él; el yo procura así restablecer su gobierno y cohesión.

A esta altura, deberíamos retomar la otra escena, la de la institución del saber o del saber escolarizado. No pretendemos con ello imponer paralelismos escasamente defendibles; antes que un psicoanálisis aplicado nos inclinamos por un *psicoanálisis exportado o un psicoanálisis extra-muros*, como aprendimos con Laplanche (2001).

Volver al aula del saber supone, apenas, poner a trabajar nuestras reflexiones anteriores. De suerte que, apelaremos a la ficción literaria, de igual estofa que las historias transferenciales del diván:⁴

Quedó espantada con mi lógica.

—Únicamente así podría traerle una flor, señorita. En casa no hay jardín. Una flor cuesta dinero Y yo no quería que su escritorio estuviese siempre con el florero vacío.

Ella tragó en seco (José Mauro de Vasconcelos, *Mi planta de naranja-lima*: 66)

La señorita Paim, maestra de Zezé, había descubierto el engaño Pero la verdad de Zezé tal vez la espantaba más, por ser una verdad que enfrentaba a ambos con la castración.

Yo no quería que usted llorara, señorita. Le prometo no robar más flores y voy a ser cada día más aplicado.

No se trata de eso, Zezé. Ven aquí.

Tomó mis manos entre las suyas.

Vas a prometerme una cosa, porque tienes un corazón maravilloso, Zezé.

Se lo prometo, pero no quiero engañarla, señorita. No tengo un corazón maravilloso. Usted dice eso porque no sabe cómo soy en casa.

No tiene importancia. Para mí tienes un corazón maravilloso. De ahora en adelante no quiero que me traigas más flores. Solamente si te regalán alguna. ¿Me lo prometes?

Lo prometo, sí, señorita. Pero ¿y el florero? ¿Va a quedar siempre vacío?

Nunca más estará vacío. Cada vez que lo mire veré en él, siempre, la flor más linda del mundo. Y voy a pensar: el que me regaló esa flor fue mi mejor alumno. ¿Está bien? (p. 67)

¿Puede decirse que Cecilia Paim trabaja en transferencia incluso cuando nada sabe de su existencia? Ni cede a la seducción y demandas de su alumno ni las rechaza con indignación. En cambio introduce una legalidad que los comprende a ambos. Produce un lugar tercero que, a condición de la renuncia —¡no robarás!—, dará cabida a los procesos representacionales: el florero nunca más estará vacío, en la medida que Zezé deje de robar para ella.

No es este el terreno de la pasión sino del amor de transferencia, que hace posible la diferencia, crea el lugar del alumno e, incluso, del «mejor alumno». Instaurado el hiato de la des-ilusión habrá cabida para la creación de lo propio y lo ajeno.

El exceso de la pasión, en cambio, da cuenta de esa paradoja en la cual se deja de ser para ser el otro (Sahovaler y Gualtieri, 1997). En el circuito de

4 Carlos Sopena afirma que el inventar historias por parte del paciente —y entre ellas, una de amor con su analista—, es porque «ante él se ha abierto la brecha del deseo que lo enfrenta con la castración y la muerte» (1980: 43).

la fusión no habrá lugar para el conocimiento, ya que la construcción de la alteridad es condición del pensamiento.

Decíamos en otro lugar (Hounie y Kachinovsky) que

[...] la docencia debe transcurrir como un acto de amor. Como el amor, amar la falta... la falta en relación con un saber que no puede ser sino agujereado. La docencia, entendida como un acto de amor, no puede sino bascular entre el deseo y la renuncia. Deseo que pulsa la búsqueda de lo no sabido, en tanto se resigna el ideal de perfección, creando ese intersticio necesario para que emerja la curiosidad, la duda, la pregunta... (2005: 268)

Apenas comenzábamos nuestra tarea, pero fue necesario para quien hoy reescribe aquellas cavilaciones inaugurales dejar sentado que en el comienzo fue el amor, que hay un saber del amor que está en el aula y es requisito en la institución del saber. Algunos de los capítulos que siguen darán continuidad a estos primeros hallazgos.

Referencias bibliográficas

- ANEP (2009) Cuaderno de Aportes para la Consulta a Docentes, En *Plan Nacional de Educación de la ANEP (2010-2030)*. Disponible en <http://www.anep.edu.uy/documentos/cuaderno_aportes.pdf>. Último acceso: 23/4/2010.
- BEHARES, Luis Ernesto *et al.* (2004) *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*, Montevideo, Psicolibros.
- COMENIO, Joam Amos (1985) *Didáctica Magna*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- DE VASCONCELOS, José Mauro (2008) *Mi planta de naranja-lima*, Buenos Aires, El Ateneo, 3.^a ed.
- FREUD, Sigmund (1925) «Presentación autobiográfica». En *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 20, pp. 1-70.
- (1917) «27.^a Conferencia. La transferencia». En *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 16, pp. 392-407.
- (1914) «Sobre la psicología del colegial». En *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 13, pp. 243-250.
- HOUNIE, Ana y KACHINOVSKY, Alicia (2005) «El espejo tiene dos caras. Articulaciones entre clínica y educación». En Kachinovsky, Alicia (coord.) *Memorias de la Clínica*, Montevideo, Argos, pp. 263-277.
- KACHINOVSKY, Alicia (2012) *Enigmas del saber. Historias de aprendices*, Montevideo, CSIC, Udelar.
- LAPLANCHE, Jean (2001) *Nuevos fundamentos para el Psicoanálisis. La seducción originaria*, Buenos Aires, Amorrortu.
- y PONTALIS, Jean-Bertrand. (1981). *Diccionario de Psicoanálisis*, Barcelona, Labor.
- MANNONI, Octave (1980) «Poder, saber y transferencia». En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (60), Montevideo, Asociación Psicoanalítica del Uruguay, pp.16-19.
- SAHOVALER, Diana y GUALTIERI, Liliana (1997) «El amor ama la falta, la pasión ama al objeto». En *Revista de Psicoanálisis*, LIV (4) Buenos Aires, Asociación Psicoanalítica Argentina, pp. 905-916.
- SOPENA, Carlos (1980) «Amor ‘de transferencia.’» En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (60), Montevideo, Asociación Psicoanalítica del Uruguay, pp. 31-46.
- STRACHEY, James (1976) «Nota introductoria.» En Freud, Sigmund, (1976 [1937]). *Obras Completas*. Buenos Aires, Amorrortu, 23, pp. 213-217.

Las relaciones maestra/alumnos en el PMC: ¿más de lo mismo u otra forma de hacer escuela?

BEATRIZ GABBIANI

¿Qué se puede hacer en el PMC?

Como se señala también en otros capítulos, el PMC tiene dos líneas de actuación que hacen referencia a los dos ámbitos en que trabajan los maestros comunitarios, el de las familias de los niños que asisten al programa (en sus casas, la escuela o algún otro local) y el relacionado con dispositivos grupales que se llevan adelante en la escuela o en locales cercanos. En este capítulo nos vamos a centrar en el segundo ámbito, en particular, en el tipo de propuestas que se llevó adelante con el grupo visitado.

Conviene recordar que los niños seleccionados para formar parte de los grupos del PMC tienen, o bien una historia de fracaso escolar o bien problemas de integración, y con estos niños se pretende llevar adelante actividades de corte expresivo, lúdicas y orientadas hacia la lectoescritura. Los dos objetivos centrales son la integración y la aceleración escolar (Almirón, 2008). Se busca evitar una repetición de las actividades y contenidos trabajados en las aulas comunes, aunque muchas veces se recuperan elementos del programa escolar en el marco de actividades y proyectos diferentes a los realizados con los grupos regulares.

Teniendo en cuenta los ejes orientadores del programa, los maestros comunitarios pueden optar por distintos planes de trabajo, que ellos mismos elaboran, y que pueden cambiar de un año a otro. Las actividades que las maestras concibieron para el trabajo a lo largo del año en el grupo que visitamos tuvieron como foco la representación de una obra de teatro a fin de año. En función de ello, las maestras a cargo planificaron una secuencia de actividades en torno a:

1. *La expresión corporal.* Aquí incluyeron, en primer lugar, ejercicios de relajación, respiración y estiramiento. También planificaron actividades que involucran desplazamientos en el espacio (a distintos ritmos, con y sin contacto físico con otros, buscando la mirada, expresando distintos estados de ánimo, etcétera). En tercer lugar, incorporaron aquí el dominio de lo corporal, con trabajos individuales, en pareja y grupales, además de observar la representación corporal en distintas imágenes.

El solo hecho de incluir este tipo de actividades y reflexiones ya implica un cambio muy importante en relación con lo que ocurre en aulas comunes, en donde lo corporal no tiene un espacio predeterminado, salvo en el horario de educación física. Pero además de este punto, y siempre

con el objetivo de la obra de teatro como culminación del año, también incorporaron a la planificación otros dos aspectos.

2. *La improvisación.* Se trabaja aquí en base a escenarios sociales vividos e imaginados, a distintos roles, a la representación de distintas imágenes agregando diálogo y a situaciones estáticas. Se proponen trabajos intergrupales, en donde el espectador interpreta la situación, e intragrupal, en donde los intérpretes narran la situación.
3. *La actuación.* Las actividades aquí propuestas comienzan por la lectura de cuentos y la interpretación de distintas escenas en forma individual o colectiva, con y sin diálogo. Incluye también la representación de distintas obras, con la lectura colectiva del guión, improvisación en base al mismo, interpretación de personajes y actuación de algunas escenas. Finalmente, se llega al proyecto teatral, lo que implica elegir entre todos una obra, estudiar sus personajes y parlamentos, caracterizar el escenario y realizar la puesta en escena. Para ello, los niños asumirán distintas responsabilidades que cubran las necesidades de la puesta en escena.

Como se puede apreciar, esta planificación, aunque también es anual, dista mucho de la planificación que las mismas maestras, como cualquier maestra de clase común, realizan para los grupos que atienden el mismo año. Es obvio imaginar que, si a esto le agregamos que se trata solamente de una docena de chicos que se reúnen una vez por semana, las dinámicas que se desarrollan en esas sesiones son, la mayor parte de las veces, diferentes a las que se dan en clases comunes.

¿Quiénes asistieron al grupo visitado?

Como ya fue señalado en capítulos anteriores, los niños del grupo visitado estaban cursando 5.º y 6.º año de escuela. Al grupo asistieron entre 12 y 14 niños con características diferentes. Para tener una idea de quiénes integran el grupo, presentamos un resumen general basado en la descripción pedagógica realizada por las maestras.

A partir de las características de los niños, podríamos organizar distintas categorías, pero cada niño es en sí mismo un conjunto único de peculiaridades, por lo que cada uno pertenecería a varias categorías o a ninguna. Es por ello que no se señalarán cuántos niños entran en cada grupo presentado.

Hay niños con apoyo familiar en relación con las dificultades que enfrentan, que pueden ser de tipo psicológico, motriz o de aprendizaje. Por otro lado, hay niños que han sufrido abandono de parte de alguno de sus padres, o que viven situaciones de violencia familiar. Los núcleos familiares presentan enormes diferencias entre sí. Hay familias numerosas con muchos niños, otras con solo dos hijos y también una hija única. Hay niños que viven con sus dos padres en tanto que muchos viven con un progenitor y un padrastro o madrastra. También en relación con los niveles de instrucción e inserción laboral de los adultos referentes hay grandes diferencias.

En otro orden, hay niños con necesidad de ser aprobados continuamente y otros que reaccionan de forma violenta, aunque rápidamente se arrepientan. Algunos chicos se imponen llamando la atención y con dominio de sus pares, otros son apáticos y se relacionan solo en grupos pequeños. Hay quienes muestran violencia verbal y discriminación y quienes están muy dispuestos a colaborar con sus compañeros.

Como ya fue señalado, hay niños con dificultades de distinto tipo, incluso algunos sin que hayan sido diagnosticados en ningún momento. En varios casos esto se refleja en su rendimiento escolar. Otros niños, en cambio, tienen un rendimiento bastante bueno y otros 'casi aceptable' (como señala el informe de las maestras). Hay una niña que presenta mayores dificultades ya que no reconoce siquiera las letras de su nombre. Sin embargo, las maestras señalan que no pareciera tener mucha conciencia de sus propias dificultades y utiliza como estrategia 'la copia'. Todos sus hermanos presentan problemas de este tipo, pero la familia nunca los ha llevado a realizarse los estudios correspondientes.

Como se puede apreciar, algunos chicos presentan dificultades de aprendizaje, pero no todos, ya que otros presentan problemas de integración. Al mismo tiempo, hay niños con apoyo familiar y otros que no reciben el mismo tipo de respaldo.

Actividades, dinámicas, producciones

Antes de analizar algunas actividades en particular, presentaré un marco teórico general para el análisis del discurso en marcos institucionales.

Hay una línea de investigación y reflexión teórica que tiene como objetivo, precisamente, describir cómo las instituciones son actuadas y vividas a través de patrones de sentido, inferencia y acción (Drew y Heritage, 1992). Este enfoque está fundamentalmente ligado a la concepción del lenguaje como acción. El análisis muestra cómo la conducta de los participantes y su organización tienen orientaciones específicamente institucionales que son, en última instancia, responsables de constricciones que son, también ellas, institucionales ya sea en su carácter o en su origen.

Las instituciones regulan la conducta individual a través de un sistema de roles sociales que los participantes deben cumplir. Los roles, por su parte, determinan tanto la conducta de los individuos, como lo que cada uno puede esperar de los demás en sus respectivos roles (Renkema, 1999). Por tanto, los participantes de un contexto institucional organizan su conducta de forma tal de exhibir y realizar su carácter institucional de acuerdo a reducciones específicas en el rango de opciones y oportunidades para la acción características de la conversación. Estas involucran especificaciones sobre las funciones interactivas de las actividades en cuestión. De esta forma, se diferencian de las formas básicas de la interacción común (Drew y Heritage, 1992). Estos mismos autores

sostienen que existen por lo menos tres ejes orientadores de la ‘institucionalidad’ del discurso y sus contextos (Drew y Heritage, 1992).

1. En el habla institucional al menos uno de los participantes está orientado hacia un objetivo, tarea o identidad convencionalmente asociada con la institución en cuestión, y por lo tanto el habla está normalmente constituida por objetivos orientados que toman una forma relativamente restringida y convencional.

Con respecto a esto, se pueden constatar diferencias inevitables entre los objetivos perseguidos por los distintos participantes, por un lado lo que los autores llaman legos (clientes, usuarios, etcétera) y, por otra, los participantes institucionales.¹ Estos últimos intervienen en la interacción como representantes de una determinada institución, por lo tanto sus intervenciones están diseñadas por las constricciones organizacionales y profesionales, las que no siempre resultan claras para los otros participantes.

2. La interacción institucional puede involucrar restricciones sobre las contribuciones permitidas referentes a la tarea que se realiza. Los contextos institucionales, en general, y cada uno en particular, orientan el diseño de las acciones particulares que pueden desempeñar los participantes, en la medida que determinadas acciones son candidatas a ser realizadas allí, en tanto que otras son consistentemente evitadas.
3. El habla institucional puede estar asociada con marcos inferenciales y procedimientos que son particulares de estos contextos institucionales específicos.

Aquí se hace referencia a los diversos recursos que tienen los participantes para la interpretación de las acciones. La interpretación puede variar de acuerdo a consideraciones relativas a las identidades sociales y a las tareas que se desarrollen en contextos institucionales. Si bien los participantes de un evento comparten una comprensión de los objetivos generales de su interacción, las especificidades de su implementación pueden fluctuar en las contingencias locales de la interacción. Esto ocurre independientemente de si los objetivos son cooperativos (como por ejemplo en una visita al médico) o conflictivos (como puede ocurrir en una audiencia en el juzgado). Por otra parte, en determinados contextos institucionales, el profesional (o participante institucional) puede reprimir expresiones de sorpresa, simpatía, afiliación en respuestas a las demandas de los participantes legos, al tiempo que observaciones conversacionales inocuas pueden ser interpretadas como amenazadoras en contextos institucionales. En cada caso, como ya adelantamos, consideraciones relativas a la identidad social y a la tarea reconfiguran la interpretación que puede ser relacionada con acciones particulares en contextos institucionales, sobre todo si las comparamos con la conversación común entre pares. Los salones de clase son ejemplos de

1 En el contexto educativo, los docentes son los participantes institucionales y los alumnos los legos.

contextos institucionales, pero en ellos, sobre todo si se trata de educación primaria, los aspectos recién señalados presentan características distintas a otros marcos institucionales. Esto se ve enfatizado en un aula del PMC, como veremos más adelante.

Los estudios sobre interacción en el aula tienen ya muchos años y han demostrado algunas particularidades de las salas de clase en distintos contextos culturales, características que hemos constatado también en nuestro medio. La investigación ha demostrado que este tipo de situación tiene una organización (o estructura participativa) típica que presenta una alternancia de turnos de tres movimientos: el/la maestro/a pregunta o introduce un tópico (Iniciación), los alumnos contestan (Respuesta), el/la maestro/a habla nuevamente, generalmente con una evaluación sobre la respuesta recibida (Retroalimentación) (cf. Sinclair y Coulthard, 1975; Stubbs, 1983; Cazden, 1991, Gabbiani 2000, 2006a y 2006b). Una organización de este tipo le permite al/la docente mantener el control sobre lo que ocurre en el aula, tanto en lo relativo a las conversaciones como a cualquier otro tipo de actividad. También son características propias del aula las pseudopreguntas (o preguntas con respuesta conocida por el docente), las preguntas aparentemente abiertas que en realidad esperan una única respuesta posible, la presencia constante de la evaluación (que se relaciona estrechamente con el formato triádico de turnos), el control tópico por parte del docente que propone temas, los mantiene y los da por terminados cuando lo considera adecuado (Gabbiani 2000, 2006a y 2006b). Por lo tanto, cómo se habla (es decir, cuáles son las normas de interacción) y, de qué se habla (cuáles son los temas que se consideran apropiados y cuáles no lo son), son aspectos que dependen del docente, que es, en este contexto institucional, el ‘profesional’.

Considero que no es posible pensar en una renovación educativa que no tome en cuenta estas características y la limitación que las mismas implican para el desarrollo autónomo y el acceso crítico al conocimiento, sea en la disciplina que sea. Por otra parte, como fue señalado en el inicio de este capítulo, el PMC se propone promover la integración y realizar actividades lúdicas y de expresión, como parte de sus tareas cotidianas. Para ello es necesario promover circunstancias que permitan a los niños tomar parte de conversaciones espontáneas. ¿Cómo afecta este posicionamiento a lo que ocurre en el aula? ¿Cómo deben tratarse las constricciones y características propias de las clases tradicionales? Obviamente estas peculiaridades son consecuencia de una concepción acerca de cómo se aprende, pero también de una concepción sobre el ejercicio de la autoridad y el rol del docente. Si se pretende desarrollar intercambios que promuevan la expresión (desde lo corporal a lo lingüístico), será necesario que el docente se ubique en relaciones docente/alumno(s) diferentes a las tradicionales.

¿Es esto posible? Eso es lo que analizaremos a partir de algunas de las actividades que observamos durante el año de visitas a un grupo de PMC.

Lectura y producción de textos en el PMC

Todas las actividades planificadas para el año fueron realizadas y por lo tanto observadas durante las visitas a las reuniones del grupo estudiado. En este capítulo me concentraré en aquellas sesiones en donde se realizaron tareas en relación con la lectura o a la producción de textos, precisamente para ver las diferencias (y también los aspectos compartidos) que pueden darse con clases comunes.

Es necesario destacar que si bien en el inicio del año surgió la duda de si los cuentos a trabajar en clase serían elegidos en función de la investigación, o si se incluirían tareas específicas propuestas desde la investigación e independientes de la planificación anual, la decisión a la que llegamos conjuntamente con las maestras encargadas fue que la planificación se mantendría tal cual ellas la habían realizado. Se resolvió además que se incluiría una instancia al principio y otra al culminar el año en las que se promovería en los niños la producción de narraciones sobre ellos mismos, su inserción en el programa y sus expectativas para el futuro. Estas instancias específicas son analizadas en el libro, en el capítulo de Gabbiani, en donde se examina la primera sesión con la presentación de los niños, el diálogo que allí se instala y las producciones escritas que realizan, y en el capítulo de Kachinovsky, en donde se estudian las entrevistas realizadas a los niños al inicio del siguiente año.

¿Cómo se eligen los cuentos?²

La escuela que visitamos participó previamente en un proyecto financiado por la Organización de Estados Americanos (OEA), que permitió, entre otras cosas, comprar una serie de libros. En esa oportunidad, los libros fueron seleccionados en virtud de criterios estéticos (las ilustraciones) y de su utilización en el marco de la educación en valores. El segundo criterio está presente cada vez que se trabajan relatos en el aula. Ello también hace que se utilicen los contenidos de las historias para relacionarlas y compararlas con acontecimientos de la vida cotidiana que resulten valorados positivamente (por ejemplo, la actuación de la selección uruguaya en el mundial de Sudáfrica 2010, señalando la importancia del trabajo en equipo). Ejemplos de estos cuentos son «La unión hace la fuerza» y «No quiero ser violeta», ambos usados en el PMC.

El cuento «La unión hace la fuerza» trata de un grupo de osos, que al comienzo del relato se jactan de su superioridad física en una carrera en piraguas impulsadas con remos en la que participan otros animales. Sin embargo, son los ratones quienes, a pesar de su aparente debilidad respecto de los osos, acaban por ganar la competencia en base a su funcionamiento como un equipo. Al finalizar la actividad de lectura en el aula, las maestras proponen como consigna que los

2 Este apartado se basa en el relevamiento hecho por el Lic. Ignacio Rótulo en el marco del proyecto.

niños escriban por sí mismos otra historia, a partir del título del cuento como motor del relato.

En «No quiero ser violeta», el personaje principal, la gatita Misha, está harta de ser violeta, a pesar de que su familia y amigos le manifiestan que su color es hermoso y que todos los colores presentan complicaciones. Al mirar juntos el álbum de fotos del abuelo, Misha y sus amigos caen en el álbum y pasan a ver todo en tonos de gris. Allí reconocen que resulta aburrido que todo sea de un mismo color y claman por volver a sus colores, lo que finalmente logran. A partir del texto realizan algunas actividades y luego representan escenas, divididos en dos grupos, uno de niñas y otro de varones. La escena de las niñas no tiene palabras en tanto que la de los varones incorpora diálogos improvisados.

Los libros, por lo tanto, están en la escuela con anterioridad al presente proyecto de investigación.

Complementariamente, las maestras también seleccionan cuentos de otras fuentes, por ejemplo, tomados de Internet, en este caso en base sobre todo a su posible relación con la educación en valores. El cuento «El puente» es un ejemplo de esta segunda fuente de recursos. En este caso, al carecer de ilustraciones (los niños tuvieron acceso a copias del texto) las maestras invitan a los niños a imaginarlas. Este cuento trata sobre dos pueblos (uno azul y otro amarillo) que viven en unas montañas, divididos entre sí por un abismo. Los niños de ambos poblados desean unirse, por lo que se decide construir un puente. Como los adultos no logran ponerse de acuerdo en cuanto al color del puente, se genera una guerra entre los pueblos, durante la cual resulta destruido el puente. Finalmente, los niños solucionan el problema, haciendo que se construya un puente nuevo, de color verde, un símbolo de la integración y la paz entre todos ellos. Al terminar la lectura, las maestras solicitan a los niños que, divididos en dos grupos, realicen primero una representación actuada de la historia, y luego una nueva representación basada en el núcleo del relato (crear algo juntos, pero en vez de un puente, otras cosas que los niños vayan proponiendo), poniendo un énfasis mayor en la improvisación en la segunda oportunidad.

Durante la lectura de los textos, se procede de la manera habitual, mostrando las imágenes, realizando altos en la lectura con el objetivo de promover la anticipación en cuanto al posible progreso de la historia. Se discuten las historias en relación con su trama y también en lo que refiere a los valores implícitos en las mismas, como ya fue señalado. Se parte, además, de la idea de que estas acciones incidirán también en el desarrollo de la actividad imaginativa, en niños no habituados a interactuar con relatos ficcionales.

La forma en que se trabaja 'lectura' no es demasiado diferente a lo que se hace habitualmente en aulas de primaria, pero el tipo de actividades a partir de la lectura difiere a lo que generalmente se ve, seguramente debido a dos factores centrales: por un lado, son viables en grupos chicos y bastante difíciles de llevar a cabo con un grupo de treinta niños o más. Por otro lado, permiten trabajar con la expresión corporal, la improvisación, la reflexión sobre la relación entre un texto escrito y

su posible puesta en escena. Los cuentos sirven, entonces, como pretexto para trabajar lectura y escritura, pero también como base para las actividades preparatorias de la obra teatral que pondrán en escena al finalizar el año. Esta actividad es completada posteriormente con una salida didáctica de las maestras con el grupo, concurriéndose a la presentación de una obra de teatro.

No obstante estas diferencias señaladas en cuanto al trabajo con los cuentos, se mantiene invariable la intención de trabajar la temática en valores y la generación de hipótesis, así como la promoción de los textos en la búsqueda de la generación del placer por la lectura. La variación en las consignas, por otra parte, permite que se generen dinámicas, y también intercambios de ideas, diferentes a los que se dan en el aula común. Si comparamos lo que ocurre en las aulas PMC con lo estudiado por Schlemenson (2004), nos encontramos con un panorama totalmente diferente. La autora analizó las estrategias narrativas utilizadas por veinticinco docentes argentinos a cargo de niños de cinco años de escuelas públicas, con el propósito de desarrollar la imaginación de los pequeños luego de la lectura de un cuento. Encontró que la mayoría de las propuestas docentes solicitaban descripciones sin promover narrativa, transmitían certezas y clausuraban el discurso espontáneo. Además se dirigían a los niños fundamentalmente en tiempo presente o pasado, sin promover la riqueza simbólica de las formas verbales condicionales, subjuntivas o futuras.

Preparación e inicio de la lectura

Vamos a analizar distintos momentos en cada cuento, tomando segmentos de los intercambios,³ para discutir las dinámicas que se establecen.

Previamente a la lectura del cuento «El puente», las maestras proponen actividades de relajación, movimiento del cuerpo y contacto con los otros. Primero hacen una ronda, aflojan brazos y espalda, giran lentamente la cabeza. Las maestras se preocupan porque todo sea lento y relajante, guiando a los niños en sus movimientos.

M2: Vamos a hacer despacito movimientos circulares con la cabeza como si estuviéramos .

Niña: ¡Ay!

M1: No la tiran hacia atrás

M2: No hago movimientos bruscos

M1: Despacio...y no tiren para atrás

Más adelante, les muestran cómo hacer un ejercicio de contacto, masajean-do al compañero. El tomar contacto con el cuerpo del compañero genera cierta ansiedad, manifestada en el alboroto que suscita la consigna.

M1: ¡A aflojarse! Despacio [voces]

M2: ¡No, no se muevan!

3 Los nombres han sido cambiados para evitar la identificación de los participantes. M1 y M2 refieren a las dos maestras presentes.

Niño: Maestra ¡Mire! [mostrándole cómo lo hace]
M2: ¡Ahí! Tienen que masajear al compañero.
[Las voces de los niños en este momento son muy altas.]
M2: ¡Tú, allá! Y ahora así en el lugar nos damos vuelta y ahora yo le hago a él.

Una vez terminada la serie de ejercicios, las maestras los invitan a sentarse, sin abandonar el humor.

M2: ¡Ahora sacamos toda la mala energía y nos sentamos!
Niña: ¡No! ¿En el piso?
M2: Si está limpio. Lo limpié antes de que vos vinieras .hacia «tín».
M1: Le pusimos cera y todo.

Los ejercicios de relajación y el clima distendido que las maestras promueven hacen que los niños regulen su inquietud y se concentren en la tarea que les van a proponer.

M2: Este cuento se llama “El puente”. Es un cuento que lo imprimimos de Internet.
M1: El cuento no tiene imágenes, las imágenes las van a poner ustedes con su i-ma-gi-na-ción [silabeando con énfasis].
M2: Claro. Este cuento se llama «El puente». El autor de este cuento es un señor que se llama Iang.
Niño: Iang.
M2: Y yo quiero saber ¿qué entienden ustedes por puente? ¿De qué se tratará este cuento, cuando digo el puente?
M2: Un puente que...no sabemos
Niña: no sabemos lo más importante que pasó.
Niña: Un puente que se construyó hace varios años.
M2: Bien.
Juan: Un niño que vive debajo de un puente.
M2: Un niño que vive en un puente... puede ser.
Juan: ¡Se tira abajo! [comenta riendo]
M2: ¿Qué? ¿Alguien que qué? [voces, incomprensible] Alguien que se cayó del puente puede ser. ¿De qué se tratará este cuento con ese título «El puente»?
M1: ¿Qué hacen los puentes?
Niños: ¡Nada!
Niño: Están ahí...contra debajo de una cañada!
Manuel: Un arroyo... [la voz de Manuel se escucha por primera vez].
M1: pero miren lo que dijo Quique, lo que hace un puente es unir dos lugares... [Voces] que están separados por algo esa es la característica [Voces interrumpen].
M2: Para que la gente pueda...
Tatiana: pasar!
M2: pasar, como dijo ella.
Agustina: O puede ser un puente que sea esos de madera que vienen como colgantes...
Manuel: Ese que...puede ser por donde pasa el tren.

M1: No [inaudible] puentes colgantes que son unas maderas con unas cuerdas y cuando pasás se van moviendo

[Voces, inaudible]

Niña: ¿Y si se rompe?

M2: Vamos a ver de qué se trata este cuento entonces

M1: A ver de qué puente habla..

M2: *El puente* [pasan aproximadamente cinco segundos en que los niños ríen]. «Había una vez por ahí en el mundo dos pueblos el pueblo amarillo y el pueblo azul».

Algo peculiar que también aparece en las actividades previas a la lectura y que resulta notorio en el inicio de este episodio, es la presencia de ambas maestras interactuando entre sí y con los niños, sin superponerse entre ellas, sino, por el contrario, complementándose y reforzándose. Indudablemente, esta es una característica propia de la propuesta, que pocas veces puede darse en aulas comunes.

En la presentación del título del cuento y preguntas de anticipación sobre el tema del mismo, las maestras se muestran muy abiertas a recibir y aceptar todo tipo de respuestas. La bibliografía muestra que tanto en nuestro medio como en otros contextos, los maestros muy comúnmente guían con preguntas orientadas a respuestas esperadas, desechando alternativas o no teniéndolas en cuenta. En este episodio, vemos que las maestras reciben todas las respuestas y las reconocen como válidas, aunque alguna las tome de sorpresa (como la de Juan, con referencia a alguien que se tira del puente). Entre las contestaciones también hay alguna que remite a una situación social conocida por todos (Juan: Un niño que vive debajo de un puente).

En esta secuencia conversacional, en donde todos intervienen espontáneamente, se ‘cuela’ una pregunta de la maestra con tan fuerte orientación hacia el contenido del cuento y, por lo tanto, ajena al entramado temático que se está construyendo, que ocasiona una respuesta inmediata a coro (M1: ¿Qué hacen los puentes? Niños: ¡Nada!). Este es un claro ejemplo de lo que decíamos en la presentación del tema: por un lado, un intercambio conversacional que se lleva adelante en base a las reglas propias de la conversación coloquial, y por otro, un objetivo didáctico y reglas propias del discurso en el aula (un tipo de discurso institucional), en el que maestro y alumnos tienen roles claramente definidos. Es así que un puente, como objeto inanimado que es, no hace «nada», «está ahí» contra una cañada o arroyo. Pero un niño, Quique, desentraña la intención de la maestra con su pregunta y da la respuesta esperada por ella: el puente une dos lugares que están separados por algo. Si bien la intervención de Quique ni se oye en la grabación, la maestra la recupera y llama la atención de los compañeros sobre esta respuesta. En esta dinámica, propia de todo salón de clase tradicional, la otra maestra da pie para la ampliación de la idea:

M1: Para que la gente pueda..

Tatiana: ¡pasar!

M1: Pasar, como dijo ella.

Aquí nos encontramos con la típica estructura triádica del aula, una iniciativa de la maestra, seguida de la respuesta de una niña, y, como tercer movimiento, la repetición y evaluación de la intervención de la alumna por parte de la maestra. Al margen de esta incursión en una organización típica del salón de clase, que podemos encontrar en cualquier aula común, los niños siguen entusiasmados imaginando ese puente, continuando con una organización propia de la conversación espontánea, no guiada.

Finalmente, comienza la lectura del cuento, con las clásicas paradas para comentar e imaginar cómo puede seguir. A poco de empezar, se sucede el siguiente intercambio, en donde la anticipación promovida por la maestra da lugar a una negociación de significados. La intervención de Quique lleva a la maestra a corroborar si los demás conocen el término que él usa, y colabora en la elaboración de lo que significa.

M2: [leyendo] Pero a pesar de la vida tranquila y placentera había un obstáculo en la felicidad de ambos pueblos.

M1: ¿Qué obstáculo podrá haber?

Roberto: ¡El pueblo!

Niña: Se peleaban por pasar por el puente.

Quique: ¡No, no, no! ¡El abismo ese!

M1: ¿Ustedes saben lo que es un abismo?

Niña: No.

Quique: Tipo como un... [parece que dice obstáculo]

M1: Claro, como un hueco en la tierra que separa dos lugares.

Esta secuencia nos muestra cómo este tipo de intercambios habilita a la construcción del significado compartido y la incorporación de nuevo vocabulario de forma significativa. También muestra cómo los niños pueden comprometerse en diálogos entusiastas, proponiendo ideas alternativas y negociando puntos de vista cuando se los habilita a hacerlo y se respetan sus intervenciones. Esto no impide, sin embargo, que por momentos las maestras caigan en formatos tradicionales.

Qué se hace después de la lectura

Como se señaló antes, cada cuento tuvo un proceso distinto, con la escritura de textos, la representación y obviamente la discusión de los temas presentados en el cuento como formas de cerrar la secuencia didáctica.

El trabajo de textos en el marco de la educación en valores hace que los temas que surgen a veces involucren a las maestras como personas y no como docentes, con reacciones no planificadas frente a intervenciones no previstas. Como ejemplo de esto, podemos ver que luego de la lectura del cuento «No quiero ser violeta», se da el siguiente intercambio.

M.: ¿Qué quisieran cambiar ustedes?

Agustina: Mi color de piel.

[Las maestras se muestran afectadas por esta respuesta y procuran influir en la posición de la niña].

Niña: Mis rulos.

M: Uno debe aceptarse como es.

Niña: A mí me gustaría tener el pelo lacio.

Luego de haber trabajado el tema de las diferencias, las maestras presentan una pregunta que será respondida con sinceridad por parte de las niñas. Las maestras tratan de convencer a Agustina de que su color de piel es hermoso, pero otra niña se suma diciendo que querría cambiar sus rulos. Llama la atención el énfasis con que la maestra sostiene: «Uno debe aceptarse como es». Responde desde el deber ser, a modo de regla sin excepción. A pesar de ello, la niña insiste en que le gustaría tener el pelo lacio. Sobre este interesante pasaje podríamos hacer al menos dos comentarios. En primer lugar, con relación a los niños, parecería que el mero establecimiento de la aceptación de sí mismo tal como se es, así como cualquier otro valor, no resulta suficiente para que lo incorporen como propio. En cuanto a las maestras, por su parte, podríamos preguntarnos por qué una de ellas hizo la pregunta en primer lugar, ya que de alguna manera en ella está implícito que puede haber niños que quieran cambiar algo de sí mismos. Y esto no sería problemático en sí mismo, puesto que siempre puede haber algo que no nos guste de nosotros mismos. Las maestras podrían haber aceptado las respuestas de las niñas admitiendo que siempre puede haber aspectos de nosotros mismos que no nos gusten, ya que no somos perfectos ni completos. Sin embargo, parecería que este tipo de respuestas angustia a las maestras, que no logran ser convincentes.

Por otra parte, hay actividades que llevan a los niños a autovalorarse, y esto es de destacar ya que uno de los elementos que todos los participantes reconocen como efecto del PMC es el fortalecimiento de la autoestima.

Luego de la lectura de «El puente» las maestras les proponen dos actividades. La segunda consiste en pensar qué podrían crear como equipo para comunicarse con otro pueblo. Los niños se dividen en dos grupos y preparan una representación. El primer grupo crea un bote y se comunica con otra isla para juntos ir a una tercera isla, más grande, y crear un único pueblo. Al terminar la improvisación y recibir aplausos, Agustina dice «¡Somos unos genios, maestra!». ⁴ El segundo grupo crea una liana. Luego de recibir aplausos ellos también, se da un intercambio en que las maestras resaltan la calidad de lo hecho por los dos equipos.

M1: El medio que tenían ustedes ¿cuál era?

Niños: ¡El bote!

M1: ¿y ustedes?

Niños: ¡La liana!

11 Es importante recordar que Agustina fue descrita por las maestras como "alumna insegura, tímida", por lo que este comentario es particularmente significativo. Más adelante también tendrá otra intervención entusiasta.

M1: Eh, qué bueno, me gustó y además ¡cómo pudieron improvisar!

Agustina: Maestra, nosotros improvisamos porque nosotros habíamos hecho hasta la parte del bote.

M1: Cualquier cosa no...

M2: Pensaron, y de eso se trata la improvisación, volver a crear la historia que no está escrita, que no es parte de ningún diálogo, pero que parte de [inaudible] creación, ¿verdad?

M1: Está dentro del sentido de lo que estaban trabajando, porque cualquier cosa no, porque ustedes no se pusieron a hablar del termo y el mate sino que siguieron algo, improvisaron algo que tenía que ver con la idea del cuento.

El entusiasmo con que las maestras alaban el trabajo de los chicos, la forma en que les dicen, reforzándose mutuamente, en qué aspectos se destacaron, les trasmite a los niños la seguridad de que pueden hacer este tipo de cosas con muy buenos resultados. La explicitación de los puntos fuertes de la tarea realizada, el uso del lenguaje para ello, y no solamente de una manifestación gestual, hace que los niños, además, vean la importancia de poder decir lo que se piensa. Si bien muchas veces trabajan representaciones sin diálogos y explotan las posibilidades de la expresión corporal, el lenguaje tiene también un lugar importante en las actividades de los niños. Esto es particularmente importante, sobre todo en el caso de chicos que muy posiblemente tengan una mayor orientación hacia las acciones que hacia el lenguaje.

Referencias bibliográficas

- ALMIRÓN, Graciela (2008) «El Programa de Maestros Comunitarios: una mirada en clave 2008». *Revista hacer escuela... entre todos*, Año 1, n.º 1. Salto: Impresora Salto (Arte SA).
- CAZDEN, Courtney (1991 [1988]) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- DREW, Paul y HERITAGE, John (1992) «Analyzing talk at work: an introduction». En Drew, P. y Heritage, J. (eds.) *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge, Cambridge University Press. pp. 3-65.
- GABBIANI, Beatriz (2005 [2000]) *Escuela, lenguaje y poder. La organización de la conversación como un medio de regulación del poder en el salón de clase*, Montevideo, CSIC-FHCE, Udelar.
- (2006a) «Formas de silenciamiento de la voz de los niños en el salón de clase». En Gabbiani, B. y Madfes, I. (orgs.) *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. Montevideo, FHCE, Udelar-FCE pp- 77-101.
- (2006b) «Pensar la escuela más adentro del 'contexto': microanálisis del salón de clase». En Martinis, P. (comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo, Psicolibros-Waslala, pp- 65-81.
- y MADFES, Irene (2006) «Nociones teóricas preliminares». En Gabbiani, B. y Madfes, I. (orgs.) *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. Montevideo, FHCE, Udelar, pp. 11-33.
- RENKEMA, Jan (1999) *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona, Gedisa.
- SCHLEMONSON, Silvia (2004) *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas*, Buenos Aires, Paidós.
- SINCLAIR, John y COULTHARD, Malcolm (1975) *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, Londres, Oxford University Press.
- STUBBS, Michael (1983) *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*, Chicago, University of Chicago Press.

Aula común-aula PMC

¿Qué dicen los números?

ALICIA KACHINOVSKY Y SHEILA IGLESIAS

CON LA COLABORACIÓN DE CLAUDIA LEMA, NATALIA MORALES,
IGNACIO RÓTULO, VALERIA RUBIO Y ANDRÉS TECHERA

Introducción

En este capítulo realizaremos un análisis descriptivo de los intercambios conversacionales observados en los espacios PMC y AC (aula común), es decir, las interacciones entre las maestras y sus respectivos niños y niñas.

Esta vez vamos a detenernos en relaciones numéricas que permitan dar visibilidad a las siguientes aspectos:

- El protagonismo de cada una de las partes, a través del análisis de la producción verbal absoluta y relativa;
- La iniciativa conversacional de cada parte al emitir apelaciones;
- Alternancias y preeminencias de las configuraciones vinculares observadas (apelaciones que apuntalan la grupalidad —apelaciones que apuntalan la singularidad);
- Propósitos procurados por las personalizaciones (apelaciones singularizantes) producidas en el aula.

Corresponde puntualizar que el enfoque de este apartado sigue siendo cualitativo, y las relaciones numéricas utilizadas no tienen ni pretenden tener representatividad, pero sí permiten orientar nuestras interpretaciones sobre los fenómenos estudiados. En cuanto a estos últimos, nos interesa discutir los modos de relacionarse en aula común y pmc en función de caracterizar al PMC como proyecto pedagógico en acción. Si bien ‘contabilizamos’ actos verbales, lo que tomamos en cuenta es del orden de lo vincular.

Con la intención de avanzar en los objetivos trazados, corresponde delinear el contexto de producción de los datos obtenidos, para lo cual ingresaremos en la sección siguiente.

El Programa de Maestros Comunitarios

A riesgo de ser reiterativos, ya que hemos hablado del PMC en capítulos anteriores, plantearemos algunas características específicas del programa que incidieron a la hora de definir los cuestionamientos en juego y su contrastación con hechos detalladamente registrados, además de colaborar con la tarea interpretativa de la información recogida.

Se trata de un programa del CEIP, que comenzó a implementarse a mediados del año 2005. Se integra actualmente al Plan de Equidad del Mides y apunta a la inserción social a través de la inclusión educativa.

Por eso mismo está orientado a construir nuevas formas de hacer escuela —en principio en contextos de alta vulnerabilidad social—, sobre la base de numerosos indicadores que revelan la necesidad de diversificar la propuesta educativa en los sectores sociales más desfavorecidos, en virtud del alto índice de fracaso escolar detectado.

El programa que nos ocupa persigue dos finalidades:

- Despertar o restituir el deseo de aprender en los niños que, por diferentes motivos, han signado lo escolar negativamente. El desafío consiste en encontrar nuevas estrategias educativas que permitan transformar el sentimiento de fracaso o rechazo en posibilidad.
- Instaurar o recomponer el vínculo familia-escuela, considerando que las familias constituyen aliados potenciales, cuya contribución resulta insustituible.

En efecto, si bien el PMC termina brindando mayor tiempo y atención pedagógica a aquellos alumnos con dificultades de integración o bajo rendimiento escolar, su enfoque específico consiste en integrar a las familias en el proceso educativo de los niños. Uno de los propósitos más caros del programa se orienta a devolver a las figuras parentales o sustitutas su función de referentes para la educación de sus hijos.

En última instancia, el PMC procura reducir la desafiliación o desvinculación escolar, aumentando el capital humano familiar y las condiciones de soporte a la tarea escolar de sus niños y niñas.

Con una carga horaria de veinte horas semanales, el maestro comunitario debe desarrollar un trabajo directo con los niños y sus familias, llevar adelante tareas de coordinación con otros docentes y con actores extraescolares que se consideren relevantes para la intervención a desarrollar. No obstante, la distribución de las horas es flexible.

Se espera que cada maestro comunitario trabaje a lo largo del año con cuarenta niños, que son seleccionados entre los diferentes grupos de la escuela. Se recomienda no trabajar con más de 20 niños simultáneamente, lo que supone la eventualidad de una rotación entre los integrantes que no tuvimos oportunidad de presenciar.

De este modo, la escuela incorpora otros tiempos y espacios donde también pueden realizarse actos de enseñanza y de aprendizaje, y parece así abrir sus fronteras.

Para dar cumplimiento a los objetivos previstos, el programa establece dos líneas de actuación, dos ámbitos de trabajo en los que se desarrolla su accionar: los hogares y la comunidad por un lado, los espacios escolares por otro.

Las estrategias de alfabetización comunitaria implican el trabajo con familias cuyos hijos reflejan, a través de sus trayectorias escolares, el bajo clima educativo de los hogares: *Alfabetización en hogares y grupos con familias*.

Los dispositivos grupales en escuela buscan integrar en pequeños grupos a niños y niñas con historia de ‘fracaso escolar’ o de integración, a través de actividades de corte expresivo, lúdicas y de lectoescritura: *Aprendizaje para la integración y aceleración escolar*.

En función de lo expuesto, el PMC adopta cuatro tipos de estrategias de intervención: los grupos de integración, los grupos de aceleración, las prácticas de alfabetización en hogares y los grupos con familias.

Este nuevo formato escolar, abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas, recoge la necesidad de atender la diversidad imperante en las aulas (por ejemplo, los distintos ritmos de aprendizaje). Se propone asimismo una mayor interacción y participación de los alumnos entre ellos y con sus maestras. La nueva concepción que pretende instaurar el PMC es la de acercar al niño y su familia a la escuela, cambiando la relación institucional con la comunidad.

Cada uno de los nuevos programas implementados por Primaria y por la ANEP en su conjunto —así como los viejos y nuevos formatos escolares— comprenden y a la vez sostienen una particular concepción de sujeto. En este caso dicha concepción, que entiende a la diversidad como nota constitutiva de lo humano, determina la necesidad de un reconocimiento y consecuente apertura hacia lo diferente. Ello implica una reivindicación de lo singular, de lo heterogéneo, y un pensar la relación del sujeto con el conocimiento, las diferentes maneras de acercarse al mismo.

Enclave institucional y dispositivo de trabajo

El grupo PMC al que nos referimos —en este caso grupo de Aprendizaje para la Integración— trabaja en el local de la comisión fomento barrial. Es un espacio radicalmente diferente al establecimiento escolar.

La disposición de los lugares —alrededor de una gran mesa o dos mesas juntas— favorece la interacción entre los niños y reduce la asimetría entre los integrantes, ya que por momentos las maestras se sientan en la misma mesa que los niños. El local, a su vez, posee una cocina a la cual los niños acceden y un gran salón en el que se realizan actividades corporales, además de tener un televisor.

Este grupo PMC está previsto para un total de 12 a 14 niños y dos maestras comunitarias, que trabajan durante el turno vespertino. Estas mismas maestras son, en el turno de la mañana de la escuela, maestras de aula común.

Los niños y niñas que integran el grupo PMC suelen ser derivados por las distintas maestras de aula; en reuniones de coordinación con la dirección se evalúa la pertinencia de la inserción del niño en este espacio.

Los dispositivos grupales en PMC utilizan técnicas de corte expresivo y lúdico. En el caso específico en el que se basa nuestra investigación, las maestras

desarrollaron junto con el grupo de niños y niñas actividades de expresión corporal y de lectura, entre otras.

Como puede leerse en la página del Consejo de Educación Inicial y Primaria donde se describe el programa,

El PMC, en tanto intervención pedagógica que intenta reinventar la tarea de educar, lleva implícito el diseño de nuevos modelos de «hacer escuela» que conllevan la validación de indicadores de focalización en vistas a la universalización del acceso al conocimiento (CEIP).

Las técnicas de trabajo aplicadas por las maestras comunitarias en los encuentros semanales presenciados por los investigadores entre abril y noviembre del año lectivo 2010, fueron los siguientes:

- Observación de videos (obras teatrales de compañeros que transitaron el año anterior por PMC);
- Lectura de cuentos;
- Expresión corporal (técnicas de relajamiento), conocimiento del cuerpo en el espacio, esquema corporal y reconocimiento del otro.

En consonancia con los lineamientos generales del PMC, en este estudio de caso puede decirse que se apela a formas no tradicionales de acercarse al conocimiento, apostando a que el deseo de aprender y conocer pueda sustentarse en el encuentro intersubjetivo entre enseñante y aprendiente.

De acuerdo a los objetivos del programa, se busca habilitar nuevas formas de relacionamiento entre niños y niñas, así como entre ellos y los maestros, promoviendo un mayor grado de interacción y participación. Frente a este nuevo encuadre y dispositivo de trabajo, vale la pena preguntarse: ¿posibilita nuevas formas de relacionamiento con el saber o se reproducen prácticas tradicionales preexistentes?

Una cuestión de economía verbal (recuento de palabras)

Hechas las presentaciones necesarias, analizaremos a continuación el material obtenido a partir de la observación de seis grupos de aula común y uno de los grupos del PMC. A tales efectos, se considerarán las transcripciones de los intercambios conversacionales ocurridos en dichas aulas: una por cada una de las clases de aula común y seis del grupo PMC. La selección de estas doce escenas áulicas responde a la necesidad de mantener cierta similitud entre ellas (por ejemplo, privilegiar en todos los casos aquellas actividades escolares más favorables al desarrollo de los intercambios en cuestión o elegir grabaciones de extensión temporal similar).

Sobre este material escogido, se realiza un recuento de las palabras emitidas por niños y niñas y por sus respectivas maestras:

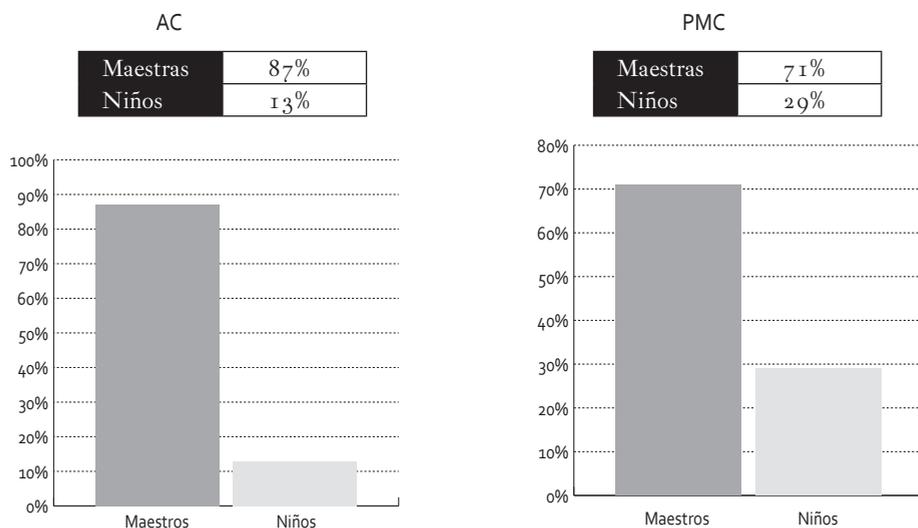
Aula común

clase	total palabras	total maestras	total niños	% niños	% maestras
clase 1	4049	3556	493	12	88
clase 2	3122	2800	322	10	90
clase 3	3608	3321	287	8	92
clase 4	4376	4074	302	7	93
clase 5	1601	1165	436	27	73
clase 6	3016	22777	739	24	76
Total	19772	17193	2579	13	87

PMC

	15 de julio	22 de julio	29 de julio	12 de agosto	26 de agosto	9 de setiembre	Totales	%
Maestra	4455	4380	4575	1355	4135	4516	23416	71,00%
Niños	2713	1375	2291	598	1760	870	9607	29,00%
Total	7168	5755		1953	5895	5386	33023	100,00%

Tablas 1 y 2. Total de palabras emitidas por maestras y niños en AC (aula común) y PMC (Programa Maestros Comunitarios)



De los resultados obtenidos e ilustrados en ambos gráficos, podemos decir que el porcentaje de palabras emitidas por las maestras en aula común es mayor en relación con lo que sucede en comunitario, con un diferencial de un 16%. Concomitantemente, la circulación de la voz de los niños es mayor en el espacio de aula comunitaria (29%) en comparación con la cantidad de palabras emitidas en aula común (13%).

Con respecto a lo anterior, debemos considerar que la voz preponderante en ambos espacios es la de la maestra, quien ocupa el lugar del ‘saber’ y es encargada de transmitirlo. La interacción maestro-alumno se sostiene en una relación asimétrica, en la cual la autoridad está representada por la maestra. En todo caso será preciso diferenciar las relaciones asimétricas de las jerárquicas. Estas últimas suponen gradaciones y ordenamientos entre las personas; suelen entrañar relaciones de valor en más y en menos, amén de eventuales vínculos de sometimiento.

Una cuestión de honestidad intelectual nos obliga a hacer explícito un momento de perplejidad transitado por el equipo de investigadores: al trabajar con las transcripciones, a propósito de las intervenciones de niñas y niños, con cierta frecuencia leíamos: «inaudible». Sería ingenuo pensar que esta situación se explica solo a cuenta del desarrollo y ejercicio del aparato fonador del adulto, del adiestramiento docente u otras hipótesis por el estilo.

Aunque los números terminen siendo engañosos, porque en realidad los escolares hablan bastante más de lo que registran los grabadores digitales, con frecuencia lo hacen en los márgenes de lo permitido —por ejemplo, hablan en coro, sin que la maestra otorgue el turno de habla— o tipo sordina (estilo clandestino).

En una u otra forma, las voces infantiles quedan silenciadas. Entonces, la dificultad técnica en cuanto a la fidelidad del registro y de los datos recogidos, motivo de la perplejidad mencionada, derivó en enriquecimiento para nuestra perspectiva interpretativa.

Si bien la relación sigue siendo asimétrica en el espacio comunitario, podemos observar un mayor nivel de participación por parte de los niños en PMC, dentro de los márgenes de lo legal.

A partir de los datos obtenidos podemos preguntarnos: ¿qué es lo que propicia una mayor circulación de la voz de los niños y niñas en el grupo PMC?

1. Lejos de procurar una respuesta reduccionista, que afecte a fundamentos monocausales, nos hemos propuesto tres órdenes de variables no excluyentes entre sí que podrían explicar el mayor protagonismo conversacional de los niños cuando están en el grupo PMC:
2. Motivos propios de los fenómenos grupales;
3. Motivos anclados a supuestos teórico-conceptuales; Motivos de carácter actitudinal (posicionamiento subjetivo y estilo singular de cada maestra).

Siendo el PMC un grupo¹ de niños/as reducido, puesto que como explicitamos anteriormente concurren semanalmente al mismo de 12 a 14 niños, podríamos considerar que esta reducción del número de integrantes, junto con la organización y disposición del espacio, favorece la constitución de un *ambiente facilitador* (Winnicott, 1981).

La disposición circular favorece la horizontalidad y los intercambios conversacionales: los integrantes del grupo pueden observarse mutuamente, se propicia un mayor protagonismo y una atención más individualizada.

Asimismo, nos parece importante tomar en cuenta otra variable para pensar esta producción verbal comparada: la modalidad de enseñanza y de aprendizaje que impera en cada espacio, y las diversas formas que se proponen para acercarse al conocimiento (desde una pedagogía dialógico-emancipatoria o bancaria [Freire, 2004], mediada por distintas técnicas, etcétera), que también se relaciona con el carácter actitudinal y estilo singular de cada educador. El posicionamiento del enseñante desde una actitud dialógica reduce la distancia entre los implicados, generándose un clima de mayor proximidad y bidireccionalidad. Es a cuenta de esta actitud dialógica donde el encuentro con otros favorece la construcción colectiva de los significados. El conocer aparece así como desafío posibilitador y el lenguaje cobra su sentido más profundo. Como señala Manzoni, citando a Paulo Freire, «sin lenguaje, sin comunicación, sin deseo ni pasión, no hay transformación que involucre las estructuras y las subjetividades» (2010: 29).

1 De acuerdo al planteo de Pichón Rivière y Ana P. de Quiroga, un grupo puede definirse como «el conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad» (1985: 209).

De esta forma la *tarea primaria* de la institución educativa se ve enriquecida. Entendida como aquella por la cual la institución funda su razón de ser, su finalidad, y sin la cual no puede sobrevivir (Kaës, 1996), dicha tarea se puede dar por cumplida cuando la transmisión de conocimientos transcurre como acto de (co) construcción y (re)creación.

Alicia Fernández (2007) considera que el sujeto se constituye en *sujeto autor* cuando enseñante y aprendiente pueden entrar en diálogo, es decir, cuando se generan espacios de interrelación y se habilita al otro a mostrar lo que sabe, cuando se le otorga voz y se lo inviste como sujeto pensante.

Es también parte del estilo singular de cada maestro cómo se trabaja con las emociones que irrumpen, tanto en aula común como en pmc, rompiendo con el orden racional. De acuerdo a lo observado, las emociones se redirigen hacia la tarea (al servicio de la misma) o se toman como oportunidad para interactuar, escuchar y decidir con otros.

El desarrollo de la afectividad está ligado en forma indisoluble al desarrollo superior del niño (inteligencia): «Descubrir lo emocional, lo vivencial, la confianza, constituye una actitud de vital importancia para el desarrollo de la persona humana y para la integralidad de los procesos educativos» (Rebellato y Giménez, 1997: 27).

Apelaciones en el aula

Tomaremos ahora en consideración aquellos *actos de habla* (Austin, 1990) ocurridos en el seno escolar, interesados por su valor perlocucionario, es decir, por los efectos perseguidos u obtenidos por el hecho de decir algo.

Nos detuvimos para ello en las *apelaciones* producidas, término utilizado en uno de los sentidos definidos por el Diccionario de la Real Academia Española (2001): recurrir a alguien en cuya predisposición se confía para resolver o favorecer una cuestión. Con ello nos referimos a aquellos actos de habla que convocan la atención del otro de muy diversas maneras —subrayándolo, nominándolo— para que algo ocurra, para obtener una respuesta más o menos específica.

Una primera pregunta, luego de contabilizar las apelaciones producidas, remite al emisor de las mismas. De este modo podremos analizar un aspecto de la iniciativa conversacional, según cómo se distribuyan dichas apelaciones entre niños y maestras. Presentamos a continuación un cuadro que permite visualizar los datos hallados:

Apelaciones. Distribución de iniciativas

	AC	PMC
Maestra	309: 73%	387: 67%
Niños	116: 27%	190: 33%
Total de apelaciones	425: 100%	577: 100%

En las seis observaciones escogidas para aula común, se producen un total de 425 apelaciones. Un 73% de las mismas responden a iniciativas de las maestras y solo un 27% a iniciativas de los niños.

Al efectuar la comparación de dichos datos con las seis observaciones correspondientes a aula pmc, sucede algo similar que con el total de palabras emitidas en clase: la iniciativa docente en aula pmc (67%) es menor a la registrada en aula común (73%) y, por ende, la iniciativa infantil en aula pmc (33%) también es mayor que en aula común (27%).

Como nuestras pretensiones no son las de arribar a conclusiones de tipo estadístico, el valor de estos números es apenas indicativo, colaborando con nuestro enfoque cualitativo. Postergaremos nuestras hipótesis sobre las diferencias cuantitativas encontradas luego de exponer otras relaciones numéricas convergentes.

Estas apelaciones o llamados son producidas por niños y maestros en el salón de clase, admitiendo diferentes direcciones o destinatarios, a saber:

1. Maestra → Niños que forman parte del grupo-aula.
2. Maestra → Personas que ingresan al aula circunstancialmente, no perteneciendo a dicha clase (otras maestras, profesores especiales, personal no docente, familiares y otros).
3. Niños → Maestra de clase.
4. Niños → Niños (compañeros de clase).
5. Niños → Profesores especiales o personas que ingresan circunstancialmente al aula, no perteneciendo a dicha clase.

No todos estos destinos han aportado datos significativos, por lo cual nos limitaremos a exponer sobre los puntos 1, 3 y 4.

Los recursos conversacionales que nos ocupan admiten asimismo otra subdivisión. En el caso de las maestras, grosso modo, sus apelaciones pueden estar dirigidas al grupo o a uno de los integrantes de ese grupo en particular: apelan a la grupalidad o individualizan. Cuando se dirigen al grupo, utilizan diversos apelativos: muchachos, chiquilines, ustedes, gurises, todos, varones, compañeros. Cuando personalizan, lo hacen mayoritariamente a través del nombre del niño, en presencia o en ausencia del mismo, pero también utilizando pronombres (vos, tú, usted, ella) y otros medios (por ejemplo, amor, el compañero).

Es cierto que en ocasiones pueden ser apelaciones impersonales (el compañero, manos) o detentar cierta ambigüedad,² pero ninguno de estos dos casos resulta significativo según su frecuencia. Además ambas ocurrencias aceptan ser incluidas en las dos grandes categorías propuestas (cuando la maestra pide 'manos' se dirige al grupo, mientras que si dice 'el compañero' o 'amor' está personalizando su mensaje).

2 Hablamos de ambigüedad para referirnos a aquellas situaciones en las que la maestra utiliza un término (por ejemplo, amor), pero no queda claro para nosotros la intención en juego (contener afectivamente, atenuar un juicio negativo, ironizar, etcétera)

En cambio, las apelaciones que hemos bautizado como ‘indefinidas’ (alguien, alguno, gente, algún varón, un compañero), constituyen una categoría que no puede ser subsumida en ninguna de las dos mencionadas.

Apelaciones. Destino del llamado de las maestras a niños que integran sus respectivos grupos/aula.

	AC	PMC
Maestra → Grupo	127 + 18 (145): 51%	122 + 20 (142): 38%
Maestra → Personaliza	89 + 14 (103): 36%	188 + 28 (216): 59%
Maestra → Indefinido	36: 13%	11: 3%
Total de apelaciones	284: 100%	369: 100%

Conviene aclarar, en primer lugar, que no hemos considerado en este cuadro las apelaciones que las maestras dirigen a personas que no pertenecen a su grupo (por ejemplo, cuando ingresa al aula otra maestra o niño de otra clase). Eso provoca una modificación del 100% considerado respecto al cuadro anterior.

Otra aclaración necesaria remite a haber desglosado, en el seno de las solicitudes orientadas al grupo, aquellas en las cuales la maestra se implica, a través del uso de la primera persona del plural (nosotros): «Bueno, vamos a utilizar ahora una carilla enterita» (figuran en el cuadro en cursiva, después del signo de más). Por eso hemos tenido que incluir entre paréntesis la cantidad total de apelaciones dirigidas al grupo.

El desglose efectuado responde a nuestro interés en reflexionar sobre este particular relacionamiento de la maestra con el grupo a su cargo. Desde el punto de vista de la teoría de la cortesía (Brown y Levinson, 1987), se puede entender como estrategia que atenúa el carácter imperativo de las disposiciones escolares a través de las cuales el maestro ejerce un poder socialmente asignado. El uso de estrategias de cortesía por parte de las maestras analizadas en Gabbiani (2000) está al servicio de suavizar la imposición del acto. En otro lugar (Gabbiani, 2007), la autora señala que la utilización de la primera persona del plural aparece con una alta frecuencia, siendo un caso de cortesía que «enfatisa el enfoque compartido por ambos interlocutores, y el hablante trata de demostrar que comparte los deseos del oyente». Añade luego que la utilización del ‘nosotros’ inclusivo

cuando en realidad el hablante se refiere a ‘tú’ es un llamado a los presupuestos cooperativos y por lo tanto un paliativo (una acción reparatoria) del AAI.³ El uso de la primera persona del plural sirve para suavizar pedidos, como si el oyente deseara la acción tanto como el hablante (Gabbiani, 2007: 198).

Sin propósito explícito o conciente, las maestras suelen alternar estos recursos con órdenes más directas, incluso sin necesidad de incurrir en autoritarismos, aunque dicha alternancia también dependa de características personales y del clima

3 AAI es la sigla por la que se conocen los actos amenazantes de la imagen en la teoría de la cortesía a partir de Brown y Levinson (1987).

institucional que impera en cada centro. A modo de ejemplo, veamos lo que ocurre con una diferencia de cinco minutos, en una de las clases observadas:

Maestra: Pongan abajo, chiquilines, para no olvidarse, que tienen que leer las páginas 56 y 57, los que tengan el libro.

Maestra: Vamos terminando que en un ratito ya viene, hacen esto antes que venga X (profesor especial).

En la primera intervención la maestra usa el modo imperativo, característico de las órdenes. Con la segunda se pone de manifiesto una fórmula de cortesía, ya que es claro que la maestra no tiene que terminar el trabajo al que hace referencia, aunque se incluya a través del ‘vamos’. Desde la perspectiva de la disciplina psicológica el uso de la primera persona del plural agrega al concepto de cortesía, la puesta en escena de su compromiso con la tarea —que supone una agenda a cumplir— y con los niños a su cargo. Este gesto sutil, que la maestra implicada y ella misma sujeta a imperativos pedagógicos que la trascienden, convoca al otro en tanto genera la ilusión de una unidad siempre añorada.

Por el contrario, cuando la apelación adopta un sesgo indefinido —alguien, alguno, gente, un compañero— diríamos que el sujeto de la educación queda desdibujado y que se establece un máximo de distancia.

Ahora nos detendremos en los actos de habla que hemos definido como *personalizaciones*, es decir, cuando se dirigen a un niño en particular. En otro lugar frente a la pregunta por el sujeto de la educación —y la disyuntiva ‘sujeto singular’-‘sujeto colectivo’—, hemos preferido «sostener los dos polos del ser de la educación» (Kachinovsky, 2012). Entendemos que se trata de dos configuraciones alternantes: el sujeto de la educación es por momentos singular y es, en otros momentos, un sujeto colectivo.

Preocupa en este sentido que no se produzca esta alternancia, y que la prescripción homogeneizante que caracterizó a la modernidad como cuna de gestación de la escuela uruguaya imprima efectos des-subjetivantes. Por tal motivo nos ha interesado cuantificar y cualificar las apelaciones que recortan al sujeto educativo en su individualidad, teniendo que contemplar subcategorías emergentes, ya explicadas: cuando la maestra se dirige a un niño por su nombre o cuando utiliza otras formas. La frecuencia de esta segunda posibilidad figura en el cuadro a través de un número en cursiva, posterior al signo de más.

El reconocimiento de la diversidad que alberga todo grupo escolar, por el mero hecho de la insalvable diversidad de lo humano, es uno de los fundamentos teóricos del PMC. La atención o cultivo de lo diverso es un derivado de tal posicionamiento. Y los números parecen ratificarlo cuando comparamos las apelaciones referidas a la grupalidad con las personales.

La alternancia en el grupo PMC es constatable tanto como en aula común (38%-59% y 51%-36% respectivamente). Sin embargo, en aula pmc hay un porcentaje mayor de personalizaciones que en aula común (59% versus 36%), superando asimismo a las apelaciones grupales dentro del propio pmc. También un mayor uso de apelaciones indefinidas en aula común que en aula pmc (13% y 3%

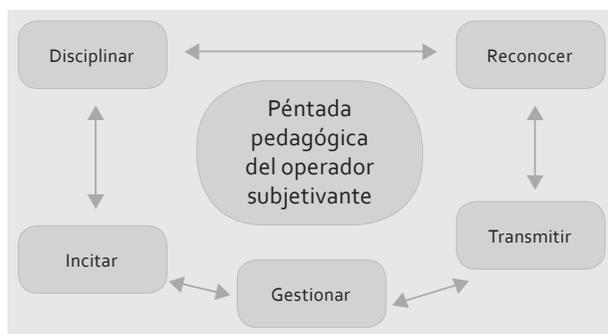
respectivamente) parece correr en el mismo sentido que las comparaciones anteriores y abonar la hipótesis de una concordancia entre lo que el programa estudiado se propone en sus documentos y lo que efectivamente ocurre en las prácticas de estas dos maestras comunitarias con las que hemos trabajado.

Las personalizaciones bajo la lupa

Antes de arriesgar interpretaciones más audaces, nos hemos preguntado por qué personalizan, con qué propósitos estas maestras llaman por su nombre al sujeto de la educación y lo recortan en calidad de tal. Para ello hemos construido nuevas categorías emergentes,⁴ aplicadas tanto a aula común como a aula PMC. Pensamos que entre ellas existen zonas de intersección no vacías y que todas ellas convergen hacia el cometido pedagógico.

Bajo otra lupa disciplinar cuatro categorías habrían resultado suficientes. Sin embargo, concebir al docente como un *operador subjetivante* (De Lajonquière, 2000) ha determinado la inclusión de una quinta distinción que contempla aquellas intervenciones docentes con potencialidad de configuración identitaria.

Se detalla a continuación, entonces, la péntada pedagógica del operador subjetivante:



Será preciso informar ahora al lector del significado atribuido a cada uno de estos cinco motivos detectados:

1. **Disciplinar:** remite a la intención de regular los actos infantiles y mantener el orden en el aula, a través de reglas establecidas o disposiciones transitorias. Si bien la función de disciplinar tiene para algunos una connotación negativa y autoritaria —someter, dominar, subyugar, avasallar, esclavizar, vencer, sujetar, rendir—, hemos tomado en cuenta otros matices de esta tarea. A modo de ejemplo, si bien ‘contener’ puede ser definido como sujetar el movimiento o impulso de un cuerpo o reprimir una pasión, también admite la acepción de sostener o proteger al otro (abrazarlo simbólicamente o físicamente).

4 Códigos emergentes, que no estaban en el a priori; ponen en juego la teoría en relación con la empírea.

Incluimos seguidamente un conjunto de acciones que pretenden ilustrar la variedad de sentidos concebidos en torno al verbo disciplinar:

- *Encuadrar*: incluir, admitir, limitar;
- *Ordenar*: establecer, disponer, organizar, componer;
- *Legalizar*: legitimar, formalizar, autorizar;
- *Regular*: ajustar, reglar, uniformizar;
- *Moderar*: apaciguar, aplacar, pacificar, amortiguar;
- *Mediar*: intervenir, interponer, negociar, interceder;
- *Contener*: abarcar, envolver, sujetar, dominar, reducir, inmovilizar;
- *Reprimir*: detener, coartar, impedir, imponer;
- *Restringir*: reducir, cortar, circunscribir, cercar, demarcar, prohibir.

2. Gestionar: hemos usado esta categoría cada vez que una de las maestras se dirige a un niño por su nombre con fines prácticos (por ejemplo, pide el cuaderno para corregirlo, le entrega un material que pueda estar necesitando, solicita su XO para efectuar un préstamo a quien la necesita, etcétera). Puede pensarse que se trata de motivos secundarios, pero ellos hacen a la viabilidad del trabajo escolar diario. He aquí un menú de acciones que forman parte de esta clasificación:

- *Tramitar*: negociar, administrar, expedir, solucionar;
- *Dirigir*: mandar, regir, enviar, llevar, maniobrar;
- *Procurar*: intentar, alcanzar, facilitar, proporcionar, proyectar, atender;
- *Encargar*: solicitar, encomendar, delegar.

3. Transmitir: la transmisión de conocimientos y valores, junto con la producción, constituye la *tarea primaria* de la institución educativa, aquélla que funda su razón de ser (Kaës, 1996). El acento puesto en la transmisión se vincula al nivel educativo en cuestión (educación primaria), más afecto a la entrega de un legado cultural que a la construcción de saberes.

Muy diversas acciones confluyen sobre esta función que, a su vez, admite muy diversos puntos de vista. De tal suerte, hemos optado por incluir la evaluación dentro de esta categoría, ya se trate de una evaluación de procesos o de resultados, formativa o acreditativa.

La transmisión admite asimismo múltiples modalidades, recursos y alcances. Una variedad tan extensa resulta difícil de asir en pocas palabras, pero se hará el esfuerzo de comunicar qué objetivos estaría persiguiendo la maestra al nombrar a un escolar para anotar dicho acto en esta categoría:

- enseñar, impartir, exponer, instruir, ilustrar,
- iluminar, explicar, ejercitar,
- formar, cultivar, capacitar, adoctrinar, civilizar.

Un buen ejemplo de este tipo de apelaciones es cuando la maestra menciona el nombre de un niño acercándose a su lugar en la clase y se detiene a explicarle aquello que ella capta que no entendió.

4. Incitar: aunque nuevamente nos apeamos a la definición del diccionario (RAE, 2001), en el sentido de movilizar o estimular a alguien para que ejecute algo, en este caso la maestra incita al niño nombrado a que haga su trabajo escrito o participe oralmente o cualquier otra cosa que lo torne un protagonista activo. Si bien es una de las acciones más solidarias con la transmisión, no pareció oportuno subsumirla en dicha clase. Rescatarla como categoría aparte, de pleno derecho, permite visualizar la inversión libidinal de la maestra en el sujeto singular del grupo a su cargo.

A continuación se presenta un listado de verbos que pretende ilustrar algunos matices del acto de incitar:

- invitar, convocar, estimular, incentivar,
- inducir, seducir, provocar, excitar,
- animar, alentar, impulsar.

De este modo se produce un reconocimiento implícito hacia quien es acogido en el seno de un colectivo. En diferentes oportunidades las maestras emplean esta estrategia para fortalecer la relación del sujeto con el saber o enmendarla donde ha habido una fractura.

5. Reconocer: del reconocimiento implícito planteado en la categoría anterior, arribamos al reconocimiento explícito que acá se postula. Se nombra al niño por rasgos, gestos o actos propios que lo realzan, distinguiéndolo de los demás. También aquí se inviste el narcisismo infantil, pero el monto de la inversión puede ser mayor.

He aquí los verbos que enuncian las razones por las que la maestra pronuncia el nombre de un integrante de su clase dentro de esta quinta división:

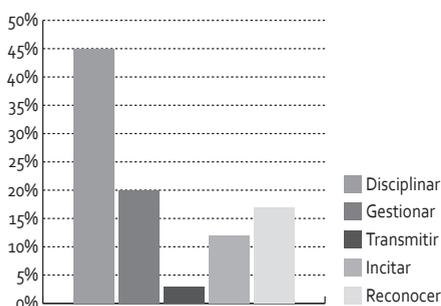
- destacar, subrayar, señalar, restituir, recuperar,
- restablecer, rescatar, devolver, reconstruir,
- reparar, incluir, personalizar.

El reconocimiento del que hablamos adopta diferentes gradaciones. En un extremo puede brindarse como ejemplo el clásico ‘precioso’, a través del cual la maestra adjetiva un trabajo en curso o terminado. En el otro extremo, se detecta el gesto sutil de aceptar al otro, incluso frente a la equivocación (por ejemplo, decirle que lo que contestó podría haber sido correcto en otro contexto). En fin, la variedad de acontecimientos de este tipo es extensa y el lector sabrá construir otros guiones conversacionales ilustrativos.

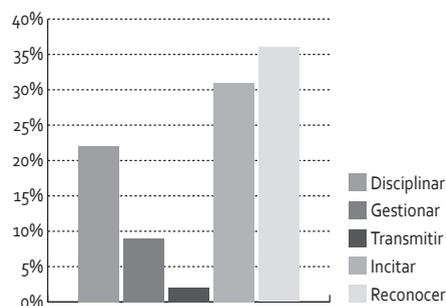
Una vez descritas cada una de las vertientes de la péntada pedagógica, corresponde preguntarse cuál es su frecuencia relativa, en virtud de profundizar en el sentido de las personalizaciones interrogadas.

Cuantificadas las apelaciones de esta índole según la categoría correspondiente, se entendió conveniente construir cuadros y gráficas que ayudaran a comparar los datos obtenidos:

Aula Común



PMC



Una primera mirada sobre estos resultados delata diferencias evidentes entre ambos espacios pedagógicos. En aula común los porcentajes mayores corresponden a disciplinar y gestionar, mientras que en aula pmc corresponden a incitar y reconocer.

Si efectuamos un reagrupamiento de las categorías, las diferencias pueden ser aún más elocuentes. Disciplinar y gestionar (65% para aula común) podrían considerarse las dos acciones más áridas y alejadas de la *tarea primaria*, mientras que transmitir, incitar y reconocer (69% para aula pmc) podrían pensarse como los motivos más idóneos y más próximos a lo pedagógico.

Debe recordarse que dos de las seis maestras de aula común son también maestras del PMC, y no se observa diferencia entre ellas y sus cuatro colegas cuando trabajan con el dispositivo escolar tradicional. De manera que las discrepancias encontradas tal vez no solo tengan que ver con el compromiso de estas maestras comunitarias con su profesión sino con el dispositivo mismo.

El trabajo con grupos menos numerosos⁵ (entre 12 y 14 niños) y la coordinación de las dos maestras posiblemente cree mejores condiciones para el trabajo docente: es esperable que una distribución entre dos de la demanda infantil —siempre copiosa— y una disminución sustantiva de los demandantes produzca una menor sobrecarga psíquica al docente. De esta suerte, cada maestra incrementaría su disponibilidad afectiva y empática.

Entendido en estos términos, el encuadre del PMC apuesta y consigue un escenario educativo más humanizado y humanizante, tanto para los niños como para las maestras. Pero si sumamos a dicho encuadre la flexibilidad de las propuestas didácticas y su carácter menos tradicional, podemos suponer que el propio dispositivo sostiene la adhesión de estas maestras comunitarias a la filosofía del programa investigado y así una especie de circularidad benigna parece retroalimentarse.

5 No nos animamos a hablar de pequeños grupos, término que reservamos para grupos entre 4 y 8 integrantes aproximadamente.

Personalizaciones de niños y niñas bajo la lupa

	Aula común	PMC
Escolares → Maestra (nominación por función)	91: 85%	119: 73%
Escolares → Maestra (nominación por nombre)	1: 0,9%	15: 9%
Escolares → Escolares (nominación por nombre u otra forma)	15: 14%	28: 17%
Total de personalizaciones	107: 100%	162: 100%

Aunque ahora se trata de los niños, algunos resultados concuerdan con los hallazgos anteriores. Por ejemplo, el número absoluto de personalizaciones es mayor en aula pmc que en aula común, agregando fundamentos al referido espíritu humanista del dispositivo investigado.

Es muy posible que los números vuelvan a ser engañosos en cuanto a las apelaciones entre los escolares, que solo alcanzan un 17% y un 14% respectivamente. Sabemos que niños y niñas utilizan múltiples artilugios para convocarse y comunicarse entre ellos sin ser oídos o tan por lo bajo que el grabador, por sofisticado que sea, no logra copiar estos llamados.

Otro aspecto interesante a señalar remite a cómo emplazan la atención de la maestra. A propósito de ello hemos generado dos subcategorías: cuando lo hacen por el nombre propio de la maestra o cuando la invocan por su función, como si su nombre fuera ‘maestra’.

En aula común casi no existe la primera opción; solo una vez en doce horas totales de grabación, correspondientes a seis clases distintas (menos de un 1%). Podría pensarse que es un signo de respeto y reconocimiento, que tal vez no encontremos o encontremos con menos frecuencia en circuitos sociales más favorecidos. Recuerda al modo habitual de llamar a los médicos, diciéndoles Doctor aun cuando no están cumpliendo su función.

La distancia entre el capital educativo y cultural de las maestras y el de las familias de estos niños podría constituir un argumento a favor de este tipo de comportamiento verbal. Pero también debe tenerse en cuenta que tal distancia parece acortarse en aula PMC: algo más de un 9% de las personalizaciones consisten en llamar a las maestras por su nombre de pila. Mayor proximidad espacial, menor número de integrantes por grupo e ideología del programa, todo parece contribuir a estrechar vínculos y a desechar distancias jerárquicas.

¿Qué nos dicen los números, entonces?

En nuestro afán por investigar el PMC, de profundizar en nuestro estudio de caso, los números han sido particularmente elocuentes. Marcan diferencias sustantivas y consonantes con lo que ocurre en los espacios áulicos comunes, organizados en torno al dispositivo escolar clásico. Y ello sucede incluso cuando las maestras comunitarias son también maestras de aula común de la misma

escuela y de los mismos grupos de procedencia de los escolares que concurren al grupo de Aprendizaje para la Integración estudiado.

Cuando estas maestras ejercen su rol como maestras de aula común, adoptan un comportamiento similar al de las otras cuatro colegas. Pero hay algo más a considerar, siempre que se pueda leer este capítulo junto a los otros: también en aula común hemos encontrado buenas prácticas. El título de la presente publicación lo denuncia, nos hemos concentrado en las buenas prácticas. Tal vez esta circunstancia derive de parámetros institucionales (referidas al centro escolar) que no hemos abarcado en esta oportunidad.

Lo cierto es que la variable ‘capital humano y profesional’ se convierte en una suerte de constante, más allá de diferencias individuales esperables. Reconociendo que lo diverso no es solo patrimonio de los aprendices, es asimismo de los enseñantes, la importancia del dispositivo queda subrayada. De modo que tendremos que hablar del *efecto PMC* sobre las prácticas docentes y esperar que otro capítulo ilumine la potencia de dicho efecto sobre los propios niños.

A punto de partida de esta única experiencia visitada es preciso transformar un propósito del PMC en pregunta a trasladar a otras experiencias y a otros protagonistas: ¿logra restituir en los maestros y en la escuela el deseo y la posibilidad de enseñar?

Referencias bibliográficas

- AUSTIN, John (1990) *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- BROWN, Penelope y LEVINSON, Stephen (1987) *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, «Programa de Maestros Comunitarios». En *Consejo de Educación Inicial y Primaria*. Disponible en <<http://www.cep.edu.uy/index.php/pmc>>, 19/6/2012.
- DE LAJONQUIÈRE, Leandro (2000) *Infancia e ilusión (psico)-pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, Alicia (2007) *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- FREIRE, Paulo (2004) *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI.
- GABBIANI, Beatriz (2007) «Alumno, ¿se nace o se aprende?». En *Quehacer educativo*, Año XVIII, n.º 86: 194-202.
- (2000) *Escuela, lenguaje y poder. La organización de la conversación como un medio de regulación del poder en el salón de clase*, Montevideo, CSIC-FHCE, Udelar.
- KACHINOVSKY, Alicia (2012) *Enigmas del saber. Historias de aprendices*, Montevideo, CSIC, Udelar.
- KAËS, René (1996) «Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones». En Kaës, R. et al. *La institución y las instituciones, estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires, Paidós, pp. 15-67.
- MANZONI, Patricia (2010) «La educación popular como alternativa posible». En *Extensión en obra: experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*, Montevideo, Programa de Formación en Extensión del SCEAM, Udelar, pp. 21-35.
- PICHÓN-RIVIÈRE, Enrique y QUIROGA, Ana P. de (1972) Aportaciones a la didáctica de la psicología social, En: Pichon-Rivière, E. (1985) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, Buenos Aires, Nueva visión, 31.ª ed.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001) *Diccionario de la Lengua Española*, T. I, 22ª, Madrid, Espasa Calpe.
- REBELLATO, José Luis y GIMÉNEZ, Luis (1997) *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades*, Montevideo, Roca Viva.
- WINNICOTT, Donald W. (1981) *El proceso de maduración en el niño. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*, Barcelona, Laia.

Manifestaciones afectivo-emocionales de maestros y alumnos en el aula escolar

VALERIA RUBIO

Introducción

Educar es lo mismo
que poner un motor en una barca.
Hay que medir, pesar, equilibrar
... y ponerlo todo en marcha.
Pero para eso,
uno tiene que llevar el alma,
un poco de marino,
un poco de pirata,
un poco de poeta
y kilo y medio de paciencia concentrada.

Gabriel Celaya

Desde sus comienzos, la escuela ha demandado al niño el esfuerzo de controlar sus emociones e impulsos, para poder realizar la tarea escolar y relacionarse adecuadamente con el entorno. Dicha demanda es realizada en beneficio de la adaptación del niño a un determinado dispositivo¹ escolar, basado en un programa curricular, un sistema de reglas y turnos, y normas de funcionamiento que deben ser acatadas por la totalidad de los alumnos.

Una de las funciones básicas de este dispositivo es el control y la vigilancia, ejercidas a través de la conformación de un espacio físico propicio a tales efectos.

Foucault (2003), analizando la conformación física de diferentes instituciones sociales, elaboró un concepto al que denominó *modelo panóptico*², el cual refiere a la organización del espacio para lograr total visibilidad de lo que allí acontece.

1 «Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos proposiciones filosóficas, morales filantrópicas. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos» (Foucault, 2003).

2 «El aparato disciplinario perfecto permitiría a una sola mirada verlo todo permanentemente. Un punto central sería a la vez fuente de luz que iluminara todo, y lugar de convergencia para todo lo que debe ser sabido: ojo perfecto al cual nada se sustrae y centro hacia el cual están vueltas todas las miradas» (Foucault, 2003: 106).

En lo referente a la institución escolar, en los salones de clase se persigue el estado de quietud de los niños, intentando centrar la atención de estos en lo que el maestro está expresando.

Se transmite de esta forma, un modo particular de comportamiento, el cual debe ser alcanzado por la totalidad de los alumnos, bajo el supuesto de que a través del mismo el niño alcanzaría el éxito escolar y la adaptación al sistema.

Este éxito es demandado cada vez más tempranamente y de la misma manera a todos los niños. No obstante, los resultados de dicha demanda no siempre conciben con el logro esperado.

De este modo, el mandato de la institución escolar se torna relevante y cumplir con sus expectativas es menester para el alumno. A medida que este avanza en los niveles escolares, se va convirtiendo en un alumno cuyos códigos de acción marcan un tipo particular de relación con el saber y con las figuras de autoridad en la escuela.

José Conteras (1994) afirma que el alumno, cuando ingresa al sistema escolar, no solo deberá aprender los aspectos formales de la enseñanza, sino que también deberá aprender a desenvolverse en los aspectos no académicos de la vida escolar, creándose así el rol de alumno. Dicho autor, a su vez, considera que el proceso educativo es un proceso social e históricamente constituido para cumplir determinadas funciones sociales, cuyo resultado es la asunción y desempeño del papel de alumno.

En el aprendizaje de dicho rol, es requerido que el niño logre manejar, entre otras cosas, su vida afectiva, y esto se pondrá especialmente en juego en la relación con sus pares y con sus maestros.

Nos preguntamos si en los casos de niños cuyo mundo afectivo irrumpe fuertemente en el aula, manifestando aun sin proponérselo conductas que quiebran el orden establecido, son niños que no han podido desempeñar este rol de la forma esperada, quedando así establecido un conflicto institucional.

¿Qué sucede cuando la afectividad se pone en juego? ¿Qué efectos produce a nivel institucional? ¿Qué genera en el maestro y los alumnos la irrupción de la manifestación afectiva?

En el presente trabajo intentaremos trabajar sobre dichas interrogantes a punto de partida de observaciones de dos ámbitos del sistema escolar: el aula tradicional y el aula del PMC.

El enigma inquietante...

Investigar la temática del afecto en el aula escolar significa abrir visibilidad sobre un fenómeno que, por lo general, ha sido aislado del proceso educativo, siendo considerado como un elemento extraño que irrumpe y distorsiona la dinámica del aula.

Este aislamiento, es el producto de una revolución cognitiva que comenzó a principios del siglo XX, la cual, al decir de De Zubiría:

olvidó un «pequeño» detalle: el corazón del ser humano (su sentir, su dimensión afectiva); omitió que los niños y jóvenes son seres apasionados, entusiastas, con metas y anhelos, portadores de angustias, buscándole sentido a su vida, no solo autómatas que inducen, deducen y formulan hipótesis. Olvidó que el intelecto sirve a las pasiones (De Zubiría, 2008: 16).

En el afán de disciplinar el cuerpo y la conducta del niño, se ve afectada también su expresividad. Se prioriza el silencio, no obstante, el niño no tarda en quebrantarlo.

Para Pundik (2004) el deseo de saber es parte de la natural inquietud del niño. Para aprender se requiere poder apropiarse afectivamente del espacio y de la tarea, poner en juego el cuerpo, la inquietud, la curiosidad, el deseo. Es así como el saber no se mantiene solo como ejercicio de memoria, sino que logra conectarse con la necesidad de poseer algo valioso que falta.

El psicoanalista Guillermo Kozameh (n/d) hace referencia a esta cruzada en la que se embarca la escuela por poner freno a las pasiones infantiles: «[...] preconiza un estado de quietud, como un lago de aguas peligrosamente estancadas. Desde este silencio no se cuestiona nada, no hay revueltas ni disturbios. Las pasiones duermen sin soñar» (: 1).

No obstante, es posible afirmar que en el desarrollo afectivo-emocional del niño, la regulación de los deseos e impulsos se torna esencial para un sujeto que comienza a integrarse a espacios de mayor organización y complejidad.

Es por esto que Kozameh relaciona la función de la educación con uno de los conceptos psicoanalíticos fundamentales como es el 'principio de realidad'.³

A través de la educación, el niño logra regular su mundo de deseos y fantasías, tolerando así las frustraciones que conlleva la no consecución de placeres inmediatos, en beneficio de una adaptación social y evolutiva.

La afectividad incipiente del niño constituye un entramado entre lo biológico y lo cultural, base en la que se construye la subjetividad y en la que se inscriben las significaciones.

La institución escolar, al decir de Álvarez (2002), ofrece al niño un nuevo espacio simbólico y le exige la incorporación de nuevas significaciones, lo cual no solo genera cambios a nivel cognitivo sino que también interpela al sujeto en su totalidad. Comporta por esto la complejidad de ser el enlace entre las relaciones primarias y el orden social y, a su vez, posee el cometido de ofrecerle al niño, referentes con los cuales podrá elaborar nuevos enunciados identificatorios.

3 «Principio regulador del funcionamiento psíquico, aparece secundariamente como una modificación del principio de placer, que en los comienzos es el que domina; su instauración corresponde a una serie de adaptaciones que debe experimentar el aparato psíquico: desarrollo de las funciones conscientes, atención, juicio, memoria; sustitución de la descarga motriz por una acción encaminada a lograr una transformación apropiada a la realidad» (Laplanche y Pontalis, 1971: 299).

Desarrollo conceptual

A continuación presentaremos diferentes enfoques sobre el afecto, basándonos en los planteos de algunas de las corrientes de pensamiento más relevantes.

El fenómeno afectivo ocupa en la corriente psicoanalítica un lugar central, siendo analizado desde diferentes perspectivas. Más allá de estas diferencias, existe acuerdo en que la afectividad es la base de la subjetividad, y sobre la misma se inscriben múltiples atravesamientos provenientes del entorno.

El diccionario de psicoanálisis de Laplanche y Pontalis define al afecto como «todo estado afectivo, penoso o agradable, vago o preciso, ya se presente en forma de una descarga masiva, ya como una tonalidad general» (1971: 11). Los autores explican que el afecto ha constituido, durante un largo período del pensamiento freudiano, una teoría cuantitativa de la catexis. Esta dimensión cuantitativa del afecto implica, por un lado, determinadas inervaciones motrices y, por otro, ciertas sensaciones que son de dos clases: las percepciones de las acciones motrices y las sensaciones directas de placer y displeacer.

En los planteos iniciales de Sigmund Freud (1895-1910) las emociones quedaban reducidas a dos afectos principales: placer y displeacer. El placer se produciría gracias a la satisfacción de un deseo o necesidad y el displeacer se generaría a partir de la frustración de determinado deseo.

Más adelante, en el ensayo *Lo inconsciente*, de 1915, a través de una posición metapsicológica, define al afecto como la traducción subjetiva de la cantidad de energía pulsional. En este ensayo comienza a emplear la palabra «quantum de afecto»⁴, para designar el aspecto especialmente económico del afecto.

Asimismo plantea que la posibilidad de otorgar el carácter de inconscientes a los afectos, emociones y sentimientos estaría completamente excluida. Lo único que puede devenir inconsciente, es la idea que lo representa: «En la propia naturaleza de una emoción está el ser percibida, o ser conocida por la conciencia. Así, pues, los sentimientos, emociones y afectos carecerían de toda posibilidad de inconsciencia» (Freud, 1915: 9).

El mecanismo de la represión recae sobre el factor cuantitativo del impulso instintivo, imponiendo tres destinos pulsionales posibles: que el afecto permanezca tal cual, que sufra una transformación en un ‘quantum de afecto’ cualitativamente distinto como por ejemplo en angustia, o por otra parte, que sea impedido su desarrollo.

La concepción freudiana sobre el afecto sufrió ciertos cambios, a partir de 1920, con la formulación de la *Segunda tópica* del aparato psíquico.

En 1926 Freud escribe un relevante artículo que muestra un giro en torno a la conceptualización elaborada hasta el momento. En *Inhibición, síntoma y angustia* (1926) plantea que los afectos son señales ubicadas en el Yo y que

4 Factor cuantitativo postulado como substrato del afecto vivido subjetivamente, para designar lo que permanece invariable en las diversas modificaciones de este: desplazamiento, separable de la representación, transformaciones cualitativas (Laplanche y Pontalis, 1971: 348).

poseen una función reguladora. Toma como ejemplo a la angustia como señal ante la sensación de indefensión del sujeto. El afecto que con la angustia es suscitado funciona como señal de displacer psíquico.

Posteriormente, otros autores se han dedicado a profundizar sobre las teorizaciones freudianas de las primeras décadas del siglo XX, logrando importantes avances al respecto.

Uno de ellos fue el psicoanalista francés André Green, quien retoma las ideas freudianas y analiza el fenómeno afectivo a la luz de nuevas investigaciones. En primer lugar plantea que no es posible comprender este fenómeno sin considerar previamente el concepto de pulsión.⁵

Dicho concepto fue introducido por Freud en 1905 en Tres ensayos sobre la teoría sexual. Distingue tres puntos de vista del concepto: tópico, dinámico y económico. El punto de vista tópico hace referencia a la pulsión como concepto límite entre lo corporal y lo psíquico, el punto de vista dinámico la reconoce como representante psíquico de las excitaciones somáticas y por último el económico, refiere a la pulsión como medida de exigencia de trabajo impuesta a lo psíquico.

Desde esta perspectiva, los afectos serían los derivados inmediatos de las pulsiones, dándoles a estas la posibilidad de representación psíquica. Green (1973) define al afecto como uno de los dos componentes de la representación psíquica de la pulsión, provisto de cantidad y cualidad, junto a *representante-representación*.

Con la aparición de nuevas teorías el acento se fue desplazando de lo intrapsíquico exclusivamente a lo intersubjetivo.

Desde otra postura de pensamiento, según Susana Sternbach (2004), Piera Aulagnier considera al afecto como fundante desde el momento del nacimiento y lo define como la cualificación de las cantidades en la dinámica placer-displacer. El infans posee la capacidad innata de transformar las cantidades de excitación en cualidad, en términos de afecto; no obstante, según esta autora, solo puede realizarlo en el encuentro con los otros.

Plantea que el sujeto presenta disposiciones afectivas innatas para vivenciar el placer y displacer, que movilizan simultáneamente patrones innatos de comportamiento. En el interjuego con el entorno que preexiste al sujeto es que deviene la estructuración yoica.

Dicha autora realiza una distinción entre afecto, sentimiento y emoción. El sentimiento es entendido como la designación de la cualidad afectiva en términos de lenguaje. La emoción por otra parte como la parte visible del afecto, y se encuentra en estrecha relación con lo sensorial o corporal.

El poder poner en palabras el afecto, tanto el propio como el de los otros, es decir poder designar la cualidad afectiva como afirma Aulagnier, deviene gracias al desarrollo madurativo del sujeto en el que la adquisición de lenguaje es crucial

5 «Proceso dinámico consistente en un empuje (carga energética, factor de motilidad) que hace tender al organismo hacia un fin [...] una cantidad móvil, acompañada de una tonalidad subjetiva» (Laplanche y Pontalis, 1971: 324).

pero, a su vez, lo es también el alcance de operaciones mentales cada vez más complejas. Operaciones que permiten al sujeto comprender y cualificar los estados anímicos tanto ajenos como propios. Esta capacidad fue denominada como *mentalización* o teoría de la mente por el psicoanalista inglés Peter Fonagy.

El concepto de mentalización refiere a un conjunto de operaciones mentales que permiten imaginar y comprender los estados mentales de los otros y los propios. Esta capacidad, también llamada función reflexiva, surge de experiencias interpersonales tempranas, es decir, es una adquisición del desarrollo y requiere de la presencia de adecuadas interacciones con las personas significativas del entorno.

La *afectividad mentalizada* (Fonagy, Gergely, Jurist y Target, 2002) refiere a la capacidad de entender e interpretar los estados afectivos y a la posibilidad de comprender el significado subjetivo de los propios estados afectivos.

Lanza Castelli (2009), siguiendo a Fonagy, menciona los componentes de dicha capacidad:

- nombrar el afecto;
- discernir los nexos entre distintos afectos;
- modular el afecto, modificarlo;
- comunicar el afecto.

Asimismo, la afectividad mentalizada constituye un proceso en el que se encuentran interrelacionados aspectos cognitivos y afectivos.

Desde un enfoque constructivista, el psicólogo Jean Piaget conceptualiza a la mentalización como la habilidad cognitiva de un sujeto para entender la perspectiva de otro, sin adoptar necesariamente el mismo punto de vista.

En cuanto a la afectividad en el proceso educativo, Piaget (1991) sostiene que en todo proceso de aprendizaje los aspectos intelectuales y afectivos se encuentran en interrelación. No es posible separar la vida afectiva de la vida cognoscitiva. Si bien son constructos diferenciados o '*facultades opuestas*', forman una unidad que integra toda la conducta humana.

Todo intercambio con el medio supone una estructuración y una significación afectiva, es decir, no existe razonamiento sin la experimentación de ciertos sentimientos y, a la inversa, no existen afectos que no se hallen acompañados de algún tipo de comprensión o de discriminación.

Asimismo, Piaget conceptualiza la conducta humana en sus dos vertientes: «[...] toda conducta supone dos aspectos esenciales y estrechamente interdependientes: uno afectivo, otro cognoscitivo» (1991: 14).

Durante el proceso de desarrollo infantil la actividad mental se organizará en torno a estas dos facultades, las cuales son variables y dependen en gran medida del intercambio con el medio. Piaget llamó a estas facultades '*estructuras variables*', las cuales constituyen «las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por una parte, y afectivo, por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social» (1991: 103).

El deseo de aprender...

El sujeto necesita realizar constantemente un esfuerzo de regulación de los afectos, a fin de mantener cierto equilibrio psíquico para poder insertarse en el mundo social.

Durante su desarrollo, devienen procesos de discriminación e identificación con el entorno, los cuales permiten la construcción de la subjetividad.

Estos procesos ofrecen diferentes objetos indentificatorios y permiten nuevas simbolizaciones y construcciones de sentido, las cuales implican la sustitución de objetos primarios de placer por objetos nuevos y externos al sujeto.

Freud en Tres ensayos sobre una teoría sexual (1905) se pregunta sobre cómo el sujeto construye la actividad cultural y se aboca a ella. Como respuesta, plantea que la posibilidad de aprender parte del mecanismo de *sublimación*,⁶ el cual constituye un proceso por el cual se logra alcanzar placer en la apropiación de objetos valorados socialmente.

Esto ocurre según el autor gracias a una desviación de las fuerzas pulsionales sexuales de sus metas, para orientarse a nuevos fines.

En 1908 en La moral sexual 'cultural' y la nerviosidad moderna, nos invita a reflexionar sobre la renuncia a la que estamos destinados desde el momento que ingresamos a la Cultura: «[...] cada individuo ha cedido un fragmento de su patrimonio, de la plenitud de sus poderes, de las inclinaciones agresivas y vindicativas de su personalidad; de estos aportes ha nacido el patrimonio cultural común de bienes materiales e ideales» (Freud, 1908: 16).

La adaptación al sistema escolar, y por consiguiente la posibilidad de aprender los conocimientos que este entiende como necesarios, implica un constante esfuerzo de renuncia del placer inmediato propio de etapas tempranas. Batalla constante entre el impulso y la restricción, el deseo y el autocontrol, la gratificación y la postergación.

El afecto en la educación

Retomando lo que planteábamos anteriormente sobre cómo la educación interviene en el proceso psicológico del sujeto, vemos que si bien la regulación afectiva es necesaria para la vida en sociedad, podemos interrogarnos de qué forma se lleva a cabo y en qué medida la educación puede ser flexible como para permitirle al niño la libre expresión de sus deseos y sentimientos, sin que por ello se desatiendan los objetivos académicos.

Cabría aquí la pregunta de qué pasaría si la educación dejara de estar tan preocupada por la creación de sujetos competentes y eficaces, de los cuales

6 «La pulsión sexual pone a disposición del trabajo cultural cantidades de fuerza extraordinariamente grandes, en virtud de la particularidad, singularmente marcada en dicha pulsión, de poder desplazar su fin sin perder en esencia intensidad. Esta capacidad de reemplazar el fin sexual originario por otro fin, que ya no es sexual pero se le halla psíquicamente emparentada, la denominamos capacidad de sublimación» (Laplanche y Pontalis, 1971: 416).

importa su rendimiento por sobre todas las cosas, para poder atender con cierto equilibrio, aquellas contingencias personales, familiares, culturales y sociales que se ponen en juego en todo acto educativo.

El aprendizaje del niño del conocimiento académico valorado es importante, no obstante, lo es también aprender a tomar decisiones sobre su futuro, a controlar emociones, a ser asertivo, a ser conciente de las necesidades de otros y capaz de interactuar con ellos. A nuestro parecer, este es uno de los conflictos por los que transita actualmente el sistema escolar.

La sociedad le demanda al sistema escolar el cumplimiento de aquellas funciones que tradicionalmente eran conferidas a la institución familiar, lo que genera una tensión entre las expectativas de ambas instituciones.

Las líneas se tornan difusas, y la necesidad de demarcar límites claros resulta imprescindible. Al decir de Tedesco, cuando la familia socializaba,

[L]a escuela podía ocuparse de enseñar. Ahora que la familia no cubre plenamente su papel socializador, la escuela no solo no puede efectuar su tarea específica con la eficacia del pasado, sino que comienza a ser objeto de nuevas demandas para las cuales no está preparada (1995: 59).

Por otra parte, Fernández Enguita (1990) plantea que otra de las tensiones que acontecen en la cotidianidad escolar se genera entre el cuerpo docente y el alumnado, así como entre estos últimos. Este autor destaca que toda aula escolar constituye un escenario de interacciones sociales en el que se intercambian de manera explícita o implícita ideas, valores e intereses diferentes, los cuales se encuentran frecuentemente enfrentados:

[...] la escuela es un escenario permanente de conflictos () lo que tiene lugar en el aula es un proceso de negociación informal, que se sitúa en algún lugar intermedio entre lo que el profesor o la institución quieren que los alumnos hagan y lo que estos están dispuestos a hacer (Fernández Enguita, 1990: 147).

Dado este enfrentamiento inherente al proceso educativo y de socialización mencionado por este autor, no debería sorprender que dicho escenario genere manifestaciones afectivas en sus diferentes formas, pudiendo estar verbalizadas de manera explícita, manifestadas a través de otros recursos del lenguaje o mediatizadas a través de lo corporal y lo conductual.

El afecto en acción: análisis de un caso escolar

Tomando en consideración lo planteado, nos dedicaremos a analizar los fenómenos afectivo-emocionales manifestados por maestros y alumnos en dos formatos escolares diversos del sistema escolar: el aula tradicional y el aula del PMC.

Los datos analizados surgieron del registro de observaciones realizadas en clases de 5.º y 6.º año escolar y durante las actividades educativas que 12 de estos niños realizaron en el marco del PMC.

Durante estas observaciones se registró lo que acontecía en el aula, tanto los intercambios conversacionales como las conductas de los alumnos.

En el presente análisis prestaremos especial atención a las distintas manifestaciones afectivo-emocionales, tanto de maestros como de alumnos, para poder observar qué ocurre cuando el afecto irrumpe en el aula, qué movimientos se producen en la dinámica de clase y cuál es el clima emocional que predomina en las aulas observadas.

Categorías de análisis

A partir de la observación de las aulas (tradicional y comunitaria) realizamos un relevamiento de las diferentes expresiones afectivo-emocionales tanto verbales como corporales halladas en maestros y en alumnos.

En base a las mismas, realizamos las siguientes categorías de análisis, tomando en consideración aquellas expresiones que surgieron con mayor reiteración a lo largo de las observaciones y, a su vez, explicitaremos a continuación, a qué hacen referencia.

1. *Enojo*: expresión verbal del sentimiento de enojo tanto personal como del otro. Se aprecia mayor cantidad de expresiones referidas a un otro, es decir interpretaciones del estado emocional de un sujeto. Se aprecia tanto de maestras hacia alumnos como entre estos últimos.
2. *Amor*: presencia de la palabra ‘amor’, expresión amorosa. La misma solo fue encontrada en las intervenciones de las maestras, referidas al grupo así como también en particular a ciertos alumnos.
3. *Tristeza*: expresión verbal de un estado anímico angustioso. Dicha manifestación fue encontrada reiteradas veces solo en las intervenciones de las maestras. No hay datos en las transcripciones de las observaciones sobre la expresión corporal de dicha manifestación.
4. *Llanto*: manifestación corporal de un cierto estado de ánimo penoso o angustioso. Solo se aprecia en un alumno de aula escolar, no obstante, su inclusión como categoría se justifica al ser una de las expresiones afectivas no verbales de mayor significación.
5. *Nerviosismo*: expresión verbal del estado de inquietud, agitación. En todas las observaciones, el estado de nerviosismo constituye una inferencia de las maestras hacia cierto estado de agitación de los alumnos. Es significativa la presencia reiterada de dicho estado de agitación, con mayor frecuencia frente a las actividades corporales o frente a la discusión de determinado conflicto.

Análisis cualitativo

A partir de las observaciones de clase se visualiza que las expresiones afectivo-emocionales surgen en su mayoría cuando se está en presencia de un conflicto manifiesto entre maestros y alumnos o entre estos últimos. Ante dicho conflicto,

se torna esencial el accionar del maestro, el cual puede habilitar el espacio para el despliegue afectivo o por otro lado puede coartarlo.

En esta oportunidad, se observó que, si bien las maestras permitían discusiones en torno al conflicto en las cuales los niños podían expresar lo que sentían, en todos los casos mantenían el control de la situación, delimitando el tiempo de la discusión y propiciando un marco de contención.

Tomemos un ejemplo registrado en una clase de 6.º año:

Maestra: ¿Qué tenemos que reflexionar nosotros?

Niño: Sobre el manchado.

Maestra: No.

Niña: Las peleas.

Maestra: Más que las peleas sobre la falta de respeto que está habiendo

La maestra introduce la necesidad de pensar sobre lo ocurrido. Es interesante la invitación a la reflexión, ya que implica acceder a un nivel de análisis sobre lo acontecido, buscando alternativas y explicaciones. Si lo acaecido tuvo que ver con una mera descarga de afecto, se procura que los niños puedan tramitar psíquicamente el acontecimiento, realizar inferencias como por ejemplo:

Aula escolar, 6.º año:

Niño: Capaz que le había pasado algo en la casa de ella y vino con toda la rabia de la calle.

Niño: Capaz que vino con toda la rabia de la casa.

Aula comunitaria:

Maestra: Bueno ¿y por qué ella estará de espalda?

Niña: Estará enojada.

Maestra: Puede ser que esté enojada ¿y por qué será que está enojada?

Niño: Porque se peleó con ellas.

Por otra parte, a través de la siguiente pregunta la maestra intenta que los alumnos expresen oralmente cómo se sintieron frente al conflicto vivido y, a su vez, implícitamente está transmitiendo la importancia de la verbalización del afecto como alternativa a la puesta en acto del mismo.

Aula escolar, 6.º año:

Maestra: ¿Hay algo que les molestó que no supieron como decírselo y reaccionaron así?

Niña: A mí lo que me molesta que a las maestras vos le decís ah y ya te dicen que es una falta de respeto.

Niño: Sí, eso es verdad.

Niña: Y después te empiezan a gritar porque dicen que es una falta de respeto, entonces no se les puede decir nada.

Nos encontramos aquí frente a la puesta en juego de la función docente como *objeto intermediario* para la elaboración secundaria del conflicto.

Lo intermediario entendido desde los planteos de René Kaës (1979), quien destaca el trabajo de Freud y Winnicott al respecto, es el espacio articulador

entre diversas realidades o instancias: entre la realidad interna y la externa; entre lo subjetivo y lo social; entre el aparato psíquico individual y el grupal.

Es, asimismo, una instancia de comunicación: «[...] aquello que pertenece a A y a B por los elementos que poseen en común; entre dos términos separados, discontinuos, en la separación, lo intermediario es una mediación, una vinculación en lo mantenido-separado» (Kaës, 1979: 18). Posee además la función de puente entre dos instancias diferentes a las cuales intenta articular, para reestablecer la comunicación interrumpida.

Desde esta perspectiva, el docente como objeto intermediario permite poner en juego el afecto y sostiene su despliegue, similar al sostén propiciado por la función materna (*holding*⁷), referido por Winnicott (1990).

Esto nos permite poner en tela de juicio la concepción del docente como un mero transmisor de contenidos curriculares. ¿Qué representaciones circulan a nivel inconciente entre alumnos y maestros? Pregunta compleja que implicaría profundizar en un nuevo estudio. No obstante, podemos aventurar la hipótesis de que en el aula escolar se ponen en juego constantemente movimientos transferenciales que dejan al descubierto la presencia de un plus, una dinámica que es necesario develar para poder comprender lo que allí acontece.

Resulta evidente el juego de mutua afectación, y es en este movimiento que circula el deseo de saber y la confianza en el otro capaz de generar intriga, curiosidad, incitando a la búsqueda constante de aquello que falta. Al respecto afirma Kachinovsky:

El otro nos frustra o nos satisface, nos provoca amor o incita nuestro odio, nos reconoce y autoriza como docentes o nos elimina con su rechazo o con su indiferencia. Se somete o se rebela, acata o transgrede, devora o enriquece [...] El docente sufre la acción del otro, pero acomete con lo suyo. [...] ama y odia con todo el poder de su función (2005: 25).

Por otra parte, la función del docente, conlleva a su vez la modulación y la contención del clima emocional, con el objetivo de desarrollar la *tarea primaria*⁸ escolar.

Veamos ejemplos de algunas clases de 5.º y 6.º año:

Maestra de 6.º: Bueno, ¿quién tiene la XO? Vamos a tratar de pasar un buen día.

Maestra de 6to: Bueno, basta chiquilines vamos a empezar, ayer estuvimos trabajando entonces ¿con qué? ¿Con qué estuvimos trabajando ayer? ¿Qué hicimos ayer?

7 Término que procede del verbo inglés «hold»: sostener; amparar, contener. Concepto elaborado por Winnicott para describir la función materna de sostenimiento físico y emocional del bebé. La madre funciona como un yo auxiliar para el bebé durante el período de dependencia absoluta.

8 La tarea primaria de la institución es aquella que asegura la identidad de la institución. Existimos y mantenemos lazos con la institución y con los otros en la institución, según estamos definidos en la relación con la tarea primaria de la institución: cuidar, administrar, producir, formar, etcétera (Kaës, 2004: 656).

—Maestra de 5.º: Vamos apagando las computadoras, nos vamos poniendo en actitud de trabajo.

—Maestra de PMC: ¡Están con un grado de aceleración! Vamos a bajar las revoluciones un poquito para empezar a trabajar

Vemos a través de los ejemplos cómo las maestras son quienes marcan el límite en que es debido finalizar la discusión y continuar con la tarea pedagógica.

Se observa además un constante intento por parte de las maestras de brindar contención afectiva, es decir, de regular emocionalmente las conductas de los alumnos para poder realizar la tarea escolar. Esto se puede observar en diferentes clases.

Maestra de 6.º: Vamos a quedarnos tranquilos.

Maestra de 6.º: Vamos a hablar tranquilos.

Maestra de 5.º: Tú andá empezando a bajar las revoluciones.

Maestra de PMC: Vamos a calmarnos, vamos a calmarnos.

Maestra de PMC: ¡Bueno ta, hay que controlar la risa!

Asimismo, se visualiza que las maestras ponen en palabras el clima emocional en el cual se encuentra la clase y, a su vez, incentivan el desarrollo de la capacidad de *mentalización*, al realizar inferencias sobre el estado afectivo-emocional de los alumnos. Esto produce efectos positivos ya que implica la toma de conciencia del mismo y la posibilidad de generar cambios.

Maestra de 6.º: Estamos bastante nerviosos; entonces vamos a tratar de bajar un poquito.

Maestra de 5.º: Está avergonzada M. hoy.

Maestra de PMC: Ustedes lo toman como una broma pero él lo siente como una burla, como una agresión.

Maestra de PMC: Yo sé que el tema de la muerte nos pone a todos un poco nerviosos.

Quisiéramos aquí detenernos en las interpretaciones realizadas por las maestras sobre el estado de enojo de ciertos niños. En todas las situaciones observadas el enojo no aparece verbalizado por los alumnos sino que constituye una inferencia realizada por las maestras sobre cierta actitud o conducta de los niños. Mediante la misma los niños transmiten su malestar pero no logran poner en palabras lo que están sintiendo. Se puede visualizar esta conducta ante situaciones de frustración de sus deseos o frente a situaciones conflictivas entre ellos.

En estas situaciones la queja transmitida a nivel verbal y conductual hace visible la dificultad de explicitar lo que están sintiendo.

Nos podríamos preguntar: ¿Qué genera tanto malestar en el aula? ¿Será el aula el espacio propicio para la denuncia y la puesta en juego del malestar social y escolar? Nuevamente nos remitimos a la idea del conflicto constante que plantea Fernández Enguita (1990), quien concibe el aula escolar como un espacio de tensión donde las diferencias se ponen en juego.

En otro orden, una de las actividades frecuentemente realizadas en las aulas tradicionales y comunitarias era la lectura de relatos literarios y la posterior

reconstrucción por parte de los alumnos, situándose como protagonistas de las historias. Se aprecia una variedad de propuestas para dicha reconstrucción, pudiendo ser por vía oral, escrita o mediante la representación corporal.

Tomemos como ejemplo una clase de 5.º año escolar, en la que la maestra lee un cuento sobre un cazador que intenta alcanzar a su presa y luego les pide que imaginen un final para el cuento, tomando la perspectiva de alguno de los personajes y lo escriban. En muchos de los trabajos de los alumnos es posible apreciar una variedad de expresiones emotivas, pero con la particularidad de estar siempre referidas a los personajes de los textos.

Niño: Risas, alegría, muy contento.

Niña: Felices para siempre.

Niño: El cazador se sintió orgulloso.

Niño: Quedé tranquilo porque sabía que lo había matado.

Se observa en estas situaciones un contraste importante con relación a otras actividades escolares, ya que aparece la producción narrativa de los niños cargada de afectos, al ser mediada por el texto. Es posible constatar que el texto opera como intermediario y facilitador de diversas expresiones afectivo-emocionales.

Estamos en una dimensión que, de entrada, aleja, pone distancia. Un símbolo, más que un reflejo. Dicho de otra manera, algo que permite representarse, localizarse, pensar lo que no permite un espejo. Algo que, por ello, es susceptible de sosegar la violencia de las pulsiones. Afirma Petit: «[...] los textos que más “trabajan” los lectores son a menudo los que les aportan una metáfora, una imagen transpuesta de su propia situación» (2003: 15).

Los textos marcan una distancia entre el lector y los personajes, por lo que la autora afirma que no es necesario privar de violencia a los textos pues estos ofrecen al niño la escenificación (alejada en tiempo y espacio) de sus propios sufrimientos, en un contexto de lectura con un adulto que asume el rol de continente. El texto restituye la violencia de la realidad, permitiendo a los lectores alternativas, nuevos puntos de vista acerca de sí mismo y sus padecimientos.

Niño: El cazador estaba en el monte escondido entre las ramas y vio a la bestia horrorosa, el tigre y le tiró un tiro a la bestia. El animal falleció.

Niña: De las malezas apareció un animal espantoso con unas patas horribles, y él apuntó con su arma de metal y le dio justo en el blanco, ese blanco era la frente, el animal cayó herido.

Niña: Apuntó con la escopeta y le disparó en el pecho del tigre feroz, el tigre cae el cazador lo agarra y lo llevó a la casa y prendió el fuego para asar al animal que había cazado.

Niño: El cazador apuntó bien enfrente de su cabeza pero la bestia pudo escapar, luego de varias horas el cazador volvió a ver a la bestia y suavemente se acercó y le apuntó en un pie para que no pudiera escapar, era un gran lobo, de pronto el cazador [risas] gritaba de alegría: ¡le di, le di a la bestia! El cazador muy contento volvió su casa y le contó a los demás amigos cazadores las vacaciones tan buenas que había pasado.

Es significativa, a su vez, la clara aceptación por parte de los niños de las propuestas de reconstrucción de los textos mediante la representación corporal o la actuación, a diferencia de otras propuestas que implican la oralidad o la escritura. ¿Es la expresión corporal, para estos niños, una de las vías privilegiadas de expresión del afecto? En el aula comunitaria parecería constituir un espacio propicio para el despliegue afectivo, a través de la vía corporal.

Aula PMC

Maestra: ¿Quién quiere pasar ahora?

Niño: ¡Yo, maestra!

Niña: ¡Yo quiero ser la triste, maestra!

Niño: ¡Yo quiero ser alegre!

Intentaremos ahora analizar las intervenciones de las maestras donde se aprecia en reiteradas ocasiones la presencia del término ‘amor’, para referirse al grupo o a algún niño en particular.

Se observa que esta expresión es utilizada en ciertos casos para dar órdenes o llamar la atención, y podría funcionar como recurso de atenuación para inducir determinado comportamiento.

Maestra: Amores, a ver, vamos a seguir.

Maestra: Amor, apurate a copiar.

Maestra: Amor, si no te apuras...

Maestra: Pero mi amor, tú tenés que saber tu dirección, no puede ser!

Pero también se podría pensar en la puesta en juego de afecto por parte de la maestra, quien podría estar representando a su vez la figura materna.

Estamos frente a maestras con un importante compromiso afectivo con sus alumnos y con la tarea docente. Comprometidas afectivamente con los niños y sus familias, bajo la conciencia de la responsabilidad social. La acción de cercanía y afecto que tienen hacia cualquiera de estos actores tiene un impacto positivo evidente.

Sin dudas aún queda mucho por investigar, y nos encontramos actualmente ante un terreno poco explorado. Lo que hemos podido analizar nos confirma la idea de que el afecto constituye verdaderamente un enigma inquietante para la escuela. Integrar la dimensión afectiva al aprendizaje constituye una de las tareas más difíciles que tiene por delante el sistema escolar.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, Patricia (2002) «Constitución psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje». En *Cuestiones de Infancia*. Disponible en: <<http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/handle/123456789/299>>. Último acceso: 30/4/2012
- BOARI, Domingo (2009) «El lugar de los afectos en la narrativa psicoanalítica». En *Centro Psicoanalítico de estudio y Asistencia*. Disponible en: <http://cpsea.org/inicio/images/stories/El_lugar_de_los_afectos_en_el_contexto_de_la_narrativa psicoanalitica_15.pdf>. Último acceso: 5/1/2012.
- CONTRERAS, José (1994) *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid, Akal.
- DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel (2008) *Las teorías de pedagogía conceptual*. Bogotá, Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1990) *La escuela a examen*. Madrid, EUEDEMA
- FONAGY, Peter; GERGELY, Gyorgy; JURIST, Elliot y TARGET, Mary (2002) *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. Nueva York, Other Press.
- FOUCAULT, Michel (2003) *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- FREUD, Sigmund (2006) «Lo inconsciente» (1915). En *Obras completas*. Vol. XIV. Buenos Aires, Amorrortu.
- (1993) «Tres ensayos de la teoría sexual». En *Obras completas*. Vol. VII. Buenos Aires, Amorrortu.
- (1985 [1926]) «Inhibición, síntoma y angustia». En *Obras completas*. Vol. XX. Buenos Aires, Amorrortu.
- (1979) «La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna». En *Obras completas*, Tomo IX. Buenos Aires, Amorrortu.
- GREEN, André (1973) *El discurso vivo. Una concepción psicoanalítica del afecto* Valencia, Promolibro.
- KACHINOVSKY, Alicia y GATTI, Elsa (2005) *Entre el deseo de enseñar y el placer de aprender*. Montevideo, Psicolibros.
- KAËS, René (2004) «Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos». En Revista *APdeBA* Vol. XXVI, n.º 3 Psicoanálisis e instituciones. Buenos Aires.
- (1979) *Crisis, ruptura y superación*. Buenos Aires, Editorial Cinco.
- KOZAMEH, Guillermo (s/d) «Freud y la educación». En *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*. Disponible en <<http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/freud.htm>>. Último acceso: 28/9/2011.
- LANZA CASTELLI, Gustavo (2009) «Mentalización y expresión de los afectos. Un aporte a la propuesta de Peter Fonagy». En *Aperturas Psicoanalíticas*. n.º 31. Disponible en <<http://www.aperturas.org/revistas.php?n=34>>. Último acceso: 3/5/2012.
- LAPLANCHE, Jean y PONTALIS, Jean-Bertrand (1971) *Diccionario de Psicoanálisis*, Madrid, Labor.
- PETIT, Michèle (2003) «La lectura íntima y compartida». En Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. Ponencia Marco “Lectura y desarrollo social”. En *Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación (CATEDU)*. Disponible en: <<http://www.catedu.es/bibliotecasescolaresaragon/images/documentos/actividades/PLan/ib%20ponencias.pdf>>. Último acceso: 18/5/2012.

- PIAGET, Jean (1991) *Seis estudios de psicología*. Madrid, Labor
- PUDNIK, Juan (2004) «El debilitamiento de la familia. La pérdida de la autoridad paterna». En *Boletín de Filium y EEPP*. n.º 5. Disponible en: <<http://www.noticias.info/2004-07-06/news-22057-source-45-50-de-fracaso-escolar-es-el-fracaso-del-sistema-de-los-colegios-de-los-docentes-y-de-los-padres-pagan-los-hijos>>. Último acceso: 13/2/2012.
- STERNBACH, Susana (2004) «Piera Aulagnier: metapsicología y clínica». En: HORNSTEIN, Luis (comp.), *Proyecto terapéutico. De Piera Aulagnier al psicoanálisis actual*. Buenos Aires, Paidós, pp. 275-285.
- TEDESCO, Juan Carlos (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Madrid, Anaya.
- WINNICOTT, Donald (1990) *Los bebés y sus madres*. Buenos Aires, Paidós.

La co-construcción de la narración en un aula de PMC

BEATRIZ GABBIANI

Introducción

El presente capítulo se basa en la observación y microanálisis de una de las primeras clases del grupo de PMC integrado por chicos de 5.º y 6.º año. Se pretende analizar cómo se construyen las narraciones conjuntamente a lo largo de esta clase, con la participación activa de los niños y una maestra. La metodología aplicada es básicamente la de observación sin participación ni intervención. Como señalan Allwright y Bailey (1991) este tipo de observación se utiliza en investigaciones sin intervención, en las que se trata de no influir en lo que ocurre normalmente en clase, porque la intención es describir para entender mejor lo que allí ocurre. A este tipo de observación se la llama 'naturalística'. En la misma se pueden combinar técnicas cuantitativas y cualitativas y también se pueden comparar grupos, pero no se crea un grupo especial para la observación o intervención.

A lo largo del año dedicado al trabajo de campo en el proyecto que dio origen a esta publicación, se observaron clases de PMC y clases regulares de la misma escuela, en particular aquellos grupos de quinto y sexto a los que asistían los niños que a su vez concurrían al PMC. En algunos de los capítulos de este libro se podrán ver comparaciones entre fenómenos de una clase y otra o análisis basados en una sola clase.

Las observaciones realizadas estuvieron a cargo de estudiantes de Psicología e integrantes del equipo de investigación, una vez obtenidos los consentimientos informados por parte tanto del equipo docente como de los padres de los alumnos de las clases observadas.

La observación de clases, en tanto que técnica de investigación, tiene sus propias características y sus requerimientos éticos específicos (cf. Bortoni-Ricardo, 2008; Richards y Lockhart, 1998; Delamont, 2004; Silva, 2003, entre otros). Un observador es un invitado y puede entrar a la escuela o a una clase en particular gracias a la amabilidad del o de los docentes y autoridades correspondientes. La función de este invitado no es juzgar, evaluar o criticar al docente, ni tampoco ofrecer sugerencias, sino simplemente aprender por medio de la observación. Es por ello que se le debe dejar en claro al docente que la información recabada es confidencial y que su identidad y la de los alumnos serán preservadas siempre, y también se deberá asegurar que si el maestro solicita las notas o información recopilada, podrá tener acceso a ellas. Las visitas deben ser concertadas con los docentes y la dirección de la institución, y el observador debe cumplir con lo acordado conjuntamente. Los procedimientos a utilizar (tomar notas, grabar en

audio o video) deben ser también acordados conjuntamente y se deberá solicitar las autorizaciones que correspondan.

Una vez en el aula, el observador debe pasar desapercibido. No debe iniciar ni seguir conversaciones innecesariamente y si un alumno le pregunta qué hace, debe contestar brevemente. Todos estos aspectos fueron discutidos con los estudiantes que se hicieron cargo de las observaciones, que además contaron con pautas y guías para realizarlas, ya que la recolección de datos no debería ser un proceso meramente intuitivo, que consista en hacer observaciones en determinado contexto y tomar notas, sino que debe ser un proceso deliberado. No existe un análisis de hechos culturales que sea absolutamente objetivo ni un lenguaje de observación neutro, ya que todas las formas de conocimiento se basan en prácticas sociales, lenguajes y significados. El investigador no es un relator pasivo sino un agente activo en la construcción del mundo. La reflexividad es la capacidad de actuar en un medio y reflexionar sobre el mismo.

Un momento muy importante de la recolección de datos es cuando se pasan en limpio las anotaciones. La actividad de reescritura favorece la reflexión y permite que algunos elementos que no fueron tenidos en cuenta pasen a primer plano de la atención.

Las narraciones en el aula

Como ya fue dicho, en este capítulo nos concentraremos en la construcción conjunta de secuencias narrativas.

Las narraciones pueden surgir de distintas maneras en el aula: a partir de historias personales espontáneas (un niño o la maestra cuenta algo que le pasó) o promovidas por los maestros (cuando preguntan qué hicieron el fin de semana o alguna consigna de este tipo). Con relación a los relatos ficcionales, la maestra puede contar o leer un cuento, puede pedir a los chicos que cuenten un cuento ya leído o que lo escriban. Hay áreas disciplinarias que requieren de secuencias narrativas, como puede ser la historia o las ciencias sociales en general. De esta manera nos encontramos con relatos ficcionales y no ficcionales, y con relatos espontáneos o promovidos en el marco de unidades didácticas.

Por su parte, la narración es también un objeto de estudio y reflexión en el área de lenguaje, por lo cual también podremos encontrar narraciones manejadas como modélicas para la reflexión sobre su estructura, comprensión y producción.

En este capítulo vamos a analizar la aparición de distintos tipos de narraciones (orales y escritas) en un encuentro de PMC. Se trata de una de las primeras reuniones del año. Según lo acordado entre las maestras y el equipo de investigación, la maestra utiliza buena parte de la reunión para preguntarles por qué vienen al PMC, qué les gusta del programa, si les gusta el local en donde trabajan (ya que en este caso se reúnen en un local que no pertenece a la escuela) y qué expectativas tienen con respecto a lo que allí harán. Sobre el final les pide que

escriban acerca de cómo se ven dentro de 15 o 20 años. Analizaremos, entonces, las secuencias narrativas de niños y maestra en el intercambio conversacional durante la clase y luego los textos escritos por los niños.

El día en que se realiza la observación hay nueve niños en clase (siete niñas y dos varones) ya que una de las maestras de 5.º de aula común había faltado a la escuela y por lo tanto varios niños faltaron también a PMC. Además de los niños y la maestra se encuentran presentes dos observadores de la Facultad de Psicología, quienes realizan el registro sobre el que se basa este análisis. Se trata del primer día en que asisten miembros del equipo de la FP, por lo que la actividad se inicia con la presentación de todos y una explicación por parte de la maestra acerca del hecho de que están participando de un proyecto de la FP y que a lo largo del año habrá visitas sistemáticas por parte de distintos miembros del equipo. Luego pasan a conversar sobre el PMC.

Maestra: Queremos saber por qué vienen a Maestros Comunitarios, cómo se sienten viniendo a Maestros Comunitarios, eso lo vamos a conversar, y después vamos a hacer algo escrito, pero en la primera etapa nos van a contar un poco qué es lo que les gusta, qué es lo que no les gusta. ¿Les parece? Dale. ¿Quién empieza? ¿Roberto 1?

La invitación queda hecha, pero los niños no toman la palabra de inmediato, sino que se ríen, dicen que no, y la maestra los motiva invitando primero a quien ya ha participado en años anteriores. La reacción de los niños se corresponde con la ansiedad esperable en todo grupo que recién comienza y que, además, recibe la visita de adultos no conocidos ('extranjeros').

Maestra: Dale, Amanda, que sos vieja conocida del PMC.

Los niños vuelven a reír, y Amanda contesta.

Amanda: Vengo acá porque me gusta venir, vengo de primer año, me gusta porque es divertido, hacemos cosas, aprendemos cosas nuevas.

Otra niña: Aprendemos cosas, hacemos juegos, aprendemos todo lo que podemos hacer.

En este inicio de la actividad vemos que la maestra presenta de forma muy transparente sus objetivos, lo que posiblemente aporta a un clima de confianza. La maestra es muy explícita en la consigna, asume la responsabilidad de la propuesta diciendo «Queremos saber» (el plural refiere a los adultos presentes, ella misma y los observadores como parte de un equipo de investigación) cuando podría haber utilizado otras formas muy usadas en clase, como por ejemplo «Hoy vamos a hablar sobre...». También especifica qué es lo que desean que hagan los niños (que digan por qué vienen y cómo se sienten) y les presenta la agenda de actividades para el día: primero van a hablar sobre la propuesta y luego van a escribir sobre el tema. Utiliza la expresión «¿Les parece?» seguramente como una forma de buscar el respaldo de los niños, en lo que podría verse como una estrategia de afiliación (Bravo, 1999), por medio de la cual se busca conformar un mismo grupo. También

1 Los nombres han sido cambiados para evitar la identificación de los participantes.

podría relacionarse con aspectos de la imagen positiva (Brown y Levinson, 1987) con relación a que los deseos propios sean compartidos por otros, al tiempo que se mitiga la imposición del acto. Esto se ve reforzado por la pregunta «¿Quién empieza?», aunque de inmediato selecciona a un niño. Como este se niega, y todos se ríen sin autoseleccionarse, la maestra vuelve a seleccionar en este caso a una niña, y como estrategia de mitigación de la imposición utiliza una justificación «que sos vieja conocida del PMC». Esta secuencia muestra lo que en Teoría de la Cortesía se llama trabajo de imagen (*face work*), o sea el cuidado puesto en la imagen del interlocutor (en este caso los interlocutores), y en la propia. Desde un punto de vista psicológico se podría decir que hay reconocimiento del otro.

La respuesta de Amanda retoma el formato de la consigna en los aspectos estructurales del enunciado, es decir, contesta lo que se le pregunta y respalda lo dicho por la maestra como justificación para elegirla al señalar, al pasar, «vengo desde primer año». La respuesta, aunque positiva, es vaga en sus contenidos, ya que la niña dice «hacemos cosas, aprendemos cosas nuevas», repitiendo la palabra cosas que precisamente no tiene especificidad, es un término genérico y por lo tanto vago.

Sin ser seleccionada por la maestra, otra niña interviene, retomando lo dicho por Amanda y especificando algo más: «hacemos juegos, aprendemos todo lo que podemos hacer».

En realidad ambas respuestas son vagas («todo lo que podemos hacer» no resulta específico en absoluto), y dan cuenta de una idealización también compartida por los maestros y quizás el PMC todo, en la medida en que se apuesta al programa como un espacio adecuado para la concreción de las potencialidades de los niños. Lo dicho por las dos niñas es sumamente interesante, además, porque ponen el foco en la acción (hacer, aprender, jugar), en la diversión y en algo que en charlas personales las maestras señalan como objetivo: el desarrollo de la autoestima. En esta visión compartida, no solo aprenden (algo destacable en sí mismo) sino que aprenden todo lo que pueden hacer, es decir, descubren su propio potencial.

En esta secuencia se puede apreciar el establecimiento de un clima propicio para el intercambio y el aprendizaje. La maestra les dice entonces que todos tienen facilidad para hablar y les aclara que todos van a hablar, construyendo su rol de organizadora de la conversación a partir del conocimiento que tiene de ellos y no sobre la base de su autoridad, y continuando con el trabajo de imagen al afirmar que no se juzgará lo que digan. Al mismo tiempo, hace uso de la autoridad al aclararles las reglas del juego: todos van a hablar, no tiene sentido que no hablen. A partir de esta intervención, varios niños eligen a Alicia para que hable, y luego toman la palabra para opinar. En toda esta secuencia se puede ver la habilitación a tomar la palabra basada en el reconocimiento del otro.

Maestra: Mudos acá no hay ninguno. En general hablan bastante. Les aclaro que todos van a hablar. No se les está preguntando nada que no sepan contestar. Todos saben por qué vienen. Nadie va a juzgar a nadie acá. Lo

importante es que hablen con naturalidad pero que no hablan no, no tiene sentido.

Niños: ¡Dale Alicia hablá! ¡Te toca a vos!

Alicia: Me gusta porque hacemos obra de teatro.

Otra niña: Me gusta venir porque hacemos juegos.

Maestra: Viste que no era tan difícil?

Roberto: Me gusta venir porque hacemos cosas nuevas, pintamos y eso, y hacemos obras de teatro. Ta bueno.

A esta altura, los niños han tomado confianza y hablan incluso al mismo tiempo, pero sobre todo los que han venido otros años. La maestra se dirige entonces a una ‘nueva’, esta vez para ver cuáles son sus expectativas.

Maestra: Vamos a escucharnos, si no, es difícil entendernos. Ustedes tienen más experiencia pero Agustina que es de las más nuevas le quiero preguntar qué es lo que ella espera, pero ustedes que han venido desde hace tiempo saben lo que se puede hacer. Por ejemplo, participar en una obra de teatro o jugar o pintar. Por eso quería saber, Agustina, qué esperas tú hacer.

Agustina: Espero hacer una obra de teatro, llevarme bien con todos y hacer amistad.

Maestra: Está bien. Dale, Tatiana, tú que has venido otros años ¿qué es lo que te gusta?

Al dirigirse a Agustina, la maestra resume los argumentos dados por los otros niños. Es interesante ver la especularidad entre la estructura de los enunciados de la maestra cuando les pide información y las de los niños en sus respuestas.

Maestra: Queremos saber por qué vienen	Amanda: Vengo acá porque me gusta venir
Maestra: Agustina, qué esperas tú hacer	Agustina: Espero hacer una obra de teatro

Algo similar ocurre entre las respuestas de los niños, en la medida en que uno utiliza una estructura que luego es repetida por otros.

Amanda: Me gusta porque es divertido	Alicia: Me gusta porque hacemos obra de teatro Otra niña: Me gusta venir porque hacemos juegos Roberto: Me gusta venir porque hacemos cosas nuevas
--------------------------------------	--

Esta repetición puede analizarse desde dos puntos de vista diferentes. Por un lado, los niños hacen propio un discurso que saben que es aceptado por la maestra, es decir, se muestran solidarios con los valores propuestos desde el PMC también como una estrategia de trabajo de la imagen, al compartir los mismos deseos y gustos que la maestra. Claro está que al mismo tiempo es posible que

2 Aunque parezca una pregunta, la transcripción sin signos de interrogación muestra que la intervención se realizó con cadencia descendente, es decir, como aseveración y no como interrogación.

compartan esos gustos con autenticidad, el trabajo de imagen no significa que se mienta o engañe para satisfacer al otro, sino que se usan estrategias de reparación de posibles atentados a la imagen del otro. En este sentido resulta de particular interés la intervención de Agustina, al ser nueva, porque primero repite el argumento compartido por el grupo, como gesto de afiliación, pero luego incorpora a la argumentación algo que seguramente le importa de manera personal y que no fue dicho por los otros ni tomado más adelante en la conversación: Agustina quiere llevarse bien y hacer amistad. Llama la atención que ante esto, la primera intervención con un argumento diferente y novedoso, la maestra contesta simplemente «Está bien», y pasa a darle la palabra a otra niña. No hay una reafirmación explícita de que en ese ámbito también se puede hacer amigos, es decir, aunque las condiciones estén dadas para que esto ocurra, la maestra en este caso no verbaliza nada en relación con la expectativa de Agustina.

Parece bastante evidente que no hay lugar para un posible «no me gusta», pero al mismo tiempo tampoco parece haber lugar para el «me encanta» (alguna modalización dentro de la idea de ‘gustar’), ni para razones diferentes a las preestablecidas.

Esta situación nos ubica en la difícil tarea que todo docente enfrenta (no importa qué edad o características tengan los alumnos/estudiantes), en el sentido de ejercer una función de implantación, sin caer en la intromisión (cf. Laplanche), es decir, de ejercer una violencia primaria y necesaria sin deslizarse a una violencia secundaria (cf. Aulagnier), o sea, sin caer en el abuso de la asimetría.

Tatiana: Todo, maestra.

Juan: Dale, maestra, todo.

Maestra: Qué es todo, Juan.³

Juan: No, maestra, no.

Roberto: Ta, maestra, dejalo.

Maestra: Qué es todo, Tatiana, qué te gusta. Agustina ni conocía el lugar, no sabe qué todo estamos hablando [silencio]

Roberto: Ta, maestra, dejalo, se pone bobo.

Maestra: Sí, es cierto lo que decís. [Silencio]

En esta secuencia hay un pequeño conflicto con Juan, que quiere dar por terminado el tema, la maestra, que insiste en que desarrollen los conceptos para que los nuevos puedan entender de qué hablan, y Roberto que le dice a la maestra que no insista porque Juan «se pone bobo». En el episodio, Roberto parece ocupar en el vínculo el lugar del tercero que desarma el conflicto. Lo interesante aquí es que la maestra se afilia a la posición de Roberto, y se habilita así una circulación de lugares, de manera que no siempre es la maestra quien administra los intercambios. Por su parte Juan, que no había hablado hasta el momento, no vuelve a hacerlo hasta un rato más tarde. El incidente hace que se produzcan silencios, y la maestra dice:

3 Nuevamente, la intervención se realiza con la entonación propia de una aseveración.

Maestra: Bueno, después nos van a contar, ¿no? Supuestamente son niños que han venido otras veces. Por ejemplo, contar por qué cuando empieza el año quieren venir a maestros comunitarios. ¿Alguien tiene algo más para decir?

Niños [hablando todos juntos]: Nos ayuda a aprender más, hacemos los deberes. Nos ayudan cuando tenemos una duda. Hicimos una obra de teatro.

La maestra cuando retoma la palabra, luego del silencio producido, pone distancia frente a los chicos que no quisieron hablar más (Tatiana y Juan), e insiste con el tema original, llevando a que los niños contesten al mismo tiempo y repitiendo el discurso legitimado. Resulta clara la afiliación con la maestra y la voluntad de los niños de recuperar la fluidez de la conversación previa al conflicto. Todos parecen hacer su mejor intento para recuperar y mantener un clima de armonía y cohesión grupal. En este momento, Roberto vuelve a intervenir llevando el intercambio hacia otra dirección, y la maestra valida el cambio de tópico.

Roberto: Leímos un cuento.

Maestra: Vamos a escuchar lo que está contando Roberto, los demás pueden aportar.

Roberto: Era un cuento que la casa era toda negra.

Niña: Era el gato Wilbur.

Roberto: La casa era toda negra. El gato era todo negro. Había una bruja que tenía todo negro.

Niña: El gato se le sentaba arriba.

Maestra: Dejen al compañero tratar de explicar, si no, no se va a entender nada el cuento.

Roberto: Y cada vez que se iba a sentar en el sillón o algo se sentaba arriba de él y se asustaba de la bruja, entonces un día lo cambió de color y ¿cómo es? [hablan todos juntos]

Maestra: Ahora habla Amanda un poco.

Amanda: Lo cambió de color verde y lo puso para el pasto, y cuando se fue al pasto tropezó, se le cayó la varita, el loro, y eso y cayó en una maceta. Y después se enojó, lo hizo de todos colores y Wilbur se fue para arriba de un árbol y todos los pájaros se reían, porque era de todos colores.

Maestra: Ahora sí, otra parte otro.

Niña: ¡Yo! Y estaba triste, Wilbur estaba en lo más arriba del árbol y no quería bajar

Maestra: ¿Y por qué no quería bajar? [hablan todos juntos]

Amanda: Porque pensó que no lo querían.

Juan: Porque quería volver al color de él.

Maestra: Hay gente que no habló, vamos a dejar a Alicia, Agustina y a Tatiana.

Tatiana: Después lo volvió al color y lo bajó y con la varita hizo palabras mágicas y volvió a la casa de todos colores y ahí como era el gato negro lo podía ver.

Amanda: ¿Y si le mostramos a ella?

Maestra: ¿Representamos el cuento?

Niños: No, partes. Etapas del cuento.

Amanda: Nosotros hicimos la parte en que tirábamos a Wilbur para afuera y ellas a la bruja que caía.

Maestra: Lo hicieron en equipos, unos lo hicieron con movimiento y otros como si fuera una fotografía de la escena. Un equipo que habló y los demás lo hicieron mudos. No eran todos iguales, fue algo que en realidad no se les dijo sino que lo hicieron ellos naturalmente, se les dijo que representarían el cuento, las distintas escenas de diferente manera.

Roberto: Todos pudimos participar porque ninguno quedó afuera ni nada

Vemos en este extenso episodio que la maestra legitima la introducción de un nuevo tópico por parte de Roberto y lo ampara en la palabra para que comience con su relato y avance sin interrupciones, hasta que Roberto duda y hace una pausa («¿cómo es?»), y entonces la maestra dirige la adjudicación de turnos para que la historia fluya. En este proceso, da la palabra a chicos elegidos por ella, invita a que alguien siga y hasta hace alguna pregunta para orientar la reconstrucción colectiva del cuento. En determinado momento, Amanda propone que representen el cuento, como hicieron el año anterior (información que surge de la propia conversación). La manera en que lo propone es incomprensible para quien no compartió la experiencia el año anterior, porque simplemente dice «¿Y si le mostramos a ella?», y la maestra interpreta esto como una propuesta de representación del cuento.

Es interesante aquí ver cómo está instalado entre quienes ya vinieron y la maestra una especie de código restringido (Bernstein, 1988) que les permite comunicarse eficazmente a partir de significados implícitos, particularistas. La maestra, sin embargo, toma el tema y lo ‘traduce’ a un código elaborado, es decir, explicita la propuesta y la experiencia anterior, también a partir de un relato. De esta manera, el relato ficcional ya conocido, reproducido, queda en boca de los niños bajo la organización de la maestra, y esta asume el relato de una experiencia personal, compartida por varios de ellos. A pesar de que la iniciativa proviene de una niña, la explicitación del relato es realizada por la maestra.

La secuencia se cierra con otra intervención de Roberto, que agrega al relato de la maestra el comentario de que todos pudieron participar y nadie quedó afuera, lo que constituye una de las bases de funcionamiento que promueven estas maestras comunitarias. De esta manera, Roberto muestra que retoma el discurso legitimado por la propuesta educativa y colabora en su difusión a otros, los alumnos nuevos y los observadores.

A pesar de este intercambio, no prospera la idea de representar el cuento ya que la maestra no retoma la propuesta, se dirige a los observadores explicándoles el trabajo que realizan en torno a las representaciones, y luego se dirige a los niños diciéndoles:

Maestra: [...] Ahora quiero saber la opinión de ustedes, si les gusta más venir a la comisión a trabajar o les gustaría ir a la escuela.

Roberto: Me gustaría más la escuela.

Maestra: ¿Por qué motivos? Decilo porque es interesante.
 Roberto: Porque es más grande y pueden hacerlo más niños.
 Maestra: Ah, te gustaría que trabajáramos con todos los niños.
 Amanda: Porque podemos hacer la obra en el escenario que es grande.
 Niños: Está bueno en los dos lados.
 Maestra: ¿Y a los demás que están callados?
 Ana: Venir acá.
 Maestra: ¿Por qué?
 Ana: Porque si vos hacés la obra allá te miran todos, te empezás a reír.
 Maestra: ¿Y Tatiana?
 Tatiana: En los dos lados.
 Maestra: ¿Alicia?
 Alicia: Acá. [Juan le hace una seña a la maestra]
 Maestra: ¿Por qué me hacés la seña y no lo decís y Amelia se queda sin escucharte? [Juan se ríe]
 Maestra: Yo les digo porqué me gusta más acá, porque cuando comencé algunas de las actividades las hacíamos allá, es cierto un poco lo que dice Ana, como la escuela de la tarde sigue funcionando, hay muchos niños, entonces a veces hacer las actividades allá era problemático, porque la escuela es muy grande pero no teníamos mucho lugar, entonces a veces teníamos que ir de un lado para otro para no molestar a los de la tarde. Después cuando estábamos haciendo algo todo el mundo venía a vernos para ver qué hacían los niños de la mañana. Entonces como que acá uno se siente como más cómodo, y como que tenemos prácticamente toda la comisión para nosotros, porque podemos ir a otro salón. Tenemos el patio.
 Niños: Podemos ir a jugar a la pelota en el patio. Tenemos de todo.
 [Silencio]
 Maestra: Ahora queremos saber por qué vienen al comunitario.

En esta secuencia la maestra propone una tarea argumentativa al pedirles que den su opinión sobre dónde les gusta más trabajar, en el local donde lo hacen o en la escuela. Los niños dan sus opiniones, la maestra insiste en que justifiquen su elección, y finalmente da la propia. Explica las razones por las que prefiere el comunal narrándoles situaciones incómodas por falta de espacio fundamentalmente. Finalmente llega a la conclusión, introducida por «Entonces», pero no utiliza una forma claramente asertiva sino que hace uso de varios mitigadores, es decir, de recursos de la lengua que permiten atenuar la imposición de la opinión, por ejemplo, el uso de «como que». Por otra parte, utiliza el pronombre «uno» que sirve para generalizar y alejarse del «yo» que realmente está opinando. Esto transmite que la situación en el comunal es más cómoda para todos, no solo para ella. Finalmente señala el hecho de que tienen el patio. Aquí los niños completan el discurso de la maestra, diciendo varios simultáneamente: «Podemos ir a jugar a la pelota en el patio. Tenemos de todo». Vemos que los niños rápidamente entienden el hilo de la argumentación de la maestra y se afilian a su postura, repitiendo su discurso. Luego de esto se da un silencio que lleva a la maestra a intervenir para retomar la conversación, y lo hace con la misma propuesta del inicio de la

reunión. Después de conversar un poco más sobre el tema, la maestra les propone que escriban sobre cómo se ven en el futuro.

Maestra: [...] Bueno, les voy a dar una hoja, le van a poner el nombre y van a escribir. Tienen que plantearse cómo se ven ustedes de acá a dentro de 15 años o 20 años, por ejemplo, cuando yo iba a la escuela me imaginaba casada, trabajando, media Susanita (risas). Uno no hace una cosa sola, bueno, además de trabajar qué otras cosas, por ejemplo, si te imaginás que seguís siendo amigo de tus amigos ahora, o teniendo un hijo, van a tener más de 30 años. O si se imaginan estudiando o trabajando. Con tiempo, tranquilos, cuenten todo, imagínense que va pasando el tiempo, cómo va a ser la vida de ustedes en ese pasaje de tiempo.

La consigna que se había previsto, con la intención de que los niños escribieran un texto narrativo, consistía en contestar cómo se ven de acá a 20 años, qué se imaginan haciendo. La maestra presenta el tema y hace una alusión a sí misma cuando era niña y pensaba en el futuro. Dice que era “*media Susanita*” y los niños ríen. Es difícil analizar este pasaje sin saber cuál es el conocimiento compartido por los niños acerca de los personaje de Quino, indudablemente el comentario de la maestra es clarísimo para adultos de su edad, pero no queda claro si los niños saben quién es Susanita y cuáles son sus preferencias. La risa es, nuevamente, un recurso de afiliación: si la maestra demuestra que dijo algo gracioso, los niños acompañan con risas. Luego la maestra da una serie de ejemplos sobre lo que pueden poner. Su intención parece ser que no escriban una sola frase, sino que se extiendan con relación a cómo imaginan su vida de adultos. Pero al dar ejemplos, asume que todos pondrán, por ejemplo, que se imaginan trabajando, de alguna manera da esto por hecho al decir «además de trabajar, qué otras cosas». De esta manera se transmiten algunas pautas como de sentido común (trabajar, estudiar, tener hijos y amigos), estableciéndose como una ideología naturalizada.

Cómo me veo en veinte años. Narrar el futuro, contar el presente

Antes de analizar los textos producidos por los niños, veamos algunos conceptos sobre la organización de las narraciones. Labov (1972) define la narración como un método de recapitulación de la experiencia pasada adecuando una secuencia verbal de proposiciones a la secuencia de sucesos que (se supone) ocurrieron realmente. De acuerdo a este autor, una narración totalmente desarrollada puede presentar los elementos siguientes:

Compendio: resume la historia, comunica los hechos más importantes en pocas palabras. No ocurre a menudo en las narraciones conversacionales.

Orientación: da información sobre el tiempo, el lugar, los participantes y el contexto general en que ocurrieron los hechos relatados. La forma verbal más frecuente en las secciones de orientación es el imperfecto del indicativo, pero también aparecen el presente simple y progresivo, el imperfecto progresivo, el pretérito y el futuro morfológico.

Evaluación: el narrador indica cuál es la razón de ser de la narrativa, por qué los hechos son importantes, por qué vale la pena recordarlos y contarlos. Si está en una sección independiente es evaluación externa, si está en las cláusulas narrativas a través de toda la historia, es interna. Pueden usarse distintos recursos: adjetivos, cláusulas superlativas, exclamaciones, preguntas retóricas, acentuación enfática, pausas, y también el uso del presente histórico.

Coda y resolución o resultado: La resolución dice lo que sucedió finalmente. La coda señala explícitamente que la historia ha terminado, por medio de expresiones como «y eso fue todo», «y así terminó la cosa, y eso fue lo que nos contó», o puede indicar el efecto de los hechos relatados. La coda permite un cambio de pasado a presente en el enfoque temporal y señala el término de un tipo de discurso.

En el encuentro de PMC que venimos analizando, la propuesta realizada refiere al futuro, no al pasado como resulta más habitual para el desarrollo de narrativas. La forma de presentar la consigna, a partir de la pregunta «¿Cómo me veo de acá a 20 años?», podría llevar a promover una descripción, no necesariamente una narración. La consigna se complementa con otra pregunta ¿Por qué?, que por su parte da pie a una argumentación o justificación. Estos elementos de la consigna deben ser tenidos en cuenta al estudiar los textos infantiles, ya que no podemos evaluar la estructura de una narración sin señalar que la propuesta puede haber promovido otro tipo de texto. Es importante tomar nota sobre este punto para el diseño de futuras investigaciones o intervenciones pedagógicas.

Los niños escribieron textos con distintas características, tanto si tenemos en cuenta la extensión de los mismos, como en lo referente a su organización textual.

La extensión es, en cierto sentido, lo menos importante. De todos modos se puede decir que, por un lado, hay textos de 2 a 4 líneas, en tanto que los más extensos son de 9 líneas. En todo caso, todos son bastante breves.

Como señalamos antes, la consigna no fue la más apropiada para generar un texto narrativo, por lo tanto no sorprende que no presenten el formato narrativo típico. Uno de los dos textos que presentan un formato cercano al propuesto por Labov es el de Juan:⁴

Quiero ser futbolista. Me imagino un futuro real, en el estadio centenario. Salgo a la cancha con la camiseta de nacional. Me gustaría que mi familia me mire.

La primera línea constituye el compendio, la segunda y la tercera establecen la orientación, con indicación de lugar y participantes. Al igual que en algunas narraciones sobre el pasado, Juan opta por el presente, en este caso para referirse al futuro («salgo a la cancha»). Esta opción, conjuntamente con el adjetivo 'real' en referencia al futuro (que puede interpretarse como evaluativo), trasmite seguridad y certeza, a pesar del uso del verbo imaginar («imagino un futuro real»). La última

4 La transcripción de los textos escritos mantiene la diagramación, la ortografía y la sintaxis de los originales.

línea puede interpretarse como la coda o resolución: ser jugador de fútbol es el acontecimiento, lo importante parece estar instalado en que la familia lo mire. De hecho, Juan es un niño tímido y con baja autoestima. Escribe y lee con dificultad y tiene problemas de dicción. Este niño vive con el padre de su hermano, ya que la madre los abandonó y el padrastro se hizo cargo de todos. Su hermana mayor se fue a vivir con su madre biológica. El contexto familiar permite entender la resolución de su texto: aspira a que su familia lo mire.

Algo similar ocurre con el texto de Ana. Esta niña no escribe, por lo tanto le dice el texto a la maestra quien lo transcribe. Ana dicta lo siguiente:

Quiero ser actriz. Me imagino en mi casa limpiando yendo a buscar a mi hija a la escuela. Trabajo como limpiadora estudio repostería y actuación. Me gustaría actuar en el Teatro Florencio Sánchez. Me imagino que toda la gente me mire y aplauda.

El formato es similar, aunque más elaborado en la medida en que Juan se ve en la cancha, en tanto que Ana se ve ama de casa y limpiadora, al tiempo que estudia lo que le gusta, repostería y actuación, y se imagina, no se ve, frente a un público que la aplauda. En ambos textos surge la necesidad de ser reconocidos por otros, la familia, la gente.

Los demás textos no presentan formatos de este tipo sino que se ajustan más a la consigna, dicen cómo se ven y lo justifican. En ellos resulta de interés ver la forma en que presentan sus puntos de vista. Como sostiene Shiro (2007: 21), «el uso de expresiones modales refleja la función interpersonal del lenguaje. En cada enunciado el emisor le señala al interlocutor hasta qué punto está seguro de aquello que está enunciando». Las formas verbales, por ejemplo, nos permiten ver el grado de compromiso del emisor con lo que está diciendo, al igual que la selección de adjetivos y adverbios. Los verbos elegidos, por su parte, señalan la certeza o el grado de seguridad o de confianza con que se dice algo.

Veamos el texto de Carmen:

Saliendo de la escuela, ponerme a trabajar.
De Beterinaria porque me gustan los animales.

El título es ¿Cómo me veo de acá a 20 años?, por lo que podemos suponer que para no repetir optó por omitir «Me veo». De todos modos, nos encontramos con un texto con verbos no conjugados (saliendo-gerundio, ponerme-infinitivo), en donde por lo tanto no hay referencia directa al sujeto que en este caso coincidiría con el emisor. La referencia a sí misma aparece en el pronombre 'me' (ponerme) y en la justificación de lo que sostiene (porque me gustan los animales).

Estas opciones de Carmen son bien diferentes a las que presenta Agustina:

Yo en el futuro quiero ser de verdad prof. educación física y educadora de boy scout.
Quiero ser profesora de educación física porque me gusta el ejercicio y estar en mi figura.

En este caso, Agustina se ubica claramente como sujeto gramatical por medio del pronombre 'yo' (que en español puede ser omitido, por lo que cuando aparece es señal de énfasis), establece el momento del que habla (en el futuro), utiliza un verbo modal en presente (quiero) y finalmente la frase preposicional 'de verdad' (que funciona como adverbio), todos elementos que no dejan duda sobre su compromiso con lo dicho. La segunda oración constituye la justificación de lo aseverado en la primera.

Roberto y Tatiana, por su parte, tienen planes de futuro con más detalles que los textos anteriores. Roberto escribe:

Yo me veo jugador de fútbol, porque me encanta el fútbol, my jugador de fútbol es Ronaldinho y me encantaría jugar en Peñarol y ganarle a Nacional en un clasico.

Tambien me gustaria ser conductor de maquinas de sacar barro para poner caños, o trabajar en la construcción, porque te divertis mucho y me encantaria hacer eso.

Y tener 3 hijos que se llamen Emmanuel, Facundo y Yéssica, con una mujer vien linda y buena y que sea trabajadora.

Roberto comienza su texto asumiendo su punto de vista con el pronombre 'yo' y responde a la consigna dando información sobre sus gustos e intereses, justificando así lo que sostiene. En el texto llama la atención el último párrafo, en donde detalla los nombres de sus futuros tres hijos y las características de su esposa. Refleja en su texto la incorporación de valores relativos al trabajo y al hecho de que es posible disfrutar del mismo, y también relativos a una familia constituida de forma tradicional, algo bien diferente a la situación que vive Roberto en su casa (violencia doméstica, padrastro adicto a pasta base, separación de la madre, abuelo alcohólico).

Algo similar ocurre con Tatiana:

Dentro de veinte años me imagino estar casada tener 1 hijo/a.

Tambien me imagino trabajar de niñera, maestra y futbolistas.

Por que me gusta mucho ser niñera porque desde que nacio mi hermano me gusta mucho cuidar a los bebes.

Tambien me gusta ser maestra porque yo iba al jardin a trabajar con mi madrey yo me iba a las clases a cuidar y a leerles y cuento y a cuidarlos en el recreo.

Y tambien me gusta jugar al futbol porque me gusta meter gol y atajar.

FIN

También Tatiana tiene una situación familiar conflictiva, que la obliga a veces a hacerse cargo de su hermano e incluso a faltar a la escuela por eso. En el texto, sin embargo, aparecen los aspectos positivos de cuidar y hacerse cargo de otros, incluso como justificación de querer ser a futuro niñera y maestra.

Un comentario aparte merece el texto de Alicia.

A mí me gustaria ser vuarda de policia por qué mi mama y papá quieren qué llo sea guardia de seguridad por qué voi a wir al liseo 5o y despue al liseo militar y si no repito capas que salgo a los 18 años.

Ami lo qué me gusta del comunitario es que te enseñan nuebas cosas y asen obras, los juegos y todo lo demas como los cuentos y etcétera.

megusta qué el comunitario sea en la comision xxx xxx⁵ por qué es más trancilo y no te molestan y Tenemos más espacio aca qué en la escuela por qué no estamos amontonados.

B: eso es lo qué llo pienso de eso.

El texto de Alicia muestra, en el primer párrafo, una planificación detallada (secuencia temporal con datos precisos) del futuro de Alicia, justificada por el deseo de sus padres (no, como en los casos anteriores, en base a lo que le gusta a ella). En los siguientes dos párrafos cambia de tema y se refiere a la conversación que hubo en la clase antes de comenzar con la tarea escrita. También acá lo que sostiene Alicia refleja la postura de adultos, ya que coincide totalmente con la visión de las maestras comunitarias. Por último, agrega una especie de nota en la que sostiene que esto es lo que ella piensa, algo que puede verse como innecesario, ya que la consigna refería precisamente a sus posturas personales. Alicia es una niña con un problema de nacimiento en la vista, que antes trataba de disimular con el pelo sobre la cara pero que ahora asume, usa una vincha con el cabello fuera de la cara, se presenta prolija y demuestra querer integrarse, por ejemplo, manifestando que quiere aprender hip hop. Tiene respaldo de sus padres y sus compañeros la integran. En su discurso, Alicia demuestra estar sujeta a las ideologías de los adultos de referencia, algo que puede ayudarla a mantener el respaldo que le dan, pero que al mismo tiempo puede estar coartando su autonomía. En otras palabras, Alicia se presenta como la niña que los demás quieren que sea, y nos quedamos sin saber qué piensa realmente.

5 El niño da el nombre de la comisión.

Referencias bibliográficas

- ALLWRIGHT, Dick y BAILEY, Kathleen M. (1991) *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- AULAGNIER, Piera (1977) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BERNSTEIN, Basil (1988) «Códigos elaborados y restringidos: visión general y críticas». En Bernstein, B. *La estructura del discurso pedagógico*. Clases códigos y control (Vol. 4), Madrid, Akal Universitaria, pp. 100-134
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2008) *El professor como pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa*, San Pablo, Parábola.
- BRAVO, Diana (1999) «Imagen «positiva» vs. Imagen «negativa»: pragmática sociocultural y componentes de face». En *Oralia 2. Análisis del discurso oral*: 155-184.
- BROWN, Penelope y LEVINSON, Stephen (1987) *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DELAMONT, Sara (2004) «Ethnography and participant observation». En Seale, Gobo & Silverman (eds.) *Qualitative Research Practice*. Londres, SAGE, pp. 217-229.
- LABOV, William (1972) «The transformation of reality in narrative syntax». En Labov, W., *Language in the Inner City*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 354-396.
- LAPLANCHE, Jean (1996) *La prioridad del otro en psicoanálisis*. Buenos Aires, Amorrortu.
- RICHARDS, Jack y LOCKHART, Charles (1998 [1994]) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- SHIRO, Martha (2007) *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- SILVA, Denize E. G. da (2003) «A ética na pesquisa: reflexões sobre metodologia na coleta de dados». En Vieira, J. A. y Silva, D. E. G. (orgs.) *Práticas de Análise do Discurso*, Brasília: Plano Editora-Oficina Editorial Instituto de Letras UnB.

El docente como operador subjetivante

ALICIA KACHINOVSKY

CON LA COLABORACIÓN DE NATALIA MORALES, IGNACIO RÓTULO Y VALERIA RUBIO

Introducción

Este trabajo persigue el testimonio de un recorrido y sus frutos: la observación de una actividad de aula común, en un quinto año de una escuela pública montevideana, material que toma como pretexto para reflexionar en torno al quehacer docente.

La clase se desarrolla en un salón amplio, con sillas y mesas ordenadas, agrupados en su mayoría por géneros (niñas con niñas y varones con varones). La maestra de clase da los buenos días a los niños y anuncia la tarea a desarrollar: repaso de un tema de historia nacional.

Emerge a continuación la voz de un niño que participa sin que la maestra haya efectuado pregunta alguna (iniciativa conversacional), aunque en sintonía con lo planificado por ella. El escolar emplea una expresión ajustada al tópico anticipado, aportando el contexto más amplio en el que se produce el hecho histórico: «los movimientos de revolución».

Ya sea un acto servil, una expresión de interés por el tema, una demostración de sapiencia o, simplemente, ‘una prueba de amor’, establece de este modo una alianza explícita con su maestra, ratificando en acto su autoridad. Es ya a propósito de estas palabras inaugurales que empiezan a sucederse, como diría John Austin (1990), los actos de habla (ilocucionarios y perlocucionarios).¹

A punto de partida de esta intervención espontánea, la maestra evalúa positivamente el comentario (asiente), retoma con más fuerza el timón de su clase y empieza a hacer preguntas al grupo para reconstruir el hecho histórico sobre la base de los conocimientos enseñados con anterioridad:

Maestra: Sí, ¿en qué año?

En un clima de intenso trabajo y compromiso, estos y otros intercambios conversacionales se suceden de manera fluida, siempre al servicio del cometido pedagógico. Esta particularidad torna a esta observación propicia para ilustrar algunas de las múltiples funciones que una maestra desarrolla o puede llegar a desarrollar en el aula.

1 Afirma este autor: «Distinguimos así el acto locucionario (y dentro de él los actos fonéticos, «fáticos» y «réticos») que posee significado; el acto ilocucionario, que posee una cierta fuerza al decir algo; y el acto perlocucionario, que consiste en lograr ciertos efectos por (el hecho de decir algo)» (Austin, 1990: 166).

La sensibilidad en el escenario pedagógico

A continuación se procede a analizar solo algunos tramos de la escena mencionada, por su fecundidad demostrativa. El lector sabrá comprender la imperiosa formulación de una interrogante introductoria: ¿es preciso hablar de una Psicopedagogía clínica basada en evidencias?²

En el primer fragmento seleccionado la maestra convoca un clima emotivo sobre el cual asienta su estrategia didáctica:

Esto es un hecho muy significativo porque es como el nacimiento de nosotros como nación. Imagínense lo que significaba para ellos y para Artigas que querían quemar sus casas, perder lo poco que tenían para ir con Artigas.

La maestra se implica e implica al grupo escolar, refiriéndose al ‘nacimiento del nosotros’ y al concepto de ‘nación’.

La incitación a imaginar el hecho histórico, transforma una descripción seguramente ajena a la cotidianidad de estos niños en un ámbito de participación y protagonismo. El mecanismo psíquico puesto en juego —la identificación proyectiva—, produce una particular apertura de la sensibilidad. Abiertas las esclusas, los invita a ponerse en el lugar del otro en una circunstancia dramática y devastadora («quemar sus casas, perder lo poco que tenían»), a cambio de otra cosa: seguir una figura mítica.

Un acto sacrificial de tal envergadura redimensiona al sustituto en cuestión, es decir, la figura de Artigas y sus ideales. Sabemos de la comprensible y universal renuencia humana a abandonar «de buen grado una posición libidinal, ni aun cuando su sustituto ya asoma» (Freud, 1917: 242).

La concepción de sujeto que orienta al presente análisis —inscripta en la línea teórica psicoanalítica— no se corresponde con el supuesto de que la vida afectiva pueda ser entrenada, controlada o programada. Por este motivo, hablar de una ‘educación de los afectos’ resultaría un sinsentido.

En cambio, pensar al docente como un «operador subjetivante» (de Lajonquière, 2000) comporta la posibilidad de considerar la afectación ocurrida en el niño a partir del accionar del maestro (comprometido con el acto educativo). Y es en este sentido que nos detuvimos especialmente en la potencialidad formativa del ejercicio del magisterio sobre la totalidad de la persona, su injerencia en la dinámica afectiva infantil, las huellas indelebles producidas por estas experiencias escolares.

2 La pregunta formulada, aún de carácter retórico, toma prestada la concepción de «medicina basada en la evidencia» (Straus, Richardson, Glasziou y Haynes, 2006), que supone la integración de la experiencia clínica singular con los datos objetivos disponibles, a propósito de la toma de decisiones terapéuticas. La MBE se propone que la actividad médica se fundamente en datos científicos y no en suposiciones o creencias, apuesta que podría hacerse extensiva a las prácticas pedagógicas.

Un ‘operador subjetivante’ es quien deja inscripta la marca de su deseo y habilita la eventual dimisión al mismo. Junto a o antes de la transmisión de conocimientos, la docencia transcurre como transmisión de marcas simbólicas:

Cuando el maestro oferta su enseñanza instala, en su interlocutor, el deseo de saber más sobre aquello que cae en el acto de la transmisión, así como alimenta el amor del aprendiz por aquel que se le aparece como sabiendo de eso que hace falta en él (de Lajonquière, 2000: 178).

El pasaje escolar elegido tiene la virtud de poner sobre la mesa uno de los trámites psíquicos más arduos y complejos: el trabajo de renuncia (perder una posesión, un objeto altamente significativo).

El comentario espontáneo de una niña, en consonancia con el de su maestra, da cuenta del efecto logrado. El dato despojado, extraño a la vida del niño, adopta aquí el estatuto de *acontecimiento didáctico* (Behares, 2004), acierto que forja un *nosotros pedagógico* implícito:

Niña: Algunos no tenían caballos ni carretas. Se iban caminando.

Las aportaciones simbólicas de la docente se configuran por momentos como *condensaciones significativas*, que no sería prudente desarticular. El siguiente recorte nos parece un buen ejemplo del concepto acuñado, en el que sentimientos, ideales y valores (confianza, fe, libertad) se anudan y potencian entre sí, provocando un particular espesor pedagógico.

Niño: La confianza en Artigas.

Maestra: La confianza en Artigas. ¿Qué más?

Niña: La fe.

Maestra: La fe. ¿Qué más? ¿Por qué se iban? ¿Qué estaban buscando?

Niña: Libertad.

Maestra: ¡Libertad! Los movían las ganas de ser libres

Es cierto que la maestra respalda su práctica en un texto escolar, y este parece ofrecer un retrato vivencial del episodio histórico. Pero no es menos cierto que la maestra asume una debida autoría, que lo hace crecer en intensidad y fecundidad a través de sus preguntas, de sus destaques y conjeturas.

Maestra: Yo me puedo imaginar cómo estaba vestido cada uno, quiénes iban en los carruajes, quiénes a caballo, los niños, todo eso me lo puedo imaginar. Pero además, ¿qué sentido usa para esto? La imaginación sabemos que sí... pero, ¿qué nos quiere mostrar? [Hace referencia a una parte del texto].

Se detiene en aquellos temas que puede entramar con la cotidianeidad de los niños: las restricciones impuestas por el frío y la lluvia, los problemas de alimentación, las repercusiones de ambos factores en el estado de salud de los personajes (un contexto de dificultades que parece estar a tono con las limitaciones y padecimientos sociales de la escuela y su entorno).

Saca un máximo provecho de la capacidad humana de *subjuntivizar la realidad* a través del género narrativo (Bruner, 1991), instalando lo sutil al servicio

de la imaginación. Induce a poner en juego los sentidos, para configurar vívidas imágenes del pretérito. Sus interrogantes obtienen uno de los posibles resultados perseguidos, a través de la respuesta de un niño:

Niño: El oído.

Maestra: ¡El oído! ¿Ustedes se imaginan el ruido que hacía la carreta cuando se iba moviendo? ¿Qué más, además del ruido de la carreta cuando se mueve?

Se precipitan varias intervenciones a la vez, que no resulta posible registrar con el aparato de audio. La simultaneidad de voces no obtura la capacidad de la maestra de retomar algunas de ellas:

Maestra: Los caballos, los gritos (inaudible), por eso dice que es una sinfonía

No solo vuelve a implicarse, dibujando con sus palabras una propuesta plástica propia, sino que induce al proceso de conceptualización y contribuye al crecimiento del repertorio semántico (metáfora de la sinfonía).

La nueva vía aferente conducirá luego hacia la esfera musical, que se prestará con prontitud a incursionar en las comarcas de la afectividad:

Maestra: El ruido de los perros que había. ¿Qué más? ¿Y los cielitos que acompañaban durante el sitio? ¿Seguirán acompañando? ¿No habrán llevado sus guitarras? No la estaban pasando nada bien pero también (Interrumpe un alumno) ¿Por qué no? Cuando te sentís mal y escuchás algo que te gusta, ¿no te hace sentir mejor?

Los estados emocionales no figuran como convidados de piedra en esta aula; no parece haber un manto de silencio que los cubra. Por el contrario, son enunciados y reencausados cuando generan interferencias con la tarea primaria. El siguiente ejemplo constituye un buen exponente de la afirmación anterior:

Maestra: «Por la ansiedad de leer no estás participando».

Si bien corresponde decir que allí se produce una suerte de regulación del afecto —¿acaso una variedad de disciplinamiento de la subjetividad?—, la puesta en palabras de algunos estados emocionales ejerce una oportuna contención de aquello que está fuera de lugar o excedido.

Es esta no más que una lectura posible. En una comunicación personal la Dra. Beatriz Gabbiani planteaba otra interpretación plausible: si el niño tiene ganas de leer, ¿hay que frenarlo para que participe? ¿Quién resuelve o tiene la potestad de establecer los tiempos de la lectura?

El pensamiento creativo en el aula

El trabajo con lo desconocido y lo misterioso constituye uno de los recursos más destacables de la actividad observada en esta aula. En concordancia con la línea teórica sustentada, se toma como premisa que la curiosidad es producida por el enigma, cuyo carácter excitante ha sido determinado tempranamente, a cuenta de la temprana indefensión del cachorro humano y su radical asimetría con

el adulto que lo ‘auxilia’. Junto a los cuidados prodigados, este lo asiste y afecta, humanizándolo: implanta el mensaje enigmático (ignorado para el propio adulto, ya que es del orden del inconciente), que pondrá en marcha los procesos de metabolización (Bleichmar, 1999; Laplanche, 1989, 1992 y 1996).

Esta ficción de los orígenes, anclada en la experiencia clínica, pretende cercar la condición del pensamiento humano: un externo-interno-excitante (enigmático, no decodificado) que deviene motor del teorizar humano (mensaje a decodificar).

Sin ninguna obligación de ‘conocer’ este complejo capítulo de la novela psicoanalítica, la nueva protagonista del cuento —la maestra observada en su clase— pone a trabajar la incógnita y saca un muy buen partido de sus potencialidades:

Maestra: ¿Qué más puede haber pasado? Estamos imaginando, no sabemos qué más pasó, acá tuvieron que descansar cuatro días en vez de uno, y habiendo recorrido menos kilómetros. ¿Qué habrá pasado con el tiempo?

En primer término, verificamos la insistencia de la maestra en involucrarse y comprometerse a través del nosotros (*Estamos imaginando*), sin que por ello haya pérdida de asimetría. En segundo término corresponde mencionar el tiempo verbal de la interrogación: qué más puede haber pasado no procura el mismo trayecto que preguntar qué más pasó.

No ocurre lo mismo cuando Silvia Schlemenson investiga en torno a las oportunidades sociales que ponen en juego la productividad simbólica infantil (su promoción o inhibición), e interroga las estrategias narrativas desplegadas por 25 docentes de educación inicial que se proponían «desarrollar la imaginación de los pequeños después de la lectura de un cuento» (Schlemenson, 2004: 128). Recoge como resultados:

- la solicitud abusiva de descripciones, sin promover narraciones;
- la clausura del discurso infantil y el uso casi exclusivo en tiempo presente o pasado;
- la obturación de la riqueza simbólica de las formas verbales condicionales, subjuntivas o futuras.

En último término, hacerse cargo del no saber (*no sabemos qué más pasó*), destrona al enseñante del lugar de supuesto saber, resorte que pone en movimiento la teorización infantil.

Una trama de similar sutileza e intensidad ocurre cuando la maestra ingresa en un segundo momento de su unidad didáctica, pretendiendo que cada niño elabore un trabajo personal. He aquí el turno en cuestión:

Maestra: Yo les voy a proponer algo, me gustaría que cada uno de ustedes se imaginara que es una de las personas que decide seguir a Artigas en el Éxodo. Imagínense... Yo quiero que cada uno piense qué lo llevo a tomar la decisión de acompañar a Artigas, qué hizo con sus cosas, en qué va y, sobre todo, durante el recorrido qué escuchan, qué ven y usen los otros sentidos también. [...] Piensen cómo se sentirían, qué cosas extrañarían.

Se repiten algunos aspectos ya señalados: implicarse a través del uso del pronombre ‘yo’, convocar la imaginación, invitar a utilizar diversas vías sensitivas y a

ponerse en el lugar del otro (empatía). Pero además emergen dos circunstancias novedosas. Cuando la maestra dice «me gustaría que cada uno...» o «Yo quiero que cada uno...», no solo se está usando un mecanismo de atenuación de la autoridad, en el sentido de imponer algo al otro, como dirían los sociolingüistas (Gabbiani y Madfes, 2006). Es decir, no solo parece dejar un posible margen de libertad, sino que introduce su deseo desde una posición de asimetría que reedita los más tempranos tiempos de la vida (de ahí su potencia enunciativa).

Nos referimos de este modo al concepto de seducción originaria o *seducción generalizada*, que Laplanche (1992, 1989) asigna a Freud.³ Acorde a nuestros fines, nos interesa destacar la fuerza que adquiere el acto adulto cuando se lo plantea de esta manera, su naturaleza irresistible. Resulta muy difícil negarse a una solicitud de esta entidad, más cuando se trata de un niño.

La segunda novedad de este pasaje tiene que ver con el énfasis puesto en el afecto en general (*cómo se sentirían*), afecto que luego se inclina hacia la añoranza (*qué cosas extrañarían*). El encuentro con el sentimiento de pérdida y su eventual tramitación constituye para el psiquismo una de las tareas humanas más tempranas, más complejas, más arduas y más ineludibles. Tal vez por eso mismo, por su notable humanidad y universalidad, tiene un poder de convocatoria privilegiado en algunos aunque, asimismo, de evitación y rechazo en otros.

Planteado en términos de extrañar, tiene una connotación afectiva familiar para los niños, que seguramente han padecido experiencias de esta índole.

En consonancia con lo expuesto hasta acá, es palmaria la inversión libidinal de esta maestra hacia sus niños. Con otro marco referencial teórico podríamos decir que ‘estimula’ a sus alumnos y fortalece su ‘autoestima’. Preferimos afirmar que inviste narcisísticamente a su ‘descendencia simbólica’ y mostrarlo mediante una secuencia dialógica elocuente:

Maestra: ¿A ver cómo les quedó? [Acercándose a unas alumnas]. Ah, todavía no terminaron. Ta, trabajen tranquilas. [Murmullos]. ¡Qué bueno te quedó, Florencia! [Dirigiéndose a una niña que realizó un dibujo en su XO. La maestra pasa por los lugares a mostrarlo]. ¡Hay artistas acá!

3 Las maniobras destinadas a los cuidados autoconservativos de la incipiente criatura humana —imprescindibles para su supervivencia— comportan un plus: la madre o sustituto introduce modos de excitación libidinal, dando cabida al proceso de inscripción de las matrices pulsionales. Es de rigor insistir que las tempranas inscripciones son del orden de lo no evacuable, irreductibles a la descarga absoluta. Al introducir la excitación libidinal, la operación materna arranca a la cría de la inmediatez de lo autoconservativo y de lo pulsional. Una vez fundado el aparato psíquico —tránsito mediante el cual el cachorro deviene humano—, las inscripciones pulsionales son *fijadas*, evitando que el sujeto viva constantemente atacado por ellas mismas. Convertidas en deseo, dejan libido disponible, y así no queda el sujeto librado a la compulsión (condición de la sublimación). En su calidad de mecanismo estructurante, la *represión originaria* permite sepultar aquello que perturba en el *fondo del alma*, y así deja libre al psiquismo para que pueda pensar, evitándole el malestar de una renuncia constante.

Breve incursión por los cometidos pedagógicos (en clave 'psi')

Desde este punto de vista, la maestra adopta un enfoque multidisciplinario en torno al núcleo temático definido. Confluyen en él diferentes saberes y disciplinas: historia, geografía, lenguaje, matemáticas, plástica, música

A modo de ejemplo, mencionaremos algunos de los conceptos abordados a propósito del área del lenguaje: párrafo, sangría, géneros discursivos (descriptivo, narrativo y argumentativo), ortografía, sintaxis, uso del diccionario.

Este detalle no pretende plantear un trabajo riguroso y dedicado por igual a cada una de las nociones enunciadas. Procura destacar la conveniencia de la intervención pedagógica, solidaria con el contexto de su producción, y la intensidad con la cual se suceden los intercambios discursivos áulicos.

Sin duda el control conversacional sigue estando en manos de la maestra de clase. Nos interesa señalar, sin embargo, que dicho control está al servicio de una 'tarea primaria' que logra aunar transmisión y producción de saberes nada más, y nada menos, que en una escuela pública de 'contexto crítico'.

En apretada síntesis, puede decirse que la maestra pone a jugar diferentes recursos mentales al servicio de sus objetivos pedagógicos: da lugar a estilos cognitivos diversos y a un conjunto variado de mecanismos intelectuales (tipos de razonamiento), apela con entusiasmo y compromiso a la imaginación de sus alumnos, emplea canales de recepción de la información heterogéneos (sentidos) y recurre a potentes resortes emotivos, sin invadir la privacidad de los niños o la suya propia.

La utilización de estrategias didácticas complementarias, valiéndose de vías sensitivas diversas, encuentra un fuerte sustento científico en los trabajos de Daniel Stern (1991) y en el concepto de *transmodalidad* (una capacidad de nuestro sistema cognitivo de transferir la experiencia perceptual de una modalidad sensorial a otra).⁴

Con un encare subsidiario, la producción artística es puesta al servicio del trabajo intelectual. Se instituye así una particular alianza entre la expresión plástica y el texto narrativo. Todo esto otorga a la labor docente una densidad pedagógica y un espesor cultural singular.

El oficio de enseñante

A continuación se describe una larga lista de actividades —algunas de ellas incluso se ejemplifican—, procurando dar cuenta de la complejidad del quehacer docente. Ellas figuran en el mismo orden con el que fueron encontradas:

- conducir al grupo: definir tarea y recorrido (estrategias y herramientas didácticas);

4 El bebe dispone de esta capacidad innata de traducir un tipo de información sensorial en otra desde el nacimiento, lo que le permite una rápida integración de los sucesos.

- repasar ideas, conceptos y valores trabajados en otra ocasión, evaluando tarea y/o adquisiciones;
- fijar datos, conceptos y valores transmitidos (‘machaque’⁵);
- retroceder si entiende que debe afirmar o enmendar una noción básica para seguir adelante;
- interrogar e incitar a participar de muy diversos modos (incluso golpeando palmas o solicitando completar una frase);
- regular el uso de la palabra y promover una distribución democrática de los turnos de habla (*Maestra: A ver, otros compañeros // Maestra: A ver los demás*);
- evaluar constantemente (*Maestra: En la campaña, ¡muy bien!*);
- reafirmar los aciertos de los niños y, sustentándose en respuestas correctas, apostar a más en sus requerimientos:

Niño: Estaban en quiebra en lo económico.

Maestra: Estaban en quiebra, pero aparte en lo político, ¿qué estaba pasando?

- corregir errores, agregar fundamentos e introducir nuevos datos;
- mitigar el efecto negativo que suele acompañar el acto docente de rectificar las respuestas equivocadas, a través de muy diversos recursos (*Maestra: No, Artigas todavía no // Maestra: Me voy...[broma]*);
- implicarse en el proceso pedagógico (*Maestra: Lo comentamos y lo pensamos en grupo*);
- hacer lugar a lo fallido como circunstancia plausible (*Maestra: Perdón, nos olvidamos de algo muy importante*);
- inducir movimientos yoicos como la identificación proyectiva o la empatía para comprometer afectivamente al niño (*Maestra: nosotros que estamos acá tenemos frío, así que imaginen*);
- solicitar conceptos (*Maestra: Monopolio comercial... ¿Qué quería decir eso?*);
- cultivar el juicio crítico del escolar —ciudadano en formación— a través de preguntas y petición de argumentos (*Maestra: ¿Y esto nos convenía?*);
- promover el razonamiento causal y plurideterminista (*Maestra: Los orientales no querían negociar, pero ¿por qué no querían negociar?*⁶);
- convocar y subrayar sentimientos patrióticos cuando es oportuno, estimulándolos:

5 Es un modo coloquial de hacer referencia a la insistencia del maestro en determinados contenidos que considera importantes, y que no necesariamente han sido entendidos o incorporados («fijados») por todos los niños de su grupo. Una vez le escuché al Maestro Hugo Rodríguez, recientemente fallecido, afirmar que el «machaque» bien entendido «del tipo que acá observamos» es una estrategia profundamente democrática, porque se propone *enseñar todo a todos*, sin distinciones.

6 Sigue una extensa secuencia, orientada por las preguntas de la maestra, en el que diversos motivos convergen hacia un mismo hecho histórico.

Maestra: ¿Y cómo surgió la Revolución Oriental? ¿A quién se le ocurrió? () Gente del campo, del pueblo, bien. ¿Y qué características tenía ese ejército? ¿Eran ordenados?

Niño: No tenían armas de fuego

Maestra: Ni entrenamiento, muy bien. Era solo gente que se unieron porque querían ¿Qué?

Niño: Liberar a su patria.

- abocarse al problema de la convivencia y otros capítulos de la educación en valores (*Maestra: Vamos a respetar a quienes no terminaron todavía*);
- regular los tiempos pedagógicos;
- introducir con ligereza conceptos complejos, en virtud de la necesidad de apresurar el ritmo de la clase (*Maestra: Venían los barcos llenos y le teníamos que comprar igual; convengamos que no nos convenía demasiado el sistema de monopolio comercial. Bien*);
- interrumpir el discurso infantil en ocasiones, para avanzar en el tema;
- renunciar puntualmente a su pregunta cuando la intervención del niño no se aparta demasiado de su derrotero:

Maestra: ¿Eran ordenados?

Niño: No tenían armas de fuego

Maestra: Ni entrenamiento; muy bien.

- introducir ajustes o precisiones cuando lo entienda conveniente —sin desestimar necesariamente la respuesta del niño—, contribuyendo asimismo al objetivo de propiciar un mayor surtido lexical:

Maestra: ¿Cómo habrán quedado los orientales?

Niño: Mejor.

Maestra: Más fuertes, ¿verdad?

- utilizar recursos propios del humor y afines (parodia, broma, ironía u otros), a efectos de prevenir interpretaciones literales o concretas

Maestra: El Grito de Asencio, muy bien. ¿Y qué fue? ¿Gritaron todos?;

- profundizar y avanzar en el tema que antes repasara;
- enseñar (explicar, exponer, fundamentar);
- proponerse como modelo identificadorio;
- implantar el valor del documento, encausando la curiosidad infantil por los caminos de la rigurosidad de un futuro investigador;
- discriminar variables (*Maestra: ¿Qué factores positivos y negativos influyeron en el desplazamiento?*)
- trabajar en comprensión lectora, fomentando un pensamiento inferencial (*Maestra: ¿Eso qué quiere decir? ¿Que estaban en el padrón anotados todos? // Maestra: Bien, ¿entonces qué quiere decir que hay diversidad de algo? // Maestra: ¿Por qué habrán tenido que parar?*).
- alentar y orientar la interpretación de cartografía y cuadro de datos;

- administrar la iniciativa infantil, en virtud de los objetivos o de la planificación trazada (*Maestra: ¡Mirá qué bueno! Después lo miramos. [Mientras continúa escribiendo en el pizarrón]*);
- utilizar estrategias didácticas complementarias, valiéndose de vías sensitivas diversas;
- regular emociones (*Maestra: Por la ansiedad de leer no estás participando.*);
- modular vicisitudes pulsionales, al imponer postergaciones (*Maestra: A Florencia no la voy a escuchar por un ratito...*), contribuyendo a la instalación de los diques culturales (Freud, 1905 y 1930);
- estimular la producción infantil, en términos de reconocimiento e investimento libidinal (*Maestra: ¡Qué creatividad, qué bueno!*);
- personalizar su intervención cuando percibe que un niño no acompaña el rumbo del grupo (se acerca a un alumno y le pregunta si está dormido todavía, reclama la atención de otro);
- poner en juego su deseo, en una suerte de «seducción pedagógica» (persuasión), emplazando el deseo del niño (*Maestra: me gustaría que cada uno de Uds. se imaginara*);
- instituir al narrador, promoviendo la creación de textos narrativos;
- inaugurar o habilitar el tiempo de la reflexión, el diálogo consigo mismo, el trabajo con la subjetividad (*Maestra: A ver, yo lo que quiero es que cada uno se tome el tiempo de pensarlo... // Maestra: tómense un ratito para pensarlo*);
- animar conductas de autonomía (*Maestra: Cada uno escriba lo que le parezca, cada uno decida qué título*);
- recibir y responder consultas;
- intervenir en situaciones de conflicto escolar;
- asumir actividades de gestión pedagógica (*Maestra: ¿Querés un lápiz?*);
- individualizar la orientación pedagógica (recorrer mesa por mesa mientras se realiza un trabajo escrito), abordando los obstáculos presentados, minimizando dificultades y subrayando fortalezas o disponibilidades (se acerca a un niño que no logra comenzar su tarea y le sugiere cómo podría comenzar, agregando que él sabe escribir muy bien);
- corregir trabajos mientras cada niño escribe un texto;
- disciplinar⁷ en pos de construir y preservar un clima de trabajo: (*Maestra: Vamos a seguir en este clima silencioso, vamos a seguir concentrados*).

7 Moderar, ordenar, regular, legalizar, reprimir, encuadrar, contener, mediar, restringir y otros.

Las funciones del enseñante

Pretender ahora establecer un cierto orden en la caja de herramientas antes descripta no es más que una nueva muestra de la soberbia clasificatoria del homo sapiens. Cuando se intenta categorizar lo humano ocurre lo mismo que con la sábana corta, cuando se cubre un aspecto se desatiende otro y cuando se contempla tal rasgo se descuida el siguiente. Pero seguimos empeñados en hacerlo, porque ese «humano suplicio de interpretar» (Sinay, 1993) nunca se agota.

Luego de varios ensayos, y en conocimiento de las zonas de intersección no vacía entre los territorios delineados, demarcamos seis funciones distintas. Como todas ellas se producen en torno al cometido pedagógico, y sus elementos tienen un alto grado de convergencia hacia dicho objetivo, una misma tarea admitiría ser incluida en más de una de estas clases.

Así entendido, solo se adscribirá a cada una de ellas tres ejemplos extraídos del apartado anterior, con la intención de procurar la intelección del lector:

1) Disciplinamiento

- Intervenir en situaciones de conflicto escolar;
- Modular vicisitudes pulsionales, al imponer postergaciones [...], contribuyendo a la instalación de los diques culturales;
- Regular el uso de la palabra y promover una distribución democrática de los turnos de habla.

2) Conducción y gestión pedagógica

- Conducir al grupo: definir tarea y recorrido (estrategias y herramientas didácticas);
- Regular los tiempos pedagógicos;
- Interrogar e incitar a participar de muy diversos modos.

3) Cultivo de operaciones cognitivas

- Solicitar conceptos;
- Cultivar el juicio crítico del escolar [...] a través de preguntas y petición de argumentos;
- Promover el razonamiento causal y plurideterminista.

4) Tramitación de emociones

- Inducir movimientos yoicos como la identificación proyectiva o la empatía para comprometer afectivamente al niño;
- Mitigar el efecto negativo que suele acompañar el acto docente de rectificar las respuestas equivocadas, a través de muy diversos recursos;
- Estimular la producción infantil, en términos de reconocimiento e investimento libidinal.

5) Formación en valores

- Abocarse al problema de la convivencia;
- Animar conductas de autonomía;
- Convocar y subrayar sentimientos patrióticos cuando es oportuno, estimulándolos.

6) Ejercicio específico de la 'tarea primaria'⁸

- Repasar ideas, conceptos y valores trabajados en otra ocasión, evaluando tarea y/o adquisiciones;
- Enseñar (explicar, exponer, fundamentar);
- Corregir errores, agregar fundamentos e introducir nuevos datos;

Un cierre sin clausuras

Tal vez deberíamos comenzar por confesar la sorpresa que causara en nosotros la extensa lista de tareas encontradas en solo dos horas de observación (a pesar de no contar con insumos de video filmación que permitieran una mayor precisión). El presente análisis nos obliga a formular un particular reconocimiento a la tarea de esta maestra y, en nombre de ella, al magisterio nacional en su conjunto. Aun sabiendo que el caso único, como método de investigación, no permite predicciones ni generalizaciones, sabemos que bien puede ser sayo apropiado para quien quiera y pueda usarlo. En el más pesimista de los enfoques, puede ser motivo de reflexión para muchos, que mueva al cambio.

Parafraseando a McEwan, decimos que no es cuestión de *des-cubrir* lo que la docencia es, como si fuera una esencia ahistórica y atemporal a revelar; se trata de encontrar «nuevas, mejores y más interesantes maneras de hablar de la docencia» (1988: 249).

Para este autor, inspirado en filósofos como Rorty y Gadamer, hay un nuevo objetivo al contar *historias de aula*: la esperanza de que al decir algo nuevo aprenderemos a enseñar mejor, que alcanzaremos una mayor comprensión del mundo humano.

Resta no obstante cerrar este trabajo con una serie de interrogantes que nos interpelan: ¿cómo medir la inversión humana que supone una entrega de este tipo? ¿Cómo evaluar sus costos? ¿Cómo no denunciar la ingratitud expresada por las retribuciones en juego? Y lo más importante: ¿Cómo cuidar a los que cuidan, capaces de nutrir y potenciar nuestra progenie?

8 En otras oportunidades hemos definido la «tarea primaria» (Kaës, 1996) de la institución educativa como la transmisión y producción de conocimientos (Kachinovsky, 2012).

Referencias bibliográficas

- AUSTIN, John (1990) *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- BEHARES, Luis (2004) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*, Montevideo, Psicolibros.
- BLEICHMAR, Silvia (2009) *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*, Buenos Aires, Paidós.
- (1999) *Clínica psicoanalítica y neogénesis*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1993) *La fundación de lo inconciente*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BRUNER, Jerome (1991) *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- DE LAJONQUIÈRE, Leandro (2000) *Infancia e ilusión (psico)-pedagógica: escritos de psicoanálisis y educación*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- FREUD, Sigmund (1930) «El malestar en la cultura». En *Obras completas*, XXI, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1917) «Duelo y melancolía». En *Obras completas*, XIV, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1905) «Tres ensayos de teoría sexual». En *Obras completas*, VII, Buenos Aires, Amorrortu.
- GABBIANI, Beatriz y MADFES, Irene (orgs.) (2006) *Conversación y poder: análisis de interacciones en aulas y consultorios*, Montevideo, FCE-FHCE, Udelar.
- KAËS, René et al. (1996) *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires, Paidós.
- KACHINOVSKY, Alicia (2012) *Enigmas del saber. Historias de aprendices*, Montevideo, CSIC, Udelar.
- LAPLANCHE, Jean (1996) *La prioridad del otro en psicoanálisis*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1992) *Vida y muerte en psicoanálisis*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1989) *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. La seducción originaria*, Buenos Aires, Amorrortu.
- McEWAN, Hunter (1998) «Las narrativas en el estudio de la docencia». En McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 236-259.
- SCHLEMENSON, Silvia (2004) «Constitución psíquica, narratividad y espacio escolar». En Schlemenson, Silvia y col. *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 127-138.
- STRAUS, Sharon, RICHARDSON, Scott, GLASZIOU, Paul, HAYNES, Brian (2006) *Medicina Basada en la Evidencia. Cómo practicar y enseñar la MBE*, Madrid, Elsevier, 3.^a ed.
- SINAY, Cecilia (1993) *El psicoanálisis, esa conjetura. El humano suplicio de interpretar*, Buenos Aires, Paidós.
- STERN, Daniel (1991) *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*, Buenos Aires, Paidós.

Parte III

Otras miradas al PMC

Dispositivos pedagógicos singulares: las prácticas de los maestros comunitarios para la integración escolar

VERÓNICA CAMBÓN MIHALFI

Introducción

El Programa Maestros Comunitarios presenta el potencial de dar lugar a la construcción de dispositivos pedagógicos singulares. A través de sus cuatro líneas de acción: integración, aceleración, grupo de padres y alfabetización en hogares, deja entrever un posicionamiento desde el cual los niños y sus familias son pensados desde su singularidad, enfatizando en sus posibilidades, asumiendo los maestros el desafío de generar en tal sentido dispositivos específicos de enseñanza.

En la escritura de este apartado, se han tomado aspectos relativos al trabajo de los maestros comunitarios en la línea de integración, relevados desde la investigación: «El Programa Maestro Comunitario: ¿un camino hacia la construcción de escuelas comunitarias?».¹

La investigación parte del supuesto de que la presencia del PMC puede constituirse en un potencial para la generación de movimientos en la institución educativa que lleven a la construcción de una escuela comunitaria.

El diseño de investigación se formuló desde la metodología cualitativa, de modo de poder elaborar el constructo ‘escuela comunitaria’ desde la integración de referencial teórico enriqueciéndose y redimensionándose desde el trabajo de campo. La escuela comunitaria se caracteriza por un modo particular de comprender y vincularse con los niños y sus familias, de participar en las redes sociales, de comprender los tránsitos singulares de los niños en sus trayectorias educativas y crear en tal sentido propuestas didácticas pertinentes, singularizantes, tomando la posibilidad de ser y hacer escuela en y con la comunidad.

Para la investigación se conformaron grupos de discusión integrados por maestros comunitarios para acceder al nivel de sus representaciones sociales acerca de la institución escolar y sus prácticas de enseñanza. Se partió del supuesto que el cambio en las representaciones de los maestros comunitarios, cambiaría también sus prácticas. Estas modificaciones constituyen movimientos

1 Tesis *El Programa Maestro Comunitario: ¿un camino hacia la construcción de escuelas comunitarias?* (Cambón, 2011), Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología de la Udelar.

instituyentes en tanto irrumpen en la dinámica institucional desde la diferencia, instalando nuevas prácticas docentes.

Posteriormente se realizaron entrevistas en profundidad a maestros comunitarios, maestros de aula y directores profundizando desde sus concepciones en los transformaciones que a nivel de representaciones y prácticas introduce el PMC, visualizando los efectos que han generado en los distintos actores las prácticas de los maestros comunitarios.

Se visualizaron de este modo transformaciones generadas por el PMC en la Escuela, con alcances diferenciales, en donde algunas prácticas han logrado trascender el plano de acciones desarrolladas por maestros comunitarios para tornarse en prácticas institucionales.

Se desarrollarán en la redacción de este capítulo aspectos relevantes del referencial teórico en diálogo con el discurso de los maestros comunitarios entrevistados en ocasión de dicha investigación.²

Acerca de la construcción de dispositivos pedagógicos singulares

El currículum prescripto remite a la norma escrita, es decir a aquello que está presente desde los documentos oficiales (programa escolar, lineamientos de política educativa), mientras que el ‘currículo real’ o ‘currículo en acción’ remite a lo que efectivamente acontece en el interior de las escuelas a partir de las interacciones que se establecen entre maestros y alumnos mediadas por los conocimientos.

Las trayectorias escolares teóricas (Terigi, 2010) dan cuenta de los tránsitos esperados de los niños (la asistencia, el pasaje grado a grado, pautada por la organización escolar), y están siendo cuestionadas por lo que son las trayectorias que efectivamente realizan muchos niños. Desde el PMC se plantea que la escuela debe responder a las necesidades de los niños pluralizando las formas de enseñanza desde formatos escolares flexibles (Almirón, Folgar y Romano, 2009). «No es el formato el que debe definir las trayectorias sino que reconocer otras posibles trayectorias de los sujetos de la educación es lo que debe definir los formatos» (Almirón y Romano, 2009: 12).

Desde el PMC existe una apuesta a la generación de dispositivos pedagógicos y didácticos singulares, que lleva a la revisión de los modos en que se ejerce la docencia y las propuestas que se desarrollan, en donde la flexibilidad y apertura posibiliten generar los cambios que permitan potenciar aprendizajes. Ello exige una escucha atenta de lo que acontece en las interacciones didácticas, en las distintas intervenciones, con procesos de autoevaluación y evaluación que permitan la reformulación de las propias prácticas.

2 Si bien participaron de la investigación maestras y maestros comunitarios, se utilizará para la escritura el género masculino de modo de facilitar la lectura.

Las propuestas de enseñanza parten de la puesta en práctica del diseño curricular,³ programa escolar que engloba los contenidos que se han seleccionado como relevantes para ser enseñados y a los que los niños tienen derecho a acceder. El Programa promueve la democratización del saber, en tanto se configura como currículum único y presenta un diseño curricular centrado en una perspectiva de Derecho, que considera al niño como sujeto de derecho, con acciones que garanticen el acceso al legado cultural y el derecho a la educación (ANEP/CEIP, 2008: 10 y 12). El PMC, por su parte, contribuye a garantizar este derecho.

Los diseños curriculares llevan a la producción de hábitos homogéneos, construyendo de este modo una sociedad que comparte ideas, conocimientos, reflexiones (Brito, 2008: 32). Recibir este legado permite contar con un acumulado pasible de ser asimilado y reformulado, sometido a crítica y reelaborado. Desde la coordinación del programa se plantea: «El PMC permite recuperar la idea de una escuela pública construida colectivamente, garantizando el acceso y distribución de la educación como bien social. [...] la escuela es un espacio público de construcción de lo público. La escuela pública debería concebirse como tal no solo por garantizar la gratuidad, sino por ser espacio de apertura, reconocimiento y participación de los niños y sus familias, en un trabajo de construcción de un sentido compartido [...] La escuela tiene una función específica: socializar a través del conocimiento» (Almirón, Folgar y Romano, 2009: 226 y 227).

La práctica docente implica una interpretación del currículum en función del grupo, hay márgenes de autonomía para la toma de decisiones de qué y cómo enseñar. «No se puede deducir las prácticas de las prescripciones. Hay siempre un espacio de autonomía del sujeto» (Vidal, 2007: 3). De ahí que no se trate de una aplicación del currículum sino de una recreación del mismo en el acto de enseñar. Desde el diseño curricular se plantean los conocimientos a ser enseñados, siendo los maestros quienes con autonomía realicen adecuaciones curriculares atendiendo a las particularidades de los grupos y escuelas, para en función del saber didáctico jerarquizar los contenidos a enseñar (ANEP/CEIP, 2008: 10).

Los maestros comunitarios en función de su saber didáctico van organizando los tiempos pedagógicos, construyendo proyectos educativos situados (Martini y Stevenazzi, 2008). Esta modalidad de trabajo les permite cuestionar los encuadres que se manejan desde el aula (que delimitan, resguardan y dan poder) e implementar otros, siendo un claro ejemplo de ello el trabajo en hogares (Almirón, Curto y Romano, 2008).

3 Estamos haciendo referencia aquí al texto, currículum prescripto, que desde el 2008 tomó la forma de diseño curricular único en la medida que es el mismo para todas las escuelas (inicial, especial, urbana y rural): El Programa para Educación Inicial y Primaria, del año 2008.

Acerca de las prácticas de los maestros comunitarios

El papel del educador con relación al sujeto de la educación pasa básicamente por la posibilidad de transmitir el legado cultural a las nuevas generaciones. «Tiene que ver con transmitir algo, a la vez que se establece un vínculo. La posibilidad de dejar una huella tiene que ver con eso que se transmite pero sobre todo con el vínculo que se establece. [...] no se puede ser educador si no se aspira a conservar algo, si no se apuesta a transmitir, legar algo. Esto siempre supone una violencia, a la vez que una apuesta: creer que el otro puede hacer algo con eso que se le lega; más allá de toda determinación y de todo contexto. Allí, en eso no previsto que un otro puede hacer con algo que le es legado, es donde está la salida, el futuro, lo que vendrá a recordarnos que esta historia no ha acabado» (Martinis, 2006: 268-269).

La transmisión de ese legado nos remite a la dimensión pedagógica que define a la docencia. Dimensión pedagógica que desde el discurso de los maestros comunitarios da cuenta del atravesamiento de lo social; aspecto que es explicitado como forma de preservar la especificidad de la práctica docente.

Maestro comunitario es mucho pero sin perder el perfil pedagógico, porque tendés siempre a lo mismo: ¿cómo arreglamos todo el entorno para que este niño pueda aprender, para que pueda hacer la escuela, para que pueda estar bien con su maestro, con sus compañeros, integrado, aprender, mejorar sus estrategias de aprendizaje? (MC-a)

Desde el discurso de los maestros comunitarios, el vínculo que se establece entre los distintos actores es definido como aquello que caracteriza sus prácticas, diferenciándolas con respecto a las del maestro de aula la posibilidad que tienen como maestros comunitarios de articular y tender puentes entre los distintos actores de la comunidad educativa.

Ser maestro comunitario es vincularnos más, o estar más cerca de los niños y ser como un nexo entre la institución, los niños, las familias y el resto de los compañeros (MC-b)

Las prácticas de los maestros comunitarios desde la línea de integración

La línea de integración escolar es definida desde el PMC como aquella en la cual se promueve el aprendizaje para la integración; en donde niños con dificultades a nivel de los vínculos o con historias de fracaso escolar participan de un espacio grupal donde se promueve que desde propuestas lúdicas y expresivas tenga lugar al aprender.

Al analizar el discurso de los docentes surge qué línea mayoritariamente se trabaja. Ninguno de los docentes entrevistados manifestó no trabajarla, sino que por el contrario es de las que más desarrollo ha tenido y en donde los docentes visualizan con más claridad los logros alcanzados.

La línea más fuerte nuestra este año fue integración, porque aparte sin ser apoyo escolar la segunda demanda más importante venía por la integración. (MC b)

Es una de las líneas que más resultado nos ha dado porque se aprecian los cambios en el correr del año. (MC c)

Queda de manifiesto, desde el discurso de los docentes, el impacto que genera este dispositivo en los niños, en la medida que se perciben transformaciones que se evidencian en el cambio de actitudes.

La línea de integración ha sido bastante buena. Fue muy rica la experiencia de los niños que la pudieron sostener, era un espacio y un tiempo más en la escuela para poder hacer otras cosas, y fue positivo. (MC d)

Se puede apreciar la construcción de un vínculo personalizado, de un espacio potencial de aprendizaje más íntimo y sostenido, visualizándose la reflexión de los docentes acerca de sus prácticas de enseñanza y la generación de formas diferentes de abordar los contenidos curriculares. Formas que ya no parten del soporte clásico —cuaderno—, sino que parten de otro tipo de vivencias y experiencias. A su vez el clásico aprestamiento se cambia por otras actividades que generan mayor interés en la medida que apelan a aspectos más creativos.

Encontrar un espacio donde ellos puedan hacer cosas diferentes, que estén aprendiendo a medida que lo están haciendo pero que no sea: «sacá el cuaderno y vamos a practicar», porque eso habíamos visto, la experiencia nos había dejado la certeza de que ese no era el camino. [...] La parte pedagógica pero arrancando desde otro punto de vista (MC e).

La dimensión del deseo cobra relevancia en la medida que es desde ese lugar que los niños se posicionan de un modo diferente al aprendizaje.

La actitud apática con los niños de comunitario no pasa, de ese niño tímido e inseguro [...] reforzarles la autoestima. (MC d)

Los gurises veían el fruto del trabajo de ellos también y como que estaba bueno [...] Vimos que los niños venían con ganas, convencidos de lo que iban a hacer, con ganas de hacerlo, y que después los productos fueron muy buenos. (MC e)

Representación que da cuenta del lugar de pertenencia institucional que se va gestando. Al decir de Duschatzky «La escuela deviene un espacio cuya habitabilidad depende de los que están a su cargo. No es la codificación de sus espacios lo que la hace funcionar, sino la tonalidad que le imprimen sus presencias» (2007: 28).

Gurises que te llegan a las 8 y se quedan hasta las 5 [...] Que no los podés hacer irse, porque les decís «estás desde las 8 de la mañana, tenés que ir a tu casa» [...] Y te dicen «no, no» [...] es síntoma de que la escuela es un lugar disfrutable, un lugar donde quieren estar» (MC b)

La intimidad que ofrece este espacio en tanto grupo reducido, permite que vayan construyendo en el vínculo con los otros y con la tarea una imagen valorada de sí mismo.

En un espacio más chico, en un grupo más reducido se sienten bien [...] sobre todo rescatar el placer de lo que hace. (MC f)

No es lo mismo el niño que venía al principio a maestro comunitario, que era niño que permanecía aislado, que cuando se integra al resto del grupo [...] Hay muchos niños que tienen muy baja autoestima, esto de hacerlos sentir especial, de que vienen a maestro comunitario no porque tienen problemas sino porque los eligieron porque son especiales, hacerlos sentir como que son importantes les sube muchísimo la autoestima y eso hace que trabajen mejor en la clase. (MC c)

La autoestima de los niños se ve reafirmada lo cual encuentra correspondencias en lo que son los aprendizajes. Los niños aumentan la confianza en sus posibilidades al sentir que pueden hacer, decir, pero también que pueden equivocarse. La imagen de la nota y el juicio como mecanismos de selección y discriminación entre pares, no opera en el espacio de maestro comunitario. Ello habilita a una mayor libertad de expresión de los niños, en donde se sienten escuchados y en donde se permiten equivocarse sin experimentar temor en ello.

Otro tema es el refuerzo de la confianza que los chiquilines tienen en sí mismos, porque eso también se ve, los chiquilines te dicen: «ahora sí sé». [...] O se animan a preguntar o a errar porque te dicen: «¿si me equivoco no importa?» [...] O te piden: «tal cosa ¿me enseñas?» (MC b)

Estos cambios en los niños generan a su vez repercusiones en el colectivo docente en la medida que trasciende el espacio del grupo de integración para reflejarse en el aula.

La verdad que nos ha dejado maravillados y los mismos maestros dicen: «sabés que me contó todo lo que hicieron», que antes ni hablaba, pero va en eso, en las experiencias vividas que tienen (MC b)

Las maestras mismas nos dicen: «qué bien fulanito que antes parecía que no estaba en el salón, que antes no se hacía sentir de ninguna manera y ahora juega con los compañeros, conversa», enseguida se nota, enseguida (MC c)

Los cambios en los niños, a su vez, generan modificaciones en las prácticas docentes en la medida que reafirma a los maestros comunitarios en sus propuestas.

Vimos que los niños venían con ganas, convencidos [...] Entonces a partir de ahí al año siguiente dijimos: «bueno, esto tiene que cambiar (MC e)

En las propuestas didácticas se ponen en juego aspectos más pragmáticos, ligados a un hacer concreto, a lo vivencial, a lo lúdico, como vehículos para el aprendizaje.

Hacer cosas diferentes, que estén aprendiendo a medida que lo están haciendo (MC e)

Para sacar algo de ellos, no es más de lo mismo. No le puedes dar más de lo mismo de la clase porque si no, no hay un cambio. [...] ponerlo en situación

de aprendizaje pero más como un juego, como algo más distendido [...] vemos que ellos se sienten felices porque sienten que pueden (MC f)

Todos los viernes salimos y hacemos un álbum de recuerdos donde ponemos a donde fuimos, con memorias de los lugares, qué me impresionó y yo qué se, fuimos variando (MC b)

La línea de integración constituye un espacio que rescata la posibilidad de construir desde el encuentro con el otro: el vínculo con los pares y adultos, el vínculo con el aprendizaje, enfatizándose más en el proceso de aprender y en la afectividad, que en los contenidos a enseñar. Las maestras plantean la necesidad de ofrecer propuestas diferentes de modo de generar la atención y deseo de aprender en los niños. La propia diagramación del espacio escolar, la disposición de los materiales al alcance de los niños, la ampliación en los márgenes de libertad se torna un facilitador para la tarea, retroalimentando también el vínculo de confianza del niño con sus compañeros y con la maestra comunitaria.

El pizarrón está pero casi no se usa, hay un espacio, un lugar donde tienen libros de cuentos y juegos, entonces ellos entran y cada uno va a la computadora, o a los libros, o a los juegos. Es decir, hay como una especie de libertad [...] por este medio sacar mucho lo de dentro, te cuentan cosas que en otra situación no te cuentan. (MC f)

Estás en un grupo de integración donde jugamos con lo corporal y hacemos títeres, y hacemos teatro y salen cosas impresionantes; o hacemos manualidades y comparten todos los materiales, pueden poner su creatividad, nadie los juzga porque yo no pongo notas, no pongo conceptos, no pongo nada, el niño se siente muy libre, muy liberado en eso. (MC a)

Desde el discurso de los docentes se perciben diferencias en cuanto a los contenidos que se seleccionan y privilegian. Por un lado están quienes enfatizan en los contenidos procedimentales y actitudinales como base para el desarrollo de contenidos conceptuales.

No había mucho cambio entre la actividad que hacía la maestra de clase y la que hacíamos nosotros, era como aquello del maestro particular. El niño venía a hacer con nosotros lo que la maestra te decía: «Bueno mirá, le cuesta las operaciones, le cuesta». Entonces venían y hacían con nosotros algo más creativo pero no mucho más porque lo que hacían era practicar eso que al niño se le dificultaba. [...] ¿Qué buscábamos? El cambio de actitud de los gurises. Creo que hay que arrancar más que por las sumas y las restas por el cambio de actitud. (MC e)

En otros casos la dimensión del conocimiento adquiere relevancia al enfatizarse en los contenidos conceptuales.

Pero aparte tienen un nuevo repertorio o acervo de experiencias que después cuando la maestra habla no sé, del puerto, ellos dicen: «ah, sí», y levantan la mano y dicen: «yo fui a la Ciudad Vieja». Las vivencias que pudieron lograr para después transmitir [...] el acervo cultural para escribir, para dialogar, eso estuvo muy bueno. (MC b)

Los encuadres y las propuestas pedagógicas diferentes a veces encuentran resistencias a nivel de algunas familias en la medida que no responden a sus ideas previas en torno a lo que es ir a la escuela y aprender. Romper con la lógica del cuaderno y el pizarrón no es sencillo tampoco para los padres. Actividades más libres, creativas o que impliquen la puesta en juego del cuerpo y lo lúdico no parecen ser para las familias un camino para el aprendizaje escolar. Salidas, modelados, artesanías, expresiones, entre otras, no siempre son visualizadas por las familias en su dimensión educativa.

Y al principio fue para nosotros muy difícil porque cuando íbamos a los hogares a decirle a los padres que sus hijos habían sido seleccionados por los maestros para integrar el proyecto, lo primero que nos preguntaban era qué era lo que íbamos a hacer. Cuando les decíamos que en realidad íbamos a trabajar a través de proyectos, que la idea no era tener un cuaderno, muchos nos miraban como diciendo: «ta, bárbaro», muchos nos decían de una que no iban a ir [...] porque ellos tenían la idea de que si no iban a trabajar en un cuaderno y a practicar lo de la clase ¿para qué iban a ir?, eso era ir a perder el tiempo, entonces costó mucho sacar eso, o sea valorar ese tipo de trabajo, mostrarles que bueno, capaz que por ahí en otro lado no tienen el espacio para hacer ese tipo de cosas y que está bueno que lo hagan, que implica otro tipo de aprendizajes (MC e)

Hubo muchas familias que: « ¿vienen a jugar? A jugar, no», porque, claro, también la familia viene con una idea a la escuela y lo que la escuela quiere, demanda o le da valor es eso. Está desvalorizado en la familia eso: «si viene a jugar no lo traigo, que no venga». No entienden el aprendizaje de otra forma que no sea con el cuaderno y a escribir. (MC b)

A modo de síntesis

Desde el discurso de los maestros comunitarios en torno a los dispositivos pedagógicos que desarrollan, quedan de manifiesto estrategias tendientes a promover la continuidad educativa, la relación con el conocimiento desde el fomento del deseo de aprender y la restitución de la imagen de niños como aprendientes y enseñantes. Tal es el caso de las propuestas enmarcadas en la línea de integración. Se trata de prácticas docentes que, centradas en la construcción de aprendizajes por parte de los niños, enfatizan la dimensión afectiva y vincular como vehículo para la enseñanza y los aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- ALMIRÓN, Graciela; CURTO, Valentina y ROMANO, Antonio (2008) «Programa de maestros comunitarios: aportes sobre algunas señas de identidad». En *Quehacer educativo* n.º 91, 2. Montevideo, FUM-TEP, pp. 21-24.
- ALMIRÓN, Graciela; FOLGAR, Leticia y ROMANO, Antonio (2009) «Diccionario del Programa de Maestros Comunitarios. Aportes para pensar el vocabulario escolar». En *Quehacer educativo* N.º 93, 2. Montevideo, FUM-TEP, pp. 223-227.
- ALMIRÓN, Graciela y ROMANO, Antonio (2009) «Pluralizar las trayectorias escolares, aportes desde la aceleración». En *Quehacer educativo* n.º 96. Montevideo, FUM-TEP, pp. 8-14.
- ANEP/CEIP (2008) *Programa de Educación Inicial y Primaria*, Montevideo, ANEP.
- BRITO, Andrea; CANO, Fernanda, FINOCCHIO, Ana María y GASPAS, María del Pilar (2008) *La lectura y la escritura: saberes y prácticas en la cultura de la escuela*. Posgrado Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires, Flacso virtual.
- CAMBÓN, V. (2011, inédito) *El Programa Maestro Comunitario: ¿un camino hacia la construcción de escuelas comunitarias?* Tesis: Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Entrega: diciembre 2011. Defensa: febrero 2012.
- DUSCHATZKY, Silvia (2007) *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires, Paidós.
- MARTINIS, Pablo (comp.) (2006) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo, Psicolibros.
- y STEVENAZZI, Felipe (2008) «Maestro comunitario: una forma de re-pensar lo escolar». En *Propuesta educativa*, n.º 29, junio.
- TERIGI, Flavia (2010) «El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía». En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, Del estante editorial.
- VIDAL, Diana Gonçalves (2007) «Cultura escolar entre la renovación y el cambio». En *Propuesta educativa*, n.º 28, noviembre.

Desencuentros esperables y encuentros ineludibles

CLAUDIA LEMA

Introducción

El presente artículo surge a partir de una investigación de tipo cualitativa que se llevó adelante entre los años 2009 y 2011 por un equipo de estudiantes y una docente a cargo del Curso de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología, Udelar. El objetivo de la misma consistió indagar acerca de las posibilidades que el PMC genera de:

1. construir nuevas formas de relacionamiento entre la escuela y la comunidad;
2. crear nuevos vínculos que propicien formas diversas en que los sujetos acceden al conocimiento

La estrategia metodológica utilizada fue la triangulación, la cual implica la combinación de diversas técnicas. En este caso las técnicas trabajadas fueron la observación, entrevistas en profundidad y análisis documental.

El marco teórico que articuló la investigación toma aportes de la psicología institucional y del psicoanálisis.

En este trabajo nos ocuparemos de algunas reflexiones que promovieron nuestro acercamiento al tema y varias consideraciones que surgen a partir del mismo. Particularmente, analizamos el lugar que la escuela da al PMC, tomando como analizador —según el análisis institucional— el espacio en que funciona el mismo.

El dispositivo escolar de la modernidad: algunos desencuentros

Existe un acuerdo en los diferentes actores sociales sobre la situación crítica que vive la educación. Este es un problema que responde a múltiples factores y que está instalado en el concierto internacional. Una de las aristas a través de la que podemos pensar el tema, es la caducidad de un dispositivo de enseñanza y aprendizaje instalado por la modernidad, que respondió a intereses y necesidades de los estados nación cuando los mismos comenzaron a instaurarse. Pasado más de un siglo los cambios vividos por la sociedad, entre los que los tecnológicos son solo una muestra, obligan a pensar y evaluar si los resultados —no queridos ni esperados— que está obteniendo el actual sistema educativo devienen, entre otras causas, de sostener el mismo dispositivo.

Algunas de las principales características que hacen a este dispositivo de enseñanza y aprendizaje son: simultaneidad sistémica, universalidad el tiempo y contenidos, curriculum único, etcétera. Se trata de un modelo que organiza el

tiempo, el espacio y los cuerpos en forma secuenciada, universal y única. Es necesario que los sujetos que transitan por esta institución incorporen estos atributos para lograr uno de los principales objetivos de la educación formal: estar en condiciones de acceder al mundo del trabajo. Mundo del trabajo también propio de la modernidad, en el que las pautas de la revolución industrial configuran un tipo de sujeto que responde a categorías que se alinean a lo configurado en el espacio escolar. Será pues el llamado régimen fordista, el modelo laboral por excelencia de gran parte del siglo XX.

Se puede decir que la producción en el modelo fordista era fundamentalmente industrial, organizada en el marco de grandes polos productivos que tenían como unidad principal a la fábrica. La cadena de montaje era el mecanismo central en torno a la cual estaba dispuesto el trabajo humano, caracterizándose este por la repetición y la mecanización. La jornada laboral era algo fijo, al igual que la permanencia en un mismo empleo durante varios años o toda la vida. Los saberes específicos que requería el puesto de obrero industrial se adquirían exclusivamente en el interior de la fábrica, y escaso o nulo lugar se dejaba al desarrollo de la subjetividad, la innovación o la improvisación, ya que los procedimientos que hacían a la elaboración de las mercancías se caracterizaban por una gran rigidez (Martínez, 2010).

La reforma vareliana en nuestro país incorporó a la enseñanza primaria porcentajes significativamente altos de la población. La variedad y diversidad que esta situación connota, desde el inicio hasta nuestros días, no ha encontrado en el dispositivo aludido lugar para su tramitación. Por el contrario una de las principales banderas bajo la cual se procede es la igualdad. Es indiscutible que para bastos sectores, aquellos que hasta el momento no habían tenido acceso a la educación formal, esta reforma significó la apertura a nuevas oportunidades de mejora socioeconómica. Sin embargo, es necesario, pasado más de un siglo, abrir espacios para cuestionarnos cuales son los costos que nuestras escuelas pagan, y por ende nuestra sociedad, al no reconocer las diferencias de las que somos portadores los sujetos. Con esto nos referimos a historias singulares, las formas, lugares y espacios diversos donde se desarrolla nuestra cotidianidad. Vivimos vidas diferentes, somos diferentes. El no reconocer esta dimensión equivale a desconocer al otro, no reconocerlo como interlocutor. El efecto que esto produce es, entre otros, que la institución educativa no pueda cumplir con su misión: transmitir los conocimientos socialmente validados. Esta realidad se vuelve aún más evidente y tiene consecuencias dramáticas en aquellos tramos de la población más vulnerables en el aspecto socioeconómico. La escuela de la modernidad ha cabalgado sobre una representación de alumno y una representación de educador que son, a nuestro entender, insostenibles en el siglo XXI. A esto debemos agregar que el mundo del trabajo también ha cambiado de forma sustancial sus características y por ende sus necesidades. Si las características subjetivas a las que apelaba el fordismo fueron la baja autonomía, las rutinas y repeticiones, la baja capacidad de decisión junto con el algo respeto a las normas, y por

supuesto, la baja predisposición al cambio, el actual mundo del trabajo, por el contrario, le pide a los sujetos innovación, creatividad, flexibilidad, adaptación y cooperación. En conclusión nos enfrentamos a un dispositivo de transmisión de saberes que puede estar vaciándose de sentido.

Intentando otra forma de hacer escuela

Motiva pues nuestro interés, el surgimiento y desarrollo de programas educativos, enmarcados en políticas educativas que intentan revertir algunos de estos resultados, en particular la situación de desafiliación de algunos niños y jóvenes al sistema formal de enseñanza.

El PMC aparece como una experiencia que nos permite pensar y reflexionar sobre los sujetos en un contexto educativo un tanto diverso al dispositivo escolar de la modernidad.

De nuestro acercamiento y trabajo relativo al mismo, surgen en la sistematización de los datos las siguientes apreciaciones:

- lo abierto de la propuesta genera efectos diversos en quienes llevan la tarea adelante: la mayoría producen nuevas prácticas en función del cambio de encuadre y lo que esto posibilita, otros, los menos, reproducen las prácticas pre-existentes, apegándose al viejo encuadre, realizan la tarea básicamente dentro de la escuela.
- Aquellos centros en los que existe un proyecto en movimiento y un equipo de trabajo, el PMC logra alcanzar en profundidad sus objetivos.
- Aquellos educadores que actuaron como maestros comunitarios en su mayoría plantean tener un vínculo distinto con los niños y las familias a partir de esta experiencia.
- Aquellos maestros comunitarios que llevan adelante la línea de *Alfabetización en hogares*, introducen a la interna de la institución escolar un discurso y una lectura diferentes al instituido lo que permite producir nuevas líneas de sentido para pensar las realidades por la que es afectada.
- Según las maestras contactadas —pertenecientes al PMC— cambia de forma positiva el relacionamiento de las familias con las que se trabaja respecto de la escuela.

En tanto damos principal importancia al lugar que ocupa la subjetividad en la relación pedagógica, resulta necesario definir como la entendemos. Silvia Bleichmar (2005) entiende que la subjetividad está atravesada por los modos históricos de representación con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior. En ese sentido participamos de la idea de que cada momento histórico-social, con sus relaciones sociales y producciones culturales, las lógicas prácticas, las representaciones, los valores, las normas dichas y no dichas de lo

que se debe hacer, el pensar y entender de la realidad en un momento dado, va a producir procesos de subjetivación.

Entendemos, luego de nuestra aproximación a través de entrevistas, observaciones y múltiples miradas al PMC, que los espacios que se abren en aquellos casos en que la experiencia se sale de la escuela, van a encontrarse con el niño, a conocer al niño, al 'otro', construyen prácticas sociales diferentes a las que se dan en el aula, generando efectos en la representaciones los valores y las normas. Nos preguntamos entonces si se precipitarán nuevos procesos de subjetivación en los diferentes actores involucrados en el PMC: niños, maestros, padres, etcétera. De ser así, ¿qué características presentan?

Surge a partir de lo anterior otra interrogante capital ¿soporta la institución educativa, tal como está planteada, la inclusión de aquellos que ha expulsado?

¿En qué lugar nos encontramos con lo diferente?

A partir de nuestro trabajo, lo que hemos podido ver y escuchar es una gran dificultad a la interna de la institución educativa para dar lugar y reconocimiento a lo generado por el PMC. En este sentido tomaremos el espacio en que se lleva adelante la práctica del PMC, como un analizador de esta situación.

En el marco del análisis institucional se entiende como *analizador* a toda aquella persona, situación o acción, que de-construye lo instituido de la institución. Dice Lourau: «Se denominará analizador a lo que permite revelar la estructura de la institución, *provocarla, obligarla a hablar*» (1975: 282).

En el total de entrevistas realizadas a directores, maestras comunitarias, maestras de aula, la respuesta es que no existe dentro de la escuela un espacio adecuado para el trabajo de las maestras comunitarias. Insistimos que esto es con lo que nos hemos encontrado, entendemos que seguramente hay situaciones en que esto sea diferente. Mencionan los entrevistados diferentes lugares en los que llevan a cabo la tarea: el teatro de la esquina, el comedor de la escuela, el SOCAT, un salón abandonado, algún salón libre ese día, el patio de la escuela, un pasillo frente a los baños, el aparador de elementos de limpieza (pequeño y acondicionado), el hall de la escuela, un salón fuera de la escuela, el anexo que comparten con Educación Inicial, entre otros.

Tomaremos aquí aportes de Corraliza (1994) para pensar algunas claves sobre el sentido que el espacio tiene para los seres humanos. Cabe comenzar diciendo que cualquier acción o acontecimiento sucede vinculado a algún lugar, a un espacio. Pero el influjo del espacio va más allá del solo permitir que una acción ocurra, ya que como dijera Montesquieu, el hombre determina cómo han de ser los edificios, pero luego los edificios determinan cómo deben comportarse los hombres, evidenciando así la relación dialéctica que el ser humano establece con su entorno.

Por otra parte tenemos la definición del espacio como el producto de relación entre dos personas. Es así que podemos hablar del espacio que se crea

en la relación y del espacio que se produce para relacionarse. «Hall define esta dimensión como la dimensión oculta de la relación, aquella que no es objeto de intencionalidad consciente, pero tiene un alto contenido expresivo sobre el mundo de los actores y sobre la propia relación» (Corraliza, 1994).

Un concepto interesante y que permite acercarnos al espacio es el de lugar. Definido en el diccionario como «porción del espacio», el lugar es primariamente una posición, una situación, y le añade un aspecto subjetivo, afectivo y situacional fundamental al espacio.

Se establece, entonces, una interdependencia entre las personas o sus actos y las situaciones o lugares en que estas actúan o habitan, por lo que es un espacio que se crea y recrea personalmente, pero también socialmente. El espacio que nos rodea no es, por tanto, exclusivamente continente de la acción, sino también el lugar que se crea con la acción. Acción y espacio son así dos dimensiones que deben considerarse en relación.

De esta forma se puede sostener que gran parte de la experiencia acumulada por los sujetos a lo largo de su vida está relacionada con un lugar. Es la propia relación persona-entorno la que da sentido a nuestra vida permanentemente contextualizada en el espacio y la que, a su vez, define ambas instancias: con nuestros actos transformamos y dotamos de significado, de sentido al entorno mientras que este contribuye de manera decisiva a definir quienes somos, a ubicarnos no solo ambiental sino personal y socialmente y a establecer modalidades de relación con nuestro mundo perceptivo, funcional y simbólico (Valera, 1996).

Lugar es, como señala Muntañola (1995), una noción y una emoción, una orientación para la actividad y una forma de modular las relaciones con el otro. Racionalidad, afectividad, funcionalidad, socialidad, son para este autor las significaciones de todo lugar.

Los acontecimientos, los rostros de las personas, las situaciones, las palabras que conforman las vivencias de los sujetos tienen un locus. Durante mucho tiempo se ha pretendido analizar la acción de los sujetos separadamente del lugar en que esta acción ocurre. Con frecuencia se ha olvidado que los lugares anclan las vivencias de los sujetos, definen sus contenidos y ayudan a reconocer y recuperar esas mismas vivencias. Las circunstancias de la acción de los sujetos forman parte de la misma experiencia de los sujetos; los acontecimientos y las situaciones, los rostros y las palabras ayudan a definir los contextos, pero también el lugar en el que esto ocurre define el significado de los acontecimientos y situaciones, los rostros y las palabras (Corraliza, 1994: 45).

Nos preguntamos entonces como se desarrolla la sujeción de los niños que participan del PMC al mundo escolar. En este sentido encontramos maestras que trabajan continuamente por llenar los lugares en que se desarrolla la experiencia, con mensajes inclusivos, lograr climas productivos de trabajo colaborativo. Lugares en los cuales se habilitan vinculaciones con el conocimiento sobre la base de que todo ser humano es por defecto, portador de una inteligencia que en

tanto se le permite expresarse, mostrará su interés por conocer, por descubrir, por entender. Sin embargo el sistema escolar parece estar dando otro tipo de mensaje: el no lugar, el lugar es afuera, o como dicen los muchachos *'rescatate'*. Queda planteada la paradoja, que manifestamos como tensión, entre los que sucede a la interna del espacio PMC y el lugar que le brinda el dispositivo escolar, tensión entre lo que es posible relativizar sobre lo que existe a nivel del territorio físico, y lo que sucede a nivel emocional, intersubjetivo.

Para finalizar tomaremos las palabras de una niña participante del programa que ante la pregunta de que había aprendido en esa instancia comentó: «Recuperar las mayúsculas». Si bien esto puede parecer trivial, sugerimos simplemente pensar en la significación que tiene el tema cuando aclaramos la importancia de algo al decir «pero con mayúscula», como por ejemplo «una maestra, pero con mayúscula». Entendemos en definitiva que la escuela debe brindar real Espacio dentro de ella a todos los niños.

Referencias bibliográficas

- BLEICHMAR, Silvia (2005) *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Topía.
- CORRALIZA, José A. (1994) «Procesos psicosociales y marcos físicos». En Morales, J. F. *Psicología Social*. Madrid, McGraw-Hill.
- LOURAU, René (1975) *El análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MARTÍNEZ, José (2010) *Subjetividad en el trabajo actual*. Tesis 11, Disponible en: <<http://www.thesis11.org.ar/subjetividad-en-el-trabajo-actual/>>. Último acceso: 4/9/2013.
- MUNTAÑOLA, Josep (1995) *La arquitectura como lugar*. Barcelona. Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/67662417/Muntanola-Thornberg-La-Arquitectura-Como-Lugar>>. Último acceso: 4/9/2013.
- VALERA, Sergi (1996) «Análisis de los aspectos simbólicos del espacio urbano. Perspectivas desde la Psicología Ambiental». En *Revista de Psicología Universitas Tarraconenses*, 18, 63-84.

Presencia de la XO en aula común y aula PMC¹

MARÍA ALEJANDRA CANDAL VALLE

MARÍA SOFÍA GARCÍA PELUFO

Introducción

Este apartado pone énfasis en la presencia de la XO en las aulas escolares de una escuela pública ubicada en una zona periférica de Montevideo.

Tal como fue explicitado en capítulos anteriores, dicha escuela se caracteriza por ser de Contexto Socio Cultural Crítico (CSCC), ya que la mayoría de su alumnado proviene de hogares muy humildes, con grandes carencias materiales y a veces también afectivas.

Considerando que la escuela referida participa del PMC, nos ocuparemos aquí de analizar y comparar la presencia de la XO en aula común con aula pmc.

Nos centraremos en el análisis de las observaciones que se realizaron durante el año lectivo 2010 en la mencionada escuela, las cuales fueron grabadas y transcritas cuidadosamente.

Las observaciones en aula común corresponden a las clases de quinto y sexto año, lugar de procedencia de los 14 niños de aula pmc, también objeto de observación. Estas observaciones pretenden aportar insumos a la investigación «Alternativas al fracaso escolar. Prácticas pedagógicas para la inclusión». La misma fue llevada a cabo por un equipo interdisciplinario, integrado por maestros, lingüistas y psicólogos, algunos de ellos pertenecientes a nuestro centro de estudios, la Facultad de Psicología (Udelar). Este proyecto, cuyos antecedentes más directos se remontan al 2006, se propone investigar desde una metodología cualitativa el problema del fracaso y la desafiliación escolar en contextos de exclusión social y buscar alternativas pedagógicas que procuren revertirlo.

PMC y Plan CEIBAL

El PMC es un proyecto conjunto entre CEIP, ANEP e Infamilia (Mides), que comienza a funcionar en nuestro país a partir del año 2005, con el propósito de

construir un nuevo modelo de escuela en contextos de alta vulnerabilidad social, procurando generar mejores condiciones para el ejercicio del derecho a la educación de todos los niños y garantizar la calidad de la educación primaria (Mides).

1 Alejandra Candal y Sofía García no integraron el equipo de investigación. Eran todavía estudiantes de grado cuando escribieron la primera versión del presente trabajo, en el seno de un grupo de estudiantes avanzados de psicología, requisito para aprobar una de las últimas materias de la carrera. Fue entonces cuando decidimos invitarlas a participar de esta publicación.

Asimismo se plantea, entre otras cosas, proporcionar apoyo pedagógico a niños con dificultades en su rendimiento escolar, buscando de esta forma evitar la desafiación escolar y la exclusión social.

Tal como queda explicitado en sus metas, este nuevo espacio de enseñanza [...] abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas, permite atender la diversidad en los distintos ritmos de aprendizaje y promueve la interacción y participación de los alumnos. La nueva concepción que instaura el PMC es la de acercar al niño y su familia a la escuela, cambiando la relación institucional con la comunidad (cf. Mides).

Según datos del Mides, en sus inicios el PMC se desarrolló en 255 escuelas en las que trabajaron 437 maestros comunitarios que atendieron a 9.292 niños. Como resultado de esta experiencia, se logró que 3 de cada 4 participantes del programa aprobaran el año escolar (74% de aprobación), lo cual indicó una buena efectividad del plan en los objetivos prioritarios (cf. Mides).

En los años 2008 y 2009, la cobertura del PMC ascendía a 334 escuelas, participando de ella un total de 576 maestros comunitarios. Los resultados mostraron, nuevamente, significativas mejoras en los niveles de aprobación, que se ubicaron esta vez cercanos al 80% (cf. Mides).

Sin embargo, el PMC no es el único proyecto que se ha propuesto promover aprendizajes, evitar la desafiación escolar, disminuir las diferencias sociales, ‘combatir’ la exclusión, etcétera. Diversas han sido, fundamentalmente en los últimos años, las propuestas pedagógicas que fueron involucrando a nuestra escuela uruguaya del siglo XXI.

El Plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea), algo bastante más que un proyecto pedagógico, también ha ido ganando su espacio y logrando importantes cambios en esta escuela de la actualidad.

Aunque para muchos es sabido, conviene recordar que el Plan CEIBAL comenzó a implementarse en nuestro país en el año 2007, como una medida de política pública, en el marco de la ANEP. Su principal objetivo apunta a disminuir la brecha digital, fomentando la inclusión social mediante el conocimiento de nuevas tecnologías.

Este ambicioso proyecto socioeducativo se implementó primeramente en la escuela n.º 24 de Villa Cardal, departamento de Florida, la que recibió la donación de 150 máquinas de parte de la organización *One Laptop per Child* (OLPC).

Dos años más tarde, en el año 2009, el Plan CEIBAL arribó a la capital de nuestro país, y hoy maestros y alumnos de todas las escuelas públicas del Uruguay cuentan con su computadora portátil, con conexión a Internet inalámbrica sin cargo adicional.

El proyecto CEIBAL y sus metas iniciales se evalúan en forma permanente, lo cual permite ir redireccionando los cambios necesarios para mejorar su uso y adaptarlo a las necesidades específicas de cada población escolar (cf. CEIBAL).

Nuestro interés en comparar la implementación de la XO en aula común y aula PMC se vincula con que tanto Plan CEIBAL como PMC comparten el objetivo de disminuir la brecha social y construir un nuevo modelo de hacer escuela. Desde su inclusión en la enseñanza, las XO se destacan como algo diferente e innovador dentro del marco clásico, estático y normativizado que caracteriza a la educación y a la escuela de la modernidad. Ambos constituyen proyectos socioeducativos que apuestan al cambio social, ubicando a la educación de hoy como motor del mismo.

Siguiendo con la lógica del CEIBAL (una computadora por cada niño), entendemos que el PMC también apunta a una educación más personalizada, de uno a uno. En este sentido, nos interesa comparar la presencia de la XO en aula común y PMC para observar si se corrobora su mayor aparición en PMC, ya que por tratarse de un espacio extra escolar y más reducido, podría esperarse una mayor utilización de la XO como herramienta motivadora y potenciadora del aprendizaje y del propio proyecto en sí.

Presencia de la XO en aula común

Comenzaremos analizando los seis registros de las observaciones realizadas en los quintos años de aula común, y focalizaremos el lugar que se le otorga a la XO en estas clases.

A los efectos de enriquecer el análisis, discriminaremos ciertas categorías emergentes referidas al uso de la computadora que nos permiten, entre otras cosas, diferenciar por qué y para qué se la menciona:

- Actividades lúdicas y de entretenimiento: uso por fuera de todo objetivo o planificación pedagógica.
- Presencia ‘significativa’ de la XO: su uso corresponde a una práctica de enseñanza o a un recurso del que dispone el niño para aprender, ejercitar o ser evaluado.
- Presencia ‘no significativa’ de la XO: su uso concierne a recordar que la lleven al otro día, pedirla prestada, prenderla o apagarla.

Basándonos en las precedentes categorías, podemos concluir que en el total de las clases de quinto año observadas, en ningún momento se advierte una presencia ‘significativa’ de la XO. Con esto nos referimos a que en ninguna de las seis clases se realizó una tarea pedagógica utilizando la XO como herramienta de trabajo. Asimismo, en dos de ellas no se la hace presente ni nombra en ningún momento.

Sí podemos hablar de una presencia ‘no significativa’ de la XO en más de una ocasión. Como decíamos, al hablar de presencia ‘no significativa’ hacemos referencia a circunstancias puntuales en las que es nombrada la XO, pero que nada tienen que ver con utilizarla como mediador para el aprendizaje ni con dedicarle un espacio de importancia y exclusividad en la dinámica áulica.

Ejemplificando lo anterior, de las observaciones surge que una de las maestras halaga el dibujo que una alumna realizó en su computadora, y se lo muestra al resto de los compañeros. Si bien la XO adquiere cierta presencia, pasa casi desapercibida y luego de esto, se continúa trabajando con lo propuesto anteriormente. De esta forma, adquiere la XO una presencia ‘no significativa’, fugaz en el escenario áulico.

En otra de las aulas observadas, la XO se menciona para solicitar que sea apagada por los niños: «vamos apagando las computadoras, nos vamos poniendo en actitud de trabajo...», «vamos cerrando las computadoras». Luego también es mencionada, en esa misma aula, en dos momentos puntuales por dos personas externas a la clase: una maestra de otro grupo que solicita una computadora porque la está utilizando para una evaluación y un niño que pide una prestada. También es nombrada, casi finalizando la jornada escolar, por una niña que pregunta si la puede prender, a lo que la maestra responde que no.

En estos ejemplos anteriores, podemos ver que la XO adquiere una presencia ocasional, no integrándose como instrumento de trabajo ni formando parte de la dinámica planteada.

En una tercera clase, la XO aparece únicamente al final, cuando la maestra habilita su uso en el recreo. Aquí aparece la computadora relacionada con lo lúdico y extra pedagógico.

Pasaremos ahora a centrarnos en los sextos años, donde se observaron un total de nueve clases. Para su análisis, tomamos como guía las mismas categorías emergentes consideradas precedentemente.

A diferencia de lo ocurrido con los quintos años, en una de las clases de sexto se desarrolla una actividad pedagógica con la XO, que insume un tiempo significativo en el aula.

En esta ocasión, la maestra utiliza la laptop para dictar una clase de geografía. Por medio de ella, incentiva a los alumnos a buscar información, explorar diversos sitios web y seleccionar imágenes vinculadas a la temática trabajada.

Podemos afirmar que en esta clase se incluye la XO en la escena pedagógica, otorgándole una presencia ‘significativa’ y utilizándola como mediador para la transmisión de conocimientos y el aprendizaje.

En cambio, en otra de las clases observadas, la maestra pregunta quién la tiene y recuerda a sus alumnos que la lleven al día siguiente:

—Maestra: Mañana va a venir a trabajar con nosotros X, para lo cual tenemos que traer sí o sí la XO, sí o sí la XO, y el que no la tenga... porque está rota o por otros motivos, pedimos prestada. Pero él necesita trabajar porque él está haciendo una investigación de XO justamente, se viene de XX² a trabajar con la XO, entonces no tiene ningún sentido que venga el día que nos avisó y no tengamos la XO...

2 Nombra un país europeo.

El ejemplo anterior solo da cuenta de una presencia discursiva, con promesa de una presencia significativa («trabajar con la XO») para satisfacer o dar cumplimiento a los requerimientos de otro.

Con respecto a las otras maestras, resaltamos que una de ellas no trabaja ni menciona a la XO en ninguna oportunidad. Del mismo modo, en otra clase aparece solamente cuando la maestra pregunta quién la llevó, cumpliendo la interrogante un papel meramente secundario.

Comparando lo observado en las aulas de quinto y sexto, podemos plantear que con relación a las clases de sexto, la XO aparece de manera ‘significativa’ solo en una clase donde se trabaja específicamente con ella. En el resto de las aulas, solo se la menciona por parte de las maestras para preguntar si alguien la llevó o para recordar que la lleven al día siguiente.

Es decir, solo en una ocasión se trabaja con la XO en una actividad particular, pero en el resto de las clases no se le dedica tiempo ni espacio propios. Con relación a esto último, cabe destacar que en tres de las nueve clases que se observaron, las jornadas escolares consistieron en actividades fuera del aula, como ser paseos o visitas a otras escuelas. Esto podría justificar la ausencia de la XO en la escena pedagógica y su mayor presencia en el plano discursivo.

En cuanto a los quintos años, a diferencia de la clase de sexto referida en el párrafo anterior, en ninguna de las seis clases observadas se trabaja específicamente con la XO. Cuando aparece, se destaca la frecuente inhabilitación de su uso en el aula por parte de la maestra. Solo en una ocasión específica se la menciona para permitir su uso en el recreo.

Nos preguntamos por qué el poco uso y la frecuente negación por parte de la mayoría de las maestras a introducirla en el aula.

¿Será producto de las resistencias a incorporar un nuevo dispositivo al sistema de educación clásico?

A pesar del escaso uso de la XO constatado en la amplia mayoría de las aulas cabe destacar, como mencionamos, una particular presencia discursiva. Dicha presencia forma parte de reiteradas irrupciones e interrupciones por parte de los niños o de las maestras de otras clases, solicitando su préstamo.

Presencia de la XO en aula PMC

En este segmento nos ocuparemos de observar la presencia de la XO en el lugar del PMC.

Teniendo presente el escaso uso de la XO en el aula común, podría esperarse en el PMC una mayor utilización de la misma.

Como ya explicitamos en este artículo, del espacio participan un número más reducido de alumnos, lo cual podría favorecer su mayor uso como herramienta pedagógica.

Asimismo, concurrir a un espacio extra escolar podría resultar tedioso para algunos, por lo que el uso de la XO podría officar como una motivación para la

asidua concurrencia. Aún más, si la XO brinda la posibilidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo (en red), ¿cómo no hacer uso de esta fortaleza cuando el objetivo del grupo PMC observado es la integración de los niños seleccionados para dicho espacio?

El PMC se ubica en un local próximo a la escuela, y de él participan aquellos alumnos que se considera que se verían beneficiados al concurrir a este espacio extra escolar.

En este caso, se tomaron 12 observaciones para el análisis.

Retomamos aquí las categorías trabajadas anteriormente (actividades lúdicas, presencia 'significativa' y presencia 'no significativa') para discriminar el por qué y para qué se menciona la XO en el espacio PMC. Recordamos que no todas las categorías aparecen en las clases observadas.

En base a las observaciones realizadas, podemos afirmar que en un total de 12 clases, la XO solo es nombrada en tres de ellas. En una de estas tres se la instala en la escena pedagógica, ya que las maestras proponen concurrir con la laptop a la escuela para buscar determinada información en Internet.

Es importante destacar que en el espacio donde funciona el PMC no hay conectividad disponible, por lo que cada vez que se necesita acceder a Internet, se debe ir a la escuela.

En esta clase la maestra pide que los niños busquen la biografía de Florencio Sánchez: «buscan vida y obra de Florencio Sánchez en internet, con la XO». Advierte que no se distraigan con otras actividades, como jugar o filmar con la XO: «Agustina, dejá de filmar». Y en otros momentos, se la menciona para referir al manejo y funcionamiento de la misma: «¿les prendió ya?».

En otra de las clases, la XO se hace presente en el discurso en distintas ocasiones, pero excluida del dispositivo didáctico y ausente como medio de aprendizaje.

Haciendo referencia a la clase centrada en Florencio Sánchez, donde se había trabajado específicamente con la XO, una de las maestras expresa: «Tenemos la contra de que no podemos utilizar la XO acá con internet...», «La otra vez fuimos a la escuela con la XO a bajar información...», «...lástima que hoy ninguno trajo la XO».

En la última clase, se vuelve a repetir la situación anterior, donde se hace presente la XO en el discurso, pero en la escena áulica no adquiere una presencia fáctica: «...y bueno, hoy no tenemos la XO, pero sí trajimos esta revista que es sobre Florencio Sánchez».

En base a lo expuesto anteriormente, estamos en condiciones de afirmar que el uso de la XO en las observaciones de aula pmc disponibles es reducido.

Como mencionamos, en la clase que más aparece su uso está vinculado con la realización de una actividad pedagógica específica.

Las tres clases donde aparece mencionada la XO son consecutivas, siendo la primera de ellas la referida a la actividad de búsqueda de datos biográficos con la computadora. A partir de esa clase, se la sigue nombrando en las dos que le siguen, haciendo referencia a esa actividad, pero estando la XO ausente en el

escenario pedagógico. De esto se desprende que la presencia en el discurso señala su ausencia en la mayoría de los casos.

Destacamos el hecho de que no haya conectividad en el local del PMC. Hemos podido constatar que se la utiliza mayoritariamente, para navegar en Internet, por lo que la dificultad en acceder a la conexión podría dar cuenta del poco uso que se le otorga.

Resulta llamativo que las maestras utilicen la XO únicamente para actividades que impliquen navegar en Internet. ¿Solo sirve para navegar o suele acotarse su uso a tales objetivos? ¿Por qué?

Por otro lado, en el total de las observaciones consideradas, surge con frecuencia la preparación de la obra teatral³, priorizándose la lectura y ensayo de sus diálogos y canciones. Este tipo de actividades puntuales, podrían estar desplazando la integración de la XO en el aula PMC.

Conclusiones generales

Tomando en cuenta las observaciones circunscriptas a la presencia de la XO, tanto en aula común como en aula PMC, destacamos como significativo el escaso uso que se le otorga en ambos espacios, donde la mayoría de las veces que se la menciona, no es con fines pedagógicos.

Resulta interesante repasar que la presencia de la computadora en el discurso, señala su ausencia en la mayoría de los casos: «...y bueno, hoy no tenemos la XO, pero sí trajimos esta revista que es sobre Florencio Sánchez».

En varias ocasiones se observa la presencia 'no significativa' de la XO, relacionada con la habilitación o inhabilitación de su uso, con el preguntar si la trajeron, con solicitar una de préstamo, entre otras.

Nuevamente nos preguntamos por qué el poco uso y la negación frecuente, de parte de la mayoría de las maestras, a introducirla en las dinámicas del aula. ¿Será producto de las resistencias a incorporar un nuevo dispositivo al sistema de educación clásico? ¿Tendrá que ver con las ansiedades suscitadas frente a la pérdida de lo conocido y la apertura a lo desconocido? ¿Se vinculará simplemente con la poca motivación de las maestras de trabajar con una herramienta tecnológica en clase? ¿Será consecuencia de la escasa capacitación que las maestras refieren haber recibido? ¿Tendrá que ver con la dificultad en apropiarse de la XO e incorporarla al funcionamiento áulico?

Durante el año 2009, en otra escuela ubicada en el departamento de Canelones y mediante otras técnicas de indagación (fundamentalmente entrevistas), tuvimos la oportunidad de entrevistar a un grupo de maestras y ver los efectos que el Plan CEIBAL iba generando en ellas.

Pudimos observar en su discurso ciertos miedos y resistencias frente a lo nuevo que este plan implicaba: «es difícil enseñar algo que uno no sabe manejar»,

3 Cabe destacar que en el espacio PMC, una de las actividades planteadas consiste en la preparación de una obra teatral que se presenta a fin de año.

«...esto implica salirse de lo clásico e incorporar algo nuevo a nuestra forma de trabajo más tradicional...». Aspectos resistenciales que, en algunos casos, llegan a paralizar las prácticas educativas, coartando los elementos que intentan transformar aquello que ya está establecido.

Consideramos que nos encontramos ante un momento de transición entre la concepción moderna sobre el saber y el aprendizaje, naturalizada, valorada e incorporada en cada uno de nosotros como práctica social, y una nueva concepción que se está abriendo paso ante el avance progresivo de las tecnologías, las cuales son ampliamente dominadas por los alumnos.

Se está presentando un panorama donde los escolares ya conocen Internet, lo manejan con una capacidad y facilidad sorprendente, llegando en algunos casos a superar los conocimientos que los adultos poseen en relación con la web y al manejo de las máquinas.

La influencia de dicha tecnología se percibe constantemente en las generaciones más jóvenes, que han crecido y se han desarrollado en un medio pleno de tecnología: sería la generación de los famosos ‘nativos digitales’ (García, Portillo, Romo y Benito, 2003), aquellos que nacieron en la era digital y son usuarios permanentes de las tecnologías. Con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) satisfacen sus necesidades de entretenimiento, diversión, comunicación, información y formación.

Por otra parte, llamamos ‘inmigrantes digitales’ (García, Portillo, Romo y Benito, 2003) a aquellos que se han adaptado a la tecnología y se vinculan con ella pero con algunas dificultades. Podemos incluir dentro de esta categoría a muchos de los padres y maestros, ya que los mismos son fruto de un proceso de migración digital (Vilches, 2001), que supone un acercamiento hacia un entorno altamente tecnificado. Se trata de personas entre los 35 y 55 años que no son nativos digitales y que, como mencionamos, han tenido que adaptarse “obligatoriamente” a una sociedad cada vez más tecnificada, computarizada.

Todo esto genera impactos en el ámbito de la educación (aunque no solo), ya que históricamente el maestro ha sido el eje central del sistema educativo, encargado de generar el vínculo con los estudiantes, motivarlos en el acceso a determinados conocimientos y aprendizajes, proporcionando herramientas necesarias, así como también propiciando el intercambio y el vínculo en la tarea pedagógica.

Actualmente, la tecnología irrumpe en las aulas, entrecruzando los planos educativos y tecnológicos, incorporando múltiples miradas para un mismo objeto, y sobre todo rompiendo con la linealidad del eje saber-poder y las formas clásicas de aprender y de estar en la escuela.

Esto provoca que el docente se encuentre situado frente un nuevo rol, que le exige nuevos y variados movimientos relacionados con su forma de concebirse, de pensarse, con relación a él mismo, a sus prácticas y a lo que los otros esperan de él.

Estos nuevos roles muchas veces paralizan a los maestros que, sin saber cómo y qué hacer, coartan la posibilidad de incluir en el trabajo escolar una herramienta que podría resultar atractiva, potenciadora y enriquecedora para todos.

Siguiendo a Paulo Freire (1999), podemos tomar su planteo acerca de la ‘educación problematizadora’, que se opone al sistema unidireccional de transmisión de conocimientos planteado por la ‘educación bancaria’. Podríamos definir a la ‘educación problematizadora’ como una apuesta al diálogo maestra-alumno, permitiendo el intercambio entre ambos, la participación activa del alumno y la interacción con el conocimiento.

Diremos entonces que a través de la implementación del Plan Ceibal se podría modificar el vínculo entre alumno y maestra, lo cual generaría una comunicación de ida y vuelta. Por momentos es el alumno quien cobra más protagonismo, lo cual le permite ir asumiendo distintos roles y diversos posicionamientos frente al saber. Con relación a esto es que planteamos, junto con Freire, el proceso educativo no como un depósito de conocimientos sino como un acto cognoscente que sirve a la liberación, a la emancipación, quebrando la oposición entre educador y educando.

Por otro lado, la XO permite al sujeto de la educación el aprendizaje no solo dentro de la institución escolar, sino en los diferentes ámbitos donde este se desarrolla cotidianamente (hogar, barrio, espacios públicos).

Podemos apreciar que el impacto de la inclusión del Plan Ceibal con conectividad atraviesa los diversos ámbitos institucionales, y la educación es tan solo uno de ellos.

La inclusión de las XO ayuda a superar los límites témporo-espaciales que separan el proceso educativo entre docentes y alumnos. De esta manera se traspasan las barreras de formas tradicionales de enseñanza presencial y se experimentan diferentes modalidades de ‘estar’ dentro del proceso educativo. Esto se ve reflejado, dentro de las aulas, al propiciar un nuevo espacio de intercambio que rige a partir del uso de esta nueva herramienta. No obstante, en cada escuela se plantean diferentes estrategias para abordar el plan, y también depende de cada maestro cómo decide incorporarlo y utilizarlo dentro de la clase.

Las XO han revolucionado la escuela de hoy. Desde su inclusión, diversos debates y cuestionamientos han surgido y se perpetúan hasta la actualidad: ¿la educación ha avanzado desde la incorporación de estas tecnologías al aula?, ¿son una herramienta enriquecedora para la educación?, ¿realmente se utilizan las computadoras como dispositivos de enseñanza-aprendizaje?

Más allá de estas interrogantes que permean el ámbito educativo y constituyen cuestiones nunca acabadas, consideramos fundamental para hacer de la tarea educativa una rica experiencia de aprendizaje, poder reflexionar sobre todas estas variables que la limitan y facilitan.

Referencias bibliográficas

FREIRE, Paulo (1999) *Pedagogía del Oprimido*, México, Siglo Veintiuno.

GARCÍA, Felipe; PORTILLO, Javier; ROMO, Jesús, BENITO, Manuel (2003) «Nativos digitales y modelos de aprendizaje». En *IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables (SPDECEO7)*. Disponible en <<http://spdeceo7.ehu.es/actas/Garcia.pdf>>. Último acceso: 5/9/2013.

MIDES <<http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,71,0,8,0,>>

PLAN CEIBAL <<http://www.ceibal.edu.uy>>

VILCHES, Lorenzo (2001) *La migración digital*, Barcelona, Gedisa.

Parte IV

La mirada de los niños

Sobre esta nueva forma de hacer escuela, ¿qué piensan los niños?

ALICIA KACHINOVSKY

Presentación

Este capítulo versa sobre la posición subjetiva de los niños que integraron el PMC en 2010 ante dicha experiencia, es decir, su perspectiva y evaluación de este tránsito como protagonistas. El instrumento utilizado a tales efectos fue la entrevista psicológica, por ser una herramienta fundamental del método clínico y asimismo una técnica de investigación de la psicología.

En términos dicotómicos, puede decirse que hay dos tipos de entrevistas: abiertas y cerradas. La entrevista abierta se caracteriza por su flexibilidad para habilitar al entrevistado a configurar el tejido discursivo según su estructura psicológica particular; se maximiza así la posibilidad de componer el campo de la entrevista según variables que dependen del entrevistado.

Las preguntas de la entrevista cerrada, en cambio, están previstas de antemano y son las mismas para cualquier entrevistado. El orden y modo de presentarlas no pueden ser modificados por el entrevistador. En su forma más pura puede adoptar el carácter de un cuestionario.

Tanto la anamnesis como el cuestionario están centrados en la recopilación de datos. Por su lado la entrevista pretende recoger, amén de los datos, aquellas pautas o modalidades de funcionamiento más habituales del sujeto (Bleger, 1985).

Entendemos que esta primera clasificación de la entrevista —abierta o cerrada— tiene el mérito de dejar en claro dos concepciones muy distintas, pero no permite contemplar matices técnicos que suelen introducirse al usar esta herramienta. Al no tratarse de una consulta psicológica sino de una investigación, llevada a cabo en el propio seno educativo y no en un contexto clínico, consideramos que debíamos utilizar una variedad de la entrevista abierta: la entrevista semidirigida o semiestructurada, según como se la quiera llamar.

Acompañamos así las recomendaciones de las Guías protocolizadas de intervención (ANEP/BIRF, 2007), en cuanto a servirse de entrevistas semidirigidas cuando se trabaja en la institución escolar. Estas permiten recoger información específica en torno a ítems previamente definidos (una serie de preguntas planificadas), que a su vez otorgan libertad de expresión a los entrevistados.

Decíamos antes que la relación entrevistado–entrevistador define el campo de la entrevista y todo lo que en ella acontece, pero es tarea del entrevistador

permitir que esa relación interpersonal sea predominantemente determinada por el entrevistado.

Nos propusimos entonces crear un conjunto de pautas que contemplaran aquellas interrogantes de rigor y, a su vez, favorecieran una ambigüedad suficiente como para habilitar la emergencia de lo inesperado y singular.

Los acuerdos concertados

Motivos de orden institucional —la dificultad para hacer coincidir los tiempos escolares de primaria con los universitarios— impidieron realizar estas entrevistas en 2010. El obstáculo podía devenir en fortaleza, en la medida que el tiempo otorgado a la tramitación de la experiencia en cuestión podía ser más adecuado que el inmediato a su finalización.

Sin embargo, no contábamos con el mismo grupo de estudiantes de psicología en 2011. Y en la medida que la Universidad de la República se ha pronunciado por una fuerte apuesta a la integralidad de las funciones universitarias (enseñanza-investigación-extensión), debíamos ajustar nuestras estrategias para obtener buenos resultados con la participación de nuestros *psicólogos en formación*. El primer paso a dar, en tal sentido, fue familiarizar al nuevo grupo con el proyecto original, sus ajustes y los pasos ejecutados.

Otro problema no menor estuvo a cargo de las maestras, ya que algunos de los niños a los que debíamos entrevistar habían egresado y ya no concurrían a la escuela. Fueron ellas quienes se ocuparon de contactarlos, aunque obviamente no estuvieron presentes mientras se entrevistaba a los niños.

El primer acuerdo arribado consistió en procurar mantener con los niños un diálogo ameno, franco y lo más distendido que se pudiera. Para ello se destinarían algunos minutos iniciales a generar un clima de cordialidad, por fuera de nuestros objetivos específicos.

En esta ocasión no trabajaríamos en grupo; la entrevista tendría carácter individual, pudiendo generar mayor ansiedad en nuestros tiernos entrevistados. Pero entendíamos que no más de quince minutos serían suficientes para entrar en contacto.

La presentación de los entrevistadores requería un mínimo de aclaraciones, en la medida que no eran los mismos con los que habían trabajado, como observadores participantes, en 2010. Además del nombre y su condición de estudiantes de psicología, comenzaban recordándole a cada niño que ellos —como los compañeros que habían asistido el año anterior— también estaban aprendiendo. Y entonces precisaban de su colaboración, ya que debían recabar información sobre el funcionamiento del PMC.

Esa podía ser una buena oportunidad para preguntarles cómo llamaban ellos al espacio de trabajo con las Maestras X y XX. Imaginábamos que hablar de PMC o Programa de Maestros Comunitarios podía no ser la mejor forma de

comunicarnos con los niños y debíamos conocer el término más familiar con el que lo designaban.

Nos manejábamos con un libreto suficientemente flexible como para introducir esta pregunta en este momento o dejarla para más adelante; todo dependía de las respuestas o preguntas que fueran formulando los niños.

Explicaban asimismo a sus entrevistados que, para obtener la información necesaria sobre el PMC (o como hubiesen acordado llamarlo), tenían que entrevistarlos. Puntualizaban entonces que las entrevistas serían una suerte de reportaje donde ellos darían su opinión.

Debían recordarles, como se les había comunicado el año de las observaciones, que sus nombres no habrían de figurar en ningún lado y que tampoco sus apreciaciones personales serían comunicadas a las maestras. Ellas solo recibirían comentarios generales, de todo el grupo, y no qué decía cada uno por separado.

Sabíamos que no era fácil encontrar las palabras justas para transmitir todo esto, además de no abrumarlos o aburrirlos desde el comienzo. Nos proponíamos utilizar sinónimos con aquellas palabras más difíciles, preguntar con cierta regularidad si entendían o necesitaban alguna explicación adicional e instar a formular las preguntas que creyeran necesarias antes y después de empezar.

Una vez cursados estos prolegómenos, se trataba de introducir la entrevista propiamente dicha con una pregunta genérica referida a la situación escolar actual del niño: ¿Qué estás haciendo este año? Pregunta que, en general, solía estar acompañada por otra, de tipo aclaratoria: El año pasado cursabas 5° ó 6° año ¿Ahora?

Si el niño respondía que estaba yendo al liceo o a la UTU, era un momento oportuno para insertar otra cuestión: si había allí un espacio similar al PMC y, de haberlo, si concurría o le gustaría hacerlo.

Si algo nos desvelaba, ello tenía que ver con el riesgo de obtener de los niños respuestas políticamente correctas, es decir, construidas bajo el supuesto de lo que debía agradarnos o agradar a las maestras. Podrá observarse entonces por parte del lector que un mismo asunto sería requerido con diferentes formulaciones, incluso apelando a una tercera persona imaginaria (artilugio que habremos de explicar más adelante).

Con igual propósito, se solicitarían argumentos a las respuestas afirmativas o negativas e incluso una ampliación de estos argumentos cuando no fuesen demasiado convincentes o inteligibles. Un ejemplo de ello sería cuando se preguntaba si la experiencia de haber pasado por el PMC lo ayudaba o servía en su actual inserción escolar. Si la respuesta era afirmativa o negativa, carente de fundamentos, debía pedirse detalles.

En cuanto a la experiencia del año pasado, con las maestras comunitarias, habíamos convenido indagar:

- ¿Qué es lo que más te gustó?
- ¿Qué es lo que menos te gustó?
- ¿Qué cambios harías?

Por otra parte, nos importaba discernir las modalidades de ingreso al PMC, o sea, cómo y quién los había seleccionado, qué participación habían tenido ellos y sus familias en esta decisión. Nos interesaban, además, los motivos de su inclusión en este programa diferencial. Teníamos la versión de las maestras al respecto, pero con los niños queríamos investigar sus teorizaciones al respecto y, de la mano de ellas, sus fantasías de enfermedad y sanación. Con similares intenciones, si preguntábamos qué actividades desarrollaban habitualmente en el PMC no era porque no dispusiéramos de este dato —observaciones y respectivas desgrabaciones de todas las clases del 2010 mediante—, sino para explorar el registro vivencial de los niños: dónde ponían el acento (inscripción subjetiva de la experiencia).

Sobre el escolar imaginario al que nos referimos antes, habíamos resuelto preguntarles:

1. Imagina que te encuentras con un amigo (si es varón) / amiga (si es nena) que está muy preocupado, amargado o enojado porque le dijeron que tiene que ir al PMC y no quiere. ¿Qué tres razones le darías para convencerlo que vale la pena ir?
2. Ahora imagina que te encuentras con un amigo que está muy triste o con mucha rabia porque no lo eligieron para el PMC y él quería ir. Tendrías que darle tres razones para convencerlo que no vale la pena ir. ¿Cuáles serían esas tres razones?

Dispusimos de varios encuentros con los estudiantes de psicología para llegar a estos acuerdos, pero si en algo había un fuerte consenso era en no convertir la entrevista en un ‘preguntómetro’. Tal definición comprendía un respeto a los tiempos de cada niño y al hilo conductor de su discurso.

Toda opción metodológica tiene sus costos, amén de las ventajas por las que haya sido elegida. En nuestro caso, supuso la omisión aleatoria de algunas preguntas con determinados niños, ya sea por la ansiedad que la entrevista despertara en algunos de ellos o porque esta concepción de entrevista exige una idoneidad aún no presente en los jóvenes entrevistadores.

Pronunciamento infantil sobre la nueva forma de hacer escuela

Es preciso hacer una primera salvedad sobre este pronunciamento. En el año 2010 fueron 14 niños los que integraron el grupo PMC observado por nosotros. En el año 2011 su situación curricular era la siguiente: 4 niños cursaban primer año de secundaria (liceo), 7 niños habían sido promovidos a 6.º año y seguían siendo alumnos de la misma escuela y otros 3 niños, si bien habían egresado de la escuela, no había datos de que estuvieran inscriptos en un centro de enseñanza media. Los reiterados intentos de ambas maestras para convocar a estos tres niños no dieron los resultados esperados; lamentablemente no pudimos entrevistarlos.

Aunque sepamos que son los gajes del oficio, no queremos dejar de reconocer el valor indicativo de estas voces ausentes, con quienes el PMC podría no haber cumplido uno de sus objetivos más preciados: promover la inclusión educativa (evitar la desafiliación escolar).¹

A excepción de un varón que presentara una actitud reticente, los demás niños se mostraron colaboradores y muy colaboradores frente a la entrevista. Resultan conmovedoras las respuestas de por lo menos tres entrevistados que, amén de mostrar una franca disposición a la tarea, en la medida que van ganando confianza realizan aportes valiosos, no solicitados. Esta iniciativa conversacional es un elemento más a considerar, en tanto posible efecto del propio dispositivo investigado.

Contamos entonces para nuestro análisis con once entrevistas, que corresponden a cinco varones y seis niñas. Con independencia de su antigüedad real en el programa, el registro vivencial de este dato oscila entre uno y seis años (cinco niños manifestaron haber estado solo un año, cuatro dijeron haber concurrido dos años, solo uno afirmó haber estado tres años y una niña expresó haber participado seis años). Cabe señalar que en más de una respuesta se detecta cierta ambigüedad y vacilación en torno al tema, dando cuenta de un registro subjetivo del tiempo que no necesariamente coincide con los tiempos institucionales.

El presente análisis toma en consideración, a modo de categorías, los interrogantes-guía acordados, pero contempla asimismo categorías y subcategorías emergentes que la entrevista semidirigida suele promover.

En cuanto a la forma de denominar el espacio, la mayoría optó por hablar de ‘maestros comunitarios’, ‘comunitario’ o ‘el comunitario’. En ningún momento se refirieron al dispositivo como PMC o Programa de Maestros Comunitarios. Y nos queda la duda si utilizaron espontáneamente el nombre del local barrial o si, al ser mencionado por los entrevistadores, tomaron prestado el término en alguna ocasión.

Uno de los ítemes previstos consistía en la modalidad de inclusión en el PMC, es decir, cómo y por qué habían sido integrados al grupo observado. A tales efectos creamos cuatro alternativas que podían corresponder al ‘tipo de elección’ operada:

- obligada o forzada: el niño no estaba de acuerdo en concurrir o no fue informado/consultado en ningún momento;
- procesada por el niño: el niño acepta pasivamente o se somete a la autoridad escolar y luego modifica su perspectiva, generando una adhesión a la propuesta/grupo PMC;
- acordada o convenida entre el niño y las autoridades familiares y/o escolares;
- deseada o solicitada por el niño.

1 Aunque evidentemente no es un objetivo del PMC la afiliación educativa en la enseñanza media, el planteo remite a la perspectiva implícita de obtener la mayor permanencia posible de los niños y jóvenes uruguayos en el sistema educativo, con independencia del nivel del que se trate.

Lo más subrayable sobre esta cuestión es que no es posible asignar la primera opción a ninguna de las once entrevistas realizadas, es decir, ningún niño manifiesta que haya sido forzado a asistir ni es dable inferir tal eventualidad.

Aunque en algunas entrevistas no figura la forma de ingreso al grupo o no es demasiado clara, por lo menos en cuatro situaciones los niños hacen jugar su deseo como motivo de inserción (opción 4), lo que no deja de sorprendernos. Aunque con menor frecuencia, las alternativas 2 y 3 son también mencionadas.

La fantasía de *ser elegido* para asistir al PMC, presente en algunas respuestas, podría compensar el sentimiento de ser rechazado, debido a la inadecuación de la actitud y desempeño de estos niños en aula común. Una simple comparación con sus pares promueve con harta frecuencia la convicción de una incapacidad de ser como los otros, de *aprender* como los otros y de *ser queridos-elegidos* como los otros.

Otra información interesante hace referencia a la figura del ‘derivante’, aspecto que no habíamos previsto al acordar las preguntas orientadoras. Pero al explorar la forma de acceso al PMC, los niños incluyeron espontáneamente a quienes cumplen esta función: las maestras fueron las más nombradas, como cabría esperar, pero también surgió la mención de un «amigo» e incluso el propio impulso («Te anotás»).

De la mano del modo de inserción en PMC están los motivos que los niños manejan para elegir o ser elegidos. Más allá de la información brindada por las maestras, nos interesaba acercarnos a la versión subjetiva: las fantasías y expectativas en juego.

Algunos respondieron de acuerdo a intereses específicos que los convocaban personalmente (estilo autorreferencial) o a móviles genéricos que podrían atraer a otros: un niño manifestó que le gustaba bailar y allí tenía la oportunidad de hacerlo, mientras una compañera lo comunicó con menor precisión («la persona que le gusta, que quiere ir para ahí, porque le gusta, va»).

Nos interesa resaltar otra ocasión de asombro, a propósito de este mismo asunto. Con fuerza e insistencia se puede escuchar en estos niños la hipótesis psicológica o, más precisamente, la hipótesis psicopedagógica determinando su inclusión en el PMC, más allá de la forma de ingreso. Hablar de una hipótesis psicopedagógica responde a la asociación del desempeño escolar con lo vincular y con lo actitudinal, a veces en forma muy explícita y otras con más vaguedad. Valdrá la pena transmitir algunos ejemplos al respecto:

- soy medio tímida y me cuesta hablar y eso;
- cuando ven que hacen lío y eso;
- antes no me daba con nadie.

Se hace presente asimismo una justificación más genérica, que podría responder a una hipótesis pedagógica:

- van los que necesitan más apoyo...yo necesitaba;
- eligen con la persona que necesita apoyo.

Una única respuesta justifica la aceptación de concurrir al grupo por acompañar a otra niña, contestación que reafirma el peso de la variable vincular.

En cuanto a la valoración de los aportes recibidos, diferenciaremos la respuesta binaria (sí/no) de los fundamentos que debieron solicitar los entrevistadores, ya que difícilmente surgieran espontáneamente. En cuanto a la primera, todos responden en forma positiva. Los motivos de esta apreciación se dividen del siguiente modo:

- *Vinculares o relacionales.* Ponen el énfasis en los lazos sociales construidos, pudiendo observarse en algunas de estas respuestas un reconocimiento de dificultades psicológicas propias y ajenas: «me ayudó para que yo pueda hablar, ponerle, con otra persona»; «por compañerismo»; «los cambios en los compañeros». Estos motivos son los más reiterados y, por momentos, se enlazan a los siguientes y los complementan.
- *Actitudinales.* El pasaje por el PMC produce cambios en la actitud de estos niños, que dicen modificar su comportamiento escolar: «portarme mejor». Asimismo, en apretada sinergia con los anteriores, puede inferirse la hipótesis psicopedagógica: «En no tener tanta vergüenza a veces y eso... En hablar en la clase y eso». Parecen confirmar de esta forma que se cumple el objetivo de integración que se propone el programa en una de sus líneas, la línea en la que fuimos observadores.
- *Lúdicos y recreativos.* En esta categoría predominan las respuestas que destacan el jugar: «Estaba bueno porque hacíamos juegos y todo...». No obstante, también se habla de otras actividades, aunque solo se especifica el trabajo en la huerta bajo este tópico de interrogación.
- *Pedagógicos.* La explicación pedagógica es la menos frecuente y, en algunos casos, es aludida en forma ambigua: «mejorar en la clase». Incluso en una de las entrevistas en la que más se habla de ello y se expresa que el PMC constituyó un apoyo pedagógico, se lo acota de la siguiente manera: «Sí, en geografía y eso no tanto, porque la bajé, pero hay cosas que sí». El comentario de la niña debe ser relativizado, en tanto el abordaje del programa, en la línea de alfabetización, es en lengua, pero igualmente sirve como indicio de las expectativas de los niños con relación al PMC.

Cabe señalar que estos resultados no sorprenden a las maestras comunitarias, que anticiparan al resto del equipo en 2010 que el PMC no producía cambios significativos a nivel pedagógico, pero sí operaba a favor de la inclusión educativa.

No obstante, es casi un problema de honestidad intelectual rescatar la voz de un niño, para transmitir al lector cómo enseñan estas dos maestras. El testimonio dará cuenta de dos notas complementarias que observamos en reiteradas oportunidades, la personalización de la propuesta (el uno a uno) y el respeto o reconocimiento del otro:

Sí... [piensa] Cuando por ejemplo leíamos alguna obra, nos ayudaban a interpretarla, y cuando decían alguna palabra que no entendíamos, nos explicaban todo lo que no entendíamos. Te daban un cuento, y te decían: ¿qué parte no entendiste? Y te explicaban.

No menos reveladoras resultan las dimensiones atribuidas al concepto de enseñanza, a punto de partida de preguntarle a un niño qué más le enseñaban sus maestras. Entonces responde:

Te ayudaban a integrarte, a convivir con el grupo; te podés hacer de más compañeros y amigos.

Entre las categorías emergentes de las que habláramos al comienzo, se recorta la incidencia del PMC en el proyecto de vida de estos escolares. Una vez más lo cuantitativo podría confundirnos, en la medida que esta eventualidad ni siquiera fue expresamente preguntada. Y aunque solo surge en dos de los once niños entrevistados, incluimos este ítem sobre la proyección imaginaria de la experiencia en el futuro de estos protagonistas por la espontaneidad y convencimiento con la que se propuso: «cuando sea grande puede elegir ser algo de lo que aprendés ahí, porque a X le gustaba el maquillaje artístico y la maestra le dijo que podía hacer eso cuando fuera grande» o «Después, cuando seas grande, si tenés que hacer una obra...si empezás de chiquita, cuando seas grande ya la conocés».

Por otra parte, la repercusión del PMC sobre el proyecto de vida podría tomarse como argumento adicional de la valoración que se hace del dispositivo estudiado.

De nuestra parte, nos interesa subrayar el ‘efecto PMC’ sobre el tallado de la identidad de estos aprendices, artesanato formativo que se pone de manifiesto en la expresión «ser algo de lo que aprendés ahí».

Cuando se indaga específicamente qué actividades desarrollaban, el surtido de las mismas se incrementa sustantivamente. La actuación teatral y el juego concitan la mayor frecuencia, seguidos del trabajo en la huerta desarrollado en 2011. Son también mencionados, aunque menos jerarquizados, los paseos y las tareas de plástica.

Cuando se hace referencia al rubro pedagógico, nuevamente surge la ambigüedad: «trabajar», «escribir», «hacer cosas en los cuadernos», «estudiábamos». Si efectuamos una comparación cuantitativa, las actividades pedagógicas no son menos aludidas que el arte escénico o las actividades lúdicas. No obstante, desde el punto de vista de la subjetividad infantil, muestran una presencia escasamente significativa. Se habla de ellas sin entusiasmo ni detenimiento, con una extrema vaguedad.

Con la intención de profundizar en la exploración del discernimiento infantil, previmos una constelación de preguntas complementarias: lo más positivo de la experiencia transitada, lo menos positivo y los cambios que habría que hacer.

En cuanto a lo más positivo, la obra de teatro consigue una aprobación y deferencia que supera por lejos al resto. Siete niños la mencionan y algunos con

marcada satisfacción: «¡me encanta!». Es importante mencionar el comentario de una niña al respecto: «que todo el mundo nos mire».

En un segundo lugar, aunque no menos jerarquizado por el discurso infantil, se valora la relación con el semejante (pares y adultos): «Hice muchos amigos», «Las maestras que te trataban bien», «porque te llevabas bien con todos», «tenía buenos compañeros y todo».

El trabajo en la huerta, los juegos y aprender también figuran entre los aspectos positivos señalados, pero apenas son mencionados una vez cada uno y al pasar.

Si tomamos las dos preferencias principales, descubrimos que allí se conjugan la vertiente narcisista de la vida psíquica con la propia de la libido objetal. La necesidad de ser mirado-valorado-reconocido da cuenta de los más tempranos requerimientos del ser humano en el proceso de constitución psíquica, necesidad que nunca se agota a lo largo de la vida. Es por ello que la escuela solo puede generar apetencia hacia sus propuestas pedagógicas si logra instituirse en sostén narcisista.

Condición necesaria, pero no suficiente, el otro ingrediente imprescindible remite a la alteridad, a la importancia del vínculo con otro que es investido libidinalmente (libido objetal).

En este punto las palabras de Freud añaden soporte teórico y vivencial:

No sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros. Lo cierto es que esto último constituyó en todos nosotros una corriente subterránea nunca extinguida, y en muchos el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros; era grande el número de los que se atascaban en este camino, y algunos ? —¿por qué no confesarlo?— lo extraviaron así para siempre (1914: 248).

Cuando se les pregunta por lo menos positivo de la experiencia —lo que menos les gustó—, sorprende la negativa casi unánime a brindar algún tipo de ejemplo: «no», «no sé», «nada», «a mí me gustó todo». Las dos excepciones refieren a aspectos muy distintos: una a las actividades plásticas («El arte. Pintar») y otra al comportamiento molesto o inadecuado de algunos compañeros («gritaban todo el día gurises... pesados. Joder... pegar»).

Tal circunstancia concuerda con las respuestas que indagan los cambios que le harían al PMC: «nada», «Todo me gusta», «Ninguno, está bien así como está», «Nada, no, porque a mí me gustó todo».

Sorprendidos, los entrevistadores insisten y buscan la vuelta para que los niños introduzcan sus propias ideas, pero solo obtienen dos: una propuesta de que haya más juegos y una sugerencia que reafirma la conformidad con el PMC: «que sea un sábado o un domingo». Al requerir el motivo de este último planteo, se explica que estarían más descansados. Por el contexto de la

respuesta, parece ser una aspiración vinculada a un mejor aprovechamiento de la experiencia.

La fidelidad hacia la propuesta es indeclinable, siendo especialmente elocuente la acotación de una niña: «Cuando faltaba me ponía remal».

Si quedaran dudas sobre la autenticidad de esta adhesión, resta aún el análisis de las réplicas solicitadas para el amigo imaginario. En primer término, veremos los tres motivos con los cuales tendrían que convencer al supuesto amigo de asistir al PMC.

Muchos de ellos comienzan con una frase ambigua y genérica, pero de amplio uso en nuestra sociedad cuando hoy se quiere subrayar el carácter positivo de un objeto o acción: «está bueno».

Luego aparecen móviles más específicos, que agruparemos del siguiente modo:

- *Un espacio disfrutable.* Cuatro niños transmiten esta idea diciendo que es algo «divertido». Otras expresiones que suman para configurar esta categoría aluden a los juegos y al entretenimiento. Pero también podríamos incluir en este agrupamiento el argumento que sostiene que allí se llevan a cabo «muchas actividades». Entre ellas algunos destacan los paseos y/o hacer teatro; solo un niño menciona el dibujo.
- *Un espacio de socialización.* Son reiteradas las referencias a la construcción de nuevos vínculos o a nuevas formas de relacionarse entre ellos («hacés amigos», «nos conocemos más», «hacer compañerismo», «relacionarte más»).
- *Un espacio productivo.* Podría decirse un espacio pedagógicamente productivo («para aprender, para estudiar», «si tiene errores en los trabajos...»), pero tal vez ello restringe el valor formativo que algunos pueden querer comunicar. Si bien la idea de un apoyo suplementario al trabajo escolar está presente («en vez de estar por ahí en lugares, jugando por ahí, pueden ir a una clase de apoyo»), parecería que lo ven como algo que trasciende el aquí y ahora («porque va a poder entender mejor algunas cosas», «te enseñan un poco más, para después ya saberlo», «ayudan para ir al liceo»). La mejor síntesis de la fecundidad atribuida al PMC la proporciona un varón que ha tenido grandes dificultades en su tránsito por primaria: «no perdés tiempo».

Cabe aclarar que las tres razones expuestas tienen una presencia y énfasis similar en estas entrevistas. A continuación, se verá si ellas son confirmadas o refutadas por los tres motivos negativos que le darían a un compañero imaginario apenado por no haber sido elegido para formar parte del grupo PMC.

No les resultó fácil a los entrevistadores obtener respuestas que dieran cuenta de una reflexión crítica sobre el dispositivo investigado, cuando debían convencer al supuesto compañero que no valía la pena concurrir. También en esta oportunidad debieron insistir con su pregunta.

El argumento de mayor peso lo obtuvo el factor cansancio; una niña y un varón introducen su malestar por el horario extendido. Sin embargo, la niña se preocupa por desmontar el inconveniente al proponer que el PMC podría funcionar en el fin de semana (se preserva de este modo el espacio y vuelve a primar su lealtad hacia la experiencia). Una tercera respuesta que podría formar parte de este mismo agrupamiento consiste en plantear que «te hacen estudiar demasiado».

Con menor nitidez, una niña alega que «si fue una vez no vale la pena, porque ya conoce todo lo que hicieron». Al requerirse una explicación sobre lo manifestado, confiesa:

Si se porta bien y no lo necesita, no vale la pena ir, más divertido quedarse que ir hasta allá.

Otro argumento bien logrado por parte de un varón, pero de un peso relativo, consiste en decirle a su compañero que va a tener que bailar. Perplejos, los entrevistadores le recuerdan que es el motivo principal por el que él eligió estar en el programa, ante lo cual reafirma su afición por la danza y declara que suele ser algo que a sus amigos no les gusta. De este modo, por fuera de libretto de lo planificado por nosotros, el niño demuestra poder ponerse en el lugar del otro. Queda a título de resto la pregunta sobre el papel que puede haber jugado el PMC en el advenimiento de esta disociación operativa bien lograda, por medio de la cual se da lugar a lo diferente (construcción de la alteridad).

Más interesante resulta la alusión al aburrimiento, porque lo que se escribe con la mano parece borrarse con el codo. Tras el empeño de los entrevistadores por obtener objeciones al programa, una niña se siente obligada a complacerlos:

No sé, porque está bueno ir. Pero para mentirle le diría que no está bueno ir porque se iría a aburrir, pero en realidad está buenísimo.

Luego un varón también habla del aburrimiento, pero la responsabilidad sobre dicho tedio recae en sus pares:

Porque a veces está un poco aburrido. Hay algunos que a veces no van allá. [...] Pero faltan solamente un día, al otro día van.

La férrea defensa del espacio PMC no ofrece demasiadas fisuras. En la medida que la entrevista avanza, los fundamentos parecen ganar en solvencia. Las evidentes dificultades de estos niños para conceptualizar y generalizar no impiden que busquen formas de transmitir sus ideas, al punto de emocionarnos:

Primero hablaría con la maestra y le preguntaría por qué no lo llevaron, y después no sé porque está todo bueno. Aparte, si vos hacés algo mal, las maestras no te dicen nada y no se te burla nadie tampoco, y no aburre lo que hacemos tampoco. Entonces no sé qué le diría. Lo único que podría hacer es ir a la casa y ayudarlo para que se sienta mejor.

Las diferencias entre sus representaciones del aula común y del aula pmc son producto de una nueva categoría, no prevista inicialmente. En tal sentido,

un niño explica con claridad que el PMC no es más de lo mismo (no es una clase de apoyo): «aprendés otras cosas, no das lo que das en la escuela». Una niña lo ilustra a su manera: «no te ayudan a hacer los deberes, acá no hacemos deberes». Un tercer niño también diferencia, aunque con dificultad, el espacio de apoyo del liceo de lo que fuera el espacio comunitario. Finalmente, una niña asocia los rezongos con la escuela, negando tal situación en el PMC.

A modo de síntesis

Puesto el sayo de investigadores, teníamos la obligación de precavernos de respuestas supuestamente correctas, que solo buscaran complacernos y/o complacer a las maestras. Por su parte, los niños tenían el derecho de demostrarnos que nuestros temores y precauciones habían sido desmedidos. Y así fue. El comentario de uno de los entrevistados será un fiel testimonio de la convicción con la que defienden y enaltecen el espacio pedagógico que los acogió:

Le diría que vaya porque está bueno, porque te ayuda. No es que yo le diga y después no es, le diría porque es cierto, que va a poder entender mejor algunas cosas y ta.

Deberíamos interrogarnos sobre un presunto clima de idealizaciones mutuas, entre niños y maestras, que tiñe las percepciones de ambas partes. Es cierto que por momentos hablar de *devoción* parece ser una forma adecuada para definir la actitud de la mayoría de estos escolares hacia el programa. Pero también es cierto que parecen responder a una lógica de retribuciones, transmitiendo haber recibido algo inédito en comparación con sus experiencias escolares anteriores.

Para referirnos a este tema con mayor propiedad, usaremos las palabras de una niña cuyo apego y adoración por sus maestras adquiere visos superlativos. Cuándo se le pregunta qué es lo que más le gustaba cuando asistía al PMC responde: «ayudar a las maestras y todo eso». Más adelante, cuando la entrevista parece estar llegando a su fin, su iniciativa conversacional logra extenderla. Nos enteramos entonces que vive cerca; luego agrega refiriéndose a la entrevista:

Sí, tengo que caminar pero vengo, venía corriendo. La maestra dijo tres en punto y venía corriendo [...] Estaba en la peluquería con mi amiga, y le decía: son y cincuenta y dos y me tengo que ir. Me vine corriendo para mi casa, le avisé a mi padre y me vine para acá.

Más allá de las características particulares de esta niña —de las vicisitudes de su historia libidinal—, su voz debe ser escuchada a título de emergente grupal, dando cuenta de un imperativo consensuado de no fallarles a las maestras del PMC.

Saldado este asunto, corresponde señalar los hallazgos más importantes puestos de manifiesto a través de estas entrevistas. En primer lugar, las afirmaciones recogidas permiten inferir interesantes y agudas teorizaciones infantiles

sobre la enseñanza y el fracaso escolar, que incluso logran tirar por tierra algunas creencias no poco frecuentes.

La orientación teórica de estas concepciones implícitas se inscribe en un marco general más amplio que podríamos denominar como Educación Humanista. En el contexto de dicho marco es posible rescatar algunas máximas educativas que permiten conjeturar las condiciones para desarrollar buenas prácticas:

Del lado del enseñante

- El respeto por el otro, aprendiz. Este respeto adquiere diversas fisionomías, hartas conocidas y hartas sufridas cuando no se lo ejerce. Ejemplificaremos solo una de ellas, vinculada a la preservación del espacio de intimidad al que todo sujeto tiene derecho:
«Ponele, si andabas mal en matemática, ellos te llamaban aparte de todo el mundo para que nadie te viera, ni nada ellos te llamaban y te decían que tenías que empezar a venir, y ahí empezabas a venir».
- El amor por el otro, aprendiz. Es esta una máxima que apunta a desmontar viejas teorías. Aprendiendo de estos niños podrá afirmarse que la letra con sangre *NO* entra; la letra solo entra a condición del amor:
Las maestras a mí me encantaron; eran siempre dulces así con los chiquilines», «Las maestras son re buenas.
- El reconocimiento de las diferencias. Hacer lugar a la singularidad del aprendiz en lugar de apelar a métodos homogeneizantes, con el consecuente borramiento de aquello irreplicable que nos recorta en nuestra condición humana. Aunque ya usáramos el siguiente ejemplo, vale la pena retomarlo:
«Te daban un cuento, y te decían: ¿qué parte no entendiste? Y te explicaban».

Del lado del aprendiz

- Ser —sentirse— parte del grupo. No cesa de sorprender la fuerza que estos niños le atribuyen a la grupalidad y al sentimiento de pertenencia. En diversos casos observamos cómo establecen una relación directa entre la integración que favorece el PMC y el trabajo escolar cotidiano. Esta es la primera hipótesis psicopedagógica a destacar, en tanto se visualiza la falta de integración al grupo de pares como factor decisivo en el fracaso escolar.
Me ayudó cuando venimos a la escuela para soltarme al hablar, integrarme en la clase. Porque antes yo iba a los scout y también nos enseñaban a integrarnos con los demás compañeros, pero ahí no me integraba mucho pero acá sí me ayudó a integrarme y estoy más dado,

más integrado. Te ayudaban a integrarte, a convivir con el grupo. Te podés hacer de más compañeros y amigos.

- Construir un espacio de confianza. Por oposición al anclaje identitario en la versión del déficit, el PMC parecería resarcir una función narcisizante fallida, con independencia del origen de esa falla (familiar, social, escolar). Esta podría ser una segunda hipótesis psicopedagógica, nuevamente ajena a prescripciones o sofisticaciones didácticas, y muy atenta al otro como espejo que aprueba o desaprueba.

Lo que hicimos, además de aprender, hicimos obras de teatro. A mí lo que más me gustó fue eso, que todo el mundo nos mire, eso está bueno, para que se te vaya el miedo.

- La importancia del vínculo. He aquí una tercera hipótesis psicopedagógica, en franca consonancia con las anteriores. Para estos escolares aprender solo es posible cuando se pueden construir relaciones de amistad que sostengan el arduo trabajo de relacionarse con el saber.

Porque podés aprender más, podés relacionarte más con las personas. Porque sí, porque pienso que me iría mejor, porque puede ser como cuando yo venía acá, conocer más gente. [...] Claro, para ayudarme a aprender más. [...] Antes no me daba con nadie, era como que se me acercaba alguien y lo corría, y como que eso me ayudó para que yo pueda hablar ponele con otra persona.

En cuanto al dispositivo investigado, es posible afirmar que esta línea de trabajo del PMC en la que incursionamos es ante todo, para los niños entrevistados, un ámbito de socialización. Tres pilares parecen sostener este lugar: una fuerte corriente afectiva desde y hacia las maestras, una apuesta a la fuerza de la grupalidad concomitante al cultivo de un sentimiento de pertenencia y, finalmente, un trabajo de educación en valores que los niños transmiten sin conceptualizar. En tal sentido puede afirmarse que este espacio de aprendizaje para la integración, pensado para niños con dificultades de integración y/o aprendizaje, cumple con el objetivo que su propia denominación revela. De este modo, el PMC retoma el mandato de la modernidad hacia la institución educativa: construir lazo social y producir ciudadanía.

La experiencia transitada es asimismo una oportunidad de transformación subjetiva, que autoriza la creación de una versión identitaria alternativa a aquella otra sujeta al estigma de la insuficiencia, de la falla o del déficit.

Cuando se pone en juego la cuestión pedagógica, una controversia enriquecedora gana protagonismo. Si se toma en cuenta el análisis de las respuestas infantiles, con todos sus matices, estaremos en condiciones de afirmar que secundariamente o indirectamente el dispositivo estudiado es promotor de aprendizajes: promueve una disposición del escolar a aprender en tanto recrea el sentimiento de filiación hacia lo escolar.

Si se nos permite abusar de un diálogo imaginario con Bordoli y Martinis, deberíamos interrogar la afirmación anterior bajo el lente de otras consideraciones:

¿se relega aquí la función moderna específica de la escuela, es decir, «la trasmisión del capital cultural y por medio del mismo la inscripción de los sujetos en la trama de la cultura y en la malla social»? (2010: 228). Con estos mismos anteojos continuaríamos preguntando por el tiempo destinado a la trasmisión de saberes socialmente significativos, posiblemente opacado por prácticas de asistencia y compensación.

El abuso es motivado en un recorte arbitrario del programa, que el lector sabrá disculpar. Si el PMC es concebido en estos términos, con independencia de su inserción institucional, debería contestarse afirmativamente a los cuestionamientos anteriores. Pero si es examinado a partir de su inscripción en el centro escolar, aula común y aula comunitaria constituyen estrategias complementarias que deben articularse entre sí. Desde esta perspectiva las actividades menos tradicionales del PMC, con débil inclinación hacia los contenidos curriculares, inauguran un espacio de educabilidad antes vedado o fragilizado, que el aula común podrá capitalizar.

Con la pretensión de darle un cierre a este capítulo, no encontramos mejor forma que transmitir una enseñanza recogida con nuestro instrumento de exploración, que es también un buen punto de vista para pensar lo educativo. Esta lección de vida aflora cuando se le pregunta a un varón qué le diría al compañero imaginario disgustado por no haber sido elegido para formar parte del PMC. Y así responde:

a veces hay que insistir. [...] Para que te elijan y eso. No hay que rendirse.

Sin duda es una perspectiva esperanzada, que bien podría incluirse dentro del optimismo pedagógico que impulsó al reformador de la escuela uruguaya.

Creemos asimismo que es una valiosa prueba de la importancia de escuchar al otro y, en particular, de escuchar a los niños cuando de educación se trata. De esta manera ratificamos, según los fundamentos iniciales, la importancia del buen uso de la entrevista psicológica cuando nos embarcamos en una investigación cualitativa.

Referencias bibliográficas

- ANEP/BIRF (2007) «Guías protocolizadas de intervención: entrevista y observación». En *Uruguay educa.edu.uy*. Disponible en: <<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Protocolo%20de%20entrevista1.pdf>>. Última consulta: 4/9/2013.
- BLEGER, José (1985) *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- BORDOLI, Eloísa y MARTINIS, Pablo (2010) «Relaciones entre educación y pobreza. Continuidades y rupturas del discurso moderno». En Serna, M. (coord.) *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*, Montevideo, Clacso-Udelar, pp. 228-241.
- FREUD, Sigmund (1914) «Sobre la psicología del colegial». En *Obras completas*, XIII, Buenos Aires, Amorrortu.

Alicia Kachinovsky es profesora titular del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología, Universidad de la República (Udelar).

Es psicóloga, con Maestría en Psicoanálisis, y maestra especializada en el área del discapacitado intelectual.

Integra la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), filial de la International Psychoanalytical Association, con especialidad en niños y adolescentes.

Es coautora y exdirectora académica de la Maestría en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, Udelar), e investigadora en temas de la interfaz psicoanálisis y educación.

Es investigadora nivel I del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, Uruguay (ANII).

Beatriz Gabbiani es profesora agregada de psico y sociolingüística en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Udelar.

Es licenciada en Letras con especialización en Lingüística por la Udelar y doctora en Letras por la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. Se ocupa de temas relativos a la adquisición del lenguaje y a la relación entre lenguaje y educación. Fue directora de la Sección de Lenguas Extranjeras Modernas de la FHCE y coordinadora de diplomas de especialización. Se desempeña como docente en régimen de dedicación exclusiva a nivel de grado y posgrado.

