

Revista RUEDES, Año 2- Nº 4- 2013, ISSN: 1853-5658, p. 69- 83

“Y...a mí me parece que es porque los niños ganaron”. Relato y análisis de una experiencia pedagógica¹.

Teresa Torrealba²

Hilda Beatriz López³

Universidad de Buenos Aires

Resumen

Este relato presenta una experiencia pedagógica desarrollada con un grupo de niños de 2º ciclo, en proceso de alfabetización, que asisten a una escuela de recuperación - modalidad de Educación Especial - de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se analizan momentos clave de la experiencia a partir de los aportes de las teorías genéticas del desarrollo en el marco de la perspectiva interdisciplinaria (Elichiry, 2009).

¹ Las autoras de este artículo advierten que rechazan toda manifestación de sexismo y que la utilización del género es estrictamente gramatical con la única intención de facilitar la lectura.

² Torrealba, M. Teresa. Profesora para la enseñanza primaria. Lic. En Psicología. Docente de *Psicología Educativa*, Cátedra I, Facultad de Psicología, UBA. Investigadora del Proyecto de Investigación *Aprendizaje situado: nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad* Secretaría de Ciencia y Técnica UBA UBACyT 2011-2014.

Correo electrónico: torrealbatere@hotmail.com

³ López, B. Psicopedagoga, Jefa de Trabajos Prácticos. Cátedra de Psicología Educativa I, Facultad de Psicología, (UBA) Investigadora del Proyecto de Investigación *Aprendizaje situado: nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad* Secretaría de Ciencia y Técnica UBA UBACyT 2011-2014.

Correo electrónico: hildabeatriz.lopez@gmail.com

Se interpela el uso de categorías que históricamente se han utilizado y aún se utilizan para describir a los niños que habitan nuestras escuelas y se propone una reflexión sobre prácticas de enseñanza, de manera de ofertar entornos favorecedores que promuevan las potencialidades de los alumnos.

El trabajo se inscribe en el marco de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas que posibilita poner a prueba “lo que sucede” y “lo que nos sucede” en el trabajo diario, recuperando y reconstruyendo las voces de los diferentes actores (Suarez, 2007).

Palabras clave

Aprendizaje situado - Documentación narrativa - Interacción social - Participación guiada - Interdisciplina.

Abstract

This paper presents a pedagogical experience that was developed in the second cycle of a School for Children with special educational needs, in the city of Buenos Aires.

The children of the analyzed group are constructing their alphabetization process.

The key moments of the experience are analyzed according to Genetic Development theories; in an inter-disciplinary frame (Elichiry, 2009). The historic use of certain categories to describe the children who assist to our schools is argued. At the same time, we reflect about teaching practices and the way in which they offer, or not, a context capable of promoting student's potentials.

Our work is framed in the tradition of the narrative documentation of pedagogical experiences, that allows us to test both “what happens” and “what happens to us” in everyday work; recovering and reconstructing the voice of the different actors implied (Suarez, 2007).

Keywords

Situated learning - Narrative documentation - Social interaction - Guided - Participation - interdiscipline.

Recepción: 28 de mayo de 2012

Aceptación: 28 de mayo de 2013

Introducción

La experiencia educativa que presentamos se desarrolló en una escuela de recuperación (modalidad de Educación Especial)⁴, pública, de gestión estatal, del nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires.

A través de este relato nos proponemos reflexionar acerca de propuestas de enseñanza y aprendizaje en las que el enfoque interdisciplinario constituye el marco de abordaje de la misma. Pensamos esta experiencia en la trama de los desafíos que asumen los procesos de escolarización en la modalidad de Educación Especial.

En este recorrido, nos proponemos cuestionar los formatos tradicionales de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación psicológica que han contribuido a la patologización de niños y jóvenes que asisten a las escuelas de esta modalidad.

Esta presentación, retoma algunos aspectos de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas que “(...) pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos, los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas.” (Suárez, 2007: 85). Se orienta a construir propuestas de enseñanza, documentarlas y poner a prueba “lo que sucede” y “lo que nos sucede” en el trabajo diario con los alumnos, recuperando y reconstruyendo las voces de los diferentes actores con el propósito de “construir de manera colaborativa un nuevo lenguaje para la educación y la pedagogía y nuevas interpretaciones críticas sobre la escuela, sus actores y relaciones pedagógicas, que tomen en cuenta el saber y las palabras que utilizan los educadores para darles sentido a sus prácticas de enseñanza.” (Suárez, 2007: 72).

Marco teórico de la experiencia

La experiencia, en el marco de la perspectiva interdisciplinaria (Elichiry, 2009), se basó en los aportes de las teorías genéticas del desarrollo. Las principales teorías de referencia en nuestra práctica son las perspectivas constructivistas y la teoría socio-histórica que reconocen el papel de la interacción - con los objetos de conocimiento y con los otros - y los instrumentos de mediación semiótica en la constitución subjetiva y cognitiva.

⁴ La modalidad de Educación Especial, en la Ciudad de Buenos Aires, comprende dos tipos de escuelas: Recuperación y Especial. La experiencia que relatamos se llevó a cabo en una escuela de Recuperación. Creemos necesario aclarar que el marco teórico e intervenciones descriptos dan cuenta de modos de abordaje desarrollados en otras escuelas de Educación Especial propiamente dichas.

Las perspectivas constructivistas se nutren del aporte de la teoría psicogenética. La misma sostiene que el aprendizaje se produce a partir de la significación que el sujeto otorga a los objetos de conocimiento y las perturbaciones que se producen entre los saberes que el sujeto dispone y la nueva información, dando lugar a un desequilibrio en los esquemas de conocimiento -vía conflicto cognitivo- y una necesidad de reestablecer el equilibrio mediante diversas formas de regulación (reciprocidad, compensaciones) que originan un nuevo equilibrio en las estructuras cognitivas del sujeto (Castorina, 2012).

La Psicología Social Genética, al explicar el aprendizaje en el aula, otorga un papel central al conflicto sociocognitivo. Este conflicto se produce en la interacción con los otros, pero su valor no puede reducirse a la interacción con otros sujetos más avanzados en un determinado dominio, sino que es en la interacción con sujetos que poseen otros puntos de vista, otros modos de comprender una situación o resolverla, lo que favorece la toma de conciencia que promueve la descentración y genera desarrollo. (Lerner, 1996).

Desde la Teoría Sociohistórica, el concepto de zona de desarrollo próximo es nodal para comprender cómo la guía de un adulto o par más capaz en la resolución de un problema promueve desarrollo (Vigotsky, 1988). Los instrumentos de mediación semiótica (el lenguaje, los signos) y la interacción social posibilitan la constitución de procesos psicológicos complejos.

Nos interesa, entre las perspectivas actuales que retoman la obra de Vigotsky, aquellas que partiendo de un sujeto activo otorgan un lugar central a los procesos de participación guiada en la apropiación de la cultura. Así, Rogoff (1993) señala que "(...) la participación guiada (... es) un proceso en el que los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas. (...) La participación guiada tiende puentes entre la información o las destrezas ya adquiridas y las que se necesitan para resolver problemas nuevos. En el contexto de la comunicación, los cuidadores y los niños conectan lo que los niños ya saben y lo que deben aprender para enfrentarse a una situación nueva." (Rogoff, 1993: 97 y 98).

Respecto a la apropiación del sistema de escritura, teniendo en cuenta que se trata de una experiencia en la que uno de sus ejes es la alfabetización, reconocemos "(...) de la diversidad de investigaciones referidas al tema (...) los aportes de Emilia Ferreiro (1986, 1988, 1993, 1996) y Lev Vigotsky (1988). Ambos conceptualizan la escritura como una práctica social que no puede reducirse a habilidades motoras complejas.

Las investigaciones de Emilia Ferreiro han demostrado que desde la teoría piagetiana es posible comprender el proceso de adquisición de la lengua escrita. En las mismas, ha descrito las hipótesis que los niños construyen acerca de ese objeto de conocimiento, hipótesis originales que confirman la actividad cognoscitiva que realizan los sujetos en los procesos de apropiación.

Vigotsky concibe la escritura como una práctica cultural. Así, “(...) la escritura debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida. Sólo entonces podremos estar seguros de que se desarrollará no como una habilidad que se ejecuta con las manos sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja. (Vigotsky, 1988, 177)”. (Torrealba, tesis de maestría, 2012: 48).

Estos marcos psicológicos constituyen herramientas necesarias para el diseño de situaciones didácticas pero no suficientes ya que en el contexto escolar se procura la apropiación por parte de los alumnos de un tipo específico de saberes, como son los contenidos curriculares.

Acerca de los sujetos de la Educación Especial

Los niños que ingresan a las escuelas en la modalidad de Educación Especial, tanto de Recuperación como de Especial, llegan con una historia educativa signada por el “fracaso”.

Tradicionalmente, la evaluación psicológica ha privilegiado lo “mental” como atributo del individuo y ha considerado que la mente se desarrolla independientemente de otras áreas, desconociendo que las estructuras mentales se construyen conjuntamente con las estructuras afectivas y en interacción con otros. “Durante muchos años, los niños han sido evaluados con instrumentos normativos que se han concentrado en la cuantificación de algunos aspectos del desarrollo intelectual. Los resultados de investigaciones interdisciplinarias en el área (...) sugieren que, dadas las limitaciones de las funciones de clasificación - que han cumplido los tests psicométricos tradicionales- se cambie la aproximación metodológica hacia una evaluación integral.” (Elichiry, 2009: 30).

En este sentido, concebimos la evaluación psicológica desde un enfoque centrado en los procesos y las diversas modalidades que adoptan los niños en la resolución de situaciones. Para ello, proponemos aquellos modelos que privilegian una evaluación integral, reconociendo las capacidades organizativas y funcionales del sujeto que se despliegan en actividades situadas con los sistemas de apoyo que se le proporcionan (imágenes, recursos tecnológicos, etc.).

Por otro lado, coincidimos con aquellas perspectivas que cuestionan los enfoques centrados en el déficit. El Modelo Social de la Discapacidad (MSD) critica la categoría de retardo mental y las concepciones que lo consideran como un rasgo del individuo. “(...) Concibe la discapacidad más como la restricción social que aísla y excluye a la persona de la plena participación en la vida social, que como una consecuencia de las condiciones particulares (de la naturaleza) del individuo”, “(...) según este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino un mundo construido sin considerar la discapacidad, esto es, las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para

asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean consideradas dentro de la organización social.” (Ministerio de Educación de la Nación, 2009: 51 y 52). Asimismo, este modelo cuestiona el modo instituido socialmente que tiende a la normalización de las personas con discapacidad, normalización que oculta la idea de que nada valioso tienen para aportar. Así, “(...) desde el Modelo Social, se sostiene que lo que pueden aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia”. (Ministerio de Educación de la Nación, 2009: 52). Es decir, plantea que la discapacidad no es un problema individual sino social y que, desde una perspectiva de inclusión, se trata de eliminar las barreras que obstaculizan la participación de todos los sujetos en el aprendizaje y en la vida.

En el campo educativo, se trata de pensar en un trabajo interdisciplinario -desde la psicología de la educación, la pedagogía y la didáctica- centrado en las potencialidades de los sujetos (Elichiry, 2009) y los apoyos adecuados a cada situación, durante el tiempo que sea necesario. Las configuraciones de apoyo permiten que los sujetos accedan a las experiencias de aprendizaje contenidas en el Diseño Curricular a la vez que promueven el desarrollo subjetivo y cognitivo y habilitan la participación en el mundo social y cultural. (López y Torrealba, 2013, en prensa). Tradicionalmente, en la modalidad de Educación Especial, si bien se tiende a realizar un trabajo individualizado con el alumno, no se ha reflexionado acerca de los tipos de apoyo más adecuados y el papel que brindan los mismos. En la práctica es común ver que se piensa el apoyo en función de las “carencias” del niño, de lo que “no puede hacer”. Así es frecuente escuchar que se habla, entre otros, de que se realizan adecuaciones curriculares en términos de “bajar los contenidos”; que se hace referencia al uso de imágenes y lo que subyace es una idea de “infantilización” de ese niño, a través del uso de imágenes estereotipadas y sobresimplificadas. Sostenemos que los apoyos no son ayudas que se piensan para un sujeto aislado ni meros facilitadores para el aprendizaje y la participación, sino que los apoyos en prácticas situadas, en interacción con otros, son constitutivos de procesos que no podrían darse al margen de los mismos, como se describe en el relato de la experiencia que sigue.

Relato de la experiencia

Este relato se centra en la experiencia que se realizó con un grupo de 2º ciclo, en una Escuela de Recuperación pública, de gestión estatal del nivel primario del G.C.B.A. Fue reconstruido a partir de los registros —cuadernos de ruta— que se realizaron a lo largo de la experiencia y que posibilitaron su posterior re-escritura y análisis.

La escuela tiene un proyecto de no gradualidad, es decir, es una escuela ciclada. En cada ciclo se trabaja con docentes especializados en una de las áreas (matemática, prácticas del lenguaje/alfabetización, ciencias naturales y ciencias sociales). Los contenidos trabajados corresponden al Diseño Curricular del nivel

primario, diseño que es común a las escuelas del nivel, independientemente de la modalidad.

La experiencia que documentamos se desarrolló durante el mes de marzo del año 2011, en el marco del “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”. El proyecto “Cuando la memoria reconstruye la historia: acerca de desmemorias, memorias y subjetividades” fue trabajado por toda la escuela. Cada grupo abordó la temática y culminó con la realización de una jornada en la que los niños y sus familias participaron de talleres.

Elegimos esta experiencia porque permitió trabajar con las dimensiones del aula y de la escuela. Surgió como iniciativa de una docente y se constituyó en un proyecto colectivo. Este proceso se fue construyendo en diferentes espacios: los ateneos, espacio semanal del que participan docentes del grupo, personal del equipo de conducción y el equipo interdisciplinario (psicóloga, psicopedagoga, fonoaudióloga y asistente social); los encuentros informales que surgen de actividades compartidas: recreos, sala de maestros y los intercambios entre las docentes que comparten la tarea con el grupo que, a partir de la observación cotidiana y en la interacción con los alumnos, reconocen sus saberes e intereses, habilitando la voz de los niños, para el diseño de las situaciones de aprendizaje (tal como plantea Elichiry, en el artículo Conversaciones Sustantivas en el Aula, en esta revista).

Los alumnos de toda la escuela fueron los protagonistas y en ese proceso, fueron posicionándose de un modo diferente respecto al aprendizaje y pudiendo desprenderse de las etiquetas y rotulaciones con las que llegan a las escuelas de la modalidad de Educación Especial.

Desde la perspectiva psicoeducativa que trabajamos, cuestionamos el modelo médico-hegemónico desde el que tradicionalmente se considera que los niños que concurren a estas escuelas “no entienden”, “no saben” y se los priva de saberes relevantes. Así, la enseñanza queda reducida a una serie de saberes descontextualizados.

Según lo planteado en el Diseño Curricular vigente, la escuela debe:

- “Garantizar el acceso a saberes, prácticas y experiencias culturales relevantes para la realización integral de los alumnos”.
- “Brindar saberes para que los niños puedan intervenir progresivamente en los asuntos públicos y ejerzan diferentes maneras de participación” para la construcción de una sociedad más democrática”.
- “Promover el desarrollo de la personalidad, el pensamiento crítico, la solidaridad social y el juicio moral autónomo incrementando su capacidad de conocerse y cambiar, conocer el mundo e influir en él”. (Diseño Curricular para la Escuela Primaria, 2004: 23).

Para trabajar en esta línea resulta necesario implementar propuestas didácticas que favorezcan la concreción de esos propósitos. Se ha comenzado a revisar y analizar las situaciones de enseñanza que se diseñaban, los contenidos que se seleccionaban y los sistemas de apoyo utilizados. Esta revisión, así como el acercamiento a nuevos enfoques teóricos, permitieron modificar las propuestas y desarrollar situaciones centradas en las posibilidades de los sujetos.

En esta línea, la conmemoración del “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia” que forma parte del calendario escolar, puede ser una instancia de mera formalidad o una instancia de conmemoración y reflexión. Coincidimos con aquellos autores que las proponen como un espacio privilegiado para el ejercicio de la memoria. “(...) Siempre que recordamos lo hacemos desde el presente y en un contexto determinado. Existen tiempos y espacios oportunos para el recuerdo. La memoria es, en este sentido, una forma de recuerdo social que se pregunta qué, cómo y para qué recordar. La escuela es, sin dudas, un espacio propicio para ejercer esta forma del recuerdo y a través de ella reflexionar sobre el pasado colectivo.”⁵

Ejes que sostienen las propuestas de trabajo en el aula:

Para saber si hay avances en los aprendizajes es necesario saber de dónde partimos. La cuestión de los saberes previos.

Para promover/facilitar los aprendizajes —en niños que manifiestan que ellos NO pueden —es necesario convocarlos como protagonistas de la historia, a partir de sus propias historias. La cuestión de lo significativo —qué es significativo para “este” grupo en “este” momento del proceso - y el involucramiento de lo intelectual y lo afectivo —como dimensiones inseparables del proceso.

La necesidad de proponer situaciones de aprendizaje que promuevan la exploración y el descubrimiento. Situaciones que al mismo tiempo permitan conocer qué piensan, qué sienten, qué argumentaciones ponen en juego acerca del objeto de conocimiento con el que estamos trabajando y posicionar a nuestros niños como interlocutores activos en los intercambios.

Momentos clave de la experiencia

Los momentos que se describen no son cronológicos sino que se fueron desplegando en el tiempo en forma simultánea. La situación que analizamos se desarrolló con el grupo de segundo ciclo “alfabetización” conformado por 8 niños entre 9 y 11 años de edad, que aún no estaban alfabetizados.

Durante el primer mes de clases se realizó una apreciación denominada institucionalmente “evaluación diagnóstica” que permitió conocer los saberes previos de los niños acerca de determinados contenidos y los sistemas de apoyo que cada niño y el grupo requerían para apropiarse del mismo. Esta apreciación

⁵ ver <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/educacion-y-memoria/>

(desde un tipo de evaluación formativa) cumple una función pedagógica y didáctica. En su función pedagógica, permite al docente conocer los saberes previos que tienen los alumnos respecto a un determinado contenido, es decir, el punto del que parte cada alumno y la modalidad de acercarse al objeto de conocimiento. Cuando ésta es realizada en diferentes momentos del año, es un instrumento que permite al docente evaluar si hubieron avances e identificar necesidades de aprendizaje (Elichiry, 2010). Al mismo tiempo, tiene una función didáctica ya que posibilita al docente adecuar la enseñanza y ajustar o redefinir los sistemas de apoyo para que los aprendizajes sean posibles. (López, 2010).

Durante este período, trabajaron en forma conjunta las cuatro docentes del grupo (prácticas del lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales y matemática) con la totalidad de los alumnos (5 niños y 3 niñas). Esta modalidad, durante el primer mes de clase, facilitó a los niños conocer a las docentes, participar de la modalidad de trabajo de taller, e ir apropiándose de los diferentes espacios de trabajo (aulas temáticas). Asimismo, permitió a las docentes formar un equipo de trabajo (ese año, dos de las cuatro docentes venían trabajando en el proyecto desde hacía dos años, mientras que las otras dos por primera vez trabajaban en una escuela de recuperación), diseñar variadas configuraciones de apoyo para facilitar los aprendizajes y también tomar decisiones respecto a la conformación de grupos de trabajo en función de diferentes propósitos. En todo este proceso el registro sistemático posibilita el análisis de las propuestas, la reflexión, la conceptualización y el diseño de nuevas situaciones.

Los grupos en las escuelas de esta modalidad (recuperación o especial para niños con discapacidad intelectual) tienen generalmente entre 6 y 12 alumnos. Son grupos heterogéneos en edad y en requerimientos de apoyo, diferencias que consideramos deben pensarse como enriquecedoras de los procesos de aprendizaje. En este sentido, cuestionamos el supuesto de que los grupos homogéneos lo facilitan. Sostenemos en cambio, que el aprendizaje se produce en acciones compartidas y en la interacción con otros, que desde sus diferencias ofertan producciones cognitivas y simbólicas que actúan como andamiaje.

Asimismo, para garantizar la participación en el aprendizaje de cada uno de los niños promoviendo progresivamente mayor autonomía en la resolución de las diferentes situaciones, se alternaron momentos de trabajo en pequeños grupos con otros de grupo total (todos los niños y todas las docentes). El trabajo en pequeños grupos se realizó con la coordinación de la docente de cada área con diferentes propósitos. Los momentos de grupo total permitieron construir acuerdos, armar proyectos, revisar la marcha de los mismos, tomar decisiones favoreciendo el trabajo colaborativo en grupos más numerosos.

La organización del tiempo y la cantidad de horas semanales asignadas para cada área fueron también dimensiones sobre las que se reflexionó. Respecto de la primera, se modificó la duración tradicional de 40 minutos en bloques de 80. Este tiempo permite plantear situaciones, que los niños propongan resoluciones, a veces en forma individual, otras entre pares. Permite asimismo, que los niños se apropien de sus producciones, tomen conciencia de sus logros - aspecto crucial

en el trabajo con este grupo de niños que inició el año manifestando que “nada sabían”, “nada podían”. Permite fundamentalmente que los niños descubran que lo que piensan y sienten tiene valor y se animen a expresarlo. En cuanto a la distribución semanal de horas de matemática, prácticas de lenguaje, ciencias sociales y naturales, en la que tradicionalmente tienen mayor carga horaria las dos primeras, se decidió asignar la misma cantidad de horas para cada una de las áreas para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita desde la especificidad de cada una de ellas (recordemos que eran niños entre 9 y 11 años que aún no estaban alfabetizados).

La comunicación oral fue otra de las prácticas en las que hubo que trabajar sistemáticamente. Algunos niños expresaban sus ideas con mayor facilidad; otros, apenas arriesgaban palabras sueltas. Todos necesitaron de un enseñante que en sus propuestas utilizara diversos instrumentos de mediación semiótica para favorecer el desarrollo de procesos psíquicos complejos. Se trata de promover el trabajo cooperativo y que cada propuesta implique un desafío para los alumnos.

Se seleccionaron contenidos significativos y relevantes siguiendo los lineamientos curriculares de cada ciclo. En este caso se abordó, como se mencionó anteriormente, el tema de la memoria en el marco del “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”.

La experiencia educativa presentada revaloriza el papel de los relatos y la narrativa, en el aprendizaje y la enseñanza. Diversos autores han estudiado la importancia que adquieren, tanto las exposiciones narrativas informales como las narraciones y las historias en la práctica educativa (Brittton, 1970; Rosen 1985; Bruner, 1986; Egan, 2005) por su función transformadora y porque a través de ellas es posible incluir en los contenidos enseñados “las emociones humanas; (ya que) sólo ellas, en efecto, pueden brindarnos significación y realización.” (Mc Ewan, H; Egan, K, 2005: 10).

El trabajo con relatos se desarrolló con la modalidad de taller. Esta modalidad se inicia siempre con una ronda de intercambio, dispositivo que instituye la horizontalidad de la palabra, promueve el encuentro de las miradas y habilita el uso de diferentes lenguajes como modo de expresión. Asimismo, facilita la anticipación de lo que viene: qué haremos y cómo -que al principio se sostiene casi exclusivamente en las propuestas de la docente y que, es uno de los propósitos de trabajo, se trabaja para que los niños puedan aportar ideas que las enriquezcan o incluso, las modifiquen. Es parte de la modalidad de trabajo favorecer la inclusión de las voces y miradas de los alumnos. (Torrealba, 1995).

Así, una de las docentes relató que un amigo le dijo que ella tenía muy buena memoria. Se indagó acerca de ¿qué será tener memoria? Los niños dijeron que es “cuando te acordás de todo”; es “algo que recordamos de cuando éramos chiquitos”; es “cuando te retan cuando no recordás nada”; es “jugar”. Otros, sostuvieron que la memoria sirve para “recordar a la familia, a los amigos, a los hermanos, a los abuelos, a los tíos”, para “recordar el viejo tiempo que estuve con mi papá” (un niño que ya no ve a su papá).

Asimismo, con los grupos, se trabajó, entre otras cuestiones, el reconocimiento de las funciones sociales que tiene la escritura. Generalmente, los niños que participaron de esta experiencia, la asociaban a algo ligado a lo escolar o para cuando sean grandes. La mayoría de los niños provenían de hogares donde la escritura y la lectura no son prácticas cotidianas. En este punto, es la escuela la que tiene la obligación de que los alumnos reconozcan las funciones sociales de esta práctica. Para promover este reconocimiento, se les preguntó cómo hacer para que las familias pudieran enterarse de lo que cada uno piensa acerca del tema que se indagó. Una niña sugirió que la maestra podía escribirlas, reconociendo así su valor como registro o huella que habilita la memoria.

Partimos de un relato. Se leyó el cuento “Guillermo Jorge Manuel José”, de Mem Fox.

Síntesis argumental: Es un libro álbum que cuenta la historia de un niño pequeño que tiene cuatro nombres: Guillermo Jorge Manuel José. El niño vive con sus padres en un barrio pobre junto a un hogar en el que viven varios ancianos. El pequeño suele visitarlos y tiene preferencia por una anciana, Ana Josefina Rosa Isabel, que tiene cuatro nombres, igual que él. Una tarde escucha a sus padres decir que esta anciana ha perdido la memoria. Guillermo pregunta qué es la memoria, primero a sus padres y luego a cada uno de los otros ancianos. A partir de sus respuestas (algo tibio, algo antiguo, algo que hace reír, algo que hace llorar, algo precioso como el oro, algo que da miedo) comienza a buscar objetos que le permiten evocar esas sensaciones. Con ellos va a visitar a Ana, su amiga, quien, a partir de cada uno de esos objetos rememora distintos momentos de su historia y finalmente recupera la memoria.

A partir de este cuento, se trabajó la idea de la memoria referida a dos de las respuestas que dieron dos de los co-protagonistas de la historia: “algo que hace reír” y “algo antiguo”.

Con la primera se trabajó ¿qué me hace reír ahora? y ¿qué me hacía reír cuando era pequeño? La elección de esta categoría se justifica en base a que a algunos de estos niños, la sonrisa les andaba esquivo (para algunos, era una escuela nueva; para la mayoría, las historias de fracaso tenían aún mucho peso a esta altura del año): “cuando era chiquita, las muecas de mi hermano, ahora las cosquillas”; “el ruido con el brazo que hacía mi hermano y ahora los chistes”; “cuando habla la abuela”.

Con “algo muy antiguo”, se pidió a los niños que buscaran junto a la familia el objeto más antiguo que tenían en su casa, averiguaran la historia del mismo y lo trajeran a la escuela. Los objetos traídos se presentaban en la ronda de inicio. Así, una mañana, uno de los niños llegó muy alegre a la escuela y anunció a las docentes que tenía una sorpresa. Así, en la ronda, R. apoyó su mochila sobre las piernas... abrió lentamente el cierre de su mochila..., metió su mano dentro... y con golpes de palma sobre lo que después supimos era la sartén de cobre y bronce de su abuelo, la hizo sonar como si fuera un instrumento musical. Fue capaz de crear un clima de expectativa e interés maravilloso, propuso una

situación lúdica en la que sus compañeros y docentes debían adivinar cuál era ese objeto y dio el puntapié inicial a la construcción de un Museo de Objetos.

Posteriormente, se trabajó con los niños que la memoria no sólo nos permite recordar situaciones personales sino también, de la historia colectiva. En este sentido, en prácticas del lenguaje, con relación al tema que se trabajaba, se leyeron cuentos que fueron prohibidos por la “última dictadura cívico-militar”, entre ellos “Un elefante ocupa mucho espacio” de Elsa Bornemann y “La planta de Bartolo” de Laura Devetach.

Respecto al cuento “Un elefante ocupa mucho espacio”, la docente reunió a los niños alrededor de la mesa “de leer cuentos”. Les mostró el libro, leyó el título señalando con el dedo, el nombre de la autora, preguntó si la conocían. Una de las niñas nombró otros cuentos escritos por la misma autora. Después, la docente que tenía una primera edición de este libro, les contó la historia acerca de quién se lo había regalado. Se detuvieron a leer la dedicatoria; les contó cómo había llegado a sus manos. En ese momento, uno de los niños dijo: “Profe, ¿vos querés mucho ese libro?!” Se abrió una discusión acerca de lo que había ocurrido con muchos libros en esa época, tema que habían trabajado en el área de ciencias sociales. Posteriormente, la docente leyó el cuento. Al terminar de hacerlo, les preguntó por qué creían que lo habían prohibido. Primero hubo cruces de miradas, hasta que una de las niñas se animó y arriesgó: “los animales le ganaron al dueño del circo”. Luego, otros agregaron: “los animales querían ser libres”, “(...) los animales habían hecho una huelga general”. Estas frases fueron dictadas por los niños a su maestra quien registró cada una en una hoja grande (se trabajó su lectura, qué tienen de parecido, cómo nos damos cuenta dónde dice..., etc.). Al día siguiente, se recuperaron estas hojas, los chicos leyeron las frases en forma colaborativa, cada uno eligió una y la escribió en su cuaderno.

Del mismo modo se trabajó la lectura del cuento “La planta de Bartolo” que generó también originales interpretaciones: “y... a mí me parece que es porque los niños ganaron”, “porque Bartolo regalaba los cuadernos y el Sr. (refiriéndose al empresario) se puso furioso porque quería venderlos.”

“Y... a mí me parece que es porque los niños ganaron”, dijo “S”, cuando su docente preguntó por qué creían que el cuento “La planta de Bartolo” había sido prohibido. Y fue la primera vez que “S” permitió que su voz cantarina asomara en el aula. Fue tan sorpresivo que apenas pudieron oírlo. Pero “S” lo repitió, más confiado y ya todos lo escucharon.

“S” es un niño que tan solo unos días antes había entrado a la escuela -por primera vez- con sus ojos abiertos y esbozando una sonrisa, apoyado en las miradas de sus docentes. Durante las primeras semanas, “S” entraba con paso cansino, arrastrando sus pies, espiando a través de sus ojos entrecerrados en un intento de parecer/hacerse el dormido (pero sin correr riesgo de tropezarse). Entraba al aula y se dejaba caer en la silla.

Evitaba participar. Su legajo informaba: “presenta retraso madurativo” y “trastornos fonológicos”. Categorías, ambas, que aparecen demasiado frecuentemente

en los legajos de la casi totalidad de niños que llegan a las escuelas de recuperación.

Conclusión

Dijimos en la introducción que pensábamos esta experiencia en la trama de los desafíos que asumen los procesos de escolarización en la modalidad de Educación Especial y a través de ella cuestionar los formatos tradicionales tanto de enseñanza y de aprendizaje como de evaluación psicológica que han contribuido a la patologización de niños y jóvenes que asisten a las escuelas de esta modalidad.

Si bien reconocemos que en la modalidad de Educación Especial, se realiza un trabajo individualizado con el alumno, generalmente queda invisibilizado lo grupal como espacio de construcción pedagógica colectiva. Por lo que, resulta central - como hemos desarrollado- definir los sistemas de apoyo que cada niño y el grupo requieren en el proceso de apropiación del conocimiento.

Por otro lado, creemos que en nuestras escuelas existen experiencias que interpelan los modelos tradicionales y las categorías que históricamente se han utilizado y aún se utilizan para describir a los niños y jóvenes que las habitan.

Con “S” y con cada uno de los niños, el desafío es que, desde su singularidad, participen progresivamente con mayor autonomía en el contexto social y cultural. Se trata entonces, de reflexionar sobre nuestras prácticas, de manera de ofertar entornos favorecedores que promuevan las potencialidades de nuestros alumnos.

El relato y análisis de esta experiencia retoma aquellos aspectos de la documentación narrativa que permiten reconstruir la trama a partir de un trabajo interdisciplinario centrado en las potencialidades de los sujetos (Elichiry, 2009) y “tornar públicamente disponibles” (Suarez, 2007) las propuestas de enseñanza.

Registrar las experiencias, conceptualizarlas, participar de espacios de reflexión sistemáticos, conversar entre colegas acerca de las propias prácticas, trabajar en equipo, parecen instancias imprescindibles para transformarlas.

Bibliografía

- Brown, A et all (2001): Conocimiento especializado distribuido en el aula en Salomon, G. (compilador): *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Castorina, J.A. (2012): Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación, en Castorina, J.A; Carretero, M (comp) *Desarrollo cognitivo y educación (I) Los inicios del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós.
- Cole, M. y Engeström Y. (2001): Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida, en Salomon, G. (comp.): *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Elichiry, Nora (2000): “Evaluación y necesidades de aprendizaje de los docentes” en Elichiry, Nora (comp.) *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*, Manantial.
- Elichiry, Nora (2000): “Evaluación: saberes y prácticas docentes” en Boggino, N. y Avedaño, F. (comps.): *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Elichiry, N. (2004): Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos. En Elichiry, N.: *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*, Buenos Aires, Eudeba.
- Elichiry, N. (2009): Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa, Buenos Aires, JVE.
- Elichiry, N. (2009): Reflexiones e interrogantes acerca del aprendizaje humano y El sujeto educativo en las prácticas de investigación psicológica, en *Escuelas y aprendizajes. Trabajos en Psicología Educativa*, Buenos Aires, Manantial.
- Elichiry Nora (2009) “Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias” en: Elichiry Nora *Escuela y aprendizajes. Op Cit.*
- Ferreiro, Emilia (1986): *Proceso de Alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, Emilia (coord.), (1989): *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*, México, Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia (1993): “Alfabetización de los niños en América Latina” en *Boletín Proyecto de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín N° 32, Santiago de Chile, UNESCO —OREALC.
- Ferreiro, Emilia (1996): “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia”. Trabajo presentado en el Congreso de la Asociación Internacional de Lectura realizado en Buenos Aires, Argentina y publicado en *Lectura y vida*. (pp. 3-16) Año 40, N° 123-5. Colección: La Educación.
- Ferreiro, E. (1999): *Vigencia de Jean Piaget*, México, Siglo XXI Editores.

- Lave, J (2001): La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S y Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Lerner, D. (1996): La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición, en Castorina et al. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.
- López, B; Torrealba, M.T. (2012): Hacia la construcción de una escuela inclusiva... que promueva la participación creciente en el aprendizaje y en la vida de todos los niños, niñas y jóvenes. (En prensa)
- López, B (2010) Concepciones y prácticas en evaluación diagnóstica en docentes de primer ciclo escolar, Tesis de Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA.
- Mc Dermott, R. P. (2001): La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje, en Chaiklin, S y Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Mc Ewan, H., Egan, K., (2005): La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires, Amorrortu.
- Pea, R. D. (2001): Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En Salomon, G. (comp.): *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Rogoff, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.
- Suárez, D. (2007): Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares, en Sverdlick, I (comp) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, Buenos Aires, Noveduc.
- Torrealba, M. Teresa (1995): El Taller, ¿ya fue? —AÑO 4, N° 36, en revista educativa “La Educación en Nuestras Manos”, SUTEBA.
- Torrealba, M. Teresa (2012): “Expectativas docentes acerca del éxito y fracaso escolar de estudiantes de familias migrantes en contexto de pobreza urbana”. Tesis de Maestría en Psicología educacional. Facultad de Psicología. UBA
- Vigotsky, I. (1988): *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, México, Grijalbo.
- Vigotsky, Lev (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo. Traducción de la versión inglesa, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DOCUMENTO: Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2009
- Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica. Dirección de Planeamiento y Curriculum, G. C. B. A (2004)*