



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO.

*Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
Sede Esquel*

Tesis de grado

Las trayectorias escolares del grupo 9 en el marco de prácticas pedagógicas de la Modalidad Intensificada en Arte de la Escuela El Molino 2004 de Trevelin.

Autora: Patricia Esther Schaikis

Directora de Tesis: Lic. Prof. Beatriz Malbos

Esquel, Chubut

Resumen

Esta investigación llevada a cabo en el año 2022, aspira a indagar profundamente las trayectorias escolares del grupo 9 en el marco de prácticas pedagógicas de la Modalidad Intensificada en Arte de la Escuela El Molino 2004 de Trevelin. Para ello se realizó un trabajo de campo que consistió en entrevistas a ex directora, docentes y directora actual, así como también se realizaron dos observaciones a alumnos¹.

De este modo, se visibilizaron las características específicas de las prácticas pedagógicas alternativas con Modalidad Intensificada en Arte. También se expuso el valor del arte como herramienta pedagógica, lo artístico como una experiencia creativa colectiva y una vivencia sensible que se aloja en un lugar diferente al de la memoria intelectual.

Nos consustanciamos así con la manera en que se modifica el proceso de aprendizaje a través del impacto que las prácticas pedagógicas de Modalidad Intensificada en Arte producen a nivel de las emociones, los afectos y la sensibilidad, en lugar de la memoria, espacio que tradicionalmente ha sido dedicado al conocimiento y cómo inciden todos estos aspectos en las trayectorias escolares de los niños del grupo 9.

Asimismo, indagamos de qué manera se trabaja sobre la “inclusión” y su transversalización en el análisis de las trayectorias escolares de los niños del grupo 9 y como futuros científicos de la Educación, queremos dar a conocer el impacto de esta modalidad de

¹ Si bien acordamos con la no discriminación de género, utilizaremos el masculino para plurales y otras generalizaciones a los efectos de facilitar la lectura en un sentido abarcativo.

Educación a los fines de mejorar las trayectorias escolares que puedan incorporarse a otras experiencias con nuestros estudiantes.

Es por eso que esta investigación se inspiró en la necesidad de dejar una huella y generar un nuevo aporte que contribuya a la construcción de un mundo mejor, regido por la amorosidad y los lazos sociales tramitados a partir de la comunidad educativa.

Dedicatoria

A las infancias...pasadas, presentes y futuras...que tanto nos enseñan...que necesitan (merecen) un mundo mejor.

A esta Casa de Estudios, que con sus docentes me llevó hasta esta investigación para aprender nuevas formas de ayudar a las infancias y abrazarlas.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Resumen | 1 |
| Dedicatoria | 3 |
| Índice | 4 |
| Agradecimientos | 6 |
| Capítulo 1: Introducción | 8 |
| Un análisis de la concepción curricular de la escuela El Molino | 8 |
| Génesis y delimitación del Problema | 9 |
| Objetivos de la investigación | 9 |
| Objetivo general | 9 |
| Objetivos específicos | 10 |
| Metodología de la investigación | 10 |
| Capítulo 2: Estado de la cuestión | 16 |
| Capítulo 3: Marco teórico | 25 |
| Los sentidos de las trayectorias escolares | 25 |
| Conceptualizando al currículum y a las prácticas | 27 |
| Transiciones y continuidad | 30 |
| Capítulo 4: Análisis y exposición de resultados | 33 |
| Experiencias constitutivas de la trayectoria escolar | 33 |
| Sobre las experiencias que se promueven en las prácticas pedagógicas | 39 |
| La escuela como lazo afectivo que facilita el desarrollo pleno | 44 |
| Las concepciones que explicitan los docentes sobre arte, juego y aprendizaje | 50 |
| La evaluación procesual en la Modalidad Intensiva en Arte | 61 |
| Capítulo 5: Conclusiones | 63 |
| Anexos | 69 |
| Anexo 1 | 69 |
| Anexo 2 | 78 |
| Anexo 3 | 88 |
| Anexo 4 | 96 |

| | |
|--------------------------------|------------|
| Anexo 5 | 112 |
| Anexo 6 | 120 |
| Anexo 7 | 123 |
| Anexo 8 | 125 |
| Anexo 9 | 129 |
| Bibliografía consultada | 131 |
| Fotos | 135 |

Agradecimientos

A Betty, por su acompañamiento desde el primer día en aquella actividad de primer año en la que nos dijo: ... *“de acá en más no se va nadie”*. Y nos dio un sobre dentro del cual escribimos y guardamos nuestras primeras impresiones. Recién a fin de año volvimos a leerlas y nos dimos cuenta de nuestro crecimiento... ¡Habíamos transitado nuestro primer año!

A Lore, que me invitó a estudiar con ella cuando coincidimos en una materia en segundo año, por sus talleres de escritura académica en la Facu y su permanente acompañamiento y estímulo.

A mis compañeros/as Rosana, Mariano y Claudia por todo el rico intercambio de los últimos años. A las tesistas Fernández Halliday, Reyes, Cortínez y Maguitman por haberme compartido sus increíbles tesis.

A los docentes que estuvieron presentes a lo largo de mi trayectoria en esta Casa de Estudios, por brindarme un viaje desde el 2018 en el cual pude habitar el mundo y atravesar tiempo y espacio a través de diversos autores, aún en pandemia, sintiéndome acompañada y así pudiendo acompañar a otros.

A la Universidad Pública que proporciona un espacio donde nuestra vida se resignifica, nos facilita la posibilidad de entender cómo se articula el mundo, de sentir, elegir, decir qué pensamos y darnos cuenta de que mientras vamos aprendiendo, elaboramos nuestra historia personal, destrabando impedimentos previos para de esta manera ayudar a construir un mundo mejor.

A Fede, Sebi, Leo, Juli, Vicky, Alberto y Fabi, por los debates, charlas, acompañamiento y tanto cariño.

A mi compañero Harry, por su mirada lúcida y reflexiva, su cultura y su amor.

A mis amigos del alma y colegas del Espacio de Desarrollo Musical Arcos al Sur, por el compañerismo y la fraternidad que se respira en su espacio.

Al IES818 (Instituto de Formación Docente 818 de Esquel) que desde el año 2016 me abrió sus puertas como docente de violín y me alentó para hacer esta carrera hasta el día de hoy y donde concretamos nuestras prácticas de quinto año de la materia Prácticas Profesionales II con cuarenta y cuatro estudiantes ingresantes.

A toda la escuela El Molino de Trevelin por su apertura, por mostrarme su arte, su alegría y por recibirme siempre con disposición y amabilidad.

A Jorge, por su acompañamiento incondicional y su generosidad.

Y a mis nuevos amigos, Skliar, Nicastro y Greco, Siede, Kaplan, Español, Zícari, Díaz, Larrosa y muchos más, que a través de sus libros me han hecho reír, emocionarme, pensar, debatir, trascender las aulas y enriquecerme.

Capítulo 1: Introducción

Un análisis de la concepción curricular de la Escuela El Molino

La escuela Experimental El Molino 2004 queda ubicada en la calle Molino Viejo N°508 de Trevelin. Fue fundada por Gustavo de Pol y Marina Murtagh, que ya habían fundado previamente la primera escuela Experimental de nuestro país, en la provincia de Bs. As. Hace treinta años no había nivel inicial en Trevelin y cuando ellos llegaron, se hicieron cargo de la necesidad de las familias de la zona. Primero se consiguió el edificio, en el cual comenzó la escuela que en un principio fue municipal, luego con la Ley Federal de Educación pasó a ser pública y de gestión estatal. A la misma concurren niños del pueblo de Trevelin, de Esquel y de zonas rurales como Los Cipreses.

Desde el punto de vista descriptivo podemos decir que esta escuela brinda materiales de calidad, hojas, carpetas y cuadernos preparados por los docentes, asimismo proporciona pinceles, pasteles al óleo y lápices; en lugar de guardapolvos usan pintores; las aulas no tienen puertas, utilizan espacios compartidos y la escuela cuenta con una biblioteca. No usan boletines, ni notas calificadorias². Los niños concurren en el turno de la mañana y tienen un recreo seguido de un desayuno en el cual comen el pan que realizan ellos mismos, junto con los docentes. Para trabajar en grupo se sientan en rueda sobre almohadones en el suelo, con una gran cercanía, donde la horizontalidad representa el concepto de una mayor flexibilidad en el rol del docente, que será tratado en el desarrollo. La relación docente-estudiante no se caracteriza por ser verticalista a la hora de experimentar lo cual será analizado a lo largo de esta tesis.

² Para cuestiones de evaluación hemos preparado un apartado con aportes de Anijovich (2010). (p.61)

Génesis y delimitación del Problema

El origen de buena parte de las investigaciones educativas surge de interpretar y comprender el comportamiento de los educandos en diferentes contextos escolares con el propósito de mejorar las trayectorias escolares. Para nuestra investigación nos propusimos estudiar cómo se han construido las trayectorias escolares del grupo 9 de los estudiantes de la escuela El Molino de Trevelin, Chubut, en el año 2022 y en el marco de las prácticas pedagógicas de la Modalidad Intensificada en Arte, considerando además transversalmente los fundamentos de la educación inclusiva a la par que recuperamos las características de las prácticas pedagógicas.

En este marco nos surgieron los siguientes interrogantes: ¿Cuáles serían las características del proceso de aprendizaje en esta modalidad intensiva en Arte? ¿Es posible analizar la incidencia que tendría esta modalidad educativa en las trayectorias escolares? ¿Se podrían identificar vicisitudes, gratificaciones y vivencias ocurridas en el acontecer del itinerario durante esa trayectoria escolar? ¿Se podrán visualizar posibles problemáticas aportadas a través de la información obtenida por docentes y directivos de la escuela?

Objetivos de la investigación

Los objetivos que se pretenden alcanzar en la presente investigación son los siguientes:

Objetivo general

Analizar las trayectorias escolares de los estudiantes del grupo 9 de la escuela El Molino de Trevelin, Chubut, del año 2022 en el marco de las prácticas pedagógicas que plantean los docentes de la Modalidad Intensificada en Arte.

Objetivos específicos.

- Reconocer y analizar las características fundamentales de esta modalidad de enseñanza.
- Describir cómo se desarrollan las experiencias formativas que intervienen en el proceso de enseñanza.
- Identificar los conflictos que se presentan en las trayectorias reales de los alumnos y las principales problemáticas que se visualizan.

Metodología de la investigación

Dadas las características del objeto de estudio, utilizamos una metodología cualitativa para recolectar, describir y analizar los fenómenos y realidades sociales, económicas, vinculares, familiares, psicológicas, afectivas, culturales e institucionales, que atañen a las trayectorias realizadas por los alumnos que participan en la experiencia de esta modalidad en la Escuela El Molino 2004 de Trevelin, Chubut.

La recolección de información la hemos realizado mediante observaciones del ambiente y del clima de la escuela y entrevistas semi-estructuradas realizadas a ex directora, docentes y actual directora del establecimiento. Adherimos al enfoque etnográfico acerca del cual Sampieri (2014) nos señala:

Los diseños etnográficos investigan grupos o comunidades que comparten una cultura: el investigador selecciona el lugar, detecta a los participantes, de ese modo recolecta y analiza los datos. Asimismo, se proveen de un retrato de los eventos cotidianos. (p.485).

Desde esta perspectiva la índole de lo investigado no se prestó a un análisis cuantitativo, ya que como señala Rockwell (2009) el enfoque etnográfico es una teoría de la descripción, su esencia es antropológica y requiere de un investigador que describa los fenómenos sociales y aporte a la construcción de conocimientos y también a

la sistematización de los mismos lo cual generará conciencia e irá forjando un camino con nuevas miradas a través de realidades familiares o ajenas que permitan descolonizar el conocimiento a través de un diálogo pluralista. El mismo investigador se irá transformando y llegará a los nuevos conceptos desde su propia experiencia.

A su vez se transforma en descripción colectiva como dice Sampieri (2014):

Los seres humanos utilizamos narrativas para expresar nuestras emociones, sentimientos y deseos. Narrativas diversas: escritas verbales, no verbales y hasta artísticas, usando diversos medios, desde el papel y lápiz hasta páginas en las redes sociales de internet. Ellas representan nuestras identidades personales y nos ayudan a organizar las experiencias. Los diseños cualitativos pretenden “capturar” tales narrativas. (p. 468).

Población y muestra

En esta investigación hemos considerado como población a la totalidad de los alumnos de la escuela El Molino de Trevelin, dado que todos los alumnos comparten el clima, el ambiente, la metodología de estudio, recursos inmuebles, docentes y directora. En ese sentido, para realizar una investigación abarcable, hemos definido a los alumnos del grupo 9 como muestra representativa del total de la población. Como dicha muestra resulta ser una unidad colectiva que no puede tratarse directamente y dado que los alumnos que la componen son niños, hemos elegido informantes-clave (docentes, ex directora y directora actual) para que den testimonio de los aprendizajes y experiencias de los mismos, asumiendo que éstas son representativas de la trayectoria escolar real.

Los docentes entrevistados fueron elegidos de modo intencional, es decir, que trabajamos con maestros participantes de la trayectoria de estos niños, teniendo en cuenta la importancia de escuchar la voz de los actores tal como dice Sampieri (2014):

Se deben incluir todas las voces o perspectivas de los participantes, al menos las más representativas (las que más se repiten, las que se refieren a las categorías más

relevantes, las que expresan el sentir de la mayoría). Los marginados, los líderes, las personas comunes, hombres y mujeres, etc.; todos tienen el derecho de ser escuchados y de que hagamos eco de sus necesidades, sentimientos y declaraciones. (p.511)... evitar sesgos y reflexionar siempre para incluir todas las “voces y expresiones” del sistema social. (p.485).

El autor defiende enfáticamente la oportunidad de participación de todos y todas, sin limitaciones ni preceptos restrictivos de sus puntos de vista. Asimismo, la investigadora Reyes (2020) enuncia la importancia de: ... “conocer lo que los interpela, escuchar sus voces, sus interrogantes y necesidades, como una forma de poder allanar el camino hacia futuras miradas que devengan en transformación.” (p.1). Así es como la investigadora afirma que escuchar a los protagonistas implica la posibilidad de lograr nuevas perspectivas transformadoras.

Técnicas e instrumento de recolección de datos

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones que se emplearon para analizar, describir e interpretar las trayectorias escolares de los estudiantes del grupo 9 de la Escuela El Molino de Trevelin, Chubut, del año 2022 en el marco de las prácticas pedagógicas desarrolladas desde las concepciones fundantes de la Modalidad Intensificada en Arte.

Notas metodológicas: El trabajo de campo

Realizamos seis entrevistas, una a la directora actual (L) que también desempeña rol de docente, a una docente (M), a una ex-directora y docente jubilada (S) que actualmente continúa trabajando como docente en la escuela una vez por semana, a otra docente (V), al maestro de música (T) también jubilado en la misma escuela que continúa en función docente una vez por semana y una entrevista ampliatoria a la ex-directora y docente jubilada (S).

Una vez finalizada cada entrevista efectuamos registros escritos acerca de las percepciones como datos sensibles que enriquecieron nuestra investigación y que describimos a continuación: En la primera entrevista a la directora y docente L observamos la tranquilidad de la mirada. Sus gestos transmitían humildad y sabiduría, a medida que transcurría la entrevista se apasionaba cada vez más con lo que iba contando, por momentos teníamos la duda si preguntar algo más pero no hizo falta, porque sus respuestas fueron fluidas abarcando los diferentes aspectos de nuestro tema a investigar.

En la segunda entrevista realizada a la docente M nos sentimos muy bien recibidos. M tiene la tez morena, ojos oscuros y voz suave. Sus manos descansaban sobre la mesa y transmitían calidez y calma. Afuera se escuchaba a un jardinero cortando el pasto y M se asomó y le pidió por favor que por unos minutos realice otra tarea. La notamos tranquila, aunque por momentos percibíamos cierta timidez respecto a la entrevista. En varias oportunidades dijo *“espero que te sirva”*, con una mirada sincera y a la vez temerosa de nuestra respuesta, así que nos mantuvimos con un gesto sonriente y amable, receptor, intentando generar confianza y comodidad. Al finalizar la entrevista le agradecemos y ella también se mostró agradecida. Nos hizo acordar a la directora, que al finalizar su entrevista también nos agradeció.

En la tercera entrevista la docente y ex- directora S se mostró tranquila y confiada. Se emocionó hasta las lágrimas cuando le preguntamos acerca de sus vivencias. Pidió disculpas y sonrió. La tomamos de la mano con un apretón cariñoso y sentimos la profundidad de lo que significaba para ella el ser docente.

En la cuarta entrevista nos encontramos con la docente V (la seleccionamos recomendada por S, por la particularidad de que cursó a partir de nivel inicial hasta egresar del secundario en una Escuela Experimental de La Plata para realizar luego el magisterio) una persona receptiva cuyo rostro estaba relajado, reflejaba amabilidad y era agradable de escuchar. Sentimos su escucha, prestaba atención a nuestras preguntas y se tomaba su tiempo para pensar.

- ✓ Algunas frases de V que nos quedaron resonando después de la entrevista fueron:
 - *“Todo tiene un poquito de arte”*
 - *“La narrativa es la esencia y el arte va de la mano.”*
 - *“Ese silencio que se crea porque nos encontramos todos en lo mismo, en el arte.”*
- ✓ Algunos pensamientos inspirados por la entrevista
 - La reflexión de las prácticas es diaria, antes y después de las mismas.
 - Experimentar va de la mano del arte, habilita el tiempo para encontrarle sentido a lo que nos pasa y nos invita a habitar ese espacio y a entenderlo.

En la quinta entrevista a T (docente de música) nos encontramos con una mirada tierna. T por momentos se expresaba en un lenguaje un tanto rústico y si bien no usaba términos académicos, hacía descripciones vívidas y honestas tanto de lo que observaba en los niños como de sus vivencias personales.

¿Por qué el grupo 9?

Para poder realizar nuestra investigación de las trayectorias escolares en el marco de las prácticas pedagógicas de la Modalidad Intensificada en Arte de la Escuela El Molino 2004 de Trevelin seleccionamos al grupo 9; considerando que de la investigación de este grupo podíamos obtener más información acerca de las trayectorias escolares de estos niños a lo largo de nueve años.

Características del grupo 9 y elementos que nos aporta

El grupo 9 está compuesto por diez chicos, es un grupo mixto, hay dos niños que nos llamaron la atención, T, que se lo percibe resistente a las consignas de cada actividad e I, que no mira a los ojos y lo observamos ensimismado. Tienen 11 años, dos ingresaron en el grupo 7 y el resto en el grupo 1. Actualmente todos viven en el pueblo. Un aspecto que nos aportó

el grupo 9 para nuestra investigación es la posibilidad de tener una mirada amplia acerca de toda la trayectoria escolar en la mayoría de los chicos.

Transición y continuidad del grupo 9 a la secundaria

Hemos elaborado una entrevista ampliatoria la cual nos permitió pensar, indagar e identificar dentro de las lógicas que se impregnan en las prácticas, cuáles son los aspectos a fortalecer en relación no solo a la transición sino a la continuidad del grupo 9 en la escuela secundaria, en ese sentido, cuando le preguntamos a S. acerca de si la institución desarrolla alguna estrategia de acompañamiento o seguimiento de la trayectoria de los niños una vez que egresan de la escuela de Modalidad Intensiva en Arte, ella nos respondió:

Hacemos un seguimiento sí puntual cuando hay niños con dificultades. Previo al egreso nosotros nos acercamos a la institución que sabemos que van a incorporarse, contamos la trayectoria del alumno, contamos cuáles fueron las estrategias usadas desde la escuela, cuál fue el acompañamiento que se le hizo. Y después no, la verdad que no profundizamos. Siempre nos enteramos y sabemos cómo están y si la institución a la que fueron nos convoca nosotros asistimos, pero no hay así una cosa pensada o una cosa organizada de parte de nuestra escuela.

Las palabras de S. dan cuenta de que el acompañamiento y seguimiento en la transición y continuidad de los chicos en el secundario se realiza en forma sistemática únicamente cuando se trata de niños con dificultades. En esos casos esta escuela se acerca a la institución educativa a la cual ingresará el niño para compartir las estrategias utilizadas, el acompañamiento realizado y la trayectoria del estudiante. Con respecto a los otros niños nos dice que si bien por una cuestión de proximidad y cercanía siempre llega la información de cómo está cada uno, no hay un seguimiento formal. A través del resto de la entrevista nos habla del sentido de pertenencia de los niños hacia la escuela. Dice S: *...la escuela es para toda la vida.... La escuela te la llevas en el alma aunque no vengas más a la escuela, la escuela está siempre.... Es una forma de vida.*

Capítulo 2: Estado del arte

Experiencias Constitutivas de la trayectoria escolar

En nuestra investigación acerca de “Las trayectorias escolares del grupo 9 en el marco de prácticas pedagógicas de la Modalidad Intensificada en Arte de la Escuela El Molino 2004 de Trevelin”, retomamos la investigación de Terigi (2009) que nos aclara el concepto de trayectoria escolar, expresando que el sistema educativo define la trayectoria escolar como trayectoria teórica, es decir, el recorrido de los sujetos que siguen linealmente lo que el sistema educativo determina y prescribe. Si analizamos las trayectorias reales de los sujetos, la autora explica que hay una distancia entre ambas trayectorias, donde se dan ciertos conflictos. La preocupación actual es que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas, algo que no sucede desde obstáculos que se identifican como sistémicos según la autora.

El trabajo de Terigi (2009) hecha luz sobre el concepto de trayectoria escolar. Nos sirve para dar cuenta de la distancia entre las trayectorias escolares teóricas y las trayectorias reales de los niños, en las cuales se encuentran diferentes tipos de violencias, lo que nos inspiró a investigar en otra modalidad pedagógica como la de esta escuela.

Asimismo, Kaplan (2018)³ en su investigación plantea que la desigualdad social se torna en desigualdad educativa que impacta en las trayectorias reales. A esto se le suma que

³ Kaplan, C. (2018) es Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UBA), Master en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Doctora por la Universidad de Buenos Aires con mención en Educación, Prof. en las cátedras de Sociología de la Educación en Facultad de Filosofía (UBA) y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA.

en el orden social se juegan factores que son de naturaleza afectiva y en estos casos es fundamental estar atentos a la dimensión emocional:

El lenguaje de las emociones nos abre a la dimensión de lo humano en nuestras relaciones sociales. Constituir lazos junto a otros es lo que dota de sentido a nuestro existir. Somos humanos precisamente porque tenemos esa necesidad de convivir, de tejer lazos, de simbolizar y de aprender. (p. 127).

La autora profundiza acerca de la desigualdad social educativa y rescata la importancia de trabajar los vínculos a favor de fortalecer los lazos afectivos. Nos pareció importante su capacidad para visibilizar diferentes obstáculos en las trayectorias escolares. Acorde con esto, Sáez (2017) plantea dinámicas sociales de estigmatización simbólica poniendo el ejemplo del Bullying donde los niños más pequeños y/o sin voz, resultan ser los más indefensos. Dentro de esta dinámica ocurren mayores medidas disciplinarias y endurecimiento del control por parte de los docentes agregando otro tipo de violencia lo cual profundiza el problema generando un obstáculo más en la trayectoria de los niños.

Asimismo, esta tesis de maestría la elegimos porque se centra en violencias que estigmatizan y excluyen, aumentando las desigualdades sociales y educativas en las escuelas, los juicios profesoriales, diversos modos de clasificar a los estudiantes y aumento del disciplinamiento y control.

Por otra parte, la investigadora Reyes (2020) dice:

...se deben reforzar aspectos propios del derecho de cada persona como el respeto por su singularidad, desde una perspectiva ética ... cada individuo como ciudadano es responsable éticamente ante ese “insomnio” que debiera ser colectivo, como señala tan acertadamente Levinas, (1998)⁴ quien manifiesta que la palabra insomnio tiene

⁴ Levinas (1998) Escritor y filósofo, que se ocupó entre otros temas del encuentro con el *otro* desde un punto de vista ético, en el contexto de la segunda guerra mundial planteaba la no indiferencia.

aquí una resonancia muy importante porque no hay quien diga que el sujeto ético es aquel que no puede “dormir”, que no puede “reposar” cuando sabe que la existencia del otro está amenazada. (p.60).

La investigadora nos habla de la necesidad ética de comprometerse tanto con el respeto a la singularidad del otro como con aquél que se encuentra en una situación de vulnerabilidad. Relacionamos las palabras de Reyes (2020) donde recupera el valor ético de la preocupación por el otro, en el sentido amplio de la palabra, lo cual tiene una incidencia fundamental en las trayectorias escolares de los niños que investigamos en nuestra tesis.

Acerca del arte, juego y aprendizaje

Por otra parte, Larrosa (2020)⁵ nos habla de las incertidumbres y oscuridades que atraviesan las escuelas que padecen las desigualdades de la cultura, la economía y la sociedad. A su vez, el autor menciona dos elementos claves para sostener lo antedicho: la meritocracia, privilegios en base a los méritos de la inteligencia y el mercado como eje central en nuestra cultura. También el autor mencionado anteriormente nos invita a rescatar una forma de vida que pase por el arte y la belleza estética, en una existencia abierta a la poesía, la ética y la política, ajena a las exigencias de “éxito” y “rendimiento”. Del mismo modo el autor en mención propone a la lectura, la escritura y el arte como experiencias emancipadoras. Nos resultó provechosa esta investigación porque hace hincapié en desigualdades históricas que se perpetúan, ante las cuales surge la necesidad de rescatar una forma de vida que pase por el arte. Este autor fue fundamental a la hora de comprender la urgente necesidad de una pedagogía basada en la responsabilidad social que genere redes y configure puentes y andamios de sostén para la actividad pedagógica. Por esto propone que la lectura, la escritura y el arte estén al servicio de experiencias emancipadoras para los estudiantes.

⁵ Larrosa, J. (2020) es Prof. titular de Filosofía de la Educación de la Universidad de Barcelona (España). Lic. en Pedagogía y en Filosofía, doctor en Pedagogía, ha realizado estudios postdoctorales en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y en el Centro Miche Foucault de la Sorbona de París.

Asimismo el documento *Breve semblanza de una experiencia educativa*⁶ que refiere a la Modalidad Pedagógica Intensificada en Arte, expresa conceptos tales como: que nunca la teoría se antepone a la práctica, que la libertad es esencial, que el arte y la capacidad creadora inherente a la condición humana son sostén del trabajo de estudiantes y docentes y que las áreas curriculares se desarrollan en este contexto. El camino del trabajo se encuentra en el arte y no en la técnica, valorando el proceso que es lo que se hace momento a momento y el resultado es un aspecto más de ese trabajo. En el transcurso del hacer, es que tiene lugar el aprendizaje, porque todo en esta escuela tiene que ver con la experiencia, se anteponen los tiempos de cada niño recuperando la alegría del trabajo por el trabajo mismo. Nos resulta relevante porque refleja los conceptos que rigen los procesos educativos en la escuela que estamos investigando, el arte, la libertad, la capacidad creadora, el hacer y el sostén.

Asimismo, Ling (1990) que fue fundadora de la primera Escuela Experimental Argentina en su libro *“El arte original de la música”* plantea que la experiencia artística es el eje de la educación desestimando a la explicación, al análisis y la información. Considera que los verdaderos canales hacia la percepción son la creatividad, la imaginación, el afecto y la conexión entre lo más profundo del ser y la realidad. Por eso la teoría nunca reemplazará a la experiencia, ya que el camino es hacia adentro, así como hacer música o escucharla es una experiencia íntima y subjetiva. El trabajo de Ling lo elegimos por la valoración que hace de la creatividad, imaginación y conexión afectiva como la vía regia para llegar a la percepción /aprendizaje que es uno de los aspectos más importantes que cobró presencia en esta investigación.

En concordancia, Speroni (2021), en el documento brindado por la Escuela El Molino *“El arte abre espacios inmensos en la vida”*, resalta la libertad de que los estudiantes tomen sus propias decisiones con valores como el respeto y tolerancia, en un clima de sensibilidad artística, sin pruebas escritas, grados o boletines de calificación. Para Speroni el eje de la

⁶ PEI (IES Speroni Institución Pública de Gestión Estatal, Unidad Educativa, sede de las Escuelas Experimentales en nuestro país, como en la Escuela El Molino).

tarea debe subordinarse a los intereses y descubrimientos de maestros y estudiantes estimulando la investigación individual y el trabajo grupal articulado con el programa oficial de contenidos. Este documento fortaleció nuestra investigación ya que presenta un escenario escolar diferente, sin graduaciones, boletines de calificaciones, ni pruebas escritas, dando lugar al desarrollo de la curiosidad y la originalidad individual y grupal, permitiendo el empoderamiento de los estudiantes en un espacio respetuoso de emancipación.

Por otra parte, en el documento *“Artes y escuelas: tramas que posibilitan aprendizajes. Re (creando) miradas desde la perspectiva psicológica situacional “del Congreso Internacional de Investigación”* los autores Elichiry, Regatky y Torrealba, (2015) proponen que los sujetos de aprendizaje sean tenidos en cuenta en sus circunstancias históricas, políticas y socioculturales, con lo cual se diferencia de otras modalidades educativas. Dice en el artículo que los niños realizan un proceso de exploración, descubrimiento y juego, una experiencia en la cual pueden decidir, elegir y discutir. Los niños se arriesgan a crear tanto en una dimensión individual como colectiva, porque están acompañados por otros niños en comunidad, guiados y acompañados por adultos disponibles no debiendo enfrentar los obstáculos propios de los estudiantes de modalidad convencional. Elegimos este documento porque propone una mirada atenta sobre los niños y los múltiples aspectos de su singularidad, como protagonistas que ejercitan un criterio propio para hacer en comunidad, acompañados por adultos respetuosos y empáticos. Los aportes de Elichiry, Regatky y Torrealba (2015) sirvieron a nuestra investigación a los fines de comprender cómo la Modalidad Intensificada en Arte tiene fundamento y objetivo político.

La escuela como lazo afectivo que facilita un desarrollo pleno

En relación a la importancia de los vínculos necesarios para lograr un pleno desarrollo coincidimos con el trabajo de Castellar (2019) que dice:

Orientar la práctica educativa hacia la horizontalidad formativa entre docente y estudiante bajo la premisa que ambos pueden ser aprendices en el proceso educativo

mediado por la comunicación bilateral y así potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje de ambos. (p.46).

En sus escritos el autor cuestiona al docente que se cree dueño y representante de un único saber, desconociendo que a su vez recibe "saberes" diferentes en un intercambio horizontal de saberes, en los cuales tanto estudiantes como docentes son emisores y receptores. Nos interesó este trabajo para nuestra problemática porque visibiliza el valor pedagógico de la horizontalidad en el intercambio educativo.

Por su parte la investigadora Galarza (2023) del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria, inspirada por el concepto de Rita Segato⁷ nos habla de la "pedagogía de la crueldad" y menciona que en este momento histórico de grandes cambios se aceptan cada vez con mayor naturalidad diferentes formas de violencia que destruyen el lazo social, atentan contra la formación de nuevas subjetividades y fomentan la filosofía del consumo en detrimento de la creatividad y la autonomía de los individuos para armar sus propios dispositivos con otros y para otros. Plantea que así es como se produce una deshumanización que desconoce la importancia de la dimensión emocional y la empatía en la educación. Nos resultó propicio este trabajo porque denuncia la "pedagogía de la crueldad", la naturalización de la violencia y la consecuente deshumanización que se produce a partir de incentivar el consumo desvalorizando la propia originalidad en un clima de ausencia de empatía en la educación. El trabajo de Galarza fue importante para comprender de qué manera en la Escuela el Molino inciden en las trayectorias de los niños la empatía, la humanización, la revalorización contrariamente a la "pedagogía de la crueldad".

Asimismo, para Meirieu (2020) UNAE, la cuestión del vínculo va más allá de la escuela, se asocia al lazo entre generaciones que está siendo dañado. Es el mismo sistema el que aísla a las generaciones inculcando el consumo y convirtiéndolas en clientes. Destaca el

⁷ Segato, R. es una escritora argentina antropóloga y activista feminista. Se ha destacado por sus investigaciones referidos a violencia de género, racismo y colonialidad, especialmente en pueblos originarios y comunidades latinoamericanas.

arte y el encuentro con el otro como la posibilidad de construir una humanidad que comparta una cultura sin violencia. Por lo tanto, coincidimos con el autor cuando dice:

Debemos ofrecer a los jóvenes alternativas reales, especialmente a través de una educación artística, tan maltratada hoy en día. A través de una rehabilitación de las grandes historias es que debemos aprender a contar en nuestro turno. A través de actividades que permiten a los jóvenes metabolizar su violencia y convertirla en un acto creativo. (p. 30).

Destacamos el trabajo de Meirieu (2020) porque rescata enfáticamente la necesidad de que cada joven pueda desarrollar su propia subjetividad y valora la educación artística y el pasaje transgeneracional de la cultura y el arte, que permitirán canalizar la impulsividad primitiva de los jóvenes y convertir la violencia en creación, lo cual es un aporte valioso para nuestra investigación acerca de “Las trayectorias escolares del grupo 9 en el marco de prácticas pedagógicas de la Modalidad Intensificada en Arte de la Escuela El Molino 2004 de Trevelin”.

En esta línea retomamos aportes del investigador Skliar (2020) CLACSO que expresa:

Nos hemos dado cuenta de que el mundo es algo que hay que cuidar y de lo que hay que cuidarse, que la escuela no puede estar en el hogar ni en cualquier otro lugar y que su tiempo y su forma crean algo que se extraña inmediatamente cuando no está: la vida en común, las oportunidades para ser otras cosas que las que éramos, el rechazo a la fórmula de dar tareas, registrar lo hecho y evaluar; algo quizá imperceptible que de pronto se hizo esencial: el encuentro, la reunión, la pequeña política, el estar-juntos, lo que sólo los cuerpos pueden hacer y decir en presencia, todo lo que de pronto nos hace falta, y sobre todo la conversación a propósito de lo que nos pasa con lo que vivimos. (p.42).

En su trabajo el autor rescata el valor de la escuela que radica en que es un espacio donde se produce el encuentro que consiste en “estar-juntos”, lo que permite la transformación de cada ser humano al interactuar con el otro, un espacio donde se produce el contacto directo con lo humano, en el cual se aprende a cuidar el mundo y también a cuidarse de él. Mencionamos como importante esta investigación para nuestro trabajo porque da cuenta del valor esencial del encuentro con el otro y nos permite como por un microscopio ver detalladamente cómo es ese movimiento dialéctico de la interacción del individuo con el mundo, con la escuela y consigo mismo en el marco de las trayectorias escolares de los niños en la escuela de Modalidad Intensificada en Arte.

Sobre las experiencias que se promueven en las prácticas pedagógicas

Acerca de la experiencia Fernández (2022) en su investigación dice:

Concibo que sabernos humanos también implica sabernos inacabados en constante transformación. Somos seres sociales y el encuentro con otros, es lo que da sentido y significado, y nos resignifica; por lo tanto, es sumamente valioso que podamos en el encuentro con otros capitalizar la experiencia que emerge de ese intercambio de singularidades de ese espacio y tiempo único. (p. 79).

La investigadora da cuenta de nuestra condición de seres ávidos por satisfacer la curiosidad y el aprendizaje, en un movimiento permanente hacia y con los otros que nos acompañan, completan, validan y del valor de atesorar la experiencia enriquecedora resultado de dicha interacción.

En ese sentido en su investigación además Fernández (2022) aporta:

La escuela es el lugar donde confluye o se centraliza lo más humano de nosotros que es el encuentro con el otro. Somos rostro, cuerpo y mirada. Somos eso que sucede cuando nuestras almas se cruzan y nos dejamos afectar por el otro. Somos ese tiempo compartido en el que se ponen a rodar mi cosmovisión y la tuya. (p.79).

Aquí la autora describe el profundo intercambio humano que ocurre en la escuela a partir de la vivencia de poner en juego las múltiples subjetividades. Resaltamos esta investigación como valiosa ya que nos permitió ajustar la mirada acerca de todo lo que representa el encuentro humano con el otro como sujetos de transformación mutua. Ilustra con sensibilidad el lugar de la escuela como un espacio diseñado especialmente para este intercambio de subjetividades.

Por otro lado, en su investigación Ramírez (2021) CLACSO expresa:

Hasta ahora, la historia de las personas con discapacidad apenas ha tenido en cuenta la complejidad de las experiencias de vida y la existencia de múltiples identificaciones para cada individuo. Los estudios históricos se han centrado en las “personas con discapacidad”, raramente refiriéndose a las diferencias en las experiencias de vida y a la discriminación relacionada con el género, la clase social, las diferencias étnicas y la edad. (p.76).

El investigador se pregunta ¿Cuál es el sujeto de la discapacidad? y señala la importancia de tener en cuenta al individuo como un todo incluyendo sus experiencias de vida y sus particularidades. Lo cual esto nos abrió vías en nuestra investigación para abordar los diferentes aspectos referidos a la inclusión y transversalizar la misma en todo el recorrido de nuestro análisis.

Este Estado de la Cuestión nos ha permitido comprender que la importancia de nuestro trabajo de investigación sobre las trayectorias escolares en las prácticas pedagógicas de Modalidad Intensificada en Arte reside en descubrir procesos que puedan enriquecer o reemplazar a los tradicionalmente conocidos, en beneficio de los estudiantes.

Capítulo 3: Marco teórico

Los sentidos de las trayectorias escolares

En nuestra investigación fue necesario ampliar la categoría “trayectorias escolares”, para ello, hemos retomado como referencias teóricas conceptos de las autoras Ling (1990), de la Modalidad Intensificada en Arte, Terigi (2009), Nicastro y Greco (2009) referentes de las Trayectorias Escolares, y Larrosa (2014) sobre el concepto de experiencia.

Según se consideró previamente, Terigi (2009), nos aclara que el Sistema Educativo define las trayectorias escolares como “trayectorias teóricas”, que se caracterizan por una progresión lineal, gradual y anualizada en la organización y recorrido previsto para el tránsito en el sistema educativo de los sujetos. Las trayectorias teóricas, dice la autora, no siempre coinciden o equivalen a las trayectorias reales, de las cuales podemos ver que pueden ser o no continuas y completas. Si no lo son, la autora expresa que esas trayectorias escolares no están encauzadas.

De esta manera Terigi (2009) se refiere a "trayectorias no encauzadas" cuando echa luz sobre la homogeneización de la enseñanza de los grupos escolares, por ejemplo, por edad cuando desde una mirada lineal no se tienen en cuenta las particularidades. Esta característica que responde al formato de la escuela moderna se aplica en forma preconfigurada como si todos los aprendices fueran iguales, no tiene en cuenta la individualidad y todo aquel que se aparta de la media estándar sufre diversas exclusiones de las cuales se lo responsabiliza como problemática individual no referenciada en lo sistémico.

A su vez la autora menciona, un conflicto respecto a los jóvenes de condición socioeconómica vulnerable que se crea entre las exigencias del nivel medio y los déficits en los circuitos de escolarización previos donde no se les han proporcionado siendo niños, los

aprendizajes imprescindibles para acceder a dicho nivel. Por consiguiente, si analizamos las trayectorias escolares de los niños, nos interesa investigar cómo se tramitan en las prácticas pedagógicas de modalidad intensificada en arte la problemática que se presenta en las trayectorias reales de los sujetos.

Respecto al arte como esencia de esta modalidad de la educación en el libro *El arte original de la Música*, Ling (1990) expresa:

La función de la experiencia artística es mantener abiertas, o reabrir, las puertas de la percepción. Es solamente a través de estas puertas que los canales de la creatividad, la comunicación, la imaginación y el afecto pueden actuar para conectarnos con lo más íntimo de nuestro ser y con la realidad. Como la máxima intervención de todos estos canales es indispensable para la educación, es evidente que la *experiencia artística* (no la información, explicación o análisis) constituye el eje de la educación. (Ling, 1990, p.42).

La modalidad intensificada en arte se basa en que el puente más efectivo entre la realidad y su percepción más profunda por parte del individuo es la captación a través de los sentidos que se despiertan por la experiencia artística. Es por esto que la creatividad, la imaginación, el afecto y la comunicación tienen un lugar de privilegio como canales de transmisión y de incorporación de lo enseñado. Todas las expresiones artísticas como danza, pintura, música, teatro, literatura, etc., son utilizadas a los efectos de que este tipo de experiencia se constituya en el eje del aprendizaje de todas las disciplinas de manera vivencial. Asimismo, el arte y sus manifestaciones son una puerta de entrada para el conocimiento y no un fin en sí mismo. Por eso Larrosa (2014) hace hincapié en la experiencia: Se trata de pensar la experiencia desde la experiencia... apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia. (p. 87).

Para finalizar estas reflexiones sumamos a esta línea de pensamiento a Nicastro y Greco (2009) con su manera de pensar las trayectorias en el tiempo, la narrativa y el pensamiento a través de la “experiencia”. Este último concepto nos ayuda a profundizar la

idea de que para poder pensar se requiere: “una experiencia de confianza en la propia capacidad de pensar ante otros. Una experiencia de compartir con otros sin diluirse, sin verse amenazado, atacado y tener que defenderse” (p.39).

Otra de las condiciones necesarias de las que nos hablan las autoras para tener libertad de pensamiento, es que a partir de tener experiencias previas positivas y tranquilizadoras, el conflicto, la duda y la incertidumbre no se vuelvan amenazadores para el individuo, porque esto generaría defensas rígidas y refugio en la certeza lo cual cierra las posibilidades de nuevos pensamientos. Como dice Kaes (1985): “Para pensar, debemos hacer el duelo por lo desconocido y el duelo por lo conocido” (p. 39). El autor nos transmite que para que se realice una transformación se parte de renunciar a lo que ya sabemos en pos de abrazar lo nuevo lo cual implica un duelo necesario.

Conceptualizando al Currículum y a las prácticas

Ling (1990) pionera de las escuelas experimentales expresa:

Los alumnos no estudian ni memorizan porque no es necesario. Lo que uno experimenta por el impacto de una imagen artística no se olvida fácilmente y sirve de lazo de unión entre todas las cosas, de modo tal que una cosa evoca a las demás. (p. 31).

La autora destaca el valor del arte como herramienta pedagógica, más aún al tratarse de una experiencia creativa colectiva, ya que se genera un campo sensible que permite alojar lo aprendido en un lugar diferente al de la memoria intelectual. Además es relevante vincular los aportes de Contreras (1990) cuando plantea que la dinámica del currículum a partir de las políticas educativas deberá tener como eje la práctica de la deliberación (Schwab 1974) siendo concebido con tal finalidad. Asimismo, el autor señala que el currículum teórico como proyecto será interpretado de diferentes formas hasta llegar a su aplicación concreta, para lo cual es fundamental la cualidad de flexibilidad en el diseño y la implementación. Esto quiere decir que debe haber una dinámica entre el proyecto teórico y las prácticas educativas.

En el mismo sentido recuperamos las palabras de Terigi (1999) acerca del currículum que expresa:

Lejos de pensar que lo que les ocurre a las prescripciones en cada uno de los niveles es, simplemente, un proceso de “aplicación”, invitamos a pensar en un proceso más complejo, que aquí llamaremos “*proceso de especificación curricular*”. En él, el *currículum* es objeto de una serie de transformaciones como consecuencia de las fuerzas operantes en los niveles específicos en que se opera. Analizaremos una segunda hipótesis que recorre las reflexiones sobre el *currículum*. (p.46).

La autora nos hace pensar que los docentes no son meros aplicadores del currículum y describe diferentes procesos para desarrollar el mismo. Una de las hipótesis que plantea es la hipótesis de aplicación (explícita y absoluta) en la cual los niveles político, institucional y áulico inciden para facilitar las condiciones de su adecuación, ya que se supone que éste contiene los dispositivos para su propia aplicación. También se refiere al carácter excluyente de la lógica de lo prescripto.

Para Terigi (1999) el currículum no debe ser aplicado en forma estricta y absoluta ni dejado de lado como algo que no cumple una función, a lo que llama hipótesis de disolución. También nos habla de la hipótesis de especificación que consiste en un proceso hacia un equilibrio en el cual el currículum se nutre de su aplicación y el accionar de los sujetos en cada uno de sus ámbitos (político, institucional, áulico) que redefinen y transforman lo prescripto. Del mismo modo, Contreras (1990) se refiere a que la implementación del currículum se caracterizará por la variabilidad personal de quienes lo implementan en el marco institucional y con diferentes condiciones organizativas.

Dice en la Introducción del Diseño Curricular de Educación Primaria, Marco General de la Prov. del Chubut:

Las prácticas educativas y pedagógicas en la escuela se construirán tomando como marco referencial este diseño curricular, que centra la atención en la enseñanza y en

la recuperación del proyecto educativo y pedagógico institucional como construcción colectiva a conciencia e instancia de reflexión. (p. 3).

Esto significa que las escuelas tienen autonomía para crear sus PEI (Proyecto Educativo Institucional) y PCI (Proyecto Curricular Institucional) tomando al diseño curricular (DC) como referencia. También podemos agregar que la fundamentación del PEI de la escuela El Molino sostiene que la Modalidad Intensificada en Arte consiste en una propuesta innovadora a pesar de su historia de cincuenta años, a diferencia de otras modalidades que se han mantenido sin variaciones pese a sus intentos de reformas y transformaciones.

Por ejemplo, el PCI de la escuela, en lo que se refiere a los contenidos de lengua trabaja con los libros en su versión original, sin manuales, adaptaciones de obras ni literatura simplificada o graduada. Los niños se ponen en contacto directo con la literatura y captan las características de la lengua en forma global y no analítica. En el PCI se aclara que las actividades sugeridas son una guía para orientar el acceso a la lengua oral, escrita y literaria. Esto queda ilustrado en la respuesta que nos dio la docente cuando le preguntamos en la entrevista acerca de cómo es su experiencia en cuanto al papel que juega el DC en su tarea docente, refiriéndose al mismo *“como organizador y marco de contención, no siendo utilizado como planeamiento previo”*.

También añadió en sus respuestas que: *... “el DC presenta la suficiente fluidez como para que el equipo docente pueda hacer converger las distintas materias alrededor de un eje temático, así como transmitir de un docente a otro en los distintos grupos cuáles son los temas que hace falta reforzar ya que entre los maestros reina un clima de confianza privilegiando el bienestar de los niños y su educación por encima de cuestiones burocráticas”*.

Todo lo antedicho nos llevó a considerar que la escuela El Molino se ajusta a la concepción de renovación pedagógica que plantea Bonafé (1994). Quien señala que es necesario integrar el pensamiento de quienes elaboran la teoría, con aquellos que la

interpretan y la aplican en la práctica educativa. No debe haber una disociación entre teoría y práctica. Asimismo, para este autor es fundamental la transformación de la tarea educativa, así como de las relaciones sociales, debiendo estar ambas estrechamente relacionadas. El mismo autor promueve un compromiso ideológico con la escuela como agente liberador lo cual se traducirá en determinadas prácticas acordes a realizarse en el aula.

Transiciones y continuidad

“Dos cuadernos de cien hojas/ un lápiz con la punta afilada/ una mochila de consejos/ un niño en el camino”.

Abras Kiarostami

Nos pareció necesario incorporar diferentes enfoques del currículum a la investigación respecto a la temática de la transición y la continuidad de los niños que pasan del primario al secundario, para ello recuperamos del DCJ de la Prov. del Chubut el enfoque de acompañamiento en la transición y continuidad de las trayectorias escolares y los documentos de la escuela: PEI (Proyecto Institucional de la escuela) y PCI (Proyecto Curricular Institucional). También tomamos aportes de las autoras Nicastro y Greco (2009) para profundizar en el tema.

Respecto a cuestiones del PEI hemos revisado dicho documento y si bien habla de *“Establecer una mayor integración de la comunidad educativa haciéndola participe activamente de las tareas de la escuela”* así como como *“incentivar a ex alumnos a la participación de las Comisiones de Trabajo”*, no especifica algún tipo de sistematización referido a la articulación con el secundario. Aquí recordamos a S. en la entrevista en la que nos explicó que los ex alumnos se acercaban a la escuela, como por ejemplo en cierto tipo de actividades en las que se los convoca funcionando como un espacio en el que los docentes se interiorizan acerca de cómo les está yendo en el secundario.

Recapitulamos entonces acerca de las autoras Nicastro y Greco (2009) que plantean el concepto de “inactualidad”, mencionando que: ... “no solo se forma para un aquí y un ahora que tenemos de alguna manera asegurado y hasta atrapado, sino en un espacio y en un tiempo que está fuera de nuestro control actual”. (p.49). Las autoras plantean el concepto

“Inactualidad” como aquello que está fuera de nuestro control, ya que lo único que controlamos es el tiempo presente. Utilizamos este concepto como una metáfora relacionando el tiempo presente de la escuela primaria, con ese tiempo y ese lugar desconocido que significa para los niños ingresar a la escuela secundaria.

También Nicastro y Greco (2009) hacen una analogía con un ensayo musical y nos hablan del sentido de acompañamiento como espacio de ensayo:

...no solo se buscan medios para determinados fines, sino que se está abierto a la aparición de lo nuevo, de algo no pensado, de una mirada que se recoloca... el músico en el ensayo... podrá sorprenderse con algo no esperado... el lugar de mostrar lo que ya se alcanzó como *supuesto punto final*...obras cuyos finales son verdaderos comienzos... como si nos enfrentáramos con una nota que hoy o en ese momento fue un final provisorio, es decir nunca definitivo. (p.103).

Las autoras se refieren a aquello que se abre a lo nuevo, surgiendo después de un aparente final y que implica un posicionamiento diferente. De la misma manera entendemos que la salida de la escuela primaria acarrea un final que no es tal, sino que abre las puertas para un recomienzo. Asimismo, Nicastro y Greco (2009) expresan:

Será el mismo peligro inherente al ensayo, al taller, en los cuales se corren riesgos... donde lo invisible a los ojos se mantenga como lo indescifrable.... Si la ópera pierde al oyente, podría dejar de ser ópera. Si un espacio de acompañamiento pierde la condición de ensayo, quizás ya no es de formación de lo que estemos hablando. (p.105 - 106).

En esta cita se alude a lo esencial y a lo inesperado, así como al papel fundamental que cumple el acompañamiento en crecimiento. Estos conceptos nos fortalecieron en la búsqueda que hemos realizado acerca de cuánto puede acompañar la escuela no solamente en su interior sino en la apertura de los nuevos horizontes que implica la transición y continuidad en la Escuela Secundaria.

El Diseño Curricular Jurisdiccional, al respecto de cómo la Escuela Primaria acompaña la transición de las trayectorias escolares nos dice: Es necesario que las instituciones educativas trabajen a partir de la construcción de relaciones interinstitucionales para la articulación de la Educación Primaria con la Educación Inicial y con la Educación Secundaria. (p.26). En esta cita queda en evidencia que la articulación de la Escuela Primaria con la Secundaria está reglada y es una indicación específica para todas las Escuelas Primarias. Observamos que en esta Escuela Primaria de Modalidad Intensificada en Arte la articulación de la primaria con la secundaria se realiza a los niños con dificultades, tal como dice en el DCJ: *“También es cierto que, en muchos casos, esta acción tiene como destinatarios sólo a aquellos estudiantes que tienen dificultades”*. (p.50).

También el Diseño Curricular Jurisdiccional expresa:

La articulación debiera entenderse como una gran estrategia de integración entre los niveles. Estrategia que, naturalmente, incluye los mecanismos pertinentes al otorgamiento de continuidad entre todas las instancias que componen el sistema: instituciones, actores, saberes y recursos que tienen el fin de lograr propósitos educativos comunes. (p.26).

Nos interesó esta cita porque se refiere a la importancia de realizar las acciones necesarias para el pasaje de un nivel al otro y de utilizar procedimientos específicos y sistematizados para garantizar una adecuada continuidad entre los mismos. Esto nos ayudó a comenzar a considerar la importancia de *fortalecer la estrategia* en este tema de la Escuela El Molino de Modalidad Intensificada en Arte, *hacerla extensiva en la medida de lo posible a todos los niños y sistematizarla*. Tuvimos también en cuenta que esta Escuela El Molino de Modalidad Intensificada en Arte de Trevelin posee un determinado contexto que es el pueblo con aproximadamente 20.000 habitantes donde es muy común que la gente se conozca a pesar de que la comunicación no esté sistematizada, por lo que actualmente el cuerpo docente de esta escuela suele tener bastante información acerca de cómo les fue a los niños que egresaron de la misma.

Capítulo 4: Análisis y exposición de resultados

Experiencias Constitutivas de la trayectoria escolar

... *“hizo acaso lo único que un hombre puede hacer con una tradición: la modificó”.*

Borges (OC IV: 9 1)

Para el análisis de esta categoría, tuvimos en cuenta nuestro marco teórico, en el cual hemos aclarado y desarrollado el concepto de trayectoria escolar y el de experiencia. Por lo tanto, aquí, se enfoca en particular en las “trayectorias reales” (Terigi, 2009) aquellas que puedan ser o no continuas y completas, aquellas que podrían ser o no encauzadas. Se ha recuperado la pregunta acerca de cómo se tramitan en las prácticas pedagógicas de Modalidad Intensificada en Arte los conflictos que se presentan en las “trayectorias reales” de los sujetos en su vinculación con el concepto de “experiencia”.

En cuanto a lo señalado retomamos la entrevista a la docente y ex directora S. cuando le preguntamos cómo se da cuenta si cada niño está haciendo avances en el aprendizaje, nos respondió: *“En realidad importa el proceso”* *“El niño ni se entera del resultado”* *“El niño transita el proceso”*. Lo que S. nos transmitió es que la trayectoria del alumno va a depender fundamentalmente del acompañamiento y seguimiento de los docentes, porque la docente dice también: *“el maestro atento al proceso cotidiano, es fundamental... tiene que ver con el trabajo del maestro”*. Por lo cual entendemos que para la trayectoria escolar de cada niño es fundamental el compromiso del docente. Esto nos condujo a recuperar las siguientes palabras de Nicastro y Greco (2009):

Una trayectoria se hace y se recorre con otros, por otros, gracias a otros y a veces, a pesar de otros. Las identidades se entrecruzan allí, sosteniendo o desarticulando la continuidad de una trayectoria: entablar un diálogo "entre dos personas" puede bastar

para hacer que la trayectoria se asuma como propia, ser bien mirado tiene que ver con una identidad asignada y asumida como posible alumno con un lugar reconocido, ser mal mirado puede confirmar un "no lugar", no ser mirado puede cerrar toda habilitación a aprender en la escuela y obstruir una trayectoria. (p.65)

Lo que nos expresan las autoras, es que la trayectoria se entreteje según el andamiaje del docente que tiene que ver con la mirada hacia el niño y que dependiendo de cómo es esa mirada, el niño podrá tener una trayectoria favorable o desfavorable. También las autoras Nicastro y Greco (2009) expresan la importancia de:

... hacer lugar a la experiencia, en el sentido de "eso" que nos pasa cuando nos encontramos y nos conmueve, no nos deja indiferentes, nos obliga a mirar/nos, a cambiar, a sorprendernos, a dejar de saber algo de uno mismo... la transmisión como un encuentro vivo que aloja trayectorias, lo común como el espacio de ese encuentro. (p.78).

Las autoras valoran y consideran el espacio que representa la experiencia, desde lo que nos sorprende, moviliza, lo que nos sucede, esa acción y reacción entre la mirada del otro y la propia, esa interacción de historias y culturas de la humanidad que se produce en el encuentro y en el estar juntos. Por otra parte en la primera entrevista cuando a la docente y directora L. le hicimos la misma pregunta que a S. ¿cómo se da cuenta si cada niño está haciendo avances en el aprendizaje? nos respondió:

“te das cuenta que el chico adquirió los conocimientos cuando en base a ese conocimiento hace la repregunta”.... “Que la tarea sea un aprendizaje”... “hay cosas concretas como aprender a sumar, restar, las tablas, son concretas y aprenden, antes o después los chicos adquieren esos saberes, pero hay otros saberes que es la curiosidad, que en vez de adquirirlo lo tienen y nosotros lo que tenemos que hacer es perpetuarlo”... “El conocimiento se adquiere si hay una repregunta sobre lo que vos contaste o dijiste”.

La docente nos expresa el valor de la repregunta en los niños que denota el instante en el que se impregna el aprendizaje, cuando menciona *la tarea, un aprendizaje* se refiere al

abordaje de la tarea como momento de apropiación del conocimiento, como construcción de un conocimiento propio y no como una obligación. Entendemos que si bien utilizó el término *perpetuarlo* en realidad se refería a la construcción de un saber propio.

También cuando le preguntamos a L acerca de cómo les enseñan la lectoescritura nos responde:

“Es frecuentación” ... “La educación tiene que ser para que un niño aprenda a leer y a escribir” ... “la lectoescritura tiene que ser significativa para sí mismo, tiene que significar algo que empieza con mi letra, entonces seguro ese animal, o ese planeta o ese continente le va a significar más que cualquier otro”. Aquí, L. nos relata cómo a través de la frecuentación, se trabaja el sentido que tiene para el niño lo que está experimentando, al hacer propia la vivencia, asociar, relacionar y expresar sus emociones con libertad y autonomía.

Ambas respuestas de L respecto a la repregunta y el aprendizaje por un lado y la frecuentación como instrumento para la significación por el otro, nos remitieron nuevamente a Nicastro y Greco (2009) cuando manifiestan:

...un lugar que intermedia para que el otro se forme, haga experiencia en términos de Larrosa (2003), será porque está habilitado como espacio de transmisión. Al hablar de transmisión nos referimos a un proceso de pasaje, donde unos aparecen en el lugar de pasadores y otros en el lugar de quienes reciben una herencia.... No sólo se transmiten conocimientos o modos de hacer, también se transmiten culturas, tradiciones, novelas, historias, etc. Y el mayor desafío como formadores será aceptar que quienes reciben ese legado, lo "re-tocan", lo amoldan, lo transforman, en parte para garantizar el pasaje, en parte para garantizar que pueda ser portado por quien lo recibe. (p.47)

En esta cita las autoras ponen de manifiesto el valor de la experiencia que vive el niño en un espacio de transmisión, en el cual no solamente hay alguien que pasa un conocimiento y alguien que lo recibe, sino que es beneficioso el proceso de transformación de lo recibido

que denota que se adueñó de esos contenidos y les agregó su propia impronta. Justamente en las citas de la docente L. queda claro que lo que da la pauta de que se está produciendo un proceso de aprendizaje es la repregunta por parte del niño y la frecuentación desde diferentes perspectivas impregnadas de sentidos y significación propia a lo experimentado, lo que facilita una trayectoria encausada (Terigi, 2009).

En la cuarta entrevista la docente V. nos explica cómo ayuda que la escuela sea Unidad Escolar Multinivel:

“Que la escuela sea UEM, te ayuda”.... “El jardín y la primaria todo unido”.... “Es una continuidad”... “la lectoescritura al arrancar desde el grupo 1 nos lleva a que grupo 4, la mayoría ya esté leyendo”... “leo y te puedo contar qué entendí”... “encontraron cuáles son los puntos centrales y los desarrollaron”. También V. nos dice: “Pasar mínimo tres por cada grupo, máximo cuatro”... “que seamos tres que vemos a los chicos”.... “A ellos escuchar otras voces y otras maneras los ayuda para la lectoescritura, para la música, para todo”.... “Trabajamos en conjunto”... “poder hablar todos los días y conocer a todos los chicos, más allá que trabajen con vos”

La docente nos habla del proceso que implica un trabajo conjunto, del seguimiento de los niños, de la reflexión de las prácticas diarias que tiene esta escuela:

“Esa hora institucional que tienen las otras escuelas nosotros la tenemos todos los días”. Esa reflexión diaria en conjunto, en interacción permanente del equipo docente, ayuda a constituir un sólido andamiaje que va a redundar en beneficio de la trayectoria escolar de cada uno de los niños, permitirá reparar historias personales difíciles, heridas sociales y de todo tipo, ya que los docentes al trabajar en equipo se sostienen entre sí y potencian su fuerza para ocuparse de una manera personalizada de la problemática de cada uno de los niños a los cuales acompañarán desde los tres años hasta los 11 años.

Esto se pone de manifiesto también en las palabras de la docente M. en la segunda entrevista que nos relata:

“Ayuda mucho el contacto directo que tenemos con las maestras, somos pocas y conocemos a todos los chicos”... “es como más personalizado...al ser grupos reducidos también es más personalizado”. La docente M. da cuenta de que al ser reducido el grupo de alumnos y docentes en la escuela se conocen más entre ellos y eso permite un mejor seguimiento individual. Tanto la docente V. como la docente M. valoran la continuidad de los niños en la escuela a lo largo de su infancia, así como el hecho de que cada grupo está a cargo de tres maestros cada año.

Esto nos trae a colación los conceptos de Terigi (2009) cuando diferencia la trayectoria escolar teórica de la real y expresa su preocupación acerca de que haya una continuidad en el recorrido de cada estudiante a los efectos de lograr una trayectoria escolar continúa y completa. El revisitar a Terigi (2009) que da tanta importancia a la trayectoria escolar continúa y completa nos brinda el fundamento teórico que se desprende de las palabras de la docente V. en la cuarta entrevista cuando habla de la continuidad y de la trascendencia de lograr un espacio entre los docentes y de éstos con los niños donde surjan los potenciales tanto de unos como de otros.

También encontramos en Winnicott (1999) el concepto de espacio transicional que conceptualiza la pedagogía de esta escuela, donde los adultos son lo “suficientemente buenos”, estables a través del tiempo, contenedores y validadores de la creatividad de los niños que en ese clima pueden dar rienda suelta a sus potencialidades. Por ejemplo, la rueda inicial diaria es un espacio transicional porque está a mitad de camino entre los niños que llegan de su casa y este mundo externo pleno de novedades que constituye la escuela.

En relación al tema de la confianza y de los afectos que surgieron con frecuencia en las entrevistas pudimos observar que en esta escuela se focalizan en la mirada y reconocimiento a cada niño, lo cual crea un ambiente confiable tratando de aminorar el temor a equivocarse y propiciando el juego, la curiosidad y la creatividad que sin ese clima tan especial sería muy difícil de lograr.

En ese sentido, dentro de lo que es construir un ambiente confiable donde desarrollarse investigamos la categoría *inclusión* y los diferentes aspectos comprendidos dentro de la misma, como ser: las miradas, los sentidos de pertenencia y accesibilidad, las violencias, el bullying y la ética hacia las diversidades.

También, por considerarlo fundamental en la trayectoria de los niños nos enfocamos en la ESI, la interculturalidad y la discapacidad. Para dicho análisis trabajamos con citas de los docentes entrevistados, lo cual nos proporcionó información acerca de la modalidad de la escuela a la hora de tramitar esta variedad de temas relacionados con la inclusión. Es así como nos preguntamos cómo es la trayectoria escolar de un niño en esta escuela desde el punto de vista inclusivo.

En la primera entrevista le preguntamos a la docente L cómo incide que la educación sea inclusiva en la escuela y nos respondió:

“Respeto” ... “Los chicos no perciben como nosotros” ... “Todos tenemos distintas capacidades” ... “Tenes que aceptar al otro, a la otra”.

La docente, nos expresa la diferencia de percepción entre niños y adultos “aceptando” las diferentes “capacidades” de sus compañeros. Consideramos que aquí vale la pena aclarar que el término “aceptar” se puede interpretar como una suerte de resignación o bien como la valoración de las diferencias del ser humano.

Lo que menciona la docente nos recuerda a Daniel, Ramírez y Ríos (2021) que en su trabajo de investigación nos hablan de las identificaciones múltiples como ser: sexualidades, géneros, etnias, clases sociales, edades, etc. y dicen:

Hasta ahora, la historia de las personas con discapacidad apenas ha tenido en cuenta la complejidad de las experiencias de vida y la existencia de múltiples identificaciones para cada individuo. Los estudios históricos se han centrado en las “personas con discapacidad”, raramente refiriéndose a las diferencias en las experiencias de vida y

a la discriminación relacionada con el género, la clase social, las diferencias étnicas y la edad. (p.76)

Entendemos que los autores hablan de la discapacidad como una construcción de una sociedad que no tiene la capacidad de preguntarse por la subjetividad de ese sujeto, sino que lo etiqueta en lugar de indagar qué le ocurre a ese individuo: ¿quién es? ¿es un adulto mayor? ¿tiene una problemática con su género? ¿viene de un medio socioeconómico cultural diferente? ¿creció en una cultura no hegemónica? etc. etc. etc. Por eso consideramos que la palabra “aceptar” debe ser tomada con mucho cuidado ya que su significado puede ser plurívoco. Todos somos diferentes, porque la diversidad es característica del ser humano y en ello situamos nuestra singularidad así como las dificultades a superar, todos merecen formar parte de un grupo donde se valore lo que puede y se lo acompañe en lo que no puede, ya que la exclusión no es algo que se trabaja aparte, sino a través de todo el proceso que involucran las trayectorias. Es preciso pensar en la diferencia como inherente al ser humano y en ello los múltiples accesos epistemológicos como derecho constitutivo.

Sobre las experiencias que se promueven en las prácticas pedagógicas

“No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos”.

Paulo Freire

En este apartado nos hemos enfocado en las vivencias y cambios que ocurrieron durante la trayectoria escolar de los niños que ingresan a esta escuela y cómo fueron significados a través de lo relatado por docentes y directora, lo que nos permitió profundizar el concepto de “experiencia” fundamentalmente a través del autor Larrosa (2006). Además, nos preguntamos si la “experiencia” es la esencia, célula, o unidad de sentido (Aguilar, 2008) de la pedagogía de esta escuela. En la primera entrevista la docente L. nos dijo:

“Por ahí hacen cambios los chicos, muy profundos”... “Estamos abiertos y atentos a ese cambio”. Y en la segunda entrevista la docente M. también nos dijo: “De un año para

el otro cambian. Cambia todo”... “En la charla de maestras surgen encuentros y desencuentros”... “Vamos aggiornándonos”... “la escuela cambia todos los días, cambia cada año con los maestros que la hacen cada año y con los niños que la hacen cada año”.

Aquí observamos que ambas docentes dan cuenta de la transformación de los niños en su continuidad y del compromiso docente respecto a esa transformación en la reflexión de sus prácticas. Esto nos recuerda el PEI del IES “Speroni”, sede de las Escuelas Experimentales en Argentina, quienes mencionan que en estas escuelas lo que se valora primordialmente es lo que los niños vivencian entre sí y con los docentes, quienes, desde la observación van recabando información que luego servirá para la construcción de las teorías que conceptualicen lo vivido. Asimismo, en esta escuela se da gran importancia al tiempo de cada niño, su experiencia subjetiva, anteponiendo esto, junto con el juego y la creatividad a la exigencia en la búsqueda de “resultados” y el supuesto “éxito”.

También en la cuarta entrevista la docente V. nos dijo:

“¿Qué me gustaría que mejore o cambie...o cambiaría...de la escolita? Es que... va como mutando día a día. Al no estar encasilladas en que tiene que ser así, así y así” ... “esta modalidad...es abierta a que cada uno pueda ir y decir che a mí me gustaría trabajar esto”...”aunque lo tendrías que ver capaz que al año siguiente o al otro, es abierta a decir “¡Dale, qué bueno!”.

La entrevistada V. da cuenta de la apertura de la escuela en cuanto a la flexibilidad que tienen los docentes para la creatividad respecto a los contenidos que se dan en el aula lo que facilita la mutación de la que nos habla, por eso lo relacionamos con Larrosa (2006) cuando expresa:

...no es oponer un saber contra otro saber (el saber del profesor contra el saber del alumno aún insuficiente), sino colocar una experiencia junto a otra experiencia. Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura...mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud (p.100).

El autor expresa que lo fundamental en la práctica docente radica en ir al encuentro entre experiencias, lo que nos ayuda a encontrarnos con la curiosidad e inquietud de cada uno. Y como dice V., que gracias a esta modalidad de esta escuela que es “abierta”, ella puede estar atenta, con esa actitud de escucha respecto a lo que desea y percibe necesario abordar y siente esa flexibilidad de poder ir adelante con su propuesta.

Además, en la quinta entrevista el docente T. nos relata lo siguiente:

“sin explicar ningún tipo de paso, suena la música y uno tiene que ir mirando qué...y eso te va dando un ambiente, esas expresiones artísticas de movimiento, de teatro. Pero es algo como común, algo como patear la pelota en un potrero. Nunca se consideró internamente la escuela como algo especial. Es lo que tiene que pasar. Si no pasa, uno tiene que decir: que pase”.

El docente nos relata que la escuela es un espacio en el cual sucede principalmente la experiencia. Por eso seguimos recuperando a Larrosa (2006) que dice:

La experiencia es "eso que me pasa"... el lugar de la experiencia soy yo...Lo denominaremos "principio de subjetividad" o, también, "principio de reflexividad" o, incluso, "principio de transformación"... la experiencia es un movimiento de ida y vuelta... la experiencia me forma y me transforma. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. (p. 89-90).

En esta cita el autor manifiesta que el sujeto cambia a través de la experiencia en un proceso dinámico de ida y vuelta, en el cual aquello que lo transforma también se ve modificado. Además T. nos comentó: *“como el piano, tenemos la autorización de desarmarlo, de sacarle toda la pintura negra que tenía, de ver el mecanismo, de estudiar de libros cómo era el mecanismo, quién lo inventó, o sea, que se estudió la historia del piano y verlo entremedio de ellos” ... “y lo desarmamos todo completo” ... “eso les entusiasmo muchísimo. Y ahora... ellos se dan cuenta que el piano está muy desafinado” ... “puede*

desarrollarse mucho que los chicos puedan acceder durante el recreo largo a tocar un poco, a ver” ... “a experimentar primero”.

T. nos relató un ejemplo de cómo todo momento para él puede ser aprovechado para que los niños experimenten. Y de cómo aprovechando esos momentos a los que él está atento y ve que les puede entusiasmar a los niños, les despierta la curiosidad y da lugar a que se produzca ese cruce de experiencias con la que los niños a través de las mismas construyen conocimiento.

Es por esto que relacionamos lo que nos dijo T. con Larrosa (2006) cuando afirma:

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de habitar el mundo... espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia... espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma (p.111).

El autor nos señala que quizás el espacio que habitamos, en este caso la escuela es un lugar en el cual nos dejemos habitar por la experiencia, lo cual requiere de una actitud que nos conduce a sorprendernos y que quizás no siempre nos vamos a sentir seguros, felices, etc. En ese sentido la experiencia de formar parte de un grupo donde se respeten las diferencias y las subjetividades facilita la auto-validación y la confianza en sí mismos. Desde ese punto de vista la inclusión no es un ítem aparte en la enseñanza, sino que atraviesa transversalmente todas las áreas.

Como dice Larrosa (2020): “Es verdad que la idea de inclusión implica un adentro y un afuera, pero no discute la lógica que configura el adentro”. (p.27) El autor nos dice que la palabra implica que para poder incluir a un sujeto tiene que haber estado excluido por lo tanto es fundamental el grupo, los lazos sociales y tal como dice la docente L. el respeto por las diferencias.

En la segunda entrevista la docente M frente a la misma pregunta nos contestó:

“Que los baños no estén por género. El tema de la ESI ya lo teníamos incorporado; en el respeto del uno a uno, el cuidado de nuestro cuerpo. Ellos aceptan y comparten y es como que naturalizan todo, le sacan el peso del adulto... los prejuicios. Son más libres.... Están las MAI que acompañan, pero cuando es algo más específico. Respetar los ritmos de cada uno.... Los padres que los escuchas y decís qué alegría, y que vengan y te digan: qué bueno que lo veo feliz”. M, nos relató que para ella la incidencia de la inclusión en la educación en esta escuela sucede por ejemplo en que los baños siempre fueron inclusivos, mucho antes de que se hablara de ESI.

Esto permite, para la docente, una convivencia de respeto por el otro. También se refirió al acompañamiento de los niños que lo necesitan y que la escuela es un espacio liberado de prejuicios. Mencionó que la presencia de maestras integradoras solo es necesaria para situaciones específicas y que la inclusión en la educación además incide en la devolución satisfactoria de las familias al ver felices a sus niños.

Además, encontramos coincidencia entre lo que dice M. y lo que dice V. en la cuarta entrevista en relación a cómo incide la inclusión en la educación:

“Cada uno tiene sus tiempos. Lo que nos ayuda en la escuela es esto, que el grupo sea reducido y poder trabajar puntualmente con cada uno, con sus necesidades. La escuela es de todos y para todos.... Todos somos distintos, pero vamos por el mismo camino”.

La docente V. hace hincapié en que en la escuela son pocos los alumnos, ello hace que se conozcan más y puedan realizar un seguimiento acorde a las necesidades de cada niño. Hace mención de una escuela para todos. Notamos que no utilizan la palabra inclusión, sino que utilizan la palabra “compartir”.

Repensamos entonces en el desafío que los docentes tienen en relación a estos temas y que pueden tener un seguimiento adecuado de cada niño gracias a que es una Escuela

pequeña y tiene grupos reducidos en número. Cuando le realizamos la pregunta a S en la tercera entrevista nos dijo:

“¿Cómo logramos que sea inclusiva? Por el respeto. Siempre hay un espacio para el otro. El resto nos acomodamos, si no está lo generamos. Participar a su manera, a su ritmo, a su tiempo. Aprender el trato con el otro, aprender que todos tenemos un lugar”.

Observamos hasta ahora que las tres docentes nos hablaron de respeto, además S. nos habló de la flexibilidad para generar el espacio que necesitan los otros y en particular destacó o visibilizó ese acomodarse al prójimo que permite sentirlo, experimentar empatía y desde allí acompañar.

La Escuela como lazo afectivo que facilita un desarrollo pleno

“Enseñar es brindar seguridad para que otro ensaye y se equivoque sin temor a ser juzgado”.

Philippe Merieu

Para adentrarnos en esta categoría hemos tomado el abordaje de conceptos tales como juego, vínculo transgeneracional, pasión, compromiso y dimensión emocional, que fueron apareciendo en el transcurso de las entrevistas, formando un entramado que nos condujo a pensar en la escuela como lazo afectivo facilitador de un pleno desarrollo. Es así como nos preguntamos qué implicancia tuvieron estos constructos en la trayectoria de los niños del grupo 9 de la Escuela El Molino de Modalidad intensiva en Arte.

Para empezar, en la cuarta entrevista realizada a la docente V, esta expresa:

“Se trata de hacer una rueda de lectura. Entonces, la pandemia, no estar en la escuela, no encontrarnos, cortó la rueda de lectura”... “La pandemia nos atravesó”. La docente nos transmite la frustración y la amargura que provocó en todos ellos la falta de contacto entre sí al estar imposibilitados de concurrir presencialmente a la escuela y no poder tener ese intercambio fundamental que significa la rueda de lectura.

Las palabras de la docente tienen un fundamento en los conceptos de Meirieu (2020) cuando dice:

... es imposible separar al individuo de lo social: nadie puede aprender absolutamente solo, y la forma de aprender siempre revela una concepción de la socialidad, de las relaciones con el conocimiento y el poder. No hay conocimiento que se pueda adquirir fuera de una relación social y esta relación puede mantener la subyugación o, por el contrario, permitir la emancipación. (p. 107-108).

El autor conceptualiza la importancia del lazo social en la formación de un individuo, en esta cita aclara que la relación social puede estar al servicio del sometimiento o fomentar la libertad. Por eso, al leer a Meirieu (2020) entendemos en profundidad las dificultades que provocó la falta de lazo social cuando ocurrió la pandemia y el aislamiento que ella conllevaba, ya que se perdía ese “no estar solo” que es uno de los pilares de la escuela.

También la misma docente nos dice:

“Esa hora institucional que tienen las otras escuelas nosotros la tenemos todos los días... “Trabajamos en conjunto. Creo que el poder charlar y encontrarnos todos los días es fundamental”... “Conocer a todos, más allá que trabajen o no trabajen con vos, es creo que el punto número uno.”

V. comparte con nosotros su valoración del encuentro diario con los colegas a los fines de la reflexión de la práctica. Esto permite que los docentes trabajen como equipo con un fuerte compromiso en el seguimiento de cada uno de los alumnos. De este modo se construyen día a día en la escuela, lazos afectivos en la comunidad educativa que facilitan el desarrollo pleno de los alumnos.

Por eso coincidimos con lo que dice Kaplan (2018): “Constituir lazos junto a otros es lo que dota de sentido a nuestro existir. Somos humanos precisamente porque tenemos esa necesidad de convivir, de tejer lazos, de simbolizar y de aprender”. (p. 127). La autora se

refiere a la condición gregaria del ser humano en cuanto a su necesidad, inherente a la especie, de expresar, enseñar, aprender e interactuar con sus semejantes.

Esto quedó también expresado en la entrevista realizada a la docente L. quien, al referirse a la importancia de trabajar juntos, de encontrarse, conocerse e intercambiar nos dijo:

“Trabajamos todos juntos para el bienestar. La construcción es de todos y tratamos de que sea así, no siempre nos sale, nos equivocamos mucho, pero estamos en el camino que creo es importante”.... “Hay una necesidad innata de estar-juntos y compartir ese momento”.

La docente expresa lo fundamental que es el encuentro con el otro para ser mejores personas, nos habla de la necesidad vital de socializar y de crear juntos, hace una autocrítica al mencionar que no somos perfectos y que en la relación entre unos y otros hay lugar para la equivocación en el camino del aprendizaje y nosotros agregamos lo que menciona Meirieu (2020):

Los educadores siempre han sido muy sensibles a la cuestión del vínculo entre las generaciones, que se está socavando hoy. El fenómeno es tradicional y también es antropológico: las generaciones más jóvenes siempre están más movilizadas por las innovaciones técnicas, mientras que las mayores están atentas a los valores del patrimonio...Va mucho más allá de la cuestión de la escuela... la modernidad que encierra a las personas en los guetos, en lugar de favorecer los encuentros improbables. (p. 29-30).

Aquí el autor nos invita a reflexionar acerca del deterioro que está sufriendo el vínculo transgeneracional, en el cual se produce la transmisión histórica del pasado para afrontar el presente, lo llama “fenómeno tradicional y antropológico”, reconoce que trasciende la institución educativa y rescata los encuentros espontáneos por fuera de las barreras de los guetos.

Entre otros temas, le preguntamos a la docente, qué vivencias la sorprendieron en su trabajo con los niños y nos contó:

“El día a día. Mi cartuchera era donde llevaba mis antiparras de natación. Uno de los niños, el más revoltoso de la escuela, me preguntó por qué llevaba eso, y dije “porque no tengo cartuchera”. El lunes llegó con la cartuchera que había encontrado en su casa usada, la había lavado, limpiado y me la trajo de regalo. Esas cosas significan que uno tiene un lazo con ese chico, con ese y con otro. Pero este fue muy significativo para mí. Es sencillo, pero manifiesta todo lo que está puesto en la escuela”.

Lo que expresa la docente lo relacionamos con conceptos de Kaplan (2018) quien refiere que en el orden social se juegan factores que son de naturaleza afectiva y que es fundamental estar atentos a la dimensión emocional, que el lenguaje de las emociones nos abre a la condición humana de nuestras relaciones sociales donde se tramitan las historias, las biografías subjetivas y en esa trama cobra sentido nuestra existencia.

Además, le preguntamos a L. acerca de algún recuerdo hermoso que le haya quedado marcado en relación a este grupo 9 y nos relató:

“A través de un juego, hacer cálculos mentales y que se entreguen a eso... ¡Es hermoso! No es en sí la matemática sino, como todo. Si uno no tiene pasión para transmitir lo que está haciendo no va a ser recibida con pasión del otro lado”.

L. nos comentó que en sus prácticas prevalece el juego que funciona como el camino adecuado para desafíos tales como cálculos mentales. La pasión y el entusiasmo que L. pone en la tarea nos parece un instrumento indispensable en la práctica docente. Ese “compartir” del que nos habla L. nos recuerda a Castellar (2019) cuando expresa que es necesario:

Orientar la práctica educativa hacia la horizontalidad formativa entre docente y estudiante bajo la premisa que ambos pueden ser aprendices en el proceso educativo mediado por la comunicación bilateral y así potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje de ambos. (p.46).

Esta horizontalidad es la que entendemos como parte del vínculo que propicia un intercambio enriquecedor de enseñanza y aprendizaje entre docentes y alumnos haciendo juntos. También en la última entrevista realizada, el docente T rescata lo que le contaban sus colegas sobre los niños y esto era muy importante para él, a la hora de ratificar o corregir el rumbo de su práctica:

“la corrección fraterna, la corrección amorosa. Eso me gustó mucho. En otros lados educativos, uno está como solo, o viene la bajada de línea”. El docente T nos habla del vínculo o lazo que tiene con sus colegas, lo que facilita el trabajo en equipo y la reparación de ciertos equívocos.

También nos recuerda a Galarza (2023) cuando plantea que se produce una deshumanización si se desconoce la importancia de la dimensión emocional, así como la empatía en el proceso educativo. Justamente T nos habla de lo importante que es para él el aporte constructivo y afectivo de sus pares.

Por último, queremos destacar lo que relata L. cuando manifiesta que:

“Si bien lo académico es importante porque evidentemente es una escuela y el objetivo es los saberes, nosotros hacemos muchísimo hincapié en el desarrollo pleno de las personas”... “sumar, restar, leer, las cuentas, lo van a aprender, les vamos a hacer un acompañamiento, pero tener autonomía, cambiarse de ropa solos, poder hacer una panadería, resolver cómo repartir los vasos o cosas que vamos a trabajar y que les va a servir para la vida ¿no? Lamentablemente la educación es el jardín, lo prepara para la primaria, la primaria para la secundaria, la secundaria para la universidad... ¿y cuándo tienen desarrollo pleno para la persona? ¿Cuándo escuchamos los deseos de los chicos?”.

La docente echa luz sobre el valor de la autonomía, y de la emancipación de los alumnos para su desarrollo pleno y lamenta los casos en los que no son escuchadas las voces de los niños considerando que esto último se podría subsanar, por ejemplo, con los lazos afectivos. En ese mismo sentido recuperamos a Larrosa (2020):

Pensar no es una actividad especial, reservada a unos pocos, que tiene lugar en el interior de una mente solitaria. Ella aprendió de Kant...el pensar necesita compañía...el pensamiento respecto de los asuntos humanos es una práctica pública y en público orientada, algunas veces, a la conformación colectiva de las formas de vida comunitaria. (p.19).

El autor nos dice que el aprendizaje se construye comunitariamente, en compañía y en forma colectiva resolviéndose así las cuestiones cotidianas. La docente da gran importancia a este aspecto en el desenvolvimiento de los alumnos y su desarrollo pleno. Nos interesa sumar al análisis, cómo la escuela trabaja para mejorar y analizar las resistencias al cambio, para transformar por ejemplo el cansancio del que nos habla Byung-Chul Han (2022).

Este concepto de cansancio se refiere a algo que mata al igual que un virus y se trata del aislamiento físico, la exclusión, el miedo y la opresión. Pensamos que el mejor antídoto para esto es el entusiasmo que la escuela logra transmitir a los niños a partir del propio. ¿Cómo sanar desde la educación la devastación que nos dejaron las crisis tanto sanitaria, como socioeconómica, educativa y afectiva? Se requiere una voluntad política para implementar dispositivos que brinden mayor contención desde la pedagogía, la psicología, la economía y el planeamiento educativo para lograr cambios. Como dice Skliar (2020) el volver a “estar juntos”, implica necesariamente un estado diferente que involucra un espacio de cambio para atender las secuelas del aislamiento considerando que la educación tiene que ver con el amor, el contacto, la empatía, el juego, la pedagogía y la creatividad.

Entonces, podríamos concluir que los niños del grupo 9, respecto a los lazos afectivos en su trayectoria acerca del amor y el contacto en contraposición al miedo que aleja y somete, están teniendo una trayectoria satisfactoria, sobre todo cuando observamos que los docentes recuperan las voces de los niños. Aquí volvemos a citar a Byung-Chul Han (2022) que dice:

El amor es un efecto rebelde a todas las normas del mundo contemporáneo-el mundo del capitalismo globalizado-por la simple razón de que no es, en absoluto, un simple

pacto de coexistencia agradable entre dos personas, sino la experiencia radical, tal vez la única que pueda serlo hasta tal punto de la existencia del otro. (p.9).

Asimismo, dice Skliar (2020):

Estar juntos supone, al mismo tiempo, ser afectado y afectar; porque estar en común, estar entre varios, estar entre distintos... es ser tocado y es tocar. El contacto la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión es la modalidad fundamental del afecto... un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, de la existencia del otro en la presencia del uno. (p. 33).

El autor nos habla del “contacto” del “estar-juntos” de cómo se construye el vínculo afectivo y el respeto hacia el otro, en el cual se fomentan la curiosidad, el autoconocimiento y la valoración de la sorpresa que son las raíces de la creatividad y del pensamiento autónomo. Si la escuela no entendiera esto, si no viera a los niños y si no se comprometiera con sus necesidades, seguiría alimentando un cansancio eterno, una depresión narcisista que dejaría a niños y adultos en manos de quienes someten, sin principios de ciudadanía y derechos humanos. Es fundamental que el amor sea más grande que el miedo ya que es una fuerza poderosa que alimenta la rebeldía para no caer en el sometimiento a la maquinaria globalizadora.

Las concepciones que explicitan los docentes sobre Arte, juego y aprendizaje

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”.

Eduardo Galeano

Comenzamos nuestro análisis desde el capítulo I enfocándonos en la conceptualización del currículum por parte de esta escuela y profundizando en las trayectorias escolares de los estudiantes del grupo 9. A medida que hemos avanzado en el

análisis de los diversos aspectos de las trayectorias escolares, nos preguntamos si estamos en frente de una pedagogía del arte y/o el arte de una pedagogía.

En la última entrevista realizada al docente T, él nos dijo:

“Pienso que el arte es algo central en las personas, entonces, donde en las escuelas, hay solo información, eso está en internet, en cambio el arte está entre las personas, en el medio”. De esta manera nos señaló el docente, lo que logran las personas en el arte de trabajar juntas, comparándolo con la información impersonal y pública que cualquiera podría encontrar por internet.

Esto nos recordó lo que dice Skliar (2020):

Es una suerte de banquete; invitar a la gente a que conozca, sienta, perciba, toque todo lo que la humanidad ha creado. Recuperar la tradición de lo pobre implicaría rescatar el arte, en primer lugar. No la productividad artística: la vida artística. Esa vida inútil de lo bello, la apreciación estética, renunciar a la apreciación tecnológica y poner en el centro de la escena una existencia poética, ética, política en las mejores tradiciones” (p.1).

El autor se refiere al contacto directo con lo humano y al arte que surge de la creatividad. Rescata la vida como un arte en sí mismo, siempre y cuando se pueda salir de los patrones preestablecidos y al “estar juntos”, entre la gente, basarse en la percepción, la sensibilidad y la búsqueda de la belleza en el más amplio sentido. Por eso relacionamos las palabras de Skliar (2020) con lo dicho por el docente T cuando habla del arte de trabajar juntos.

Además, respecto al concepto “arte” T nos contó lo que dijo una exalumna respecto a la definición de arte: *“El arte es la actividad humana de exagerar los errores”*. Lo que se trasunta en estas palabras es la validación del error como ventana al descubrimiento y a la creatividad.

Respecto al error, hemos recordado a Siede (2015) cuando señala: “Enseñar es brindar seguridad para que el otro ensaye y se equivoque sin temor a ser juzgado”. (p. 1). En esta cita, el autor valora el error y la valentía de hacer sin miedo a la crítica, lo cual respalda los dichos de la exalumna, cuya experiencia parece haber sido llegar a hechos artísticos con el permiso de equivocarse todo lo que hiciera falta. Es importante que dentro del aprendizaje prevalezca la curiosidad, el entusiasmo y el juego dando lugar a la creatividad, entendiendo que el error es parte del aprendizaje y que está en la enseñanza facilitar la invitación a aprender algo que el niño no sabe hacer, haciéndolo e intentándolo, esto nos recordó a Meirieu (2013) cuando manifiesta que al interpelar la inteligencia y capacidad de cada niño se facilita la comparación, la formulación, la escucha a la reflexión convincente del docente. También el docente T. expresó: *“ese ímpetu de hacer algo que se llama entusiasmo, los maestros no lo podemos perder. Nunca”*. Cuando le preguntamos a T. acerca de qué mejoraría, nos habló de la inspiración que genera en los niños el entusiasmo de los maestros, lo cual no debe perderse y nos hizo reflexionar acerca de la importancia de la actitud de la comunidad educativa en relación a su tarea.

En el caso de la cita del docente T. donde resaltó la importancia del entusiasmo por parte del docente, se refirió al vínculo intersubjetivo entre adulto y niño donde el entusiasmo de uno facilita la inspiración del otro. Lo cual nos remite a Riviere (2003) quien considera que el aprendizaje se basa en una intersubjetividad que requiere atención y consciencia coincidiendo con Español (2010) quien describe el tipo de estimulación que necesitan los niños por parte del adulto dándole características de: concordante, multimodal, sincrónica e interactiva, jerarquizando su duración y su ritmo. Todo esto apunta según la autora a la elaboración de una adecuada intersubjetividad.

Asimismo, la docente L cuando le preguntamos acerca de cómo se sentía con esta modalidad Intensiva en Arte nos comentó:

“Como te decía, me cuesta porque yo soy bien racional pero me encanta, me encanta lo que sucede, lo que sucede con la música, lo que sucede con la plástica, lo que sucede con salir a jugar” ... “y que el juego sea libre y que tengan esa media hora también me parece

que hay arte, porque aparecen los restaurantes, aparecen las comiditas, aparecen las manzanas con caras, aparecen las casitas y ahí están siendo profundamente artísticos un niño y una niña, están encontrando una expresión ontológica ¿no? de aquella época donde construíamos, creo que es profundo, profundo lo que sucede, para mí la hora de jugar y la loma esa preciosa que tenemos son cosas que acompañan esta intensificación en arte, que no es sólo la pintura en óleo, no es sólo la témpera, no es sólo la flauta, sino que todo el desarrollo, cómo le presentamos un cartel también es un hecho artístico. Cómo le presentamos una escritura en el pizarrón es un hecho artístico, la tarjeta de matemáticas es un hecho artístico, construir su cuaderno para hacer la geometría, es un hecho artístico, porque son cosas profundas de desarrollo del niño y de la niña”.

En sus dichos, lo que queda en evidencia es que se busca todo el tiempo que los docentes faciliten acciones creativas en los niños, desde la música, el movimiento, los inventos, multiplicándose y potenciándose la creatividad. Además, los espacios recreativos, al no tener juegos convencionales preestablecidos, estimulan a los niños hacia sus propios juegos.

Por lo tanto, volvimos a hacer hincapié en lo que expresa Español (2010):

Las experiencias de intersubjetividad, base de todo el desarrollo comunicativo, están más cerca de la música y la danza (las artes temporales) que del lenguaje.... Los componentes de las artes temporales dan “soplo humano” a actividades que compartimos con otros primates, como el juego, y participan en la formación de aquello que nos humaniza. Me gusta pensar en la posibilidad de que esta nueva aproximación a la infancia... genere otra idea (tal vez más amorosa) de la humanidad. (p. 9- p.10)

Español (2010) plantea que la experiencia de vínculo entre las personas está más cerca de la música y la danza que del lenguaje. También que el componente, *La Música* (artes temporales), da un soplo humano a actividades que compartimos con otras especies como el juego y que el mundo sería más amoroso si se encarara desde un lugar de juego, rescatando de la infancia integrando el componente de la música.

Asimismo, fue Español (2010) quien describió *La Música* como otra *Función crítica de humanización* (Riviere, 2003) ya que la madre arrulla y mece a su bebé nacido inmaduro, siendo esto el germen de la música y la danza que acompaña al juego, constituyendo el vínculo que permitirá el desarrollo humano de ese niño. Relacionamos el relato de la docente en el cual menciona *múltiples expresiones artísticas* que forman parte del proyecto educativo desde un lugar lúdico y de libres manifestaciones relacionadas al arte.

En una de las entrevistas la docente V nos dijo:

“Todo tiene un poquito de arte”... “La narrativa es la esencia y el arte va de la mano”... “Ese silencio que se crea porque nos encontramos todos en lo mismo, en el arte”.

Aquí la docente V incluye un elemento de esta escuela como fundamental que es la narrativa (a través de los cuentos, las pinturas, las canciones). También le da valor al hacer juntos y al clima pleno de emociones silenciosas donde se genera el encuentro. Sumamos el aporte de Souto (2017) que expresa:

La narración no busca objetividad, sino expresión subjetiva, se adentra en la ficción, cuenta sobre algo que pasa, que pasó, que nos pasa y es atravesada por quien narra, construye una nueva versión que reinventa algo del pasado en un nuevo presente”.... “Esta concepción adquiere un sentido nuevo en el momento histórico actual en el que se generan nuevas formas de subjetivación, des-subjetivación y re-subjetivación, en una sociedad centrada en el individuo, competitiva, con dominio de una lógica de mercado. (p. 43 y p.59).

La autora quiere decir que actualmente hay una tendencia a construir formas al servicio de la lógica del mercado donde los sujetos tienden a des-subjetivarse centrándose en la competitividad, mientras que el papel de la narración favorece la emergencia de lo propio comprometiendo las emociones. Por eso la narrativa utilizada por la escuela, según nos cuenta la docente, está al servicio del desarrollo de las emociones y del encuentro humano donde hay espacio para la expresión genuina de cada uno.

Esto nos condujo al PCI de la escuela que fundamenta:

Los chicos desarrollan gusto por la lectura en la medida en que disponen de libros a su alrededor y adultos que leen y comparten las lecturas con ellos... los maestros mismos comprenden que el mejor camino para que los chicos quieran leer es que sus maestros sean lectores apasionados...nuestros libros de lectura son en todos los casos obras originales. (p. 3).

La escuela entiende la narrativa como un eslabón fundamental para el desarrollo personal de cada niño que conlleva la construcción de su subjetividad, teniendo acceso a la “comprensión y búsqueda de sentido” junto a maestros comprometidos con la lectura y textos que no están traducidos ni simplificados, lo que permite el encuentro directo entre la obra, la sensibilidad y emociones del niño.

Por ejemplo, el docente T en su entrevista nos mencionó: “*La música al soporte de la poesía y de la historia que pasó*”. En esta cita el docente nos muestra una forma diferente de transmitir la historia, donde la música es el vehículo para contar lo que pasó a través de la poesía en forma de canción. Una forma de narrativa.

Langer (1966) dice al respecto:

Las artes objetivan la realidad subjetiva y subjetiva la experiencia exterior de la naturaleza. La educación artística es la educación del sentimiento, y una sociedad que la descuida se entrega a la emoción informe. El mal arte es corrupción del sentimiento. Se trata de un factor de importancia en el irracionalismo que explotan dictadores y demagogos. (p.79).

Para la autora, la función del arte es darles forma a las emociones y poder expresarlas, así como interpretar la realidad externa y comprenderla. Distingue el buen arte del mal arte que es el que está al servicio de lo irracional cuando el individuo no ha tenido educación en relación a los sentimientos, empatía, compasión, es explotado, engañado y sometido.

La música y la poesía tienen el poder de contarnos cómo fue la historia y aquí hemos citado a Zícari (2020) para entender la importancia que esto tiene: “Los pueblos que no aprenden su historia, están condenados a repetirla”... (p.270) y parafraseando a Freud (1914): “Recordar para reelaborar, lo cual permite aprender”... (p.274). Es así como uniendo los aportes de los docentes quedaron resaltadas las experiencias formativas brindadas por prácticas pedagógicas que para la escuela son fundamentales, como las expresiones artísticas la música, la poesía, la narrativa, la pintura, la danza y la historia.

En la siguiente cita, correspondiente a la entrevista realizada a la docente S, pudimos observar cómo la narrativa se constituye en escritura. Esto sucede con la escritura rítmica:

“El arte es el eje. Hace que sean creativos, hace que sean pensantes”... “investigan desde otro lugar”... “yo jamás imaginé que era...que tenía algo artístico en mi vida hasta que llegué al magisterio éste. Y empezaron a sacarme así de adentro y yo dije... “Ah todos tenemos esto...no es exclusivo de los artistas”. Lo viví en mí, entonces lo puedo ver en los niños. Somos artistas natos todos. Si, sin necesidad de destacarnos en nada. Sólo transitando el arte”.

La docente S nos expresa su sorpresa tanto por su propia experiencia como por lo que observa en los niños al decir que todos somos artistas y que transitando por el camino del arte se facilita la creatividad y el pensamiento, esto coincide con los conceptos de Vygotsky (1999) que dice:

La imaginación como fundamento de toda actividad creadora se manifiesta decididamente en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica....La creación no existe únicamente donde se crean grandes obras históricas, sino también dondequiera que el hombre imagine, combine, transforme y cree algo nuevo, por pequeño que sea en comparación con la obra de los genios....La comprensión científica de esta cuestión nos obliga a ver la creación más bien como una regla, que como una excepción. (p.4; p.5).

El autor se refiere justamente a que la creación ya sea artística, científica o técnica que forma parte de la vida cultural que nos rodea, es producto de la imaginación que va desde las cuestiones menores y cotidianas de creadores anónimos hasta las más elevadas, producto de una minoría de genios. Cuando la docente manifiesta su sorpresa al encontrar arte en ella misma y en los niños está descubriendo que la creación es la regla y no la excepción, nos dijo que *“somos artistas natos todos sin necesidad de destacarse en nada, solo transitando el arte”* conectándonos con la idea de Vygotsky (1999) de que gran parte de la obra del hombre es la *“creación colectiva anónima de los inventores”*.

También se refiere a un hecho artístico el comentario del docente T en su entrevista:

“La escritura rítmica se hace desde chiquitos, siempre. Creo que es una actividad muy linda porque el ritmo de la mano y del cuerpo lo va tomando de la música que escucha y lo lleva al pizarrón, a la tiza y al papel, entonces se van como conformando olas de una suerte de letras o diagramas que van siguiendo la música, y no sólo rítmico, sino que toda la música como una cosa integral”.

Aquí hemos encontrado en este relato pequeños hechos, movimientos, transformaciones y actos creativos que combinan lo conocido haciendo surgir algo nuevo, una creación que abre al conocimiento. Continuando con el tema de la creación y la imaginación en relación al papel del arte en el aprendizaje la docente S nos dijo:

“Es la frecuentación con la que terminan leyendo, la frecuentación con las cosas en sí mismas: vos le contás, el león vive en la selva, al león le gusta cazar su presa y come, busca, y el león sale a buscar el alimento para el resto de sus cachorros. Otro día le decís que el león empieza con la misma que Luana. Y así va andando, por identificación propia de su nombre porque su nombre también es muy importante”... “fundamental, el canto, porque ellos van a empezar a hacer escritura rítmica, un maestro toca la guitarra o hace algo de música y empiezan a pasar al pizarrón, haciendo dos movimientos, que al principio tienen que ser grandes porque ellos, no pueden hacer con la muñeca, por eso está la música, porque cuando ellos hacen la escritura rítmica ellos bailan” “La letra no pasa por la letra, la

letra los atraviesa. Y eso que vos le contás del león, va a terminar siendo la lectura comprensiva, entonces cuando vayan a un diccionario y busquen los mamíferos y entre los mamíferos está el león, es ese león que buscaba la comida para sus cachorros, es ese león que rugía, entonces no leen, no decodifican simplemente, no decodifican letras, ellos están todo el tiempo estimulando esa lectura comprensiva que empieza a los tres años, no se logra en el grupo 9, se empieza a los tres, también es un proceso”.

En relación a lo relatado por la docente S, hemos tomado las ideas centrales formuladas por Vygotsky (1986) que menciona Iturrioz (2019) en cuanto a los procesos psicológicos superiores (línea cultural) y la lengua escrita, cuando nos explica que es a través de la interacción social que se empieza a contar con herramientas psicológicas semióticas en interacción con otras personas, la experiencia del proceso personal de aprendizaje en la que se comienza a constituir un proceso psicológico superior, ya que a través de la interacción social empiezan a contar con herramientas psicológicas semióticas. Y la adquisición de un nuevo lenguaje requiere de un proceso intelectual-voluntario y consciente. De este modo opera en ellos un proceso de internalización de un nuevo lenguaje, en el que aprenden una nueva capacidad de argumentación, con una mayor riqueza semiótica, así como pautas para enfrentar situaciones tanto intersubjetivas como intrasubjetivas,

Dentro de las entrevistas realizadas nos hemos encontrado con algunas citas que denotan lo que subyace La docente L nos dijo:

“El arte lo que tiene es, como aquieta, yo creo que aquieta la cabeza para algunas cosas y deja permeable para otras, entonces, después de hacer un problema complejo de matemáticas, pintar un mandala como que yo siento, no sé, si tiene fundamento científico, pero como que, eso que estuviste resolviendo, el problema de regla de tres simple, se aquieta y va sedimentando a través de la liberación, no sé cómo explicarlo”.

En esta cita, la docente expresa que el arte lleva al grupo a conectar con aspectos sensibles, lo cual compensa el esfuerzo intelectual previo que implican las matemáticas, equilibrando el clima reinante y que no se genere una tensión, asimismo hemos reflexionado

acerca de cierta posible confusión conceptual entre aquietar y serenar ya que aquietar implica una inhibición mientras que el arte justamente moviliza la sensibilidad.

En esta otra cita la docente L dijo: *“También otra de las opciones es que si no puede resolver por ejemplo una tarea de matemáticas porque resultó complicada por ahí hacemos adaptaciones de ese ejercicio”*. Al decir “adaptaciones” se estaría refiriendo a los múltiples accesos al saber, nos llama la atención la docente M cuando mencionó ciertas dificultades dentro del trabajo escolar:

“Me resulta más difícil cuando hay una entrevista con el adulto, el padre y la madre y si vos le tenés que comentar algo sobre su hijo o su hija y capaz que hay padres que lo aceptan bien y hay padres, madres que no aceptan, entonces ponerte en ese rol de decir, el papel de decir mira, lo estoy acompañando y lo veo de tal manera, y del otro lado que por ahí la percepción no sea la misma, creo que esa es la parte más difícil”.

Aquí la docente L nos relata cómo ella trabaja enfocada en la escuela de Modalidad Intensificada en Arte siguiendo sus consignas adecuadamente con los niños, y que a pesar de ello a veces no le resulta sencillo a los efectos de hablar con las familias, poner en palabras o conceptualizar el trabajo realizado. Nos refiere, que con los niños logra creatividad y empatía, pero al comunicarse con los padres en relación a *“algo sobre su hijo”* a ellos no les resulta fácil “aceptarlo”. Podemos observar como factor común, que las más diversas formas del arte y el juego haciendo uso de la creatividad, son el vehículo del cual deriva la construcción del conocimiento ya que todos los entrevistados se refieren a la música, a la pintura, a la escritura rítmica, al juego, a la imaginación y creatividad, a la narrativa, en mayor o menor medida como instrumentos fundamentales en el trabajo con los niños.

Esto nos condujo a Meirieu (2013) que dice: “un saber es emancipador solamente si le transmite al alumno la sensación de que permitió construir una emancipación en el ser humano” (p. 8). El autor expresa la importancia de que el que aprende experimente los descubrimientos como propios (construye su propio conocimiento) fortaleciendo su

autonomía y favoreciendo un pensamiento singular que le va a permitir permanecer emancipado del sometimiento.

Al respecto de estos conceptos ampliamos con lo que nos dice T cuando le preguntamos cómo incide que la educación sea inclusiva: *“Yo pienso que si uno va llevando la clase de una manera normada o sea todo los mismos contenidos o las mismas...bueno, ahí no va bien la cosa. Si se diversifica y eso es lo que pasa con un grupo por ejemplo de ensamble musical con niños, cada una puede a su medida ir metiéndose y uno va incluyendo esas diferencias”*. T. nos muestra que la homogeneización en las clases es negativa para la formación de los niños porque no incluye las diferencias y utiliza el “ensamble musical” como estrategia de inclusión lo que nos recuerda a Montagu (2017) cuando dice que *“Uno de los propósitos de la música es la cohesión social”*.

Asimismo T. nos conduce a recuperar a Larrosa (2020) cuando dice respecto a la inclusión escolar:

Se trata de que todos estén en la escuela, pero sin problematizar qué quiere decir “escuela para todos”. En el contexto competitivo de una escuela meritocrática esa “escuela para todos” debe significar, creo, no solo universalizar el “todos”, sino, principalmente problematizar la lógica misma de la meritocracia o, dicho de otro modo, no hacer que todos (incluso los calificados y categorizados como excluidos) puedan jugar en un juego desigual (que todos estén invitados a la competición) sino cambiar el juego (convertirlo en un juego igualitario). (p. 27).

El autor expresa que al pertenecer a una sociedad meritocrática se debe problematizar la meritocracia y no hacer ingresar a los niños en el juego meritocrático en la escuela sino sacarlos de ese juego y hacerlos ingresar en un juego donde son valoradas las diferencias. En ese sentido tanto el arte como el juego y el aprendizaje de la riqueza de las diferencias, están al servicio de generar un campo emancipador donde los niños como dice Meirieu (2013): *“Deben entender que no es en la transgresión como se van a emancipar, sino a través de una*

transgresión mucho mayor: la transgresión de la inteligencia en contra de los prejuicios” (p.6).

La evaluación procesual en la Modalidad Intensiva en Arte

Esta categoría emerge de las entrevistas desarrolladas, las cuales dan cuenta de una evaluación procesual, que consiste en seguir la participación activa y crítica de los alumnos a través del tiempo acerca de la realidad y de las problemáticas que se abordan, teniendo como característica que no se califica en forma numérica

Asimismo, queremos destacar aspectos que también se evalúan que son propios de esta modalidad como por ejemplo la valoración del trabajo colectivo en actividades no intelectuales y en ese sentido el PEI de la Escuela El Molino de Trevelin de Modalidad Intensiva en Arte, en el *Perfil del alumno* propone:

- Incorpore valores, apreciando la importancia de los trabajos sin calificarlos; por ejemplo: que la limpieza sea un trabajo de menor rango que la de la confección de un mapa o resolver una ecuación.
 - Pueda valorar que el trabajo ya no es intelectual o práctico, importante o secundario, fácil o difícil. Es simplemente lo necesario en ese momento.
- (p.27)

En esta cita el PEI da cuenta en su propuesta que la escuela no deja de lado cuestiones éticas y humanas, aplicando las mismas a la valorización de todas las actividades relacionadas con las necesidades de los alumnos. También vimos que, en cuanto al Régimen de Evaluación y Promoción, el PEI expresa:

...tiene un sentido mucho más amplio que la simple acreditación para la promoción...el acento no está tanto en los resultados como en los procesos...las escuelas no evalúan a sus alumnos con notas, ni entregan boletines de

calificaciones...La evaluación final es global, considerando todas las áreas en conjunto y expresada en dos términos: *Aprobado* o *Desaprobado*. (p.28).

El PEI nos transmite que las características de la evaluación se basan en seguir los procesos de los estudiantes (sin calificaciones numéricas) poniendo el foco en la trayectoria de cada niño durante el año. Asimismo, la evaluación contempla un espacio específico dentro de la organización, de las horas institucionales respecto de las cuales el PEI dice:

Los maestros luego del horario escolar hacen tres horas cátedras institucionales diarias, ad honorem, destinadas...al encuentro y al trabajo en equipo...evaluación de la jornada transcurrida, evaluación de los alumnos, evaluación y presentación de proyectos. (p.29).

Este documento estipula un tiempo determinado en el cual todos los actores docentes intercambian sus puntos de vista conformando una mirada amplia y detallada acerca de cada niño, constituyendo una red de evaluación global producto del trabajo en equipo. De esta manera, queremos señalar la propuesta de intercambio horizontal que se produce tanto a nivel de los niños como del cuerpo docente, tal como señala el PEI de esta escuela; por ello nos referimos al concepto de retroalimentación entre pares de Anijovich (2010) que da valor al intercambio horizontal entre alumnos, porque permite profundizar y favorecer el entusiasmo por el conocimiento y la conciencia de que se puede aprender e investigar con autonomía planteando un cambio de perspectiva en el sistema de evaluación ya que los alumnos ocupan un rol protagónico frente a sus pares en una práctica colectiva que les permite aprender de los compañeros y autoevaluarse.

Capítulo 5: Consideraciones finales

A fin de repensar un espacio de diálogo y reflexión acerca del *análisis de las trayectorias escolares de los niños del grupo 9 de la Escuela El Molino*, se han considerado en este trabajo de investigación las *experiencias constitutivas de la trayectoria escolar*, las cuales son el resultado de *prácticas pedagógicas* desarrolladas en una escuela que se caracteriza por promover el lazo afectivo. Asimismo, dichas *experiencias* son el fruto de la actividad de los docentes en los campos del arte y del juego y su relación con el aprendizaje, quienes utilizan un sistema de evaluación en todos los momentos del proceso de aprendizaje. Las experiencias de los niños a lo largo de su trayectoria escolar están determinadas por el trabajo de la escuela sobre el concepto de inclusión, ya que dicha categoría transversaliza a todas las anteriores.

En el marco teórico, expresamos que no siempre la realidad se alinea con lo previsto, por ello analizamos los siguientes términos:

- Las trayectorias escolares teóricas son las que se programan siguiendo un recorrido de los alumnos con una progresión lineal y continúa prevista por una periodización reglada como normal.
- Las trayectorias escolares reales consisten en el recorrido que realiza cada uno de los alumnos.
- La distancia entre ambas trayectorias está determinada por la cantidad de fracasos escolares reflejados a través de indicadores tales como la repitencia, la deserción o la edad avanzada de los alumnos cuando terminan el ciclo programado.

En esta investigación se utilizaron los datos recolectados a través de las entrevistas para cumplir con el primer objetivo específico, que consiste en *reconocer y analizar las características fundamentales de la Modalidad Intensiva en Arte*, constatándose que la distancia entre las trayectorias mencionadas se reduce al aplicar las categorías a las que nos referimos en las siguientes conclusiones:

- Una de las categorías trabajadas en esta investigación fue *Arte, Juego y Aprendizaje*. A través de la misma pudimos verificar que si bien los resultados son importantes, lo fundamental es atender al proceso de las actividades que se realizan en el marco de un aprendizaje colaborativo, grupal e inclusivo, a través de experiencias y actividades artísticas, alimentando la curiosidad, la sensibilidad y fortaleciendo las significaciones de la percepción, con una pedagogía transformadora y una profunda interacción entre docentes y alumnos. Por otra parte concluimos que la vivencia artística estimula el deseo de experimentar y de practicar, lo cual deviene en una instancia que posibilita la construcción de conocimiento.
- Otra categoría tratada en este trabajo de investigación fue *la escuela como lazo afectivo que facilita un desarrollo pleno*, por la cual aseguramos que la gestión adecuada del vínculo de la comunidad educativa genera acercamientos y respuestas de participación social y familiar que favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos enriqueciendo sus trayectorias.

Respecto al segundo objetivo específico, que consiste en *describir cómo se desarrollan las experiencias formativas intervinientes en el proceso de enseñanza* y teniendo en cuenta que, las actividades de la escuela se fundamentan en el DCJ en el marco del PEI y el PCI incorporando además la transmisión de determinados valores que serán incluidos en cada una de las actividades que el alumno realice, llegamos a las siguientes conclusiones:

- En la categoría *la escuela como lazo afectivo*, comprobamos que las prácticas pedagógicas tienen como finalidad el desarrollo pleno de las personas a través de un lazo afectivo, en un contexto cálido y empático que se genera entre

docentes y alumnos, promoviendo confianza, disminuyendo el miedo a equivocarse y aumentando la autonomía y la iniciativa en los niños. Cada actividad genera una experiencia transformadora en la que participan docentes y alumnos a través de un proceso socio formativo en el que se incluyen actividades cotidianas tales como cuidar de la escuela, cocinar, poner la mesa, vestirse y ordenar los materiales del aula además de leer, escribir, cantar, dibujar o formular ecuaciones.

- A través de otra categoría que consiste en *la evaluación procesual*, concluimos que la misma se realiza a través de la observación a lo largo del período de aprendizaje lo cual supone una mejora en la trayectoria de los alumnos.
- La categoría *arte, juego y aprendizaje*, presente en las prácticas pedagógicas, nos permitió constatar que se incorporan diferentes experiencias ya que el arte es el eje alrededor del cual gira el espíritu de la escuela, así como la frecuentación es la herramienta fundamental para el desarrollo de la lectura comprensiva acompañada del canto, la narrativa y la música a lo largo de toda la trayectoria, además la escritura rítmica ayuda a mejorar la motricidad y además produce transformaciones a través de actos creativos que se abren a lo nuevo abordando el conocimiento por diferentes caminos. Asimismo comprobamos que se le da un lugar protagónico al juego en el fortalecimiento de las trayectorias de los niños, tanto en el espacio del recreo en el cual no se utilizan los juegos convencionales preestablecidos como en el aula al realizar juegos mentales de aritmética.
- A través de la categoría que comprende *las experiencias que se promueven en las prácticas pedagógicas*, verificamos que el acompañamiento y la mirada de los maestros a lo largo de todas las experiencias crea un ambiente confiable disminuyendo el miedo al error, lo cual fortalece la autoestima y la confianza en sí mismo y beneficia a los niños en cuanto a su trayectoria.

A los efectos de conocer si alcanzamos la primera parte del tercer objetivo específico, el cual consiste en *investigar cómo se tramitan los conflictos que se presentan en las trayectorias reales de los alumnos* en el quehacer diario de la escuela, lo que surge del análisis de los datos es:

- Analizamos el impacto de la categoría *la escuela como lazo afectivo que facilita un desarrollo pleno* y afirmamos que la efectividad de las prácticas diarias reflexivas y el compromiso de los docentes, permiten evitar tanto la disociación de las diferentes áreas como la cooperación para que los conflictos no se conviertan en obstáculos y se logre mejorar de esa forma las trayectorias de los niños.
- La categoría *Inclusión* nos permitió verificar que hay respeto por las diferencias ya que en la escuela se estimula la capacidad de compartir y los vínculos de amistad, así como la horizontalidad se promueve junto con las tareas realizadas en la comunidad favoreciendo la cercanía entre alumnos y docentes.

En cuanto a la segunda parte del tercer objetivo, que consiste en *identificar las principales problemáticas que se visualizan*, recabamos información a partir de una entrevista ampliatoria y a los efectos de evitar posibles discontinuidades o la disociación entre escuela primaria y secundaria, verificamos la necesidad de una posible sistematización de toda aquella actividad que permita fortalecer la continuidad de la trayectoria de los niños entre ambos niveles de estudio, ya que toda trayectoria de vida empieza con el nacimiento y los vínculos iniciales fundacionales, agregándosele el acercamiento del sujeto a las instituciones educativas, de las cuales formará parte en los diferentes momentos de su vida estableciéndose una continuidad entre el pasado, el presente y el futuro. En este devenir, desde el inicio siempre hay otros, se generan lazos y se producen transformaciones a veces simultáneas y armoniosas, otras veces paradójicas, constituyéndose siempre una continuidad en movimiento. Es de esperar que las instituciones, las organizaciones y los diversos grupos no estén disociados entre sí para que el individuo aprenda a confiar, ya que la fragmentación genera desconfianza. Cada persona está instituida y atravesada por la subjetividad de cada

uno de los espacios que habita, por los cuales se transforma y a los cuales transforma. El hecho de nacer incompleto lleva al ser humano a una búsqueda continua. Así como la disociación de las instituciones genera desconfianza la continuidad facilita, reúne a las personas y les abre espacios.

Respecto a la continuidad dice Sakamoto (2017) en su documental:

Cuando pienso en la música generalmente lo hago desde la perspectiva del piano. El piano no sostiene el sonido. Por sí mismo el sonido se atenúa y desaparece. Todavía puedes escucharlo un poco. Pero se ahoga por el ruido ambiental. Me fascina la noción de un sonido perpetuo. Uno que no se disipará con el tiempo. Esencialmente lo contrario de un piano, porque las notas nunca se desvanecen. Supongo que, en términos literarios, sería como una metáfora de la eternidad. (1h. 10' 35'').

En el documental hay una escena donde el músico investigador Sakamoto (2020) toca una tecla de un piano y reflexiona acerca de la duración del sonido. Expresa su fascinación por los sonidos que no sean acabados sino perpetuos comparándolos con la eternidad. Esto nos llevó a recuperar aquí el concepto que hemos planteado de inactualidad de Nicastro y Greco (2009): ese ir más allá del presente, así como la continuidad de un sonido que atraviese el tiempo. No se educa solo para el presente.

Sakamoto (2017) y Nicastro y Greco (2009) nos transmiten que el arte nos aporta consciencia de que existe la transformación y la inactualidad y es a través del arte que esta escuela facilita las transformaciones subjetivas apostando a lo que vendrá con una perseverante continuidad del deseo creativo y de búsqueda. La trayectoria implica el movimiento constante hacia lo nuevo y se trata de fortalecerlo.

Desde nuestro punto de vista y como violinista nacida en una familia de músicos y habiendo recibido a su vez la influencia de la *Función Crítica de humanización, Artes Temporales, Música*, de Español (2010) resonó en mí la metáfora de Sakamoto (2017) de que la música y el arte en general perduran en el tiempo, así como nuestro quehacer pedagógico trasciende el momento actual para quedar para siempre en lo más profundo de

cada individuo, como una huella emocional que sembramos cuando enseñamos a través del arte.

Relacionando el tema de la temporalidad con la continuidad de los niños de primaria a secundaria ponemos el acento en reforzar los pasos que sean necesarios para favorecer la transicionalidad. Observamos que la Escuela El Molino aún puede fortalecer la sistematización de este momento tan importante en las trayectorias escolares de los niños del grupo 9 que finalizan su ciclo de primaria para comenzar el de secundaria y es nuestro deseo que este trabajo de investigación contribuya como un aporte para la comunidad educativa y las infancias.

Además, queremos echar luz sobre el potencial poder emancipador de toda educación y en particular poner el foco en la importancia del rol docente como factor central para contribuir a dicha emancipación. Destacamos el papel fundamental que reviste la actitud permanente de mejorar nuestro rol revisando las propias miradas, en aras de una acción afectiva empática para ponernos en la piel de los otros.

En este sentido reconocemos en lo personal la fuerza transformadora que significó toda la carrera y en particular la investigación de este trabajo de Tesis. Si bien anteriormente nos habíamos dedicado al trabajo con la música y los niños, a partir del estudio en esta Universidad tuvimos la oportunidad de sistematizar y conceptualizar las prácticas que veníamos realizando, a los fines de entender y mejorar las trayectorias, tanto propias como la de nuestros estudiantes.

Anexos

Anexo 1

Primera entrevista a la directora y docente L

1-

P: ¿Cómo te das cuenta si cada niño está haciendo avances en el aprendizaje?

D: La idea principal de la escuela y lo que nos hemos planteado con el grupo docente este año es tratar de que, llevar al chico al placer del aprendizaje, porque hemos visto en los últimos años que la tarea la hacen por cumplir, entonces cambiar eso, que la tarea sea un aprendizaje. Entonces, no sé, es algo difícil expresarlo con palabras pero sí te das cuenta que el chico adquirió los conocimientos cuando en base a ese conocimiento hace o repregunta, es, qué se yo, hay cosas concretas como aprender a sumar, restar, las tablas, son concretas y aprenden, antes o después los chicos adquieren esos saberes, pero hay otros saberes que es la curiosidad, que en vez de adquirirlo lo tienen y nosotros lo que tenemos que hacer es perpetuarlo. Y el conocimiento se adquiere si hay una repregunta sobre lo que vos contaste o dijiste.

2-

P: ¿Cómo incide que la educación sea inclusiva?

D: Primero incide en que todas y todos tanto maestras, todo el personal que está apoyando la escuela, y los chicos, conocen las diferencias. Y conocen que cada cual tiene habilidades y flaquezas y fortalezas distintas. Entonces, los chicos no perciben como nosotros estas discapacidades o estas capacidades distintas. Ven un chico que le cuesta resolver más las matemáticas entonces seguramente va a haber otro que va a ir a ayudarlo. Hay una que prepara riquísimo el pan, entonces todos vamos a querer que lo prepare esa persona el pan o

que el mejor por decirlo, de alguna manera, digo, hace el bollito de pan más lindo, el que resuelve las tablas o el que lee cuatro libros en lugar de uno. Todos tenemos distintas capacidades y eso hace una educación inclusiva. Nosotros pensamos que la inclusión es incluir un niño con un síndrome autista, o niños con síndrome de Down, la inclusión es en todos porque cada uno de nosotros vivimos en una sociedad inclusiva o quisiéramos vivir en una sociedad inclusiva. Cada una de nosotras es distinta. Entonces vos también tenés que aceptar al otro, a la otra. Y eso también es inclusión.

3-

P: ¿De qué manera les enseñaron a los niños del grupo 9 la lectoescritura? ¿Cuáles son los pasos para enseñar de esa forma?

D: Como todo en la vida es frecuentación, como un tema de una canción que te gusta, ¿Cómo la aprendes? Escuchando y escuchando una y mil veces. En la escolita pasa lo mismo desde el grupo uno, nosotros tenemos carteles pongámosle con nombres de animales con una foto de un gorila, con la palabra que dice gorila. Entonces, cuando mostramos ese cartel desde el día uno, que los niños y niñas ingresan a la escolita mostramos el cartel del gorila, y contamos algo del gorila, donde vive, que es mamífero, cuántas crías puede parir la hembra, qué come, en qué continente está, entonces ahí vamos relacionando, relacionando distintas cosas. Porque eso tiene un significado y un significante. No es una palabra sola decodificada, no es decodificar un código, hay una cosa profunda en la palabra gorila, por decir la palabra gorila, entonces, otro día repetimos la palabra gorila y los niños van identificando las letras, entonces empiezan: empieza como Gonzalo....empieza como gota....que no lo van a lograr el primer año tal vez, pero luego si porque está su cartel con el nombre en el perchero, entonces si hay un niño que empieza con “Gorila” con Gastón, empieza con la de Gorila, empieza con la de Gato, son cosas cotidianas. La educación tiene que ser para que un niño aprenda a leer y a escribir o la lectoescritura como decís P, tiene que ser significante para sí mismo, tiene que significar algo empieza como mi letra, entonces seguro ese animal, o ese planeta o ese continente le va a significar más que cualquier otro. Y eso es la frecuentación. Hacemos eso con las palabras, con los números, luego leemos las poesías. Las poesías están

en el cuaderno de poesías desde el grupo uno, las poesías que tienen los más chiquititos son las mismas canciones que cantamos en la rueda, las canciones que cantamos las maestras en la escritura rítmica, todo es frecuentación, entonces, ellos primero aprender a memorizar y creen que están leyendo.

P: ¿Y la escritura rítmica qué es?

D: La escritura rítmica son patrones, suponete, el rulo para arriba que son “E” , el rulo para abajo, la olita, la otra que es así...eso primero sobre todo para ablandar la mano y luego para a futuro el trazo de la escritura cursiva.

P: Y yo leí que es con música...

D: Es con música, porque, también, otra vez ¿no? la inclusión, respetar los ritmos de cada uno, entonces va una maestra que va cantando, si no sabe tocar la guitarra, se pone un grabador, música enlatada y transitan canciones de la escuela, las canciones de Nely Pearson que una de las creadoras de la escuelita. Y entonces, el niño va a hacer, hay un patrón que dibuja la maestra, en los más chiquititos la maestra dibuja los patrones más sencillos, mientras suena la música. Y hay una rutina también, porque al establecer rutinas los niños se mueven en un lugar seguro. A moverse en un lugar seguro tienen mucha más libertad, no hacen lo que quieren, tienen pautas establecidas. Y dentro de esas pautas van adquiriendo seguridad para luego tener más capacidad y más conocimiento para desarrollarse con más libertad.

4-

P: ¿Qué vivencia nos puedes contar que te haya sorprendido de tu trabajo con los niños?

(risas)

D: El día a día, yo creo que, si bien es un trabajo y es cansador, porque la rutina que decíamos esto de levantarse y venir, pero un hecho puntual, hace poquito, el año pasado uno de los niños, más revoltosos de la escuela...yo llevaba en el...mi cartuchera era donde llevaba mis antiparras de natación era una de esas bolcitas...estuche de plástico, y me preguntó por qué llevaba eso, y dije “no, porque no tengo cartuchera” un niño de los más revoltosos, uno de

los que muchas veces cuesta que cumpla las normas y que respete y todo eso, eso fue un viernes o supongamos un jueves, el lunes llegó con la cartuchera que había encontrado en su casa usada, la había lavado, limpiado y me la trajo de regalo. Esas cosas significan que uno tiene un lazo con ese chico, con ese y con otro ¿no? Pero este fue muy significativo para mí. Es sencillo pero manifiesta todo lo que está puesto en la escuela. Y después que hay chicos mucho más grandes que han crecido un montón y que uno no los reconoce y te ven por la calle y se acuerdan algo que vos hiciste en la escuela. Eso es fuerte.

5-

P: ¿Algún recuerdo hermoso que te haya quedado marcado con este grupo 9?

D: Con este grupo nueve yo compartí muy poquito. Este año es el que estoy compartiendo con ellos, por azares de la organización escolar o porque por ahí yo tenía fortalezas o debilidades también como maestra y este grupo no ameritaba que yo esté con ellos, no compartí mucho, este es el año, estoy viendo las matemáticas y bueno, esto del juego, las matemáticas también es tan vivencial que esto que te contaba hace ratito, esto de cálculos mentales, lograr con chicos de sexto grado el concepto de número periódico, pero a través de ellos ¿no? de un juego, de hacer cálculos mentales y que se entreguen a eso... ¡Es hermoso! Bue parece no es en sí la matemática sino, como todo ¿no? Si uno no tiene pasión para transmitir lo que está haciendo no va a ser recibida con pasión del otro lado, entonces, a mí como las matemáticas me encantan, puedo lograr, y este grupo es receptivo, no me ha pasado en todos los grupos pero este grupo es sumamente receptivo, digo, a este juego de desafío que tenemos de jugar a las matemáticas.

¿Algún recuerdo difícil?

D: Sí, varios. (risas) Porque si bien, que se yo, uno que más recuerdo...yo estaba haciendo la abscipción en la escuela con Leandro, el maestro Leandro, estábamos en matemáticas de un grupo cinco y yo di un acertijo y varios padres dijeron no, que estaba mal redactado, y bueno, el ego que tenemos todos presente me afectó porque como voy a redactar algo mal yo. Después lo leí, “no, está bien redactado” pero vino un papá muy enojado, que es ingeniero

con su profesión a cuesta, a decirnos a mí y a Leandro que ese problema estaba mal y lo había resuelto en el cuaderno del niño con birrome y con trazos muy marcados y yo miro el cuaderno así y justo era una ecuación...(piensa) era un juego muy sencillo, un acertijo, que un niño de segundo o tercer año no va a hacer una ecuación...y él había desarrollado un sistema de ecuaciones y yo miro y le digo “ah...pero cuando la x, un número esta de un lado sumando pasa al otro restando y se enojó, se enojó y terminó sacando después de otros problemas los niños de la escuela. Y bueno, y después también con algunas familias es más difícil la llegada porque muchas familias no entienden o no comprenden o acompañan como enseñamos en la escuela que si bien lo académico es importante porque evidentemente es una escuela y el objetivo es los saberes, nosotros hacemos muchísimo incapié en el desarrollo de la persona, yo digo en las entrevistas, lo repito, que sumar, restar, leer, las cuentas, lo van a aprender, les vamos a hacer un acompañamiento, pero tener autonomía, cambiarse la ropa solos, poder hacer una panadería, resolver cómo repartir los vasos o cosas que vamos a trabajar y que les va a servir para la vida ¿no? Lamentablemente la educación es el jardín, lo prepara para la primaria, la primaria para la secundaria, la secundaria para la universidad... ¿y cuándo tienen desarrollo pleno de la persona? ¿Cuándo escuchamos los deseos de los chicos? O sea, trabajar eso. Y a veces las familias no acompañan y eso genera controversias.

P: ¿Eso pasó hace mucho no?

D: Sí, eso pasó hace mucho pero a mí particularmente, me pasó el año pasado con una familia que había un encono particular conmigo.

P: Qué fuerte

D: Si, y es costoso porque vos estás con los chicos pero trabajamos todos juntos para el bienestar. La construcción es de todos y tratamos de que sea así, no siempre nos sale, nos equivocamos mucho, mucho, mucho, pero estamos en el camino que creo es importante.

6-

P: ¿Cómo te sentiste frente a estas diversas situaciones? **Minuto 11:18**

D: La primera es como así, angustiada, siempre yo digo que el ego, que tenemos que trabajar mucho el ego y en eso ayuda la escuela. Cuando a uno le dicen que hizo algo mal o hay un reclamo se siente atacado, se siente atacado en lo personal, en el ¿cómo, yo?, y después en tratar de resolver eso de manera individual y después el acompañamiento del grupo es fundamental. Saber que hay un grupo de maestras y de compañeras que a veces son más o menos amigas pero sí es un grupo de compañeras, que sostiene y que acompaña en eso y si suponemos, particularmente hice algo fuera de la norma o no era correcto hay un acompañamiento de marcar eso pero desde el amor y desde mejorar la escuela ¿sí? Lo primordial es la escuela. Entonces, cuando te dicen no, así no, esto no es nada personal sino que atañe a la escuela a cómo vamos a trabajar con los chicos que es nuestro fundamento y razón de ser estar ahí.

7-

P: ¿De qué manera te servía lo que te contaban tus colegas sobre los niños a la hora de ratificar o corregir el rumbo que estabas tomando?

D: Lo que tiene la escuelita, si bien te cuentan las maestras, porque trabajan más con ese grupo en particular o con esos niños en particular, nosotros conocemos a todos los chicos, en algún momento, yo te dije que no había trabajado con el grupo nueve, trabajé cuando estaban en el grupo cinco, cuando estaban en geografía, los conozco y si no trabajas también los conoces y cuando nos dicen algo de un niño, generalmente, lamentablemente hacemos mucho foco en lo problemático, en la conducta, en la adquisición de los saberes, eso ayuda, primero, tratar de ir sin prejuicios pero saber que si estas en una rueda de cálculos mentales y tu compañera dijo que tiene dificultades para hacer cuentas, le pedís una cuenta más sencilla, para que también la pueda resolver, entonces, para fortalecer su autoestima. Entonces, si tiene que leer y sabemos que tiene dificultades para la lectura porque nos lo han dicho, le pedimos que lea en vez de un párrafo una oración y eso va fortaleciendo a la persona porque dice “pude hacerlo” y también eso de saber cómo trabajar con esa persona, qué esperamos, si apenas está aprendiendo a escribir no le podemos pedir que escriba una carilla de un cuento inventado, vamos a valorar el esfuerzo de esa persona, entonces, creo que nos sirve para

valorar el esfuerzo de esa persona y los pequeños logros diarios. Si nosotros exigiéramos a todos lo mismo, si no tuviéramos conocimiento y viéramos toda una cosa uniforme y tardáramos un mes de esta época diagnóstico, o un mes y medio en esto, podríamos como acrecentar en este niño, en esta niña, sus dificultades, por ahí se ponen tímidos y entonces les cuesta más expresarse. Pero también, no sé, este año nos pasó con el grupo nueve, una niña, que no cumplía con la tarea el año pasado, que tenía la mentira a flor de piel, le costaba mucho las matemáticas... sorpresa total, es la primera que entrega todas las tareas, está super atenta, entonces, si bien teníamos, conocíamos toda esta situación, decimos, los dos meses de verano por ahí, hacen cambios los chicos, muy profundos, entonces también sabemos que está esto, pero sabemos que puede haber algún cambio y también estamos abiertos y atentos a ese cambio.

15:04

8-

P: ¿Cómo sentís que influye la Modalidad Intensificada en Arte en la enseñanza de las distintas asignaturas en los niños?

D: El arte... a mí me costaba mucho entenderlo, yo soy una cabeza más científica entonces como que me costó darle ese peso y esa relevancia que tiene la escuela. Primero, lo más importante es que el arte no es algo competitivo, no es quien pinta mejor. No es eso, entonces cuando nos liberamos de eso que siempre estamos ¿no? en la exposición, el arte lo que tiene es, como aquieta, yo creo que aquieta la cabeza para algunas cosas y deja permeable para otras, entonces, después de hacer un problema complejo de matemáticas, pintar un mandala, como que yo siento, no sé, si tiene fundamento científico, pero como que, eso que estuve resolviendo, el problema de regla de tres simple, se aquieta y va sedimentando a través de la liberación, no sé cómo explicarlo. Cuando vos estás pintando un mandala o una pintura con óleo, como que estás llenando otro espacio, estás ocupando en otra cosa el cerebro y la parte, ésta, racional, empieza a ablandarse y a entrar a ser permeable a eso que estuve transitando que es más duro si se quiere. Y el arte también como camino ¿no? Hay chicos que encuentran ahí, que son súper revoltosos y se ponen a pintar y se pierden en la pintura, vos los ves y

están en la pintura y eso los ayuda, creo que aquieta el ser en eso de meterse en uno mismo y verse y animarse a mostrar, yo creo que esa capacidad que tienen los chicos de pintar sin prejuicio de lo que va a salir o cómo se va a ver y tratar de mantenerlo en el tiempo, después le va a servir para la vida porque se animan a hablar en un grupo de qué se yo, los chicos de la escuelita dan clase en la rueda grande, yo, ayer, justo hablaba con Miguel y con la Male, me toca hablar de Güemes este año, ya me estoy poniendo nerviosa y la noche anterior lo repito quinientas veces, me pongo nerviosa, me pongo colorada. Y los chicos, hablan con una liviandad porque hay un espacio de confianza que hemos generado entre toda la escuela ¿no? Y ellos no tienen ese prejuicio de que me voy a equivocar, me están evaluando, cuento lo que sé y lo que me interesó, que, nosotros venimos formateados con otra cabeza de “qué van a decir” si lo digo bien o si lo digo mal. Tratar, que no lo logramos siempre, pero sí que es un camino que recorreremos es eso, que se sientan cómodos y que se puedan expresar y el arte es ese camino que encontramos para ayudarlos.

9-

P: ¿Cómo te sentís trabajando con esta Modalidad Intensificada en arte?

D: Como te decía, me cuesta porque yo soy bien racional pero me encanta, me encanta lo que sucede, lo que sucede con la música, lo que sucede con la plástica, lo que sucede con salir a jugar y que los chicos al no haber, porque cuando uno piensa en plástica o en arte piensa en plástica, pero digo, salir a jugar y que no haya juegos y que no haya hamacas o que no haya toboganes, que el juego sea libre y que tengan esa media hora también me parece que hay arte porque aparecen los restaurantes, aparecen las comiditas, aparecen las manzanas con caras, aparecen las casitas y ahí están siendo profundamente artísticos un niño y una niña, están encontrando una expresión ontológica ¿no? de aquella época donde construíamos, creo que es profundo, profundo lo que sucede, para mí la hora de jugar y la loma esa preciosa que tenemos son cosas que acompañan esta intensificación en arte, que no es solo la pintura en óleo, no es sólo la témpera, no es sólo la flauta, sino que todo el desarrollo, cómo le presentamos un cartel también es un hecho artístico. Cómo le presentamos una escritura en el pizarrón es un hecho artístico, la tarjeta de matemáticas es un hecho artístico, construir su

cuaderno para hacer la geometría, es un hecho artístico, porque son cosas profundas de desarrollo del niño y de la niña.

10-

P: ¿Qué te gustaría que mejore o cambie? ¿Qué cambiarías?

D: Tal vez, tal vez..., creo que lo mejor sería tener un espacio...si bien la escuela es preciosa, los espacios son como sagrados, uno entra ahí, es un espacio sagrado, es incómoda muchas veces. Trabajar en grupo, en rueda, es casi imposible porque hay un espacio alargado, entonces en lugar de una rueda hay, una bombita, no sé, o un zapallo anco. Entonces, los espacios, creo que si hubiese un espacio más luminoso, más cuidado, que no atañe a la escuela en sí, sino al edificio, capaz sería un desarrollo más adecuado...y más maestros, si tuviéramos más maestras también nos concentraríamos en trabajar con más con los grupos, pero es lo que hay y también eso, surgen cosas, yo creo que la necesidad nos hace pequeños genios, no sé, surgen cosas preciosas que están ahí y los chicos perciben eso también, entonces, algo que surge en base a las necesidades y todos nos vamos acostumbrando y también, es lo que hay, como aquello ¿no? hacer educación en la primera o segunda guerra mundial que era en los vagones de trenes, a los niños que iban a...lejos de sus familias había gente que les enseñaba a leer y aprendía a leer porque hay una necesidad innata de estar juntos y compartir ese momento. Entonces, si bien el espacio ayudaría mucho, tampoco es un limitante para desarrollar la escuela hoy.

P: Gracias, muchas gracias.

Anexo 2

Segunda entrevista a la docente M

1-

P: ¿Cómo te das cuenta si cada niño está haciendo avances en el aprendizaje?

M: Y ahí depende, por ejemplo tenemos como varias etapas, lo bueno que nosotros tenemos el día a día es nuestro té, que le decimos “té de maestros” que generalmente es un rato antes de que ingresen los chicos y un rato después que se van, y la evaluación que hacemos es digamos, diaria y el uno a uno, entonces hacemos mucho incapié con las maestras, por ahí que trabajamos con el grupo y si nos llama la atención algo sobre ese niño o niña, ahí vamos viendo. Vemos si a través de un apoyo personalizado podemos ayudarlos. También otra de las opciones es que si no puede resolver por ejemplo una tarea de matemáticas porque resultó complicada por ahí hacemos adaptaciones de ese ejercicio, por ejemplo si son cuentas de dividir o multiplicar en vez de ser de dos cifras por ahí intentamos y reforzamos que primero aprenda las de una cifra, entonces, es el probar y probar. La escolita... generalmente tenemos esas opciones, o es a través de un apoyo personalizado, a través de tareas reducidas; ya es más complejizado cuando vemos que el niño o la niña tiene, no sé, como que necesita por ahí un acompañamiento de a uno todos los días, que en esta escolita, a mí me sorprende que en la escolita de Trevelin y en la de Esquel están las MAI que acompañan pero cuando es algo más específico, por una cuestión psicopedagógica o psicológica o de atención, entonces, bueno, ahí, pedimos el acompañamiento de una MAI que eso también nos ayuda y nos fortalece a nosotras porque a veces se nos pasan algunas ciertas situaciones de niños o niñas, entonces bueno... Pero yo creo que ayuda mucho esto, el contacto directo que tenemos con las maestras. Y como somos pocas y conocemos a todos los chicos, entonces bueno, es el charlar día a día, “fíjate que acá” “fíjate” “prestá atención”, entonces, el diálogo que

tenemos entre nosotras eso nos ayuda y es como más personalizado y también al ser grupos reducidos también es más personalizado.

2-

P: ¿Cómo incide que la educación sea inclusiva?

M: Yo, mira, a lo largo, no sé si con esto te respondo la pregunta pero, la escuelita creo que es, hace no sé 50 o 60 años, esto ya de que los baños no tengan, no estén por género digamos, nenas o nenes por un lado, que todo se comparte y que todo es igual, entonces ahora todo lo que estamos viviendo por ahí el tema de la ESI, digamos, nosotros ya lo teníamos como incorporado, no capaz que con ese nombre *“bueno vamos a hablar de ESI”* pero en esto, en el respeto del uno a uno, el cuidado de nuestro cuerpo, en el ir al baño en que tengo que esperar y que si hay alguien no puedo entrar, el tema del género también, ahí nosotros los dejamos en que ellos descubran y si hoy te llamas de tal manera y realmente estás con una, no sé, descubriéndote, nosotros no hacemos ahí alusión a *“Ay mira, mira lo que... míralo”* y creo que los chicos sobrevuelan todo eso, aceptan y no están con esa mentalidad del adulto por ahí no? que es más mentalidad de la persona adulta *“Ah mira, era fulanita y ahora es fulanita”* y entonces ellos aceptan y comparten y es como que naturalizan todo y eso está buenísimo porque le sacan el peso, el peso del adulto, el pensamiento adulto.

P: Los prejuicios...

M: Los prejuicios, exactamente. Son como más libres, van por la vida libres, libres y yo creo que es eso que también por ahí lo que tiene la escuela es que tratamos de charlarlo, todo, en el momento que pasa algo y se charla, cosa de ir a casa sin ese peso, sin ese enojo *“me dijeron esto, me dijeron aquello”*. Entonces es como más de familia, familia, conversaciones, no sé es mi opinión.

3-

P: ¿De qué manera les enseñaron a los niños del grupo 9 la lectoescritura? ¿Cuáles son los pasos para enseñar de esa forma?

M: Y lo que pasa que para llegar a un grupo 9 hay que hacer un recorrido ¿no? que estar, y uno por ahí nota la diferencia un niño entra en el grupo 1 y hace todo su proceso del grupo 1 al 9 a diferencia cuando un niño o una niña entra a un grupo 7 o en un grupo 8 que ya se perdió, digamos, en los grupos 1,2 y 3 tratamos mucho la frecuentación, la frecuentación de libros, de carteles, de cuentos, de escritura rítmica, que la escritura rítmica, bueno, el patrón, repitiendo un patrón, por ejemplo, lo que ellos conocen, la el rulito para arriba, el rulito para abajo, que ese rulito para arriba es la futura “E” por así decirlo, en la letra cursiva, la olita, que le dicen ellos, es el formato de la lera “C”, en cursiva, entonces es eso, la repetición constante que ellos toman como un juego, como algo natural, *“bueno, hoy tenemos escritura rítmica”* y pasamos al pizarrón a hacerlo a través del canto, y que la mano vaya fluyendo entonces, creo que ese proceso desde el grupo 1 al 9, es la frecuentación, para mí es mucho la frecuentación, entonces ellos llegan a un grupo 9 ya con muchas cosas adquiridas desde que son chiquititos, eso si siguen esta metodología. Distinto es cuando un niño o una niña entra en un grupo 8, que el grupo 8 sería quinto grado, ¿no? entonces, se perdió todo el recorrido anterior de carteles, de poesía, de escritura rítmica, no sé, de cuentos, entonces, no tuvo todo un proceso, viene con otro proceso, con otro proceso por ahí no sé, más estructurado, o vaya uno a saber, entonces sí se nota, se nota la diferencia se nota en escribir un cuento inventado, por ahí los chicos de otras escuelas capaz que no están tan acostumbrados a escribir sus propios cuentos o que fluya o inventar una poesía, entonces eso se nota, se nota mucho cuando entran más grandes a la escuela, o también a veces no resulta porque extrañan lo que era antes, de su escuela anterior, entonces a veces funciona, a veces no funciona. Entonces por eso nosotros en la escuelita solamente ingresan chicos hasta el grupo 5, que es más o menos donde nosotros después podemos acompañarlos y que terminen con una lectoescritura... obviamente, y se nota también, yo pienso que se nota también en el cambio madurativo de un año al otro también. Estar en un grupo 9 capaz que el año anterior o no sé, en la letra o en la prolijidad de pasar en un cuaderno de hojas lisas de tamaño A4 a pasar a una hoja de carpeta, entonces, bueno, es todo un proceso, todo un proceso que se

viene adquiriendo desde el grupo 1 en adelante ¿no? como que cada grupo tiene terminada sus cuestiones de adquirir diferentes saberes.

4-

P: ¿Qué vivencia nos podés contar que te haya sorprendido de tu trabajo con los niños?

M: Uy, sobre todo...no sé, me pasa especialmente con algún niño, por ejemplo me ha pasado compartir en la escuela de Ushuaia, que fue una de mis escuelitas de muchos años, cuando ingresó por primera vez un niño en el grupo 1 con síndrome de down. También teníamos otro niño que tenía otro trastorno de aprendizaje y el que era... encontrar esos momentos donde, qué hacer uno como maestro para acompañar ¿no? me pasaba con el nene que estaba en el grupo 1 que allá en Ushuaia por ahí no es tan conocido el tema de las MAI sino que el maestro o la maestra está cuerpo a cuerpo con la personita y buscar esas herramientas de por dónde ayudo por dónde acompaño, a ver lo que le hace bien, está bien que esté viviendo toda esta situación por ahí de grupo, de...por ahí de entiende...no entiende...y es algo tan mágico y me pasa ahora también, ingresó un nene al grupo 1 con síndrome de down, en Trevelin, que es hermanito, el de allá de Ushuaia también ingresó como hermanito, y el proceso ¿no? de la escuela, el proceso de convivir con otros seres de su tamaño, sus pares, y verlos como van cambiando de una semana a la otra o de un mes al otro cuando los ves y ves que sonríen, entonces, más allá de que a veces no se pueden comunicar normalmente, ya verles la cara sonriente vos decís, bueno, qué lindo, qué lindo que algo bueno está generando esto ¿no? el estar en la escuela, estar en su grupo creo que más, a mí me pasa personalmente por ahí cuando tenemos que acompañar a niños con diferentes capacidades, diferentes que no son a las que estamos acostumbradas siempre y cómo decir ¿no? cómo hacer y cómo investigar y cómo pedir ayuda y yo creo que también tiene mucho que ver con los padres que los escuchas y decís qué alegría, y que vengan y te digan “qué bueno que lo veo feliz” Entonces es ese cambio ¿no?

P: ¿Tienen MAI ahora con este chiquito?

M: No todavía no. Me pasó mucho en la de Ushuaia porque...qué se yo, al nene T. se llama, verlo después en la calle que yo cuando me vine a vivir acá volví de vuelta a Ushuaia... verlo en la calle y verlo tan grande como que tan resuelto, uauuu pensar que desde el grupo 1, tenía tres años, un piojito... yo creo que tiene mucho que ver el acompañamiento de la familia y la estimulación que tenga desde chiquitito. Pero a mí sinceramente más me moviliza en ese sentido en ver cómo, cómo ayudar no solamente, bueno, en este caso porque tenemos hoy en día al niño en el grupo 1 pero bueno, también estoy acompañando un nene en la escuelita de Esquel que tiene trastorno de conducta, entonces todas esas cuestiones que vos decís que los encasillan en trastornos, en dislexia, en tantas otras cosas más, las herramientas y decir, bueno, por ahí yo no fui tan preparada para acompañar a ciertos niños que tengan diferentes dificultades pero eso también tiene la escuelita que decís bueno, a arremangarse y ver cómo, cómo, a ver, qué es, material, a ver cómo, simplemente le sirve estar y observar que hay otros pares alrededor de él? Bueno, más me genera por ese lado con niños con capacidades por ahí diferentes que las tradicionales que ya estábamos como acostumbradas, desde ese lado me genera a mí más...

5-

P: ¿Algún recuerdo hermoso que te haya quedado marcado con este grupo 9? ¿Algún recuerdo difícil?

M: Este año no trabajo con el grupo 9. Pero sí he trabajado el año pasado con los que son de ahora. Y también hay un niño, en el grupo 9 que tiene otros tiempos entonces, me gusta porque siempre pregunto por él, cómo lo ven a las maestras, cómo está tal niño y también lo ven súper, lo ven muy bien. Y también tiene que ver sus compañeros, lo acompañan más, lo registran más, lo tienen más presente. Y es también cómo lo toman en el grupo, por ejemplo, lo tomas en el grupo 8, por ahí te toca un año que no trabajaste con ese grupo y lo tomas en un grupo 8 entonces, todo el proceso que pasas durante un año, de acompañamiento, que no solamente con el tema académico sino con cuestiones de niño que vienen de casa de una manera porque también se pueden poner de mal humor tiene ese proceso de estar bien, de estar mal y cómo uno los va acompañando. Entonces el año pasado que compartí con ellos,

el grupo 8 y este año que no los tengo, escucho a las maestras que hablan que es un grupo hermoso y divino y que son tranquilos, entonces decís wau que bueno ¿viste? ese granito de arena... que bueno, aportamos algo. Entonces a mí me encanta, me encanta porque de un año para el otro cambian. Cambia todo.

P: ¿Y algún recuerdo difícil?

M: ¿Difícil?...Y yo creo que tiene que ver más con la mirada por ahí del adulto por ahí creo yo que cuando son esas entrevistas de con padres o con madres ¿no? la parte más difícil. Yo lo tomo en ese sentido más difícil por lo que te decía antes, que si pasa algo en el día tratamos de hablarlo ¿no? tratamos de charlar de solucionar el problema cosa de que después no...digamos, ellos no se vayan mal a casa. Entonces es como decir...algo difícil, peleas entre ellos o discusiones entre ellos creería que no, me resulta más difícil cuando hay una entrevista con el adulto, el padre y la madre y si vos le tenés que comentar algo sobre su hijo o su hija y capaz que hay padres que lo aceptan bien y hay padres, madres que no aceptan, entonces ponerte en ese rol de decir, el papel de decir mira, lo estoy acompañando y lo veo de tal manera, y del otro lado que por ahí la percepción no sea la misma, creo que esa es la parte más difícil. Para mí en este caso.

6-

P: ¿Y cómo te sentiste frente a esa diversas situaciones?

M: Y también depende. Depende el ánimo también como nos afecta, cómo me afecta cómo maestra. En decir, no sé, no ...yo te lo tengo que decir porque estoy acompañando a tu hijo y estoy viendo esto o personalidades, o cómo se relaciona con sus pares, entonces yo te lo tengo que decir porque yo estoy acompañando, si no sería mentirte en decir que está todo bien y en realidad no está todo bien. Entonces, hay momentos, me ha pasado entrevistas en las que... depende como se ponen del otro lado, si se ponen de manera violenta obviamente que ahí, uno, como maestra no se queda bien, no se queda bien, y lo bueno es que después lo podes compartir con tus compañeras y decir wau, o por ahí siempre como en estas entrevistas vamos de a dos maestras que eso es bueno también entonces es como que generalmente

siempre terminamos charlando y ¿viste? Como que decís wau ¡qué fuerte! Entonces tratamos de que...si vemos que viene una entrevista difícil tratamos entonces que a la próxima entrevista no vaya la misma maestra. O pedir...yo pido...mira, prefiero no estar en esta entrevista porque en la anterior me hizo...no me sentí cómoda, tenemos esa libertad también de acompañarnos. Pero me parece que la parte más difícil y más dura es cuando tenemos entrevistas o reuniones, no sé, con supervisoras. Pero sí, en algún punto sí, como maestra afecta en que no haya un buen diálogo con los padres en... porque los papás y la mamás son la pata fundamental de la escuela. Y si no hay un buen diálogo, una buena recepción...entonces...también a veces se transmite a al niño, a la niña porque ese malestar capaz que a veces se transmite sin querer y también, hay como un roce entre alumno y maestra, bueno...

7-

P: ¿De qué manera te servía lo que te contaban tus colegas sobre los niños a la hora de ratificar o corregir el rumbo que estabas tomando?

M: ¿En qué sentido? A ver...

P: Y por ejemplo...lo relaciono un poco con lo que contabas antes que como tienen estas charlas previas cada día o una después...por ahí venís trabajando de una manera y por ahí alguien te dice “por ahí...”

M: Claro, sí, esto. Lo bueno es que nos conocemos. Y, tenemos la libertad, que también lo decimos, esto de llamarnos la atención de la mejor manera entre pares ¿no? entre maestras. Entonces bueno, nos acompañamos, digamos, yo vengo dando muchas matemáticas y sigo, sigo, sigo y realmente empiezo temas nuevos, nuevos y realmente los chicos no están aprendiendo nada y no están reforzando lo que son las operaciones, ahí también por ahí a veces si infiere alguna maestra... “che, fijate acá que primero tendrían que adquirir más la ... no sé... la multiplicación, división...” Entonces, a veces es feo que venga una maestra que te diga que de la mejor manera fijate que no es por ahí, porque no a todas, adultos, nos gusta que nos llamen la atención. Pero una lo hace desde el lado más amoroso y nosotras

mismas pedimos esa ayuda. “Che, si Uds. ven que levanto la voz a algún chico, me tienen que decir, avisar” Entonces es esa la libertad que tenemos de poder avisarnos, acompañarnos, porque si no lo hacemos entre nosotras... ¿quién lo va a hacer? No sé...después van a venir los papás... “Che, vos gritaste a mi hijo, lo trataste mal, estás dando mucha...” Entonces creo que es eso, el acompañamiento que tenemos entre nosotras. Y que nos conocemos, sabemos el temperamento que tiene cada una de las maestras entonces también es ir de la mejor manera... cómo me acerco a fulanito para decir... es todo (risas) somos todas maestras... (risas) mujeres...

8-

P: ¿Cómo sentís que influye la Modalidad Intensificada en Arte en la enseñanza de las distintas asignaturas en los niños?

M: Para mí es eso que te decía del grupo 1. Nosotros dejamos que fluya, no le decimos “ahora vamos a pintar tal cosa, ahora vamos a hacer...no sé...témperas, hoy vamos a hacer...no, nosotras al igual como van adquiriendo las matemáticas, la lengua, la geografía, de chiquititos que lo toman como juego entonces el arte también, no sé, pintar un mapa como salga, ¿no? no le ponemos la presión de decir tiene que estar tal cual está el mapa, lo mismo le tiene que salir a Uds. No, como salga. “Pude hacer esto”...perfecto, nunca le decimos “no, está mal, fijate” no. Pudiste hacer...si para vos África es eso...es eso. Y es eso ¿no? porque la pintura está incorporada desde el grupo 1 porque todos los días tratamos de que ellos terminen pintando. En alguna de las dos partes la pintura es fundamental. Cuando son chiquitos obviamente usan el óleo, pero después empiezan a aparecer las acuarelas, bueno, las témperas también desde el grupo 1 pero más las acuarelas que para ellos las acuarelas es el descubrimiento para los chicos. Las fibras también, Entonces es como que el arte abarca todas las materias pienso yo que y está tan naturalizado que vamos a pintar un mapa, bueno, vamos a pintar un mapa, vamos a pintar un animal y se pinta un animal. Y es eso, es eso lo que queda yo observo que mi hijo ya está en segundo año del secundario y él que hizo la escolita desde el grupo 1 y también, por ahí que en la secundaria no es tanto pintar pero capaz que de encontrarse con un mapa ya hecho es como que lo mira y dice...prefiero hacerlo

yo. Es como que ya se quedan con ciertas cuestiones no sé, del dibujar o el hacer. Ya cuando son más grandes dibujan ¿no? pero mientras son chiquitos el arte aparece, aparece y está siempre en alguna manera, de alguna manera está todos los días. Pero bueno, la pintura es algo que es fundamental.

9-

P: ¿Cómo te sentís trabajando con esta Modalidad Intensificada en arte?

M: Yo mira, si hubiese sabido de antes que existían la escuelas experimentales me hubiese encantado ir a una escuelita experimental. Porque me pasa por ejemplo que yo digo “yo no sé dibujar“ y admiro a los chicos que lo hacen con una naturalidad tan incorporada, y esas mezclas de colores y con la témpera que aparecen esos manchones de colores hermosos cuando son chiquititos digo que, no sé, yo descubrí la escuelita por casualidad descubrí a la escuelita experimental allá en Bs As en City Bell, que le dicen pedagógicas, que la descubrí por mi maestra, mi preceptora, de la escuela secundaria, y descubrirla fue decir wau, que bueno, que lindo que existe esto de hecho ya hace 18 años que estoy, es un montón. Pero bueno, no sé, yo soy parte y para mí ya es natural, es normal que ver a los chicos pintar, no sé si le pongo tanta atención a decir esto qué bueno estar trabajando en una escuelita así, porque para mí ya es natural, normal, como una familia. Que es eso la escuela, es una escuela chiquita, familias que nos conocemos todos, que todos saben quiénes son, que nos conocemos como somos personalmente cuando venimos de buen humor o de mal humor es como que... entonces no le pongo tanta....o no me pongo a pensar tanto en que soy bendecida o agradecida de trabajar en una escuelita como esta y bueno.

10-

P: ¿Qué te gustaría que mejore o cambie? ¿Qué cambiarías?

M: ¿De la escuela?

P: Si.

M: Ay...pienso... (risas) Será que ya la conozco así que todo lo que tiene me gusta...no sé si te la puedo responder a esa. Pero porque es eso ¿no? Yo tuve enseñanza en escuela tradicional, también me encanta, la tradicional, y pero bueno, al descubrir la escuelita, las escuelitas experimentales o pedagógicas es como decir bueno, qué lindo! Y por eso decidí que mis dos niños mi niña y mi niño sigan esa experiencia y la verdad que no....seguramente que el día a día en la charla de maestras surgen conversaciones y surgen encuentros y desencuentros pero no sé si cambiaría algo. No sé, estas escuelitas tienen como cincuenta, sesenta años y como decir...funcionó, obviamente que son otras generaciones son otros niños, otras familias, fueron cambiando cosas obviamente que sí porque puede ser que no resultó y vamos ayornándonos obviamente que fuimos cambiando pequeñas cosas del día a día Pero no sé puntualmente qué cambiaría. No sé (risas).

P: Muchas gracias.

M: Bueno, espero que te sirva.

P: ¡Sí! ¡Claro que sí!

Anexo 3

Tercera entrevista a la docente y exdirectora S.

1-

P: ¿Cómo te das cuenta si cada niño está haciendo avances en el aprendizaje?

S: Terminan siendo los resultados. Algo opuesto al recorrido de la escuela. Termina siendo los resultados. Porque la escuela evalúa permanentemente. Pero en realidad importa el proceso. Y lo que sí ahí es el maestro atento al proceso cotidiano, es fundamental. Para lo cual es un trabajo no del niño sino de uno. Pero termina siendo el resultado, que ese resultado no pesa en el niño, insisto, tiene que ver con el trabajo del maestro, el niño ni se entera del resultado. El niño transita el proceso.

2-

P: ¿Cómo incide que la educación sea inclusiva?

S: ¿Cómo incide en qué? O cómo logramos que sea...

P: Claro

S: ...Naturalmente. Por el respeto al otro. Porque todos tenemos un lugar. Se ve eso claramente cuando bailamos las danzas o cuando estamos en la rueda grande. Siempre hay un espacio para el otro, en el lugar en el que esté el otro o en el que esté yo. “Yo” digo idealizado ¿no? que es lo más maravilloso que tiene la escuela. Siempre hay un lugar para... y el resto nos acomodamos, si ese alguien necesita un espacio emocional, espacio físico, espacio intelectual o espacio....el que sea el espacio distinto y si no está lo generamos, porque, para que el otro tenga la oportunidad de estar, pero se da naturalmente también. En la escuela naturalmente se da eso. Vos fijate si trabajas con el grupo 9 en I. Es notable, yo lo veía cuando recién empecé el año pasado, a trabajar con H, el recién ahí había llegado a la

escuela, él hasta se sentaba atrás, en la rueda, él se sentaba más atrás, es más, a veces no se sentaba.

Yo le decía:

S: ... "sentate I" ...

H: ... "no, yo prefiero parado"

S: "Bueno"

Y le dimos ese tiempo. Y sus compañeros, nadie decía nada. A mí me sorprendía que no dijeran nada porque era un personaje. Y nadie decía.

Yo hoy lo veo no solo adentro de la rueda sino que le gusta participar a su manera, a su ritmo, a su tiempo pero hasta levanta la mano para contestar preguntas que hace el maestro. O...no sé, el otro día estábamos jugando con palabras y él hacía así, me estaba respondiendo, estaba juntando una palabra con la otra, tenían totalmente...todo que ver, me miraba y hacía así, con la mano fue acercando el cartón. Y después yo lo veía doblar su guardapolvo, no sé si vos lo viste doblar el guardapolvo.

P: No todavía.

S: Velo. Ver eso, valió treinta años de docencia. Están todos sentados en la rueda, todos agarran el guardapolvo y lo hacen un bollo y lo meten así... (risas) terminan en 3 minutos. Él agarra su guardapolvo y (S. muestra como si planchara con sus manos algo sobre la mesa) y no le quedó bien (S. vuelve a realizar la misma acción) se da vuelta, entra a la rueda, estamos todos sentados así, él queda en el medio de la rueda, lo da vuelta así, y vuelve. ¿Vos te creés que alguien le dice algo? Y lo están viendo porque yo en ese momento ya pido silencio, *"bueno basta, ya no hablamos más"*... así que están todos así, esperando que él termine de doblar su guardapolvo.

P: Hermoso

S: Mágico eso que pasa.

3-

P: ¿De qué manera les enseñaron a los niños del grupo 9 la lectoescritura? ¿Cuáles son los pasos para enseñar de esa forma? Remitiéndome a esto que es la escritura rítmica que yo leí bastante acerca de eso y me pareció interesantísimo...

S: Es la frecuentación con la que terminan leyendo. Pero la frecuentación no con las letras. Sino con las cosas en sí mismas: los carteles de animales, los carteles de flores, pero vos cuando levantas el cartel del león, vos no decís “*acá dice león*”, primero “león” mostrás, “cebra”, “elefante”, pero además le contás ... “*el león vive en la selva, al león le gusta cazar su presa y come, busca, y el león sale a buscar el alimento para el resto de sus cachorros*” mucho tiempo le contás de la cebra, les contás de las flores “*esto es un musgo, no es una flor, musgo, crece allá, necesita humedad*”. Un día además de mostrar le marcas el nombre como quien no quiere la cosa, pones la atención acá así subliminalmente. Y otro día le decís que “*el león empieza con la misma que Luana*”, y así. Eso va yendo, va andando, por identificación propia de su nombre porque su nombre también es muy importante, el nombre de sus compañeros, con los carteles, jugas al pinche, usas más carteles de los nombres de los animales por un lado y de las imágenes por el otro. Fundamental, fundamental, el canto, porque ellos van a empezar a hacer escritura rítmica, un maestro toca la guitarra o hace algo de música y empiezan a pasar al pizarrón, haciendo dos cosas, dos movimientos, que después van a generar el resto ¿no? que al principio tienen que ser grande porque ellos, escritura rítmica, no pueden hacer con la muñeca, por eso está la música, porque cuando ellos hacen la escritura rítmica ellos bailan (S se para y muestra como mueve amplio su brazo junto con todo el cuerpo) así.

P: Claro... usan todo el cuerpo

S: La letra no pasa por la letra, la letra los atraviesa. Y el movimiento, por eso la música, porque depende “*lararalaaa la raa*” (S se pone a cantar mientras se sigue moviendo y vuelve a la silla) eso es fundamental. Y eso que vos le contás del león, le contas del musgo, le contás de la cebra, va a terminar siendo la lectura comprensiva. Cuando ellos tengan que dar en ciencias una clase de los mamíferos y entonces vayan a un diccionario y busquen los mamíferos y entre los mamíferos está el león... es ese león que buscaba la comida para sus cachorros, es ese león que rugía, entonces no leen, no decodifican simplemente, entonces, cuando aparezca la palabra musgo...

P: la relacionan

S: No es musgo, no es simplemente musgo, es el musgo que cuando ellos tenían tres años, crecía en la humedad y no era una planta y que ¿entendés? Ahí aparece, ahí nace la lectura comprensiva. Y fíjate que nuestros chicos casi no deletrean. No les decimos como se llaman las letras, no les decimos como suenan. “¿Qué dice acá?” “*Servilleta*” y “*empieza con la de Santi*”. O ¿cómo se escribe ésta? “*Y con la de Santi, con la de Elefante, con la de ratón, con la de violín.*” O sea, todo el tiempo ellos están... no decodifican letras, ellos están todo el tiempo estimulando esa lectura comprensiva que empieza a los tres años, no se logra en el grupo 9, se empieza a los tres, también es un proceso.

4-

**P: ¿Qué vivencia nos podés contar que te haya sorprendido de tu trabajo con los niños?
(S tarda en responder... y se emociona)**

S: Perdón

P: Te emocionaste...

S: ...Y ser maestra es...uauu (lo dice susurrando) no directora, que fue lo que más fui en mi vida. Porque yo me recibo en diciembre y en marzo me dicen hacete cargo del Centro Pedagógico que era la meca, porque ahí nace todo. No es ser directora, ser maestro. Porque tenés que aprender a ver la evaluación esa que me preguntaste al principio. Tenés que encontrarle esa riqueza, ese cartel que vos le mostrás todos los días porque se lo mostrás todos los días y hoy no puede ser el mismo de ayer, ni va a ser el mismo de mañana. Y yo no sé si soy buena o mala maestra y es más, como maestra dejo bastante que desear, he sido mejor directora que maestra, lejos. Pero, que a mí me mostró un camino de vida, un camino para vivir, un camino para hacer, no me cabe la más mínima duda. Que es eso, en mi vida, fue eso, ser maestro. Entonces la vivencia fue siempre, fue cotidiana, es saber a qué juego hoy, porque... llegar a la escuela era ir a jugar y a aprender. Por eso la escuela es tan fuerte porque empieza siendo el aprendizaje para el maestro, que lo aprendieron a su manera porque ya hay quien entró y aprendió, pero aprender otras cosas, aprender el trato con el otro, aprender que todos tenemos un lugar es aprender, aprender y llevar y llevarte, todos los días

te llevas un millón de dolores de cabeza, sí, porque no es fácil, pero infinidad de cosas para tu vida. Esa es la vivencia con los chicos.

5-

P: ¿Algún recuerdo hermoso que te haya quedado marcado con este grupo 9?

S: H guardando el guardapolvo. Porque me habla de cada uno de ellos

P: ¿Y algún recuerdo difícil?

S: ¿Con este 9?

P: sí

S: ... No, todavía no he tenido.

7-

P: ¿De qué manera te servía lo que te contaban tus colegas sobre los niños a la hora de ratificar o corregir el rumbo que estabas tomando?

S: ¿Con este grupo 9 o en general?

P: Si tenés un ejemplo con este grupo 9 buenísimo y si no en general.

S: Bueno, vuelvo a citar a H. Este año evidentemente es mi gran maestro. Sí porque yo veo, veo un H parcial, veo un H de los miércoles que voy. Yo no tengo trato con la familia por ejemplo, como soy maestro que va una vez por semana no voy a las entrevistas, entonces para mí es fundamental llegar 7:30h de la mañana y escuchar “tuvimos entrevista con la familia de H y nos contó esto” “lo empezaron a llevar a la psicopedagoga” o “no lo llevaron” o “miren” que también me entero a la mañana cuando voy “a H le pusimos como tarea desayuno y fíjense cómo cambió y cómo se desenvuelve ahora, cómo el tipo se apropió de la escuela” Yo, yendo una vez por semana y viéndolo un ratito no lo, así que para mí es fundamental...

P: la previa

S: La previa y la post...todo lo que los maestros digan, de un niño de grupo 9 y de cualquiera digo de H porque fue el que más...yo además hice el año pasado hacía apoyo con él, entonces lo vi transitando. Pero de cada uno de los chicos cuando cuentan las entrevistas para mí es fundamental. Bueno, cómo es él en su casa cómo trae las tareas, no las trae, porque a mí me las trae pero también ser maestro una vez por semana es muy fácil ser la estrella. ¡Claro! El de todos los días la tiene que remar. Entonces bueno, todas esas características que los maestros van contando de los chicos para mí es fundamental. Después cuando cuentan las reuniones de padres que es cuando están los padres todos juntos que no es lo mismo que la entrevista, que tampoco yo estoy, entonces para mí todo eso es...imprescindible. El trabajo de los maestros entre los maestros es imprescindible si no la escuela no sería la misma. No sería la misma escuela.

8-

P: ¿Cómo sentís que influye la Modalidad Intensificada en Arte en la enseñanza de las distintas asignaturas en los niños?

S: Es el eje, el arte es el eje. Hace que sean creativos, hace que sean pensantes, que sean...sí...investigan desde otro lugar, digo, desde el mundo de la ciencia que podría...está muy lejos de la...no, no es lo mismo, son tan creativos que una fotito así chiquitita de un libro o tan artístico les llama la atención y eso dispara un mundo que vos no te lo podrías imaginar y no lo encontrabas en las letras, lo encontrabas en esa imagen. Ya ves para la lengua, la lengua es fundamental y la música. Yo tengo una tara con las matemáticas, pero bueno, nunca me dejaron y voy a seguir insistiendo de llevar la película del pato Donald a la escuela y las matemáticas no serían matemáticas sin la música y la música no sería la música sin las matemáticas y lo aprendí a través del pato Donald. Todo, después, cuando escuchan una clase de historia y después pintan y escriben, la creatividad que tienen al escribir y después para pintar lo que escucharon, esa imagen... y eso, cómo fija conocimiento eso, digo, por ponerme académica ¿no? lo demás ya está todo dicho pero por ponerme académica... no, es fundamental.

9-

P: ¿Cómo te sentís trabajando con esta Modalidad Intensificada en arte?

S: Ahh como pez en el agua. Sí, porque yo jamás imaginé que era...que tenía algo artístico en mi vida hasta que llegué al magisterio éste. Y empezaron a sacarme así de adentro y yo dije... *“Ah todos tenemos esto...no es exclusivo de los artistas”*. Lo viví en mí, entonces lo puedo ver en los niños. Somos artistas natos todos. Si, sin necesidad de destacarnos en nada. Solo transitando el arte.

10-

P: ¿Qué te gustaría que mejore o cambie? ¿Qué cambiarías?

S: ¿Respecto a la educación, o respecto a la escuela en general?

P: Yo pienso respecto a la escuela que tiene esta Modalidad Intensificada en Arte.

S: Me encantaría que estuviera más acompañada por las instituciones de las que depende, que se valore más. No se valora el trabajo de las escuelas muchas veces. Y la escuela cambia todos los días, cambia cada año con los maestros que la hacen cada año y con los niños que la hacen cada año. La escuela es un permanente cambio, por suerte porque la hacen las personas que están y como no somos...ni somos iguales entre nosotros ni somos los mismos hoy que ayer, uno mismo, se va transformando todo el tiempo. Y que me parece que eso es lo que nunca debe cambiar. Que se vaya transformando, que se vaya dando la posibilidad de escuchar, de escucharse y escucharnos. Y escuchar a los chicos, yo siempre les decía a los chicos: Vos tenés que decir siempre lo que pensás. Pensando también en el otro, entonces tiene que ser de una manera educada, acorde, respetuosa, pero siempre tenés que decir lo que pensás. Y a veces nos olvidamos los maestros, en la vorágine de todos los días a veces nos olvidamos de escucharlos a los chicos, no es queriendo y a veces por temor cerramos los oídos y porque no sé si voy a poder resolver o enfrentar eso que me están proponiendo. No tuvimos miedo con N y eso fue mágico, otro gran maestro que tuvimos en la escuela. Cómo aprendimos con él y el aprender no implica placentero todo el tiempo porque mirá que nos sacó canas verdes, más de una vez y no sabíamos cómo y nos íbamos a nuestras casa con “¿Y

esto qué va a pasar?” y eso nos generaba enfrentamientos entre nosotros. Nos enfrentaba a padres porque venían reclamos y fuimos creciendo y fuimos aprendiendo y... no sé.

P: Muchas gracias.

Anexo 4

Cuarta entrevista a la docente V

1-

P: ¿Cómo te das cuenta si cada niño está haciendo avances en el aprendizaje?

V: Y...la evolución en el aprendizaje es en el día a día. El poder que el grupo sea reducido nos lleva a estar pendiente de cada uno de los niños. Porque en las otras escuelas que tenés veinticinco, treinta dentro de un aula y al último que está en el banco no podés prestarle atención realmente, me ha tocado hacer suplencias y me ha pasado. Estar en la rueda en la que todos nos vemos y poder ser pocos nos ayuda. Ayuda a ver esta evolución del decir, bueno, en qué punto me tengo que parar en cada uno para que pueda avanzar o el que avanzó ayudarlo a que siga avanzando ¿no? y hacer este que se dice material adaptado para que ellos puedan continuar. Adaptado al que le falta llegar a esa línea o a ese punto que te piden desde ministerio, desde supervisión, pero en realidad cada uno tiene sus tiempos. Sabiendo que llegando a cierto grupo o grado tienen que tener ciertas ¿no? la suma, la resta, la lectura, la lectoescritura, la comprensión, pero lo que nos ayuda en la escuela es esto, que el grupo sea reducido y poder trabajar puntualmente con cada uno, con sus necesidades.

2-

P: ¿Cómo incide que la educación sea inclusiva?

V: Nos pasó algo...capáz que las chicas ya te lo contaron...apareció Juan Cruz, eh.. Juan Ciro en la escuela. Juan Ciro, grupo 5 que se reconoce no como Juan Ciro. Si vamos por el lado de reconocimiento. Y nos hizo pensar mucho qué teníamos en la escuela de inclusivo y que no, o por qué camino abordar para que sea inclusivo para todos. Nos acompañó mucho el EOATE, el EOATE es el grupo de Educación, de ayuda, la verdad que la sigla después te la digo porque no me la acuerdo, porque si vamos por el lado de género teníamos miles de

miedos que no sabíamos cómo abordarlos y la verdad que la escuela es una familia y nadie dijo nada, los miedos los teníamos los adultos y fue algo hermoso si hablamos por la parte de género. Si hablamos por la parte de discapacidad, en inclusión, este año tenemos un niño en el grupo 1 que tiene síndrome de Down, también, todos los miedos...chicas ¿qué hacemos? ¿Y qué pasa...? Y en la escuela es uno más. Creo que eso es lo que tiene la escuela, la escuela es de todos y para todos y cada uno aporta su granito, los chicos, las maestras, Sole, Luisa, todos, todos los que pasan por la escuela aportan su granito y eso es lo que nos ayuda a la inclusión al formar un grupo donde todos somos distintos pero vamos por el mismo camino.

P: ¿Sole y Luisa quiénes son?

V: Sole y Luisa nos ayudan en la cocina. Sole pertenece al ministerio, o sea es auxiliar y Luisa que (risas) viene cuando tiene ganas, es un personaje, la mandan desde la municipalidad. Porque viste que nosotros somos escuela municipal provincial, entonces la parte edilicia al pertenecer a la municipalidad, la municipalidad nos ayuda con alguien que viene a... nada, a ayudar con el té, Luisa hace todo igual, Luisa hace el té, te ayuda si hay que quedarse en un grupo, o sea, eso, las chicas que tendrían que estar auxiliares como en otra escuela se ve el auxiliar que prepara el té, el que barre y el que limpia y abre la puerta. Acá las chicas están incluídas al grupo de maestras y se han quedado en los grupos solas porque no sé, sucedió algo y no podés estar. No sé si va por ese lado la pregunta de inclusión, pero me parece que la escuela, la palabra inclusión, se empezó a usar hace muy poco como palabra. Estas escuelitas tienen, en La Plata tienen su escuelita especial y yo cuando iba a la escuela, nada, tenía una compañerita Down y una compañerita con disminución visual y era Lucía y era Inés, no era mi compañera que lo he escuchado en otros ámbitos *“no, porque tiene un compañerito que...”* y eso es lo que tratamos en la escuela.

P: Era el sujeto

V: Somos todos iguales. Nos puede costar en esto ¿no? En la pregunta anterior, un poco más en el aprendizaje, pero después somos todos iguales.

3-

P: ¿De qué manera les enseñaron a los niños del grupo 9 la lectoescritura? ¿Cuáles son los pasos para enseñar de esa forma? Y también yo siempre estoy pensando en esto que observe de...

V: La escritura rítmica.

P: Claro

V: La escritura rítmica es más para la motricidad. Nosotros no usamos la letra mayúscula. Sólo al principio de una oración o en palabras propias, nombres, entonces la escritura rítmica nos acompaña a cuando hacemos el paso de imprenta mayúscula y el movimiento que tienen que tener en el trazo en su mano, porque en realidad hacés letras acompañado por una música, pero hacés la “e”, hacés la... le decimos la “la ola”, le decimos “el rulito”, no le decimos “la E” pero “la ola” después te lleva a hacer la C, la a, la d, o sea, un montón de letras, que en el momento de pasar de la imprenta a la cursiva la escritura rítmica es lo que nos ayuda por eso la usamos desde el grupo 1 al grupo 9 porque muchas veces nos pasa que llegamos a los grupos más grandes donde ya pasamos a la cursiva pero no tienen esa motricidad entonces seguimos con la escritura rítmica en un pizarrón, en un calcado, al finalizar un trabajo, eso es la escritura rítmica, más que nada en la escuela. Es también el que nos ayuda, a...a los chicos les encanta cantar. Entonces, si están muy alborotados, te ayuda a bajarlos, es como, tiene muchos puntos, más allá de que el principal es la motricidad, en la escuela, en el día a día nos ayuda en un montón de cosas. Y la lectoescritura arranca desde el grupo 1 con los carteles de animales, de sus nombres, de países y de a poquito vas como agregando más, entonces en el grupo 2,3, ya leés carteles de poesías, en el 3 ya tienen su librito de lectura, la palabra la leemos completa, no deletreamos que es lo que nos ayuda a que cuando tengan esta comprensión lectora, ellos puedan leer de corrido lo que dice el texto o lo que sea. Obviamente que si el niño necesita que sea...que ya no se usa más pero “ma-me-mi-mo-mu” y... vamos a “ma-me-mi-mo-mu” si necesita que le digamos los nombres de las letras...o sea, es también lo que el niño necesita. Nosotros partimos de esto, de la palabra completa

pero si vemos o llegamos a un grupo 6, no arrancó a leer (grupo 6 es tercer grado) no arrancó a leer o finalizando segundo grado, grupo 5, bueno, buscamos otras estrategias para que arranque. Pero también leer desde el grupo 1, que la escuela sea una UEM, unidad, te ayuda a ese camino, a ese proceso de que cuando se largan a leer te leen la palabra completa.

P: Perdón dijiste que sea una...

V: Una unidad, una UEM.

P: ¿qué es una UEM?

V: Unidad...ahora lo buscamos...Unidad Escolar Multinivel. Quiere decir que la escuela está... el jardín y la primaria todo unido. Más allá de que sea en el mismo edificio sino que es una continuidad. Ahora con esto de que no se puede repitencia y qué se yo, estamos como que te acotan ¿viste? el espacio... *“bueno, y este chico...este año está bueno que esté en el grupo 4”*...años atrás se hacía ... *“ah no, pero mirá...nosotros vemos que puede más y si lo dejamos acá lo vamos a estancar, bueno, va al grupo 6”*. Ahora, supervisión está como muy metido en eso, en ese tema de la repitencia, del quedarse, del subir, del bajar, que nunca fue algo aceptado y que es algo que se necesita. Entonces como que nos acota un poco pero dentro de la escuela nosotros tenemos esos manejos *“bueno, que vaya acá, que vaya allá...”* Esto de la tarea adaptada, a veces le estas dando una tarea que en realidad tendría que estar haciéndola en el grupo siguiente, pero bueno. Y la lectoescritura al arrancar desde el grupo 1 nos lleva a que grupo 4, la mayoría ya esté leyendo. Nos mató pandemia, la pandemia nos atravesó, a todas las escuelas, pero esto de la lectura en la primer hora, cada grupo, desde el grupo 3 tiene un grupo de lectura, entonces en la primer hora, único que tengan matemáticas si son cálculos mentales, se trata, porque a vece no se puede, pero se trata de hacer una rueda de lectura. Entonces, pandemia, no estar en la escuela, ...nos cortó la rueda de lectura, ingresó celular, computadora, la nueva tecnología, que no está mal, la verdad es que es un uso que se necesita, es algo que se necesita pero no con el fin de la lectoescritura o sin acompañamiento. Si vos tenés un acompañamiento está buenísimo que te guíen pero el celular como que afectó muchísimo a todos. ¿Eh? A todos pero en la escuelita que no lo usamos para nada, o sea las

maestras tratamos de conseguir todo en libro y vas a la computadora como último como que tenés que preparar la clase y en tu casa no tenías, no encontraste en la biblioteca pero ... y tratamos de que los chicos tengan lo mismo. Entonces después cuando los grupos van avanzando las lecturas empiezan a ser un poco con más con dificultad, tienen sus libros mensuales que es una novela que leen en un mes y después vienen a contar. Eso de contar. De todo el tiempo de contar

P: Narrar...

V: Claro, porque en realidad arrancás desde chiquititos..."El sapo" el cartel del sapo, y después te empiezan a contar cosas del sapo. Porque no es que quedás solo en leo el cartel del sapo, tigre, mariposa. El sapo... *¿Dónde vive? ¿Cómo se alimenta, cómo se reproduce? La víbora, el elefante*" entonces vos ya los estás llevando a que tenés una lectura que en este caso es solo una palabra y que después contás, narrás sobre eso. Entonces cuando ya son más grandes, este proceso, este camino, que tuvieron desde el grupo 1 nos ayuda a, nada, leo y te puedo contar qué es lo que entendí. A veces son dos palabras, a veces te cuentan todo el cuento o todo lo que leyeron, otras veces es como ...bien, encontraron cuáles son los puntos centrales y lo desarrollaron, dependiendo, esto, nada, de cada uno.

4-

P: ¿Qué vivencia nos podés contar que te haya sorprendido de tu trabajo con los niños?

V: Puedo contar de dos escuelas. Yo estuve primero en Tierra del Fuego, en Río Grande y bueno, después me vine para acá. En Río Grande terminando de hacer mis prácticas. Viste que al depender todas del Instituto, cuando necesitan maestros...nada, vas, dije sí, me voy y me fui a Río Grande. A mí no me había tocado estudiar en ninguno de los cuatro años en la escuelita especial y me tocó encontrarme con una niña en la escuelita de Río Grande con Síndrome de Down con retraso mental, pobre, todas las discapacidades juntas. Al principio fue muy chocante porque no..., no sabía trabajar con ella realmente y me tocaba una vez a la semana trabajar con ella. Y después de a poco, esto de que en la escuelita te mostraban los carteles, todas esas cosas que uno dice... *"bueno pero con un niño con una discapacidad no,*

no... ¿estos carteles para qué me van a servir?». Lo pensaba yo, en ese momento. Porque veía que tenía todas las discapacidades juntas y no sabía por dónde abordarla. Y sólo reconoció en un año dos carteles que fue “sapo” y “pingüino” entonces, todo el año trabajamos con “sapo” y “pingüino” y la mamá, nada, fue reloco, vino a agradecer así como “che, nada, fuimos a Madryn a donde están los pingüinos, Puerto Pirámides y reconoció al pingüino... ¡Ino, Ino!” no decía “pingüino” y reconoció al pingüino y fue mágico en la familia y entonces vino a agradecer, fue, nada, un momento donde dije “¡Wau...si puedo!” ¿No? qué loco, porque uno se pone el parate de que no sé si voy a poder acompañar, no sé si voy a...” Y me llevó todo el año de que se te tiraba encima, de que te grite, te pegue, te rasguñe, te muerda, pero al final cuando ya volvía porque venía la fiestita de fin de año del magisterio que nos recibíamos vino la mamá y dijo que reconoció el pingüino y fue como...listo, ya está. Eso fue mágico, fue mágico. Pensar que no iba a poder ir y que sí pudo ella y que pude yo, fue genial. Y acá en la escuelita de Esquel, soy como maestra bastante exigente, de que cumplan con las tareas de que si vos decís mañana la traigo...

P: También trabajaste en la de...

V: En la de Trevelin, perdón. Se me mezclaron los... Si vos decís, mañana la traigo, mañana la traigo. No me importa. Si vos das tu palabra, cumplirla. Y me pasó el año pasado, trabajaba con el grupo 8 en lengua y tenía algunos vagones que no hacían la tarea, “Y... no, me la olvidé en el televisor”... “No V. es que yo la hice pero me la olvidé en mi casa” fue la situación, mitad de año. Entonces le digo “mirá, disculpame pero llevás a que no te crea que te la olvidaste en tu casa... porque no es la primera, la segunda, ni la tercera sino que llevamos un montón de trabajos y...”. “No, que vos sos mala, que...” Todo un grito, dije: “pucha, capáz que fui un poco muy dura en decirle mirá yo no te creo.” Bueno, en toda la mañana no me prestó atención ¿viste? Yo era como la (llegó eso a la casa de los demás) como la maestra mala pero al otro día llega y me dice:

- “V. ¿podemos hablar?”

- Si.

- *“Mirá, te mentí. Y me dí cuenta porque vos me dijiste: ya no te creo. Y eso me hizo sentirme mal. Yo nunca hice la tarea y te mentí.”*

Se largó a llorar. Dije ¡Wau! Yo me sentí como en un lugar de muy estricta, muy dura con el decirle no te creo, ya no quiero más mentiras, me estás mintiendo desde principio de año, y a ella esa palabra le hizo el clic de decir che te voy a venir a decir la verdad, te mentí, no hice nada. Esto, no se escuchó en el grupo, porque me pidió que hablemos solas. A fin de año, una madre de otro niño ¿no?:

- *“Porque vos...porque blablaba” ...*

Yo no entendía de qué me estaba hablando...le dije:

- *“Mirá, sí, fue así la situación, yo le dije: mirá no te creo, me mentís. Pero al otro día sucedió que sí la niña mentía....*

- *“Bueno, pero....”*

- *Mirá y con tu hijo, la verdad es que me llevo muy bien.*

Aparece justo el hijo y me da un abrazo y me dice:

- *¡Hola Valeeee! ¿Cómo estás?*

Y me da un abrazo y la madre quedó de cara. Entonces vos decís, ya está. Listo, listo. El otro día que fui a la escuela el miércoles que fui a la escuela....

- *¡¡¡Valeee!!!*

Todos te abrazan y vos decís *“Bueno, tan mal no estoy haciendo las cosas”*. Porque no es sólo la maestra Vale, sino que es *“Vale”*. Esto de que en la escuela no te digan *“seño”*, mi mamá me puso un nombre, yo soy Vale, soy esto y vengo a acompañarlos. No sé si va por ahí la pregunta, me parece que me fui para cualquier lado.

5-

P: ¿Algún recuerdo hermoso que te haya quedado marcado con este grupo 9?

V: Ay, es que este año trabajé repoquito. ¿Con respecto a este año? Es que a estos niños que te contaba recién que no hacían nada, este año, carpeta firmada el primer día. Y todo ese trabajo que me llevó el año pasado... *“Dale, dale, dale...bueno, te quedás en el recreo, lo tenés que traer mañana pero con este trabajo aparte...”* Este año, nada, están excelente, excelente. Mandó un mensaje L (otra maestra y directora) diciendo: *¿V. a que no sabés quiénes son los que firmaron primero la carpeta? Los dos con los que el año pasado con las madres tuviste que hablar y una madre te dijo: sos mala maestra porque vos no sé qué bla bla ba...superexigente”*. Bueno, dio su fruto. Y después hay un personaje en el grupo 9: I. El año pasado...yo uedo hablar mucho del año pasado, este año los vi dos meses nada más, pero...pero bueno, el año pasado arrancqué con él. Él tiene también un asperger pero que no está muy diagnosticado pero bueno, está yendo a que lo acompañen psicopedagogas...y vos le decías... *“I. buscá el diario”*...nada, nada, nada, nada. *“Bueno I. andá a buscar los óleos”*. Todo el año fue un trabajo. I. no arrancó en el grupo 1. Arrancó en el grupo 7, 6 con pandemia. Entonces...

P: Ah, no arrancó en el grupo 1

V: Arrancó el año de pandemia.Entonces lo vimos una semana y después no teníamos un encuentro con él, entonces lo vimos un año después encontrándonos con I. Y...bueno, todo el año, todas las maestras *“I.”* qué se yo, y digo *“I. bueno, vas a trabajar con S. en tu carpeta”*. Y a S. también le sorprendió, abrió su carpeta, sabía que con V. tenía lengua y tenía que pintar un trabajo, entonces, buscó el diario, buscó el óleo y lo pintó: *“Y ahora sel o voy a llevar a V.”* Todo ese trabajo de todo el año *“I. ahora mirá, te vas a parar en, en aquel canasto está el diario...”* Esas cosas que uno dice *“Ay...”* pone una semillita y otra semillita y otra semillita, y al final, ¿no? que a veces te cansas porque somos personas *“no puede ser... ¡los diarios!” ¡Allá! I. ahí, los diarios!* Y a fin de año buscó los óleos, pintó y me los trajo. Listo, fue como ¡Wau! Este año estuve muy poquito con ellos, además en el

medio tuvieron el viaje a la Planta Educativa, feriados que justo les tocaron jueves y viernes que eran los días que yo trabajaba con ellos así que poas veces nos vimos, pero, de pedirle algo a él y que lo busque fue magnifico, arrancamos el año joya.

¿Algún recuerdo difícil?

V: Recuerdo difícil sí. Tuvimos niños difíciles, por su contexto en casa que nos costó muchísimo acompañar, que no querían venir a la escuela pero venían porque tenían la leche y se sentían queridos, más allá de que te ponían esa barrera después del enojo, del grito, de la puteada, del querer pegarte, venía el abrazo. Y el primer año que yo llegué me tocó trabajar muchos días en la semana con un grupo donde había un niño con muchas dificultades para aprender y dificultades en casa o sea que sí, se portaba muy mal, decía:

-Bueno, mirá, voy a llamar a tu casa.

-¡Nooo que mi papá me pega y vos querés que me pegueee!

Entonces te ponía entre esa espada y la pared. Fue un año duro con esa familia. Familia que la madre super acompañó a la escuela, pero bueno, tenía diferencias con el padre entonces el que quedaba en el medio era el niño. Así que...eso fue uno, y el año pasado las diferencias que teníamos con alguna de las chicas y la que estaba como directora me llevó a no querer estar en la escuela, a buscar trabajo, no renuncié porque la verdad que la situación económica del país y de la provincia es muy complicada, pero me llevó a pasar malos momento y a no querer estar en la escuela y por suerte todo cambió.

6-

P: ¿Cómo te sentiste frente a estas diversas situaciones?

V: Y, mirá, con la de el niño muy mal porque la última instancia es llamar a casa “Y mirá, se tiene que retirar”. Y no llamaba a la casa porque sabía que después la pasaba mal él. Y el año pasado... ¿el año pasado qué fue? 22... ¿el año pasado empezamos con las burbujas? Bien, el año de las burbujas terminé con signos de parálisis facial por lo mal que la estaba

pasando, por...nada, cosas de adultos, no tiene nada que ver con los niños pero no me daban ganas de ir a la escuela. Pero bueno, nada, por suerte, ahora dan ganas de estar ahí.

7-

P: ¿De qué manera te servía lo que te contaban tus colegas sobre los niños a la hora de ratificar o corregir el rumbo que estabas tomando?

V: ¿De qué manera... me repetís?

P: (Repito la pregunta)

V: En la escuela es todo muy charlado, esa hora institucional que tienen las otras escuelas nosotros la tenemos todos los días. A la mañana y/o a la tarde cuando se van. Entonces, esto puede ir a últimas semanas de escuela, a fin de año, empezás como a *“bueno che, qué me va a tocar el año que viene”*. Entonces vos... te ayudan a prepararte a lo que te podés encontrar. Venís con matemáticas pero tu compañera que estaba trabajando en lengua te dice *“che, pero a mí me parece que este niño o esta niña necesita más apoyo acá, entonces trabajamos en conjunto. Creo que el poder charlar y encontrarnos todos los días es fundamental para el año siguiente nada, evaluar qué es lo que sí puedo seguir por este camino o no “mirá este camino no nos va a servir y...busquemos otro”* ó busco otro y lo implemento y veo si funciona. Pero el poder hablar todos los días y conocer a todos los chicos, el conocer a todos, más allá que trabajen o no trabajen con vos, es creo que el punto número uno.

P: Claro, tienen por lo que entiendo una reflexión de las prácticas diaria.

V: Si. Al finalizar el día por ahí no estamos todas o no están todas entonces esa horita antes que entramos a la mañana o esos cuarenta minutos antes que entramos a la mañana es el *“che, miren ¿saben qué? En este grupo tal cosa, con este niño tal cosa, bueno a mí me sirvió trabajar así o realmente yo probé pero no me sirvió”* El contarte el día, ¿qué sucedió? Positivo o negativo no importa, pero, el encontrarte todos los días un ratito antes o encontrarte un ratito después es para el manejo y el día a día de la escuela es fundamental.

8-

P: ¿Cómo sentís que influye la Modalidad Intensificada en Arte en la enseñanza de las distintas asignaturas en los niños?

V: Es hermoso. Como alumna, mi experiencia como chiquita de ir a la escuela, en mi casa se escuchaba música pero, no era algo... el arte, la plástica, no era algo que en mi casa se veía y la escuela me llevó por un camino que todo era a partir de la pintura o de la música. Todo se terminaba con una pintura y era como ¡wau! ¿No? qué mágico. Si estás en un mal día te pones a pintar, si estás feliz pintas, escuchas música y todo eso me lo transmitió la escuela. Yo fui a esta escuelita porque quedaba cerca de mi casa. Mi mamá no la conocía y hacía un año que...haber...yo entré en el 87 y la escuela abrió en el 86 ehh perdón, en el 90 y la escuela se abrió en el 89. Y nadie conocía como mucho de las escuelas experimentales y qué se yo, la del Rincón, yo iba en Villa Lisa en El Rincón.

P: Eso es en...

V: En La Plata. Y mi mamá...nada, quedaba cerca de casa... *“Vamos a ver, es otra cosa”* Se notaba que era otra cosa, no era la escuela de guardapolvo blanco, de hacer fila... y la verdad que se lo agradecí, pude decirle *“gracias ma por mandarme a esta escuela”*. Quince años adentro de la escuela es mucho, llega el grupo quince que es el último año de secundaria y te querés ir, querés otra cosa. Pero después cuando ves la otra decís, *“mejor vuelvo, vuelvo a esto”* y eso fue lo que me llevó...yo terminé y empecé psicología y...

P: Terminaste los quince y

V: Yo terminé los 15 años. Empecé a los 3 hice grupo 1, 2, 3, que es jardín, inicial, del grupo 4 al grupo 9 que es primaria y del grupo 10 al grupo 15 que es secundaria.

P: Ah, hiciste todo.

V: Hice toda la escuela en el mismo edificio. Y me fui. Dije: no, ya está, basta, estoy cansada. Vino Carlitos, ¿lo conocés?

P: No.

V: Ah, bueno. Carlitos en ese momento estaba como regente ahora ya está jubilado pero sigue acompañando a las escuelas pero estaba como regente del instituto a invitarnos que como habíamos hecho toda nuestra vida en la escuela, en Córdoba necesitaban maestros y si queríamos irnos. Y entonces, nada, yo tenía como unas ganas creo que más que nada por el viaje... “¿será? ¿me voy a otro lado?” pero quería salir de la escuela. Quería conocer otra cosa. Entonces me anoté en psicología y cuando conocí el mundo de la universidad, de la gente que, nada, no te conoce, esa familia, porque más allá de que yo iba a la mañana, el grupo quince, conocía al grupo 1 que iban a la tarde...dije: “AY no, esto no es lo que yo quiero para mi vida”. ¿No? Más allá de que sea psicología...”No quiero estar 5 o 6 años dentro de esto”. Como trabajaba no podía hacer el magisterio porque no me daban los horarios entonces hice otra carrera en el medio y cuando me enteré de que de tres años pasaron a cuatro ahí me anoté y nada, fue el primer año fue recordar todo lo que hacía en la escuelita (del magisterio) y fue volver a vivir la escuelita porque es eso. El magisterio que a veces te encontras con alguien... “no, si, porque la pedagógica del nosequé” y vos... seguro que lo vi, pero de “modalidad escuelita” no así como vos me estás planteando “contame un poquito más qué es lo que te pregunten y yo te ayudo” (risa). Pero tiene una modalidad tan distinta, suena raro pero es como todo un cuento. Es como que sí vamos a hablar de Paget, sí vamos a hablar de...pero el contártelo el profe, el no, bueno, buscalo, hacé acá con preguntas, no, yo te cuento, después contame lo que entendiste y...

P: La narrativa es la esencia ¿no?

V: La narrativa es la esencia. Y el arte va de la mano La pintura, la música, es el eje principal de la escuela.

P: Y esto, esto de, perdón, me surge ahora una pregunta, ¿esto de experimentar a la par de los niños y las niñas también va vinculado al arte?

V: Ehhh sí.

P: ¿Lo podríamos pensar como arte también?

V: Como arte. Sí, sí. Creo que todo tiene un poquito de arte. El ir a la cocina a cocinar, a hacer el pan, es arte. El limpiar, cada uno lo toma desde lo que puede agarrar. A mí me pasó eso en particular. El arte que no estaba en mi casa, lo tomé de la escuela y fue magnífico.

P: Me emociona...

V: Es que te lleva a eso. Es una familia donde tenés los días buenos, los días malos y esos días malos que a veces uno tiene problemas, ¿no? somos adultos y los niños también tienen sus cosas que llevan de *“quería jugar a no sé qué cosa y en casa no me dejaron”* porque cada uno tiene su nivel de problemas ¿no? personales y encontrarnos en una pintura, en ese silencio que a veces uno lo pide ¿no? y que el grupo tarda en encontrarlo pero de repente es algo mágico que sucede y pintan porque tenemos mañanas de todos pintar y pintan y hay un silencio que no es ese silencio que vos decís: *“¡Buehhh! ¿Hacemos silencio?”* Es ese silencio que se crea porque nos encontramos todos en lo mismo, en el arte, en la pintura. Para mí a pintura es el eje principal de la escuela, como la música. Como los... ¿no? ahora todo esto que está pasando mundialmente, bueno, de las canciones, bueno, es historia. Los romances nos cuentan algo que sucedió, que tenemos que saber que sucedió. Y porque sucedió eso, podemos hoy decir si queremos o no que siga sucediendo. Entonces los romances no llevan a eso. Para mí cantar romances, canciones de cuna, es hermoso. Y que no sea solo eso, que podés incorporar las chacareras que a los chicos les fascina, esto que los

martes Uds. Los martes tocan el violín con los chicos del grupo 9, el resto de los chicos quedan ¡Ahhhhhh! Te lleva a un silencio interior

9-

P: ¿Cómo te sentís trabajando con esta Modalidad Intensificada en arte?

V: ¡Ay me encanta! Me encanta. Hago a veces, bueno ahora no pero hago suplencias en las otras escuelas, en las tradicionales vamos a decirle y siempre llevo algo para pintar, más allá de que ellos tienen su materia de plástica aparte. Pero, es como...la pintura va para todos lados.

P: Acompaña

V: Si, es... y la música, las danzas. He ido a hacer suplencias y me llevo el parlantito de la escuela y bailamos danzas cuando te miran ¿viste? como... ¿qué onda? Nada, y bueno y...hoy bailamos danzas, pintar y haciendo lo que la seño te deja, lo que la maestra te dejó, yo hago todo. Siempre me queda un rato para incorporar algunas cosas de la escuelita. Cuando, nada, a fin de año, cuando están las bolsas de óleo que ya quedan chiquitas, he llevado óleos, pintamos y que vean que hay otro material que se puede usar y llevo la guitarra y bueno, esto, nada, a mí me encanta.

10-

P: ¿Qué te gustaría que mejore o cambie? ¿Qué cambiarías?

V: ¿Qué me gustaría que mejore o cambie...o cambiaría...de la escuelita?

P: Si.

V: ¡Ay! No sé.

P: O de esta modalidad o...

V: Es que... va como mutando día a día. Al no estar encasilladas en que tiene que ser así, así y así, tenemos nuestras ¿no? cosas como “*Ésto no se mueve*” Como dice L. siempre: “*el horario de entrada y de salida es algo fundamental*” pero después como el día a día se va armando, más allá de que vos tenés tu clase preparada, estudiás y ... pero te sentaste, vas a hablar sobre los egipcios y sucedió algo o alguien trajo algo y lo llevó...creo que esas cosas que suceden completan todo. No, no sé si cambiaría algo. No, no...ahora que estamos muy abocados con el tema de ESI, entonces lo estamos, en la escuela siempre estuvo ¿no? pero como cosas muy puntuales, como esto de compartimos el baño, nada, la pintura, los colores, el no sé qué, cada uno se pone lo que tiene ganas más allá de que les pedimos que no sean cosas con brillo y todo eso pero cada uno va a la escuela como se siente, digo, capaz que tendríamos que incorporar más, estar un poco más, leer un poco más, y que tengamos un poco más de acompañamiento en eso pero sería como, a mí punto de vista lo único. La primera vez que hice suplencia en nuestra escuela dije que agradecida a mi mamá...le mandé un mensaje, agradecida a mi mamá “*che, mamá, gracias*”. Gracias que la escuela quedaba a diez cuadras de casa. Y después les dije “*chicas qué placer trabajar en esta escuela, en esta escuela y en esta modalidad.*” En esta modalidad que es estricta ¿no? en ciertas cosas porque tenés una bajada de...no vas con el payaso plin plin, que no está mal tampoco, pero es abierta a que cada uno pueda ir y decir “*che a mí me gustaría trabajar esto*” o no sé... “*me toca trabajar historia del grupo 5 de Egipto pero ¿saben qué vi? Que podemos trabajar con China porque blablablá y la ruta...*” Y aunque lo tendrías que ver capaz que al año siguiente o al otro, es abierta a decir “*¡Dale, qué bueno!*” ó no sé...T. (docente jubilado) vuelva a la escuela. Que vengan biólogos, a dar charlas. Que vienen los abuelos a contar cuentos. H. (un holandés que vive en el pueblo) vino a contar un cuento (de su cultura). Eso es hermoso. Es lo que nos va nutriendo más allá de que los chicos nos vean todos los días que es buenísimo no como en otras que los ves...ponele, a la de plástica la ves una vez a la semana, la de inglés, la de música, tenés tú maestra. En nosotros el pasar mínimo tres por cada grupo, máximo cuatro porque si no, no se puede pero, y son muchas caras y maneras distintas, pero que seamos tres

que vemos a los chicos que tengamos esa posibilidad de “¿che mañana saben qué? Mañana...me llamó fulano...y quiere venir a dar una clase de” “Bueno, dale” A ellos escuchar otras voces y otras maneras los ayuda para la lectoescritura, para la música, para todo y después saber que tenés los siete o seis pilares que están todos los días, con los que te encontrás todos los días. Creo que eso es lo mágico de la escuela y lo que te lleva a decir “che yo no pienso en que algo podría cambiar” porque como va todos los días cambiando, no es algo tan estructurado más allá de que sí pero no, que... no sé si cambiaría algo.

P: Buenísimo, gracias.

V: No, de nada.

Anexo 5

Quinta entrevista al docente de música T

1-

P: ¿Cómo te das cuenta si cada niño está haciendo un avance en el aprendizaje?

T: Y yo creo que en las escuelas que tienen pocos chicos, como máximo quince, en las escuelas rurales por ejemplo, uno está posibilitado de ver el entusiasmo que ponen ante las actividades o los cambios como ocurre por ejemplo con el grupo 9, vos ves a T y a I que son chicos que alguna problemática traen y sin embargo hemos visto que fueron metiéndose en la actividad de la música positivamente, hay un cambio, siguen con su mambo, pero...y hay otros como él, L por ejemplo.... y super entusiasmados todos. Los otros maestros, las otras maestras dicen: *“no lo puedo creer como está compenetrado con el violín, con la flauta, con el canto”*. Entonces ahí se nota que, por observación directa se nota que los resultados son buenos.

2-

P: ¿Cómo incide que la educación sea inclusiva?

T: ¿Cómo incide?

P: Sí, o ¿cómo lo logran?

T: Yo pienso que si uno va llevando la clase de una manera normada, o sea, todo, los mismos contenidos o las mismas...bueno, ahí, no va bien la cosa. Si se diversifica y eso es lo que

pasa con un grupo por ejemplo de ensamble musical con niños, cada una puede a su medida ir metiéndose y uno va incluyendo esas diferencias.

3-

P: ¿De qué manera les enseñaron a los niños del grupo 9 la lectoescritura? ¿Cuáles son los pasos para enseñar de esa forma? Pensando también en la escritura rítmica que es algo que a mí me llama mucho la atención y que leí bastante acerca de eso y me parece interesante...

T: En otros años a esa edad sí se abordaba la lectoescritura musical, ¿estamos hablando de eso?

P: La escritura rítmica.

T: La escritura rítmica se hace desde chiquitos, siempre. Creo que es una actividad muy linda porque el ritmo de la mano y del cuerpo lo va tomando de la música que escucha y lo lleva al pizarrón, a la tiza y al papel, entonces se van como conformando olas de una suerte de letras o diagramas que van siguiendo la música, y no sólo rítmico sino que toda la música como una cosa integral ¿no?

4-

P: ¿Qué vivencia nos podés contar que te haya sorprendido de tu trabajo con los niños?

T: Que los chicos en general son como un universo de curiosidad y entusiasmo y la escuelita les da, por ejemplo, un tema, un eje temático, qué se yo, los viajeros, los navegantes, eso puede ser metido, atravesando todas las materias. Entonces uno va viajando con ellos a través de los mares del mapa y de cuentos, leyendas, y ellos son muy curiosos. La escolaridad por ahí, como la hemos conocido nosotros compartimentaba todo, geografía, historia, matemática

y la vida, para los chicos, el mundo, el universo, es una sola cosa, no hay divisiones, entonces uno puede prolongar esa visión global. Bueno, en la lectoescritura por ejemplo, eso se ve claramente en la escuelita, que es lo contrario de los métodos alfabéticos como los anglosajones, eslavos también, que parten de una letra y armás las sílabas, las palabras a partir de las letras. Acá no, acá la leyenda importa lo que pasó. Y por mucho tiempo importaba esa historia. Y los chicos te hacen repetir el mismo cuento, el chico chiquito, a la madre, le hace contar la misma historia y recalca en los detalles como que son muy importantes, no se puede resumir ni cambiar la leyenda, el cuento. Entonces acá también, el cuento como entero, lo que pasó, las imágenes y los sonidos, todo junto. Que después, haya una consecuencia de escribirlo o de leerlo, va a ocurrir, pero como el texto entero, importa la historia. Ahí están los romances, los romances son todo, la música al soporte de la poesía y de la historia que pasó. Entonces eso se ve en la escuelita bien planteado.

5-

P: ¿Algún recuerdo hermoso que te haya quedado marcado con este grupo 9? ¿Algún recuerdo difícil?

T: Tengo poco recorrido con este grupo 9. Con otros grupos y otros años he tenido desde los tres años hasta los quince. Me gusta la situación de ir al museo, de ir a ese lugar especial para ellos como también un ritual y esa ronda y esa concentración que tienen ahí. Nos ponemos todos en una situación muy musical, muy humana también ¿no?. Entonces, se ha creado, o les has creado una situación para ellos solas, solos, diferente al que tiene toda la escuela. Entonces siempre me gusta, nos gusta, salir de la escuela a hacer música en ese lugar. Por ahí fueron difíciles para mí pensar las primeras veces que me encontré con esos chicos como T y también I que no lo plantea, pero, chicos que se resistían, no se integraban al principio o T planteó: “¿Y si yo digo que quiero tocar y después no quiero tocar?” Que son planteos sencillos, pero, como...te pone en jaque decir ¿Y? Porque la escuela supone que todo lo que hacemos lo hacemos todo y lo hacemos. No hay nadie que no quiera comer el pan. Pero eso tampoco es así. Entonces T fue como “apriwacé “ el principito con el zorro,

el zorro todos los días lo fue ganando y terminó participando y... *“dónde está mi violín, es el 9”* dice *“el violín M9”*.

6-

P: ¿Cómo te sentiste frente a estas diversas situaciones?

T: Es una batalla interna que tengo, entre disfrutar de la diversidad que es lo más lindo que hay y la normativa que uno lleva de la propia educación conservadora, de conservatorio, donde todo tiene que funcionar, uno tiene que tender a que el grupo llegue a poder cerrar los agujeros de la flauta dulce. Entonces la diversidad es muy lindo.

7-

P: ¿De qué manera te servía lo que te contaban tus colegas sobre los niños a la hora de ratificar o corregir el rumbo que estabas tomando?

T: Cuando yo conocí la escuela me dijeron que no había explicaciones a las cosas y que no me iban a explicar nada, no me iban a decir nada y yo no lo podía entender eso, que no me dieran una mano. Pero la mano vino después. A medida que uno va caminando, que es como cuando uno camina con los chicos *“eh vos vas por la mitad de la calle, correte un poco porque...”* Entonces, la corrección, o la mano o la ayuda siempre vino... en el día a día, al final del día, o a la mitad del día o a la mañana era *“Te parece que esto ocurre o ...”*(...) *“Hay mucho bullicio porque vos subiste al techo a hacer una estación meteorológica, hoy no suban al techo”*, hacíamos una estación meteorológica en el techo, arriba de la escuela, entonces, el entusiasmo era subir al techo pero había una frenada porque algo pasaba, había demasiada bulla en la escuela, por hoy, pero se retomaba ¿no? O sea que era como la corrección fraterna, la corrección amorosa. Eso me gustó mucho. En otros lados educativos, uno está como solo, o viene la bajada de línea.

P: Claro, porque ¿vos no venís del magisterio de esta escuela sino que venís del conservatorio y entraste a esta escuela a dar clase?

T: Sí y una cosa que yo lo vi en esa escuela así, entre los compañeros/as, que me pareció maravilloso es que cuando uno llega, por ejemplo, llega el rector de todas las escuelas, de las treinta y tres escuelas que hay en la Argentina, llega un señor que sería alguien importante que dirige todo. Llega y se sienta en la rueda sin decir nada y empieza a cantar y está hasta el viernes quizás, compartiendo todo desde la noche a la mañana. Hasta las dos de la tarde compartimos toda...es como si fuera un perfeccionamiento docente, pero con los chicos en el medio. Y el día que está la última rueda del viernes, canta hasta el final, baila, bailamos y sin más, se va, se va el avión y se fue. No hay ningún tipo de reconocimiento en la palabra, algún tipo de condecoraciones, decoraciones, hacia esa persona ni a ningún maestro. Somos todas personas por igual, si el día que llegamos a la escuela, llegamos y el día que no estamos más, no estamos más.

P: Sería como una horizontalidad...

T: Claro, superhorizontal, entonces a mí me llama la atención que no te reconocieran delante de los padres...

P: que no sobresale nadie sobre nadie

T: Claro, el día que alguien sobresale, porque otro dijo algunas palabras por el trabajo de esa persona, ahí viene el llamado de atención de esa persona después en privado: *“che, eso que dijiste de la otra persona...”* (Por más que fuera muy bueno ¿no?) *“no hace falta decirlo”* Si lo que importaba fue el compartir el trabajo, hasta ahí.

8-

P: **¿Cómo sentís que influye la Modalidad Intensificada en Arte en la enseñanza de las distintas asignaturas en los niños?**

T: Siempre se tomó la pintura, o sea, la plástica, la música, inclusive hubo épocas de bastante teatro y las danzas, las danzas circulares, se las tomó no como algo que fuera intensificado sino que era lo diario, lo que pasaba todos los días, entonces, si se está dando cualquier clase, por ejemplo de historia y se puede llegar a terminar pintando, que es lo que tendría que pasar siempre, entonces uno toma esos ratos, veinte minutos, y los chicos expresan libremente algo relacionado al tema o no y pintan y ellos mismos piden pintar. Lo mismo si...ayer estábamos con castillos medievales, entonces abrimos el romancero y aparecieron algunos romances que tienen un castillo. O sea, no necesariamente tiene que ser algo vinculado. Entonces nos pusimos, cantamos tres romances y eso nos ambientó en lo medieval y de ahí seguimos la clase, o sea, la música, el teatro, sería magnífico, el que fuera más asiduo. Y las danzas circulares también, sin explicar ningún tipo de paso, suena la música y uno tiene que ir mirando qué...y eso te va dando un ambiente, esas expresiones artísticas de movimiento, de teatro. Pero es algo como común, algo como patear la pelota en un potrero. Nunca se consideró internamente la escuela como algo especial. Es lo que tiene que pasar. Si no pasa, uno tiene que decir: “que pase” ¿no?

9-

P: ¿Cómo te sentís trabajando con esta Modalidad Intensificada en arte?

T: Pienso que el arte es algo central en el hombre, la mujer, las personas, entonces, donde...en las escuelas, hay solo información, eso está en internet, en cambio el arte está entre las personas, en el medio.

P: ¿Qué es el arte? ¿No? Tendría que haber puesto esa pregunta. (Risas).

T: Escuchate ésta de M: *“El arte es la actividad humana de exagerar los errores”*.

P: ¿Quién es M?

T: M. S., una chica exalumna de la escolita... El arte es la actividad de exagerar los errores.

10-

P: ¿Qué te gustaría que mejore o cambie? ¿Qué cambiarías?

T: Y... cuando la escuela o algunas maestras, algunos maestros, van haciendo como el trabajo reglamentario, lo que llamo “trabajo-reglamento”, como “el mínimo esfuerzo” ahí...eso pasa, por épocas pasa y habría que ahí inmediatamente llamar la atención, llamarnos la atención a todos. Que el entusiasmo por hacer las cosas, como es en este caso, el grupo 9 con la música, o el grupo 6 para hacer el piano, o con el grupo 9 también, que trajimos el piano, ese ímpetu de hacer algo que se llama entusiasmo, los maestros no lo podemos perder. Nunca. Cuando lo perdemos, que pasa, ahí es donde no nos gusta.

P: ¿Qué es lo que hicieron con el piano? ¿Trajeron un piano?

T: Uno de los maestros dijo que la escuela podría tener un piano, entonces ese mismo día, otro dijo, yo dije... “*vamos a preguntarle a Paz, de la escuela de violín que tiene dos pianos*” y Paz, ese mismo día dijo: “*Llévenselo*”. Entonces surge un mini proyectito, mini proyecto de que los chicos del grupo 9 y también otros, que estaban medio colados ahí como el 6, lo restauren. Porque como el piano, tenemos la autorización de desarmarlo, de sacarle toda la pintura negra que tenía, de ver el mecanismo, de estudiar de libros cómo era el mecanismo, quién lo inventó, o sea, que se estudió la historia del piano y verlo entremedio de ellos...y lo desarmamos todo completo, sus patas, le pusimos ruedas, no tenía...entonces, eso les entusias mó muchísimo. Y ahora, otro maestro más, que viene de otra escuela, viene a afinarlo una vez por mes y aprovecha y toca el piano y cantamos juntos romances con él y ellos se dan cuenta que el piano está muy desafinado en sus extremos y en el centro ya el maestro le fue arrimando. Entonces, el tema de afinar las doscientas cuarenta y tres cuerdas...puede desarrollarse mucho que los chicos puedan acceder durante el recreo largo a tocar un poco, a ver...a que pase a experimentar primero. Hay un chico que tiene síndrome de Down y que

todas las veces se viene a sentar al piano mientras estamos tocando las canciones de cuna. Él está muy entusiasmado con el piano y con todos los instrumentos.

P: Buenísimo, muchas gracias T.

Anexo 6

Sexta entrevista ampliatoria a la exdirectora y docente en función S.

1-

P: ¿Los estudiantes antes de egresar consultan sobre las características del nuevo nivel que comenzaran a transitar?

S: Ellos hablan mucho entre ellos, no preguntan mucho a los maestros pero si los maestros lo que hace un par de años veníamos haciendo, o venimos haciendo en la escuela, es invitar a los secundarios a que vengan a la escuela a dar alguna charla y contar de qué se trata sobre todo por ejemplo la escuela Politécnica ó Emeta que son bastantes distintas a otras escuelas porque tienen otras especializaciones y que le cuenten a los chicos cuáles son sus propuestas. Ó solicitamos a las escuelas poder hacer una visita con nuestros alumnos para que ellos vean las distintas modalidades como para que se puedan interiorizar y ver más o menos de qué se trata cada una.

2-

P: ¿La institución desarrolla alguna estrategia de acompañamiento o seguimiento de la trayectoria de los niños una vez que egresan de la escuela de Modalidad Intensiva en Arte?

S: Hacemos un seguimiento sí puntual cuando hay niños con dificultades. Previo al egreso nosotros nos acercamos a la institución que sabemos que van a incorporarse, contamos la trayectoria del alumno, contamos cuáles fueron las estrategias usadas desde la escuela, cual fue el acompañamiento que se le hizo. Y después no, la verdad que no profundizamos. Siempre nos enteramos y sabemos cómo están y si la institución a la que fueron nos convoca

nosotros asistimos pero no hay así una cosa pensada o una cosa organizada de parte de nuestra escuela.

3-

P: ¿Se generan vínculos de los estudiantes y la oferta institucional de las escuelas secundarias de la zona?

S: Sí, ya te digo, hemos ido a visitar escuelas o han venido a nuestra escuela profesores o directivos del secundario a contar de qué se trata la escuela que representa.

4-

P: ¿Podes relatar alguna experiencia de egresados de esta escuela que permitan reconocer transiciones beneficiosas en su recorrido en la escuela secundaria u obstáculos observados en las mismas?

S: Bueno la verdad que no recuerdo ninguna cosa así ningún alumno puntual que te pudiera decir, después, nuestros los alumnos son como todos, los chicos, como cualquier chico, los que han sido dedicados y les gustaba e interesados, siguen así en el secundario, algunos que fueron vagos y que dan vueltas, que las cosas les cuestan, más o menos siguen igual. Sí, sí, lo que nos ha llegado desde los secundarios, o puntualmente han venido profesores y nos han contado: *“los alumnos de Uds. son distintos, para empezar son más francos, no le dan muchas vueltas a las cosas, o sea, cuando no traen la tarea o cuando no hacen lo que tienen que hacer, dicen “no lo hice” o lo resuelven, son expeditivos, resuelven”*. Por ejemplo había una anécdota de que una profesora de geografía, vino a la escuela a inscribir su hijo y decía: *“yo les pido un mapa, la clase siguiente, los alumnos de Uds. la mayoría de las veces no lo traían pero en tres segundos agarraban una hoja, un lápiz y tenían un mapa hecho por ellos y perfecto, no tenían historia y lo usaban y tenía la misma utilidad que un mapa comprado.”* Resuelven, nuestros alumnos resuelven.

5-

P: ¿Los estudiantes con posterioridad a su egreso participan de alguna actividad en la escuela de Modalidad Intensiva en Arte?

S: Al principio les cuesta dejar de venir a la escuela, o sea, cada vez que en su secundario, o tienen una capacitación entonces le suspenden los docentes, entonces para ellos suspenden las clases, o hay paro en la otra escuela, o las fechas patrias siguen viniendo a esta escuela y siendo parte de la escuela, ellos se sienten parte de la escuela, quieren seguir siendo la escuela, pero no hay una participación puntual, sí, con el tiempo pasó de que egresados de nuestra escuela ya profesionales vienen y dan clase o vienen y dan una clase puntual. Me acuerdo de un exalumno que parte de su pasantía en la universidad acá de la Patagonia, él es biólogo, hoy es biólogo, tenía que hacer prácticas en una escuela y eligió la nuestra y venía y hacía sus prácticas con el grupo más grande de nuestra escuela. Hoy es padre de la escuela y de vez en cuando lo invitamos y da algunas clases puntuales en la escuela. Después tenemos egresados que insisto, ya siendo profesionales se han incorporado al cuerpo docente o vienen como invitados especiales para dar alguna cosa puntual, especial, algo distinto, en la escuela, contarnos algo...la escuela es para toda la vida. La escuela te la llevás en el alma aunque no vengas más a la escuela, la escuela está siempre. No hace mucho tiempo yo encontré a mi hija, hoy 26 años, profesional, abogada, o sea, nada que ver con la escuela, que chateaban con una amiga y le digo: -"¿Qué están haciendo?". -"Estamos haciendo un listado de las canciones de la escuela que más nos gustaban, un top-tem de las escuelas." Y las fueron buscando y se hicieron una play-list, digo, en el lenguaje de ellos de las canciones de la escuela. O sea la escuela es para siempre. Es una forma de vida.

Anexo 7

Percepciones durante las entrevistas

En la primera entrevista a la directora y docente L observamos la tranquilidad de la mirada. Sus gestos transmitían humildad y sabiduría, a medida que transcurría la entrevista se apasionaba cada vez más con lo que iba contando, por momentos teníamos la duda si preguntar algo más pero no hizo falta, porque sus respuestas fueron fluidas abarcando los diferentes aspectos de nuestro tema a investigar.

En la segunda entrevista realizada a la docente M nos sentimos muy bien recibidos. M tiene la tez morena, ojos oscuros y voz suave. Sus manos descansaban sobre la mesa y transmitían calidez y calma. Afuera se escuchaba a un jardinero cortando el pasto y M se asomó y le pidió por favor que por unos minutos realice otra tarea. La notamos tranquila, aunque por momentos percibíamos cierta timidez respecto a la entrevista. En varias oportunidades dijo “espero que te sirva”, con una mirada sincera y a la vez temerosa de nuestra respuesta, así que nos mantuvimos con un gesto sonriente y amable, receptor, intentando generar confianza y comodidad. Al finalizar la entrevista le agradecemos y ella también se mostró agradecida. Nos hizo acordar a la directora, que al finalizar su entrevista también nos agradeció.

En la tercera entrevista la docente y ex- directora S se mostró tranquila y confiada. Se emocionó hasta las lágrimas cuando le preguntamos acerca de sus vivencias. Pidió disculpas y sonrió. La tomamos de la mano con un apretón cariñoso y sentimos la profundidad de lo que significaba para ella el ser maestra.

En la cuarta entrevista nos encontramos con la docente V (la seleccionamos recomendada por S, por la particularidad de que cursó a partir de nivel inicial hasta egresar

del secundario en una Escuela Experimental de La Plata para realizar luego el magisterio) una persona receptiva cuyo rostro estaba relajado, reflejaba amabilidad y era agradable de escuchar. Sentimos su escucha, prestaba atención a nuestras preguntas y se tomaba su tiempo para pensar.

- ✓ Algunas frases de V nos quedaron resonando después de la entrevista fueron:
 - *“Todo tiene un poquito de arte”*
 - *“La narrativa es la esencia y el arte va de la mano.”*
 - *“Ese silencio que se crea porque nos encontramos todos en lo mismo, en el arte.”*
- ✓ Algunos pensamientos inspirados por la entrevista
 - La reflexión de las prácticas es diaria, antes y después de las mismas.
 - Experimentar va de la mano del arte, habilita el tiempo para encontrarle sentido a lo que nos pasa y nos invita a habitar ese espacio y a entenderlo.

En la quinta entrevista a T (docente de música) nos encontramos con una mirada tierna. T por momentos se expresaba en un lenguaje un tanto rústico y si bien no usaba términos académicos, hacía descripciones vívidas y honestas tanto de lo que observaba en los niños como de sus vivencias personales.

Anexo 8

Observación 19/4/2023

| Relato de lo observado (Lo visto y oído en la clase) | Relato de lo Experimentado (expresiones, emociones, etc.) |
|---|--|
| <p>12:05h Llego a la escuela, me recibe la directora y me invita a pasar a un salón, paso por un pequeño espacio donde está la secretaría y de allí a un espacio rectangular y con varias ventanas amplias. En las paredes hay pinturas de los niños. Hay un piano y instrumentos musicales en un rincón. Se observan guitarras, violines, violonchelos, charangos, flautas dulces, flautas contra-alto, bombos, pezuñas, kultrún.</p> <p>La directora me indica que me siente en un banco de madera sobre un lado del espacio.</p> <p>En el suelo recorre el perímetro del salón, una doble alfombra alargada y angosta en un espacio rectangular.</p> <p>12:14h Van llegando los niños de a grupos y se sientan en ellas. Algunos pasan delante de mí y me saludan. Hay mucho murmullo. Se observa a los niños sentados que hablan entre sí, se ríen. Van llegando maestras junto con los grupos que se van acercando. Se sientan junto con los niños.</p> <p>Una de ellas llega y de pie suena un cuenco. Todos hacen silencio. La misma maestra pide a una niña que le alcance la guitarra al sr. que estaba afinando el piano.</p> <p>Se observa alrededor de setenta niños sentados (desde 3 años a 11 años de edad) ocho docentes y la directora. Algunos niños susurran entre ellos, los docentes, todos sentados, distribuidos por todo el salón entre los niños, indican a los niños que dejen de susurrar. Les hacen señas para que escuchen.</p> <p>Quien recibe la guitarra comienza a tocar y a cantar.</p> | <p>Me siento cómoda, bien recibida en un espacio cálido.</p> <p>Lo que me hace recordar a la primer entrevista cuando la directora/docente me realizaba el comentario acerca de los problemas edilicios por lo que no podían conformar una rueda, y debían armar un rectángulo</p> <p>Interpreto que es un docente de música.</p> <p>Percibo un lugar reconfortante, calmo y agradable</p> <p>Siento a los niños tranquilos y me llama la atención la serenidad de</p> |

Una maestra le indica a un niño que se acomode bien y el niño se sienta bien y comienza a cantar. Hay niños que no cantan y escuchan.
Algunos niños mueven su cuerpo al son de la música.
Una maestra de pie, va llamando por su nombre a los niños a medida que mira por la ventana.

Los niños que van siendo llamados se levantan y se retiran del salón mientras la música continúa y pasan de una canción a la otra.

Hay por lo menos diez ventanas grandes por donde se ve el jardín que rodea la escuela. Cortinas color crema. Cuelgan de una pared pequeñas palomas hechas de origami de papel.

Hay percheros con abrigos colgando.

Continúan las canciones, cada una de ellas tiene una narrativa. Una habla de las golondrinas *“vuela, vuela, vuela golondrina (...) vuelve sobre la luz cruzando el mar”*

El sr. que tiene la guitarra, en una pausa, indica a los niños que van quedando que se pasen a la alfombra de atrás. Queda libre la alfombra de adelante y otros niños la comienzan a enrollar y la retiran mientras él continúa con otra canción.

Por el centro libre de la alfombra sale una niña que camina dando pequeños saltos. Le extiende la mano a otra niña que está sentada. Recorren el espacio vacío con pequeños saltos juntas.

Ahora hay una maestra que se levanta invitada por una niña.
La canción dice: *“Busque compañía, busque compañía, que la quiero ver bailar”*

Una niña es llamada, se acerca a una maestra, la abraza, le da un beso y se retira del salón.

Ahora quedan sólo tres niños, una maestra los llama: *“L, M y P se quedan conmigo en portería hasta que los vengamos a buscar”*.

Los maestros se levantan, quitan la alfombra restante enrollándola, guardan la guitarra y comienzan a limpiar la escuela. Me levanto. El salón tiene una puerta que da a un espacio áulico y otra puerta grande que da al baño, me acerco. El baño es mixto. Hay dos maestras que ya están limpiándolos.

tantos niños juntos, algunos me miran y me sonrían.
La canción es suave y habla de un marinero y su historia. Supongo que mira a las mamás que van llegando a retirarlos. Me sorprende que conozca los nombres de todos los niños.

Imagino hechas por los niños
La vista por las ventanas con sus árboles y hojas del otoño, por donde entra el sol es reconfortante.

Todo parece ser parte de la música, los llamados de la maestra, las acciones de los niños al retirarse...

Se invitan aunque tengan diferentes edades.
Me da la sensación de que uno de los niños está a la expectativa de que lo llamen. Parece que la canción propone un juego.
Y que sucesivamente se van sacando a bailar. Todo parece suceder dentro de la armonía musical mientras se van retirando las alfombras, retirando los niños y jugando otros.

Me maravilla que en casi 30' que para mí fueron como 15' tranquilos, se haya

| | |
|--|---|
| <p>En el espacio continuo al salón, espacio que une la secretaría con el salón grande, es la maestra acompañando a los tres niños.</p> <p>Miro mi reloj que indica las 12:43h. Pido permiso para sacar fotos de la escuela y de los maestros limpiando y me autorizan. Recorro el salón grande, me acerco nuevamente al baño, atravieso secretaria</p> <p>Ingreso a otro salón todo de madera (con pizarrones, tizas, almohadones en un rincón, las paredes, estantes con cajas) que comunica con la cocina, donde se observa a otros Maestros. Preparan té. Una maestra me dice: <i>“El té es para la reunión diaria de reflexión de las prácticas del día. También tenemos taller de música”</i>...y agrega: <i>“¿te quedás?”</i> Le respondo: <i>“No, no, me tengo que ir ya”</i>. Me dice: <i>“Qué lástima que no te quedás, porque verías después nuestro taller de música”</i>. Le respondo: <i>“no estaba al tanto, me tengo que retirar porque ya tengo que prepararme para ir a trabajar, quizás en otra oportunidad, gracias.”</i></p> <p>Sigo recorriendo la escuela. Veo otro salón que da al jardín, paso por la biblioteca que se comunica con otros dos espacios áulicos también con pizarrones y dibujos. A su vez, la biblioteca comunica con otro baño mixto. Vuelvo a la secretaría y veo que otros maestros siguen limpiando.</p> <p>Se acerca la directora y me dice: <i>“Lo que necesites, acá estamos”</i>. Saludo, agradezco, me retiro a las 13h.</p> | <p>retirado casi toda la escuela.</p> <p>Siento los olores de los productos de limpieza, abren las ventanas y respiro el aire fresco y escucho las voces de las maestras, algunas quedan cantando, tarareando entre ellas, pasan, y me sonríen.</p> <p>Escucho risas, me da curiosidad, escucho charlas tranquilas, sigo el sonido de las voces.</p> <p>Me da pena porque quizás era una oportunidad para conocer más de la escuelita pero ya me tengo que ir a trabajar a Esquel, si lo hubiese sabido con anticipación hubiese podido quizás pedir permiso en el trabajo.</p> <p>Respiro esa frescura que desprenden las escuelas primarias, luego de toda su labor matutina. Esa sensación de esfuerzo y los logros obtenidos, ver a los maestros limpiando y luego reunidos con el té en el mismo salón, donde entra el sol, el olor a limpio. Puedo ver a los maestros sentados en una rueda más pequeña antes de irme.</p> <p>Me quedo con esa imagen. Me voy con una hermosa</p> |
|--|---|

sensación. Fue un ratito nomás que pasó suave y veloz, el que me gustaría que vuelva, como la golondrina de una de las canciones que cantaron. Me siento apurada solo tengo una hora para almorzar y tomar el colectivo a Esquel para ir a trabajar y sin embargo, pienso... *“creo que me contagié de la música también”* y me quedo tarareando *“Busque compañe, busque compañe, queee la quieero ver bailaaar”*...

Anexo 9

Observación 10/7/2023

| <p style="text-align: center;">Relato de lo observado (Lo visto y oído en la clase)</p> | <p style="text-align: center;">Relato de lo experimentado (impresiones, emociones, etc.)</p> |
|---|--|
| <p>11h Llego a la escuela, me recibe la directora y me acompaña al aula. Me avisa que es el grupo 3.</p> <p>Me presenta a la docente que me indica donde sentarme. Me incorporo a la rueda. Me presenta a los niños <i>“nos vino a visitar Patricia”</i>.</p> <p>Hay 15 niños/as sentados en rueda. Es un salón rectangular de madera con pizarras, dibujos colgados, mapas enrollados, estantes.</p> <p>Respecto a la disposición del espacio, tienen almohadones sobre los que están sentados en rueda. La docente también. Se levanta y usa la pizarra: <i>“Hoy vamos a hacer escritura rítmica”</i>. <i>“Vamos a hacer el rulito”</i>. lo dibuja repetidas veces sin levantar la tiza de la pizarra a lo largo de la pizarra y cuando termina borra todo lo realizado. Le pasa la tiza a un niño. <i>“Vas a comenzar con la música y luego cuando terminás lo borrás y le pasás la tiza a un compañero para que pase”</i>.</p> <p>La docente toma una guitarra. Comienza a tocar y todos los niños comienzan a cantar mientras que el que está en la pizarra dibuja los “rulitos”. Se dirige con la mirada a todos los estudiantes y por sus nombres.</p> <p>Van pasando de uno los niños. Cuando termina cada uno de dibujar, después de borrar, le pasa la tiza a otro y se sienta.</p> | <p>Me empiezan a saludar algunos desde su lugar. Otros me miran con una sonrisa.</p> <p>Tiene respuesta y participación de los niños.</p> <p>Establece un vínculo claro con cada niño.</p> <p>Los “rulos” se parecen a letras L manuscritas. Pareciera que ya conocen este ejercicio y que lo hacen periódicamente. Se observa a</p> |

| | |
|---|---|
| <p>12h Terminan de pasar. “Vamos a ir a la rueda” pregunta una niña. La docente “<i>Sí, vamos a prepararnos para ir a la rueda</i>”</p> <p>Los niños se levantan, se sacan el pintor, lo guardan en una bolsa de tela cada uno en un perchero que está en el aula. Del perchero cuelgan varias bolsas con sus nombres. Toman sus abrigos. Se dirigen hacia el salón más grande de la escuela tomados de la mano junto a la docente que me indica que le tome la mano al último. Llegan al salón más grande. Se observa unos estantes donde tienen sus zapatillas, botas. Se cambian el calzado. Dejan en los estantes pantuflas, crocs, y se ponen las zapatillas, botas. Se dirigen a sentarse sobre unas alfombras que marcan el perímetro del salón grande.</p> <p>Me despido de la docente. Los niños me saludan desde el salón grande con la mano.</p> | <p>los niños atentos, cantando y participando.</p> <p>Parece que se cambian el calzado que usan dentro de la escuela por el calzado con el que llegaron a la mañana de sus casas.</p> |
|---|---|

Bibliografía consultada

- Aguilar, M. (2008). *El libro del maestro. I. Formación Docente*. I Aguilar, Maria del Carmen, ed. Lit. II. Título COD 371.1
- Anijovich, R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Bonafé (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- Byung-Chul Han (2016). *La sociedad del cansancio*. MSB Matthes Seitz.
- Contreras, D. (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Akal.
- Dalle, P. y otros (2015). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/sautu2.pdf>
- Díaz Castellar, A. (2019). *Análisis de la filosofía, pedagogía y epistemología: Hacia la horizontalidad en la relación docente-estudiante*. Institución Educativa Los Andes Secretaria de Educación de Antioquia, Colombia. ORADORES ISSN Impreso: 2644-3988 ISSN Electrónico: L-2644-3988 Año 7. Número 10. Junio 2019 - Noviembre 2019. <file:///C:/Users/poram/Downloads/anieto,+3.+Art3+46-68.pdf>
- Elichiry, N., Regatky, M. & Torrealba, M. (2015). *Artes y escuelas: tramas que posibilitan aprendizajes. Re (creando) miradas desde la perspectiva psicológica situacional*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires.
<https://www.aacademica.org/000-015/25>
- Escuela N° 2004 Provincial Municipal El Molino Pública de Gestión Estatal (2022). *PEI (Proyecto Educativo Institucional)*. Trevelin-Chubut.

- Español, S. (2010) El desarrollo como estrategia adaptativa: Características exclusivas de la infancia humana. *Memoria Académica. Revista de Psicología*, (11) pp. 47-58.
- Fernández Halliday, J. (2022). *Sentidos que le otorgan los docentes a la escuela secundaria en contexto de pandemia*. (Tesis de grado). UNPSJB. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Esquel- Chubut.
- Galarza, M. (2023). De la pedagogía de la crueldad a una pedagogía crítica, feminista y decolonial. Repensar el lazo social a partir de Rita Segato. *PRAXIS EDUCATIVA EdUNLPam*, V27 (N°2), pp. 1-17.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/7083>
- Instituto de Educación Superior “Roberto Themis Speroni” Institución pública de Gestión Estatal. Unidad Educativa. (2021). *PEI (Proyecto Educativo Institucional)*. La Plata. Prov. de Bs. As.
- Iturrioz, G. (2019). *Vygotsky. Ideas centrales de su teoría*. FHCS-UNPSJB.
- Kaes, R. (2005). *La palabra y el vínculo. Procesos asociativos en los grupos*. Amorrortu Editores.
- Kaplan, C. (2018). ¿Hacia una revolución simbólica de la afectividad en el ámbito educativo? En C. Kaplan et al. (Eds.) *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. (pp.9-11). Miño Dávila.
- Kaplan, C. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación. Sistema Nacional de Repositorios Digitales.
https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/CONICETDig_f0ada5778881853e6c84f075fa653e9c
- Larrosa, J. (2014). *Sobre la Experiencia*. Universidad de Barcelona.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984>
- Larrosa, J. (2020). Una vez más, la igualdad. La Escuela Meritocrática. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Ed.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (pp. 17-29). Buenos Aires, Argentina: UNIPE. Editorial Universitaria CLACSO.

alumno no violento (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Sakamoto, R., (2017). https://www.imdb.com/title/tt6578572/?ref_=nv_sr_1
- Sampieri, H. y Baptista, L. (2014). Metodología de la Investigación. Mexico. 6° Edición. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Siede, P. (2015). <https://yayigonz.wordpress.com/05/28/conferencia-isabelino-siede-ensenanza-y-aprendizaje/>
- Skliar, C. (2020). *Mientras respiramos (En la incertidumbre)*. Noveduc.
- Skliar, C. (2020). Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Ed.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. (pp. 41-42). Buenos Aires, Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO.
- Terigi, F. (1999). *El currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación.
- Vasilachis, I. (2015). *Introducción al Diseño de Proyectos de Investigación*. Compilación de clases del Seminario Virtual Área de Investigación Educativa – INFD.
- Vygotsky, L. (1983). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Tomo. III, Obras escogidas*. Editorial Pedagógica.

Fotos



















