



© 2019-Miño y Dávila srl
© 2019-Miño y Dávila sl

Tacuarcí 540 (C1071AAL)
tel-fax: (54 11) 4331-1565
Buenos Aires · Argentina
e-mail producción: produccion@minoydavila.com
e-mail administración: info@minoydavila.com
Web: www.minoydavila.com
Twitter: [@MyDeditores](https://twitter.com/MyDeditores)
Facebook: www.facebook.com/MinoyDavila



UNSAM
EDITA

© 2019-UNSAM EDITA de
Universidad Nacional
de General San Martín

Edificio de Containers, Torre B, PB. Campus Miguelete
25 de Mayo y Francia, San Martín (B1650HMQ)
prov. de Buenos Aires, Argentina
e-mail: unsamedita@unsam.edu.ar
Web: www.unsamedita.unsam.edu.ar



Colección Archivos de Didáctica
Serie **Fichas de Aula**

Director: José Vilella

Corrección general y cuidado de la edición, a cargo de
Javier Beramendi

La maquetación y el armado del interior estuvieron a cargo de
Javier Beramendi

El diseño de cubierta fue realizado por
Ángel Vega

La ilustración de portada fue realizada para el Instituto Glaux por
Griselda Garfunkel

Primera edición: Agosto de 2019

ISBN: 978-950-9467-98-9

Editado en
Buenos Aires,
Argentina

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Lo que puede una escuela

Una construcción sin modelos

Julián Mónaco y Alejandro Pisera (compiladores)



UNSAM
EDITA

MIÑO y DÁVILA
EDITORES

Índice

Agradecimientos.....	11
Palabras previas	13
1. Lo que puede una escuela.....	13
2. Una construcción sin modelos	14
3. Donde lo posible se hace real.....	16
4. Una respuesta práctica	17
Parte I	
Relojes y paredes. Otros cuerpos y otras subjetividades	21
Capítulo 1	
No se vive por materias	25
1. Introducción.....	25
2. Proyecto: “Delta, un espacio para la acción y la reflexión”	30
3. Proyecto: “Cooperativismo y organizaciones del tercer sector: visibilidad y estrategias de comunicación”	35
4. Más allá de los relojes y paredes	42
5. Anexo	45
6. Referencias bibliográficas	48
Capítulo 2	
La escuela afuera de la escuela	49
1. Introducción.....	49
2. Salidas a museos de Buenos Aires: tours guiados en inglés.....	51
3. La asignatura Diseño, Desarrollo, Gestión y Evaluación de Emprendimientos (DDGE)	59
4. Un viaje al encuentro con <i>el otro</i>	67

5. Conclusión.....	73
6. Anexo 1. Viaje de estudios a Inglaterra y Francia: vivir el idioma	74
7. Anexo 2. ¿Trabajar en quinto año? ¿Para qué?.....	76
8. Referencias bibliográficas	79

Capítulo 3

Abriendo puertas.....	81
1. Introducción.....	81
2. Estamos motivad@s	82
3. Los actos escolares.....	82
4. El aborto entró en las aulas	84
5. Educar en tiempos de redes sociales	85
6. Romper tabúes: Educación Sexual Integral	88
7. Desigualdades mediáticas.....	90
8. Educar, un proceso en (de)construcción.....	92
9. Referencias bibliográficas	93

Parte 2

Ida y vuelta. Lenguajes que abren mundos	95
--	----

Capítulo 4

El juego simbólico en el nivel inicial	99
1. Jugar en mundos imaginarios	100
2. El juego como estrategia didáctica en el nivel inicial: un argumento ..	102
3. ¿Cómo se pueden clasificar los juegos? Algunas tipologías desde el aula	103
4. Entre inspectores-recolectores y cocineros.....	105
5. Conclusión.....	112
6. Referencias bibliográficas	113

Capítulo 5

Las alfabetizaciones múltiples como construcción institucional	115
1. Presentación.....	115
2. Alfabetización estética: de las respuestas a las preguntas	117
3. ¿Nuestros estudiantes son “nativos digitales”?.....	121
4. El cuerpo como punto de partida	126
5. Las prácticas de lectura y escritura desde los inicios de la escolaridad básica.....	129
6. Referencias bibliográficas	134

Capítulo 6

El mito de la no lectura	137
1. El desafío de la lectura en las clases de ciencias sociales	139
2. Veo, entonces leo.....	144
3. <i>Planeta Cortázar</i> : Instrucciones para realizar una aventura literaria dentro del aula.....	150
4. Conclusión.....	159
5. Anexo 1	161
6. Anexo 2	163
7. Referencias bibliográficas	164

Parte 3

¿Inclusión o ilusión? En busca de lo real	165
---	-----

Capítulo 7

En el inicio: corriendo el velo.....	169
1. Introducción.....	169
2. Primer tránsito: de la casa a la escuela (o a la institución).....	171
3. Segundo tránsito: del lenguaje corporal al lenguaje verbal.....	174
4. Tercer tránsito: de lo individual a lo común.....	178
5. Conclusión.....	183
6. Referencias bibliográficas	184

Capítulo 8

Otros derroteros, una misma escuela. Un intento de aproximación a la problemática de aquellos niños que “no encajan” en las dinámicas escolares	187
1. “Lo diferente y lo común”	191
2. Adecuar o adecuarse	194
3. La documentación como bitácora	200
4. Nuevas subjetividades.....	204
5. Anexo 1. La escuela como aula	208
6. Anexo 2. La puerta de las mil grullas	210
7. Referencias bibliográficas	212

Capítulo 9

El desafío de una inclusión centrada en sus protagonistas.....	213
1. Introducción.....	213
2. Trabajar con otros.....	216

3. Encuentros y desencuentros	220
4. Escenas de inclusión.....	223
5. A modo de conclusión... provisoria (por supuesto, porque no puede serlo de otro modo).....	234
6. Anexo 1	235
7. Anexo 2	239
8. Referencias bibliográficas	240

Epílogo

¿Puede una escuela ser una banda de jazz?: noticia sobre la producción de <i>Lo que puede una escuela</i>	241
--	-----

Sobre los autores	245
-------------------------	-----

Agradecimientos

Esta obra es el producto de un trabajo colectivo, de una polifonía de experiencias y visiones compartidas que desde siempre caracteriza a las propuestas educativas y culturales de la Fundación Cultural Glaux de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Su Consejo Directivo, formado por Vilma Intagliata, Marta Rozenberg y José Villella, agradece:

- A todos aquellos que han prestado su testimonio a través de la escritura de las experiencias que han coordinado.
- A todos nuestros alumnos que han sido protagonistas de las experiencias aquí relatadas y a los que siguen confiando en este proyecto educativo trabajando en él como docentes o enriqueciéndolo como familias.
- A Virginia Arias, Claudia Jacob y Mariana Márquez, directoras de la Sección Primaria, Inicial y Secundaria del Instituto Glaux, respectivamente, cuya invaluable iniciativa y participación fueron vitales para la realización de esta obra.
- A todo el equipo editorial de UNSAM Edita y Miño y Dávila por alentar la edición de esta obra en la colección Archivos de Didáctica.

Palabras previas

Vilma Intagliata y Marta Rozenberg

1. Lo que puede una escuela

¿Qué se dice hoy de la escuela? ¿Qué se le pide? ¿Qué diagnósticos se hacen sobre su vigencia? Cuando se habla de la escuela, surgen una serie de lugares comunes, a veces contradictorios: “la escuela ya no puede”; “los pibes ya no son lo que eran, los docentes tampoco”; “está desactualizada”; “no responde a las necesidades de los chicos”; en suma... quedó en el pasado. Desde otras perspectivas, se apela a un salto al futuro: “cuando se produzca una reforma”; “cuando se incorporen las nuevas tecnologías”... funcionará bien.

La escuela es una institución especial entre las instituciones. A ninguna se le requiere más y se la valora menos. Se le atribuyen responsabilidades cada vez más diversas y, al mismo tiempo, se la considera inútil: cuando no hay respuesta para algo... es la escuela; si algo sale bien, muchas veces... no es la escuela.

Este libro intenta recobrar el presente como un tiempo activo para la escuela. Como un tiempo de pensamiento y de acción. Quiere salir de la trampa del pasado y del futuro: ni la escuela ya no sirve, ni hay que esperar su evolución en un porvenir eternamente postergado.

Desde muchos ámbitos, se le exige a la escuela ponerse a la altura de los tiempos movilizandolos sus estructuras –lo que efectivamente es una necesidad– pero, simultáneamente, se espera que mantenga condiciones que ya no son posibles en ningún otro ámbito de la realidad histórico-social. Se trata, también, de ir más allá de esta paradoja.

Los ritmos actuales son vertiginosos, la perdurabilidad no parece tener el valor de otras épocas, los jóvenes profesionales no aspiran, como sus abuelos, a encontrar una ocupación o trabajo seguro en el que instalarse para toda la vida. Los objetos, los intereses, las identidades tienen el sello de la transitoriedad. La escuela y la docencia no escapan a esta circunstancia. El entorno

en que actúan (vaivenes sociales, políticos, económicos, transformaciones culturales) tiñe el quehacer y requiere de una actitud lúcida para reconocer qué hay que movilizar para acompañar ese proceso y qué resguardar. Solo desde una mirada abarcadora de todas las variables que intervienen en los espacios educativos (desde la clase hasta la institución; desde el niño hasta la sociedad a la que pertenece; desde el docente en el aula hasta las normativas escolares) se puede lograr transformar las dificultades en oportunidades de acercamiento a la escuela que queremos.

Alguna de las propuestas de reforma tuvo como lema, precisamente, “la escuela que queremos”. ¿Quién puede oponerse a ella? Pero ¿qué es lo que queremos?, y tal vez lo más decisivo: ¿cómo logramos eso que queremos? El contenido de este libro trata de compartir algunas posibles respuestas a estas preguntas tan *clásicas* como actuales.

En este contexto, nos proponemos construir e introducir en el campo educativo una voz distinta a la de los investigadores tradicionales, los funcionarios y los comunicadores-formadores de opinión. En las páginas que siguen aparece una voz poco frecuente en los debates sobre educación: la voz de los que están todos los días en la escuela, los que la hacen. Es una voz que transmite experiencias realizadas, no declaraciones de principios, no discursos de lo que se supone que se debe hacer. Aquí, es la escuela la que habla de la escuela, el docente mismo en un doble rol de actor e investigador.

Si hoy parece estar separado el trabajo docente del trabajo investigativo; este libro es, también, una apuesta por recomponer ese vínculo. Parafraseando el cuento de los hacheros, según el cual termina cortando más y mejor aquel que, en lugar de dedicarse solamente a blandir el hacha sin querer “perder” un instante de su tiempo, se toma el trabajo de detenerse a afilarla y mirar lo realizado para luego seguir, así, la acción docente que reflexiona sobre sí misma, evalúa y rectifica rumbos, resulta también más efectiva.

2. Una construcción sin modelos

¿Qué significa construir sin modelos? La propuesta puede dar idea de precariedad, de inestabilidad, pero no es así. Si bien construir sin modelos implica una condición de apertura, eso no supone trabajar en el “aire”, más bien exige estar muy activo, esforzarse, definir las actualizaciones que responden al acontecer dinámico. Porque la movilidad, el cambio por sí mismo, es inconsistente; la inmovilidad, la permanencia por sí misma, es rigidez. Lo propio de una acción con sentido es mantenerse firme en medio del cambio, cambiar sin abandonar lo que es fundante.

Las experiencias que aquí se relatan y la institución que las enmarca solo fueron posibles definiendo claramente un rumbo, conformando un equipo profesional que le diera carnadura y ello demanda un trabajo arduo que se construye a lo largo del tiempo y cada día: fijar metas, lograr consensos –con el adentro y con el afuera escolar–, establecer compromisos, compartir convenciones, dar herramientas, escuchar, valorar, respaldar, conocer la realidad de las aulas.

La escuela es un ámbito especialmente *vivo* en donde no es posible detenerse. Un camino que no tiene un punto de llegada. Cada paso es una estación que lleva a otra, porque como enuncia Immanuel Kant: “No se debe educar a los niños conforme al presente sino conforme a un estado mejor de la humanidad, posible en el futuro”. Entonces, la tarea docente debe tender a acercar ese futuro al niño o al joven que hoy transita nuestras aulas y no puede esperar.

Esto requiere de una disposición innovadora que no consiste, simplemente, en mejorar el parque tecnológico (a lo que habitualmente se la asocia) sino en un enfoque institucional coherente que abarque la totalidad del ámbito escolar: su estructura, su organización, la conformación del equipo de trabajo, los criterios pedagógicos, la práctica docente cotidiana, la configuración de los espacios... modos que a su vez tiñen roles, proyectos, asignaturas, formas de evaluación, vínculos... Este enfoque es algo que la institución en la que trabajamos “hace” pero que también enseña e imprime en sus estudiantes.

La institución escuela se encuentra en el punto de cruce entre los nuevos desafíos y una estructura normativa, en muchos aspectos, anquilosada. Debe moverse en ese espacio conflictivo, de difícil equilibrio y, desde ahí, inventar y reinventarse. Dice Enrique Mariscal: “El conflicto no es una fatalidad. Es la visita del límite. Es un ingrediente de la realidad misma. Es el llamado a la oportunidad”.

El contenido de este libro refleja lo que se logra cuando el límite se transforma en oportunidad: la reflexión sobre las situaciones que no encuadran dentro de las respuestas usuales y la evaluación constante de la acción cotidiana llevaron a la invención de nuevas estructuras y formas de organización, más allá de las establecidas escalafonariamente en la normativa vigente. Así surgieron nuevos protagonistas, con nuevos roles: Equipo Directivo, Consejo Académico Consultivo, Orientador Académico Pedagógico, Asistente Pedagógico, entre otros.

Esta estructura y organización innovadoras ofrecen el espacio para que la calidad docente se desarrolle; generan y alimentan proyectos compartidos y facilitan una convivencia armónica y estimulante de propuestas y desafíos.

La mirada auténticamente docente siempre es visionaria y optimista. Esa visión, a veces utópica, es la que sirve para avanzar, sin embargo, no puede desconocer, ni dejar de contar con las condiciones reales en las que se desarrolla su actividad: el contexto social y sus demandas, las características de los alumnos, las particularidades de la profesión... por lo que solo la conjunción del querer y el poder permite que lo posible sea lo más cercano a lo imaginado como ideal.

Es en el mismo hacer que se mide y pone a prueba *lo que queremos*, es la acción diaria el puente que nos conduce a lo posible.

3. Donde lo posible se hace real

Releamos el título de este apartado como una pregunta. La respuesta es: en una escuela. Y para mostrar que los ejemplos pueden ser elocuentes, nos ubicaremos en la escuela que lleva por nombre el término con que los antiguos griegos designaban al mítico búho que acompañaba la imagen de Atenea (su diosa de la sabiduría): Glaux. Allá por 1989, en Villa del Parque, barrio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, –inspirados en aquel sentido de sabiduría que no es erudición sino conocimiento lúcido para discernir y conducir la propia vida, como así también al bien común, y con la expectativa de brindar herramientas para que sus alumnos construyeran desde ese marco, su propio proyecto vital-, comenzó a funcionar la escuela donde lo que aquí relatamos se hizo posible, donde la utopía se tornó realidad. Bajo la figura legal de una Fundación –un ámbito, sin fines de lucro, abierto a la realización de proyectos y experiencias innovadoras-, junto a Ana María Bach¹ dimos inicio a la concreción del proyecto educativo² del que este libro es testimonio.

A treinta años de esa apertura, estas páginas recogen las experiencias vividas desde la voz de sus protagonistas con el fin de compartirlas con aquellos que, pensando que la escuela es un ámbito de transformación y crecimiento, se asumen profesionales de la educación comprometidos con sus ideales.

1 Profesora de Filosofía (ISP “Dr. Joaquín V. González”), Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Actuación docente de grado en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” y la Universidad de Buenos Aires; de posgrado en UNR, UNSAL, UCES; y en capacitación docente. Coautora y autora de libros didácticos y sobre Teoría de Género. Cofundadora de la Fundación Cultural Glaux y del Instituto Glaux. Ejerció tareas de dirección hasta su retiro en 2000.

2 El Instituto Glaux comenzó abriendo en primer término su Sección Secundaria y luego las Secciones Inicial y Primaria.

4. Una respuesta práctica

Hemos agrupado los diferentes capítulos que componen este libro en torno a tres ejes temáticos. El primero de estos ejes, “Relojes y paredes (Otros cuerpos y otras subjetividades)”, contiene los capítulos 1, 2 y 3, en los que las preguntas por el tiempo y el espacio escolares actuales y por cómo hacer de la escuela un espacio cada vez más receptivo de las diferentes potencias que portan los estudiantes son contestadas a partir de la presentación de experiencias pedagógicas concretas.

En “No se vive por materias”, un grupo de docentes del nivel secundario –frente a las prácticas por momentos rutinarias de la escuela más tradicional; frente a los contenidos y las actividades poco o nada significativos; frente a situaciones que solo simulan momentos de enseñanza– comparten el diseño y la concreción de diferentes proyectos (desde el armado de un barrilete para trabajar contenidos de matemática, hasta una experiencia institucional que desdibuja los límites de la forma-escuela) en busca de que *algo* suceda y deje una marca, una huella en los estudiantes.

Visitas *en inglés* a museos como The Cavern o el museo-casa Xul Solar, en las que los estudiantes *usan* la segunda lengua en un ámbito donde la *necesitan* para comunicarse; diseño y la gestión de emprendimientos *concretos* en los que deben hacer frente a la complejidad de la realidad; viaje de estudios al Noroeste Argentino en el que experimentan con un territorio socialmente construido y con las problemáticas que afectan a sus habitantes: estas experiencias del nivel secundario que se relatan en el capítulo dos, aún en su heterogeneidad, comparten el gesto de atravesar las puertas de la escuela como una estrategia posible para poner esas estructuras “tradicionales” en suspenso e intentar abrir *otras* situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

¿Cómo conviven “lo escolar” y lo “no escolar”? ¿Cuál es el área de influencia de la escuela? ¿Hasta dónde llega el espacio que la escuela puede y debe regular? En este capítulo, la autora, que es docente y ex alumna de la institución, explora el afuera que se *mete* en la escuela (desde la redes sociales, desde los temas del debate público) y las diferentes estrategias que se generan desde la institución para problematizar estas temáticas y transformarlas en material para ser pensado colectivamente.

Con el nombre “Ida y vuelta (lenguajes que abren mundos)”, el segundo eje agrupa los capítulos 4, 5 y 6. Se puede imaginar a estos capítulos como contribuciones a una suerte de archivo *vivo* de didáctica atravesado por unas interrogación general: ¿qué lenguajes puede proponer la escuela hoy para que los estudiantes puedan abrir un mundo propio? ¿Cómo dotarlos de las herramientas necesarias para que puedan componerse en forma potente con los mundos que los rodean?

En “El juego simbólico en el nivel inicial”, tres maestras jardineras presentan los proyectos “Brigadas verdes” y “Cocineros argentinos”, en los que los niños *juegan* en mundos imaginarios propuestos por ellas: niños-recicladores, niños-investigadores, niños-cocineros puestos a resolver “el problema de la basura” o “el problema de la alimentación”. Estos proyectos, además de los aportes teóricos de autores como Vygotsky y Garvey, les permiten “salvar” al juego del sentido común que muchas veces lo confina al movimiento, al ejercicio y a las habilidades motoras.

Los cuatro textos que componen el quinto capítulo toman como disparador la idea de que la alfabetización ya no se restringe a enseñar a leer y a escribir dentro del aula. Los tiempos actuales requieren que la escuela enseñe otros lenguajes, técnicas y formas de expresión y valore y desarrolle otras inteligencias que los chicos portan. La idea de “alfabetizaciones múltiples” o “alfabetizaciones emergentes” permite aproximarse a esta característica que hoy forma parte de la agenda pedagógica pero que el Glauco sostiene desde sus comienzos.

¿Cuál es la relación entre lectura y placer? ¿Es verdad que los jóvenes no leen ni quieren leer? En el sexto capítulo, un grupo de docentes de las áreas de Prácticas del Lenguaje, Lengua y Literatura y Ciencias Sociales de los niveles primario y secundario abordan el “mito de la no lectura”. A través de una serie de propuestas y estrategias pedagógicas buscan reconectar la literatura con la experiencia y habilitar un contacto genuino entre textos y lectores.

Por último, el eje “¿Inclusión o ilusión? (en busca de lo real)” contiene los artículos 7, 8 y 9. En ellos, la pregunta por cómo dar un tipo de inclusión potente *regresa* a la escuela y se vuelve, en ese regreso, más genuina. Lo mismo sucede con las estrategias: intentan elaborar y problematizar los obstáculos y las problemas que surgen de la propia experiencia de quienes trabajan todos los días en la escuela, de sus encuentros con los otros y con las cosas.

En el camino a la inclusión en la escuela es fundamental el diagnóstico y la detección temprana de las primeras dificultades. En el trabajo “En el inicio: corriendo el velo” se describen las estrategias que desde el nivel inicial se llevan adelante para lograr la socialización de los niños. Además, estas estrategias sirven, muchas veces, para identificar en los niños particularidades que requieren de un trabajo institucional y familiar específico. Se trata de un momento fundamental de un proceso de inclusión que es –por supuesto– mucho más extenso pero que comienza con este primer trabajo de “develamiento”.

¿Niños con problemas o nuevas subjetividades? Desde hace años que se observa un crecimiento exponencial de los casos de patologización, ¿pero

cuántos de estos chicos presentan efectivamente una disfunción real? En el octavo capítulo, la autora aborda las complejidades que se presentan y las estrategias que la escuela propone para desmarcarse de las simplificaciones del etiquetado. Parte de la idea de que hay un cambio cultural que se expresa o que funciona mucho más vivamente o rápidamente en el cuerpo de los chicos que en el de los adultos, y que por ello éstos tienden a pensarlo como “crisis”. En ocasiones, esa diferencia o ese desfase se interpreta o se explica con el recurso a la patologización. ¿Cómo compone la escuela, entonces, un vínculo con estos niños? ¿Cómo identificar realmente las patologías? ¿Hay un modo en el que la escuela puede conectarse con esa “crisis” que no actúe desde de la sanción?

En el capítulo final de *Lo que puede una escuela*, se intenta ir más allá del “lenguaje de la inclusión”. Como sabemos, en los últimos años, aparecieron, sobre todo en el nivel de las políticas públicas y de los discursos de los especialistas, muchas palabras alrededor de estas temáticas: “integración”, “inclusión”, “escuela para todos”, “escuela para cualquiera”. Estas palabras, sin embargo, circulan ya un poco vacías y parecen no ayudar demasiado en la práctica concreta de la inclusión. Más que repetir este lenguaje gastado, se trata, entonces, de proponer ciertas tensiones conceptuales que resultan de la práctica concreta de la inclusión. Es decir, no poner sobre la mesa tensiones meramente “intelectuales” sino trabajar con tensiones con las que los docentes, los tutores, los equipos directivos, etc. se enfrentan día a día.

Como decíamos al comienzo, con la escritura y la publicación de este libro nos proponemos introducir una voz particular en algunos de los debates actuales del campo educativo. Pero introducir una voz es, siempre y al mismo tiempo, ir al encuentro de otras voces. Esperamos que las experiencias, las preguntas, las herramientas que aparecen en estos textos permitan construir ese encuentro con la voz de nuestros lectores.

Parte 1

Relojes y paredes

Otros cuerpos y otras subjetividades

Textos en búsqueda de un nuevo tiempo escolar; textos en los que la pregunta por los límites espaciales de la escuela aparece como una oportunidad; textos en los que la escuela se reacomoda para activar la potencia de sus estudiantes. Más que de insistir en denunciar un imaginario escolar ya agotado (poblado de sillas, pizarrones, escritorios, exámenes, timbres y asignaturas), conviene animarse a abrir la pregunta por el tiempo y el espacio de la escuela en el presente. ¿Dónde comienza y termina el aula? ¿Existe un tiempo privilegiado de la enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo puede dialogar esta “institución especial” con el afuera?

Capítulo 1

No se vive por materias

Gabriela Jiménez, Mariana Márquez,
Gabriela Muollo y Valeria Suriano

1. Introducción

La “máquina escolar” ha mantenido su estructura tradicional a lo largo del tiempo: el horario fijo de entrada y de salida; las horas de cuarenta minutos y los módulos de ochenta; las materias o asignaturas como organizadoras de los contenidos a enseñar; el “horario mosaico” —en la educación media— en el que entra un profesor y sale otro; el aula con los chicos sentados y más o menos quietos; la evaluación escrita como modo de acreditar saberes. Mucho se ha escrito (y criticado) a la escuela tradicional¹ y, aunque los diseños curriculares se modifican periódicamente intentando una renovación, esta estructura organizacional se mantiene casi sin variaciones.

Ante este panorama, lo que llama la atención es que, en la actualidad, muchas veces la idea de “innovación educativa” está dominada por la idea de “innovación tecnológica”. En general, la innovación se piensa como la incorporación de herramientas informáticas en las clases: que haya computadoras en todas las aulas; que se proyecten películas; que se usen *tablets* o celulares; reemplazar el pizarrón por pizarras interactivas; incorporar simuladores u otras aplicaciones informáticas. Pero todo esto sin interpelar esa estructura tradicional.

En estas páginas nos proponemos, al contrario, pensar en otras formas de innovación, que no se reduzcan a la simple incorporación de las llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) sino que realmente intenten “sacudir” a esa máquina escolar.

Es decir, frente a las prácticas rutinarias, ritualizadas; frente a contenidos y actividades poco o nada significativos; frente al simulacro de “hagamos de

1 Por ejemplo: Sibilia (2012); Rivas (2014); Duschatzky, Farrán y Aguirre (2010).

cuenta que enseñamos” mientras lo único que hacemos es tratar de mantenerlos quietos durante 80 minutos; proponemos pensar en otro tipo de trabajo escolar: actividades diseñadas con la intención de que algo se mueva, de que lo que enseñemos tenga sentido para los estudiantes, de proponer experiencias que dejen en ellos una marca, algún tipo de huella.

¿Y cuándo es que los docentes sentimos que realmente *algo está pasando*, más allá del simulacro? En momentos de balance compartidos entre profesores, todos coincidimos en que en el aula “pasan cosas” cuando los estudiantes se sienten involucrados, cuando tienen que poner el cuerpo en lo que están haciendo, cuando se emocionan ante una propuesta, cuando tienen la libertad de elegir, de tomar decisiones, cuando se pone en juego su deseo de aprender.

En ese lugar movilizador ponemos aquí al trabajo por proyectos. Pero escrito deliberadamente con minúscula, porque no se trata de adoptar una estrategia de enseñanza prefabricada, a modo de receta, ni una imposición (“Todos los profesores tienen la obligación de diseñar *un* proyecto” o peor “A Ud. este año le toca tal proyecto”), ni más de lo mismo (“Vamos a incorporar una hora semanal de proyecto”). El *proyecto* (de alguna manera hay que llamarlo) pensado como aquello que rompe con la inercia, con el espacio y el tiempo tradicionales de la escuela. El proyecto como lo no rutinario ni ritualizado. Pero también como una herramienta que permite conectar el conocimiento con el deseo, con las “ganas de”, con la pasión de los estudiantes y de los docentes.

Como plantea Anijovich (2009) el proyecto permite articular contenidos de diferentes materias; conectar el adentro con el afuera de la escuela; desplegar distintos tipos de contenidos, no solamente el contenido conceptual sino también los valores y los procedimientos, integrando además a los diferentes actores que involucra la comunidad educativa.

Pensados de este modo, los proyectos son disruptivos, ya que nos sacan de esa zona de quietud y de relativo confort que proporcionan nuestras materias y nos lanzan a lo incierto del trabajo con otros, en otros espacios, con otros materiales, en otros tiempos y con resultados que no conocemos de antemano. Esto constituye un problema para quienes, como afirma Deleuze en *Diferencia y repetición*, sueñan “menos con actuar que con prever, y con dejar que la acción pase de lo imprevisible a lo previsible” (2002: 337), cuando lo que nos fuerza a pensar es, en cambio, aquello que no deja al pensamiento tranquilo, aquello que no encaja en el molde de lo que se sabe o cree saber.

El mandato de desarrollar todo el programa de las materias o la supuesta imposibilidad de “dar vuelta el programa”, demuestran cuánto arraigo tiene

en los docentes, todavía, la estructura por materias. Muchas veces los proyectos son dejados de lado porque “no llego con el programa” o porque son diferentes los momentos del año en que se tratan temas afines en las diferentes materias o cursos. Sin embargo, *no se vive por materias*, así que lo primero que requiere el trabajo por proyectos es animarse a jerarquizar y recortar contenidos, reorganizarlos, focalizar en los más significativos o en aquellos que nos permitan proponer experiencias de aprendizaje más potentes.

En vez de la clásica secuencia pizarrón-carpeta-prueba, que tan claramente critica el joven Juli Garbulski (2007) en la charla TED “Zombis en la escuela”, los proyectos hacen que los docentes y los estudiantes atraviesen distintas experiencias en las que los contenidos se ponen en juego para el logro de un objetivo, favoreciendo de este modo el aprendizaje significativo.

Este rasgo de los proyectos –pensados como experiencias– implica, entre otras cosas, el desafío de decidir cómo es que los estudiantes serán evaluados al atravesarlos. Esto supone tomar distancia de la prueba escrita como dispositivo privilegiado de medición y darle la posibilidad a los diferentes grupos, a los diferentes chicos, de que puedan expresar sus aprendizajes de un modo propio y no necesariamente a través del tradicional cuestionario o de un *multiple choice*. La evaluación se concibe, así, como un proceso permanente y personal (en función del desarrollo de las capacidades propias de cada estudiante) y no como algo estandarizado que ocurre al final de la unidad temática.

1.1. Dejando volar las ideas

Si bien los proyectos suelen involucrar a varias materias, también pueden ser abordados en forma disciplinar, es decir, un proyecto específico de una materia, como un modo de acercar los contenidos de una forma diferente.

¿No se aprende mucho más si, además de leer sobre el arte callejero, los grafitis y la obra de Bansky, los chicos salen a recorrer la ciudad o el barrio en busca de itinerarios urbanos que constituyen verdaderos –en palabras de los propios estudiantes de 5.º año– “museos a cielo abierto”?

¿No es mucho más significativo, para enseñar Termodinámica, diseñar un proyecto que articule las primeras explicaciones científicas sobre el calor, con las conjeturas y resultados que surjan de las prácticas que los chicos puedan hacer en el laboratorio, para llegar finalmente a analizar los cambios de paradigma ocurridos sobre el tema hasta el presente?

¿No sería mejor, en lugar de entrar al mundo de la geometría hablando de ángulos opuestos por el vértice y de triángulos escalenos, hacerlo a través de un proyecto que permita que los chicos se acercaran a ella, de manera informal, usando la intuición?

Fue así como, una mañana como tantas otras, la docente de matemática² les presentó a los alumnos de 1.º año un desafío: armar un barrilete! En realidad, varios barriletes, uno por grupo, que luego saldrían a remontar. Esta idea generó mucho entusiasmo: sin pedirlo se armaron rápidamente los equipos a la espera de las indicaciones para el emprendimiento.

El primer paso fue pensar el diseño, es decir, qué forma y tamaño darían a esta construcción. También tuvieron que considerar la relación entre aspectos geométricos, aspectos físicos y la posibilidad de remontar el barrilete y mantenerlo en el aire volando. Y, por supuesto, qué materiales serían los más apropiados para lograrlo.

La dimensión estética también estuvo presente en esa primera instancia: ¿Qué colores usar?, ¿qué combinaciones serían las más vistosas o representarían mejor los gustos del grupo? Resueltas estas cuestiones, y con los elementos sobre la mesa (varillas de madera balsa, pegamento, hilo y papel barrilete de diversos colores), ¡manos a la obra!

Dispuestos en grupos de a seis, tuvieron que analizar qué función cumplían en el diseño de su barrilete las varillas y aparecieron entonces las diagonales jugando un papel decisivo según su ubicación.

Después de un análisis meticuloso, la docente y los estudiantes hicieron en el pizarrón un cuadro en el que figuraban los diferentes diseños, en su mayoría cuadriláteros (con algún pentágono “infiltrado”), con sus respectivas propiedades de lados y diagonales.

De esta manera, amena y creativa, los chicos aplicaron la geometría en sus muy coloridos barriletes, y lo que comenzó como juego y de manera concreta los llevó a lo abstracto y formal de la geometría.

Estos barriletes fueron expuestos y los chicos les explicaron a sus compañeros de otros cursos en qué consistió esta experiencia, sin olvidarse de las propiedades descubiertas en el proceso.

Esta forma de trabajo, que en otros años fue reemplazada, por ejemplo, por el armado de mandalas, permite que todos los alumnos puedan desarrollar sus habilidades y destrezas, sin que nadie quede fuera de las tareas a desarrollar. El desafío del docente es darse el permiso para abrir esa puerta y animarse a jugar.

2 Agradecemos a Rosanna Repetti (docente de matemática) el relato de esta experiencia.

1.2. Un paso más allá

Cuando la meta es romper la rigidez de la estructura escolar y, en particular, la separación por materias, resulta útil la distinción entre “multidisciplina”, “interdisciplina” y “transdisciplina”.

El primer nivel de integración es lo que llamamos “multidisciplina”, y ocurre cuando, para abordar un determinado objeto de estudio, *se busca información y ayuda en varias disciplinas*. En la escuela, que está organizada por materias, tal como afirma Anijovich, la multidisciplina es lo que más fácilmente se puede lograr: es lo que sucede, por ejemplo, en la experiencia de la salida al Delta del Paraná que relatamos más adelante.

La interdisciplina, en cambio, implica una articulación de los contenidos de varias disciplinas para lograr un objetivo o resolver un problema, rompiendo así la clásica estructura de las materias. Según Torres Santomé (2006: 72) “esta modalidad conlleva una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, enriquecimientos mutuos”. Además, en la escuela, permite introducir una práctica muy valiosa como es el trabajo en parejas pedagógicas, involucrando a veces áreas del conocimiento que, a priori, parecerían no tener nada en común. Este es el caso de la segunda experiencia que relatamos en este capítulo, en la cual materias del Área Artística y del Área Económica se conjugaron en un proyecto que involucró a estudiantes de diferentes cursos.

Por último, la transdisciplina, que es la etapa superior de integración y “se trataría de la construcción de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas” (*idem*). Este tipo de integración representa un gran desafío para las escuelas, imposible de llevar adelante sin una clara decisión institucional, ya que implica romper totalmente con los moldes del sistema que nos enmarca. Y aún con la decisión institucional de hacerlo, podría ocurrir que el proyecto encuentre sus límites en las autoridades educativas de la jurisdicción.

Fue el caso de un proyecto que diseñamos para la integración de las asignaturas del área de Ciencias Sociales. En él, confluíamos profesores de Sociología, Derecho, Filosofía, Historia, Educación Cívica y Geografía, proponiendo a los alumnos temáticas y problemáticas que eran abordadas conjuntamente, borronando los límites de las asignaturas, agrupando estudiantes de diferentes cursos y con el plus de que las clases eran dadas entre varios docentes, participando a veces cuatro o cinco en el mismo aula. Esto generaba una sinergia sumamente estimulante entre los profesores que también resultó convocante para los alumnos: todos demostraron altos niveles de compromiso con respecto a la propuesta de trabajo y lograron aprendizajes potentes.

Vista parcial del contenido del libro.

Para obtener el libro completo en formato electrónico puede adquirirlo en:

www.amazon.com
www.bibliotechnia.com
www.interebook.com
www.e-libro.net

MIÑO y DÁVILA
♦ E D I T O R E S ♦