

CUADERNO DE HISTORIA 11

CUADERNO DE HISTORIA 11

Otras aulas, otras historias

La didáctica de la historia en el salón de al lado

Ministro de Educación y Cultura

Ricardo Ehrlich

Director de la Biblioteca Nacional

Carlos Liscano

Coordinadora de la colección

Alicia Fernández Labeque

Coordinadora del presente trabajo

Ana Zavala

Coordinadora de publicaciones

Jimena Gozo

Contacto

investigaciones@bibna.gub.uy

Corrección, diseño gráfico y publicación IMPO

ISSN: 1688-9800

©Biblioteca Nacional

Queda hecho el depósito que marca la ley Impreso en el Uruguay - 2014

Índice

Introducción

Ana Zavala

“No es lo mismo pero tampoco es tan distinto”

Acerca de enseñar historia pero en otros lugares y en
otras circunstancias..... 7

Primera parte: enseñar historia ‘entre muros’

Mariana Albistur:

“Yo cuando tenga un hijo le enseñaría a tener paciencia”

Trabajando con mujeres adolescentes en conflicto con la ley..... 25

Victoria Amir:

“¿Das clases de Historia en la cárcel? ¿Así... como del liceo?”

Qué Historia enseñar en la cárcel y cómo 49

Marcia González:

“¿No te acordás? Lo estuvimos leyendo en la pieza...”

Enseñar historia a adolescentes privados de libertad..... 73

Segunda parte: enseñar historia por fuera del sistema educativo

Andrea Fernández:

“Ahora mi madre con las notas que tengo, no me cree”

El desafío de trabajar en Áreas Pedagógicas 103

Andrea Garrido:

“Me enteré por mis primas que venían antes y me gustó la idea...”

La utopía integradora o la responsabilidad de excluir la exclusión..... 121

Leticia Palumbo y Lucía Arrieta:

“La profesora de historia del liceo me odia, ¿sabías? No me la banco”

Una experiencia desde la trastienda: el espacio del apoyo liceal en
un Centro Juvenil..... 135

Magdalena de Torres:
“Nadie me lo contó así”
Enseñando historia en una librería..... 153

Viviana Sención:
“Aprender se puede a cualquier edad”
La UNI-3, un espacio de formación para la tercera edad. 167

Tercera parte: los ‘otros lugares’ del sistema educativo

Adrianita Rodríguez:
“Bien, así que empezaron con Independencia de
las trece colonias”
Acompañando a tientas 187

Mariana Acosta:
“Profe, deje que yo le explico”
Enseñando con la historia ‘entre’ turnos203

Daniela Tomeo:
Mi clase en el museo... y otros sitios por el estilo221

Sandra Simon:
“Lo más divertido fue la bomba de Hiroshima”
Enseñando historia ‘antes de tiempo’.233

Mary Corales:
“Nosotros no entendemos metáforas”
La enseñanza de la historia en un aula bilingüe español-LSU.....243

Ernesto Correa:
“Profe, ¡mire que usted se pone serio para la Historia!”
La historia en breve, y de noche.....265

“No es lo mismo pero tampoco es tan distinto” Acerca de enseñar historia pero en otros lugares y en otras circunstancias

Ana Zavala
Liceo n° 21 de Montevideo - CLAEH¹

Lugares y no-lugares de la didáctica de la historia

Aunque no siempre lo tengamos presente, la “tradicción” de la enseñanza de la historia es relativamente reciente. Tal como la conocemos hoy en día, institucionalizada y formalizada, se remonta a poco más de un siglo en la mayoría de los países europeos y americanos. Tampoco solemos tener presente el hecho –indiscutible– de que hay un trasfondo político e ideológico en torno al sentido otorgado por el Estado y la sociedad a la creación de una asignatura escolar que tiene que lidiar con la conciencia nacional, el patriotismo y un cierto modelo de civismo. Desde este punto de vista, el lugar de la enseñanza de la historia ha sido siempre e indiscutiblemente *el aula*, y es desde ahí que las distintas miradas de la didáctica de la historia han acometido “teóricamente” la tarea de comprender y prescribir lo que sucede o debería suceder en su interior.

Al decir *el aula*, no podemos no pensar en unos alumnos y un profesor enmarcados en un plan de estudios y en un programa que organiza desde los contenidos del curso hasta la carga horaria de la asignatura, pasando naturalmente por la regulación de los modos de evaluación de lo que podría ser tenido por los aprendizajes de los estudiantes. Los estudiantes podrán estar en la escuela primaria, en el liceo o en la universidad, pero siempre damos por sentado que son estudiantes que van y vienen de su casa, tienen libros o materiales de estudio comunes a todos, que tienen un día de comienzo del curso y otro de finalización oficialmente establecidos, que forman parte de un grupo que tiene clase de historia dos, tres o cuatro veces a la semana, en un horario fijo para todo el año lectivo. El aula es sin lugar a dudas una habitación en la que los estudiantes tienen un cierto mobiliario que les permite estar sentados, y en la mayor parte de los casos, escribir o tomar notas sobre una mesa. Hay también y como mínimo un lugar para que

¹ Profesora de Historia a nivel medio y de Didáctica de la historia a nivel de grado y posgrado. Autora de numerosos trabajos relacionados con la enseñanza de la historia, orientados fundamentalmente al rescate de la autoría profesional de los profesores de historia, como es el caso de la presente publicación y de otras que forman parte de esta misma colección.

el profesor escriba para todos, si no es que la tecnología pone a disposición herramientas de imagen y sonido más sofisticadas.

Este libro se llama, precisamente, “Otras aulas, otras historias. La didáctica de la historia en el salón de al lado” porque de hecho –en el mundo real– existen *otras aulas* que no son las aulas a las cuales ha prestado atención la didáctica de la historia –la que se escribe y la que se enseña– al menos en forma mayoritaria. Sabemos que existe una inquietud creciente por teorizar acerca de contextos de enseñanza diferentes a los que algunos llaman “formales”, y entonces encontramos artículos relativos a las cárceles, al trabajo con estudiantes diferentes en sus capacidades (intelectuales, auditivas, motrices, etc.), a la función educativa de los museos, o simplemente a un campo denominado “no formal”.² Más allá de la diversidad de enfoques y temáticas, lo que tienen en común esos trabajos es que no están centrados específicamente en ninguna asignatura sino que más bien se interesan por las aristas educativas de la cuestión: no solo se aprende en la escuela.

El desafío de este libro es entonces doble. Por una parte se propone adentrarse en esos otros contextos específicamente desde el punto de vista de la enseñanza de la historia: los de privación de libertad, los no-formales institucionalizados, los destinados a públicos autoconvocados, particularmente adultos mayores. Se ocupa también de esos lugares “singulares” que el propio sistema educativo ha creado para los estudiantes sordos, para los que necesitan más apoyo para alcanzar calificaciones suficientes, o para los que siendo ya adultos necesitan otra versión de los cursos liceales. El segundo desafío en el cual todos los autores tenemos –de una manera o de otra– camino andado es el de ver la cosa desde dentro, desde su singularidad, desde el lugar de la práctica de la enseñanza y no desde el de su observación.

Si existen *otras aulas*, podría suponerse entonces que debería existir *otra didáctica* de la historia. No necesariamente. Si pensamos la didáctica como una formalización, de alguna manera vecina a la prescripción y a un cierto nivel de generalidad, entonces efectivamente debería haber una didáctica de la historia para las aulas comunes, dividida en enseñanza primaria, secundaria, terciaria... y también una para los museos, otra para las cárceles, otra para los talleres con adultos, y también una para los estudiantes sordos o con deficiencias auditivas importantes, etc. Pero si pensamos en la didáctica como una teoría de la práctica de la enseñanza,

² Ver por ejemplo: Cifali et Périlleux, “Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques”, (L’Harmattan, 2012). Hay también una interesante serie de números de Cahiers Pédagogiques (números: 480, 496, 499, así como el dossier «Apprendre en prison», coordinado por Christian Frin et Gaetan Josseume, (2012) dedicados a estas temáticas, las cuales como el caso del trabajo coordinado por Cifali y Périlleux se centran más en la singularidad de la situación educativa que en los contenidos de enseñanza movilizadas.

entonces los componentes en juego se reorganizan en torno a la construcción de sentido para la acción de enseñar y no en función de la edad de los estudiantes o el lugar en el que la acción de enseñar tiene lugar (como la escuela, la calle o la cárcel...). Esto no quiere decir para nada que sea lo mismo trabajar con niños de 7 años que con estudiantes universitarios, o lo mismo trabajar en un contexto de privación de libertad que en el sótano de una librería o en un museo. Hay un sentido para enseñar historia donde sea que uno la enseñe, y el espacio donde acontece, las circunstancias que dan lugar a esa práctica, y también la edad u otras características de los estudiantes *forman parte* del sentido que se construye para pensar y poner en práctica un proyecto de enseñanza de la historia. En la medida en que quien enseña también forma parte de ese sentido, y es antes que nada quien lo construye uniendo todas las partes de una manera singular, nunca vamos a poder defender la idea de que *todos* los que enseñan en primer año liceal, o en la universidad o en la cárcel tengan *la misma* percepción (fundamentos y expectativas incluidos) respecto de su acción. La forma en que una temática es abordada y evaluada conjuga todos los elementos que configuran la construcción de sentido para hacer las cosas de esa manera en ese momento frente a esos estudiantes.

Es desde este tipo de consideraciones que llegamos al fondo de la propuesta de este libro. Lo central en él no es crear una didáctica de la historia para los contextos de encierro, otra para los adultos mayores, etc., sino encontrar de qué manera las diversas circunstancias en las cuales la enseñanza de la historia tiene lugar —el sujeto de la práctica incluido— confluyen en la construcción de un sentido para llevar adelante esa clase o ese curso, taller, encuentro o salida didáctica. El tejido formado por estas circunstancias y por los distintos tipos de saberes movilizados, tanto en los diferentes momentos de la acción como en su análisis será de lo me ocuparé en el próximo apartado.

En los dos siguientes, estas cuestiones serán declinadas primero en la focalización de una cuestión central de la didáctica, es decir, el lugar que ocupan en la previsión, en la acción y en su análisis las cuestiones relativas a los distintos tipos de prescripción de los que es objeto, así como de las maneras en que eso se hace (y que mucha bibliografía aborda como cuestiones metodológicas o de método). La última parte agregará el componente identitario al análisis de estas cuestiones, intentando “cerrar” el artículo en torno a la idea de que —herramientas de análisis comunes de por medio— el juego entre lo que es singular a la práctica de la enseñanza de la historia en los contextos que abordan los artículos de este libro, interactúa permanentemente con las prácticas de aula de los mismos actores/autores en *otros* contextos —los del sistema educativo formal—. La presentación final de los artículos permitirá reafirmar con creces lo planteado en las líneas que siguen.

Lugares de práctica, sentidos construidos y saberes movilizados

Todos los autores de este libro dictamos clase de historia en enseñanza secundaria, pública y/o privada, en Montevideo y/o en el interior del país. Algunos también dictan clases de historia en contextos de reclusión para adolescentes y adultos, o en instituciones que reciben adolescentes desvinculados del sistema educativo formal, o que están destinadas a adultos mayores simplemente interesados en la historia, así como también enseñan historia en lugares “especiales” del sistema educativo formal, como lo son los espacios de tutoría para estudiantes con distintos tipos de dificultades, la enseñanza a estudiantes sordos, o la adscripción a programas de enseñanza pensados para articular de otra manera el tránsito entre la escuela y el liceo, o adaptados a las necesidades y a las perspectivas de adultos ya integrados a la actividad laboral. Empecemos pues por entender que aunque relacionada con un universo numéricamente minoritario, existe una diversidad de situaciones en la cuales la enseñanza de la historia es lo que las define en términos educativos.

Normalmente la formación inicial de docentes no se ocupa de estos asuntos, como no lo han hecho los distintos ámbitos de teorización de la práctica de la enseñanza de la historia. Esto quiere decir que, casi por regla general, cuando alguien llega a un contexto de estos a dar clase de historia, lo hace sobre la base de una gran apuesta personal y profesional. Nadie hizo, por ejemplo, su “práctica docente” en la carrera de profesorado en la Colonia Berro³ o en un hogar CIAF⁴. Tampoco ninguno de los que toma un cargo docente en esos espacios ha estudiado historia estando privado de libertad, o estando jubilado, o habiendo asistido a clase “a contrapelo” (o porque no le gustaba, o porque tenía alguna dificultad específica). Con estas puntualizaciones, que podrían ser todavía más, quiero señalar la singularidad de una experiencia pedagógica que no puede encontrar en los alumnos al alumno que uno mismo ha sido, que es uno de los principales motores de la configuración identitaria profesional de los docentes. Es cierto que en un aula “común” hay muchos alumnos que no tienen nada que ver con el alumno que su profesor fue, pero también es cierto que la expectativa de que algunos de ellos sí lo sean es legítima, sobre todo porque muchas veces sentimos que están allí para evocar al alumno que uno fue.

³ Centro para menores infractores localizado en el departamento de Canelones, a pocos kilómetros de la ciudad de Suárez. El trabajo de Marcía González se sitúa en este marco institucional.

⁴ Centro de Ingreso de Adolescentes Femeninos, dependiente del INAU (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay). Mariana Albistur analiza su experiencia de trabajo en un hogar CIAF.

Ese juego del “dar” o del “pasar” el conocimiento a otro es el que de alguna manera demanda un cierto juego de identificaciones proyectivas (Klein, 1955) sobre y desde el otro. Todos sabemos además que hay un punto en que las decisiones que tomamos en relación a la acción de enseñanza giran en torno a un eje central relativo a uno mismo, como si uno fuera, en realidad, ese alumno para quien ha seleccionado el tema, el enfoque, el material, el tipo de ejercicio... La tarea de enseñar en el tipo de contextos abordados en este libro, ajenos casi por definición al acervo de memoria, personal, familiar o social de los profesores, representa un desafío extra a nivel de la planificación del trabajo particularmente en el sentido de la articulación temporal entre lo que uno hará y el stock de situaciones vividas que le permiten imaginar el futuro. Los alumnos, jóvenes o no, privados de libertad o desvinculados de distintas maneras de la educación formal básica tienen una *otredad* esencial que los vuelve *todavía más* ajenos por lo que demandan un esfuerzo de imaginación, contención, creatividad, en un registro totalmente diferente al que requieren clases desordenadas, alumnos sin hábitos de trabajo, incluso, alumnos con dificultades específicas en relación a la tarea escolar, a los cuales también vemos como nuestros *otros*.

Desde este punto de vista, la producción de sentido para enseñar historia particularmente en algunos de estos *otros* contextos tiene que ser buscada antes que nada a nivel de los sujetos de práctica de la enseñanza de la historia. La idea de que hay, más o menos naturalmente, una cadena que enlaza el saber de mis profesores con el de mis alumnos necesita ser resignificada en estas circunstancias. Para empezar, porque el lugar donde estaban mis profesores no es el que yo ocupé cuando estoy en una tutoría entre turnos para estudiantes a los que no les gusta ni la historia ni el estudio, ni el liceo, o cuando estoy trabajando con adultos –jubilados o profesionales activos– que han decidido “volver a estudiar” historia, porque les gusta... El trabajo en estas otras aulas es un trabajo que empieza con una tarea de imaginación que no pudiendo apelar al recuerdo o a la tradición apela necesariamente a la creatividad. Esto, como veremos más adelante, relativiza enormemente el lugar de las prescripciones que en el mundo formalizado de la enseñanza organizan y encuadran algunas cosas como los contenidos, las evaluaciones o los tiempos de trabajo con los estudiantes.

La primera vez que un profesor se enfrenta a un grupo de escolares de 10 años, o menos, para darles clase de historia no tiene ningún punto de comparación con la primera vez que en la práctica docente de profesorado tuvo que dar una clase a su grupo de práctica. Lo mismo para el primer

día del taller en la UNI-3⁵, o en el hogar CIAF, en el Centro Juvenil, etc. Es cierto que esto sería imposible sin alguna experiencia en las aulas “comunes”, sin algún trayecto en la práctica de la enseñanza de la historia. También es cierto que si uno enfrenta esta situación como si fuera igual a las otras, lo más probable es que fracase. ¿Qué es entonces ese lugar, diferente, nuevo, desafiante, pero también incierto, en el cual la práctica de la enseñanza de la historia ha de cobrar vida? Es antes que nada un lugar de libertad, un lugar donde poder hacer cosas que no están necesariamente en la carpeta de las prescripciones básicas para la enseñanza de la historia, pero también es un lugar de libertad para expandir lo que en las aulas “comunes” no se podría hacer por falta de tiempo, de encuadre en el programa oficial, o de condiciones institucionales (el grupo de alumnos incluido). Ese lugar es también un banco de pruebas, donde los éxitos y los fracasos tienen su propio significado, a veces etéreo, íntimo, difícil de comunicar o simplemente circunstancial porque lo que hoy salió bien y parece un logro, mañana sale mal aún con los mismos estudiantes y parece un fracaso. Definitivamente, en estas *otras aulas* hay una cierta propensión a trabajar a tientas y a aprender a golpes, aunque sean de suerte.

Como asignatura escolar, la historia ha cargado históricamente con una misión singular, que hace que en el fondo lo que se enseña sea menos importante que lo que se espera que devenga en los alumnos como efecto del contacto con esos saberes: ser un buen ciudadano, amar a la patria, etc. Aunque en las prácticas corrientes muchas veces las prioridades parecen estar vinculadas más bien a la posesión de los saberes, porque no es demostrando amor a la patria que se aprueba un curso, la mirada social y política sobre la enseñanza de la historia sigue contando con ese trasfondo paradójicamente ideológico y “laico” a la vez. Cuando miramos las propuestas institucionalizadas para *otras aulas* (como los contextos de encierro, los cursos intensivos nocturnos para adultos, o las tutorías para alumnos con dificultades) tenemos la sensación de que el acento está puesto mucho más fuertemente en la posesión –temporal, tal vez fugaz– del saber y en su efecto como acreditación y no como conducta cívica o patriótica. Tal vez sea solamente que no hay casi acervo analítico para esto de enseñar historia en *otras aulas*.

Como se verá en todos los artículos de este libro, es justamente la selección y el enfoque de los contenidos temáticos lo que da profundidad y contribuye a construir el sentido a este trabajo. La elección de un tema, de un abordaje, de un material determinado, en estos contextos tan diferentes al aula liceal constituye el andamiaje básico sobre el que se construyen a

⁵ UNI-3 es una propuesta que incluye distintas actividades para adultos mayores, especialmente jubilados. Depende del Banco de Previsión Social. El trabajo de Viviana Sencción aborda precisamente el trabajo en un taller de historia en la UNI-3. El trabajo de todos los encargados de los talleres que se brindan a los jubilados es honorario.

la vez la propuesta de enseñanza y su propio sentido... porque la historia antigua es misteriosa, porque la historia reciente es esclarecedora, porque la historia de las mujeres en la Edad Media incita a la reflexión y parece que abre cabezas... porque hablar de Juan Manuel Blanes en el Museo Blanes... es otra cosa... Es sin duda la idea de *rapport au savoir* (Beillerot, 2000) la que organiza, mucho antes de ir a dar clase, esa dimensión afectiva e intelectual que cada uno de nosotros tiene con la historia, con las historias o simplemente con *la histórica*.

De hecho hay una diferencia bastante relevante entre construir sentido para la enseñanza de una temática “obligatoria” –en un aula “común”– y hacerlo para una en la cual la elección del o de los temas es potestad de quien ha diseñado el curso, el taller o la actividad fuera del aula o en *otra* aula. Es desde aquí que podemos entretelar ideas como responsabilidad, compromiso, apropiación o autoría para encontrar las raíces de un trabajo sobre el batllismo con unos pocos adultos y profesionales durante algunas sesiones semanales en el sótano de una librería... después de la hora de cierre, y donde no habrá nunca una instancia de evaluación acreditante en relación a lo que los asistentes al taller han aprendido en el curso del mismo.

En la mayoría de los casos, el gran articulador del sentido para una propuesta de enseñanza de la historia en estos otros contextos es la dimensión interpersonal que se construye en torno a los saberes movilizados, los del profesor y los de los estudiantes. Si Cristian se enoja porque Marcia no le presta atención, si Jonathan se enfrenta a Victoria con el argumento de que no se acuerda cómo se hace para escribir, o las alumnas le reprochan a Andrea que habla solo de lo que a ella le interesa, y siempre habla mucho... es porque en estos casos el juego interpersonal está indisolublemente articulado entre las personas y los saberes, tal vez mucho más de lo que se puede apreciar en el contexto de las aulas “comunes”.

Como en cualquier práctica de enseñanza, la de la historia o la de otros saberes, siempre hay más saberes movilizados que los que son objeto de enseñanza. La singularidad, a veces absoluta, de las propuestas de enseñanza de la historia de las que este libro da testimonio implica sin duda un momento de análisis, de configuración, de comprensión, e incluso de previsión respecto de “ese” lugar en el cual la práctica de la enseñanza ha de tener lugar. No es otro liceo, u otro contexto social, sino que es salir a la calle con los alumnos, estar en otras locaciones, pasar por un scanner antes de entrar al complejo carcelario o recibir alumnos que llegan a clase esposados o encadenados y acompañados de un guardia. Es entrar al aula de enseñanza primaria, no siendo maestra; es dictar un curso que no tiene la posibilidad de ser aprobado ni reprobado; es, también, permear las fronteras

de la historia para pensar la vida, el presente, el futuro, a contracorriente de unas experiencias vitales que uno conoce como conoce el pasado: por testimonios.

Estas situaciones convocan a una multitud de saberes de distinta naturaleza a los efectos de poder imaginar lo que pasará, y sobre todo entender lo que está pasando o lo que ha pasado. Como veremos, a veces son las herramientas de la psicología o del psicoanálisis las que vienen en ayuda de los autores, otras veces son las de la filosofía, de la lingüística, de la sociología... También, indudablemente están esos saberes que a veces encontramos como *experienciales*, a veces como *prácticos* o *informales*, o incluso *implícitos*, que implican siempre y necesariamente la articulación entre eventos del pasado en los cuales uno ha participado, el presente en curso y eventos del futuro de los cuales formará parte. Más adelante veremos de qué manera estos saberes constituyen una especie de lugar de intersección entre muchas dimensiones de la experiencia: la enseñanza en el liceo “común”, la propia biografía estudiantil del profesor, situaciones de vida especialmente significativas, etc.

No podríamos sin embargo afirmar que el lugar de la práctica –lugar físico, lugar personal– es el que organiza la construcción de sentido para estar en un taller con adultos, estar con estudiantes alejadas del sistema educativo formal o para ir dos veces por semana a un hogar CIAF o al proyecto Ciempiés⁶. El sentido para esta acción la precede, porque uno no llega allí sin quererlo o sin saber de qué se trata. Pero, al mismo tiempo, el estar allí es parte de la propia construcción de sentido para hacer lo que sea que se haga, para seguir haciéndolo o para intentar mejorarlo si es el caso. A su vez, el enorme grado de personalización de lo que se enseña –ya sea impuesto por la situación o por la voluntad del profesor– agrega a la construcción de un sentido “desde” el saber enseñado que toma en muchos casos un protagonismo notorio en la propia construcción de sentido de la acción de enseñar no historia, sino “eso” a “ellos”.

Estas consideraciones nos conducen directamente al análisis de dos cuestiones que parecen centrales al acercamiento a estas prácticas de enseñanza. Por un lado, la relación con los distintos tipos de prescripción de los que es objeto cualquier práctica de enseñanza, y por el otro, la cuestión de los modos de hacer lo que se hace ocuparán el siguiente apartado que sin embargo no logrará desprenderse de la construcción de sentido para la acción de enseñar unos ciertos contenidos, justamente en esos otros lugares y circunstancias.

⁶ El Proyecto Ciempiés es un proyecto dependiente del INAU y atiende a muchachas que se han alejado del sistema educativo formal. Los artículos de Andrea Garrido y Lucía Arrieta y Leticia Palumbo analizan desde distintos puntos de vista el trabajo en el marco del Proyecto Ciempiés.

Prescripciones y métodos desde una perspectiva clínica

En las aulas “comunes” hay un programa que delimita –con mayor o menor grado de flexibilidad– los contenidos temáticos que comprende ese curso. Hay veces en las que la prescripción es más amplia e incluye aspectos conceptuales precisos, formas de evaluación, distribución del tiempo entre todos los contenidos del curso, etc. Si algo caracteriza el trabajo en las *otras aulas* es precisamente un grado de flexibilidad mucho mayor respecto de las normativas y aspiraciones de los programas oficiales, cuando es el caso. Como se verá a lo largo de la lectura de los artículos que componen este libro, hay muchísimos casos en los cuales la determinación de los contenidos a trabajar en el curso o en el taller es potestad absoluta del docente a cargo, así como la modalidad de trabajo, la de evaluación si es el caso, e incluso el tiempo que insumirá la puesta en práctica de la propuesta de trabajo.

Lo primero que hay que observar es entonces una circunstancia muy particular que deviene de la reconfiguración de la relación entre el programa del curso y quien ha de ejecutarlo. En los casos de los programas oficiales, éstos constituyen el componente *prescrito* del trabajo mientras que su puesta en práctica constituye el componente *personal*, idiosincrásico, subjetivo del mismo (Clot, 2007). Desde este punto de vista, sabemos que siempre hay que mirar la interfaz entre ambos para entender una clase, que a fin de cuentas es siempre una versión personal de lo que el Estado entiende que ha de ser hecho en ella. Sin embargo, esto funciona de maneras bastante diferentes en las *otras aulas*. Es cierto que cuando un alumno llega a una instancia de tutoría, posiblemente con un profesor que no es el que dicta el curso sino el que ha de ayudarlo a que pueda tener una mejor calificación, ¿cuál es el programa, en el sentido de la prescripción que organiza los contenidos a trabajar en la clase? Podríamos pensar que la regla en este aspecto la marca lo que el profesor “de aula” ha hecho o solicitado que se haga, por ejemplo, en forma domiciliaria, y no necesariamente la manera en que el profesor “de tutoría” entiende la temática en que ha de ayudar a los estudiantes para que puedan mejorar sus calificaciones.

Es posible que sea justamente el enorme dinamismo de los contextos (Pastré, 2001) en que las prescripciones, del tipo que sean, han de ser llevadas a la práctica lo que hace que el lugar del sujeto que las convierte en realidad sea tan relevante. Por otra parte, muchas de las situaciones ilustradas en este libro se caracterizan como hemos visto por tener una enorme autonomía de realización. Esto las posiciona de pleno en el terreno de la clínica tanto para su proyección/realización como para su análisis. El trabajo en las *otras aulas* es definitivamente algo singular, especial, único, en el cual los saberes movilizados y la experiencia se declinan siempre en la dimensión del permiso

para no ser igual ni repetido. De este modo las fronteras entre lo singular y lo general, entre lo normal y lo anormal, entre lo regular y lo irregular, incluso entre lo correcto y lo incorrecto tienen siempre otra manera de ser vistas y entendidas (Blanchard-Laville, 1999, 14-15).

Al mismo tiempo –y los artículos de este libro son la mejor prueba– la comprensión y el análisis de cada cosa que sucede en estas otras aulas es esencialmente algo clínico, en el sentido más llano de “de a uno y de cerca”. No hay un artículo para cómo enseñar en contextos de privación de libertad, sino uno que dice cómo lo hace Mariana Albistur, otro que dice cómo lo hace Victoria Amir y otro que dice lo que hace Marcia González. Se trata, para todos los casos, de análisis singulares de la singularidad, que se han servido de regularidades, de aportes teóricos y conceptuales, en la medida en que eran –precisamente– las herramientas conceptuales más apropiadas para el caso.

Es desde aquí que la relación entre la prescripción oficial y la elaboración de un proyecto para la acción está siempre enfocada en clave de flexibilidad, a veces extrema. Por otra parte, y eso ya lo hemos visto, muchos de los proyectos para enseñar historia en algunas de estas otras aulas dependen de un proyecto *ad hoc*, en el cual coinciden sin ninguna mediación el autor del proyecto y su ejecutor, como es el caso del trabajo en el sótano de la librería o de los talleres en la UNI-3. Otros, como el del trabajo con los escolares casi como si fueran liceales, e incluso el que se desarrolla con estudiantes sordos, tienen una autonomía enorme. Lo es igualmente el caso del trabajo con estudiantes en “tutoría” a los efectos de que sus calificaciones con otro profesor mejoren. En los hechos este trabajo, junto con los cursos –prácticamente individuales– que se desarrollan en algunos centros de reclusión, son los que tienen más connotaciones clínicas, los que son más cara a cara porque no pueden serlo de otra manera. De esta forma, la dimensión *interpersonal* (Clot, 2007) del trabajo, es decir, el hecho de que el trabajo que uno hace lo hace *para alguien* adquiere una centralidad que en las aulas numerosas o en otros registros de la práctica de la enseñanza no tiene.

Si la relación con los programas, oficiales o *ad hoc*, nos posiciona en el plano de la clínica, mucho más lo hace la cuestión metodológica. La lectura de los artículos de este libro nos acerca a unas realidades en las cuales “¿cómo hacer?” es siempre un acertijo a develar, a veces y paradójicamente casi como si fuera una rutina. Las configuraciones de los éxitos y los fracasos de los que dan cuenta los artículos de este libro acompañan el gesto de la construcción de sentidos anteriormente abordada. Hay un sentido para comprender lo que, bajo ciertas circunstancias, constituye un logro o no. No se trata, naturalmente, de conformarse con poco “porque” la situación es complicada. Como se verá, en la mayoría de los casos es la dimensión educativa la que hace que, más allá de que la respuesta de los estudiantes

pueda ser la correcta o no, haber hecho las cosas de una manera o de otra hace que el análisis desemboque en la configuración de una idea positiva o negativa del curso, del taller o de la salida didáctica al museo o a la calle. No olvidemos que este es un libro sobre la enseñanza de la historia, y por lo tanto sobre las actividades de los profesores y no se centra en el trabajo de los estudiantes más que como un decodificador entre otros muchos del trabajo de los profesores como enseñantes y aprendientes de su propia profesión.

Es posiblemente la cuestión de los métodos, de las formas de hacer en cada caso, la que nos permita situarnos con más propiedad en el plano de la creatividad. Es cierto que las configuraciones temáticas, tanto para la puesta en práctica de programas oficiales como para el diseño de programas propios, dan cuenta todo el tiempo de una dosis importante de creatividad, mucho más lo testimonian la selección de recursos, estrategias, entre las cuales el manejo del tú a tú tiene un lugar privilegiado. De alguna manera hay una cierta relación entre el peso de la incertidumbre que encuadra la tarea en algunos de estos contextos y la demanda de diversos grados de creatividad e inventiva para enfrentar las situaciones que se presentarán. También la hay entre pensar una propuesta de enseñanza de la historia en un espacio sin tradición como la librería, el hogar CIAF, el Centro Juvenil o el Proyecto Ciempiés...

La dimensión articuladora del *modo de hacer*⁷ entre lo que uno se propone poner en práctica y lo que uno espera que suceda en los estudiantes como efecto de esa acción es innegable. En un trabajo que tiene en muchos casos fuertes connotaciones clínicas, los ajustes del modo de actuar o hacer a una situación singular son casi lo natural. Así podemos ver la forma en que Mariana Acosta encuentra la conexión con Ariel, o Adriana Rodríguez lo hace con Alicia y con Florencia. Lo que veremos en los artículos de este libro requeriría de alguna manera la reconfiguración de la dimensión metodológica, en la medida en que los vínculos entre los componentes que pueden dar cuenta de por qué esta clase es así (el tema –incluido mi afecto o desafecto por él– el tiempo disponible, la altura del año, la institución, los destinatarios de la acción) se reordenan en función de las circunstancias como si fueran los colores de un caleidoscopio. A veces lo que (me) importa es el tema, a veces que la relación funcione, a veces que sea algo que les interese, a veces que sea algo que los ayude a aprobar el curso o a mejorar la calificación... No podríamos decir, eso es seguro, cuál es el componente sobre el cual se estructura “en general” el modo de hacer en estas otras aulas. Para decirlo con propiedad, hay que saber de quién estamos hablando, de qué actividad, en qué día y con quiénes.

⁷ Prefiero hablar de *modos de hacer* y no de *métodos*, en la medida en que este término remite a una regularidad y a una sistematicidad que no necesariamente encontramos, precisamente, en estas ‘formas de hacer’.

Como siempre: una *identidad profesional* en un contexto específico

Las consideraciones anteriores nos conducen a mirar estos espacios como lugares en los que el sujeto de la acción de enseñar es realmente el artífice de la propuesta. Sin embargo, si algo se cruza por la mente al analizar tanto la construcción de sentidos, como las relaciones con las prescripciones –cuando es el caso– o la configuración metodológica de la acción de enseñar, es que al fin de cuentas no es tan distinto de lo que podemos decir en relación a las aulas “comunes”. Más bien, en muchos casos parece ser cuestión de grado.

Pensemos que antes que nada hay algunos puentes, algunos elementos comunes que no debemos dejar de lado: todos los autores de los artículos (así como los que no han escrito ningún artículo en este libro pero también tienen un lugar en alguna *otra aula*) somos a la vez profesores de aulas comunes y de las otras. Debemos a la vez resaltar el hecho de que las herramientas de análisis son, básicamente, las mismas: la construcción de sentido, la relación con el saber enseñado, las dimensiones identitarias y transgeneracionales que organizan la comprensión de la acción, la articulación entre *lo impersonal*, *lo personal* y *lo transpersonal* de la acción de enseñar, las cuestiones de método que implican utilización de textos, figuras, mapas, computadoras, internet, salidas didácticas, relatos, pizarrones, fichas de trabajo, manuales. . .

Posiblemente sea la idea de *identidad profesional* la que nos permita, antes de pasar a la lectura de los artículos, organizar la comprensión del trabajo en las otras aulas como un trabajo híbrido y migrante, que se nutre de la experiencia en otros ámbitos laborales y a la vez aporta significativamente al desempeño profesional en ellos. Los seres humanos, en el curso de diversos procesos de socialización acabamos siendo portadores de diversas identidades que nos permiten interactuar con otros en contextos diversos (Lahire, 1998, Berger y Luckmann, 1986). Para el caso de las identidades profesionales, el hecho de desempeñarse en contextos laborales muy diversos termina creando una red flexible de maneras de entenderse y de entender el mundo en el cual están los *otros* que dan sentido a la tarea. Esto no hace más que enriquecer cualquier visión que se pueda tener del desarrollo profesional de un docente. Si a esto le agregamos un trabajo doble de análisis y de escritura en relación al trabajo profesional docente en esas otras aulas, lo que tenemos es, antes que nada, expresiones identitarias que van fluidamente del ser al hacer casi sin transición (Barbier, 2000, 24).

Lo interesante es que, precisamente, la identidad profesional es mucho más dinámica de lo que algunas didácticas quisieran pensar. De alguna manera el contexto de la acción le permite expresarse, pero también la configura en tanto imagen de sí para sí y para los otros. La puesta en palabras y en análisis, y obviamente el trabajo de escritura la convierten definitivamente en

experiencia, lo que le permite atravesar las fronteras de las distintas situaciones en las cuales el sujeto de la acción se desempeña. De esta forma, las otras aulas no solo se nutren de la experiencia en las aulas comunes, sino que devuelven el favor a veces de forma inquietantemente imperceptible. Es por esto que más arriba he hablado de prácticas híbridas y migrantes.

De hecho, habría que admitir que resultaría difícilísimo tratar de separar qué proviene –para mi propio caso– de una relativamente larga experiencia con escolares de 1° a 6° año de lo que proviene de una experiencia todavía más larga en las aulas de nivel secundario. Estoy consciente de que actualmente me sería muy difícil trabajar en primer año liceal si no contara con la experiencia con escolares, pero no estoy ahora en aquellas aulas sino en las más comunes del mundo: el liceo 21 en el turno matutino. Por otra parte, cuando comencé a trabajar con escolares, y durante todo el tiempo que lo hice, también era profesora en el liceo... como es el caso de todos los autores de este libro: aulas “comunes” y otras aulas conviviendo año a año y de alguna manera manteniendo zonas de permeación innegables. Si ahora volviera a trabajar con escolares, no podría abstraerme de mi historia con los liceales, y también con los adultos en formación docente de grado y de posgrado.

Lo valioso de la recopilación de artículos de este libro es precisamente que dan cuenta de la existencia de una práctica migrante, que lleva cosas consigo y deja otras atrás, porque no las necesita o porque simplemente no las quiere llevar. Cuando desembarcó en la ajenidad de estas *otras aulas* cada uno de estos profesores/autores no estaba del todo desprovisto de recursos, pero con seguridad debió adaptar algunos, crear otros, y descartar aunque más no sea temporalmente otros que parecían trabas a la expectativa de cosas positivas. Es pues esta naturaleza migrante e híbrida de la práctica de la enseñanza de la historia en estas otras aulas la que le permite existir, fundamentarse, expandirse, cambiar, mejorar, pero siempre en un diálogo sustancial y enriquecedor con un universo de prácticas –propias y ajenas– del que se nutre y al cual enriquece.

Los artículos de este libro

Este libro contiene 14 artículos y está dividido en tres secciones:

Enseñar historia “entre muros” –es decir, “entre rejas”–, *Enseñar historia por fuera del sistema educativo* –es decir, el formal– y *Los otros lugares del sistema educativo*. En realidad, primero fueron los artículos, y luego una propuesta de ordenamiento en un libro atendiendo las temáticas que abordaban.

Los tres primeros artículos, de Mariana Albistur, Victoria Amir y Marcia González, abordan desde distintos puntos de vista distintas

circunstancias en las cuales enseñan historia a personas privadas de libertad. El primer trabajo remite al caso de adolescentes mujeres en conflicto con la ley recluidas en un hogar CIAF, mientras que el segundo artículo tiene que ver con adolescentes varones recluidos en la Colonia Berro. El tercero involucra a hombres y mujeres adultos. Para las autoras, la enseñanza de la historia en esos contextos representa un enorme desafío ya que deben enfrentarse no solo a un alumnado diferente, sino a situaciones en las cuales la presencia de los estudiantes puede estar determinada por circunstancias bien diferentes a las que la regulan en los liceos “comunes”. Sus análisis fluctúan entre miradas psicoanalíticas y sociológicas, sin dejar de mirar en todo momento la práctica de la enseñanza de la historia como un lugar de teorización y de profesionalización. Si algo podemos ver en estos artículos es cómo se aprende a trabajar en esos contextos, sin haberlo aprendido “formalmente” antes, por ejemplo, en clase de didáctica.

La sección central del libro es más numerosa y diversa en las situaciones que aborda. Los trabajos de Andrea Fernández, Andrea Garrido, Lucía Arrieta y Leticia Palumbo presentan experiencias de enseñanza de la historia con adolescentes que por diferentes razones han fracasado sistemáticamente en la cursada del ciclo básico de enseñanza secundaria. En algunos casos su trabajo suple o reemplaza al del sistema educativo formal, y en otros lo complementa o constituye una preparación para volver a insertarse en él. El desafío de enseñar historia a jóvenes cuya relación con el sistema educativo formal podría considerarse un “fracaso” es el eje de un trabajo de búsqueda que va desde los modos de presentación y ejercitación hasta la selección de los contenidos. Es en estos trabajos donde el lugar de la enseñanza y el del aprendizaje, el del profesor y el del alumno se entrecruzan de una manera que resiste toda generalización, toda categorización. Cada situación, cada día, cada tema, cada momento es único e irrepetible, en sus logros y en sus debos. La idea-fuerza de un trabajo de “escucha clínica” es tal vez la que permite organizar una mirada sobre el juego interpersonal, afectivo, pero también intelectual y cognitivo que serpentea el desarrollo de estos tres trabajos.

Por su parte, los trabajos de Magdalena de Torres y de Viviana Sención muestran un lugar ampliamente inusual para las teorizaciones a las cuales la didáctica de la historia se ha volcado: los adultos mayores que vuelven a clase de historia... porque les gusta. Tanto el trabajo en la UNI-3 como en el sótano de una librería dan la ocasión a las autoras de mostrar las tensiones entre sus roles como profesoras en liceos, con adolescentes, y sus roles como conductoras de talleres con alumnos que podrían ser sus padres. Las imprevistas disonancias entre las huellas profundas de una escolarización lejana que muestran los “alumnos” de sus talleres y los nuevos modos en

que los jóvenes asumen sus procesos de escolarización articulan buena parte de sus trabajos. De ahí a lo que eso implica para ellas en relación a la forma en que su saber histórico es compartido en el taller (o en el liceo...) y el volumen de reflexión que desencadena, permitirá a los lectores bucear en los recovecos de la formación profesional, como acción concretada y como proceso entrelazado con su propia conciencia.

La sección final del libro contiene artículos relacionados con distintas experiencias de enseñanza de la historia que tienen lugar dentro del sistema educativo formal, pero que por una razón u otra son “atípicas”. Mariana Acosta y Adrianita Rodríguez nos ofrecen dos miradas diferentes del trabajo de tutoría, implementado en algunas instituciones liceales, para estudiantes con bajas calificaciones. Sus trabajos hacen énfasis en la dimensión singular que tiene trabajar con estos alumnos a los que, como los de algunos artículos de la sección anterior, no les gusta ni estudiar, ni la historia, ni el liceo. Si en algún lugar tiene sentido el análisis desde la interpersonalidad, es aquí. Ese espacio está pensado para ‘ayudar’, para ‘acompañar’. Sin embargo, la intersección entre dos prácticas de enseñanza en la que está situado cada uno de sus alumnos es el centro de sus reflexiones.

Por su parte, el trabajo de Daniela Tomeo abre las puertas... de la institución liceal... y sale al museo con los estudiantes del curso de Historia del Arte –y es un poco profesora y un poco guía–, mientras que el de Sandra Simon traspasa las puertas del liceo para ir a la escuela, al último año escolar para trabajar con los niños en un rol que entrelaza a la profesora de historia y a la maestra de enseñanza primaria. Es su “alejamiento” del rol habitual lo que hace de sus reflexiones algo valioso en función de lo que, habitualmente, sucede en sus aulas liceales.

Los dos artículos que cierran el libro abordan la problemática de enseñar, en el marco curricular de Enseñanza Secundaria, a estudiantes con problemáticas específicas. En el caso de Mary Corales, el trabajo en segundo ciclo liceal con estudiantes sordos devela casi por contraposición algunos lugares ampliamente naturalizados de las aulas comunes... como las metáforas. El deseo de que no haya diferencia con los estudiantes oyentes en cuanto a la calidad de la enseñanza, en cuanto a las perspectivas sobre la historia que circula en clase, hace de su trabajo una especie de mirada “de aumento” sobre los detalles mínimos en los que no estamos habituados a pensar. Por su parte, el artículo de Ernesto Correa aborda la problemática del trabajo con estudiantes adultos, con tradición de fracaso o alejamiento del sistema educativo formal, pero con deseos o necesidad de acreditar su paso exitoso por el mismo. El desafío de trabajar en un plan semestralizado e interdisciplinariamente articulado permite, una vez más, un diálogo profundo y fructífero con lo visible y lo invisible de la práctica cotidiana en los liceos de todos los días.

Bibliografía

BARBIER, Jean-Marie y GALATANU, Olga, «La singularité des actions: quelques outils d'analyse», en: Jean-Marie Barbier et altri: *L'analyse de la singularité de l'action*. Éducation et Formation. Formation permanente des adultes. Séminaire de Recherche sur la formation du CNAM. Paris : P.U.F, 2000, pp. 13-52

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas: *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1986

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, “L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques”, en Revue Française de Pédagogie, n° 127, avril-mai-juin 1999, pp.9-22

CLOT, Yves «De l'analyse des pratiques au développement des métiers», *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 -n°1 | avril 2007, mis en ligne le 01 avril 2009. URL: <http://educationdidactique.revues.org/106> - Presses universitaires de Rennes -

KLEIN, Melanie: *Sobre la identificación*. 1955. <http://www.elortiba.org/mklein/melanie.Klein.6.30.htm> consultado 10 setiembre 2013

LAHIRE, Bernard: *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan, 1998 PASTRÉ, Pierre, «Analyse du travail et didactique professionnelle», Rencontre du CAFOC, le 13 novembre 2001, Conférence de Pierre Pastré à Nantes.,

disponible en:

www.cafoc.ac-nantes.fr/ficpdf/.../analysetravail.pdf-Cosultado el 26/11/2012

**Primera parte:
enseñar historia ‘entre muros’**

“Yo cuando tenga un hijo le enseñaría a tener paciencia” Trabajando con mujeres adolescentes en conflicto con la ley

Mariana Albistur⁸
Liceo n° 32 de Montevideo, CIAF

Introducción: Trabajar en un Hogar CIAF

La práctica educativa que relato en este artículo se desarrolla en un Hogar del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay-INAU que recluye a adolescentes mujeres en conflicto con la ley en el Centro de Internación Adolescente Femenino (CIAF). Estoy a cargo de un taller libremente creado, nombrado y en constante diseño, “Ciudadanía y Relaciones Sociales”, que tiene lugar una vez por semana con una asistencia de a veces cuatro, a veces seis jóvenes, durante media hora y se repite tantas veces sea necesario hasta completar el número de adolescentes internadas en el Hogar.⁹

Tener un espacio pedagógico en el Hogar CIAF implica asumir varios desafíos. Por ejemplo encontrar temáticas y metodologías adecuadas, atractivas, interesantes y concretas que interpelan situaciones de vida en el campo de la ciudadanía y las relaciones sociales del Uruguay de hoy. Aunque entiendo que la Historia no juzga los hechos, sino que intenta entender los procesos sociales, investigando para obtener múltiples fuentes y documentos de análisis para la elaboración de conocimientos –que a su vez serán una mirada entre tantas– muchas veces me resulta difícil transitar entre la “cosa juzgada” y las historias de relación social en un momento histórico contemporáneo. Soy profesora de Historia. Esta formación acompaña cualquier tarea que me propongo realizar. En este sentido, las formas de conocer y conocernos trabajan con la Historia y con ellas allí, hoy en un contexto específico y en un momento concreto de sus vidas.

Un desafío muy importante es ensayar con las adolescentes mujeres, una especie de introspectiva de relaciones desde lo femenino individual y social que tenga un diálogo con otros tiempos históricos. La terrible tentación de juzgar éste y otros tiempos, éstas y otras mujeres, éstos y otros

⁸ Profesora de Historia, Magister en Ciencias opción Educación Popular. Miembro de SERPAJ- Servicio Paz y Justicia.

⁹ Las jóvenes están distribuidas en “cuartos”-“celdas” con capacidad para dos, tres y cuatro personas. La dinámica del Hogar implica que luego de despertarse, de desayunar y de pasar por enfermeras que, entre otras cosas medican, cada “cuarto” comienza su ritual. Un “cuarto” pasa a bañarse, otro pasa al taller, otro ordena y limpia su cuarto, otro limpia lugares comunes. A medida que los “cuartos” van quedando prontos, en sus múltiples tareas, vamos rotando el pasaje por el taller.

hombres, obliga a trabajar la actualidad integrando información y reflexión que, por desconocida, resulta desconcertante y somete al pensamiento a descubrir otras secuencias de ideas que alternan con las anteriores lógicas en la cotidianidad de la mayoría de estas jóvenes. Los movimientos “teóricos”¹⁰ no implican movimientos “prácticos”; ambos participan en la propuesta y van girando alrededor; a veces los traemos, los aprovechamos, los reconocemos, otras veces parecen perder fuerza y tienden a desaparecer o a quedar en la condición de anécdota.

Mi relación con ellas parte siempre de la base de que las adolescentes mujeres buscan estar bien. Cuando les propongo que se dibujen indicando qué es ser adolescente para ellas y qué necesitan en tanto adolescentes, escriben que deben tener “salud, comprensión, trabajo, alimentación, cuidado, cariño, amor, apoyo, familia, educación, deporte, estudio, belleza, apoyo para no tocar las drogas”. La situación de encierro atiende la salud, la alimentación, la educación, el deporte y tratamientos de adicciones. Seguramente el cariño y el cuidado se pueden incluir, aunque las jóvenes piensan en personas diferentes a quienes ven como educadoras del Hogar cuando piensan en los afectos. La comprensión, el trabajo, el apoyo, la familia y la belleza son casi ideales en sus historias, una suerte de deseos casi inalcanzables.

La identidad que se va construyendo también con lo que otros ven en mí, con lo que otros valoran y con lo que otros hacen conmigo, se encuentra con mi ser en permanente y espontánea vivencia con otros. De algún modo vamos aceptando esa identidad, que aunque siempre en proceso de armado, va marcando mi existencia.

Trabajar con sus múltiples situaciones de vida en constantes violencias, entre el abandono familiar y la calle como escuela, obliga a reconocer hechos creados por una especie de red entre personas, instituciones y políticas públicas que vuelve a encontrar a la persona, en un momento histórico, en un lugar del mapa, en un contexto social y en una propuesta educativa en condición de encierro.

Sin duda las necesidades educativas, las oportunidades educativas y las situaciones educativas de este grupo de adolescentes, aparecen aquí como tres principios claves en la elección de esta enseñanza de la Historia, una historia de la vida cotidiana fundamentalmente porque de lo que se trata es de entrelazarla con la enseñanza de la lectura de realidades sociales. Si logramos aprovechar juntas este proceso, nos aproximamos al conocimiento de una ciencia social. Tener una edad, un contexto en un tiempo presente determinado, una situación espacial concreta y la condición femenina de vida, colabora con la legitimación de categorizaciones que permiten dialogar

¹⁰ En estos casos “teoría” es tanto una ley como una costumbre muy instalada, como la defensa de un deber ser o un principio religioso o una reflexión en la autocrítica o un testimonio histórico.

con y sobre otras épocas históricas. La Historia oficia además formando intelectual, social y afectivamente, con lo cual se enriquece la historia personal y también la comprensión de la Historia en tanto explicación del pasado. La perspectiva de “hechos” actuales desde conceptualizaciones de género y del rol de la mujer en diálogo con mujeres de la Edad Media o del Renacimiento, disminuye la tensión de lo que habitualmente se ve como lejano, ajeno y sin interés, permite visualizar semejanzas y diferencias, ayuda a ensayar un análisis entre la complejidad de los problemas, los acontecimientos, los protagonistas y los marcos políticos, económicos y culturales pensando el compromiso ciudadano contemporáneo. Conocer y valorar críticamente otra época es, entre otras cosas, procesar una herencia que trae otras experiencias, mucha lucha, algunas conquistas, sentidos de identidad diversos y sobre todo la idea real del movimiento que da posibilidad a los cambios.

La concentración intelectual, emocional, temporal e incluso ambiental de las jóvenes es heterogénea, por eso se hace necesario pautar desde el comienzo y para treinta minutos seguidos la propuesta de cada taller. Este tiempo asignado busca crear atracción e incluso valorización en la información y la reflexión. Los distintos espacios pedagógicos del hogar funcionan en forma independiente. En los hechos son construcciones propias a las individualidades y a los colectivos de cada taller. La propuesta pedagógica asume la tarea de dar unidad al trabajo del Hogar en la socialización del conocimiento construido, de las elaboraciones realizadas por las jóvenes y del aporte de los contenidos históricos que se acercan al taller.

La propuesta consiste en enseñar y educar en tres grandes contenidos explícitos, rigurosamente integrados al contexto actual de: Socialización (Derechos Humanos, Valores, Deberes-reglas y costumbres sociales, responsabilidades y decisiones personales); Información (Uruguay en América Latina, su producción económica, políticas públicas, derechos laborales, derechos de la mujer, salud sexual y reproductiva, derechos del niño y del adolescente, nutrición, salud, desarrollo cultural y recursos sociales en la ciudad y los barrios, el rol de las instituciones, etc.) y Registro de sus procesos (concientización y auto reconocimiento de su desarrollo en el taller). Transversalmente se interpelan las acciones que las llevaron a encontrarse en conflicto con la ley penal a través de diversas actividades lúdicas, expresivas y plásticas que estimulen el desarrollo de un proceso de reflexión y visualización de sus opciones personales y de la presencia de otras posibles. En este sentido se integran autoevaluaciones personales y grupales. Es fundamental durante este proceso de acercamiento al conocimiento que las jóvenes tengan la posibilidad de adquirir sentido ciudadano desde el recorrido histórico de cada tema trabajado. Por eso es importante que

recopilen sus producciones en una carpeta que van haciendo durante el año. Tengo la sensación de que les interesa corregir sus errores aunque no necesariamente entenderlos. Se utilizan juegos de ingenio, juegos corporales y dramatizaciones, juegos de mesa, lectura e interpretación de textos, sopas de letras, crucigramas, escribir los opuestos, adivinanzas, cacerías de conocimientos, producciones personales relacionadas con un tema. Siempre buscan saber si está bien y corrigen. También, a veces, rompen su producción. No toleran la frustración.

Los contenidos históricos aparecen en el desarrollo de los talleres explicando la propuesta que acabo de detallar, acompañando efemérides, significaciones y características de los Derechos Humanos.

La dinámica del taller

Los talleres tienen una estructura más o menos flexible que supone la ejercitación de la lectura o de un documento audiovisual, el espacio para los comentarios sobre contenidos, luego para la elaboración de textos y la reflexión del tema incluyendo el “para qué hicimos esto hoy”.

La lectura en el taller es una instancia obligada. En todos los talleres leemos un texto que por un lado tenga uno o dos párrafos y por otro, un contenido concreto y claro que permita disparar preguntas e intercambios y que estimule el desarrollo de elaboraciones personales. En general les gusta leer lo que escriben. A veces plantean que les da vergüenza y es otra compañera la que lee su trabajo.¹¹

Los textos que elaboran no tienen puntuación. Son textos que transcriben la oralidad. Lo más común es decirlo primero en voz alta y luego tratar de transcribir lo que dicen, o te preguntan, “*puedo poner que...*” y “*entonces es...*” Para que sus textos elaborados tengan un comienzo y un final, intervengo preguntando. Este ejercicio que se trata de corregir en forma muy espontánea, casi sin explicaciones, se realiza todo el tiempo en los talleres. No hay memoria de estas correcciones. De todos modos es muy importante que las jóvenes logren escribir y leer un texto coherente y que tenga contenido adecuado ante lo que se plantea elaborar.

¹¹ Habitualmente preguntan cómo se escriben algunas palabras y hay palabras que se escriben siempre igual sin generar dudas aunque no estén escritas en forma correcta. “*Avia, aller, acer, me bustó...*” aparecen mal escritas porque no se ha enseñado específicamente ortografía, sino que se corrige sin explicaciones. La ejercitación escrita no ocupa un lugar de desarrollo pedagógico y por lo tanto para muchas de ellas no hay recuerdo ortográfico en el momento de escribir una palabra.

La demanda ante la redacción debe tener mucho vínculo con los intereses de las jóvenes porque escribir un párrafo en forma autónoma es un gran desafío. Es necesario el vínculo con la realidad y tiene que existir previamente oralidad. Un hecho pedagógico previo casi inevitable es, en el espacio para el intercambio y el diálogo con el texto, contestar en forma común preguntas y pensar en voz alta, qué es lo que tiene que aparecer en las elaboraciones solicitadas. Lo otro importante es que se aclare quién va a leer eso que escribieron. Preguntan si lo que escriben lo va a leer el juez, por ejemplo. Les aclaro siempre que ellas son las propietarias de sus carpetas de trabajos y que las llevan a las audiencias si les parece oportuno. También les planteo que muchas veces llevo a otros talleres sus textos elaborados porque son útiles para trabajar contenidos y animan la propuesta de elaboración. También dan valor a su trabajo y por eso doy paso, abundantemente, a sus voces en este trabajo.

Las temáticas de derechos humanos que trabajamos en los talleres están todo el tiempo en sus situaciones de vida y hay variadas fuentes de información para el desarrollo en los talleres. Libros de historia de la vida cotidiana, folletos, materiales realizados por especialistas en temas de género, de legislación juvenil, de sexualidad, de riesgos varios para poblaciones adolescentes, textos de diarios, cortos, películas.

Las jóvenes en su primer taller ya escriben una historia que de algún modo las presenta. La curiosidad acerca de por qué están en el CIAF es una lógica que integra a las adolescentes a una realidad común, una especie de identidad que desde adentro se busca cambiar en los talleres.

“Había una vez una adolescente llamada Leticia que vivía con su madre y sus hermanos. Ella se escapaba para consumir drogas. Después de que ella consumió y le hizo efecto, ella salía a robar para seguir consumiendo. Pero un día a ella la agarraron los botones y la remitieron y llegó al CIAF. Pero a ella le sirvió para algo, para pensar que la droga no es buena. Por la droga ella perdió a su familia. Después que entró al CIAF ella recurrió a su familia y cuando salga de acá se va a poner las pilas, va a trabajar con su madre. A Leticia le gustaría también poder terminar la escuela para poder aprender más cosas y tener la posibilidad de tener un trabajo mejor. A Leticia le gustaría formar una familia”.

Fiama, al igual que Sofia antes, nos escribe un cuento:

“Jonathan tiene 16 años y roba para el porro y para el vino. No quiere estudiar. Tiene un hijo llamado Alexis y su mujer, Paola. Ella trabaja con

hombres y le da la plata a él. El pibe en el Barrio Nuevo Paris vive con su madre y sus hermanos. Es un chico bien lindo y se arruina la vida en drogas. Y la mujer vive llorando. Ella una vez me pidió ayuda y le dije que no me metía. Vive buscando lío con revolver”.

La condición de ser mujeres adolescentes privadas de libertad homogeneiza en gran parte un ser persona que se diferencia expresamente del común adolescente. Esta diferencia aunque es numéricamente insignificante entre el total de adolescentes mujeres marca un estigma que trasciende socialmente y que algunos quieren transversalizar culturalmente. La Historia también explica este momento tan importante de la vida de una persona, de generaciones de personas, y propone en el taller una mirada propietarista de otras características, que siguen dependiendo de otras construcciones sociales.

Ser adolescente hoy

La identidad adolescente es difícil de construir si además de la diversidad intervienen aspectos culturales rígidos, inamovibles, no solamente respecto a la etapa de la vida que se tiene, sino también respecto a una identidad joven muy vinculada a “problema” social. Acercarnos a otras formas de entender la adolescencia permite reconocer que es un tema de estudio, que es un tema histórico-social y que es un tema importante. Estar en los libros de Historia revaloriza, explica y desarrolla el protagonismo individual y gregario con intensidad en situaciones de convivencia cerradas. Interpelar estas adolescencias y leer otras en función de los adultos nos lleva y nos trae a desafíos cuando queremos explicitar la construcción de ciudadanía en nuestras relaciones sociales.

Cuando les propuse el ejercicio de leer la condición de adolescentes pensando “qué dirían de los adolescentes otras personas”, una de ellas escribió:

“Hoy en día a los adolescentes se los ve más traviosos y ya pocos de ellos terminan los estudios. La forma de vestir es muy diferente a la de antes porque ahora te vestís a la moda por ejemplo el hombre y la gente, ta, dicen que son chorros solo por la forma de vestir y las mujeres también porque usan cosas cortas y la tratan de puta. Los adultos te miran y te dicen que la juventud está rara. Ahora no hay una orden de vestirse como antes había. En esa época los adolescentes tenían que hacer caso a los adultos y tenían que vestirse como ellos les decían. Antes era todo órdenes, no podías salir a bailar. Hay diferentes adultos, algunos dirían que quisieran que fuéramos como antes.

Ha cambiado mucho la tecnología que hay ahora. A los adultos les cuesta aprender esta tecnología. El facebook por ejemplo, dicen que trae problemas, enredos y es verdad.

Otros adultos te hacen problema hasta en un baile por una gorra. Afuera ves un pibe que está divino con gorrita y adentro, sin gorro es espantoso, pero espantoso”.

Con toda seguridad los adolescentes actuales son adolescentes antes de que se perciban sus cambios, lo cual, por un lado adelanta comportamientos y por otro, detiene procesos más naturales de desarrollo. Vania Markarián (1997) sostiene que en los años 50 los adolescentes uruguayos no eran vistos como personas completas. En su opinión, ni ellos mismos consideraban que tuvieran una vida propia, a pesar de que había ciertos ritos de pasaje, como el pantalón largo o las medias de seda que daban cuenta del abandono de la niñez: “la familia reconocía la transformación de sus niños y la exhibía al exterior”.

El intercambio de estas ideas y otras que siguen, dialogan durante media hora. Poder mirarse en relación con otras generaciones trae al taller el testimonio que representa el ejemplo que viene a explicar el contenido de las conceptualizaciones que se van explicitando. Como señala Markarián, “*un papel similar cumplían los tradicionales cumpleaños femeninos de quince y las ‘presentaciones en sociedad’. De ese modo el tratamiento infantil solía extenderse hasta el momento preciso, atendiendo más a las ceremonias que a las peculiaridades personales*”. Este texto nos da habitualmente la oportunidad para recordar y explicar la importancia del cumpleaños de quince en las adolescentes mujeres. Tomo algunos textos producidos en el taller:

“Para las mujeres los 15 es lo más lindo que le pasa porque se toman su tiempo para armarlo y en pensar en la gente que invitan y además que los 15 es una cosa que se festeja una vez en la vida, por eso ese día se festeja a lo grande.

La importancia de los cumpleaños de 15 es que la madre lo ve como que solo se vive una sola vez en la vida. Como ver a su niña vestida de blanco. Es un recuerdo lindo que queda.

La importancia de los cumpleaños de 15 es que pasas a la adolescencia y es una nueva etapa en la vida.

Me costó mucho tiempo preparar mi cumpleaños. Invité a todos los conocidos. Festejé con mi familia y me vestí de vestido largo y fue muy importante.

Si yo estuviera embarazada a los 15 no festejaría, no le encontraría gracia. O con un hijo tampoco. Me daría vergüenza, no me gustaría”.

Visualizar momentos importantes y lindos de la vida colabora con la recuperación de su ser femenino propio, humaniza con otros aspectos a esa persona llena de dificultades, llena de malas noticias, llena de incertidumbres.

El “Día de los Trabajadores” en la vida cotidiana

El 1 de Mayo lo tomo siempre como un día de trabajo para la reflexión por el trabajo. Este año el taller funcionó de la siguiente manera. Les entregué por un lado láminas que contenían diferentes personas trabajando, algunas en la agricultura, indígenas tejiendo en telar, en fábricas, en comercios, en ferias, en la pesca. Eran imágenes con mujeres. Por otro lado les entregué pequeños textos para leer y comentar. Relataban la historia del 1 de Mayo y en particular la historia de la conquista del Derecho al salario mínimo en Uruguay para la trabajadora doméstica a través de los folletos “*Las Trabajadoras domésticas tienen Derechos*” Montevideo Mujer - Segundo Plan de Igualdad de Oportunidades y “*19 de Agosto -Día de la Trabajadora Doméstica- Es un feriado pago*”- MIDES.

Les solicité que elaboraran textos sobre la mujer trabajadora. Que eligieran una mujer trabajando y escribieran una historia. Estas historias se tienen que leer en relación a los Derechos de la Mujer, a los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, en relación a las condiciones de trabajo y en las situaciones especiales para mujeres embarazadas, en el caso de lactancia materna o con problemas de salud. Con las historias que elaboraron, leímos contenidos históricos y legislación que nos permitía acompañar nuevas reflexiones. Jessica escribió esta historia:

“Soy Sonia, vivo con mis dos hijos en mi casa. Soy soltera, hace cinco años que me dejé con mi marido porque me pegaba y quería mandar en mi casa y yo tuve que tomar una decisión. Trabajo ocho horas pero a veces más en un supermercado. Mis hijos, los dos van a la escuela, uno de mañana y otro de tarde. Cuando voy a trabajar los dejo con una cuidadora”.

Esta situación imaginada por Jessica, permite trabajar varios contenidos sociales. La cuidadora es una empleada doméstica. El salario mínimo para una trabajadora doméstica es por Ley del 16/7/12 es de \$ 8.534 para un jornal de 8 horas, entonces ¿cuántas horas trabaja Sonia y cuánto gana? ¿Qué otros gastos tiene durante el mes? ¿Qué alternativas locales tiene para resolver en forma gratuita el cuidado de sus hijos? Se propone una búsqueda de recursos en el territorio en el marco de programas educativos de diferentes ONG. Entonces la contrastamos con el siguiente texto:

“En 1886, el presidente de EEUU, Andrew Johnson, promulgó la llamada Ley Ingersoll, mediante la cual se establecía la jornada de ocho horas. Hasta ese momento se trabajaba diez, doce y hasta catorce horas tanto los hombres como las mujeres y los miles de niños. A las mujeres se les pagaban salarios inferiores. En Chicago donde las condiciones de los trabajadores eran mucho peor que en otras ciudades del país las movilizaciones siguieron los días 2 y 3 de mayo. La única fábrica que trabajaba era la fábrica de maquinaria agrícola McCormick que estaba en huelga desde el 16 de febrero porque querían descontar a los obreros una cantidad para la construcción de una iglesia. La producción se mantenía a base de esquiroleros (carneros).” Texto adaptado de “Primero de Mayo: ayer, hoy, siempre”. Colección de artículos de la Historia del 1º de Mayo -Revista ADES. Realidades de la Educación. Montevideo, abril 2009.

La proyección del video “Ejerciendo derechos, promoviendo identidades”¹² que contiene diversas situaciones de mujeres trabajadoras, algunas muy jóvenes, en el Uruguay actual, en relación con los hombres de la familia, los compañeros de trabajo y los hijos varones, permite pensar si existen trabajos y tareas domésticas para cada género. Por otra parte permite constatar el valor mercantil del trabajo masculino frente al femenino.

Estas informaciones y reflexiones se entrelazaron con imágenes de otras mujeres en el ámbito del trabajo, de la cultura, de la política, de la lucha por la justicia social. El video acerca la posibilidad de conversar en torno a la discriminación y las distintas violencias contra la mujer. La violencia doméstica acapara el espacio con ejemplos de la vida cotidiana, lo cual permite identificar también centros de atención, apoyo y denuncia. Con todo ese contenido solicito la creación de otra historia. “La libertad guiando al pueblo” de Eugène Delacroix, entre otras imágenes de mujeres de comics, pinturas de diferentes épocas y autorretratos inspiró a Luciana a escribir este cuento:

“Elizabet fue una mujer que decidió luchar por todas esas mujeres de su pueblo, que ganó una guerra por ellas contra los hombres, luchó y a las mujeres representó. La guerra que ella tuvo fue por la violencia de los hombres hacia la mujer. Fue una cosa que a ella siempre le molestó, el maltrato hacia la mujer, ella luchó por muchos años y ganó esa guerra.

Elizabet fue una de esas mujeres que vivió con un hombre que la maltrataba, él lo hacía porque era muy celoso. Le molestaba si ella salía, si trabajaba, si demoraba mucho cuando fuera a hacer un mandado. No podía hacer nada ni hablar con nadie porque a él le molestaba, no podía estar con

¹² Instituto Nacional de las Mujeres-Ministerio de Desarrollo Social, Uruguay. Material Audiovisual para capacitaciones. (2007)

ninguna amiga, etc. Eran muchas cosas que al hombre le molestaban. Ella, al ver que muchas mujeres eran maltratadas físicamente y psicológicamente, se cansó de vivir esas cosas y ver que había muchas mujeres que pasaban por lo mismo. Ella decidió buscarle una solución al problema. Buscó solucionar por todos lados y después de mucho tiempo las encontró luchando”.

Melanie eligió la imagen de una mujer indígena boliviana y cuenta...

“Había una vez una mujer llamada Rosa que vivía en el campo, en San Jacinto y que le gustaba hacer en su tiempo libre ropa con distintos tipos de tela que también le servía para venderla. Diariamente se levantaba a las 6,30 de la mañana, ordeñaba la vaca para la leche de sus hijos y los preparaba para ir a la escuela. A ella le gustaba vivir en el campo porque se sentía libre y su familia toda vivía ahí. Le gustaban mucho los animales. A sus hijos les enseñaba a hacer ollas de guiso caseras, dulces caseros, pescar y muchas cosas más. A ella le gustaba sentarse a escuchar el canto de los pájaros”.

Ana Paula reconoció la posibilidad de ser una mujer obrera mientras observa una imagen fabril; allí imagina a Elida.

“Había una vez una mujer llamada Elida. Ella trabajaba en una construcción, construía edificios y hogares. Ella se levantaba temprano todos los días, solo tenía libre los domingos. Ella aprovechaba ese día de descanso para visitar a su madre. Trabajaba mucho, era soltera. Trabajaba doce horas, era soltera y no tenía hijos. Ganaba mucho dinero, lo utilizaba para alimentarse y comprar su ropa y para viajar a varios países”.

Johana escribió la historia de Alexa.

“En el pueblo había una mujer que se llamaba Alexa. Todo el mundo la miraba con cara rara porque siempre llegaba a la casa con ropa sucia y muy rara vestida como si fuese un hombre porque también usaba gorro. Un día su vecina Pocha que era la chusma del barrio le preguntó porque siempre llegaba tarde a la casa y con ropa sucia y Alexa le dijo que ella trabajaba en un galpón con máquinas y Pocha le dijo que si no le parecía que eso es de hombre y ella le dijo que sí, que era de hombre, pero que a ella no le importaba porque necesitaba dinero para criar a su hijo ya que el marido no le pagaban muy bien en el trabajo. Con doña Pocha se enteró todo el barrio y doña Pocha pensó que todo el mundo lo iba a tomar mal y fue al revés porque toda la gente se lo tomó de la mejor manera porque nunca vio a las mujeres trabajar entonces le dieron todas sus vecinas para adelante y le dijeron que está bien porque nosotras las mujeres necesitamos

independizarnos del hombre. Alexa le decía que estaba orgullosa de su trabajo y que no pensaba cambiarlo porque a ella le gustaba porque nunca vio a su madre trabajar ni a sus hermanas y a ella trabajar era como algo nuevo ya que nunca trabajó así que este fue su primer trabajo, a pesar de su marido no quería que trabajase pero con el tiempo se dio cuenta que la plata que el traía a la casa no le daba entonces se dio cuenta que tenía que dejar trabajar a su mujer. El a lo primero se enojaba pero con el tiempo se dio cuenta que era una ayuda más para la casa y que ella se sentía bien trabajando entonces se dio cuenta que la tenía que dejar y con el tiempo se sintió orgulloso teniendo una mujer trabajadora”.

Ser mujer

Los diversos roles de la mujer aparecen en numerosos ejemplos históricos que al leerse hoy plantean nuevas construcciones de roles actuales de la mujer.

Una lectura que reitero por lo que significa la historia de la mujer en la Historia y por lo valioso que resulta siempre traerla a estos talleres es “Historia de las Mujeres” bajo la dirección de Georges Duby y Michelle Perrot (2000). Descubrimos no solamente la mujer en otras épocas, sino también que puede ser interesante conocer y aprender Historia. La línea de tiempo con los nombres de las épocas, los años, los siglos, los mapas mostrando los lugares y las mujeres como protagonistas es toda una novedad, despierta curiosidad y anima a insistir con esta forma de trabajar con la Historia.

“Mientras que la cultura clerical en la Edad Media era proclive a un cierto temor ante la belleza femenina y el poder que ésta daba a las mujeres sobre los hombres, el Renacimiento dio un nuevo valor a la belleza como atributo social y moral. Ser bella se convirtió en una obligación, pues la fealdad se asociaba no sólo con la inferioridad social sino también con el vicio. (...) La belleza seguía una fórmula, y las mujeres se afanaron y gastaron mucho para lograr que su aspecto se conformara a patrones prácticamente inmutables a través de todo el primer período moderno. En Italia, en Francia, en España, en Alemania, en Inglaterra, la estética básica era la misma: piel blanca, pelo rubio, labios y mejillas rojos, cejas negras. (...) A pesar de las repetidas prevenciones, las acusaciones masculinas de adulterio y engaño, y los ejemplos diarios de los perniciosos efectos de los cosméticos, las mujeres insistían en ‘mejorar’ su apariencia con la

ayuda de polvos, cremas y pinturas. En la Italia del siglo XVI se decía que todas las mujeres de la ciudad usaban maquillaje, ‘hasta las lavaplatos’. Los investigadores han encontrado colecciones de recetas y sus preparaciones.” (Matthews Grieco, 1991, 89, 93)

El intercambio acerca de la imagen que cumple un rol de mujer en la sociedad volvió entonces en estos comentarios:

“Hoy la mujer es común. No tiene que ser bella para tener un hombre mientras sea buena persona. La mujer es más bella pintada y arreglada. ¿Cómo pintarse para lavar los platos? No, no es necesario pintarse porque estás en tu casa. Ahora no te pintás tanto como antes, solo un poco. La mujer es más linda natural. Aquellas mujeres tenían que pintarse así porque eran inseguras, lo hacían por obligación. Parecerían como disfrazadas, como payasos.

Pintarse para lavar los platos era una obligación porque sino el marido la veía fea. La mujer tiene que ser como es. Natural. Sin maquillaje los atraemos igual. El hombre tiene que aceptarte tal como sos, con tu carisma y tu forma de vestirte. Tiene que tener un buen corazón y ser buena persona”.

Ser mujer trasciende la condición de ser buena persona y ser atractiva. Eso lo vimos cuando comentamos este texto:

“La madre era alimentadora. Cuando el bebé no estaba en la cuna, su lugar era los brazos de la madre. El trabajo de ésta consistía en mantener al niño caliente, alimentado y limpio, de acuerdo a las normas de la época.” (...) “Una vez superada la infancia, el papel de la madre era el de educadora. En la siguiente página, el autor cuenta que enseñaba a su hijo a hacer lo que ella sabía, hablar, bailar, bordar, tocar instrumentos, escribir, leer. Todo esto antes de ir a la escuela. Cuando era más grande le enseñaba a cocinar, a hacer vestimenta, cuidar los animales (gallinas, cerdos, cabras, conejos) y el cultivo de hortalizas. También recogían leña”. (Matthews Grieco, 1991, 61,64)

Muchas adolescentes son madres a los catorce años. En el CIAF se convive con el embarazo y con el nacimiento del hijo de una joven en situación de encierro, o de una joven que es madre y su hijo está con su familia. Conversar sobre la experiencia de ser madre o de esperar para serlo, implica también acompañar otras situaciones de vida. Una de ellas dio este testimonio, conmovedor:

“A mis hijos no les enseñaría a robar porque fue una mala experiencia. Yo cuando tenga un hijo le enseñaría a tener paciencia, que no sea boca sucia, que no sea como yo soy, atrevida y maleducada, que tiene que estudiar.

Yo creo que ser madre es mucho más que educarlo y alimentarlo porque cuidar de nuestros hijos es otra de las cosas principales. No es una tarea de las escuelas porque la educación tiene que salir de las casas. Tener un hijo es lo más lindo para una mujer. No es fácil, cada día aprendes cosas de cómo ser mamá junto a los hijos. Tenés que tener mucho amor y paciencia con los hijos”.

En casi todos los encuentros aparece la necesidad de conversar sobre las relaciones sexuales. A veces es parte de la propuesta, otras veces recuerdan a alguien en voz alta. Fuimos para atrás en el tiempo y leímos...

“Mientras que la Edad Media había sido testigo de la formulación de una ética sexual basada en el rechazo del placer y la obligación de procrear, solo en el siglo XVI se lanzó una campaña coherente contra todas las formas de desnudo y sexualidad extraconyugal. Entre los años 1500 y 1700, nuevas actitudes respecto del cuerpo y nuevas reglas de comportamiento dieron lugar a una promoción de castidad y timidez en todas las áreas de la vida diaria. Se cerraron los burdeles, se obligó a los bañistas a conservar las camisas puestas y el camisón reemplazó al desnudo como equipo para dormir. La mitad inferior del cuerpo se convirtió en un mundo aparte, en un territorio prohibido que las “preciosas” del siglo XVII rehusaban nombrar. (...)

A pesar de las prescripciones normativas de teólogos, médicos y funcionarios civiles, la gente joven no aguardó siempre al matrimonio para experimentar placeres eróticos. La edad cada vez más tardía a la que los hombres y las mujeres se casaban durante el primer período moderno (con un promedio de 25 a 29 años) significaba que a menudo tenían una década entera de suficiente madurez sexual antes de experimentar legítimamente el sexo”. (Matthews Grieco, 1991,97, 100)

La mujer y la pareja es un tema preferido para el intercambio que podría siempre seguir largo y tendido, casi como si se tratara de una “Historia de Larga duración” personal.

“Antes se casaban. Hoy no todas las parejas están decididas a casarse pero están decididas a formar una familia. No importa si estás casada. Hay parejas que no están casadas y tienen sexo o cuando se encuentran en una cita y ‘pum, coso’.”

“Las personas si no son casadas son libres”.

“Entre el antes y el ahora, yo prefiero ser una mujer del medio. Sería la que está con el hombre con el que cree que va a estar toda la vida. No se palean, ni se dejan cornear, está con el hombre que ama. A veces lo que pasa es que eso es cuento. Se acuestan con cualquiera”.

“No, algunos tienen sexo con quien aman. Yo lo hago por placer hasta encontrar el amor de mi vida”.

“Antes te elegían los novios y no te dejaban estar sola con tu novio. A mí ahora no me gusta presentar muchos novios. Al principio si los presentaba, ahora no. Espero ocho meses por lo menos. El hombre sufre mucho menos, es menos sensible que la mujer”.

“Es mejor ahora que antes. Yo creo que antes las mujeres se aburrían, el sexo es placentero. Capaz eran tristes, las relaciones te ponen contentas, te dan mejor humor, te brillan los ojos. Pienso que eran castradas no tenían derechos”.

“Además no hay una edad para tener sexo. ¿Por qué si un varón y una mujer tienen relaciones a los 12 años, el varón es un winner y la mujer es una puta?”

“Y si el hombre anda con cinco o seis es un galán. Hay pibes que te cazan de pinta y te quieren solo para tener sexo. La mínima confianza que vos le das ya está para ellos”.

“Para tener sexo no importa la edad, es una necesidad que siente cada uno. Generalmente siempre se tienen relaciones en la adolescencia. No es correcto tener sexo con una mujer que no se desarrolló. La mejor edad para tener un hijo sería 18 o 21 años”.

La convivencia pluricultural en la sociedad actual, permite entender que para tener un “esposo” hoy, no es necesario casarse. Los novios son esposos. “Mi chico” es “mi esposo”. Poco importa el tiempo que hace que están juntos, cuánto conocen a las familias de ambos o dónde se ven cotidianamente. Para muchas de ellas, el sexo y el embarazo son dones femeninos y casi ofrendas a lo masculino. La infidelidad o la “sexualidad extraconyugal” es un atributo esencialmente masculino que se reconoce y que no se acepta. Es visto por muchas de ellas como una razón para “mandar a volar” al marido. Lo expresan de esta manera:

“En los tiempos de ahora ya no hay fidelidad en las parejas. Antes tampoco pero lo bueno es que no te eligen el novio. Tener sexo no tiene ningún valor pero no me gusta que me sean infiel”.

La relación entre el hombre y la mujer en la Historia habla siempre así, primero del hombre y después de la mujer.

La infidelidad “dependía de las” concepciones “de la mujer como propiedad, de la mujer como ser débil y sumiso y como sexualmente inconstante. (...) El marido estaba obligado a mantener el control sobre el cuerpo y la sexualidad de su mujer particularmente porque se creía que las mujeres no podían hacerlo por sí mismas. (...) En el contexto de un sistema de matrimonios patriarcales, a menudo arreglados, la experiencia de adulterio se describe como una liberación o, al menos, como un medio de revelación.” Además de haber dejado de quererlos, era común mostrar en el teatro “esposos borrachos, golpeadores y que insultan”. El adulterio era condenado y “provocaba venganza”. (Duby, 1991, 334-5)

Vincular “el cuidado de la salud” del cuerpo, de la alimentación, de las adicciones con “el cuidado de la mente”, de los estados de ánimo, del desarrollo del conocimiento, de los tiempos de ocio, de las actividades que ayudan a estar bien, obliga a rastrear una sensibilidad esencialmente femenina y de resignación desigual en la relación heterosexual. Un día leímos este texto de Duby:

“Así como el cuerpo enfermo y los remedios, y sus efectos, están siempre presentes en la memoria y las correspondencias, así también el cuerpo sano pasa inadvertido.

Junto con la equitación, privilegio de las niñas nobles, la danza es el lenguaje corporal que permite a la mujer expresarse en pie de igualdad con el hombre y en perfecta complementariedad con éste, pues el ocio obligado de las damas se extiende a todos los ejercicios físicos que los hombres practican ante ellas, desde el juego de pelota al torneo, mientras las mujeres los miran sentadas. El baile ofrece, pues, un ocasión única para afirmar que también ellas se pueden mover, y con gracia, vivacidad, entusiasmo o incluso arrebato”. La danza lleva al grado extremo la felicidad de mostrarse. Las jóvenes del campo “se dedican a la danza siempre que tienen tiempo libre, pues saben perfectamente que cuando se casen tendrán que renunciar a todas las diversiones. Las que bailan y se divierten se convierten un día, sin lamentarse, en laboriosas madres de familia.” (Duby-Perrot, 1991, 317-318)

Los diarios íntimos, o “cuadernos de la amistad”, muy comunes entre los adolescentes recogen otras escrituras. Las jóvenes reconocen la

importancia de las enfermedades y que era una preocupación y que “*por eso las escribían en sus cartas y memorias. Ahora ponemos los sentimientos, los novios, lo que te pasa, bueno o malo. Los sueños, los obstáculos de la vida. De novios. Antes no se hablaba del cuerpo sano o del sexo, de política, de amor, de deporte, de períodos de menstruación. De mi parte yo no hablaría de los amores y del sexo*” cuenta Cyntia. Bailar, moverse, ayer y hoy es una forma de expresarse, de disfrutar. Así se muestran y se divierten. Es una forma de sentirse libre.

Hablan de los hijos y los bailes, los hijos y el cumpleaños de quince, los hijos y los amigos. Alguna joven siempre plantea en cada taller que no quiere tener hijos como lo explicita Romina “*Yo no quiero tener hijos todavía, yo quiero ir a los bailes*”. Y esto desencadena una serie de reflexiones que a veces llegan tarde para elegir asumir el rol de madre. “*Lo que pasa es que ahora con un hijo se te cortan muchas cosas, al menos yo tengo un hijo y no estoy arrepentida. El hijo te corta todo. No puedes salir a bailar, reunirte con amigos.*” Sin embargo hay muchas posibilidades para postergar la maternidad. “*Ahora podemos decir lo que queremos hacer y lo que no. Opinamos de nuestra vida cotidiana, de lo que hacemos y lo que nos parece injusto. La época moderna con la de hoy se parece en que las adolescentes o mujeres esperan a disfrutar antes de tener un bebé como en aquellas épocas.*” La inmediatez y la proyección en las jóvenes mujeres tienen ausencias, huecos y demasiada incertidumbre individual, familiar y social. Mirar estas “decisiones” exige reconocimientos de lecturas a destiempo de originarias y propias verbalizaciones y de posteriores acciones.

Historias de privación de libertades, un contenido de enseñanza: la libertad es una sentencia del juez y un camino a rehacer

Algunas circunstancias distancian a cada Derecho de la vida cotidiana personal y social. Colocan al ser humano en otra condición de ser vivo, la mayoría de las veces en condiciones inimaginables.

Trabajar con momentos históricos de la situación del detenido político como por ejemplo en la última dictadura cívico-militar en Uruguay, o el concepto de mártir en la lucha por la jornada de ocho horas en Chicago, coloca sobre la mesa diferentes motivos de detención y de pérdidas, a la cual se agrega la propia experiencia, conceptualizando “el Estado”, “la ley”, “la justicia”, “las luchas”, “procesos de conquista de derechos”, “las diversas situaciones de conflicto con el Estado”, y “las violencias”.

Es sumamente interesante integrar el testimonio oral en los talleres. Para trabajar temas vinculados al pasado reciente se invita a mujeres que tienen roles diferentes, que tienen situaciones personales en diferentes

“clases sociales” y que plantean opciones laborales, personales, familiares muy alejadas de los ejemplos que tienen a su alrededor.

Para visualizar estos conceptos, el taller integra algunos conceptos. Contextualizar ejemplos históricos me ayuda también a nombrar generaciones de Derechos Humanos cronológicamente en función de situaciones y necesidades económicas, sociales, culturales, políticas. La Historia me permite conversar sobre acontecimientos sociales que explican otros tiempos, otras necesidades, otros protagonistas, otras formas de lucha, otras experiencias y otros impactos para la comunidad.

La Revolución Francesa en el S. XVIII, en 1789, es un hecho histórico que inesperadamente resultó de interés para las jóvenes. Tenían alguna información y querían saber por qué eran derechos civiles y políticos. Conversar sobre la Historia política de Francia en el siglo XVIII y pensar los contenidos de estos Derechos en el Uruguay en el marco de la última dictadura cívico-militar es una propuesta que pone en juego un tema central y varios de sus puntos de vista. Necesariamente significamos la lucha por la “justicia social”. Hablar de grupos sociales en aquella y en estas épocas, de “los políticos y los comerciantes como clases sociales de hoy”, de los motivos de lucha en cada situación histórica, es siempre hablar del poder de unos sobre otros. Plantean las jóvenes:

“Los burgueses querían poder político. Los comerciantes actuales quieren libertad y seguridad. Reclaman cuidar lo suyo. Si hoy en Uruguay se hiciera una revolución y se tomara una cárcel, mataría a los botones con la misma arma de ellos, ayudaría a los presos, mataría un par de policías y sacaría los presos. Liberaría a los presos hablando con las autoridades y haría arreglos y si no hay ayuda, mataría a los policías. Tomaríamos todas las cárceles y los sacaríamos con un trabajo. Que tuvieran una oportunidad. Yo iría a protestar que le den la oportunidad. Que tuvieran una oportunidad para cambiar gracias al trabajo. (...) Las leyes ayudan a la gente del peligro. Porque los jueces no te meten porque si. Jueces y fiscales deciden si vas preso o no y también están los abogados para defendernos. Lo importante es que se hace a través de las leyes escritas”.

Las manifestaciones, por su espíritu revolucionario, a veces, se transforman en hechos que originan experiencias históricas de privación de libertad.

“El 1 de Mayo se celebra en el mundo el Día Internacional de los Trabajadores. Tiene su origen en las manifestaciones por la jornada de ocho horas, comenzadas en Chicago el 1 de Mayo de 1886. Se hicieron huelgas, protestas y se cierran las puertas de las fábricas. Se buscó encontrar tiempo para el descanso y poder ver la luz del día

junto a las familias, como lo hacían las familia burguesas. Creció el número de obreros en los sindicatos. Se hicieron actos en muchas ciudades durante varios días. En Chicago las cárceles se llenaron con miles de revolucionarios; se allanó a la fuerza casas y salas de reunión y se destruyeron las imprentas obreras. La policía fabricaba y exhibía ‘pruebas’ para justificar los allanamientos y la prisión de los militantes: municiones, rifles, espadas, porras, publicaciones, banderas rojas, pancartas, plomo, moldes de bala, dinamitas, bombas (...) Los detenidos fueron encausados, condenados y cuatro de ellos ahorcados. Fueron cinco, uno se suicidó. Así fue sofocado el movimiento de los trabajadores pero su accionar no había sido en vano; a partir del 1 de mayo de 1886 no menos de 150 mil trabajadores lograron –pacíficamente– que los patrones aceptaran la jornada de 8 horas”¹³

El protagonismo de acciones colectivas y en primera persona para conseguir lo que se quiere obtener se va confrontando en un cuadro que estructura funciones sociales en distintos momentos históricos y en un lugar del mapa. Se explicita la organización social, económica y laboral, la organización política, la forma de conseguir cambios y las ‘consecuencias’.

Para conceptualizar el significado del “conflicto con la ley penal” trabajamos con el mismo cuadro y con un texto de otros tiempos históricos, esta vez, un acontecimiento en Uruguay.

“El domingo 28 de setiembre de 1902 los dos gauchos, Aureliano González y Manuel Páez estaban en el sitio señalado para su muerte, las rústicas serranías del norte de Maldonado, entre torvos soldados y grilletes. Esta vez no serían victimarios sino víctimas de la Ley del Talión; sometidos a rituales que no entenderían jamás y que, en esencia, no les importaban. (...) La historia venía del otoño del año anterior (...) En la noche del martes 7 de mayo de 1901 cuatro hombres tomaron por asalto un casco de estancia, que no era más que un conjunto de ranchos, en el valle de Aiguá (...) Los asaltantes no querían testigos. Asesinaron a puñaladas al dueño de casa, degollaron a su esposa y al niño de 10 años le cortaron la garganta cuando trataba de huir. Antes habían apuñalado a dos peones. Después revisaron la casa y excavaron los pisos de tierra con hachas y cuchillos. Solo hallaron unas pocas monedas y, según lenguas, una caldera repleta de monedas de oro enterradas en un rincón de la vivienda principal. (...) Aureliano González y Manuel Páez, dos gauchos escucharon de

¹³ *Ibidem*, Revista ADES. Realidades de la Educación. Montevideo, abril 2009

rodillas la sentencia que les releyó el juez Tardáguila y un actuario: serían fusilados en el mismo sitio de sus crímenes. Cuatro balas para cada uno. “A sangre fría: Páez y González, invitados a cenar, convirtieron el comedor en carnicería”. (“Milonga para los últimos fusilados” Miguel Arregui. El País- 23 de setiembre de 2012).

¡Qué tema el de la pena de muerte y la cadena perpetua, y la privación de libertad para los más jóvenes! Qué difícil es hablar de hechos históricos sin emitir juicios. Qué difícil es hablar de hechos actuales en el marco del Derecho estrictamente jurídico. Este tema dio lugar a múltiples reflexiones, entre las cuales selecciono la siguiente:

“No me parece matar así de esa forma, haría una ley y buscaría justicia. Es injusticia. No me parece bien que penen de muerte a la gente, sería mejor que paguen con años o con meses y con libertad. Que sean libres después de la pena cumplida. Tenemos derecho a ser libres. La pena de muerte es para los que matan y hacen mucha maldad. Lo veo mal. Esa gente que falleció tenía una familia detrás de todo eso y tiene que ver como muere tan atrozmente su familiar. Para mí no debe de existir la pena de muerte porque la gente no tiene derecho a morir porque si. A los que maltratan a la mujer que le den cadena perpetua. Para mí debe existir pena de muerte para los violadores y para los que pegan y matan a los niños y a las mujeres. Y para los sicarios. La pena de muerte depende en la situación y en el país en que esté. Y de qué hizo esa persona. No estoy de acuerdo de la pena de muerte en mi país”.

Noviembre (20) y diciembre (10), son meses de Historia de Derechos. El 20 de noviembre es uno de esos días donde el joven es protagonista aunque sin gran percepción, de la existencia de “La Convención sobre los Derechos del Niño” aprobada en la ONU en el año 1989. Visualizamos otro proceso de lucha por los Derechos leyendo este texto:

“La primera vez en la historia que se reconocen los Derechos del Niño fue en 1924, entre las dos Guerras Mundiales, cuando la Sociedad de Naciones promueve una declaración que tenía 5 puntos. El niño en esta época, como consecuencia de las familias en guerra y otras problemáticas, es visto con características de niño: pobre, enfermo, inadaptado o delincuente. Para estos niños había Asilos y Hospicios. Históricamente los niños y adolescentes trabajaron con sus familias y para sus familias en fábricas, en agricultura en el campo, etc. Los adolescentes eran observados por sus comportamientos contradictorios debido a los diversos crecimientos individuales. Con

los siglos se fue aceptando que las construcciones sociales permiten el desarrollo de distintas adolescencias y que no tiene por qué ser una fea etapa para el joven. También con los siglos se fue buscando que los niños y adolescentes no trabajaran y tuvieran Derechos. Ya hemos visto la historia de la mujer y de la mujer adolescente, a quien durante mucho tiempo su familia, le elegía a su esposo. Reconocer Derechos llevó largos siglos. En 1959 La ONU (Organización de las Naciones Unidas, que antes era Sociedad de Naciones), es la segunda vez que se reconocen derechos y se declara la necesidad de protección especial para el niño, la prohibición de la violación de sus Derechos, y la importancia de tomar en cuenta la opinión del niño en temas cotidianos. (A esto se lo llama el ‘Interés superior del Niño’). En 1964 hubo un hecho en EEUU que llamó la atención y determinó a los defensores de los Derechos de los Niños el reclamo ante la Suprema Corte de este país. Un niño de 17 años (en esa época no se hablaba de adolescente), llamado Garry Gault fue privado de libertad por 3 años en el Establecimiento Correccional de la Escuela Industrial del Estado, por realizar llamadas indecentes a una vecina. Un adulto por el mismo ‘delito’ tenía que pagar 50 dólares o 2 meses en prisión.”

En 1989 la ONU aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño que había iniciado como idea y propuesta en 1978 en Polonia. En esta Convención se define al niño como toda persona que nace hasta los 18 años y es sujeto pleno de Derechos. En Uruguay en 2004 se redactó un nuevo Código de la Niñez y la Adolescencia que corrige el primer Código del Niño de 1934 que se había escrito por la Declaración de Naciones Unidas de 1924.” Papeles de Trabajo de la Dra. Graciela Romero “La Convención sobre los Derechos del Niño. Breve evolución histórica. El niño como sujeto de Derecho.” Curso Interj-INAU “Estrategias para la promoción y el fortalecimiento de los equipos de trabajo”. SERPAJ, octubre 2007

Las jóvenes en el taller describen, comentan y reescriben lo leído.

“En distintos momentos de la historia se piensa en los Derechos de los Niños y Adolescentes porque trabajaban, porque eran explotados, porque no tenían familia. Trabajaban y no les pagaban, iban detenidos. Se piensa en los niños por las familias y por las guerras mundiales. Los niños fueron maltratados y abandonados por sus padres. Violencia, abandono, lejos de su familia. Los dejaron solos, sin comer. Porque los niños eran pobres, explotados, huérfanos, inadaptados. En 1989 la ONU aprueba la Convención para que tengamos más derechos, la ONU nos ayuda.

De la ONU vinieron acá hace dos semanas y nos preguntaron que queríamos que cambiaran y cambiaron por más convivencia y nos preguntaron por la comida que comíamos. Les dijimos que estamos mucho tiempo adentro de los cuartos. Lo importante fue que se hicieron leyes obligando a Uruguay. Hoy se opina diferente porque hoy hay derechos del niño y adolescente.

“Es diferente porque han cambiado las leyes pasando en el tiempo. Los niños tienen derecho a buen estado y ser feliz con su familia, está mal lo del niño de 17 años porque todos tenemos errores a veces si, a veces no. Está mal lo que le pasó a ese pibe porque ahora existen los derechos del niño y si ahora hace eso no va preso. Está mal que haya llamado a la mujer. Pero no tenían que haberle dado mucho tiempo preso. No estoy de acuerdo en el caso de niños, a los grandes si, por atrevidos. Está bien porque cometió un delito y no se permitía en ningún país. Hicieron leyes para castigar su libertad. Eso estuvo mal, no hay diferenciación con el joven y el adulto. No había derechos”.

Analizar si se cumplen los derechos de los niños y adolescentes implica pensar de inmediato en la escuela.

“Todos los niños tienen que estudiar y tienen todos los derechos. Para mí depende de la situación de su familia. Si una madre quiere mandar a su hijo/a a la escuela lo manda y si no, no. Ahí no se cumple. Se cumple que los niños tienen derecho a trabajar y estudiar. No se cumplen los derechos cuando hay maltrato. El Estado tendría que estar al tanto de si los niños van a la escuela etc. Los Derechos no se cumplen cuando los niños tienen desamparo y son pobres. Se cumple el derecho a la familia, a estudiar, a tener una identidad”.

En el taller se ensayan planteos para el egreso del CIAF. Obviamente la familia, el estudio, el trabajo y ‘el chico’, circulan en el plano de las ideas.

“Yo quiero estar con mi familia. A mí me gustaría trabajar en peluquería”.

“Yo cuando salga quiero terminar la escuela y empezar el liceo y después hacer peluquería en la UTU”.

“Yo quiero trabajar y estar con mi padre y cuidarlo y protegerlo porque está muy enfermo”.

“Yo ahora quiero salir en libertad transitoria, bajar la pena por buena conducta y poder trabajar. Antes pedían trabajar ocho horas, pero es mucho tiempo”.

“Quiero hacer muchas cosas que no pude hacer cuando estuve en la calle. Portarme bien. Si trabajo me compro ropa”.

“Trabajar es poder comprar cosas, tener sueldo. Si robas ganas plata, celulares, ropa, championes pero te agarran los botones”.

“También se puede comprar ropa interior y vender en la feria. Para la mujer es importante trabajar por la libertad, hacer las cosas bien y no meterse en problemas”.

“La mujer es feliz con su pareja y con su hijo y con su trabajo con su libertad. Ser feliz y que nadie te moleste y trabajar en cualquier cosa. A veces no me dan trabajo o no ganas mucha plata. A veces no te reciben cuando querés trabajar”.

Información, contenidos históricos, reflexiones, opiniones, emociones, explicitación de roles y de ejercitación de ciudadanías diversas ayuda a volver a pensar caminos hacia la libertad en el CIAF, en la familia, en el barrio y para cuando se cumpla la sentencia que decretó el juez.

El concepto de libertad que se transmite en el encierro está relacionado, aunque no solamente, con el hecho concreto que generó el conflicto con la ley. Las jóvenes responsabilizan a los “botones” y a los “jueces”. Interpelar esta situación de responsabilidad concreta tiene sentido si dialoga con su realidad más amplia y profunda que implica descubrir día a día qué depende de mí y qué no, para “tener o sentir alguna libertad”. Esto ocurre además insistiendo en la idea de una construcción de ciudadanía en relación a otras personas. Resulta “esquizofrénica” la institucionalización y la socialización contraculturalmente. Esto no quiere decir que no se logre aprender a estar en una institución y obtener ventajas para “estar” mejor en ella. Por ejemplo, para ser más libre en el CIAF, hay que

“Respetar a las educadoras, ganándose más cosas para sentirte mejor y no aburrirte”.

“Respetarnos entre nosotras, no pelearse, no ir a los golpes, no irse de boca con nadie, no gritar en la mirilla”.

“Si respetas a los adultos siempre tenés lo que querés en el sentido que tenés más respeto y logramos tener lo que queremos”.

Pensando en la familia, nos dicen:

“Dentro de mi familia el camino a la libertad es hacer que tu familia tenga confianza en vos y que te apoyen en toda decisión que tomes y eso me lo gano portándome bien y ayudando en casa”.

“Para mí es estudiar y trabajar y pasar más tiempo en casa en familia”.

Pensando en otras personas, otros vínculos más “públicos”, por ejemplo el barrio donde todos nos vamos conociendo mucho y la presión social encuentra un lugar más en la relación con otros, que en lo que hago o no hago:

“En mi barrio soy libre si me llevo bien con los vecinos adultos y si se elegir las amistades”.

“En mi barrio son todos chusmas y se meten en todo”.

“Mi barrio está bueno, hay chusmas pero me gusta porque con los gurises pasamos saliendo”.

“Para mí respetar para que te respeten, cuidar para que cuiden el barrio, no pelear ni robar, no insultar ni ir a los golpes y arreglar los problemas hablando, es estar bien en el barrio”.

“En el barrio lo mejor es no estar y soy libre cuando no hay nadie en la calle y camino sin que nadie me llame”.

Obtener la libertad es un acontecimiento que se conversa durante todo el tiempo de encierro. Lo que vaya a ocurrir no va a tener relación directa con lo conversado, lo proclamado, lo proyectado.

“Lo que voy a hacer es irme para mi casa a vivir con mi familia, voy a estudiar y a pasar todo el tiempo en casa y en familia porque antes vivía en un hogar de amparo y ahora me quiero ir con mi familia. No quiero estar más lejos de ellos. Trabajaría con mi madre que trabaja en limpieza de obra”.

“Yo voy a salir y criar a mi bebe con mi familia”.

“Yo primero voy a dar una vuelta por el barrio ya que hace una banda que no lo recorro y me anotaría en el liceo y si me diera el horario me buscaría un trabajo. Cuando salga vemos”.

“Cuando el juez piense en mí y me de la libertad voy a cambiar. Voy a estar más tiempo en mi casa. Voy a ayudar a mi madre y a mi abuela. Voy a seguir estudiando, me voy a poner las pilas lejos de falsas amistades. Voy a seguir yendo al centro juvenil. Para los 16 años ya tengo trabajo en “Puratos del Uruguay”¹⁴ haciendo bombones y huevos de pascua”.

“Yo voy a estar con mi mama, mi papá, mis hermanos y mi novio, voy a trabajar en un super en las góndolas”.

“Yo voy a ir a robar pero sin que me vean”.

“Yo voy a ponerme feliz y a disfrutar de mi familia, voy a darme el propio baño y a ver a mi novio, que venga él. Voy a trabajar en lo que venga así no caigo más presa”.

* * *

¹⁴ Puratos del Uruguay- Empresa en el Barrio de la Unión. Fábrica de Chocolates, Cremas, Cremas Vegetales, Insumos de Confitería, Insumos de Panadería, Levaduras, Pre-mezclas

La población actual en situación de encierro desde hace dos años está en relación de acceso a proyectos barriales que dan la oportunidad de completar la escuela y de cursar primer año de Secundaria a jóvenes que tienen muchas experiencias de repetición y que tienen ya más edad que la que corresponde a estos cursos. Si bien las mujeres son siempre quienes tienen mejor escolarización, también es cierto que son quienes muy tempranamente se hacen cargo, primero de hermanos y pronto de hijos y van teniendo tareas que las alejan de la educación formal. En el Hogar van completando escolaridad, con lo cual las jóvenes participan en el taller con interés, con confianza y con expectativa de aprender. Durante el proceso de trabajo en los talleres se dan pistas de otras características personales relacionadas con el desarrollo de aprendizajes y destrezas que colaboran con un cambio en la identidad que en forma homogénea todas comparten al llegar.

Bibliografía

DUBY, Georges y PERROT, Michelle, “Ella, de la que tanto se habla”, en *Historia de las mujeres*, Madrid, Taurus, 1991, vol. 3, *Del Renacimiento a la Edad Moderna*.

MARKARIÁN, Vania: “Al ritmo del reloj. Adolescentes uruguayos en la década del 50”, en: José Pedro Barrán, Gerardo Caetano y Teresa Porzekanski, *Historias de la vida privada en el Uruguay* (3), Montevideo, Santillana, 1997, pp. 238-265

MATTHEWS GRIECO, Sara F., “El cuerpo, apariencia y sexualidad”, en: Duby, Georges y Perrot, Michelle, *Historia de las mujeres*, Madrid, Taurus, 1991, vol. 3, pp. 67-110

“¿Das clases de Historia en la cárcel? ¿Así...como del liceo?” Qué Historia enseñar en la cárcel y cómo

Victoria Amir¹⁵
Liceo 59Montevideo.-CRN

En marzo del 2010 ingresé por primera vez a una cárcel y fue para trabajar como docente de Historia de enseñanza secundaria con quienes allí se encontraban privados de libertad. Cómo llegué a ese lugar y cómo trabajé y trabajo en estas aulas es lo que me propongo contar a continuación.

En realidad al pensar inicialmente en mi trabajo en la cárcel no fue la peculiaridad inédita del contexto de encierro en sí lo que más me preocupó, sino que fue la adultez de los alumnos y la semestralidad de los cursos en lo que me detuve para armar mi proyecto de enseñanza.

Nunca había entrado a una cárcel y hacerlo me generaba incertidumbres y ansiedades, es cierto. Pero no interpelaban directamente mis ideas sobre los cursos y clases de Historia. Por ejemplo, pensaba en cómo serían los salones, los alumnos, los funcionarios, pero como elementos de un contexto general, y no como factores determinantes en la enseñanza de la Historia que me proponía ejercer en ese lugar.

Entonces mi proyecto era el mismo que para el liceo, solo que dirigido a adultos, que debían prepararse –en un semestre– para rendir un examen libre de historia... como el del liceo. Cuántos alumnos serían y cuántos programas debíamos trabajar era y es una incertidumbre que solo va desapareciendo con el inicio y transcurrir de las clases.

Esto se resuelve cada año y en cada establecimiento de manera propia. Este año por primera vez volví a elegir donde había trabajado el año pasado, en el Molino¹⁶ y en el CNR (Centro Nacional de Rehabilitación) masculino. Para mí esta posibilidad de continuidad era inédita y generaba por un lado sensación de tranquilidad, de camino allanado, que sentí a priori y confirmé luego (conocer la institución, sus funcionamientos y funcionarios, realmente me resultó un alivio en la cotidiana). Por otro lado la posibilidad de continuar

¹⁵ Profesora de Historia, egresada del Instituto de Profesores Artigas. Ha trabajado en distintos liceos públicos de Montevideo (1, 5, 11 y próximamente 59), y en el Programa de Educación en Contextos de Encierro desde el año 2010, en los centros La Tablada, Cabildo, El Molino y Punta de Rieles.

¹⁶ Centro de Rehabilitación femenino, creado en el año 2010, para madres con sus hijos menores de cinco años a cargo. Es un centro pequeño, con cincuenta lugares, ubicado en la capital.

trabajando con quienes ya conocía me generaba una cierta expectativa en sentido positivo. Pero esta posibilidad de continuidad me produjo una sensación ambigua. Volver a los centros donde había trabajado el año anterior, significaba posiblemente volver a ver a alguno de los alumnos. En ese momento, y aunque ninguno hizo alusión a su permanencia involuntaria, fue precisamente la imposición de la privación de libertad, la realidad que se me impuso.

En teoría tenía plena conciencia del contexto en el que trabajaba, el nombre del programa hace ineludible este saber, pero fue el reencuentro con los alumnos y alumnas que me hizo vivenciarlo. Fue y es un sentimiento que no tiene relación, al menos conscientemente, con mis creencias acerca de nuestro sistema carcelario, de su legitimidad o no, de la posible inocencia o culpabilidad de cada uno de los que allí se encuentran. Hasta donde puedo analizarlo, fue la empatía con la privación de libertad de circulación y sus efectos en sí la que generó la ambigüedad, del lado más amargo de mi continuidad laboral.

La experiencia pasada del CNR M. de 2012 había sido buena. De aproximadamente 50 personas que estaban allí, cerca de 15 cursaron –abarcando ambos semestres– trabajando los tres programas de ciclo básico y el de 5° Humanístico y 6° de Derecho. En este centro, de baja seguridad, ubicado en plena ciudad de Montevideo, en el barrio Goes-Tres Cruces, el grupo más grande lo formaban quienes debían rendir 3° y 4° (en el primer y segundo semestre respectivamente). Eran entre 6 y 7 estudiantes que asistieron regularmente y que en algunas clases compartieron el trabajo con un alumno que estaba cursando 5° Humanístico. Este grupo funcionó como un grupo “liceal” casi adolescente: risas y bromas entre ellos y conmigo, siempre con respeto, y aunque no hubiera mucho estudio, se compenetraban en los temas trabajados, expresando cada uno su punto de vista (con irregular nivel de lecturas eso sí... igual que en el liceo adolescente). En este grupo estaba quien sería bautizado como “Einstein”, tras ser el único que respondió y correctamente a la pregunta sobre qué había sucedido en 1492.

Pero en 2013 la realidad en el CNR fue bien distinta, pues se tomó la decisión de cerrarlo como centro de rehabilitación, por lo que hubo una serie de traslados, quedando solo 11 internos, de los cuales 2 asistieron durante el primer semestre (uno cursando segundo año y el otro, “Einstein”–de sexto año– aunque con bastante irregularidad debido a que le concedieron salidas transitorias). Ninguno llegó a dar el examen porque los trasladaron un mes antes de finalizar el semestre. La comunicación de los traslados me fue realizada ya consumados.

Al cerrar definitivamente el CNR me reasignaron las horas en el Centro de Punta de Rieles, donde después de algunas idas y vueltas

comencé a trabajar a fines de setiembre (las clases terminan en diciembre). Dado el coeficiente entre la cantidad de horas (5) y la de alumnos (más de 40 en lista), junto con la coordinadora del programa, decidimos que trabajaría con aquellos alumnos que tenían “trancada” su trayectoria liceal por Historia. Eran alumnos que habían cursado las demás asignaturas como para pasar a tercero pero no podían continuar en tanto no aprobaran Historia de primero, y nadie había elegido las horas en todo el año. En esta situación empecé a trabajar con dos alumnos de primero, tres de segundo, y dos de quinto y uno de sexto que querían terminar. Al poco tiempo de haber comenzado a trabajar allí, otro profesor tomó las horas efectivas de Punta de Rieles (9) y trabaja con cerca de 20 alumnos, en su mayoría de primero (unos 15), y otros de segundo y de tercero. Por primera vez trabajaba con un colega de Historia en el mismo centro. Es una experiencia que ha sido muy interesante porque el intercambio no solo era sobre el establecimiento, sino sobre nuestra enseñanza particular, de la Historia, en ese contexto.

El otro establecimiento donde trabajé este y el pasado año es el Molino. Inaugurado en el año 2010, es el centro destinado exclusivamente para madres que tienen hijos menores de 5 años a cargo. En él hay 50 cupos. Los niños que están allí con sus madres, concurren a la guardería desde la mañana hasta media tarde, horario en el que se organizan las clases.¹⁷

En los tres años que he trabajado en este programa, el grupo más numeroso no sobrepasó las 12 personas de un mismo nivel. Esta dimensión bastante más pequeña que los grupos habituales de liceo de la calle, da al trabajo en cárceles características diferentes. En primer lugar me ha posibilitado un mayor acercamiento a los procesos de aprendizaje de los alumnos, a las posibles interpretaciones e impactos de los trabajos planteados. Y si bien no es exactamente lo mismo que sean seis o más, que dos o tres personas por grupo a la hora del análisis colectivo y el intercambio, lo que hallo común es la cercanía que se logra con cada alumno y su trabajo. Luego de unas primeras clases de toma de confianza digamos, se animan a

¹⁷ El año pasado la asistencia había sido muy baja, de 10 alumnas que iniciaron los cursos 3 continuaron todo el semestre, dos alumnas de primer año, y una de cuarto año. Esta última fue la estudiante que asistió con mayor regularidad en el primer semestre. Por suerte para quien escribe y sus colegas humanísticos, fue esta la orientación elegida por la estudiante al iniciar en el segundo semestre quinto año y continuar asistiendo con la misma asiduidad. Este año en el Molino nuevamente las clases comenzaron con 10 o 12 alumnas, con las que había que trabajar en los tres programas de ciclo básico. Pero fueron 3 quienes concurren con asiduidad la mayor parte del semestre y 2 las que se presentaron al examen. La estudiante que no se presentó dejó de asistir porque obtuvo una salida laboral, que coincidía con el horario destinado al liceo. En el segundo semestre, continuaron cursando las dos alumnas que habían rendido y aprobado su examen de 2° año, y se sumaron dos alumnas más, una para cursar 3° y otra 4°.

arriesgar hipótesis, opiniones, dudas, y siempre en un clima de respeto entre los compañeros o compañeras de clase.

Mi proyecto de enseñanza: la clase imaginada “en la calle”

Si bien creo que cada programa brinda a la enseñanza de la Historia en cada curso unas características y peculiaridades especiales que se prestan para desarrollar diferentes conceptos, el sentido que le doy a la enseñanza de la Historia en cada uno es la misma.

La intención principal de la cual parto e intento trabajar, es el acercamiento y análisis de la historia o las historias de los historiadores, el oficio del historiador. Tratar de comprender los discursos historiográficos, sus estructuras, analizarlos como resultados de una manera de hacer específica, e intentar conocer esa manera de hacer.

Teniendo esta intención como estructurante de mi práctica, pienso las clases centradas en preguntas iniciales, disparadoras y guías del desarrollo de la clase. De una manera, un tanto (generosamente) caricaturesca, la idea es jugar a ser historiadores que se plantean un problema de investigación. Pero mi interés más que profundizar sobre la metodología historiográfica con precisión, es lograr una especie de empatía con la manera historiográfica de pensar acerca del pasado. La pregunta o preguntas la mayoría de las veces son propuestas por mí buscando que los estudiantes arriesguen posibles respuestas, abriendo un espacio de intercambio de hipótesis, informaciones, saberes, preconceptos posibles. Abierto este espacio, introduzco algunos materiales que presentan respuestas historiográficas, acompañados de consignas para analizarlas (nuestras denominadas fichas de trabajo).

En este proyecto algunos historiadores se vuelven figuras estrellas y viejos conocidos al transcurrir el tiempo. Es el caso de Gordon Childe y Leakey por ejemplo en la primera parte del curso de primer año con la problematización que realizan ambos sobre las culturas prehistóricas al introducir la noción de formas o estrategias de adaptación al medio y las circunstancias, a la hora de pensar posibles explicaciones sobre el surgimiento y la adopción de la agricultura. Sus relatos me resultan una oportunidad óptima tanto para lograr una cercanía con las operaciones historiográficas indiciarias como para desarrollar la comparación como ejercicio.

En el curso de primero, Isaac Asimov (1993) tiene una breve pero importante aparición. Su rol consiste en estudiar y establecer con mayor precisión los nombres con los que conocemos a alguna de las Primeras Civilizaciones. Egipto no era el nombre que los egipcios dieron

a su tierra. Este fue el nombre que dieron los griegos conquistadores, a quienes a su vez bautizaron así los romanos. Los egipcios llamaron a su tierra “tierra negra”, y hasta donde sabemos, los griegos romanos, eran los helenos. Con estas precisiones Asimov pone en evidencia algunas de las operaciones discursivas y sus implicancias, con las que me interesa mucho trabajar en clase.

El historiador y lingüista (al menos) Edward Said (2003) analiza el discurso que Occidente (Francia e Inglaterra específicamente) ha construido y construye sobre Oriente, el Orientalismo. Plantea que se trata de una conexión entre un tipo de conocimiento y el poder imperial. El discurso del “Orientalismo” es una disciplina utilizada por Occidente para dominar, en sentido bien amplio (desde lo militar hasta lo ideológico) a Oriente. Las precisiones de Asimov brindan en este sentido la posibilidad de abrir una o varias puertas o ventanas en los discursos historiográficos: al lugar e intereses de quienes escriben, a la naturalización de palabras y conceptos y sus implicancias, a la existencia de voces subalternas y a la posibilidad o no de escucharlas, y en caso de poder hacerlo, poder comprenderlas. Cuántas de estas puertas pueden abrirse y hasta dónde es algo que varía de curso en curso. De todas formas, hallo que en la cárcel, son mayores las posibilidades, por ser adultos en sí con experiencias de vida distintas y naturalmente mayores en cantidad al menos que los adolescentes, y por el contexto de encierro específico. La subalternidad en este contexto es una categoría mucho más evidente y cercana aunque no siempre fácil de percibir en los relatos históricos como veremos con la aparición de los “charrúas poligrillos”.

En el curso de segundo año los italianos Romano y Tenenti (1974) tienen un lugar especial, y casi desde el comienzo de las clases. Al tratar de analizar los argumentos de los historiadores occidentales que lograron consensuar el fin de la Edad Media y el comienzo de la Época Moderna, en el siglo XV, trabajamos el concepto de transición. En este proceso, estudiamos la “Crisis del siglo XIV en Europa Occidental”, por los efectos económicos y sociales que se le adjudican (debilitamiento del feudalismo/sustitución lenta y paulatina por el capitalismo). Hablamos en primer lugar de la famosa peste negra (que alguno que otro alumno ha escuchado nombrar, o cree reconocer en alguna película). La problematización que el dúo italiano realiza, presentando la relación cíclica y recurrente entre las epidemias y las carestías es muy bien recibida por los alumnos, aunque más exitosamente en su versión oral y colectiva (envoltura sonora mediante la voz) que en su versión escrita e individual (cuando deben por ejemplo explicarlo por escrito).

Otro momento de protagonismo de estos autores se da ya en la América con presencia europea. El problema se plantea en torno al

triumfo relativamente rápido (menos de un siglo) de los españoles sobre los indígenas, siendo aquellos notoriamente menos (miles mientras los indígenas eran millones). Las primeras respuestas, y en esto es muy similar la situación más allá y más acá de los muros, manejan la superioridad militar e incluso intelectual de los españoles tomando prestado el análisis de Said, y versionándolo, podríamos hablar de “orientalismo americano”, y de subalternos consolidando la subalternidad: “*los indígenas esos eran unos poligrillos profe*”, dijo convencido el alumno que luego pasaría a ser “Einstein” refiriéndose a los charrúas. Cuando le pregunté a qué se refería específicamente, argumentó que por su modo de vida, de andar cazando, yendo y viniendo por ahí...porque no les daba la inteligencia para otra cosa. Se me ocurrió plantearle a él y al grupo, el análisis comparativo de antropólogos como Fidel por ejemplo, sobre lo que había sucedido con los charrúas e indígenas norteamericanos por un lado, y los pueblos incas y aztecas por otro. El exterminio o reducción al mínimo en el caso de los primeros, la dominación y utilización como mano de obra para los segundos, siendo que se trataba de “grandes” imperios, categorizados alguna vez dentro de las “culturas superiores” americanas.

A groso modo la explicación radica en las estructuras mentales y culturales de unos y otros. Para los pueblos que se habían organizado (voluntaria o involuntariamente) en imperios, el sometimiento español no era una forma totalmente ajena, al menos en su operación básica de dominio. Para los indígenas del sur y del norte en cambio, significaba un cambio radical en su forma de vivir y ver el mundo. Los “poligrillos” dejaron de serlo tan firmemente (aunque en este cambio podría influir la subalternidad del alumno con respecto a mi discurso, y lo políticamente correcto).

Hasta el momento y hasta donde mi memoria me lo permite, solo un alumno, adolescente en un liceo “común”, cuestionó la superioridad militar como factor clave del éxito español, pues como dijo “*en algún momento, por más balas que tuvieran se les iban a acabar y los indígenas iban a seguir siendo más*”.

Comparando las repercusiones del planteo de Romano y Tenenti, basada en la actitud indiferente de la mayoría de los indígenas, explicada por estar viviendo en situaciones de dominación con anterioridad a la llegada europea, una vez presentada es fácilmente comprendida o al menos más comúnmente recordada en la cárcel. Este año un alumno ante la propuesta de que pensaran qué había pasado con la población indígena de estas tierras, enseguida asoció con la forma de vida y organización diferente, de los charrúas e incas. Para él iba a ser más difícil convencer y/o dominar a los charrúas pues no estaban organizados en imperios, por lo tanto no estaban acostumbrados a que una única autoridad organizara todos los aspectos de la comunidad.

Cambiando mi Historia: yendo y viniendo contra la linealidad criticada pero profesada

“Me gusta profe cuando hacemos eso de unir un tema con el otro, lo que están viendo ellos con lo que vemos nosotros, lo que sucedía en uno y otro continente”.

Mi proyecto de trabajo no permaneció inmutable. Con el devenir de las clases me fui percatando de la estructura lineal de mis cursos liceales anteriores (en “la calle”). Cada clase en sí estaba organizada en torno a una pregunta a resolver, pero el hilo conductor o vinculante entre una y otra obedecía a una cronología casi sagrada. Por ejemplo, si mi intención era trabajar la Edad Moderna y las explicaciones que daban los historiadores para señalar el comienzo de una nueva época, debía trabajar *antes* las características de la Baja o Tardía Edad Media; de no hacerlo, ¿cómo podrían entender los alumnos la trascendencia del cambio?... Lo que empecé a pensar al percatarme de esta linealidad del pasado siempre antes en las clases luego sí presente (época moderna por ejemplo), que el problema no era tanto cómo lo podrían entender, sino más bien si lo podría explicar yo de otra manera. Porque si no el “origen” explicativo podría llegar siempre a Lucy y nuestros primeros congéneres...

Cuando hablo de linealidad me refiero al orden de las clases, y no cuestiono que el pasado pueda explicar el presente, pero no es la única forma... Podía no hablar de causa-efecto, podía presentar la línea del tiempo como una manera de representar el transcurrir de nuestra historia, pero no la única, podía intentar analizar qué ideas implícitas contiene dicha manera de representación (concepción de progreso, evolución desde un pasado que queda atrás a un futuro que nos queda por delante, etc.), podía hasta llegar a presentar otras concepciones más circulares y cíclicas, pero para “entender” la mentalidad del Renacimiento me era imprescindible no solo conocer cómo pensaban antes los europeos, sino que debía ser aprendido antes...empecé a pensar que más allá del discurso crítico, la estructura de mis cursos podía confirmar los lugares otorgados al tiempo pasado y al tiempo futuro, podía estar avalando con mucha mayor contundencia aquello que intentaba relativizar en el discurso.

En las clases de la cárcel –tal vez por ser grupos más reducidos, por las experiencias de vida de los alumnos adultos, que posibilitó y posibilita un intercambio mayor, generado también por una empatía mayor y/o una expresión mayor de las impresiones a partir de los temas fui permitiéndome un movimiento no tan unidireccional– fui yendo y viniendo por los distintos pasados, con mucha mayor libertad. Podíamos empezar a analizar los acontecimientos elegidos por la historiografía occidental para señalar el

inicio de la Edad Moderna, trayendo los aspectos medievales cada vez que fuera necesario, pero no partiendo desde ellos con destino incierto (para los alumnos).

En esta libertad de movimiento fui construyendo una mirada más global de los programas de Historia en particular y de los procesos históricos en general. Creo que en pro de esta globalidad también actúa el hecho de trabajar con varios programas en un mismo día. Producto de esta realidad multi-programática diaria ha sido la aparición del multigrado en el espacio de coordinación docente como propuesta propicia y casi necesaria para aprovechar mejor los tiempos. También surge la carencia de preparación específica de los docentes de secundaria al respecto, por lo que el multigrado termina funcionando como una invitación a repensar nuestras prácticas y reinventarlas.

Mi relación con el multigrado está lejos de ser constante. Comenzó con encuentros ocasionales motivados principalmente por la intención-necesidad de configurar de la mejor manera posible la relación entre horas asignadas, y la cantidad de alumnos y de niveles que deben rendir cada uno.

Mis primeras experiencias o experimentaciones trataron de juntar dos niveles para trabajar un tema común, por ejemplo Revolución industrial e Ideologías del siglo XIX con tercero y quinto año. La propuesta básicamente consiste en compartir la presentación del tema, analizar juntos por ejemplo qué es una ideología, qué podrá significar, de dónde provendrán los nombres “liberalismo” y “socialismo”, etc. La diferencia entre un nivel y otro queda establecida a través de los textos y documentos a analizar, y los ejercicios propuestos.

El año pasado 2012 en el CNR masculino y sus circunstancias particulares, estos encuentros tuvieron una mayor continuidad. Al compartir el horario con pocos colegas, podía trabajar con los alumnos de tres niveles juntos (segundo, tercero y quinto), que en total no pasaban las 10 personas. Decidí entonces que podíamos compartir por algunas clases el espacio trabajando en torno al surgimiento, desarrollo, consolidación y expansión del sistema capitalista. Mi intención era poder vincular los distintos programas, de forma de obtener una mirada más global, que ubicara en un proceso más general, las unidades de cada programa. Trabajamos juntos la presentación del tema, graficándolo en una línea de tiempo y ubicando en ella las distintas etapas del capitalismo, identificando cuál o cuáles se encontraban en cada programa.

La dinámica de estas clases consistió en trabajar juntos la definición de capitalismo, de economía como disciplina, de sistema económico, y por separado cada alumno materiales específicos de programa que debían preparar para el examen. Al finalizar cada clase, los subgrupos definidos

por nivel, presentaban su trabajo del día a los demás compañeros, intentando construir entre todos una mirada global del proceso.

Estas experiencias ocasionales me han hecho pensar en alguna manera diferente de armar los programas, tal vez por núcleos o ejes, que puedan vincular los distintos contenidos, pues la respuesta de los alumnos ha sido positiva, tanto en lo que refiere a captar una globalidad mayor, como al vínculo entre los estudiantes. El hecho de que lo que cada uno estaba trabajando tenía que ver con el del otro compañero, generó una especie de sentido de pertenencia y de proyección, más allá del lugar que particularmente estaban ocupando en ese momento.

En el año 2013 un alumno de sexto año lo expresó cuando comentó: “me gusta profe cuando hacemos eso de unir un tema con el otro, lo que están viendo ellos con lo que vemos nosotros, lo que sucedía en uno y otro continente”. “Ellos” eran los dos compañeros de quinto, con los que estábamos trabajando el ciclo de revoluciones liberales. Con él ya habíamos trabajado las Revoluciones hispanoamericanas en general y la artiguista en particular.

Conociendo e instituyendo el liceo

Una de las primeras diferencias del liceo en la cárcel, con respecto a nuestra práctica más habitual, es decir, la que desarrollamos en los liceos “comunes” tiene que ver con la conformación de los grupos.

En la cárcel los grupos y clases se van configurando una vez comenzado el año escolar, a partir del encuentro de los estudiantes con los profesores. Depende de la cantidad de alumnos, de los exámenes que cada uno de ellos deba rendir, de las horas destinadas a la asignatura, de los espacios físicos donde desarrollar las clases, del horario que establece cada centro para el funcionamiento del sector educativo. Los profesores elegimos horas generales, distinto al liceo, donde elegimos grupos ya conformados.

Y es un proceso que lleva su tiempo, y en realidad nunca termina de establecerse totalmente, pues siempre pueden llegar nuevos alumnos e irse otros, por múltiples motivos (traslados, libertad, salidas laborales, concesión de salidas transitorias, sanciones, desinterés, coincidencia con otras actividades elegidas con la educativa, etc.). En algunos de los motivos –la mayoría, tal vez– pesa claramente el hecho de ser una institución (liceal) dentro de otra institución (carcelaria), en la que los criterios y prioridades son diferentes, al ser sus funciones diferentes. La denominada “seguridad” es el criterio y prioridad absoluto y superior, que rige toda la vida institucional. Estos motivos además de afectar a los alumnos individualmente, llegan a afectar las clases en general, aunque de manera muy eventual (por ejemplo: suspensión o interrupción de clases por requisas).

Si bien en cierto sentido la incertidumbre también está presente en los liceos “de la calle”, en la cárcel tiene otra presencia. En contextos de encierro lo único realmente seguro que tenemos como docentes es el espacio de encuentro con los estudiantes una vez que se logra; que el grupo humano reunido vuelva a reunirse la siguiente semana o en el semestre no es seguro; que la clase siguiente sea efectivamente a la semana siguiente tampoco. Más allá de lo que el saber popular afirma, lo único seguro en este contexto es el encuentro presente, de una forma mucho más intensa y estructural que la imprevisibilidad del devenir general.

Como afirma Marcia González en el capítulo tres de este libro, la eventualidad de las dinámicas grupales, es una condicionante de nuestro trabajo docente en contextos de encierro, más que un factor positivo o negativo de por sí. Condiciona por un lado la conformación y visualización del “grupo liceal habitual” como sujeto colectivo (el 1° 7 del liceo tal). En mi experiencia en cárceles a lo sumo he llegado a hablar de “los alumnos de tercero”, y muy a menudo acompañando en seguida esta expresión con los nombres de cada uno de ellos. Por otra parte, la discontinuidad ha actuado en mi práctica de enseñanza de la Historia, en un sentido que considero profesionalizante en tanto muy productivo para reflexionar y repensar mi proyecto educativo.

Esta continuidad precaria me hizo pensar en cada clase como una unidad de sentido en sí misma, relacionada con las demás claro, en tanto parte de un programa, pero plausibles de ser entendidas y desarrollar un trabajo concreto ese día. Establecer nexos con cosas ya vistas y proyectar continuidades en futuros trabajos, pero sin ser estos nexos requisitos para dar sentido a esa clase particular. Recurriendo a una metáfora televisiva se trataría más de series que resuelven el caso en cada capítulo, más que capítulos de una novela en la que perderse el último capítulo implica perderse todo el desenlace de la historia.

En tanto capítulos de una serie, la intención es que quien la ve por única vez pueda entender la propuesta principal, así se le escapan algunos detalles; quien la va siguiendo o viendo a menudo, puede establecer ciertas continuidades, y contar con más elementos para resolver cada caso diario o semanal, establecer distintos niveles de análisis, y hasta establecer tal vez algunos hilos conductores imperceptibles para quien solo asistió a un capítulo aislado.

Este “presentismo” sumado a la semestralidad de los cursos, ha tenido efectos en mi praxis docente. Me ha obligado a ser más precisa y selectiva al pensar los cursos en general y cada clase en particular. Qué intento trabajar en cada clase, por qué y cómo, tanto conceptual como prácticamente (qué

ficha armar, con qué textos, preguntas, imágenes, etc; porque quiero trabajar “sí o sí”).

Por ejemplo, llegado el momento de Las Primeras Civilizaciones en el curso de primero, mi prioridad para armar la clase, es estructurarla de tal forma que cuente con una presentación (origen y significado del término civilización; ubicación geográfica y temporal); el planteamiento del problema a analizar (en este ejemplo, podría ser los motivos de la aparición de las primeras ciudades); el análisis de algún fragmento historiográfico (en el ejemplo elegido a menudo de autoría del ya mencionado Gordon Childe, sobre los factores técnicos que habrían posibilitado el devenir de la aldea neolítica a la ciudad antigua); el cierre enunciando las características principales trabajadas (la necesidad de un excedente productivo que permitiera la diversificación del trabajo).

Los efectos de esta necesidad en un principio de ajustar mi trabajo al carácter discontinuo de las clases en contextos de encierro, han trascendido este espacio y han modificado mi oficio de docente de Historia en sí. Por esto afirmo que ha sido un factor de profesionalización, al menos en el sentido de impulsarme a repensar mi práctica y cambiarla, de una manera con la que me siento más a gusto y en mejor sintonía con mi teoría profesada de la enseñanza de la Historia, como acercamiento al oficio del historiador que busca conocer y comprender una realidad que se le presenta como problemática.

“¿Así que en la cárcel...? ¿Y estudian? ¿Respetan? ¿Encaran?”

La actitud de los alumnos y alumnas en contextos de encierro es un centro de atención para quienes se interesan por estas experiencias sin trabajar en ellas, y es una de las peculiaridades analizadas por los colectivos docentes que participan en este programa.

Personalmente, es una de las respuestas—preguntas más frecuentes cuando por diversos motivos y de distintas maneras (con mayor o menor sorpresa, mayor o menor temor) se da el diálogo sobre mi trabajo en cárceles. Pero no es mi intención aquí detenerme a analizar las posibles explicaciones o motivaciones de esta reacción sorpresiva, que podría vincularse con nuestro imaginario colectivo sobre las instituciones carcelarias, el mundo del delito, etc.

Mi interés aquí es detenerme en la actitud percibida por los docentes que allí trabajamos. Utilizo el plural porque en más de un espacio de coordinación o encuentro colectivo, hemos coincidido en destacar el interés y buena receptividad a nuestras propuestas educativas en particular y presencia en general.

Personalmente en cada centro donde he trabajado he percibido la actitud de interés, desde el momento inicial del recibimiento, hasta la escucha atenta de la propuesta de clase, y con el transcurrir del tiempo, mediante las preguntas, comentarios y apreciaciones en cada clase. Hasta este momento nunca escuché el casi cotidiano y con suerte, jocoso, comentario liceal “profe, ¿para qué vino?”, ni tuve que pedir silencio, ni mucho menos llamar la atención sobre alguna actitud no del todo adecuada para el desarrollo de la clase de Historia (por ejemplo, auriculares puestos). Al decir de algunos alumnos del liceo “común” que este año por primera vez supieron que trabajaba en cárceles (lo que motivó variadas preguntas y una atención que hubiera deseado generar para la conquista de América por ejemplo), “los alumnos de la cárcel se portan mejor que nosotros, ¿no, profe?”.

Creo que las motivaciones que pueden explicar esta actitud peculiar, tan gratificante y estimulante, son varias y muy diferentes, casi como los alumnos. Entre las motivaciones más generales y compartidas, se encuentra en primer lugar y de forma previa a la llegada del docente particular, la redención de pena establecida por ley. Cada examen rendido significa un descuento en días de la pena establecida. La cantidad varía según la aprobación o no de cada examen.

Por otra parte, y partiendo de lo inusual que resulta tener algún alumno que estuviera concurriendo al liceo en el momento de su detención y privación de libertad, generalmente el liceo es un recuerdo lejano o una experiencia inédita. Teniendo esta realidad en cuenta, creo que para muchos de los alumnos y alumnas el liceo es una realidad posible en estas circunstancias concretas de privación de libertad. Esta oportunidad nueva, oficia de motivación también.

Esta oportunidad a partir de las circunstancias específicas del encierro se vincula muchas veces también con la posibilidad de “pensar en otra cosa”, de lograr trascender la situación específica de encierro, de “despejarse” por un momento, una tarde, de la realidad rutinaria que lleva implícita una institución total¹⁸ como la carcelaria.

Como personas que trabajamos en la institución pero no pertenecemos directamente a ella, podemos llegar a representar el afuera, la privación, la novedad; así no hablemos de otra cosa que de la clase de Historia, la sola presencia simboliza este mundo del que están privados.

En suma, creo que la actitud de interés general de los estudiantes puede explicarse por la conjunción de diversos factores, algunos generales

¹⁸ Tal como la define Goffman: “una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en una situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente”.

(el descuento, la “novedad”, el “aire fresco” que representa el espacio educativo) y muchos otros individuales, vinculados con las historias de vida de cada uno.

Ahora bien, esta actitud de interés y respeto general por el espacio educativo, no implica la ausencia de situaciones de tensión e impotencia. Para ilustrar esta realidad analizaré brevemente una de los primeros momentos no tan dulces de mi trabajo en cárceles.

La lectura, Jhonatan y yo

“¿Usted no entiende? No sé leer”

Jhonatan formó parte del primer grupo de primer año en mi primer año de trabajo en este programa. La situación que voy a compartir tuvo lugar en las primeras clases. Estábamos trabajando la concepción de la Historia, como relato que pretende volver comprensible el pasado. Habíamos intercambiado en forma oral las ideas que teníamos sobre la Historia, el pasado, la posibilidad de estudiarlo, etc. Luego de este espacio de intercambio colectivo, entrego a cada alumno (serían ocho o nueve en ese momento) un texto breve, de dos párrafos pequeños, con preguntas de comprensión lectora. La propuesta era individual, pues pretendía poder contar con una idea de manejo de la lectura y la escritura de los estudiantes.

Recorriendo el “saloncito” (no tenía más de dos metros y medio de ancho por cuatro de largo) veo que Jhonatan no estaba escribiendo ni leyendo, sino mirando a su alrededor. Me acerco y le pregunto por qué no está trabajando. Su respuesta fue rápida y clara: *“porque no lo sé hacer, no sé leer”*. Mi respuesta fue más una sentencia que una solución: *“Sí sabés”*. Mi intención, aunque pueda resultar difícil de deducir, era motivarlo. Por suerte un compañero interviene e intenta animarlo también, comparando el conocimiento de la lectura con el de andar en bicicleta: una vez que se aprende no se olvida, es cuestión de práctica. Jhonatan mantiene su postura y reitera su respuesta: *“¿Usted no entiende? Yo no sé leer”*. Yo también mantengo mi postura y “propuesta”: *“Claro que sabés”*.

Continuamos trabajando, compartiendo oralmente las distintas respuestas de los alumnos. Jhonatan permaneció en la clase pero obviamente no participó de esta instancia. Si bien pude continuar con la clase como había previsto, la sensación de incomodidad permaneció. Me sentía impotente ante la falta de respuesta real al problema planteado. Ante la afirmación de no saber leer mi única respuesta fue sentenciar que sí sabía, como si la lectura pudiera adquirirse por decreto.

Fue a través del acercamiento al enfoque clínico en sentido psicoanalítico, propuesto para analizar el trabajo docente, que tuve la posibilidad de resignificar la situación y transformar la sensación de incomodidad e impotencia. Personalmente fueron el trabajo de Claudine Blanchard-Laville y la idea de desarrollar la capacidad de tolerancia a la frustración las claves para superar mi lectura inicial. Blanchard propone el modelo de Bion como instrumento para analizar el proceso de aprendizaje.

En este modelo que entiende el conocimiento como un vínculo, lo novedoso en su momento en el mundo psicoanalítico fue la ubicación del mismo en la base del desarrollo, junto con el vínculo Amor y el vínculo Odio. En tanto vínculo, el Conocimiento implica un proceso activo, más que una posesión. Este proceso activo se realiza mediante la vinculación con la experiencia. El vínculo con la experiencia está determinado por dos los mecanismos posibles: la introyección y la identificación proyectiva.¹⁹

La capacidad que progresivamente va desarrollando el sujeto de vincular los distintos elementos introyectados es denominada función contenedora o alfa, y es la que permite el desarrollo del aparato de aprendizaje. La preocupación resulta clave para el aprendizaje en este modelo. Es concebida como una disposición innata, pues para que nazca y se desarrolle el pensamiento es necesaria la ausencia del objeto. Esta ausencia implica asimismo la capacidad de tolerar y por tanto la capacidad de frustración y postergación. Es precisamente la tolerancia a lo diferido lo que posibilita el pensamiento.

Desde este modelo de análisis pude resignificar la situación con Jhonatan, entendiéndola en primer término como una situación producto de una relación donde la frustración y su proyección, por parte de los dos protagonistas (formado y formador, alumno y docente) habían jugado un rol importante.

En cuanto a la frustración y sus posibles motivaciones, Bion maneja dos opciones. Por una parte, la frustración como efecto de colocarse en una posición de creer saber (el fantasma de la omnisciencia) que anula desde el principio cualquier posibilidad de tolerancia de la frustración, pues no habría elementos que cuestionaran ese “saber total”.

La segunda posibilidad se funda en la pretensión de evadir el “sufrimiento psíquico” que implica cualquier aprendizaje en tanto supone

¹⁹ Este proceso activo que permite el aprendizaje se realiza mediante la experiencia, con la cual se vincula a través de dos mecanismos según sea capaz de aprovechar o no los elementos que le ofrece: la introyección, cuando los elementos logran ser digeridos, y la proyección cuando esto no ocurre. La progresiva capacidad de vincular los distintos elementos introyectados es la función contenedora (o alfa). Los destinatarios de las proyecciones (la lista es encabezada cronológicamente por la madre) desarrollan o debieran hacerlo, la capacidad de soportar y tolerar dichos retornos, para luego transformarlos en elementos plausibles de ser introyectados.

la ausencia como punto de partida. La evasión da vuelta el vínculo entre formado y formador, volviendo impotente a este último.

La respuesta de Jhonatan entonces puede ser pensada en estos términos. Ante la frustración que le produjo mi propuesta basada en la lectura, fue más importante (inconscientemente hablando digamos) para él poder decir que no podía, dar vuelta nuestro vínculo, traspasándome la sensación de impotencia como docente, que tolerar el “sufrimiento psíquico”, evadiendo el proceso de aprendizaje.

En mi caso, no fui capaz de soportar su proyección, de desarrollar mi función alfa, contenedora, que me permitiera transformar el elemento rechazado en un elemento digerible. De todas formas, no todo estaba perdido. La posibilidad de reinterpretar la situación, de ser consciente de los elementos en juego, me dio por un lado tranquilidad y por otro motivaciones para encontrar las maneras de ir acercándonos con Jhonatan. El final de esta historia fue feliz, pues Jhonatan consiguió rendir y aprobar su examen en ese semestre, porque sí sabía leer.

La Historia en la cárcel.

Acercamiento a algunas peculiaridades de de nuestro trabajo específico en la enseñanza de la Historia

De Lucy a Einstein.

En este último apartado me propongo compartir brevemente algunas situaciones o diálogos sucedidos en contextos de encierro, y vinculados estrechamente con contenidos y conceptos de la enseñanza de la Historia específicamente.

El paradigma indiciario.

“Si hubiera leído este papelito antes...”

Desde el primer año de trabajo en cárceles la noción y comprensión del paradigma indiciario propio, aunque no exclusivo, de la Historia, ha resultado uno de los conceptos más exitosos en los estudiantes.

El mismo Jhonatan, en el mismo curso anticipó una de las claves del paradigma, la noción de indicio. Estábamos trabajando sobre la peculiaridad del conocimiento histórico de cómo era posible conocer y entender el pasado, siendo que precisamente su esencia consiste en haber pasado y ya no existir más. Estábamos acercándonos a la idea de fuente, cuando Jhonatan pide la palabra y comparte: “*Claro profe, es como si llegáramos nosotros acá (“saloncito” ya mencionado) y nos encontramos con un lápiz en el escritorio.*

Vamos a pensar que alguien ya estuvo en este lugar, porque de alguna forma llegó el lápiz, y vamos a imaginar posibles situaciones”.

En ese momento la mesa que oficiaba de “escritorio” y el lápiz que allí estaba esperándonos, se me hicieron uno con la playa, las huellas en la arena y los documentos de Michel De Certeau (1993).

Posiblemente la explicación de la rapidez y claridad de la aparición de la noción de indicio pueda tener relación con la experiencia de vida, dada por la adultez, aunque joven en la mayoría de los alumnos, y en las circunstancias concretas de su presente, pautadas por el encierro. La totalidad de la institución, puede volver más evidente los rastros de lo diferente, a la vez que puede influenciar en generar una actitud más atenta al medio. Circunstancias que también pueden dar elementos para analizar la casi naturalidad con la que son expresadas y comprendidas las implicancias del paradigma indiciario: la relatividad de los discursos historiográficos, la imposibilidad de construir un relato historiográfico que abarque toda la realidad estudiada, la relatividad de la verdad, etc.

La potencia de este planteo para pensar complejamente tanto en realidades pasadas como presentes es para mí una de las fortalezas de nuestra enseñanza específica. Poder cuestionar la posibilidad de un único relato que dé sentido a la realidad, abrir el juego de la relatividad (aunque no absoluta, por más paradójico que pueda sonar), posibilita el desarrollo de la capacidad crítica; si no existe un solo discurso, al menos debo pensar en algún criterio para elegir el que más me convenza, sin caer en el descrédito absoluto.

En años siguientes trabajé con un relato breve sobre una situación ficticia:

“un hombre de negocios acababa de apagar las luces de la tienda cuando un hombre apareció y le pidió dinero. El dueño abrió una caja registradora. El contenido de la caja registradora fue extraído y el hombre salió corriendo. Un miembro de la policía fue avisado rápidamente”. El texto viene acompañado de quince afirmaciones y preguntas, para las cuales hay tres respuestas posibles: verdadero, falso, no se sabe.

La consigna es presentada explicando que la idea es trabajar con un relato breve y analizarlo, partiendo de la importancia del relato en nuestras clases.

Tanto en el liceo “común” como en la cárcel, la mayoría de los estudiantes ubican sus respuestas en las columnas de verdadero y falso. Sin embargo al hacer la corrección colectiva, resulta ser que la mayoría de las opciones correctas se ubican en la columna del “no se sabe”.

Cito dos de las afirmaciones donde la mayoría de los estudiantes no eligen la opción correcta:

1. Aunque la caja registradora contenía dinero, la historia no dice cuánto.

2. El ladrón era un hombre.

Las suposiciones de que era dinero exclusivamente lo que podía contener la caja y de que se trataba de un robo son los motivos que llevan al error en la opción.

La intención a partir de este ejercicio es pensar por un lado en la diferencia entre lo que se establece en el relato y lo que se supone del mismo. Pero la intención no es invalidar las suposiciones de por sí, sino tratar de entenderlas como operaciones que realizamos para dar sentido en este caso al relato. Tal vez se trató de un robo, por lo que tampoco la elección de la falsedad es válida. Lo importante es tener en cuenta hasta dónde tenemos certezas y a partir de dónde establecemos hipótesis, que pueden ser posibles, pero para las que el simple relato presentado no basta para confirmar.

La imposibilidad de afirmar con certeza si se trata por ejemplo de un robo o no, no invalida la interpretación, pero sí la relativiza, y vuelve necesaria la búsqueda de indicios más allá del relato.

Al terminar de corregir el ejercicio, siempre en un clima donde el nerviosismo, la ansiedad por saber si acertaron o no, y la perplejidad inicial ante los primeros errores, volvemos a la definición general de Historia, como relato que intenta volver comprensible el pasado, tratando de ver cómo en cierto sentido, comparte las características del ejercicio.

Este ejercicio genera siempre risas y bromas, distendiendo la clase de una manera fantástica. Ha sido en este cierre, donde al menos dos veces, dos alumnos de centros diferentes, comentaron entre risas e ironías: *“si hubiera sabido de este papelito antes profe...”*

La presencia del humor, y en su versión irónica, es común en las clases. En el ejercicio recién comentado, la alusión directa al mundo del delito y de las suposiciones, que puede convertirse en presunciones en determinados escenarios es ineludible. Pero siempre de manera general e implícita. Han sido muy excepcionales los casos de los alumnos en que de alguna manera han hecho referencia directa al motivo de su presencia en la cárcel. Personalmente como docente creo que es una información que no corresponde con nuestro rol allí. Esta discreción permite entre otras cosas que la relación se establezca entre alumnos y profesora, corriéndonos en lo posible de la situación que todo el tiempo les está asignada: la de internos. Cuando hablo de discreción, no implica negación o desconocimiento, sino una manera de entender y de posibilitar el trabajo docente y el vínculo con los estudiantes que el mismo implica.

Por ejemplo, sucedió que en una clase de tercer año peculiar, con un alumno sordo y su intérprete, estábamos trabajando las Ideologías del siglo XIX, centrándonos en ese momento en el liberalismo y sus

principios fundamentales. Llegamos así al concepto del Estado como juez y gendarme. En los liceos “comunes” la pregunta sobre qué sucede con quien ataca la propiedad privada ajena me ha resultado de gran utilidad para vincular los derechos y libertades proclamadas por el liberalismo. Entonces casi con naturalidad le hago la misma pregunta al alumno de tercero, quien inmediatamente sonríe y junta sus muñecas simulando estar esposado. Las tres personas que estábamos allí sonreímos y seguimos trabajando, sin volver sobre el gesto y sus posibles implicancias. En mi caso la sonrisa creo que se debió a lo insólito de la situación y a la naturalidad que agradecí del alumno.

El tiempo y la Historia en la cárcel

“¿Millones de años profe? ¿Millones, está segura?”

En mis clases de primero y en cuanto a la explicación “científica” de la aparición de nuestra especie en la Tierra, el protagonismo de Lucy, la homínido hasta donde mis conocimientos llegan, más antigua y más completa con la que contamos, es inevitable, y hasta sospecho que intencionado de mi parte. Evidentemente algo de esta simpatía transmito porque los alumnos la recuerdan más allá del paleolítico y neolítico, incluso cuando estamos ya navegando por el Nilo, surgen las comparaciones por ejemplo, entre la ficha trabajada de Lucy y la que en ese momento estamos compartiendo.

Pero en este caso lo que quiero traer al análisis es el efecto que produjo y sigue produciendo en varios alumnos la cantidad de años que nos estarían separando de Lucy. Recuerdo perfectamente la primera vez que un estudiante, Leandro, lo manifestó. Pidió la palabra y me preguntó: “¿millones de años dijo profe?” Estábamos ubicando en una línea del tiempo el comienzo de la Prehistoria con la aparición de nuestra especie. Ante mi confirmación, repreguntó: “¿Millones, está segura?” Parecía no dar crédito a mis palabras ni a semejante cantidad de años.

Se me ocurrió entonces introducir en ese momento la ficha con el texto sobre el hallazgo de Lucy, acompañado de las reproducciones de tres esqueletos: Lucy, un chimpancé y un ser humano (adaptado del libro de ejercicio Pensar la Historia I), bromeando con la falta de confianza en la profesora, por lo que había traído “pruebas”. En ese momento Leandro entre risas, aclara que el problema no es con mi palabra, sino con la idea en sí de millones de años y la imposibilidad de imaginar tal noción.

El planteo de Leandro se ha repetido en otros cursos y centros. En estas situaciones repetidas aparece la noción de temporalidad y consiguiente relatividad. El esfuerzo de concebir millones de años, puede entenderse tal vez en parte, por la novedad que este dato representaba. Si

bien una cantidad como un millón no es simple de imaginar en sí, no causa la misma impresión al hablar por ejemplo de la población de nuestro país. Es por esta comparación que aventuro que el factor de novedad tiene su peso en estas situaciones.

Sin entrar en el complejo análisis del tiempo y su aprehensión, creo que la enseñanza de la Historia contribuye de manera específica a intentar al menos ampliar nuestro marco temporal de referencia. Esta ampliación que en cualquier contexto tiene de por sí un impacto importante. En contextos de encierro específicamente, el tiempo de por sí tiene una presencia permanente (tiempo rutinario de institución total, tiempo de encierro, vivido en algunos casos como tiempo de espera). Se trata de un tiempo no necesariamente histórico, es cierto, pero creo que el trabajo en la clase de Historia puede lograr vincularlos o resignificar el tiempo diario, permitiendo una alternativa a la temporalidad, distinta a la espera o a la clausura, como afirma el historiador argentino Ignacio Lewkowicz.

“Einstein”

Fue así como llamaron sus compañeros al único alumno que en ese momento contestó y correctamente a la pregunta sobre el año en que había llegado Colón y su tripulación por primera vez al continente posteriormente llamado América.

Podría atribuirse este “bautismo” como fruto de la ironía si quienes lo propusieron conocieran la respuesta. Como esta condición no se cumplía, la hipótesis de la ironía perdería su fuerza. Sin embargo las motivaciones de la asociación de Einstein con el conocimiento en general y con la información particular que solicité (año de arribo de Colón) si bien pueden resultar un tema interesante a analizar, no es en lo que me centraré. Mi interés al compartir esta anécdota busca centrarse en las actitudes hacia el conocimiento de los alumnos en cárceles, aunque no son exclusivas de estos contextos.

Si bien “Einstein” contestó con seguridad, ante las risas y el nuevo nombre otorgado por sus compañeros, agregó que no era nada especial, que cualquiera lo podía saber. Él mismo quitó trascendencia al conocimiento en el que sus compañeros fundamentaban su nueva nominación. Esta quita de trascendencia fue acompañada por un pequeño gesto de vergüenza y amables solicitudes de que no se rieran más (él mismo sonreía).

Más adelante, con este mismo grupo de alumnos estábamos trabajando Socialismo. Se dio la particularidad de que a la clase donde trabajamos el materialismo dialéctico en particular solo vino el alumno rebautizado. Analizamos a partir de fragmentos de documentos de Marx y Engels

algunos de sus principios. En el que nos detuvimos un poco más fue en el de plusvalía, por tener términos económicos un tanto ajenos al lenguaje del alumno. Fuimos trabajando con el término, analizando su significado (plus: más o sobre, etc.).

A la clase siguiente concurren varios de los demás alumnos, y al momento de repasar la clase anterior le pedí al alumno que había concurrido si podía explicarlo. Y así lo hizo, centrándose principalmente en el concepto de plusvalía. Su actitud lejos de ser tímida, transmitía seguridad en el contenido de sus palabras, como en la acción en sí de demostrar e intentar explicar determinado conocimiento. Sus compañeros lo escucharon atentamente, alguno esbozó una sonrisa pero lejos de la burla. Cuando terminó no solo era Einstein sino que había llegado, según sus compañeros, de Harvard...

Así es, Harvard trascendió fronteras nacionales e institucionales, y estaba siendo evocada. Qué significaba para quien lo decía, no fue algo en lo que indagué: el camino recorrido por este alumno, desde ruborizarse por el sobrenombre inicial, a la transmisión no solo de firmeza, sino de tranquilidad y hasta gusto por estar explicando y tal vez también por haber entendido un conocimiento específico.

Goffman (1988) al analizar las instituciones totales (principalmente la cárcel y el hospital psiquiátrico) señala el proceso y situación de vulnerabilidad y fragilidad de los sujetos internados allí. Lejos de contar con los elementos para analizar a mis alumnos en estos términos con certeza y profesionalidad adecuadas, creo que el acercamiento al enfoque clínico anteriormente referenciado puede permitirme vincular la relación con el saber, con aspectos emocionales conscientes e inconscientes, que pueden a su vez vincularse con la autoestima de cada sujeto. En este sentido, sentirse y ser capaz de comprender un conocimiento específico, al grado de explicarlo e intentar volverlo inteligible para sus compañeros, puede llegar a tener efectos importantes de seguridad y autonomía individual.

A modo de cierre... ¿Qué es lo que me hace volver?

En el año 2010 comencé a trabajar en cárceles. En el 2011 no pude elegir en el programa por un problema que trascendía mi voluntad. En ese año concursé para integrar la lista específica de este programa, y en los años 2012 y 2013 volví a elegir.

Simpatizante del enfoque clínico me he preguntado qué es lo que me hace volver cada año a trabajar en estos contextos. Pienso entonces en lo que (me) llevaba al ingresar por primera vez y lo que encontré y sigo encontrando una vez adentro, que me motiva a regresar al año siguiente.

Aparece entonces la historia familiar, aunque de forma tardía, volviéndose más consciente a medida que transcurría el tiempo en esta nueva experiencia. Particularmente nunca había entrado a una cárcel hasta el año 2010, pero la cárcel tenía su presencia en mi familia. Con características diferentes, de prisión política, y anteriores a mi existencia, pero presente de alguna forma más o menos consciente en los relatos y vivencias posteriores. Creo que esta “familiaridad” con la situación de encierro, me pudo haber permitido el desarrollo de la capacidad de empatía con la persona privada de libertad, más allá, de posibles consideraciones como expresé anteriormente, sobre el “merecimiento”, la inocencia o culpabilidad, la legitimidad del sistema carcelario, etc. Mi empatía creo relacionarla más con el diario vivir, con la realidad cotidiana.

Entraba también con la creencia de que el encierro en sí generaba o podía hacerlo, en los individuos que lo viven, procesos de deshumanización y desobjetivación, por basarse justamente en la privación de uno de los derechos fundamentales (reitero esto sin entrar a pensar en la legitimidad o no del sistema de privación de libertad).

De forma más consciente desde el inicio, entraba a la cárcel con la idea de que tal como lo definía Lewkowicz (2004), la cárcel había devenido en la posmodernidad en depósito de personas, abandonando hasta en el plano discursivo la función de rehabilitación. También y a pesar de esta conceptualización, entraba a la cárcel con flashes propios de la crónica roja, donde el infierno de existir debía ser algo muy parecido.

Finamente, entraba con la enseñanza de la Historia. Y lo hacía como en los liceos más comunes, en primer lugar por el gusto en sí de la Historia, y el gusto por compartirla. También como lo hacía en los demás liceos creía y creo que la enseñanza de la Historia en particular tiene sus fundamentos más sólidos en la posibilidad de desarrollar en los individuos la capacidad de pensarse como sujetos históricos y por lo tanto activos, y críticos, en tanto capaces de reflexionar sobre sí mismos y la realidad que los comprende.

Asimismo el acercamiento al conocimiento de otras sociedades, de otros tiempos y lugares, brinda la oportunidad de aproximarse a la alteridad, para en primer lugar pensar y descubrir las distintas posibilidades de organización que se ha dado nuestra especie, así como los problemas que se ha planteado en distinto tiempo lugar.

Desde un plano más metodológico e historiográfico, creía y creo que el acercamiento a la Historia como disciplina en constante construcción y reconstrucción visibiliza el carácter humano del conocimiento y los relatos generados del mismo, enfatizando nuevamente el carácter activo del ser humano en la construcción de sus circunstancias y de los relatos de las mismas, así como la posibilidad y existencia de múltiples visiones e

interpretaciones, marcadas a su vez por cada uno de sus lugares de escritura, en el sentido dado por De Certeau al concepto.

Hasta aquí un repaso de mis pertenencias previas; ¿qué fue lo que encontré? Por un lado alumnos y alumnas dispuestos a aprender, a intentarlo, expectantes de la llegada docente y la propuesta de trabajo. También encontré que la mayor parte de mis alumnos han sido personas jóvenes, en general menores que yo (cuando ingresé tenía 28 años) con una lejana o inexistente experiencia en el sistema educativo formal secundario.

En cuanto a la clase de Historia en sí, encontré por un lado dificultades más o menos importantes en el manejo de la escritura y la lectura, aunque no llamativamente diferente a lo que encuentro en los liceos más habituales. Pero por otro me encontré con rápidos y muy capaces entendedores de los principios del paradigma indiciario y fundamentalmente con personas con capacidad de empatía con el otro ajeno y pasado. Tal vez esta última característica se explique más por la edad de los alumnos que por sus circunstancias de encierro.

Me encontré con personas que seguían cada propuesta de viajar imaginariamente en el tiempo y el espacio, bromas y no tanto mediante (profesora: *“hoy vamos a ir hasta Egipto”*; estudiante: *“Yo con llegar a casa me conformo”*).

Estos hallazgos posibilitaron el encuentro de un espacio de reflexión sobre mi propia práctica, al posibilitar desarrollo de la dimensión clínica de mi trabajo dentro y fuera de la cárcel. En la posibilidad de trabajar con un número pequeño de estudiantes, en comparación con las realidades liceales más habituales, está creo el centro o uno de ellos del asunto. Creo que otro se relaciona con las motivaciones posibles ya enunciadas por las que los estudiantes siguen concurriendo a clases.

Encontré por paradójico que suene, mayor libertad para analizar e intentar profesionalizar mi enseñanza de la Historia.

Bibliografía

- ASIMOV, Isaac, *Historia de los egipcios*, Ediciones del Prado, España, 1993.
- BLANCHARD- LAVILLE, Claudine, *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*, Ediciones Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 1996.
- CERTEAU, Michel de, *La escritura de la historia*, Universidad Iberoamericana, México, 1993.
- GINZBURG, Carlo, *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e Historia*, Editorial Gedisa, Barcelona, 1986.
- GOFFMAN, E., *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1988.
- LEWKOWICZ, I., *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2004.
- ROMANO, Ruggiero, TENENTI, Alberto, *Los fundamentos del mundo moderno*, Siglo XXI Editores, España, 1974.
- SAID, Edward, *Orientalismo*, Ed. Debolsillo, España, 2003

“¿No te acordás? Lo estuvimos leyendo en la pieza....” Enseñar historia a adolescentes privados de libertad

Marcia González²⁰

Liceo Logosófico de Montevideo; Colonia Berro.

Mi práctica. De las instituciones a la clase

Hace seis años que trabajo en Áreas Pedagógicas (AA.PP.), uno de los actuales Programas Educativos Especiales que se desarrollan para la Enseñanza Secundaria en nuestro país. AA.PP. resulta de un Convenio entre el INAU (Instituto del Niño y el Adolescente) y el Consejo de Educación Secundaria. El programa señalado se desarrolla en diferentes centros, donde asisten jóvenes de entre 15 y 18 años, denominados como “extraedad”, que desean finalizar el Ciclo Básico de Educación Secundaria y que por diferentes motivos no han podido hacerlo exitosamente en los centros liceales del país. Uno de los contextos donde se desarrolla el programa tiene la particularidad de ser un centro de internación para menores infractores privados de libertad, conocido como Colonia Berro. Es este establecimiento trabajo desde hace cuatro años; mi tarea consiste en enseñar Historia a los varones que allí se encuentran internados.

AA.PP. se estructura, en primer instancia, en torno a grupos por nivel (al igual que en los Liceos) con un número de integrantes reducido que trabajarán a lo largo de un semestre. La aprobación de las asignaturas tendría lugar a través de un examen final y es independiente de lo que suceda con las otras que integran la malla curricular. El examen final es, a la vez, la culminación del proceso y parte del mismo, ya que se realizará si el profesor y el alumno consideran que el segundo se ha desarrollado adecuadamente.

Si bien la Colonia Berro y AA. PP. responden al mismo organismo, es decir, al INAU, pertenecen a divisiones diferentes dentro del mismo, es decir, se trata de dos instituciones diferentes.

Ateniéndome a la manera en que René Kaës (2004: 655-656) define una institución, es decir como “...una organización compleja en la que intervienen diversos órdenes de realidad: socio jurídico, político, económico, cultural y psíquico. La institución liga, junta y procesa

²⁰ Profesora de Historia egresada del Instituto de Profesores Artigas. Ha desarrollado la tarea docente en el Programa Especial Áreas Pedagógicas, específicamente en la Colonia Berro con jóvenes en contexto de privación de libertad entre los años 2010 y 2013. También dicta clases en diferentes institutos de Educación Secundaria públicos y privados. Tesista en la Maestría de Didáctica de la Historia en el ClaeH.

formaciones y procesos heterogéneos. (...) Está inserta y encuadrada por las instituciones paralelas (...) en cada uno de estos componentes funcionan lógicas y objetivos diferentes” debo comenzar señalando que mi práctica se desarrolla, se origina, en el contexto de una de ellas, AA.PP., pero está limitada y penetrada por otra, la Colonia Berro. Con esto quiero señalar que mi práctica de la enseñanza de la Historia, como toda práctica individual, no solo se desarrolla dentro de la complejidad que implica la vida de una institución, sino que se ve condicionada por objetivos y lógicas de otra, o al menos por el diferente orden de prioridades de esta última. AA.PP. tiene entre sus objetivos tanto que los adolescentes cursen y culminen el Ciclo Básico de la Educación Media, como que mediante este “tránsito” logren desarrollarse intelectual y emocionalmente. Esto sería un punto de contacto con los objetivos de rehabilitación de los menores internos que persigue la Colonia Berro como institución. Sin embargo, lo que es definitorio para AA.PP., es un elemento más para la Colonia Berro, ya que la rehabilitación consta de muchas dimensiones; AA.PP. se ocupa solo de una de ellas.

Instituciones

La Colonia Berro, se encuentra a unos pocos kilómetros de la ciudad de Suárez, en el departamento de Canelones. La misma está compuesta por diferentes “hogares” dispuestos a ambos lados de un camino que atraviesa el predio. Éstos se diferencian por tener mayores o menores medidas de seguridad ya que en primera instancia la ubicación de cada joven dependería del delito cometido, el nivel de “adaptación” a la institución u otros motivos circunstanciales.

Los diferentes profesores trabajamos tanto en el local liceal (que paradójicamente se llama Escuela Educacional Dr. Roberto Berro y que todos denominan la “escuelita”) como en los mismos hogares, especialmente en los que las condiciones de seguridad son mayores y la movilización de los jóvenes fuera de los mismos está limitada a situaciones específicas²¹. Ciertas imágenes explican mejor la diversidad: a algunos prácticamente no se les permite salir del hogar salvo excepciones, otros llegan al local liceal esposados y con grilletes. Están también aquellos que en vez de ser transportados en camioneta recorren caminando, acompañados por los

²¹ La descripción de ciertos aspectos del funcionamiento del programa de Áreas Pedagógicas en general y en el contexto de la Colonia Berro en específico refieren a mi tiempo de trabajo transcurrido entre los años 2009-2012, por lo cual los cambios producidos fuera de dicho período no son contemplados en el presente artículo. Por otra parte, este artículo no trata ni del funcionamiento de dicho programa ni de sus fundamentos, sino cómo se ha desarrollado mi práctica de enseñanza de la Historia con adolescentes privados de libertad.

funcionarios, un trayecto de casi un kilómetro –porque prefieren “estirar las piernas”–. Incluso algunos llegan solos, circulan por su cuenta dentro del predio de la Colonia Berro.

La vida de los adolescentes como internos no siempre acompasa su vida como estudiantes y la seguridad de los hogares se convierte en una premisa fundamental, siendo un factor importante en la asiduidad con que el alumno asiste a clase –además de otros como la disponibilidad del alumno y otras contingencias propias de la vida de cada hogar–. Es aquí en donde la Colonia Berro como institución penetra y limita a AA.PP.

Seré más específica. La implementación del programa en el que trabajo en el contexto de la Colonia Berro determina que algunas de las características del mismo no se apliquen. El semestre se desdibuja y no se forman grupos necesariamente sino que el curso adquiere en la mayoría de los casos un carácter individual, es decir, depende del proceso de cada alumno, siendo la instancia del examen una decantación del mismo. Esto sucede porque se respetan, dentro de lo posible, los “tiempos” personales de los “aprendientes”, determinados por las características de los procesos cognitivos y claramente por la posibilidad de asistir a clase. Además de aquellos desafíos que nos pueden presentar alumnos en situación de “fracaso escolar” o “problemas de aprendizaje”, se debe tomar en cuenta que muchos de ellos reciben medicación psiquiátrica por diferentes motivos, siendo la depresión uno de los más importantes, además de los vinculados a la seguridad.

Casi todas las semanas llegan alumnos nuevos y casi todas las semanas algunos no vuelven. Más caóticos aún, pero también más esperanzadores, son los casos de aquellos alumnos que intercalan semanas de asistencia con semanas de ausencia. Esto lleva a que a pesar de trabajar con dos, tres, cuatro o más alumnos en forma simultánea a lo largo de 40 a 90 minutos, en realidad estamos participando de procesos de aprendizaje y enseñanza diferentes.

La clase

Además de lo señalado, creo que es importante describir el escenario habitual de la clase. Cuando se trata de la “escuelita”, estamos hablando de un salón grande, con carteleras, mapas y mucho color en las paredes, donde se disponen cinco o seis mesas con sus correspondientes sillas. En cada mesa, se ubica un profesor, a veces más de uno. Los alumnos entran al salón, y se van sentando en las diferentes mesas, es decir, es como entrar en la clase de historia, de matemáticas, inglés, etc. Generalmente trabajamos con tres, cuatro y hasta ocho alumnos a la vez, y cada uno se

encuentra en diferentes actividades o el grupo se divide en subgrupos en función de las mismas. Las ventajas de trabajar con tan pocos se pierden al tener que atender por separado a cada alumno o a un grupo de ellos. La escena cambia cuando los alumnos “más avanzados” suspenden momentáneamente su tarea para ayudar a otro, mostrando orgullosos sus logros. Cuando se trata de un hogar, el espacio se reduce y suele ser menos acogedor, porque simplemente, la mayoría de las veces, no son salones destinados específicamente para nuestra tarea.

La posibilidad de una mayor personalización de la atención a los alumnos en comparación con los grupos liceales, implica que sus procesos de aprendizaje, con lo que aspectos cognitivos y emocionales que estos implican, se hacen más evidentes si uno está dispuesto a mirar y escuchar. Considero que no basta con que el número de alumnos sea reducido para que el docente afronte su práctica de enseñanza desde la individualización de los procesos de aprendizaje de sus alumnos, ya que no se trata de más tiempo reloj con cada uno de ellos. Parte de mi concentración clase a clase se destina, hasta el día de hoy, aunque tal vez más espontáneamente que al principio, en trabajar desde un enfoque clínico, como lo llama Mireille Cifali (2008, 2),

... que busca un cambio, se mantiene en la singularidad, no tiene miedo del riesgo ni de la complejidad, y coproduce un sentido de lo que ocurre. Dicho enfoque se caracteriza por una necesaria implicación; un trabajo sobre la distancia adecuada; una demanda inexorable; un encuentro intersubjetivo entre seres humanos que no están en la misma posición; la complejidad de lo vivo y la mezcla ineludible de lo psíquico y lo social.

La idea es apostar a lo que Claudine Blanchard-Laville llama un “*holding didáctico bien temperado*”, en el cual el docente es el responsable y cuenta con “... *las cualidades del psiquismo puesto en acción, (...), a través de los modos de vínculos instalados con los alumnos, los cuales se manifiestan a la vez en las palabras pronunciadas y en los elementos no verbales que emanan del cuerpo y de la voz del docente.*” (2009, 246) Se trata de crear una envoltura psíquica que permita crear una estructura continente para los alumnos, particularmente en un contexto de privación de libertad: “... *sin envoltura psíquica no existe espacio delimitado, ningún sistema de contención en cuyo interior puedan experimentarse y vivirse con una cierta seguridad los tanteos de los alumnos tan necesarios para avanzar hacia lo desconocido del saber.*” (2009, 236)

Las ideas de “enfoque clínico” y “holding didáctico bien temperado” y “envoltura psíquica” adquieren una fuerza mayor en prácticas de enseñanza en donde hay posibilidades de una mayor individualización de los sujetos aprendientes, por varios motivos: porque la mayoría de los alumnos presentan poco desarrolladas las “herramientas” intelectuales y afectivas necesarias para afrontar exitosamente las propuestas de aprendizaje escolarizado y también/así como por lo hostil que resulta para esta tarea cualquier contexto de privación de libertad, en lo que refiere tanto al espacio físico como a la dimensión simbólica.

A partir de aquí, abordaré la manera en que he construido un sentido para trabajar como profesora de historia en la Colonia Berro y profundizaré en las características de los alumnos ya que las mismas en el contexto señalado explican tal sentido. Esto me llevará a volver a los conceptos de “enfoque clínico” y “holding didáctico bien temperado” porque desde mi trabajo en la Colonia Berro se han vuelto herramientas esenciales para la comprensión de mi práctica de la enseñanza más allá de este espacio.

Construyendo un sentido

¿Por qué enseño Historia en la Colonia Berro o en una institución liceal? En primer lugar, porque soy profesora de Historia, porque me gusta la Historia y particularmente enseñarla, situación tras la cual descansa un sentido construido por mí para tal actividad. Cuando me refiero a esto último, lo hago en los términos de Jean-Marie Barbier quien plantea que:

La construcción de sentido comprende pues igualmente una puesta en relación de las imágenes de sí mismo como sujeto actuante correspondientes a las experiencias anteriores y a las experiencias nuevas. Esta puesta en relación de imágenes identitaria puede traducirse por ejemplos de situaciones de confirmación, desfasaje, transformación... Además “Las representaciones vinculadas a una experiencia no se refieren, en efecto solamente a la actividad, sino igualmente al sujeto comprometido en la actividad y a las relaciones en el entorno” (Barbier, 2000, 71).

Mi sentido de la actividad de enseñar Historia ha ido modificándose, en función de los diferentes contextos, entornos. Y esto en dos dimensiones, por un lado aportándome elementos fundantes para mi práctica que están presentes cada vez que ésta es pensada y tiene lugar, y por otro

con elementos específicos que responden al porqué yo hago algo en determinado contexto, al porqué es pertinente mi actividad en este o aquel entorno. Como estudiante de secundaria, luego del Instituto de Profesores Artigas (IPA) y como profesional en los primeros años de mi carrera he ido construyendo un sentido de la misma que implica casi naturalmente al contexto liceal. Comenzar a trabajar en un nuevo proyecto educativo, significa volver a plantearse la pregunta inicial: ¿qué es lo que legitima mi actividad docente y qué es lo que le da forma? Responderme significa producir algún tipo de efecto sobre la dimensión más general o esencial y la dimensión más específica. A continuación abordaré ambas en este orden.

Formada en la didáctica específica de la disciplina y defensora de la misma, la “*doble raíz epistemológica de la práctica de la enseñanza*”, señalada por Ana Zavala son esenciales en la construcción de sentido, en la legitimación y desempeño de mi actividad profesional. La autora señala que:

Si se desea comprender seria y profundamente la práctica de la enseñanza, lo esencial es aceptar desde el comienzo que la epistemología de la práctica y lo epistemológico de la historia son inseparables a los efectos de esta tarea. Esto significa pues que ‘la historia’ pertenece a ‘la práctica’ (de la enseñanza) de la misma manera que ‘la práctica’ (de la enseñanza) pertenece a ‘la historia’ como un todo. (Zavala, 2006, 90)

De esta forma quisiera que se entienda que en el objetivo último de mi práctica siempre ha sido y sigue siendo enseñar historia, y que todo lo referente a la epistemología de la práctica se encuentra impregnado por esa intención originaria. Para ser más clara, si bien el sentido de mi actividad no es exactamente el mismo para la Colonia Berro que para los centros liceales, el eje sigue siendo el mismo: enseñar historia es una práctica específica y que si bien muchas de mis convicciones pueden ser compartidas por un profesor de física, química o geografía, lo que las legitima es la enseñanza de la disciplina. Para decirlo de otra manera, ni la Historia es una excusa para enseñar, ni enseñar es una excusa para hablar de Historia; ambas son un fin, un único fin.

Si el eje de mi práctica de la enseñanza es la disciplina, y esta es la Historia, y no otra, existe en mí, no solo el gusto por, o la facilidad por, sino también cierta consideración de relevancia o jerarquía de este conocimiento específico sobre otros. Si bien mi adolescencia no es mi primer acercamiento a la Historia, lo es la idea de su relevancia; un mundo que se presentó muchas

veces confuso por injusto me arrastró primero hacia la idea de que el conocimiento historiográfico podía esclarecerme y luego que la enseñanza del mismo podría producir el mismo efecto sobre los otros.

Hay autores o frases específicas que nos permiten esclarecer o formar, o ambas cosas, algunas ideas. Desde mis primeros años como estudiante de profesorado hasta la actualidad ciertas premisas me han acompañado, como las de Pierre Vilar (1999, 9-13) al respecto del cometido de la enseñanza de la disciplina en su obra *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*:

... la Historia es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera si no “científica” por lo menos ‘razonada’” o que “hay que comprender el pasado para conocer el presente”; [y finalmente] “Conocer el presente equivale, mediante la aplicación de los mismos métodos de observación, de análisis y de crítica que exige la historia, a someter a reflexión la información deformante que nos llega a través de los media”. ‘Comprender’ es imposible sin ‘conocer’.

Con estas palabras creí saldar muchas de las preguntas inquietantes que podrían hacer los alumnos, las personas en general, y yo misma. Al poder responder sobre el estatus epistemológico de la Historia como, al menos, una ciencia en “construcción”, lograba validar la jerarquía del conocimiento histórico sobre los demás discursos sobre el pasado. Y a partir de aquí podía explicar, con palabras más, palabras menos, el por qué era importante enseñar y aprender Historia: era tan importante aprender en la clase de matemáticas las fracciones para hacer las “compras” en la feria como aprender en la clase de historia sobre el derrotero de los partidos políticos en Uruguay. Porque comprender su evolución y dinámica era “útil” para entender su presente, y pongámosle, tener mayores herramientas para elegir a “quién votar”.

Ahora bien, para entonces no sabía lo mismo que ahora al respecto, por lo cual dicha idea se ha vuelto un poco más compleja. Como ya señalé, he leído y conocidos otros autores, he transitado más camino. Ya no busco defender el carácter ‘científico’ de la disciplina histórica. Sin embargo, más que nunca la Historia se me presenta como la mejor herramienta para desarrollar un conocimiento razonado del presente, pero no precisamente por su carácter ‘casi’ científico. Entonces, legitimar un conjunto de saberes, en este caso los que enseño, es un problema que se me presenta en cualquiera de los contextos en que he trabajado, en los diferentes liceos, diurnos y nocturnos, privados y públicos, en la Colonia Berro. Esto me lleva a tratar de trabajar en clase sobre el status epistemológico de la disciplina histórica

y la jerarquía académica de su discurso sobre el pasado en relación a otros (discursos o interpretaciones de actores político-partidarios, memorias, entre otros).

Esto implica confrontar algunas concepciones que los alumnos y otros expresan sobre la Historia disciplina, la clase de historia, el profesor y el alumno en la misma, en donde predomina una especie de positivismo de masas, en el cual se confunde la historiográfica con la realidad y esta con lo “que realmente pasó”. Pilar Maestro señala que muchas de las ideas sociales dominantes sobre la historia provienen de *“Paradigmas o explicaciones sobre hechos concretos ya superados por la comunidad científica, pero ampliamente utilizados por el pensamiento social, en diferentes contextos, incluso el escolar”*, de *“interpretaciones más o menos interesadas, políticas y socialmente, de ciertos hechos en concreto”*. (Maestro, 199, 73-75). Tomando en cuenta que los conceptos que refieren a la estructura epistemológica de la Historia son muy resistentes a ser modificados y que este problema incide en la aceptación o comprensión de los nuevos resultados de la investigación histórica, me he propuesto tratar de transformar el acto de nuestros alumnos de asimilar lo real con la historiografía, haciendo mío, en el sentido de la actividad de enseñar, el planteo de Pilar Maestro (199, 155) sobre abordar en clase, los aspectos epistemológicos que dan lugar a los productos historiográficos:

No se trata tanto de hacer que los alumnos descubran los conocimientos históricos de forma autónoma, como un historiador, sino de organizar tareas que le familiaricen con acciones que facilitan la aplicación frecuente de este pensamiento creativo, un pensamiento que se abre, que hace propuestas, que cuestiona, que establece problemas o contradicciones, que busca soluciones, que interroga, que diseña posibles estrategias, que ve alternativas...

Así, trabajar con el documento histórico, no desde textos informativos, sino más allá de ellos, con sus limitaciones, tomando en cuenta a sus autores, la distancia temporal entre ellos y nosotros, el problema del subalterno, del abordaje de género, entre otros, trato de acercar la Historia investigada a la Historia enseñada. En definitiva, en todo caso, me interesa más trabajar en lo que en la actualidad se reconocen como las dificultades de los historiadores en general de reconstruir el pasado y la distancia que hay entre éste como referente y lo que finalmente produce a partir de su práctica de investigación.

Entonces, como ya lo señalé, por un lado mi problema práctico de cómo llevar este enfoque a la clase de Historia tiene que ver con el sentido construido por mí para mi práctica de enseñanza sea cual sea el entorno

en que esta se desarrolla. Pero por otro, diferentes contextos requieren, al menos para mí, cierto matiz en tal construcción. A riesgo de ser redundante, quiero dejar claro que dar sentido a mi práctica en la Colonia Berro no es ampararme en el hecho de que el programa AA. PP. existe antes de mi labor en él o que las horas de clase estén disponibles cada año para ser elegidas por algún profesor, se trata de construir un sentido que me lleva a mantener mi actividad en dicho lugar.

Un grupo liceal, más allá de la capacidad de cada profesor de individualizar a cada alumno, es visualizada como un sujeto en sí mismo, muchas veces hablamos del 1° 3 o el 2° 6, que es un grupo “tranquilo”, “inquieto”, “dinámico”, etcétera. Es decir, cada alumno tiene su personalidad, sus características en el desenvolvimiento en la clase, y muchas veces diferente en función del profesor con el que interactúa, pero también existe el grupo, al cual orientamos nuestras elecciones de temáticas, materiales de trabajo y procedimientos. Podemos proponer tareas específicas, un trato diferente a algunos alumnos, pero la verdad, es que no lo hacemos con todos, al menos yo no. Las dificultades que presentan para realizar las tareas, para afrontar el curso, tendemos a homogeneizarlas. Podemos incluso tener miradas de complicidad, hacer chistes o advertencias que van destinadas a un alumno en particular, podemos dedicar mucho tiempo para hablar personalmente con aquellos que lo requieran, pero siempre a instancias de dejar de lado, de alguna manera, al grupo.

En mi clase de Historia en la Colonia Berro, yo no hablo de 1° 3 o 2° 6, sino de Ernesto, Juan o Michael. Las dinámicas grupales varían día a día, porque varían la “combinación” de sus integrantes, porque el curso se desarrolla en función de cada estudiante, a pesar de compartir la mesa con otros pares, de compartir con ellos lo que hacen, de ayudarse mutuamente. Esto no es una desventaja ni una ventaja para mi práctica, es simplemente una condicionante.

Pero lo más importante, ¿quiénes se sientan alrededor de la mesa conmigo? Son jóvenes entre 15 y 18 años, algunos pocos de mayor edad. Han abandonado la educación secundaria hace años, muchos sin siquiera haber aprobado primer año. Incluso algunos culminan la educación primaria en la Colonia Berro. Muchas veces, los primeros encuentros con los jóvenes se encuentran inundados de frases como “no sé”, “no sé cómo se hace”, “yo soy burro” o “yo qué sé”. Ellos se muestran curiosos pero tímidos a la vez. En las primeras semanas, a medida que avanzamos en los contenidos, en el sentido amplio del término, es necesario hacerlo desde la idea de un período de re-escolarización, es decir, de recuperación del *oficio del alumno*. Esto implicó volver a usar y hacerse responsable de su cuaderno, prestar atención por un tiempo determinado más allá de sus necesidades inmediatas, escuchar al profesor, preguntar a partir de

sus dudas y contar sobre lo que se ha aprendido. Nos acostumbramos a cierta dinámica, yo presento la consigna, ellos dudan un poco, yo vuelvo a explicar y comienzo a hacer la tarea, luego siguen ellos. Si nuevas dudas interrumpen su trabajo, yo vuelvo a ayudarlos; a veces paro buscando un gesto de aprobación. A medida que avanzamos en el curso aumentan las dificultades de la tarea, desde la respuesta de un cuestionario a partir de un texto a una descripción, luego una narración, una comparación, relatar una historia. Sé que en cualquier momento, frente a nuevas propuestas, puede aparecer el miedo al fracaso, pero cada vez éste se disipa más. Poco a poco las frases citadas, la resistencia a leer y a escribir desaparecen, siendo sustituidas por gestos de autosuficiencia. Si comparamos a los alumnos con los que trabajo en la Colonia Berro con los alumnos de las instituciones liceales, tanto públicas como privadas, con excepción de los que asisten a los nocturnos, estos últimos son de menor edad y no se han alejado por períodos de tiempo prolongados de la institución, incluso los que mayores problemas presentan en el desempeño escolar y la asistencia a clase.

Frente a esto, podría decir que en los dos primeros años de mi trabajo en la Colonia Berro, el problema señalado sobre la dimensión epistémica de los contenidos historiográficos que se enseñan en clase no ocupaba el mismo lugar de relevancia como sí lo han hecho en mi práctica en los liceos. De hecho siempre consideré estos últimos como el campo de experimentación de ciertas innovaciones de mi actividad profesional. En la Colonia Berro mi primer preocupación era “cómo hacer” para que entendieran lo que era una monarquía, el excedente agrícola, la evolución del hombre, “cómo hacer” que leyeran y escribieran algunas oraciones, “cómo lograr” que los alumnos transitaran por un camino de escolarización y progresiva autonomía en la realización de las propuestas que yo les proponía. El “cómo lograr” tal o cual cosa, no solo se trata de ver la forma en cómo era presentada la información, sino en trabajar aspectos afectivos individualizadamente, tomando en cuenta las historias de fracaso en el ámbito escolar casi generalizadas en los estudiantes que allí concurren.

Los alumnos que aprueban niveles completos son la minoría, casi siempre aprueban solo algunas materias antes de irse de la Colonia Berro. Esto puede ser importante frente al juez para que reduzca su tiempo de reclusión, pero no es una cuestión matemática en donde se disminuyen tantos días por examen aprobado. Generalmente, ellos se muestran muy a gusto viniendo a clase, salvando exámenes (el certificado de aprobación es algo que pueden mostrar a sus madres o familiares el día de la visita), y aunque la dedicación con que algunos se dedican a su rol de alumnos produce en muchos docentes y espectadores externos cierto..., raramente cuando se van de la Colonia Berro piden un pase liceal de AA.PP. para otra institución liceal. De hecho, muchos de los “mejores” alumnos te expresan que cuando

salgan de la institución van a trabajar, no a estudiar, o simplemente que van a seguir en su actividad previa al ingreso a la Colonia Berro. Y efectivamente, muchos, luego de un mes o dos de que egresaron de ésta, los encontramos de nuevo en la “Escuelita”. Por lo tanto, si para mí la idea de que terminar Ciclo Básico es un medio de inserción social o ascenso social se sostiene poco para la mayoría de los adolescentes que nada tienen que ver con la Colonia Berro, mucho menos para el caso de sus internos. Por supuesto que hay excepciones...

Entonces para mí la clase es un momento de escolarización, pero también un paso imprescindible, aunque no suficiente, para la de reinserción social, no porque el alumno logre con la aprobación de un examen encontrar un mejor trabajo, deje el delito cuando vuelva a su casa, sino porque al venir a clase de alguna manera puede valorarse como estudiante, como persona capaz de aprender igual que otros. Yo entiendo que de esta manera el alumno abandona aquel lugar socialmente desvalorizado de *menor infractor* para ocupar el socialmente valorado de *estudiante*, aunque sea por días, meses o un par de años. Así como yo construyo un sentido sobre mi práctica de la enseñanza de la Historia a adolescentes privados de libertad, éstos lo construyen para el aprenderla o al menos para el sentarse junto a mí, una, dos o tres veces a la semana. Siguiendo a Barbier (2000), recordemos que *“El sentido construido es una construcción mental específica que efectúa en un sujeto en ocasión de una experiencia, por vinculación entre esta experiencia y experiencias anteriores”*, por lo cual no es transferible de un alumno a otro, pero pensando en la mayoría de los que asisten sostenidamente a clases podemos encontrar un elemento común, y esto es lo situado del sentido construido. No resulta ser el mismo para el “adentro” de la Colonia Berro que para el “afuera”. Mientras que para la mayoría de los alumnos que asisten a una institución liceal, aunque falten mucho, aunque no hagan los deberes ni presten atención en clase, ese espacio parece ser el lugar donde es “natural” estar, para la mayoría de los alumnos privados de libertad, ir a clases es algo que se hace “dentro” de la Colonia Berro, no afuera.

Los factores de esto son múltiples, y seguramente incidan en cada sujeto de forma diferente, no voy a especular con ellos, pero sí me interesa señalar lo siguiente: los jóvenes internos, para construir dicho sentido movilizan y ponen en relación imágenes de sí presentes y pasadas como sujetos actuantes, en este caso como aprendices, como sujetos cognoscentes en un espacio escolarizado; las experiencias pasadas impregnadas de situaciones de fracaso contrastan con las nuevas, llenas de logros, de poder leer, de escribir, de resolver problemas propuestos por el docente en vez de entregar la hoja en blanco, de salvar exámenes en vez de perderlos o repetir el año, de ser protagonistas de una clase por interesarse en ella en vez de

intentar pasar por desapercibido o “molestar” constantemente. Pero sobre todo, como ya señalé al citar a Jean Marie Barbier, las representaciones vinculadas a una experiencia no se refieren solamente a la actividad, sino también al sujeto comprometido en la actividad y a las relaciones en el entorno, por lo cual la puesta en relación de imágenes identitaria puede traducirse a través de situaciones de confirmación, desfasaje, transformación. La imagen de sí para sí como estudiantes y sujetos se transforma, cobra un nuevo sentido. De hecho “... *este trabajo mental puede ser inductor de afectos o emociones, que pueden tener efectos de desencadenamiento de actividades*” (Barbier, 2000, 71). Por ejemplo, seguir asistiendo a clase, dejando atrás las expresiones de “yo no sé nada”, “yo soy burro” y tal vez una vez “afuera” seguir intentándolo. Claro está que para esto, a mi parecer, se necesita algo más, pero siempre es necesario un principio...

Tal vez la siguiente conversación puede ser ilustrativa de lo aquí planteado...

Mientras trabajábamos un tema, que ya no recuerdo, Ernesto me mira con gesto serio, aunque algo pícaro y me dice “*Yo voy a ser profesor de Historia*”. Sus dos compañeros y yo incluida, nos sonreímos, él me causa habitualmente esa reacción. Entonces con el mismo gesto, nos mira y nos dice “*Qué, por qué no puedo, acaso no puedo ser profesor*”. Con una sonrisa lo miro y le digo que tiene toda la razón. Un mes después, a los mismos alumnos les pido que escriban tres oraciones sobre lo que vimos del Neolítico. Ellos cursan 1° de Ciclo Básico y cumplen con la mayoría de los rasgos de los alumnos que cursan dicho nivel. Cuando corrijo y “pongo” la nota a cada uno comienzan las peleas por la calificación recibida, en donde el alumno que recibió una mayor calificación fanfarronea y se burla de los otros. Ernesto, el que recibió la menor “nota”, expresa, “*Igual, si yo cuando salga voy a seguir robando*”. Entonces yo le digo, fingiéndome sorprendida “*Pero, ¿no ibas a ser profesor de Historia?*”. Nos reímos los cuatro.

Resumiendo. Al desarrollar aquí el sentido construido sobre mi práctica de la enseñanza de la Historia he contestado dos preguntas: ¿qué Historia quiero enseñar? y ¿por qué hacerlo es legítimo en un lugar u otro? Respecto a la primera interrogante debo decir que en mi práctica en los liceos, era muy importante el trasfondo epistemológico de la producción de conocimientos y para el otro, mi práctica en la Colonia Berro, lo era más los conocimientos producidos y cómo hacer que se entendieran. Aclaremos que son problemas planteados siempre desde la disciplina pero desde diferentes ángulos de la misma²². Pero así como para pensar en un problema mayor que

²² Sin embargo en el último par de años trabajados en la Colonia Berro, la preocupación por acercar la Historia investigada a la Historia enseñada, va ganando espacio.

es el estatus epistemológico de la Historia tengo también que pensar en su abordaje en clase de acuerdo a las edades y características particulares de los diferentes grupos liceales, tampoco puedo pensar en cómo enseñar algo sin que influya en mí la historia en la que creo. Finalmente es solo una cuestión de énfasis.

Respecto a la segunda interrogante, mantengo la idea de que la Historia es un conocimiento que permite un análisis razonado del presente, incluso el personal, sigue siendo fundamental, y esto es para cualquier contexto. Especialmente en la Colonia Berro, por las características físicas y simbólicas del espacio en donde se desarrolla mi práctica, por las características de los alumnos –allí internos– las transformaciones que en la imagen de sí para sí como sujetos actuantes, en este caso aprendiendo, pueden producirse en ellos son fundamentales. De nuevo, en cualquier contexto lo son, pero allí lo son más, ... nuevamente, es una cuestión de énfasis. Ahora bien, lo señalado sobre el sentido que tiene el asistir a clases para muchos de estos adolescentes no es más que una interpretación realizada por mí, es decir, mi construcción de sentido, del sentido del otro, que en definitiva aporta elementos esenciales para la dimensión más específica de mi práctica docente, lo contextual. Si bien este aspecto puede ser compartido por un profesor de Biología o de Física, es justamente desde mi práctica de enseñanza de la Historia que me he acercado a ellos, y no de otra.

Por lo cual en los siguientes apartados me centraré en el aspecto del “Holding Didáctico”, la “envoltura psíquica” y el “enfoque clínico” como herramientas imprescindibles para entender el vínculo entre ellos y yo en torno de la Historia.

Alrededor de una mesa...

Es importante que quien lea este artículo no pierda de vista nunca esta imagen o escena... una mesa rectangular, y cuatro o cinco personas sentadas a su alrededor, una profesora, y el resto alumnos, escribiendo en sus cuadernos, leyendo, hablando del tema de la clase o no, ayudándose entre sí aun cuando no estén en la misma tarea. Y por supuesto más de una vez discutiendo entre ellos; diciéndose cosas, esas que se dicen los adolescentes, aunque nada grave.

No obstante, sigue existiendo esa diferencia de acentos que pongo respecto a las variadas dimensiones de mi práctica en un lugar y otro, y esto tiene que ver con el sentido que he construido sobre ella según su entorno de desarrollo, que como ya señalé, tiene que ver con los protagonistas, es decir, con los alumnos.

Si me preguntan qué imágenes me gusta compartir de mi trabajo como profesora de Historia en la Colonia Berro con los menores allí recluidos, recuerdo siempre dos. Una de ellas es la de dos adolescentes de casi 18 años de edad, Fabián y Leonardo, sentados alrededor de una misma mesa mientras realizaban el examen escrito de 1° de Ciclo Básico, precisamente en el momento en que uno de ellos me pregunta sobre los ciudadanos en Atenas, entonces el otro le contesta, *“¿no te acordás?, lo estuvimos leyendo en la pieza”*. Fue el primer examen que tomé en la Colonia Berro, y la imagen me tomó por sorpresa, casi dos adolescentes-adultos de 18 años, sentados en su habitación-celda y estudiando juntos, leyendo sobre “quiénes podían ser ciudadanos en Atenas y quiénes no”. Otra imagen más reciente es la de un estudiante de 15 años, Fernando, diciéndome al finalizar el examen, todavía nervioso por la ocasión, *“Profe, hoy me desperté temprano para estudiar, y ayer me perdí todas las comedias por estudiar”*. Todo lo que dicen ellos cobra especial relevancia en este contexto, bueno, una relevancia diferente.

A pesar de sus edades, la actitud frente a la clase de aquellos jóvenes que cursan el primer año de Educación Secundaria, es bastante infantil y conservadora. Con esto quiero decir, que a pesar de ser casi adultos y no haber tenido buenas experiencias en los centros liceales, reclaman una clase tradicional, el cuaderno, copiar del pizarrón, subrayar con colores y hasta deberes –claro está que esto sucede una vez que se sienten cómodos en la clase–. Nahuel, uno de mis alumnos, viene a clase dos días a la semana y trabaja exclusivamente conmigo; cuando llega me saluda con un beso y con un *“¿Cómo anda maestra?”* y cuando se va, de nuevo un beso y un *“Nos vemos, maestra”*, y ni que hablar durante la clase. Fueron sus compañeros, que riéndose, le llamaron la atención un día, y entonces él les contestó sin molestarse *“¿Y qué quieren, si yo solo hice la escuela?”*. Generalmente, soy yo quien les corrige y les advierte que soy profesora y no maestra, pero con él no lo he hecho, no sé bien por qué, creo que no tanto porque me guste que me llame así, si no porque creo intuir qué significa para él decirlo.

Fabián, Leonardo, Rodrigo, cada uno a su manera y a su tiempo, han asistido a clase con entusiasmo, logrando superar los obstáculos iniciales, la escritura, la lectura, la argumentación, el tiempo necesario de escucha respecto a mí y sus compañeros, etcétera. Sin embargo, con excepción de uno de ellos, los otros hacía años que no cursaban el ciclo básico o la educación primaria y ya a más de dos años de no volverlos a ver, no he tenido noticias de que hayan pedido algún pase liceal para continuar sus estudios fuera de la Colonia Berro, y estos son los trayectos estudiantiles más comunes entre los adolescentes allí internos. ¿Qué elementos de análisis podemos tener para entender estos procesos? Es importante

recurrir al concepto de relación con el saber, el cual según Jacky Beillerot (1998, 44) refiere a

... una disposición de alguien, no hacia los conocimientos o los saberes, sino hacia el Saber. (...)Una disposición que implica también una estabilidad que puede traducirse en fenómenos lo suficientemente repetidos como para ser observados (...) Como siempre ocurre cuando se trata de una ‘relación con...’, estaría en juego una especie de comercio amoroso: la relación con el saber designaría entonces el modo de placer y sufrimiento de cada uno en su relación con el saber...

Y esta relación para el sujeto llega en forma directa o indirecta de su familia, de su medio social, del período histórico en el que vive. Entonces,

“La ‘relación con el saber’ nombrará, pues, más que la producción, la circulación o la realidad cognitiva y social del saber, una “representación” del sujeto que expresará una vivencia consciente o inconsciente. La relación con el saber no designa el saber sino un vínculo de un sujeto con un objeto”. (Beillerot, 1998, 53).

Por otra parte la relación con el saber se entrelaza con la relación con el aprendizaje; para la psicopedagoga argentina Alicia Fernández (2010, 75) esta actividad depende de la inteligencia pero también del deseo.

El pensamiento es uno solo, no pensamos por un lado inteligentemente y después, como si cambiáramos de dial, pensamos simbólicamente. El pensamiento es como una trama en la que la inteligencia sería el hilo horizontal y el deseo el vertical. Al mismo tiempo se dan la significación simbólica y la capacidad de organización lógica.

Por lo tanto imbricada por el deseo y la inteligencia, desarrollados ambos en la interacción con una familia, un medio social y un sistema educativo, la modalidad de aprendizaje de un sujeto puede llevar a situaciones de no-aprendizaje. Al respecto Fernández distingue entre “fracaso escolar” o “problema de aprendizaje reactivo” y “problemas de aprendizajes” propiamente dichos, denominados estos últimos como “problema síntoma”, “inhibición” y “oligotimia”. El “fracaso escolar” “... *afecta al aprender del sujeto en sus manifestaciones, sin llegar a atrapar a la inteligencia: generalmente surge a partir del choque entre el aprendiz y la institución educativa que funciona expulsivamente.*”; esto quiere decir que el determinante predominante tiene que ver con factores externos al niño o adolescente y no como en los otros casos que predominan los

vinculados a la estructura familiar e individual. (Fernández, 2003, 30).
Finalmente

Resuelta por ejemplo la mala inserción en el medio educativo, o modificado cierto vínculo enseñante-aprendiente, podrá superarse el trastorno de aprendizaje, (...) El problema de aprendizaje reactivo no implica necesariamente una modalidad de aprendizaje alterada, ni una atribución simbólica patológica al conocer, ni una inteligencia atrapada (Fernández, 2010, 99).

En lo que respecta a los alumnos aquí presentados creo que pueden ubicarse al comienzo del curso más cerca de una situación de “fracaso escolar” que de los otros diagnósticos. Fernández relaciona tres tipos de “respuestas dolidas” ante una propuesta de aprendizaje con las situaciones de no-aprendizaje “... a) ‘No puedo’ (síntoma), b) ‘No me interesa’ (inhibición cognitiva) y c) ‘No sé’ pero un no sé muy terminante, que sería “no puedo saber’, ‘no tengo condición de saber’, ‘no soy inteligente’, ‘no tengo capacidad pensante’.” (Fernández, 2003, 211). Para los casos de Facundo y Javier se ve claramente que ninguno de estos tres tipos de respuestas se han cristalizado al punto de no transformarse; pudiendo resolver los problemas, primero con ayuda y luego autónomamente. Su relación con el saber, el escolarizado particularmente, se fue modificando, su imagen de sí para sí como sujetos actuantes, en este caso aprendiendo, también.

¿Pero qué es lo que ha logrado modificar esta relación con el saber, esta imagen de sí para sí? Las propias características de AA.PP., los grupos pequeños, el acceso al material de estudio, claro está que esto tiene que ver con la situación concreta de privación de libertad de los alumnos, con el sentido que tiene estudiar en el “adentro” porque cabría preguntarse si sería igual una vez egresados de la institución. De alguna manera me he adelantado a esto, señalando que son pocos los que continúan sus estudios fuera de la Colonia Berro. Los grupos pequeños implican mayor cercanía con el docente, una atención más personalizada de éste para los alumnos, o no. Es decir, ciertos contextos no llevan a prácticas idénticas por parte de diferentes docentes, porque el sentido construido de aquellas tampoco lo son. Por ello, y dado el fin de este trabajo me centraré en lo que yo interpreto sobre esas modificaciones señaladas y cómo creo ser intermediaria en ellas.

Una desventaja para esto, es que poco sé de la historia de vida de cada alumno con el que trabajo, más que están allí por haber cometido algún delito, a veces sé cuál y a veces no, yo no les pregunto. Una ventaja es la cercanía física, el tiempo disponible para observar al alumno que tengo enfrente. En los primeros encuentros, la mayoría se muestran

expectantes de lo que va a pasar, escuchan con atención y timidez a la vez, y muchos te aclaran, “yo no sé nada profe”...pero estas actitudes repetidas, no necesariamente implican que necesiten una misma respuesta por mi parte, porque poco a poco se revelan las diferentes personalidades, las imágenes que de sí tienen para sí, con diferentes grados para recepcionar los fracasos y los logros.

En este último año, algunos días a la semana trabajaba con un grupo de alumnos numeroso, en función del contexto, de ocho a diez alumnos de 1° de Ciclo Básico. El comienzo del curso fue relativamente sin sobresaltos, pero a medida que avanzamos en las clases, se hacían patentes los diferentes ritmos de aprendizaje, creándose diferentes subgrupos en función de estos, como si en el mismo espacio físico y temporal transcurrieran a la vez dos, tres, cinco clases y no una sola. Siendo más concreta, la paciencia de ellos en esperar mi atención y mi capacidad de controlar la situación se iba agotando. Eran todos tan impacientes que mientras leía lo que uno había escrito en el cuaderno, los demás me “tiraban” el suyo sobre el del compañero, me hacían una pregunta, me decían “fíjate si está bien”, o “profe terminé”...

Santiago, uno de ellos, era un alumno que demostraba una inseguridad muy grande y se frustraba rápidamente cuando no podía lograr resolver una tarea, y lo manifestaba de muy mala manera. Era el más impaciente e inseguro, y cuando no “corría” a ayudarlo en su trabajo porque estaba atendiendo a otro compañero, en cuestión de segundos se enojaba y me decía “*yo no entiendo nada, no hago nada*”, cerraba el cuaderno y se cruzaba de brazos. Uno día me enojé y le contesté lo que ni yo, y seguro tampoco él esperaba “*bueno no hagas nada, más fácil para mí*”. Realmente me había enojado, se me había “agotado” la paciencia con él, y en parte con el resto. Santiago se quedó sentado, con el cuaderno abierto, también con cara de enojado. Unos minutos después su expresión había cambiado, no parecía molesto, entonces me incliné sobre la mesa –él se sienta siempre frente a mí, del otro lado– y le dije con voz más cálida “¿qué no entendías?”, y empezamos a trabajar.

En otra ocasión, al llegar al salón, Santiago vio que no tenía lugar en la mesa y antes de que yo pudiera terminar de ubicarlos a todos, se enojó, me dijo “*ta, no hago nada*”. Yo volví a responderle de manera similar a la vez anterior, y él se fue a sentar al lado opuesto del salón, solo; pero esta vez el único enojado era él, yo solo fingía, estaba probando, observando. Al rato me acerqué a él y lo invité a la mesa, se levantó como si nada y se sentó al lado mío. Escenas similares se han repetido con los días, y se ha solucionado de la misma manera. El único que se molesta es él, pero yo no, y espero el momento para recomponer la situación.

¿De qué se trata lo aquí narrado?

De explicar cómo la combinación de dos herramientas analíticas y a la vez prácticas como son la construcción consciente de una “envoltura psíquica”, y un “enfoque clínico” que me permita identificar la singularidad del otro y trabajar sobre ella. Todos los profesores, en forma más o menos consciente construimos dicha “envoltura”, continente creador del espacio psíquico de la clase, estableciendo vínculos psíquicos que subyacen a los didácticos. Considero de mucha importancia que el profesor sea consciente y responsable de esta envoltura, que trabaje en ella, para de esta manera pueda desarrollar la capacidad de “...metabolizar los elementos psíquicos y emocionales desorganizados, disgregados, brutos para volverlos un poco más tolerables” (Blanchard-Laville, 2009, 209). Por esto, en los primeros encuentros, cuando todavía no conozco al alumno, a los alumnos, apuesto por un conjunto determinado de conductas que considero adecuadas para establecer un vínculo interpersonal, didáctico, para que ellos puedan aprender. Tiene que ver en cómo conscientemente, dentro de los límites y potencialidad de mi personalidad, utilizo los elementos que construyen la “envoltura psíquica” de la clase, que son tanto los verbales, lo que digo, como los no verbales, el cómo lo digo, es decir mi voz, mi mirada, los gestos de mi rostro y mi cuerpo. Es en mi práctica de enseñanza en la Colonia Berro, en comparación con otros contextos como las instituciones liceales, donde más atención y cuidado pongo en esto. Por un lado, porque es donde más se repiten situaciones de frustración protagonizadas por los alumnos al afrontar algunas tareas propuestas por el profesor y por lo tanto es necesario una transformación de la imagen que de sí tienen para sí dichos adolescente, más aun cuando las condiciones físicas y simbólicas de un contexto de encierro no es la más propicia para tal proceso: por otro, el trato más individualizado, e incluso la cercanía espacial, potencian los efectos de mi conducta sobre los otros, para bien o para mal. Estos alumnos son los que más demandan gestos de acompañamiento, son los que más notan su ausencia.

Desde preparar la mesa y las sillas, hasta incluso mirarlos y saludarlos con una sonrisa cuando entran al salón y se acercan a mí son elementos verbales y no verbales que les indican que los estoy esperando, que tienen un lugar en mi mesa. Si yo me mostrase ocupada en otras cosa, fuera de mi lugar habitual, algunos, aunque ya me conozcan y hayan trabajado conmigo, se sentirían perdidos; he visto cómo en situaciones similares, los más nuevos, más tímidos o simplemente menos entusiastas se quedan parados en el medio del salón, como esperando que alguien “los acepte”, e incluso frente a una falta de respuesta rápida por parte de algún profesor, intentan retirarse. Los componentes de mi voz no son los mismos si me dirijo a un grupo numeroso desde el frente de un salón, a si me dirijo a un alumno en particular o a un grupo reducido en donde todos nos encontramos sentados alrededor de una

mesa. El cuaderno es de ellos, pero mío a la vez, está en la misma mesa en donde ellos escriben, en donde yo escribo, está bajo mi mirada atenta, casi todo el tiempo y ellos lo saben, y creo que en la mayoría de los casos, esto les da seguridad. Una mirada es más fácil de encontrar y más difícil de esquivar, al igual que los gestos. Blanchard-Laville señala que *“A partir de la mirada que ‘da confianza’, el estudiante recobra una integridad narcisista y se asegura de su sentimiento de identidad”* (2009, 214). Se trata entonces de sostener una “envoltura psíquica” que implique “Holding didáctico bien temperado” mediante el cual intento controlar y a la vez proteger el espacio psíquico de los alumnos.

Los años de trabajo en la institución me han llevado a construir esa especie de protocolo conductual con el que empezar a relacionarme con cierto perfil de alumnos, perfil que surge necesariamente de una generalización; sin embargo, sin un “enfoque clínico” de las situaciones que se suceden a medida que avanzan nuestros encuentros, la “envoltura psíquica” se resquebrajaría en muchas ocasiones. Blanchard-Laville (2009, 232) señala al respecto:

Mi hipótesis es que toda transferencia didáctica, sea cual sea su firma, encuentra su punto de resistencia. Puede venir de un solo alumno o de una sola alumna, (...), o de varios alumnos, o de todo el grupo clase. Es en esas circunstancias cuando el profesor debe echar mano de cualidades de flexibilidad y de maleabilidad para intervenir.

Por supuesto que el “enfoque clínico” es una apuesta de mi parte, no es una cualidad intrínseca a mi personalidad, es a la vez una disposición personal, un compromiso, una postura didáctica, una destreza profesional que considero necesario desarrollar. Y aunque con el tiempo se vuelve más “espontánea” en mi práctica docente, no siempre presenta la misma agudeza de interpretación de las situaciones, de mis actos, de los actos de los otros, ni “finales felices”... pero este no es el caso de Santiago.

El oficio del docente exige la capacidad de programar lo que haremos en clase con nuestros alumnos, y esto implica que esperamos determinadas reacciones de estos a medida que avanzan las actividades, determinados resultados. Las reacciones de Santiago aquí narradas no estaban dentro de mis primeras expectativas; yo consideraba que las tareas propuestas eran adecuadas a la mayoría de los alumnos de la Colonia Berro, y que mi relacionamiento también. Además de que mi esfuerzo intelectual y emocional estaba comprometido en todo esto, desde la propia envoltura psíquica que rodea y contiene la clase. ¿Por qué Santiago se enojaba de esa manera? ¿Era mucho pedir que al menos agradeciera con un poco de paciencia mi dedicación? Tras la primera situación de desencuentro con

Santiago yo podría haberme enojado y posteriormente ir distanciándome afectivamente de él para protegerme de actitudes que no entendía, y que creía no merecer, como seguramente lo he hecho en más de una ocasión. Mireille Cifali (2008, 172) señala que el “enfoque clínico” implica aceptar que los resultados previstos no coincidan nunca del todo cuando se trata de una relación humana. Se debe *“partir de algo que ya está ahí, de expectativas, de referencias previas, y en consentir, no obstante, que el otro nos sorprenda (...) Todo esto sucede a base de confianza, de perseverancia, y sin abandonar la fe en las pulsiones de vida cuando parece que la destructividad está ganando terreno”*. Se trataría de ver lo singular del otro y de las situaciones, de trabajar sobre una distancia adecuada y a la vez implicarse en la relación con el otro para no ser indiferentes con su sufrimiento, pero para esto también es necesario ser concientes de nuestros sentimientos para que no sean nocivos para el otro, y todo esto para provocar un cambio. En este caso para que Santiago pueda seguir avanzando en la actividad de aprender.

En sintonía con lo señalado, Mireille Cifali (2008) sostiene que en ocasiones nos protegemos de aquello que nos afecta a través de la indiferencia al sufrimiento del otro. Santiago estaba enojado, pero seguramente también sufría. Y esa idea fue ganando a mi propio enojo, a mi sufrimiento. Tras tratar de recomenzar, de recomponer la situación me sorprendió que su enojo se hubiese disipado tan rápidamente, entonces entendí que no se trataba de explotar al máximo mi paciencia para evitar situaciones similares, sino que estas debían producirse, porque entre otras cosas debía aprender a esperar. Por eso la segunda vez, y no la última, en que volvió a mostrarse tan irritado, cuando no encontró lugar en la mesa, decidí reaccionar de la misma manera, pero esta vez como estrategia, y los resultados fueron los mismos; él más tranquilo y hasta satisfecho retomó su actividad. Con el tiempo, sus “rabieta” han disminuido, ha desarrollado cierta capacidad de espera, no me necesita tanto para culminar sus tareas y además descubrió que mis enojos son ficticios, se ríe de ellos.

A la luz de estas situaciones podemos hacer un paralelismo entre la relación del docente con el alumno con la de la madre y el recién nacido desde la perspectiva de Bion. Éste plantea que la mente del recién nacido expulsa con violencia elementos betas, es decir impulsos de muerte, que no puede digerir, y que la mente de su madre más evolucionada, devuelve como elementos alfa, cumpliendo la función alfa, lo cual quiere decir que esta es capaz de entender las necesidades de su hijo. La envoltura psíquica y más desde un enfoque clínico permitirían que el profesor desempeñe con la función alfa. Yo interpreto que Santiago no puede procesar el no tener un lugar en la mesa, en la cual se ha sentido a gusto en otras ocasiones, o el no poder realizar una tarea propuesta por mí, y por eso se enfada. Aparentemente, yo

logro cumplir la función alfa al satisfacer sus necesidades... La forma en que elegí hacerlo es una de ellas, no la única, además de que un análisis de los efectos de mi conducta sobre Santiago no puede ir más allá del campo de la especulación.

Decir la mayoría no es decir todos. La mayoría son poco confiados sobre sus capacidades, pero otros no, y a ellos también hay que ofrecerles una alternativa. Entonces, como ya lo he señalado de alguna manera, creo que el mayor logro en mi tarea tras estos años de trabajo en la Colonia Berro ha sido el enfrentar importantes grados de individualización del trabajo con cada alumno, no solo en cuanto qué puedo demandar de cada uno, sino con qué palabras, de qué manera. A su vez esta disposición en mi práctica de la enseñanza de la Historia con estos alumnos privados de libertad, y digo una disposición porque no solo alcanza con que el contexto lo permita se necesita estar convencido de que es necesario actuar de una forma u otra, ha contagiado mi práctica de la enseñanza en otros contextos, como es el caso de las instituciones liceales, aunque claro que en menor medida. A veces pensando tareas específicas para algunos de los alumnos o variando las mismas que para lograr abarcar la diversidad dentro de un grupo. Pero lo cierto es que frente a un grupo liceal, tiendo a actuar según una personalidad grupal, es decir, como ya lo señalaba, partiendo más de la idea de que tal grupo presenta ciertas características y no otras y que por lo tanto “funciona” mejor así y no de otra manera...

Con Federico, alumno de 3° de Ciclo Básico, desarrollamos un curso vinculado a las temáticas del de literatura. Primero trabajamos con temas básicos del siglo XIX, luego hicimos una prueba parcial con ellos y el resto del tiempo, en trabajo conjunto con la profesora de literatura, lo dedicamos a trabajar sobre el Martín Fierro y las consecuencias de la Modernización en el Río de la Plata sobre la figura de los “hombres sueltos y los sectores populares rurales” y después sobre la mujer a lo largo del siglo XX (en función de la poesía de Juana de Ibarbourou e Idea Vilariño). Finalmente el examen se centró en el abordaje literario con algunas preguntas de “historia” sobre los temas mencionados. Federico debía terminar tercero para empezar a trabajar en ANTEL (ente público), como parte de convenios que existen entre la Colonia Berro y dicho organismo. Esto era una oportunidad real de inserción social, desde el punto de vista concreto, de ahí esta decisión de entusiasmarlo con la idea de salvar dos exámenes, dos materias de una sola vez. En los hechos tuvo que estudiar lo mismo, y dedicar el mismo tiempo de trabajo, pero a veces la cuestión reside en cómo ven ellos las cosas y no cómo “son”.

Carlos era de esos alumnos que todos queremos tener, muy diferente al resto en muchos sentidos. Alumno de 1° de Bachillerato, buen lector, le gustaba escribir, muy amable... Como yo trabajaba con alumnos de 1° y 2° a

la vez, poca atención le pude ofrecer; él trabajaba prácticamente solo, leía los materiales, realizaba las propuestas que yo le hacía, le dejaba la computadora para que mirara una película, o se las daba grabadas para que las viera en el Hogar. Él volvía con todo leído, las tareas hechas, veía las películas completas (hasta la que trata sobre la vida de Gandhi, de más de dos horas). Pero sobre todo era muy buen dibujante. Entonces yo le propuse un examen diferente. Él debía elegir tres temas trabajados en el curso y realizar tres composiciones (dibujos sobre los mismos). El examen presencial consistiría en explicar por escrito el significado de dichas composiciones, utilizando claro está información sobre las temáticas abordadas. Luego un oral sobre otros temas. El resultado fue muy buenos dibujos, algunos copiados directamente de imágenes de los libros y otros materiales, y los más valiosos, composiciones propias. Pero claro, Carlos era una excepción, pero lo bueno no es solo darse cuenta sino responder a ella.

Los límites de mi envoltura psíquica

En el apartado anterior hice hincapié en mi consideración, a partir de los aportes de Blanchard-Laville, de la necesidad de apostar en mi práctica de enseñanza a una “envoltura psíquica” lo suficientemente flexible y maleable para establecer un vínculo didáctico favorable al proceso de aprendizaje de cada alumno, según sus características personales; siendo necesaria la implementación de un enfoque clínico de los vínculos psíquicos establecidos entre mi persona y los alumnos.

Quisiera abordar a partir de aquí, lo que yo considero un problema práctico de mi práctica de la enseñanza de la historia en la Colonia Berro para la apuesta señalada. Ana Zavala (2009, 5) señala al respecto de los problemas prácticos en la práctica de la enseñanza que

El problema en realidad comienza a existir cuando uno se enfrenta a ese tipo de situaciones prácticas que persistentemente valora como negativas, pero que no encuentra la manera de cambiar, porque en el fondo también tiene algún tipo de razones para seguir haciendo las cosas de esa forma. He ahí entonces, y formulado desde otro ángulo, el conflicto entre dos teorías rivales. Una teoría que me ataca lo que hago, y otra que me lo defiende, y las dos son más. (...) En ese caso, plantearse el conflicto implica, sin ningún cambio en la práctica, resolverlo a favor de una de las dos.

En mi caso, me encuentro en el punto en que no encuentro la manera de cambiar mi práctica en el aspecto que señalaré a continuación.

El esfuerzo para que mi “envoltura psíquica” permita combatir ciertos aspectos simbólicos y físicos del contexto de encierro para revertir las imágenes que “de sí para sí” tienen muchos de los alumnos en la Colonia Berro como estudiantes, como sujetos cognoscentes, se ve comprometido no solo porque no todos estos jóvenes necesitan el mismo trato sino porque hay temáticas que son difíciles de abordar con ellos y que se presentan una y otra vez al trabajar con diferentes procesos históricos. Debemos recordar que allí internos son “menores infractores”, es decir que han transgredido normas judiciales, que en la mayoría de los casos también son morales, y que si bien ellos así lo entienden, tratar en clase procesos históricos que abordan situaciones similares genera tensión en el vínculo didáctico. Particularmente, yo no pregunto el “por qué” de su internación en la institución, me limito a escuchar cuando hablan del tema. De hecho, considero que esa actitud es la que me permite construir mi envoltura psíquica, resaltando antes que nada su rol de alumnos y no de internos, aunque cuando yo hago mi apuesta para cierto vínculo psíquico, didáctico, lo tengo en cuenta.

En una clase de una institución liceal cuando trabajamos algunos temas y damos ejemplos para que determinados aspectos se entiendan mejor, sabemos qué podemos decir. Por ejemplo si tengo que explicar el derecho a la vida o la propiedad privada defendido por el iusnaturalismo, puedo preguntar “¿Qué pasa si una persona entra a una casa a robar hoy en día” o “si alguien mata a otro””, pero decirlo con los alumnos de la Colonia Berro es más difícil. Si trabajo la idea del bien y el mal con el Juicio de Osiris y la “Oración negativa”, el matar es un acto sancionado. Los temas son tratados igual, me detengo a observar sus reacciones, y avanzo, pero siempre en espera de alguna respuesta inesperada. O esperada...

Otras veces son las cosas que ellos dicen que muestran nudos muy complicados de desatar en lo que respecta a su comprensión de algunos conceptos, temas o situaciones trabajadas. Un comentario repetido es “Profe, vio, Mujica, andaba robando y matando, y ahora es presidente”. Casi yo podría imaginarme lo que no dicen pero sí lo que piensan “Como nosotros, o sea que nosotros podríamos ser presidentes”.

En uno de los hogares, trabajábamos por primera vez, alrededor de una mesa, tres alumnos y yo. El clima de clase era muy agradable, los alumnos muy dispuestos a la tarea y muy graciosos también, o al menos a mí me parecía. Como se trataba del curso de 1° de Ciclo Básico, leíamos un texto escrito por Richard Leakey en donde éste fantasea con el último día del conocido Homo erectus, “Joven Turkana”. La idea era introducirnos a las fuentes históricas, a la Historia investigada y a la reconstrucción del pasado a través de un texto que estaba entre la ficción y la historia. A partir de allí hablamos de los restos fósiles, los restos materiales, las pinturas, los testimonios orales y cómo

podíamos llegar a la información en cada una de estas fuentes y cómo el uso de las mismas dependía también del período que se estudiara. Al hablar de las fuentes orales, doy el ejemplo del presidente Mujica como posible testimonio de los acontecimientos de épocas pasadas; recurro a esta personalidad porque creo que es bastante conocida por todos los uruguayos. Y todo se desencadenó hacia un camino más o menos esperado por repetido.

*-¿Mujica estuvo como treinta años presos, no?-me pregunta Marcelo.
-No, estuvo preso desde antes de la dictadura y durante ella... más de diez años seguro, no recuerdo con exactitud- le contesto. -¿Estaba contra los milicos, no?- pregunta Andrés.*

-Bueno, no, Mujica, junto con otras personas, porque Mujica es hoy uno de los más conocidos, pero no fue el único, formaron un grupo que se llamó MLN-Tupamaros, que como estaban en contra de lo que hacía el gobierno...

-¿Contra los milicos, no?- insiste Santiago.

-No, este grupo, en el que estaba Mujica, no estaba de acuerdo con el gobierno, primero de Pacheco y después Bordaberry, el padre del Pedro Bordaberry, el que ustedes deben de conocer.

-¿Bordaberry es del Frente Amplio?- pregunta Fernando.

-No, es del Partido Colorado, el otro Bordaberry, su padre, también, que cuando era presidente dio el golpe de Estado y después fue dictador por unos años. Pero, lo que yo les decía es que Mujica y el resto del MLN no estaban de acuerdo con lo que hacían estos gobiernos y a través de las armas querían llegar al poder. Y por eso Mujica y otros estuvieron presos.

-Ah, a mí me dijeron que estuvo como treinta años preso- dice Andrés- ¿por hurto o rapiña?

El tema terminó disipándose en otra cosa, un poco porque yo no insistí en aclarar los errores registrados en lo que decían estos alumnos y otro porque todavía tengo dudas de cómo enfrentar ciertas situaciones. Conversaciones similares terminan como empiezan, ellos siguen pensando en el José Mujica que mató y robó... sin entender en qué contexto, no alcanzan a dilucidar la finalidad política. No se trata aquí de hacer una valoración moral de los actos del ex guerrillero, pero sí de darle contenido histórico.

Desde el punto de vista de mi interés por los aspectos epistemológicos de la enseñanza de la historia, es interesante el papel que Pilar Maestro (1991) le asigna a las diversas ideas previas que poseen los alumnos sobre la Historia como disciplina, los procesos y personajes históricos y la clase de historia misma, y cómo indagar en éstas, permite entender y trabajar sobre esquemas de pensamiento de los mismos que se trata de

limitar la comprensión de los procesos históricos desde una perspectiva más académica, en este caso, la acción de una guerrilla en un contexto determinado. Maestro (1991, 72) señala que los alumnos adquieren sus ideas sobre la Historia en contacto con el medio social, tanto a través de sus interpretaciones sobre el comportamiento de los seres humanos y acontecimientos, como desde explicaciones comunes en el pensamiento social dominante recibidas desde los mensajes de adultos, desde los diferentes medios de comunicación, que generalmente parten de un pensamiento pseudocientífico.

Si bien lo señalado por Pilar Maestro se cumpliría en la mayoría de los casos para todos los alumnos, más allá de un contexto concreto, la diferencia para el caso de la interpretación del tema abordado por parte de los menores “infractores” y los otros es justamente el haber cometido un delito. Cuando Marcelo, Andrés y Fernando preguntan sobre Mujica, los delitos que este cometió, los “milicos”, lo hacen desde esquemas interpretativos diferentes a los otros alumnos, que implican su experiencia de vida.

En general, las acciones guerrilleras, y en especial de un ex guerrillero como José Mujica, despiertan reacciones diversas en diferentes contextos de enseñanza, y actos como el robo y atentados contra la vida de otras personas siempre son susceptibles de ser apreciados fuera o más allá del contexto histórico. Pero mientras que muchos estudiantes de las instituciones liceales, como primera respuesta, condenan los actos mencionados, los alumnos de la Colonia Berro se identifican con los mismos.

Ahora bien, tratar el tema con los alumnos de la Colonia Berro implica señalar las diferencias entre los actos cometidos por miembros del MLN-Tupamaros y ellos, marcar una distancia, una comparación, y por ende un juicio de valor, en donde considero que mi envoltura psíquica, como está planteada en la actualidad, y desde mi función específica de docente de Historia, se ve amenazada.

A modo de conclusión

A lo largo de este artículo he intentado abordar lo específico de mi práctica de enseñanza de la Historia dirigida a adolescentes privados de libertad, y necesariamente esto implica lo común y lo diferente de la misma en relación a otros contextos, como las aulas de las instituciones liceales.

Lo común y lo diferente remiten a un sentido construido para dicha práctica. Es a través de la escritura, entendida como proceso reflexivo sobre

mis experiencias, acciones y representaciones, que no he podido hacer otra cosa que partir de una dimensión general, es decir de lo común, a una dimensión particular, lo diferente, de sentido construido para mi práctica en la Colonia Berro.

La primera, refiere a qué Historia quiero enseñar, la cual considero que no puede ser diferente en un contexto u otro, porque se trata de cómo yo entiendo el conocimiento producido por esta disciplina, es decir su enfoque epistémico, pero también la relevancia de la socialización de los mismos para la sociedad. Si yo, “elijo horas de Historia” en un lugar u otro de trabajo es porque considero relevante de alguna manera la enseñanza de la misma. Y evidentemente, no puedo enseñar una Historia en la que no creo. Por ello, se entiende que el conocimiento histórico es socialmente relevante y que la forma en que los alumnos aprendan a diferenciarlo de otros relatos sobre el pasado es a través de una práctica de enseñanza de la disciplina que aborde su aspecto epistémico y el oficio del historiador; es aquí que me encuentro con el elemento común arriba mencionado.

La segunda, la dimensión particular, es producto del contexto, tanto físico y simbólico que rodea a los alumnos internos en la Colonia Berro, y particularmente alude a las características específicas de los mismos, como aprendices, pero también como personas con una historia de vida determinada. Entonces sin perder de vista el enfoque epistémico del abordaje de la Historia a enseñar, mi mayor esfuerzo se dirige a “cómo hacer” que los conocimientos producidos por la disciplina se entendieran, y a través de este proceso favorecer a la transformación de las imágenes que “de sí para sí” como sujetos aprendientes manifestaban la mayoría de estos jóvenes. Si bien este aspecto puede ser compartido por un profesor de Biología o de Física, es justamente desde mi práctica de enseñanza de la Historia que me he acercado a ellos, y no de otra.

Considero que herramientas de acción y reflexión como el “enfoque clínico” y la “envoltura psíquica” son de suma importancia en cualquier práctica de enseñanza, en cualquier contexto. Sin embargo fue a través de mi trabajo en la Colonia Berro, por desarrollarse un vínculo más estrecho y a la vez más vulnerable entre alumno y profesor, donde entendí su potencialidad y la necesidad de recurrir a éstas para responder a los problemas que surgían de mi práctica de enseñanza, siendo este un contexto de “entrenamiento” intensivo para cualquier contexto en donde yo considere relevante enseñar Historia.

Bibliografía

- BARBIER, Jean-Marie, “Relación establecida, sentido construido, significación dada”, en Barbier, J-M. y Galatanu, O. (Eds.), *Significación, sentido, formación*, Paris, PUF, 2000, pp. 61-86.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, *Los docentes entre el placer y el sufrimiento*, Coedición de la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, 2009.
- BEILLEROT, Jacky, “Los saberes, sus concepciones y su naturaleza”, en Beillerot, J.- Blanchard-Laville, C.- Mosconi, N., *Saber y relación con el Saber*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- CIFALI, Mireille, “Enfoque clínico, formación escritura”, en Paquay, L. et alter, *La formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias*, CFE, México, 2008. pp. 170-196.
- FERNÁNDEZ, Alicia, *Los idiomas del aprendiente*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2003.
- FERNÁNDEZ, Alicia, *La inteligencia atrapada*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2010.
- KAËS, René, *Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos*, Psicoanálisis APdeBA, Vol. XXVI, N°, 2004.
- MAESTRO, Pilar, “Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas”, Separata de Studia pedagógica (Revista de Ciencias de la Educación), Universidad de Salamanca-I.U.C.E., Núm. 23- Enero-Diciembre, 1991.
- VILAR, Pierre, (1999), *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Editorial Crítica, Barcelona.
- ZAVALA, Ana, “Caminar sobre los dos pies: didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza”, Praxis Educativa, julho-dezembro, año/vol. 1, número 002, 2006, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil, pp. 87-106.
- ZAVALA, Ana, “La práctica de la enseñanza puede ser también una investigación”, en Actas de las “V jornadas sobre la formación de Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa”, Mar del Plata, 2009.

**Segunda parte:
enseñar historia por fuera del sistema
educativo**

“Ahora mi madre con las notas que tengo, no me cree” El desafío de trabajar en Áreas Pedagógicas

Andrea Fernández Voss²³

Profesora de Historia liceo n° 62 de Montevideo y en AAPP Central

“Antes no encaraba nada, había repetido dos veces primero. ahora estoy en segundo y mi madre esta re contenta.”

Introducción

Trabajar en diversos programas educativos, implica que los docentes realicemos desdoblamientos en nuestra forma de abordar la enseñanza y por ende de su puesta en práctica. Siempre pienso que tener un campo de trabajo que difiera del sistema educativo formal, nos invita a tomar los elementos que hacen característico y fuerte al programa, donde la práctica educativa puede potenciarse desde la diversidad.

A su vez andar por esos carriles paralelos, nos obliga a no dejar de reflexionar, sobre todo acerca de aquellos aspectos que consideramos como deficiencias o puntos débiles que se aprecian a través del trabajo.

De acuerdo con Philippe Meirieu (2007, 42) quien dice que “ante lo obsoleto del sistema liceal decimonónico, hay que volver al acompañamiento, grupos articulados en funciones de proyectos (...) diversificar para que cada uno tenga su sitio.” En este caso la diversificación tiene un doble sentido, en tanto es un “Programa Especial” dentro de la estructura universalista del ciclo básico secundario, y por otro, en el propio programa los docentes podemos realizar una personalización pedagógica, pues gozamos de una libertad relativa que sumada al poco número de estudiantes nos otorga cierta “maleabilidad” con las prácticas y saberes.

En el siguiente artículo, propongo primeramente a modo de introducción describir el trabajo concreto en Áreas Pedagógicas Central, ubicado en la calle Soriano de Montevideo. Señalaré los procedimientos que

²³ Profesora de Historia (IPA-2008). Diplomada en “Educación Imágenes y Medios” (FLACSO-Argentina-2012). Estudiante de la Licenciatura en Historia (UdelaR) y de la Maestría en Didáctica en la Historia (CLAEH). Coautora en “Cuaderno n° 99” del CLAEH (2009) y “Educación de personas jóvenes y adultas en el Uruguay” (2011-MEC). Docente de Historia (CES) desde 2006. Educadora en talleres educativos en la ONG Instituto del Hombre desde 2011 y en el Apoyo Liceal en CIEMPIÉS-PLEMUU (2009-2011). Adscripta en Áreas Pedagógicas-Paso de la Arena desde 2009, (INAU-CES-IDH). Docente de Historia en Áreas Pedagógicas desde 2012, (INAU-CES).

considero más relevantes para comprender las prácticas educativas y lo que más me interesa resaltar del programa.

En un segundo momento escribiré acerca de lo que implica dar clases de Historia en este contexto, sus puntos fuertes y débiles, lo que lo diferencia de enseñar historia en otros lugares, todas las implicancias que podría llamar cuantitativas y cualitativas que hacen al trabajo educativo.

Por último me detendré en un aspecto que es un eje vertebrador del programa: la creación del vínculo docente-estudiante como viabilizador de un proceso exitoso de enseñanza, hacer un recorrido crítico de sus caras y contracaras.

Del cómo en Áreas Pedagógicas

“En el liceo los profesores tenían un lugar para ellos y vos no podías comunicarte ni nada.”

“con los de ahora podemos conversar cuando estamos fuera de clase, siempre te escuchan.”

Algunas características de la forma de trabajo

El caso que convoca mi escritura es el de Áreas Pedagógicas (AAPP), programa en el que he trabajado por cinco años en dos de sus centros, en Paso de la Arena como adscripta – lo cual merecería otro artículo– y en su sede central como docente de historia. A grandes rasgos señalo algunas características del funcionamiento de este último, las cuales ampliaré en la medida en que sea necesario en el correr del artículo.

Es un programa especial que permite la finalización del Ciclo Básico de los estudios secundarios a aquellos jóvenes entre quince y dieciocho años que institucionalmente tengan algún vínculo con el Instituto del Niño y del Adolescente (INAU).

El perfil del estudiantado es muy variado. Por un lado responde a aquellos que por diversas situaciones personales no han logrado completar –en el caso de haberlo iniciado– el ciclo básico en las instituciones liceales, pudiéndose inscribir aquí en cualquiera de los tres cursos. A consecuencia de ello, los estudiantes que asisten a Áreas Pedagógicas son los categorizados como de “extraedad”, es decir que ya no tienen la edad adecuada para estar con los que asisten al liceo común. A su vez se pretende que el estudiantado dentro de un grupo de Áreas sea de una misma franja etaria.

Hay jóvenes provenientes de clínicas psiquiátricas, de hogares con medidas cautelares, hogares abiertos (en los que están cumpliendo penas),

hogares de INAU, de Aldeas Infantiles o de diversos barrios montevideanos pues concurren a centros juveniles en vinculación con INAU.

La mayoría transitaron por otros liceos, en los cuales han tenido problemas graves de conducta, no solo las consideradas violentas sino también por el anonimato en grupos que los absorben como si no existieran. A su vez, otro sector del estudiantado parece tener graves problemas de aprendizaje que no han sido diagnosticados o tratados específicamente.

En el caso de Áreas Pedagógicas Central, los inscriptos provienen de todo Montevideo, es decir que no existe una identificación territorial con el centro. De todas formas el fuerte sentimiento de pertenencia que se genera, nos habla de un trabajo por parte del mundo adulto para que ello se geste positivamente.²⁴

La forma de evaluación consiste en un examen final el cual solo se permite rendir a aquellos estudiantes que realizaron un proceso adecuado durante el curso. A diferencia de lo que sucede en el Ciclo Básico, cada examen aprobado se computa independientemente a las otras asignaturas. Por otra parte, las materias son nueve por nivel, y no doce como en el liceo. Los cursos no son anuales sino que se dividen en dos semestres.

Se pretende que los grupos no sean de más de diez estudiantes, cumpliendo cada uno con una grilla de horarios individualizada, es decir que no todos los estudiantes asisten a las mismas materias en el mismo momento como sucedería con un grupo liceal.²⁵

En cuanto al trabajo extra áulico del centro, se busca realizar constantes salidas unas veces de tipo más académicas otras más bien recreativas, existiendo financiamiento adicional para ello. Se realizan diversos talleres

²⁴ Los estudiantes provienen de barrios como Cerro, Casabó, Barrio Borro, Casavalle, Centro, etc. Todos los días son recibidos por el equipo de trabajo del centro, quienes han trabajado en INAU por más de diez años; Mónica es psicóloga y docente, Alejandro y Andrea son docentes; los tres conocen y trabajan con todos los estudiantes que asisten al centro. La “casa”, como llaman al instituto, los hace sentir en un clima agradable, desde la construcción que es ampliamente acogedora: todo de madera, muy luminoso, con un patio, cocina, claraboya, una casona antigua pero en un excelente estado de conservación. Hasta hace dos años Áreas Central, estaba emplazada en una antigua cárcel de INAU, ubicada en la calle Yaguarón, no solo simbólicamente deplorable sino que era un edificio en ruinas. Patricia es la cocinera que prepara con la ayuda de los propios jóvenes, la merienda que compartimos en un recreo. Cada uno de los docentes tenemos un salón, generándose un clima “asignaturista” del aula, “empapelados” con trabajos de los alumnos. El seguimiento por las inasistencias de los alumnos es prácticamente diario...se deja constar que sus ausencias no pasan inadvertidas y que “venir” y que estén es muy importante.

²⁵ Cada vez que se realizan las salidas anuales de bienvenida y despedida del año, van todos los estudiantes, dos ómnibus repletos de jóvenes a pasar el día a algún lugar del país. El hecho de no estar en “grupos” hace que exista un intervínculo natural, se conocen mucho más entre sí, pues simultáneamente comparten varios espacios con muchos de sus compañeros.

que se dan en las aulas o fuera de las mismas. Compartimos una merienda en un “recreo largo”. El edificio contiene un espacio con un valor muy especial para los jóvenes, la biblioteca, pues la disponibilidad y calidez de la bibliotecóloga así lo permite.²⁶

Se realizan conexiones con la sección de Laboral de INAU, para poder generar puentes con el mundo del trabajo y la experiencia más formal por ellos. Es decir no solo hay pretensiones de éxito escolar, sino también las hay en lo relativo a aspectos más sociales y de desarrollo personales.

El trabajo cuerpo a cuerpo...

Como ya he mencionado, el currículum consta de nueve asignaturas semestralizadas por cada uno de los tres niveles del ciclo básico. La carga semestral depende del estudiante, cada trayecto es personal, pudiendo cursar desde una a las nueve materias en cada módulo. El curso se aprueba por materia, a través de un examen al finalizar el semestre, acordado bilateralmente entre estudiante y docente. Para ello entre otras cosas, se pone en consideración el proceso realizado por el estudiante durante el curso y cómo se encuentra para rendir el examen final.

La cantidad de estudiantes por grupo no supera el número de diez, en un total aproximado de noventa estudiantes del turno, acompañados por el desempeño de un equipo coordinador y referente de los jóvenes, quienes realizan un trabajo global en lo social y el futuro tanto laboral como estudiantil de muchos de los jóvenes.

Estas condicionantes materiales y humanas hacen del espacio contenedor y con un trabajo que permite dar un lugar especial a cada uno de los jóvenes que asisten. El anonimato, el encorsetamiento e impersonalidad del liceo “común” son superados en este trato mucho más cercano entre el mundo adulto y los estudiantes.

Estas características son las resaltadas y repican infinitas veces ente las voces de los jóvenes de Áreas Pedagógicas, el sentirse que son “atendidos” que se les tiene “más paciencia” que se les *“explica mejor” que... “los docentes te escuchan”, “antes repetía o dejaba y no me importaba nada, que ahora aprendo”, “ahora entiendo”, “ahora me interesa el estudio”...* con los años, la cantidad de voces positivas de los estudiantes, son como fogonazos a la tarea.

Muchos señalan que nunca sus familiares confiaron en que estudiara, creen que por arte de magia ahora entienden, se les hace más fácil aprender, nos cuentan sobre los problemas de conducta que tenían, haciendo mea culpa

²⁶ Marisa, la bibliotecóloga, ha logrado que el espacio sea un *living de despeje*, de creación plástica, realmente el “propio” espacio, en el que de una manera muy artística, va incorporando lentamente el goce por la lectura más recreativa y libre, ¡toda una tarea!

de ello en forma autorreflexiva. Otros plantean que nunca habían hablado con un docente, que dejaron o repitieron (en un promedio de dos veces un curso determinado) y que ello no les era de gran importancia. Que siempre se los consideraron incapaces en su familia y luego de la escuela no hicieron nada o muchos no asistían a ningún centro desde hace años.

El lugar, hace de ellos un cambio en los roles: el tiempo pasó, el lugar es distinto, los adultos me tratan de otra manera, entonces ahora tengo otro compromiso con el aprendizaje: *“cuando iba al liceo tenía 8 bajas. Ahora mi madre, con las notas que tengo, no me cree.”*

La estigmatización está en el fondo de la mayoría de las situaciones que atendemos en AAPP. No podemos obviar la auto-visión y la visión exógena que se tiene del estudiantado, por parte del mundo adulto y los propios jóvenes. Hay muchos que señalan que “allá van lo burros” las estudiantes que provienen de una clínica psiquiátrica²⁷ le dijeron a Olga, profe de matemáticas, “acá venimos los que tenemos capacidades diferentes” o cómo desde bachillerato, se señala con el dedo a los estudiantes que provienen de Áreas, como aquellos que tienen un nivel de formación inferior, motivo suficiente para dejar, caer a la deriva.

Con respecto a esta visión, estigmatización o “etiquetajes” de los otros, cito a J-M. Barbier (2000, 351):

De modo que podemos enunciar la hipótesis de que muchos de los que las emiten, en realidad se hallan comprometidos con lo que yo llamaría una dinámica de preservación de su identidad, es decir que, habiendo alcanzado o creído alcanzar en sus comienzos una posición satisfactoria a su criterio, ya no se hallan tan seguros del reconocimiento social del que gozan, se sienten en cierto modo en posición defensiva y persiguen, a menudo inconscientemente, por medio de actitudes de desvalorización (o de rechazo) de los demás un objetivo de revalorización personal. Tentativa que, si bien no es siempre eficaz, cumple una fuerte función afectiva.

Sin esquivar nuestras responsabilidades en lo que respecta a la calidad que aún no es suficiente, lo importante es que la mayoría de los que asisten a Áreas, vencen las barreras de la discriminación y no se sienten como una masa de “poco inteligentes”. El estudio se reconfigura y ahora dar los exámenes y avanzar hasta terminar el ciclo básico, tiene un significado en sí

²⁷ Las estudiantes de la clínica, son tres jóvenes que se inscribieron en primer año juntas, y compartían todas las materias. Los docentes de áreas no tenemos una capacitación en lo referido a dificultades de aprendizaje o problemas psiquiátricos que afectan al aprendizaje. Es por ello que fue muy desafiante, para los profesores de primero que tuvieron que trabajar con las tres juntas y con siete jóvenes más.

mismo, donde el pasado o los otros, no marcan su lugar en Áreas, y eso es lo más importante.

La dimensión temporal: la semestralización

Meirieu señala que los *tiempos colectivos e individuales*, deben tenerse en cuenta. En AAPP, ésta es una característica a resaltar, pues los carriles por los que transitan los estudiantes, pueden acompañarse a un ritmo grupal general, o no, sin implicar ello un “enlentecimiento” o aceleración perjudicial a los aprendizajes. “*Multiplicar los tiempos de reagrupamientos en función de los objetivos del aprendizaje*” (Meirieu. 2007, 44).

La reducción del tiempo a la mitad en parte es compensada en la capacidad potencial de cada hora de clase con pocos estudiantes, con problemas de conductas bastante resueltos. Una atención y focalización que se logra multilateralmente, potenciando así el instante. El clima de clase y la atmósfera generada por la estrechez del vínculo así lo permite. La semestralización también les permite a los estudiantes alivianar el recorrido anual y lograr concretar en la mitad del camino, parte del trabajo.

Qué dar, qué no...La selección temática y de contenidos se realiza a partir de determinados conceptos que consideramos sustanciales del curso, que se van desarrollando en el correr del semestre, sin gran profundidad, pero dejando grandes lineamientos conceptuales. A su vez, de todo lo dado se realizan decantaciones estructurantes para reafirmar a la hora del examen final.

A pesar de lo dicho, hoy considero que no es suficiente el tiempo, para lograr calidad en lo que damos, que también parte de la cantidad. Este aspecto del trabajo en mis clases lo ampliaré más adelante.

Mis clases de Historia en Áreas Pedagógicas

*A otros muchachos les diría que esta re bueno,
Que si te dan la oportunidad no la desaproveches.*²⁸

En un sentido más psicoanalítico del porqué

Una de las principales metas que me desafía al trabajar en Áreas

²⁸ Con respecto a este comentario, en AAPP de Paso de la Arena, donde trabajo como adscripta, es un lugar pequeño con no más de 120 estudiantes, seis grupos y somos tres adultos trabajando en equipo. Nunca existió propaganda informativa con respecto a las inscripciones; madres, familiares y jóvenes, vienen acompañados con un alumno o ex alumno, o llaman para decirnos que un vecino o familiar le recomendó ese lugar. Es decir que los que fomentan a su grupo de pares sobre Áreas son los propios estudiantes de Áreas, hecho muy valioso y significativo, que también sucede en Central.

Pedagógicas, es establecer un nuevo tipo de relación con el saber, tratar de contribuir a generar el interés por aprender y volver a dar sentido al trabajo escolar cuando se tiene la sensación de que existió antes pero se perdió o que directamente nunca se tuvo.

Atendiendo a que las experiencias personales de estos alumnos son más o menos compartidas en relación con los centros escolares por los que pasaron, es decir traumáticas, nos importa particularmente posibilitar y dar lugar al deseo por el saber. Es de las más importantes y más complejas metas. Como dice Meirieu (2007, 44): “La responsabilidad del educador es provocar el deseo de aprender”.

En este objetivo vertebral también radican las grandes dificultades y desafíos al trabajo, pues la metodología aplicada se concentra a veces casi excesivamente en contemplar, cobijar, proteger al estudiante atendiendo a su fragilidad. Se pone tanto el acento en que recobren una autoestima fortalecedora, el que “aprueben las materias”, en que desarrollen habilidades sociales, que por momentos todo ello juega en detrimento de la propia relación con el *saber*, del conocimiento disciplinar que está en juego en cada curso, incluso a veces parece que decir que nuestra meta es que “aprendan historia”, no sería lo políticamente más correcto.²⁹

Desde mi perspectiva, la elección de trabajar en estos sitios, implica un convencimiento de lo que hacemos; que es positiva nuestra labor en el marco educativo, es decir, que en parte se puede concretar esa ilusión de tarea “educador-superhéroe”. Es también una forma de reconfortarse en el placer de enseñar, pues son sorteadas muchas de las situaciones que en las “mega” instituciones liceales del ciclo básico, ponen tantas veces en duda la profesión.³⁰

Personalmente considero que todos los aspectos positivos de Áreas Pedagógicas, evolucionan con altibajos y mezclas agrídulces, hay momentos por los cuales las contradicciones y la crítica, me llevan a considerar más los aspectos negativos del programa. Es por ello que hoy escribo este relato de mi práctica, que puede no ser el mismo que hubiera hecho ayer o el que haría mañana.

²⁹ Los ejemplos en este aspecto son varios. Cuando muchos estudiantes comienzan a trabajar o realizan actividades en el mismo horario del turno, se busca por parte del equipo coordinador estrategias para que asistiendo la mayor cantidad de veces en la medida de sus posibilidades, logren dar los exámenes. Desde este lado del mostrador, muchas veces sentimos presiones para que aprueben por “contemplar” sabiendo profesionalmente que no asistió a un mínimo de clases suficientes.

³⁰ Pienso en el encorsetamiento del timbre, la rutina y lo administrativo, en que los estudiantes son uno más del montón y que parecieran los auditorios que sobre todo nos padecen, en los graves problemas de conducta que se generan, con los cuales hay que estar en la vanguardia constantemente consumiendo fuerzas que deberíamos emplear en intentar “enseñar mejor”, en que los docentes seamos una pieza insignificante más del motor, que no vemos resultados alentadores del porqué ir día a día a dar la batalla. La lista es larga...

Como lo veo ahora, el lugar que ocupamos los docentes y estudiantes en Áreas Pedagógicas, es diferente al entorno que se genera en un liceo “común”. A partir de este medio material y humano original, el proceso de enseñanza y los de aprendizaje también lo serán.

Marginados estos estudiantes, en varias formas de un mundo intelectual, académico y cultural, el trabajo que nos compete es hacer realidad su derecho al acceso generacional a los que pertenece. La enseñanza de la historia, la concibo desde un objetivo superior que es el de re-construir el vínculo o relación de los estudiantes con el universo epistemológico, desarrollar su capacidad de conocer y sentirse seres aprendientes. A decir de Jacky Beillerot (2000, 44):

el *rapport au savoir* de un sujeto si bien se desenvuelve en una cultura, un grupo social, una familia que determinan una orientación más que otra, sigue siendo el *rapport au savoir* específico, que se desarrolla en la historia de una vida, como atestiguan a menudo los cambios que se operan en los adultos en formación.

Esta cita me resulta muy esclarecedora al entender que los sujetos no son sin su contexto, pero la relación con el saber lo puede trascender, y los docentes podemos generar hoy una forma de conectarse con el mismo, que pueda desarrollarse ese *rapport* para el resto de su historia de vida personal. Es claro que no les vamos a “cambiar la vida” pero que el hecho de haber cursado por Áreas, vale en sí mismo y estoy segura de que su vida no va a ser la misma con esa experiencia, y si entra en contradicción con aspectos que los circunda, mejor. Que sepan que otras formas de estar en el mundo son posibles.

Hoy pienso que la importancia de los trayectos individuales de los estudiantes de Áreas, si bien curricularmente es posible terminar ciclo básico en dos años, nunca es tan veloz, y el tránsito que hacen es muy valioso, los vemos “crecer intelectualmente”, de una forma muy significativa para los que trabajamos con ellos.

Estoy segura de que estamos dando acceso a distintos saberes a todo un grupo de personas cuya viabilidad de éxito en otros marcos no fue ni hubiese sido posible, es decir, que Áreas Pedagógicas es el lugar para aquellos que estuvieron al borde de no estar en ningún otro lado vinculado a la escolarización.

Previamente en muchos de los casos se hace un trabajo muy importante desde las ONG para que asistan aquí, sabiendo a su vez que no se cubre con todo el universo de los que necesitarían ser inscriptos.³¹ Incluso, desde la

³¹ Trabajo que se hace a modo de ejemplo en el “Ciempiés” de Casavalle, donde Andrea Garrido y Javier Bardsio como coordinadores hacen todo ese esfuerzo, que a su

coordinación de Áreas se lucha para que en todos los contextos de encierro, llegue a los jóvenes el derecho a recibir educación. A decir de Jacky Beillerot (2000, 49):

Nosotros tomamos el lugar, el rol, la función del otro para sí, si se acepta la idea de que la relación con el saber de un sujeto tiene por condición la creación y el resultado de un espacio psíquico y mental, entonces se puede comprender que hace falta otro...No podríamos acceder a la autonomía del pensamiento individual, sin la necesidad permanente de confrontarse a los otros.

Si para lograr desarrollar un pensamiento individual, autónomo, necesitamos todo el tiempo el lugar de los “otros” que así lo posibilite, en este caso nosotros somos ese eslabón habilitador, un enganche, que enfrenta a estos jóvenes con otro mundo, distinto al de su historia de vida personal, que es el mundo de conocimiento.

Pero no solo eso, pues el proceso que realizan en Áreas los va conformando como adultos que se vinculen o puedan pensarse distintos en este mundo. Este tema filosófico se conversa mucho dentro del equipo de trabajo, pues, si el trabajo está tan enfocado a lo social, ¿cuál es el lugar del saber? ¿Qué aprendan historia...para qué? A continuación desarrollaré algunas de estas interrogantes.

Un aspecto social

Señalaré aquí otros porqués de enseñar historia en estos contextos. Para comenzar ubicarse en el mundo: la Historia como una trascendencia espaciotemporal. Con ello pretendo que visualicen que no todo es el barrio, ni su vida o vínculos; por lo general, los mecanismos de apropiación de lo social, están estrechamente relacionados a sus redes territoriales y humanas más cercanas, y no viabilizan otra forma de verse y sentirse pertenecientes a este tiempo.

A su vez, estos jóvenes en particular, tuvieron aprendizajes de vida muy impactantes, que logran sortear o sobrevivir de formas prácticamente incomprensibles para nosotros; por ello es muy importante que logren abstraerse de sus historias de vida, experiencias que marcaron profundamente el modo de entenderse. Su reconfiguración como estudiantes y aprendientes y que a su vez logren desatar y volver a atar la Historia –de su historia–, poder abstraerse y pensarse a pesar de su contexto, y desde allí

vez muchos trabajaron o trabajan con Leticia Palumbo y Lucía Arrieta en el apoyo liceal, quienes también escriben artículos en este libro.

sí poder volver para vincularse históricamente con su contemporaneidad. Es claro que el programa que es directamente habilitador a este trabajo es el de tercer año, pero no excluye al resto necesariamente.

Por otro lado, el anclaje conceptual para comprender históricamente los acontecimientos o proceso, implica desarrollar a través de la ejercitación un pensamiento más complejo. Ello les permite destejer cognitivamente la trama de lo que nos rodea, visualizar aspectos macroeconómicos, sociales, culturales, políticos, etc., formas de comprensión de la sociedad.

Tomo para el análisis de la práctica, la definición de Jacky Beillerot (2000, 51) de la relación con el saber por parte de las personas; señala: *“proceso por el cual un sujeto, a partir de saberes adquiridos, produce nuevos saberes singulares que le permitirán pensar, transformar y sentir el mundo natural y social”*. Los educadores no tenemos la posibilidad de cambiar sus entornos ni vínculos externos, pero lo importante es que debemos ponerlos en contacto con el mundo cultural de saberes.

Apostar a que, a partir de una transformación individual, puedan crecer y vincularse con el mundo desde otro lugar, siendo esto lo más difícil de lograr y luego visualizarlo. Somos los mediadores entre un mundo académico, culturalmente erudito, históricamente creado, al cual hoy estoy convencida de que no podrán acceder de otra forma.

Para finalizar este apartado señalo que un tercer estímulo para la enseñanza de la historia es inspirar a la reflexión, que logra tener una visión más crítica, quitar la visión lineal que pueden tener del mundo. Objetivo que creo trasciende a este marco de trabajo y atraviesa todos los contextos. El “reconocimiento del alumno, su lado activo, productivo (argumentar, criticar, juzgar)” (Meirieu, 2007, 45), es el salto más difícil.

Lo que se espera del programa...nos persigue

En estos programas existen constantes incentivos (¿o presiones?) para realizar acciones multi-inter-hiper...disciplinarias, pero sin generar el ámbito académico adecuado para hacerlo desde un lugar cualitativamente importante. Se procura tener como ejes metodológicos algo más cercano a la “ludo pedagogía” o desde la pedagogía social, pero no existe una práctica sistémica ni programática para lograr trabajar desde esos lugares.

Se pretende la constante “creación” por parte de los estudiantes, cual inventores, pero los tiempos áulicos concretos tal vez no sean los de crear, pues si el conocimiento que valoramos como básico no lo manejan, es más difícil manipularlo para lograr transformarlo y ser un creador activo e involucrado con los saberes.

Existe implícitamente la exigencia hacia los docentes para que los

estudiantes inventen, que investiguen, se involucren, experimenten, con el correlativo de que los docentes realicemos prácticas innovadoras, originales y creativas.

En parte lo que aprecio es que los estudiantes nos piden a gritos que los tratemos como a todos, como aquello que no pudieron recibir en otros contextos, que al enfrentarse a un texto lo entiendan, y al hacerles una pregunta la puedan responder. Es decir, piden a gritos cuestiones básicas: alfabetización-trabajo intelectual-aprender historia, que es a su vez lo que el reducido tiempo semestral nos permite. Tratarlos como a los otros y no como un experimento. Esta es la parte más conservadora de mí hacia el programa, es decir, volver a lo más “primitivo” de enseñar.

Ese péndulo que se mueve entre placer y desidia por parte de los estudiantes en los momentos de estar en clase, no nos debe asustar cuando se corre hacia el desinterés, pues en parte el aprendizaje, también es “tedioso” o “aburrido” y eso está bien que sea así.

A ello agrego que de acuerdo con Meirieu (2007, 46) “*la experiencia histórica tiene un potencial propio de fascinación que se puede aprovechar como oportunidad de aprendizaje*”, no debemos desaprovechar esos momentos, temas, textos, que la enseñanza de la Historia nos puede brindar para despertar ese placer por aprender, ese interés por conocer más y más. Los elementos de extrañeza, la diferencia, lo exótico, que pueden cautivar el interés, la curiosidad, y por ende, querer conocer más.

Como ya mencioné, los estudiantes que concurren al programa tienen una historia de vida compleja tanto emocional como materialmente muy dañada, con su correlativo nivel escolar lleno de fracasos, causando una autoestima como estudiantes muy descendida.

Es así que el trabajo se enfoca en rescatar lentamente las fortalezas tanto de personalidad como cognitivas de cada uno para poder realizar procesos positivos. Todo este trabajo es tan cuidadoso, son tan contemplados, contenidos, con límites muy claros y rigurosos, que en muchos o la mayoría de los casos los trayectos de bachillerato o en otros caminos estudiantiles futuros no tienen éxito.

Es por ello que al elegir los contenidos y metodologías del aula, el dilema se hace presente: ¿el proceso vale por sí mismo, reforzando personalidades, independientemente del futuro como estudiante o cuáles son los límites? Este problema es planteado y debatido constantemente entre los docentes y equipo coordinador; es de esos temas no resueltos y que están en constante movimiento.

Personalmente pienso varias cosas. Por un lado, al finalizar un curso dado, si a un estudiante de cualquier nivel de Áreas y del mismo nivel pero del liceo, se le pregunta temas del año, el de Áreas va a estar más seguro de lo que responde que un estudiante promedio del liceo. En un examen del

liceo muchos de los que aprueban legítimamente con seis, no manejan los contenidos con la apropiación que sí lo hacen los de Áreas.

También noto que el trabajo que realizo anualmente en el liceo, cala mucho más hondo en lo que respecta al conocimiento histórico –no solo en cantidad sino en complejidad– y por ende se tejen estructuras cognitivas y vínculos con el saber mucho más invisibles, que las que se pueden generar en Áreas.

El salto cualitativo de ciclo básico a bachillerato, es parejo, los estudiantes brillantes de ciclo básico, serán los que transiten sin grandes dificultades bachillerato, dejando en el camino a los otros, sean de Áreas o del liceo común.

Por otro lado, considero que independientemente del éxito o fracaso del futuro escolar de los estudiantes de Áreas, el haber concluido el ciclo básico asistiendo al programa, tiene un valor en sí mismo, que es único como experiencia para sus vidas.

Las fortalezas: otro dilema. A partir de lo anterior surge otro problema, y es la búsqueda de todos los docentes de reafirmar a los estudiantes desde los lugares en los que sus potencialidades son más claras (interpretación, desenvolvimiento de forma oral o escrita, resolución de problemas, etc.). Sucede que en la mayoría de los casos, en vez de utilizarlas como trampolín para poder fortalecer otros aspectos, queda en resaltar el “brillo” de cada uno y al final del ciclo, resuenan graves deficiencias.

En tercero, tuve a Carolina, que había transitado los tres cursos en Áreas Pedagógicas, egresaba (como le llamamos cuando dan la última materia) con Historia, pues cursó tercero dos veces conmigo. Expresarse de forma escrita le era prácticamente imposible, y de forma oral (su “fortaleza”) lo hizo muy precariamente. Es decir que logró realizar todo el proceso del ciclo básico en Áreas con éxito, pues los docentes nos apoyamos desde sus fortalezas, y en parte, descansando todos en ellas, porque es más fácil seguir desde ese lugar, que intentar que supere sus dificultades.

La evaluación como dilema

Ahora expondré algunas apreciaciones en torno a la “Enseñanza y el aprendizaje” pensado desde Áreas. Para ello traigo la siguiente cita de Gary Fenstermacher (1989, 153) *“el aprendizaje puede realizarlo uno mismo; se produce dentro de la propia cabeza de cada uno...El aprendizaje implica la adquisición de algo, la enseñanza implica dar algo.”*

Este es un programa en que por su dinámica, los docentes sentimos mucho más el peso del aprendizaje, tanto como un fracaso, una tensión o un triunfo. La culpabilidad que corre por nuestras venas en caso de que

el estudiante no logre “aprender”, es prácticamente la antítesis de lo que sucede en el liceo, donde cada vez es más lejana la tarea reflexiva por parte nuestra, del porqué de los altos índices de no aprobados-repeticiones-abandono.

Por otro lado, sería absurdo entender el componente doblemente subjetivo de la evaluación: somos sujetos, que evaluamos muchas veces más a otro sujeto, que a lo que en concreto pueda demostrar de su “aprendizaje”; por ello cito a J-M. Bariber (2002, 353):

Casi siempre, en materia de evaluación —de la misma manera que, por otra parte, en materia de formación— los objetivos reales que se persiguen y las relaciones sociales puestas en juego se ocultan, precisamente para que sigan siendo eficaces: muchas gestiones que en apariencia son evaluaciones de acciones, en realidad tienen una función dominante de evaluación de agentes.

Por ejemplo, Abel, primer año, muy tímido, con unas dificultades de aprendizaje indescriptibles, un habla muy limitada y una escritura aún peor. Generamos un excelente vínculo, trabajando mano a mano revisando la lectoescritura, casi como una “reeducación”. Reafirmamos conceptos básicos del programa de Historia. Llegado el momento de los exámenes, Historia fue la única que dio y salvó. Objetivamente no estoy segura de si tenía y demostraba los conocimientos de una manera aceptable. Pero me ganó en la balanza intentar fortalecer su autoestima y que tomara confianza en sí mismo, a su trabajo exhausto, pues se quedaba “horas extras” ¡sin protestar! y puso énfasis en intentar dar lo mejor de sí. Esta vez fue la introyección personal de ese “deber ser” en Áreas.

Por momentos me resulta importante, lograr visualizar lo que plantea Fenstermacher (1989, 154), para no sentirnos con toda esa carga en el proceso:

Algunos podrían argumentar que para que P esté enseñando, R debe adquirir lo que P enseña. Es decir que no puede haber enseñanza sin aprendizaje...Pero supongamos que R nunca aprende C como resultado de su asociación con P. ¿Puede sostenerse aún que P está enseñando a R? Sí. (...) La idea de dependencia ontológica ayuda a explicar por qué la mayoría de nosotros percibe una conexión tan estrecha entre enseñar y aprender.

Otro de los ejes por los que circula la discusión entre el equipo de trabajo es cómo visualizamos a la hora de evaluar, el proceso semestral o el examen en concreto. El examen, se lleva a cabo con la conformación de una mesa siendo uno de los integrantes el docente del curso. La prueba final no tiene un formato previsto, sino que se apela a la libertad y originalidad de

cada docente. Mi propuesta es muy tradicional, incorporar diversos ejercicios (interpretación de texto o imágenes, desarrollo de tema, más sencillos como completar, etc.) de forma escrita que ponga en movimiento todo lo dado y luego una parte oral.

Hay niveles –alcanzados, imaginados, esperados– en que divido la enseñanza y a los que pretendo llegar. Como señalé anteriormente, se experimenta, se juega, se crea, ejercita y vamos mucho más profundo, en un año liceal. Es decir que, tanto cuantitativa como cualitativamente enseñamos más en el liceo. Pero de todos los niveles que logramos avanzar, cuántos en el curso llegan a comprender esto, es decir, no todos los estudiantes del liceo logran conectarse con el ese universo histórico que presento y ello no debe ser en sí mismo motivo de preocupación.³²

Lo que en mi caso concreto sucede es que el giro epistemológico y profundidad de contenidos que puedo trabajar en un año entero en un liceo, aquí no es posible.

El caso opuesto de aulas de más de treinta estudiantes, donde los niveles son muy dispares, contamos con un año, podemos tratar temas con una profundidad, que tal vez no todos alcancen a comprender, y no tiene por qué ser necesariamente un problema. Por ejemplo, el análisis de imágenes en diversos niveles, distinguir las diferencias entre texto historiográfico, manuales y fuentes de época, las distintas interpretaciones de los historiadores ante un mismo un evento, la concreción de talleres y actividades grupales, análisis de películas, etc. Todo ello queda de lado o disminuido en pro de las generalidades más estructurantes en el caso de Áreas.

El poder del vínculo: cara y contracara

*Cuando me quería anotar mi madre me decía no te anotes, total dejas todas las cosas por la mitad.
Le tapé la boca.*

En la tríada episteme-docentes-estudiantes, el vínculo pedagógico se puede presentar como un nudo. La idea que me gustaría desarrollar es el arma de doble filo que representa el tipo de vínculo establecido con los

³² A modo de visualización de cantidad del contenido, del cien por ciento del programa oficial en el liceo llego a abarcar un 70 o 75 por ciento en mi programa personal. En AAPP del total del programa oficial, llegaré a dar tal vez menos de 50 por ciento. La cantidad por supuesto no es lo más relevante, de todas formas me preocupa que se minimice ese aspecto dentro de los objetivos finales del programa de Áreas, pues es constante escuchar que no nos debe preocupar la Planificación o poder llegar a abarcar el Programa.

estudiantes. La jaula de afectos y sensibilidades, nos limita o condiciona al hacer efectiva la práctica docente.

Uno de los pilares fundamentales del programa es la potencialidad educativa que contiene poder general vínculos estrechos con los estudiantes, (¿vínculo pedagógico?) moviéndose como un péndulo entre lo más sensorial en la mirada, en escuchar, en ser parte de un pequeño grupo, atender a las particularidades con mayor dedicación, conocer sus realidades. Esta fortaleza puede transformarse en nociva a la hora de tener determinados datos de los estudiantes, linderos entre saber para estar atentos y una intromisión y mala utilización de la información sobre sus vidas privadas.

La vida privada

Recuerdo un momento en el cual la estrechez del vínculo se confunde con conocer datos extremos de la vida privada de los estudiantes. En este caso tuvo lugar en una coordinación donde fue contada la trágica historia de una estudiante que debía salvar historia, la única materia que le quedaba para egresar. Aprobar el examen era planteado prácticamente como una posibilidad para “cambiarle la vida” pues podría inscribirse en un concurso y ser efectiva en UTE.

Fue un caso extremo que habla de un condicionamiento que se desdibuja en diversas formas y con grados de presión. La información y la estrechez en el vínculo en parte es una forma de coerción. Primeramente se contaron cosas que no debieron ser contadas a todo el equipo de trabajo y segundo que con ello se pretendió sensibilizar (me) para que rindiera el examen y sentir así que la salvaba. Fue realmente un dilema profesional y ético.

Cuando el barrio entra en la clase

El caso concreto que disparó el pensar sobre este asunto, consta de un hecho que quedó fijado en mi memoria, una instantánea impactante. Al trabajar el tema del disciplinamiento cultural de la segunda mitad del siglo XIX en el Uruguay, siguiendo a Barrán, desarrollé la evolución del tratamiento del cuerpo como castigo punitivo por parte del Estado, que se fueron ocurriendo de una exposición pública del dolor y la muerte, rituales sociales convocados por el Estado, luego encerrando a los penados a muerte en intramuros para ser fusilados hasta la abolición de la misma en 1907.

Leímos anécdotas de cada uno de los casos. En principio tuve la intención de objetivar las sensibilidades compartidas, cómo pueden ser historizadas y a su vez construidas desde un lugar y con determinada

intención (trayendo ejemplos actuales de la TV, la vertiginosa circulación de violentas imágenes en internet) trasladando de la norma a lo movilizante los mismos eventos.

Fue en ese contexto que uno de los estudiantes frente a la temática, realizó un comentario extremadamente violento de una vivencia contando cómo habían ido con un grupo a dispararle a una persona en el barrio. El gesto que realizó, fue con la mano simulando un tiro en su boca llevando la silla para atrás. Este era un estudiante que nunca logró sostener el estudio en Áreas, porque tenía un nivel de consumo que lo hacía insostenible.

De todas formas ese evento me hizo revisar, dudar, incluso sentir culpa de haber violentado con la temática histórica, el clima de clase... llegando a pensar sobre los límites de la libertad de cátedra en estos contextos tan vulnerables, donde los efectos pueden ser inimaginados. Ello nos obliga a no dejar de reflexionar sobre los contenidos y el cómo los presentamos.

A modo de cierre

Desde mi punto de vista, trabajar en Áreas Pedagógicas tiene aspectos que son muy positivos y otros no tanto. Sin embargo estoy convencida de que en las circunstancias educativas actuales a nivel global, la existencia de estas alternativas se hace imperativa, por ello es que afilio ideológicamente con la idea de la existencia de estos programas.

No solo para los trabajadores tiene aspectos positivos y más negativos trabajar en este contexto, para los estudiantes que realizan el ciclo básico Áreas, también conviven con cosas muy buenas y otras no tanto que caracterizan al programa. De todas formas, también estoy convencida de que de no existir este ámbito de enseñanza, el desarrollo académico y personal de esos jóvenes, hubiese terminado mucho antes. Asistir a Áreas es una oportunidad en cierta medida, única...

Bibliografía

- BARBIER, Jean-Marie. “Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation”, en : G. Figari, (éd), *L'activité évaluative dans son contexte socioprofessionnel*. De Boeck Université, Buxelles, 2000
- BEILLEROT, Jacky, « Le rapport au savoir », en Jacky Beillerot et altri, *Formes et formations du rapport au savoir*, L' Harmattan, Paris, 2000
- FENSTERMACHER, Gary,-“Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en: Merlin Wittrock (ed), *La investigación de la Enseñanza, vol. I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós, 1989. p. 149-179
- MEIRIEU, Philippe. “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”, en *Cuadernos de Pedagogía*. N°373, noviembre 2007.

**“Me enteré por mis primas que venían antes
y me gustó la idea...”
La utopía integradora o la responsabilidad
de excluir la exclusión**

Andrea Garrido³³

Liceo de San Jacinto, Aulas Comunitarias, Proyecto Ciempiés

...“yo no voy al liceo porque no es para mí, tenés que estudiar mucho, vengo acá al plemuu, me enteré por mis primas que venían antes y me gustó la idea”

Alejandra 16 años

...“cuando terminé la escuela empecé el liceo, fui dos años y las dos veces dejé de ir a la mitad, tenía todas las materias bajas, ¡no me da la cabeza! ¡Y no me gusta!”

Vanesa, 17 años

...“no sé..., me gusta estudiar; pero alguien tiene que cuidar a mis hermanos, mi madre trabaja y no se pueden quedar solos..., y cuando ellos van a la escuela, no se puede dejar la casa sola, así que tampoco puedo venir acá...”

Shirley 16 años

“yo no voy al liceo, ¿para qué voy a ir? ¡No me gusta, sino te sirve para nada!...”

Noemí 15 años

“Yo también dejé de ir a estudiar, no me gustaba y no me bancaba a nadie en el liceo, me “peleé” con una gurisa que siempre me miraba mal y me suspendieron... ¡que se cree! ¡Yo

³³ Profesora de Educación Media, en la especialidad Historia, egresada del Instituto de Profesores Artigas. Profesora Referente dentro del Programa Aulas Comunitarias. Coordinadora Pedagógica del Centro Juvenil: “Proyecto Ciempiés” y tallerista del espacio “Pensar y Aprender”. Participación en la elaboración de proyectos para centros educativos y artículos sobre la práctica de enseñar, derechos humanos y memoria. En congresos de Historia, cursos, talleres y jornadas sobre prácticas innovadoras en educación, construcción de aprendizajes comunitarios, estrategias para aprender a pensar, evaluación, prácticas educativas en situaciones de máxima vulnerabilidad, violencia social y adolescencia, técnicas lúdicas en educación popular, psicoeducación, derechos humanos y educación popular, planificación estratégica institucional, entre otros.

no me voy a dejar pasar por arriba!! Entonces dije, no voy más y tá. Ahora vengo al plemuu”
Lorena 15 años

...”yo no entiendo nada, no puedo estudiar más, apenas terminé la escuela, repetí dos veces, no puedo, no es para mí...”
Jennifer 14 años

La confianza en un ser es lo que permite ser engañoso todo pronóstico, lo que sacude todo sistema de pruebas...los pronósticos construyen aquello que creen constatar: las fatalidades. La prueba de la confianza es posterior, y es también, pero en un sentido diferente, auto verificadora. “Tenía razón en confiar en él. Laurence Cornu (2002)

¿Por qué enseñar historia, en un proyecto educativo con las características del Proyecto Ciempiés?

Un poco de historia...

El Ciempiés es un Proyecto Educativo que comenzó a implementarse hace quince años, está orientado a una población de jóvenes/adolescentes mujeres de entre 12 y 17 años que viven en la zona de Casavalle, que se encuentran fuera del sistema educativo formal y no completaron el trayecto de educación media obligatoria. Hay una propuesta integradora desde los distintos talleres (*música, pensar y aprender, recreación, expresión, algo que decir, gastronomía, peluquería, plástica, apoyo liceal*) que apuesta a la participación de los espacios ciudadanos (educativos, lúdicos, de salud, laborales, culturales), implica conocer y practicar los derechos y responsabilidades de cada una, construir una forma de participación específica, que es diferente a la que se crea cuando no hay acceso a resolver lo que no se tiene.³⁴

Lo sugestivo y paradójico, es por un lado tener la convicción de estar trabajando hacia un horizonte de integración ciudadana y por otro entender

³⁴ Este Proyecto es gestionado por la Fundación PLEMUU (Plenario de Mujeres del Uruguay) en la zona de Unidad Casavalle, barrio periférico de la ciudad de Montevideo, en convenio con distintos organismos del estado como INAU, INDA y Programas Especiales de CODICEN. Estudios sociológicos realizados en el país, acerca de los jóvenes que no trabajan ni estudian, ni buscan empleo, concluyen que el sector más vulnerable son las mujeres jóvenes debido fundamentalmente a su condición temprana de madres.

que el problema de la pobreza es de orden estructural y por tanto político, que los programas sociales focalizados como éste, que “van al encuentro de los que no pueden despegar del lugar, en palabras de Augé”(Duschatzky 2003, 16), que promueven “la salida” quedan atascados, sin proyección a largo plazo para la mayoría de sus destinatarios, si no se modifica desde una política global de Estado, la condición socioeconómica de las adolescentes y sus familias, la barrera para pasar a “ser parte” se transforma en una muralla; y nuestras acciones se manifiestan favorables y positivas por corto tiempo para más de las que quisiéramos.

La hipótesis es que no sería mejor si el proyecto no existiera, pero no alcanza para recuperar la utopía moderna de la educación integradora para las adolescentes del barrio Casavalle. Debería ser un complemento a la formación que las adolescentes tuvieron en la educación media, el liceo o la UTU, pero que fueran; que participaran de ese espacio educativo común, integrador, al que todos los adolescentes tienen el derecho de concurrir y los adultos la obligación de enviarlos. Sería otra historia y limaría el desaliento que nos produce a los adultos educadores cada situación de abandono del proyecto educativo individual que va intentando ser construido con cada adolescente.

Tenemos ejemplos cotidianos de adolescentes con las que trabajamos que comienzan a estudiar en el liceo o áreas pedagógicas³⁵, y al poco tiempo abandonan; no logran por su entorno familiar sostener la salida a estudiar fuera del barrio; esas situaciones actúan como freno para continuar el camino que abriría posibilidades nuevas. Lo abandonan por otras situaciones que emergen y urgen: el embarazo, una casa que no puede quedar sola, “una changuita” que surge como cuidar los nenes de una vecina, unos hermanos menores que acompañar, un adulto enfermo que cuidar...

Son las adolescencias que conviven en nuestro sistema educativo y en nuestro país. Son los distintos modos de habitar ese trayecto de la vida que nos queda expuesto a todos los que trabajamos allí y buscamos que las condiciones no se conviertan en un límite para la educación.

³⁵ Propuesta educativa formal, donde en acuerdo INAU (Instituto del niño y el adolescente) – CES (Consejo de educación secundaria), adolescentes de más de quince años que asisten a centros de atención parcial o integral de INAU concurren a cursar el ciclo básico en una modalidad semestral y con atención personalizada.

El lugar de la ‘clase’ de Historia

La idea de que la educación juega un papel decisivo en traspasar el “*futuro ya previsto*”³⁶ me hace permanecer trabajando en este proyecto; la confianza de estar abriendo alguna posibilidad diferente al por-venir. “*El recurso no garantiza, pero crea posibilidad*” dicen Sztulwark y Duschatzky (2005). El largo tiempo de trabajo en este lugar, me permite afirmar que es posible ir reelaborando la red social y también me hace reconocer las dificultades para poder lograrlo; en muchísimas ocasiones, el contexto social nos deja al equipo de educadores, sin herramientas para poder actuar, y nos devuelve la impotencia para cortar la reproducción de las situaciones que queremos cambiar.

¿Qué historia enseñarles? ¿Qué historia enseñar a quienes van pensando que “el liceo no es para ellas” o que “no sirve para nada”? ¿A quienes entienden que historia es una materia más del aburrido conjunto de materias inútiles del liceo, en algunos casos ¡la más aburrida!, liceo que abandonaron y al que no quieren volver? ¿Cómo enseñarla, ofrecerla, mostrarla?

Y formulando esas preguntas, llega esta otra, ¿en un Taller que se llama “Pensar y aprender”, puedo dejar de enseñar Historia? Para mí la respuesta es no; aunque está claro que en una propuesta abierta como esta si quien es responsable de él, fuera un profesor de matemática, de idioma español o de geografía, el encuadre sería otro.

Tenemos la percepción de que las adolescentes se acercan al Proyecto Ciempiés buscando un taller de peluquería, un taller de cocina, o un espacio recreativo y de encuentro con otras jóvenes. Los padres, la abuela o la tía las inscriben con la idea de que “acá es más fácil”, “con el liceo no puede”, “para que no esté sin hacer nada”, “para que aprenda un oficio”... ¡y resulta que hay un taller en el que se enseña historia... sí, historia!

Un taller que desde sus inicios, tiene entre sus objetivos, trabajar con el tiempo; entendiendo que pensar el tiempo, implica hablar del pasado, del presente y del futuro. Conocer el pasado les permite comprender que no todo comienza hoy y solo importa lo que hagamos hoy. Que hubo un ayer que nos permite estar acá, de tal o cual forma; que hay un mañana, y que tiene que ver con lo que forjan hoy. Que pueden proyectarse en función de esa situación, y así proyectar su vida, estudiar, trabajar, tener una familia, mudarse, viajar, etc.

³⁶ “Partimos de considerar a la educación como un anti-destino, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación. Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo, y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre-decibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, sólo decibles a posteriori” Núñez, (2006, 90)

En una situación social y familiar donde el dinero falta y cuando llega, por distintas vías, se gasta en unas horas o en unos días sin poder prever que mañana voy a necesitar un boleto, un cuaderno, comer o un medicamento, la enseñanza del tiempo, de planificar y de proyectarse es fundamental para poder pensar el futuro.

Entiendo que trabajar con las adolescentes implica llevar adelante la utopía integradora de la educación moderna que mencionaba antes; considerando al proyecto como una de las suturas posibles de la fragmentación social, la propuesta educativa no solo del taller Pensar y Aprender, se ensambla en el reconocimiento de las múltiples heterogeneidades y abre la posibilidad de imaginar la creación de horizontes comunes. Si se logra llevar adelante, estaríamos excluyendo la exclusión y estaríamos promoviendo un cambio en la posición de las adolescentes con las que trabajamos. Cambio de posición que implica para ellas poder pensar-se de otro modo, poder verse a futuro ocupando otros lugares que los “ya previstos”.

Enseñar historia en el centro juvenil está primero, enlazado con estas situaciones; segundo, con intentar transmitir el patrimonio cultural de una época al que todos tenemos derecho a acceder (Núñez, 1999); tercero, con enseñar a “apropiarse de las palabras”, si bien ese es un objetivo que es transversal a todos los talleres, éste en particular, “Pensar y aprender”, lo lleva como insignia. Educar debe permitir apropiarse de las palabras, aquellas que, al decir de Beatriz Greco (2007), cuando no existen solo dejan espacio para la violencia y el desencuentro, al borramiento del otro, tal vez, la peor forma de desierto. Recordando el planteo que hace Gadamer,³⁷ utilizar una palabra es situarse en una dirección de pensamiento; cuando utilizamos una palabra nos situamos en los rastros que trae y en los caminos que abre. El pensamiento viaja con ellas hacia otros tiempos, espacios e ideas.

En el proyecto no hay un núcleo definido de contenidos a enseñar desde “un sitio oficial”, por lo tanto quienes somos los docentes de cada taller, construimos la propuesta tentativa de trabajo en forma trimestral o semestral, considerando los objetivos del proyecto y coordinando con las líneas de trabajo que se estén siguiendo en los otros talleres. Cuando comenzamos el año, en “Pensar y aprender”, empezamos con una historia familiar, del barrio y del Centro Barrial. Luego pasamos a una historia de la ciudad, del país y del mundo, viendo aspectos sociales, económicos, políticos y culturales. Vamos percibiendo el interés de las adolescentes y se va moviendo la planificación.

Entendemos que los contenidos educativos son como el equipaje de los sujetos que les habilitan a transitar más o menos exitosamente los diferentes caminos sociales, pero nosotros, los educadores, no sabemos

³⁷ Citado en Greco (2007), p. 138

hacia donde conducen ya que los destinos de la educación son inciertos y no hay futuros prefabricados (Fryd y Silva Balerio, 2004); cuando percibimos que las adolescentes comienzan a tener otras miradas sobre sí mismas y el mundo, cuando su identidad se afecta por lo vivido en los talleres, sentimos que se está dando un proceso de aprendizaje.

Relato a modo de ejemplo, algunas situaciones. Hubo un Taller de Murga desde el espacio de Recreación con el que la mayoría de las adolescentes se habían comprometido; entonces, desde el Taller Pensar y Aprender, trabajamos en varias instancias la historia del carnaval en Montevideo desde su llegada en tiempos de la colonia. La propuesta implicó además del trabajo con documentos y textos una visita al Museo del Carnaval y la presencia de un murguista relatando el trabajo. Planificamos una visita a la planta industrial de Coca-Cola, y eso nos llevó un trabajo previo de varias clases analizando el proceso de la Revolución industrial, las características del trabajo en las fábricas en el siglo XIX y ahora, vimos quiénes, cómo y dónde trabajan en su familia hoy. Las elecciones nacionales, concejos vecinales o una visita al Palacio Legislativo, pueden ser disparadores para ver la forma de gobierno en la que vivimos hoy, si siempre fue la misma, cómo es en otros lugares del mundo, dónde hubo por primera vez democracia, qué otras formas de gobierno existen, la formación del parlamento, la participación de las mujeres en la vida política, etc. Hacen preguntas como ¿por qué no tenemos un Rey? Y eso permite otros trabajos, y así se va construyendo la propuesta.

Sin tener un programa ordenado cronológica y espacialmente, vamos analizando a lo largo del pasado, cómo hicieron hombres y mujeres para vivir, a qué se enfrentaron, qué caminos fueron tomando, hasta llegar al día de hoy.

2. Cuesta arriba y contra viento

Las adolescentes que van y vienen del proyecto, dejan de asistir cinco semanas y vuelven, re contratamos haciendo acuerdos con los adultos, asisten dos semanas y vuelven a faltar otras dos, y así vamos a lo largo del año, tratando de que regularicen su asistencia, buscando que aprendan la importancia del compromiso con lo educativo; ellas, que no lograron sostenerse en la educación formal, no caben en la imagen del estudiante que tenemos armada de años atrás, son jóvenes que, citando nuevamente a Sztulwark y Duschatzky (2004),

...no consisten en la representación de alumno, posición que habla de un sujeto capaz de habitar un trayecto sistemático y regular... Ahora

bien, las inconsistencias pueden ser padecidas o pueden ser pensadas. Las padecemos cuando las percibimos como amenazantes de un estado de cosas, y las pensamos cuando somos capaces de trasponer los bordes de lo coherente y penetrar en el territorio de lo impensable. Pensar las inconsistencias no es pensar sobre ellas, es pensar en ellas, en el medio de ellas...³⁸

Pensar en las inconsistencias implica que somos parte de la situación y como tales hacernos cargo, somos partícipes de lo que allí pasa y podemos actuar sobre lo que sucede. Más allá de que el Proyecto deje de existir, o los talleres, y que la adolescente vaya solo un tiempo, creemos que se genera en ellas, una condición de posibilidad tras la experiencia de haber sido parte, que la podrá retomar a corto o largo plazo, o nunca, pero que está allí, latente, por haber sido vivida.

La educación debería de llevar consigo, la capacidad de producir alguna diferencia, en este caso en la adolescente, y poner a su disposición algo que le permita ser distinta de lo que es en algún aspecto, proyectarse.

Es aquí, donde entra la idea de enseñar historia y las situaciones que se dan; donde cada adolescente escucha de nuestros discursos y de mi taller en particular lo que quiere (o puede) y hasta donde quiere (o puede). No está en el entorno del barrio, o construida desde su estructura familiar, la idea de la necesidad de escuchar; la escuela fue el espacio donde se comenzó a escuchar a alguien hablar por muchos minutos, dando argumentos, fundamentando... La idea con que llegan es que el profesor o tallerista, tiene que hablar poco, y para utilizar una de sus expresiones, “no comer la oreja”. No es que no hablen entre ellas todo el tiempo; es la referencia a un discurso adulto, que tiene que ver con un contenido educativo, con una propuesta de trabajo, el que no tiene lugar; no se reconoce, porque no se valora y es recíprocamente así.

Recuerdo hace dos años cuando con motivo de una visita a la Expo-Prado, estaba en el taller hablando y mostrando unas láminas sobre la ganadería en el Uruguay, había planificado, (muy contenta con mi clase), una actividad que partía de la introducción de la ganadería, pasaba por las vaquerías y llegaba a las estancias y el trabajo en ellas; cuando pasan más de seis, siete minutos, las adolescentes me dicen: ¡“*ta, ta, ta, no hables más! ¡Vamos a trabajar! ¿Cuándo empezamos?*” O escucho el comentario entre ellas: “*¿Cómo habla ésta!*” “*¿Cómo aburre!*”.

³⁸ Sztulwark, D. y Duschatzky, S. ¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso. El texto se inscribe en una investigación que estaba en curso y las reflexiones fueron elaboradas a partir de la experiencia producida en una escuela de González Catán, Provincia de Buenos Aires, en el período marzo-julio del 2004. El trabajo está en relación con el libro posterior “Maestros errantes” (Duschatzky,S.), Ed. Paidós, 2007

Esta es una situación que se repite siempre que los educadores hablamos más de cinco minutos, no importa el tema que sea. Nosotros, igual, no declinamos en las intenciones, y seguimos hablando; y esperando que cada cual a su modo y con sus tiempos, vaya haciendo el proceso educativo que esperamos.

Escuchar y comprender, son tareas cargadas de angustia para nosotros y para ellas. Estar, para escuchar lo desconocido, implica un estado de paciencia desde las dos partes en diálogo. Para las adolescentes escucharnos “y seguirnos” en nuestra propuesta, implica no satisfacer sus deseos de inmediatez, que van hacia lo seguro y conocido, conlleva “un moverse del lugar”, renunciar a una manera de ver y entender el mundo, relacionarse y situarse de otra forma frente a la vida cotidiana, en la casa y en el barrio; por eso la reacción es intolerancia, enojo, ofensas, y críticas. Nosotros, los adultos, desde una escucha analítica, atendemos, tratamos de entender, hemos analizado la fragilidad y la vulnerabilidad desde donde viene el ataque, pensamos, y reconstruimos cada vez la forma de estar con ellas y a pesar de sus agresiones contra la propuesta del taller, aunque no es sencillo, nos reacomodamos, y mostramos que hay “otra manera” de relacionarse, de “estar” en relación con los otros.

Queda claro que no podemos operar reactivamente porque no habría lugar para lo educativo, para la enseñanza. Estamos dos interlocutores frente a frente, en este diálogo, las adolescentes y nosotros, y ninguno puede perder esa dimensión. No dimitimos del lugar de adulto que nos corresponde, de abrir puertas, aunque sean pesadas y con candados. Encontrar las llaves permite abrir la posibilidad para que acontezca lo imprevisto.

Sin lugar a dudas, en esta escucha clínica, adulta, tiene un lugar privilegiado la confianza hacia las adolescentes, recordando a Cornu, la confianza funciona de manera circular, el ser humano responde en forma circular, no tiene una causalidad lineal y va a actuar muy a menudo según aquello que cree que el otro piensa. Las adolescentes reconocen esto. Implica para nosotros un sentido y un deber de hospitalidad, generar el espacio para que cada una vaya construyendo su propia historia.

Un día en el taller

Mi propuesta de trabajo a lo largo de los años fue variando; busqué que fuera atractiva, no perder la idea de que “hay que enseñar”, y cuando se puede, enseñar historia. Lo atractivo en muchos casos pasa porque sea algo cercano, si se puede ejemplificar con una situación cotidiana, mucho mejor, si es una vivencia del barrio, mejor aún, y de allí partimos, para lo que sea. La propuesta tiene que tener una parte muy práctica siempre, copiar

del pizarrón, y/o recortar algo, una imagen, un texto, una nota del diario, pegarlo, que implique leerlo, pero también pintarlo, subrayarlo, hacer un dibujo, calcar algo, armar un cartel, etc. lo que se me ocurra que implique una tarea manual, más allá de lo discursivo; si no tiene esa parte, el taller es un fracaso seguro. Taller que dura una hora y media reloj, por lo tanto es tiempo suficiente para incluir distintas tareas.

No fue, ni es fácil, encontrar siempre el camino para que se motiven con la tarea y a veces no lo logran. Entiendo que querer aprender es una disposición del sujeto y en algún lugar tiene que estar. Un ingrediente para sumar es que las doce o quince adolescentes aproximadamente, que forman el grupo con el que trabajo, no están todas en un nivel similar en cuanto a su desempeño; algunas terminaron primer año de liceo y repitieron alguna vez segundo o pasaron alguna vez por la UTU, otras repitieron más de una vez primero pero pasaron meses por el liceo, están las que terminaron la escuela exitosamente el año anterior y las que hace un año o más que no estaban concurrendo a estudiar, están las que han salido de la escuela con un pase por edad pero sin lograr un nivel mínimo aceptable de desempeño, que las lleva a “dibujar” las letras pero no comprender y que tampoco es lo mismo que saber leer y escribir; esto lleva a que mientras un grupo resuelve rápidamente la tarea, otro esté recién terminando de copiar la propuesta o comenzando a pensarla.

En el centro juvenil muchas adolescentes te increpan sobre por qué hay que hacerlo, y varias veces hay alguna que no cumple con la propuesta. Plantean que es aburrido, que no les interesa; por suerte, no pasa con todas. Manejamos argumentos a favor del trabajo como que van al proyecto a estudiar, que no se puede estar en el espacio sin trabajar, que ese taller fue preparado y se le dedicó tiempo a pensar la propuesta, que el taller “Pensar y Aprender” es tan importante como el de peluquería que les gusta más y que algunas veces la propuesta les puede parecer más interesante o entretenida y otras no, que eso pasa siempre en todos los ámbitos... llegamos a acordar temas a trabajar y a veces, a convertir el espacio en “un taller de ingenio”, todas esas posibilidades.

Voy a ejemplificar con una situación: el año pasado, un día de invierno y después de mucha lluvia principalmente en el norte del país, llevé un texto sobre las inundaciones del año 59, para trabajar “de todo un poco” con él, aspectos económicos, políticos y sociales. Esas inundaciones implicaron la construcción de las viviendas Unidad Casavalle para realojar a la gente afectada; era un tema vinculado a su realidad, podíamos ver las acciones del Estado frente a una situación de catástrofe, cómo se respondía, traerlo a situaciones similares actuales, buscar quién era el presidente en ese momento, ver a qué partido pertenecía, ver cuál era la situación económica en que se encontraba el Uruguay en ese momento, ver la actual; llegar a un

nivel que implicara entrevistas a vecinos o familiares que hubieran vivido esa situación, además de un trabajo de geografía, construyendo un mapa, ubicando las zonas afectadas en el país, los ríos desbordados, las represas, identificar si en la actualidad siguen siendo zonas inundables..., etc. Las posibilidades de trabajo eran amplísimas.

Adjunto el texto que comenzamos a trabajar y que les entregué fotocopiado a cada una de ellas:

Hoy te proponemos hacer un viaje al pasado...

Uruguay 1959

LAS INUNDACIONES DEL 59

Calificada como la peor catástrofe de la historia en nuestro país, las inundaciones de abril de 1959 dejaron como saldo varios ahogados y heridos en accidentes así como pérdidas materiales de enorme consideración.

Fueron 20 días de lluvias continuas, con fuertes temporales, sumando decenas de miles los evacuados, los que perdieron casi todas sus pertenencias cuando las aguas inundaron sus hogares.

El gobierno declaró por entonces emergencia nacional, en situación de verdadera catástrofe y la ayuda internacional comenzó a afluir generosamente, sobre todo a través de la Cruz Roja.

Las lluvias habían comenzado el 3 de abril y muy pronto las inundaciones se hicieron sentir en la zona norte del país por lo que se iniciaron los operativos para el auxilio de las familias evacuadas.

Fue precisamente en Artigas donde se registró la primera víctima, un joven desaparecido en el río Cuareim. A los 11 días de lluvias continuas, intensísimas, el río Uruguay, para dar un ejemplo, había crecido 12 metros por encima del nivel 0, dejando incomunicadas a varias ciudades cuyas rutas de acceso no daban paso.

Efectivos de las Fuerzas Armadas comenzaron a intervenir en los operativos de auxilio, junto a la policía y piquetes de particulares voluntarios, en tanto los ríos seguían creciendo, con desbordes del Daymán y el Arapey.

Ya en esos momentos se consideraba que la situación superaba en gravedad a las inundaciones de 1941, fundamentalmente en el litoral. El campo sufría de manera impactante el efecto de las inundaciones y se perdían cosechas enteras, mientras el ganado perecía por centenares al ser arrastrado por las aguas.

El miércoles 15 de abril el gobierno decretaba Medidas Prontas de

Seguridad, en tanto el Ministerio de Defensa Nacional integraba un Comando Único que tenía a su cargo la coordinación de operaciones de socorro y asistencia social a los damnificados.

Tres días después, se registraba un hecho sin precedentes: la evacuación en masa de 9.500 pobladores de Paso de los Toros ante el peligro de que la represa de Rincón del Bonete superara su cota máxima. En aquella movilización se contó con el auxilio de helicópteros norteamericanos que habían llegado en un rompehielos especialmente enviado. El día 20 se procedía a la voladura de un terraplén de la represa de Bonete y por entonces el número de evacuados en todo el país superaba las 40 mil personas.

Fuente: "El Diario", 1985

El plan era:

1º. Comentar lo que estaba pasando en esos días en el país y luego hacer una lectura en voz alta sobre los que había sucedido en el 59 y comentarla oralmente. (¡Si eran ellas las que leían mucho mejor!).

2º Implicaba la búsqueda en el diccionario de lo que no se entendía en el texto (encabezaron la búsqueda: catástrofe, evacuación, damnificados, precedente, terraplén, perecía, entre otras).

3º Responder preguntas de comprensión lectora.

4º Producir un breve texto sobre la situación actual por las lluvias.

5º Trabajar con un mapa de Uruguay y los ríos.

6º Buscar información sobre el momento histórico que se vivía.

7º Realizar el diseño y posterior entrevista a algún vecino o familiar que recordara el 59 para después colectivizarlo.

Me encontré con varios problemas; el primero fue el desinterés por la lectura; no es el liceo, que aunque no les interese mucho el tema, están ahí en clase y en general realizan la tarea, tienen el peso de una calificación, de un escrito, de un examen; queda claro que ese trabajo liceal no siempre está relacionado con el deseo de saber y aprender, y mucho menos, con el sentido que le encuentran, pero eso es otro tema.

Volviendo al ejemplo, el primer día llegamos al tercer punto del plan. Como a esto se suma que la continuidad de la actividad es muy difícil, por lo que decía antes, no a todas las clases asisten las mismas adolescentes, aunque deberían; se debe planificar cada clase, pensando que la adolescente no estaba la anterior, y la que fue, se olvidó a la clase siguiente de llevar el cuaderno y no cuenta con el texto o lo que sea.

El segundo día del taller trabajamos con el mapa y los ríos. La actividad estuvo mucho mejor, se entusiasmaron calcando, pintando los ríos y dos lograron identificar los que habíamos leído en el taller anterior. Quedó suprimida la parte de elaborar un texto sobre el tema porque el grupo se

había modificado y se mandaron deberes sobre ese año 1959: averiguar qué situación vivía el país.

Al siguiente taller nadie había buscado la información, por lo tanto me quedó a mí hacer un poco la historia de la situación, que previéndola había llevado una explicación impresa en pocos renglones para cada una. La comentamos brevemente, “porque era muuy aburrido”, y comenzamos a diseñar las entrevistas; nuevamente se distorsionó bastante pero se armó el trabajo para realizar luego en la casa. (Algunas de las preguntas elaboradas fueron: ¿qué recuerda del año 1959?, ¿dónde vivía en aquel tiempo?, ¿le pasó algo con las lluvias?, ¿y a su familia?, ¿conoció a alguien que se le hubiera inundado la casa?, ¿se ayudó a las personas inundadas? ¿quién? ¿cómo se hizo?..)

En el cuarto taller hicimos una puesta en común con tres trabajos de entrevista que llegaron, (con comentarios: “¡De nuevo eso!” “¡Otra vez lo mismo!”) y ese mismo día continuamos la hora del trabajo con una sopa de letras y un crucigrama sobre todo lo que habíamos trabajado los talleres anteriores. La sopa tuvo mucha aceptación y el crucigrama menos, había algunas adolescentes que no asistían hacía tres clases y no tenían idea de qué hablábamos. No logramos producir un texto sobre la situación actual y quedó pendiente realizar esa tarea con otro tema.

El punto, es llevar adelante la propuesta y sostenerla; y por otro lado, no perder de vista el grado de atención y aceptación que logra, porque si no, a la clase siguiente no van. Esto se ve interceptado, por la búsqueda permanente desde el taller de no devaluar los contenidos de lo que allí se enseña, aunque sea un centro juvenil con todo lo de recreativo que implica en sí mismo. Creo que una de las claves está en plantear trabajos con dificultades que la adolescente buscando el camino lo pueda resolver; la dificultad no puede ser tal que no permita encontrar el camino de la solución porque la frustración conduce a abandonar el taller; de esa manera la idea es que comprendan que es posible equivocarse y aprender, cometer un error y volver a empezar. Que hay tiempo para eso; que cada uno tiene “su tiempo” para “su posibilidad”, queda abierto el espacio para lo inédito (Núñez, 2008). Recordamos a Silvia Duschatzky cuando plantea que con la educación no solo transmitimos cantidades cuantificables de información, sino de símbolos, significados y saberes que una vez apropiados, no se conservarán igual.

Mantengo la utopía integradora del rol de la educación, de que las posibilidades educativas de todos y todas las adolescentes no dependan de propuestas educativas focalizadas, aun las que existen en el marco de la educación formal; que pueden y deben habitar y transitar por los espacios educativos formales de nuestro país, un liceo, una escuela técnica; y éstos deben repensarse, para albergar las múltiples y heterogéneas adolescencias

actuales, desconocer la impotencia actual del sistema de educación media sería desoír un síntoma que se muestra a gritos.

Que cuenten con espacios no formales, como el Proyecto Ciempiés, una Casa Joven³⁹, un taller en un Centro Comunal, como una referencia, una forma de aprender distinta y un apoyo, está muy bien, pero solo eso, creo que de esa manera excluimos la exclusión; y ponemos en entredicho aquello de “la cabeza no me da” o “el liceo no es para mí” y se vislumbran otras proyecciones sociales (que dejan de lado las ideas relacionadas con la incapacidad, la dramaticidad cotidiana, la muerte prematura por enfrentamientos, la maternidad adolescente, el consumo, el abandono y los maltratos familiares, la desconfianza y lo azaroso) donde queda desplazada la imposibilidad de pensar y pensarse a futuro; aumentan los niveles de autonomía y confianza, se producen lazos sociales de sostén en la intemperie, se abren caminos cargados de inteligencia, ganas, posibilidades y sueños.

³⁹ Las “casas jóvenes”, son al igual que los centros juveniles espacios educativos no formales, gestionadas por organizaciones de la sociedad civil, en convenio con INAU. Su propuesta educativa varía según las demandas de la zona, los intereses de quienes concurren, los recursos con que se cuenta, etc.

Bibliografía

- COREA, Cristina – LEWKOWICZ, Ignacio, *Pedagogía del aburrido*, Bs.As. Paidós. (5º reimpresión) 2010
- CORNU, L. DOUAILLER, S., FRIGERIO, G. y otros, *Educación: riesgos filosóficos para una identidad*, Bs.As. Santillana, 2002
- DUSCHATZKY, Silvia (Comp.), *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Ed. Paidós, Argentina (1ª reimpresión 2005)
- DUSCHATZKY, Silvia, *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Ed. Paidós, Bs.As. 2007
- FRIGERIO, Graciela – DIKER, Gabriela (Coords.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Ed. Novedades Educativas, Bs.As. 2004
- FRYD SCHAPIRA, Paola – SILVA BALERIO, Diego (2004) *Adolescentes sujetos de la educación social y vulnerabilidad: ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación*.
- GENTILI, Pablo, *Desencanto y utopía*. Ed. Homo Sapiens, Argentina, 2007
- GRECO, Beatriz, *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Ed. Homo Sapiens, (1ªed.) Argentina, 2007
- NÚÑEZ, Violeta El vínculo educativo en Tizio, H. (coord.) *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Ed. Gedisa. Barcelona. 2008
- NÚÑEZ, Violeta (Coord), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Ed. Gedisa, España, 2002
- NÚÑEZ, Violeta, *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Ed. Santillana, Argentina, 1999
- NÚÑEZ, Violeta “*Infancia y Menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos*”, en *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde* (2ª ed.), Ediciones Novedades Educativas, Argentina, 2006
- KANTOR, Débora, *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Ed. del Estante, Argentina, 2008
- SZTULWARK, Diego y DUSCHATZKY, Silvia, “*¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso*” p. s/n. Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (Comps) “*Educación: ese acto político*”, Ed. Del Estante, Argentina, 2005

“La profesora de historia del liceo me odia, ¿sabías? No me la banco” Una experiencia desde la trastienda: el espacio del apoyo liceal en un Centro Juvenil

Lucía Arrieta⁴⁰ – Leticia Palumbo⁴¹
Proyecto Ciempiés – Plemuu

El proyecto del apoyo liceal en el Ciempiés⁴²

El apoyo liceal es un espacio educativo, no formal, del Proyecto Ciempiés en el barrio Unidad Casavalle⁴³ que pretende fortalecer el

⁴⁰ Atravesé mi escolarización en la educación pública y decidí ser Profesora de Historia. Egresé del IPA en el año 2009. Actualmente estoy cursando la Maestría en Estudios Contemporáneos de América Latina de la FCS-UDELAR y Didáctica de la Historia en el CLAEH. Trabajo en este momento tanto en la enseñanza pública como docente de aula, como en la enseñanza privada como adscripta. Participé del proyecto Ciempiés en Casavalle como docente de apoyo liceal durante 2009 y 2010. Además de gustarme la historia e interesarme la enseñanza y la educación, me gusta aprender e intento seguir aprendiendo, no solo de los libros, sino de maneras muy diversas...

⁴¹ Profesora de Historia egresada del Instituto de Profesores Artigas (IPA). Profesora del espacio de apoyo liceal en el proyecto Ciempiés en el barrio Casavalle (centro juvenil en convenio con INAU). Estudiante de la Maestría de Didáctica de la Historia del Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH).

⁴² Al igual que el de Andrea Garrido, este artículo se refiere al Proyecto Ciempiés orientado a una población de jóvenes/adolescentes mujeres de entre 12 y 17 años que viven en la zona de Casavalle. La historia del proyecto que nace en 1998 y la propuesta pedagógica ya fue narrada en el artículo anterior de Andrea Garrido, por lo que nos centraremos directamente en la experiencia e inscripción del espacio del apoyo liceal en ese proyecto. Ambas autoras hemos trabajado en el Centro Juvenil en distintos períodos, sin compartir en simultaneidad ese espacio.

⁴³ Casavalle es actualmente uno de los barrios más pobres de Montevideo, y a su vez donde más podemos localizar proyectos de diversa índole de trabajo social. Está ubicado en la zona norte de la ciudad. Específicamente al centro barrial se accede luego de caminar unos 400 metros de camino de tierra desde la parada del ómnibus, por la senda de la calle Volpe. Pese a todos los pronósticos y estigmatizaciones, nunca nos pasó nada en este trayecto caminado al menos dos veces a la semana. Un aspecto curioso, que quisiera señalar respecto a la significación del espacio, es que al igual que en Carrasco (extremo opuesto, donde también he trabajado) no hay veredas, y los días de lluvia se termina igualmente mojado y embarrado si el andar es caminando... es solo un dato pero a mí me sugería esa dificultad en ambos espacios para encontrarse como ciudadano, en el sentido de habitante de ciudad que puede transitarla con pertenencia (tal vez no sea más que una constatación de mi extranjería en ambos sitios).

seguimiento de adolescentes en su trayectoria educativa en instituciones formales de enseñanza. El objetivo es realizar el acompañamiento, desde la “trastienda”, de las adolescentes en su tránsito y evolución dentro de las instituciones del sistema educativo formal a las que concurren (liceos, aulas comunitarias, áreas pedagógicas, etc.). Estamos a cargo del espacio una dupla pedagógica⁴⁴ que reparte las tareas en función de las distintas áreas de conocimiento, tiene lugar dos veces por semana durante una hora y media, con una asistencia de dos hasta ocho adolescentes en cada encuentro.

Con este proyecto se busca construir un espacio que tenga sentido en sí mismo y que aporte sentido también a la permanencia y al sostén de las estudiantes en esos otros ámbitos formales de los que son parte. Este espacio pretender ser en la mirada general de todo proyecto de centro un puente entre la educación formal y no formal. Esto supone para quienes están efectivamente cursando el ciclo básico (en menor proporción el bachillerato), bajo cualquiera de los formatos posibles, la posibilidad de encontrar un espacio amigable que invite a trabajar y estudiar; y para quienes concurren solo al proyecto Ciempiés y no participan de otros ámbitos institucionalizados, que pueda ser una puerta de acceso (cuando así lo sientan) o un trampolín para empezar a participar de otras instituciones educativas formales para jóvenes.

En el espacio que nos brinda el proyecto buscamos trabajar todo lo que es necesario para un proceso de autonomización, de individuación, justamente con personas que en unos ámbitos son más que independientes y como la vida cierra en cero, en otros son hiperdependientes. El objetivo para nosotras estaría en poder transitar un espacio que se inicie desde la dependencia absoluta o provisoria dependencia relativa y llegar como gran meta a un proceso de individuación, donde se aprehendan y asimilen las habilidades que permitan un “estar a solas”, lograr con herramientas propias autogestionar un espacio para estudiar. Pero este proceso no es lineal ni sencillo. Cada una de las adolescentes que llega al apoyo tiene distintos puntos de partida. Algunas demandan la presencia de las docentes de forma constante, tanto así que se paralizan o no inician una tarea si no hay quien las acompañe (“Dale, ¿no va a venir a ayudarme?”, “Si no me da bola no hago nada”); otras son de por sí más autónomas y pueden organizarse desde el comienzo sin requerir una atención personalizada (“yo ya sé lo que tengo que hacer, después vos mirás a ver si está bien”). En nuestra tarea hay mucho de poder sostener/contener al grupo y a cada adolescente en particular. Por todas estas razones sentimos que el apoyo liceal opera como

⁴⁴ Una profesora de historia que se encarga con preferencia de las asignaturas vinculadas a la lecto-escritura (historia, geografía, inglés, idioma español, literatura, filosofía, etc.) y una profesora de matemática abocada a las materias con énfasis en razonamiento lógico-matemático (física, química, matemática, etc.). Esta clasificación hiper-esquemática funciona en términos operativos para dividir el trabajo pero nunca es tan lineal ni tajante.

un *espacio transicional*, en el sentido que le otorga Winicott, que busca crear un *espacio de envoltura síquica* de enseñanza, propiciar un clima y lograr un *holding didáctico* que permita sostener física y síquicamente (Blanchard-Laville, 2009, 235 y sq).⁴⁵ La búsqueda constante que hacemos se centra en la generación de un espacio fraterno, que al decir de Silvia Duchatzky (2006, 48) es:

Lo fraterno entendido como práctica de ligadura social se arma sobre tres pilares fundamentales: la confianza, la responsabilidad y el afecto. Confianza en el devenir, en la activación de posibilidades, en el despliegue de diferencias; responsabilidad como respuesta frente a la interpelación del otro concreto y afecto como capacidad de ser afectado en un encuentro.

Este es sin duda un espacio dialéctico y recíproco donde intervenimos y somos intervenidas en el mismo proceso, somos conmovidas en estas experiencias compartidas.

Sobre los *modos de habitar* y las *metodologías* de trabajo Las fronteras de la práctica: más allá del rol del profesorado “tradicional”

Las educadoras de este espacio buscamos por todos los medios generar en las adolescentes una visión más abarcativa, positiva y constructiva del concepto de *estudio*, entendiéndolo como una actividad placentera de autoconstrucción del individuo. Por esto es fundamental como línea de trabajo fomentar su autoestima y resaltar sus capacidades y potencialidades para que desde ese lugar puedan proyectarse. Más allá de que en el liceo también lo hagamos no necesariamente forma parte del proyecto.

En este espacio trabajamos transversalmente múltiples dimensiones con énfasis en el fortalecimiento técnico-pedagógico de las adolescentes, que aporte a la construcción de estrategias para mejorar los aprendizajes, se busca que cada una encuentre su *forma de estudiar*.

En líneas generales, las actividades realizadas en el espacio tienen que ver con el abordaje de los desafíos y dificultades que se presentan durante el proceso de aprendizaje de las estudiantes. Nuestro trabajo se concentra en la resolución de las tareas domiciliarias, evacuar dudas sobre lo trabajado en el aula, asesorar y facilitar la utilización de herramientas pedagógicas necesarias para el estudio (manuales, mapas, enciclopedias, recursos informáticos, etc.), revisión de cuadernos, preparación de exámenes y pruebas, realización de actividades del portafolio de tareas del apoyo. Existen también espacios de tutorías en la educación formal, donde las estudiantes son derivadas

⁴⁵ Conferencia en el Claeh “Por una clínica del trabajo docente” de Claudine Blanchard 5/10/10.

cuando su rendimiento no cumple con las expectativas esperadas (el PIU, los espacios de tutoría, etc.).

En cuanto a la instrumentación del trabajo, adoptamos dos criterios organizativos: la jerarquización de las tareas (lo cual se define conjuntamente con las estudiantes) y la disposición por nivel apuntando al trabajo en equipo. Si tienen tareas domiciliarias para hacer pero activan el recuerdo de una prueba o escrito, se ordenan las prioridades para estudiar primero para esa instancia particular de evaluación y se deja un espacio más reducido para poder cumplir igual con los deberes propuestos por los profesores del liceo. A modo de ejemplo con Angeli, una estudiante que cursa primer año de liceo estábamos haciendo ejercicios de inglés (con los números, los colores, los días de la semana) y en medio de esa actividad dice “¡Ah mañana tengo escrito de Historia, me había olvidado!” “¿Trajiste el cuaderno de clase y los temas que van para el escrito?”—le preguntamos. Y la respuesta: “No lo traje, pero va algo de las momias y el faraón”.

A diferencia de la modalidad de trabajo en las aulas convencionales, donde existen proyectos, programas pautados por el docente, en el espacio del apoyo liceal el trabajo es “a demanda”. El punto de partida está siempre situado en los emergentes y en las necesidades concretas que tengan que resolver las estudiantes en cada encuentro. Esto implica trabajar desde la incertidumbre la mayor parte del tiempo, sin tener un guión sabido que guíe la acción educativa. Pararnos de este lugar implica estar atentas y preparadas para cambiar de rumbo en cualquier momento y hacer muchos giros no previstos.

Siempre estamos en la búsqueda de estrategias diversas que se adecúen a las características de cada adolescente y eso nos implica una tarea de acompañamiento⁴⁶ a quienes necesitan más cercanía, orientaciones específicas y un seguimiento más “cuerpo a cuerpo”. En este sentido puede ser pensado como un trabajo esencialmente clínico, nada es generalizable, lo que sirve para una no sirve para la otra, lo que sirvió hoy con una no sirve mañana.

A veces es difícil visualizar si existe progresión o avance y lo que se analiza es la situación singular de cada adolescente, cada encuentro, encuentro mediado por la presencia de otros, de la forma de relacionarse con los distintos saberes en juego. Cada clase es una situación de enunciación singular, cada docente “...emite un discurso particularmente vinculado a ese encuadre enunciativo, con referencias permanentes al lugar y al tiempo de la

⁴⁶ “De esta forma, acompañar es, como mínimo, ‘ir con’. Nos situamos en la eficiencia de una intersubjetividad. Quien acompaña ocupa una particular posición, donde los problemas de la alteridad se presentan agudos, exigentes e ineludibles. Cada vez que alguien se confronta a una experiencia, a un proyecto cuya concreción exige el compromiso de ningún otro sustituto, un acompañamiento puede ser una postura adecuada.” Cifali, 2001, 16

enunciación tanto como a sí mismo, el autor de la enunciación” (Blanchard-Laville, 2009, 185) Desplegamos todas las estrategias para el acercamiento, para tender puentes, desde espacios de mayor complicidad, de un compartir más íntimo, más personal, tratando de permearnos de los elementos de esas adolescentes: la música que escuchan, sus gustos, las formas de referirse (“*estás descansando profe, yo no voy a escribir todo eso*”, “*Va pa’ ahí*”), las lógicas con las que piensan/sienten lo que les pasa. La literalidad del lenguaje, y la falta de frenos internos a la expresividad, puede ser uno de los aspectos que al principio más nos choque, pero reprimirlo o sancionarlo como podríamos hacerlo en un liceo no es una táctica eficaz y a menudo tuvimos que contar hasta cien.

Cuando llega un nuevo docente, son típicas las reacciones de “*vos no me gustás, la otra profe era mejor*” “*la profe anterior era más buena y nos explicaba mejor, a vos no te entiendo*”. Pero poco a poco nos vamos conociendo y las experiencias van transformando el vínculo. En muchos casos cuando empezamos a trabajar en apoyo y ya habían otros docentes nos hacen sentir el peso de “ser el nuevo”, al principio las relaciones con algunas las adolescentes son tensas, aparecen la miradas y caras inquisitivas, también los desaires y la sensación de estar siendo “medidas” todo el tiempo. A medida que va pasando el tiempo la relación se va modificando, aparece la escucha, la confianza y un vínculo posible. Cuando a la inversa la hora es la de la despedida, es difícil dar razones que saquen a la vivencia del lugar del abandono “*pero ¿por qué te vas, no te gustamos?, ¿preferís trabajar en otro lugar?*” “*¿Vas a volver a vernos?* Y otra contestándole “*...no, ésta no viene nunca más*”. Como lo explica Lidia Fernández (1994, 72):

... las instituciones educativas, como las hospitalarias pueden generar a nivel de la circulación fantasmática fenómenos muy intensos de resonancia e identificación. En tanto condición adversa, la marginalidad social ‘juega’ en la intimidad de los individuos como la comprobación – o una de las comprobaciones-de que los temores primarios pueden convertirse en realidad. Me refiero a los temores al abandono, a la desprotección, al rechazo, el hambre biológica y afectiva, la exclusión, la indefensión.

Así escrito parece fácil de soportar, pero en el momento la reacción depende de cómo estemos ese día y qué tan sencillo nos resulte en ese momento manejar nuestra propia emocionalidad, a veces puede resultar magnífico dejarse ver y que las otras sepan que las cosas nos impactan, nos duelen o nos alegran, pero no siempre es ese el resultado y otras veces la coraza también es necesaria. Cuando le proponíamos a Belén alguna actividad o que hiciera ejercicios más allá de que ese día no tuviera tarea

domiciliaria nos respondía “pero no me manda mi madre, me vas a venir a mandar vos”. Ante los tiempos de espera siempre era refractaria.

Si los afectos siempre están en juego en la relación docente-estudiantes, en este ámbito de mayor proximidad las emociones son más evidentes y manifiestas, siendo parte constitutivas de los éxitos y fracasos en los aprendizajes que se generan y en las trayectorias dentro del espacio.

Romina al principio era sumamente reactiva a tener que venir al espacio, siempre decía “no lo necesito, puedo sola” y su boicot a ingresar al apoyo la colocaba como una líder negociando con los adultos su participación al espacio “no quiero ir, no tengo deberes, no tengo nada para hacer”. Con el paso del tiempo fue encontrando otro lugar donde ubicarse siendo auténtica y sin necesidad de ser hostil para marcar su identidad. Distintas circunstancias la hacían pararse desde un lugar de defensa, en especial con las figuras femeninas. Hoy con relativa autonomía y participando de forma intermitente está por concluir tercer año de ciclo básico en áreas pedagógicas.

Jessica manifestó a través de una actividad en un campamento su deseo por retomar el liceo. Para ella el “hacerse la mala” en el barrio era parte de que le “tuvieran respeto” “y que no me pasen por arriba”, pero a la vuelta del lugar que actuaba estaban las ganas de una adolescente de continuar estudiando más allá de la sensación de fracaso de las experiencias previas. Transgrediendo la barrera inicial del miedo pudo empezar a cursar primer año de ciclo básico.

El apoyo liceal tiene como pilar el anclaje en los aspectos vinculares, los modos de habitar, de resolver conflictos, de conversar y estar en sintonía con el entorno y las personas (adultos y compañeras). Es así que el apoyo se constituye como uno más de los espacios de convivencia del proyecto, como problemática educativa, como construcción colectiva, abriendo y no cerrando historias, albergando “cálidamente”. En esta tarea el clima de afecto y la calidad de las relaciones interpersonales tienen un papel central.

Una de las fortalezas del proyecto es que existen espacios de socialización que trascienden el ámbito del apoyo liceal y que permiten la integración de este espacio al conjunto del proyecto: desde las instancias de las meriendas compartidas por todas las adolescentes y docentes hasta los campamentos, salidas o paseos. Esto posibilita que todas las jóvenes del proyecto nos conozcan, como nosotros a ellas, a la vez que genera una idea de conjunto, de colectivo, de comunidad educativa que trasciende las fronteras del aula, y de los contenidos más formales. Compartir esos otros espacios genera un vínculo distinto del que se puede construir como docente

de aula en un liceo (si bien pueden aparecer espacios extra-aula no están sistematizados en la propuesta pedagógica de los liceos y quedan muchas veces librados a la concreción de iniciativas que no son sistemáticas ni resultan estar incluidas en la trama cotidiana del centro).

La demanda de ensayar ser educador. Desdoblamientos

Nos gusta pensar que antes de ser un profesor de... (historia, física o dibujo) siempre y antes que nada somos educadores en un sentido más integral. No entendernos así achica los márgenes de nuestra tarea educativa y nos des-responsabiliza de acciones y de situaciones que acontecen en cualquier centro educativo, formal, no formal.

Uno de los desafíos es que las adolescentes se apropien del espacio como un espacio de pertenencia de ellas. Y para lograrlo, es necesario desarrollar un trabajo permanente y cotidiano por “ganarse” la confianza de las jóvenes. Esta tarea, que es parte constitutiva de la labor docente, adquiere un carácter mucho más profundo en este ámbito ya que el grado de interacción que se genera es inevitablemente mucho más interpersonal por diversas razones.

Partiendo del entendido de que la intención entonces es “acortar distancias”, los vínculos e interacciones que se generan son necesariamente distintos a los que están establecidos en un ámbito educativo de carácter formal. Sin lugar a dudas, esta mayor proximidad con los otros y con sus emociones, y con las propias, es una de las particularidades de esta específica tarea docente. Algo para lo que no nos preparamos, y que nos obliga a enfrentarnos a nosotros mismos, a nuestras debilidades, fortalezas y contradicciones, de una manera bastante más carnal, con menos defensas y mayor grado de exposición o vulnerabilidad. Se modifican las modalidades de la relación con el saber y hacen aparición fenómenos que subyacen al acto de enseñar.

En este sentido, esta tarea supone una reconfiguración del lugar del docente ya que más que pararse desde el rol del enseñante, conlleva situarse desde las necesidades del aprendizaje del estudiante como punto de partida para la interacción educativa. Es decir, si a menudo nos enfrentamos a una tarea de aula que supone una decisión, selección y planificación por parte del docente que se dispone a “dar” la clase; aquí nos disponemos (siempre como docentes) a atender, acercar y generar puentes entre la tarea previa que otro docente ha realizado y la actividad de apropiación por parte de la estudiante de esos contenidos.

El “yo docente” que construimos identitariamente a partir de experiencias, de aspectos biográficos, de las instancias de formación se

moviliza y reestructura a la luz de estas nuevas propuestas que no son las del aula más convencional. Los conflictos que se generan en esa identidad de base se dirimen, desde un punto de vista psicoanalítico entre el impulso del *ello* –reservorio de pulsión– que busca la gratificación narcisista y disminuir la angustia y *por el super yo didáctico*, que refiere a la internalización de reglas, principios, un ideal del yo docente.⁴⁷ Todas estas imágenes de nosotras mismas quedan huérfanas a la intemperie cuando se trabaja en los márgenes, en busca de nuevas representaciones que puedan significar de manera distinta y metabolizar las lógicas y situaciones cotidianas. Como lo analiza Lydia di Lorenzo (2005):

Si podemos aceptar que los caminos que buscan nuestros alumnos pueden diferir de nuestras apreciaciones acerca de cómo estudiar o con nuestras fantasías docentes de lo que debemos trasladarles, si podemos tolerar la herida narcisista de que las significaciones que pretendemos trasladar a nuestros alumnos son tomadas con sentidos diferentes o no son tomadas por ellos, estaremos abriendo un camino a la comunicación posible.

En este campo semántico de los afectos se procesan experiencias y se elaboran simbolizaciones que generan incertidumbre acerca de los componentes identitarios construidos, las imágenes identitarias propias como docentes (la imagen de sí por sí, de nosotras mismas) instituidas a la luz de una interiorización de experiencias previas, aparecen jaqueadas ante la inminencia de nuevas experiencias que otorgan un margen de variabilidad en las configuraciones representacionales y en las acciones y afectos asociados a éstas.

Si los otros son un espejo, en este caso “las otras” son capaces de devolver significados que ayudan a “desnaturalizar” o a “deconstruir” no solo el rol docente, sino también nuestros presupuestos culturales acerca de muchísimas cosas, que trastocan desde los contenidos de las clases de historia hasta nuestras miradas, representaciones y proyecciones como mujeres en nuestra sociedad.

Una de las Jessicas dice: “La profesora de historia del liceo me odia, ¿sabías? No me la banco”. “La vieja es una pesada, no me quiere, me dijo que me va a mandar a examen, que ya no tengo posibilidad”. Mientras hablamos con ella, tratamos de des-personalizar los conflictos, ver cuáles son las actitudes que manifiesta en clase y empezamos a ver qué tienen para estudiar. La otra Jessica recuerda que tiene que escribir un texto sobre el barrio para la clase de inglés. La primera le responde “las de inglés siempre piden lo mismo, pero si le ponés que el barrio está lleno de pasteros, de mugre y andan a los tiros ya no te joden más”. Cuando empezamos a escribir la redacción con Jessica y ver qué quiere contar del barrio dice “Yo no hago

⁴⁷ Todos estos insumos para pensar práctica los tomamos de Claudine Blanchard “Por una clínica del trabajo docente” Conferencia en el Claeh 5/10/10

nada, ¿para qué estas vos? ¡Hacélo vos!” “Decime cómo hacerlo” “Ah no... todo eso no voy a escribir, tas’ loca”.

Todo el tiempo estamos trabajando sobre las actitudes para habitar distintos espacios de socialización, intentar despejar el origen de los conflictos, visualizar las responsabilidades de cada uno y no externalizar la culpa y las frustraciones en el otro. Pero ese, es un trabajo continuo, que gran parte de las veces se transforma en el eje de la tarea. “Educar y capacitarse implica una transacción, introducir un compás de espera entre la necesidad y la satisfacción, implica la capacidad de soportar la frustración y de sostener un deseo. La inmediatez, la dificultad para soportar nuevos fracasos, la carencia de soportes narcisísticos, la falta de sostén del entorno y el diseño de las instituciones públicas refuerzan la convicción de que está fuera de sus alcances.” (Mazziotti, 2000) Una y mil veces escuchamos: “*esto no es para mí*”, “*es más aburrido el liceo*”...

Los vínculos, la transversalidad del género y la sexualidad en todas las dimensiones

“¿Por qué te vestís así?”

“¿No tenés hijos porque no querés?”

“Si tenés marido ¿por qué no tenés hijos? Vas a esperar a ser una vieja.”

“¡Sos más fea!”

“Tas gorda eh” “Esa panza es de embarazada” “Más feo eso que te pusiste”

*“Pero vos sabés que te quiero, ¿no?” “¿Por qué usás esos zapatos?”
¿Por qué no sos madre? ¿quién te entiende, estás casada y no tenés hijos”*

En esta faceta desdoblada del educador y por el tipo de vínculo que se establece y circula se entrecruzan otros temas vinculados al ser mujer, a la sexualidad, a la dimensión afectiva. En estos cruces aparecen marcadas las diferenciaciones que construyen identidades y pertenencias sociales. La devolución de la imagen de extranjería, el cuestionamiento y la burla por la vestimenta.

En ocasiones no somos conscientes de que nos estamos convirtiendo en referentes adultos de nuestras alumnas, distintos a los de sus contextos de origen, lo cual nos sitúa en cuerpos de conocimiento, a menudo por contraste a sus experiencias cotidianas, que hace tangible que la realidad es diversa, compleja y que nuestras trayectorias están inscriptas en múltiples dimensiones

que muchas veces nos direccionan sin ser capaces de transformarlas, pero a veces podemos jugar, negociar y reconstruir modificándolas.

Los espacios construyen subjetividades y en Casavalle la mayoría de los docentes (no todos) somos habitantes extranjeros, venimos de otros territorios, de otros barrios, de otra experiencia con la ciudad. Esa extranjería se pone de manifiesto al poner un pie en el barrio (“¡Hola maestras! –nos dicen los muchachos en la calle– “*ésta son del Plemuu*” “¡*Qué dice profe!*”). Las fronteras se visibilizan en nuestros cuerpos, en nuestras vestimentas, en nuestras maneras de hablar y parte del trabajo es no negarlas, reconocerlas es un punto de partida para desde ahí generar puentes de diálogo y comunicación que nos permitan comprendernos.

Las brechas, la configuración de identidades y pertenencias, el desarrollo de sentimientos de ajenidad a partir de criterios estéticos, usos del lenguaje, códigos de convivencia, modalidades de resolución de conflictos, estilos de vida, formas de expresar lo masculino y lo femenino no pueden generar una alteridad radical sino un punto de encuentro en el desencuentro que permita acercarnos y contraponer visiones.

Para ellas no es normal ser mujeres de más de veinticinco años y no tener hijos, o vivir solas, o vivir con amigas o amigos, o vivir en pareja sin tener hijos. La curiosidad ante lo diferente parece invadirlas. Nos interpelan, nos juzgan a partir de sus experiencias y a la luz de sus trayectorias biográficas.

También emerge la necesidad de contar experiencias propias buscando algún tipo de reacción, de cuestionamiento, permiso, complicidad, extrañeza, tranquilidad, etc. Al igual que señala Mariana Albistur en su artículo sobre las jóvenes en contexto de encierro, aparece la necesidad sostenida de conversar sobre las relaciones sexuales. Como es lógico entre adolescentes, la sexualidad comienza a ocupar buena parte de sus preocupaciones e interrogantes tanto en el plano de lo teórico como a partir de sus primeras experiencias. Este campo es siempre resbaladizo y cargado de connotaciones culturales que no pueden ser universalizables; la sexualidad para las adolescentes de Casavalle conlleva significados distintos a la sexualidad entre las mujeres montevidéanas de clase media, profesionales, menores de treinta años. Si bien este terreno escapa a priori a los contenidos abordados en el espacio del apoyo liceal, los límites se difuminan cuando las situaciones se presentan en tiempo real y demandando respuestas, ayudas, puntos de vista. El trabajo como educador en este contexto se trata fundamentalmente de una tarea que nos lleva a estar a disposición y atender los posibles emergentes, a no dejar pasar los comentarios.

El lugar de la Historia en el apoyo

Si tenemos que explicitar el lugar que tiene la historia en el apoyo podríamos pensarlo desde una doble perspectiva. Por una parte, los momentos donde efectivamente aparece la demanda de la enseñanza de la historia como asignatura curricular y el aprender contenidos asociados a ella. Y por otra parte emerge en el sentido de la clave histórica en el modo de pensar el proyecto con las adolescentes en el barrio. El *pensar históricamente* tiene dos dimensiones: una dimensión temporal (trabajo con la proyección, con la conformación del proyecto de vida, con la identificación en la sociedad en la que viven, con los otros, los ajenos, los diferentes; y una dimensión espacial (trabajo con otros lugares posibles de habitar –aparte del barrio–, apropiación de espacios de la ciudad).

La clave histórica desde la que vivenciamos el espacio tiene que ver con la noción de educar como anti-destino en el sentido que le otorga Violeta Núñez (2006), como una práctica que viabiliza la redistribución social de las herencias culturales, sin destinos sociales predeterminados; las implicancias de este posicionamiento lleva a una impostergable interpelación. Aunque se parta de la idea de que la educación no intenta producir productos prefabricados y de que en definitiva la tarea educativa consiste, en palabras de Philippe Meirieu, en “hacer sitio al que llega” pero no decidir por él qué trayectorias va a tomar y a dónde va a llegar. Esta noción de educación como anti-destino, como el romper con la lógica esperada de los destinos sociales que se esperan sean cumplidos o reproducidos, lleva al propio dilema de cuestionar el lugar de origen e implica trasladarle el conflicto a las adolescentes de romper con las lealtades invisibles, aprendidas. Hace unos años Carla Mazziotti (2000) se planteaba el dilema en estos términos:

Muchas veces nos hemos cuestionado acerca de la intervención en el sentido de que, cuando uno introduce algo donde no existía también crea una necesidad nueva. Cuando definimos una población objetivo, jerarquizamos de ella un rasgo particular y sobre este aspecto vamos a centrar nuestra acción. Esto muchas veces nos hace perder de vista al sujeto global y su entorno. Cuando esto pasa corremos el riesgo de volver iatrogénica nuestra intervención. Pretender de un sujeto modificaciones, cuando su medio de referencia se mantiene intacto y no ofrecer nuevos sostenes posibles desde su propia cotidianeidad, es agregar más frustración, es violentarlo (muchas deserciones las entendimos más como un conflicto de lealtades que como un rechazo a nuestra propuesta).

Cómo lidiar con esa contradicción, ¿hasta dónde las familias pueden, quieren sostener un proyecto alternativo para sus hijas? Hasta dónde el mostrar ese universo de posibilidades y alternativas que ofrece el mundo no las vuelve más huérfanas en sus posibilidades, frente a todas las limitaciones. No creemos que no se deba trabajar en esa ruta o que esa trayectoria no es la deseable, solo nos interpelamos acerca de la implicancia de nuestras proyecciones y sobre nuestro proyecto educativo para con ellas.

¿Con qué instrumentos cuentan para poder “saltar la valla”? ¿Hasta dónde mostrar un lugar al que no se puede acceder sin romper con las lealtades de origen? En ese marco, ¿agente de qué cambio somos?

Es seguro que con nuestras intervenciones algo de lo que hace obstáculo se mueve y abre el tiempo de la educación, sin duda se abre a lo imprevisible. Los resultados de estas acciones son extraterritoriales y extratemporales, pretenden ir más allá del territorio en el que están inscriptas y del tiempo presente en el que se realizan. Por eso la intención sigue siendo desde el borde fundar la ocasión de lo humano, al decir de Graciela Frigerio (2006, 12) “...los oficios del borde son en cierta medida lo que podríamos llamar oficios del frente: es decir, como señala Diker, los que ponen en juego no solo un saber sino una postura frente al otro.”

El intento de significar e invertir el futuro, abrir un espacio de posibilidad desde el cual mirarse, pensarse, proyectarse más allá de los destinos llamados a cumplir o de los lugares sociales, que desde el estigma, se espera que ocupen y habiten, para que en definitiva se hagan protagonistas de su historia, para que encuentren su lugar en el contexto social y para que lleguen a ser lo que quieren llegar a ser.

La contingencia de las temporalidades y la sociedad industrializada...

A modo de ejemplo podemos traer el clásico tema de la situación de los trabajadores en la Europa de fines del siglo XIX, en el contexto de la revolución industrial.

Plantear las consecuencias sociales de la revolución industrial, hablar de la pauperización de la vida, del hacinamiento, de la falta de derechos de los trabajadores, del poco respeto por sus vidas en pasado y en la Inglaterra del siglo XVIII, puede ser bastante normal en una clase del liceo, puede ser un tema más, con título, desarrollo, causalidades y devenires. Esta ficción no puede reconstruirse de la misma manera en el centro barrial de Casavalle, sin que la incomodidad nos invada, sin que los límites entre el pasado y el presente se desdibujen, sin que el adentro y el afuera se desmoronen.

¿Qué puedo decir yo del hambre, del frío, de la falta de seguridad y de condiciones que deberíamos presentar como ajenas, como parte del pasado, sin caer en un tremendo ridículo que invisibilice las realidades en las que mis alumnas viven, sufren en carne propia o al menos conviven? Y esto nos lleva a preguntarnos cómo se cuenta y significa y resignifica una historia desde los márgenes... las espacialidades y temporalidades se trastocan si estamos dispuestos a ver. La temporalidad de los relatos de clase no es la suya.

Constatar la incomodidad es un punto de partida, basta ver sus caras... y escuchar lo que conectan: *“pero acá vivimos así”, “y ¿por qué sigue pasando esto?”, “lo que me estás contando ya lo sé”*.

El nosotros que construye la historia en el relato que tenemos naturalizado no siempre da cuenta de ellos. La sensación es que trabajar en otros formatos, con otras modalidades, en contextos más críticos desde el punto de vista socio-cultural y económico expone más algunas contradicciones o algunos cortocircuitos.

En nosotros aparece la sensación de ajenidad, de extrañeza, de decir algo que no las representa, donde sentimos ese sutil ejercicio de la violencia simbólica y nos cuestiona, nos interpela. De igual manera al trabajar la expansión europea en el siglo XIX, concepto de imperialismo, sus justificaciones y el concepto de “civilizar”. El punto de conexión con la tarea que realizamos como educadoras en un centro de educación no formal, esa “intención civilizadora” si bien es otra, tironea hasta dónde el cuestionar esa noción no implica también cuestionar lo que nosotras hacemos. Y vinculado a ello la imposición cultural, arbitrariedad cultural siguiendo a Bourdieu, y cómo no hacerlo con la enseñanza de la historia misma, como relato, con la construcción de la idea de un “nosotros” como sujeto colectivo. La identidad y la violencia en ese acto, ¿cuál es el nosotros que pueda integrar y significarlas? Los discursos hablan y se construyen desde un lugar social, desde personas que están afiliadas socialmente a algún tipo de lazo. Desde la subalternidad también se puede construir un nosotros. Pero ¿cuál es el nosotros? ¿Cuál es la afiliación? ¿Cómo construir identidad, cómo construir “otros” diversos y un nosotros? ¿Qué historia contar, qué historia aprender, qué sentido tiene estudiar historia?

Lo cierto es que por la propia forma de trabajo y las distintas áreas de conocimiento con las que trabajamos hacen que a nivel historiográfico, de la interpretaciones, planteos o cuestionamientos no nos vayamos mucho de guión, la asignatura se vuelve mucho más funcional y se aprestan los contenidos pensando estrategias que puedan servir para aprobar un curso o lograr un aceptable en un escrito. La historia no es en sí misma, si no como mediador para la construcción de herramientas transversales (razonamiento, empatía, narrativa, asociación, abstracción, encadenamiento causal,

contextualización). A los contenidos de la historia enseñada en las aulas “formales” no se les da necesariamente una vuelta de tuerca.

Los puntos de tensión del espacio liceal y del proyecto. Los imponderables

Hay momentos y situaciones que se plantean en el proyecto y con las jóvenes que concurren al apoyo liceal donde sentimos “que la vida puede más”, que es muy difícil romper con las lealtades de origen, con la reproducción de los roles “predestinados”, vinculados a los roles domésticos (del cuidado del hogar, de personas dependientes: niños, adultos). Hay procesos personales que se ven truncados por la emergencia de un embarazo no planificado, por tener que quedarse en casa a cuidar de los hermanos, porque desde la familia no se asigna un sentido fuerte a las trayectorias que puedan desempeñar dentro de la educación formal, etc., lo que implica paulatinamente la desvinculación del apoyo en particular y del proyecto en general.

Angie entró al apoyo siendo estudiante del liceo 41, con 12 años. Inquieta, movediza, cuando lograba concentrarse; luego de ir y venir, sentarse y pararse, ir hasta la ventana a ver qué pasaba afuera y conversar con toda aquella que se le cruzara; resolvía lo que quisiera. Había que estar permanentemente llamándola, solicitándole que se sentara y que se dispusiera a trabajar, pero realmente tenía facilidad para entender las explicaciones y aplicarlas. Sin embargo, sus notas del liceo no reflejaban sus aptitudes sino sus actitudes y las bajas se reiteraban...

Hablamos con ella al respecto, partiendo de la pregunta: ¿por qué crees que tenés las notas bajas? Su respuesta fue un “yo que sé” “es que no me gusta estudiar y los profes no me quieren”, respondimos intentando transmitir todo el discurso típico: que ante ella había una oportunidad que dependía de su voluntad porque su potencial era muy bueno pero que la manera de habitar los espacios y el lugar desde el cual se colocaba no era la mejor. Le pedimos a la coordinación para hablar con su familia y ahí nos enteramos de que la criaba una tía porque su mamá había muerto. A los pocos días la tía apareció, una mujer de unos treinta y pocos años que nos planteó que ya no sabía qué hacer con Angie, y que si no mejoraba su panorama pronto la dejaría de mandar al liceo porque al final era una “pérdida de tiempo”. Le transmitimos lo mismo que a Angie, que era una gurisa con un buen potencial y que tal vez sería de ayuda colaborar en generarle una rutina. La mujer miró y dijo que ella hacía todo lo que podía, y que a Angie no le faltaba nada de lo material. Le agradecemos que

viniera y nos despedimos. A las semanas Angie dejó de concurrir al apoyo y al liceo.

Existe un conjunto de puntos de tensión que atraviesan a todo el proyecto. En muchas ocasiones las adolescentes comienzan a faltar porque tienen que contribuir en la reproducción doméstica del hogar (cuidar un hermano, llevarlo a la escuela o cuidar la casa) y desde la familia no se visualiza una alternativa posible para que la joven pueda continuar el proceso iniciado. Dentro de los grupos familiares, notamos que es a la adolescente mujer a la que se le adjudican tareas de responsabilidad del hogar. Las familias mononucleares, con jefatura femenina, continúan siendo una proporción importante. Sin embargo, notamos un aumento en los arreglos familiares nucleares, no siempre con lazos sanguíneos, pero sí en los que se encuentra una figura materna y una figura paterna.⁴⁸ Otros arreglos familiares, que siempre están presentes, pero en menor número, son aquellos en los que no hay ningún lazo sanguíneo (jóvenes que han sido criados por vecinos, o parientes lejanos), o que la crianza ha sido asumida por abuelos y tíos. Como señala Carla Mazziotti (2000) “La madre es la figura central y más estable con relación a los hijos, y tiene un rol dominante en el grupo. Pero esto no contradice la adhesión a la cultura patriarcal con relación a la distribución de jerarquía y poder.” Percibimos que desde los adultos hay un desinterés progresivo con respecto a la trayectoria educativa de las jóvenes; muestran mayor preocupación durante la etapa escolar y no así cuando son adolescentes. Incluso vemos que al inicio del proceso en el proyecto hay una mayor presencia familiar en acompañamiento hasta el centro, en el hecho de venirlas a buscar, participar de las reuniones, etc., que se va diluyendo con el paso de los meses hasta llegar a no concurrir a entrevistas cuando se las cita por razones puntuales y particulares. En este escenario se atraviesa que tanto padres, madres o adultos responsables de las adolescentes al revivir su adolescencia junto a sus hijas, no cumplen muchas veces con el rol de protección y cuidado que les corresponde.

Muchas veces la visión que tienen las adolescentes de los roles posibles a desempeñar en su adultez, refieren a la maternidad. El problema en sí mismo no es el embarazo, sino que éste se plantea como único horizonte u opción posible de acceso a la vida adulta. Como lo señala Carla Mazziotti, psicóloga que trabajó muchos años en el proyecto Ciempiés y teorizó acerca de su práctica, “la naturalización con que se vive este rol de género prepara el terreno para que sea vivida como camino preferencial de acceso a una

⁴⁸ La mayor parte del análisis que está planteado en este apartado se lo debemos al abordaje familiar que realizan las técnicas sociales del proyecto: Analía (trabajadora social) y Erika (psicóloga). Ellas se encargan de realizar los seguimientos y entrevistas, las fichas de acompañamiento y de ponernos al día a todos los educadores de las estrategias y de los acuerdos que se tejen con cada familia.

identidad. Si una es madre ya tiene un destino vital y una razón de ser. Cuando las opciones se amplían la maternidad en este contexto recobra el lugar de ser una entre otras opciones posibles y se pospone como en el resto de la sociedad.” “La maternidad como acceso a la adultez (“si tengo un hijo, mi madre me deja de mandar”), como logro de algo propio, de un status pero por sobre todo de un sentido de vida cuando no hay otras opciones posibles. Maternidad que aporta la ilusión de independencia re-conduciendo a la dependencia tranquilizadora. A la vez que aleja la angustia de la nada y la dificultad del logro de la autonomía”. (Maziotti, 2000).

Kathi ingresó el proyecto sin haber transitado por el liceo. Al salir de la escuela y después de unos años se inscribió para empezar a participar de los talleres de oficios. Después de realizar un proceso evaluado por todos los educadores como muy positivo se le planteó la posibilidad, al cumplir los 15 años, de anotarse en áreas pedagógicas para cursar el ciclo básico en una modalidad semestral. Desde entonces empezó a participar en el apoyo liceal con mucha iniciativa y entusiasmo. Su presencia fue para otras compañeras como la savia que hace reverdecer a un árbol y su espíritu fresco oxigenó todo el espacio. Distintas limitaciones que provenían del entorno familiar nos hicieron dudar acerca de la sostenibilidad de ese proyecto que estaba encarando. Kathi estaba por concluir el primer año y empezar materias de segundo cuando comenzó la apatía y la falta de ganas se hizo carne. Preguntas como ¿para qué voy a seguir estudiando?, empezaron a cuestionar la legitimidad de su proyecto. “Yo lo que quiero es conseguir un trabajo, irme de mi casa”. Más allá de las charlas, de las mil y una conversaciones con los distintos educadores, Kathi empezó a faltar cada vez más al espacio del apoyo y a los otros talleres del proyecto. Cuando nos enteramos de que estaba embarazada su alejamiento era un hecho.

La apuesta del proyecto y como educadoras desde el espacio del apoyo liceal es intentar mostrar el conjunto de los posibles, para crear y recrear con cada uno desde lo real y simbólico un universo de oportunidades.

Reflexiones finales

Si concedemos realmente importancia a la posibilidad de que la educación nos transforme, entonces también debemos reconocer la posibilidad transformadora de nuestra propia subjetividad docente. Luego de trabajar como parte del equipo del “Ciempiés” y luego de habitar lugares de marginalidad junto con las adolescentes de Casavalle, las propias prácticas docentes se sienten distintas.

Si nosotras quisimos dar a ellas parte de nuestras cosmovisiones acerca del mundo, y aproximarlas a su derecho a acceder a una “cultura universal” histórica, diversa y vasta, que les permita ampliar horizontes y reconocerse situadas, ellas nos condujeron a sus mundos de adolescentes que experimentan y juegan con las búsquedas de lugares en donde las oportunidades no son muchas.

Este trabajo nos ha permitido deslocalizarnos y mirar desde otros huecos a las instituciones, a los saberes y a las prácticas que representamos. No se vuelve de la misma manera a la ciudad pavimentada y al asfalto. No se es igual cuando se mira a un adolescente nuevamente en un contexto formal, clásico, de aula. Volvemos con más herramientas, con más posibilidades de ser empáticos, y sin duda, con muchas más incertidumbres.

La educación es un terreno en el que dos más dos no dan cuatro casi nunca. Y si a menudo estamos evaluando en términos de éxitos o fracasos las cosas que hacemos, generalmente la realidad es mucho más compleja de clasificar y los resultados mucho más difíciles de medir. Porque la educación, entendida desde una perspectiva integral y abarcadora, apunta a dejar algo en los sujetos en el momento de sus vidas en que se están definiendo y es muy difícil tangibilizar hasta dónde queda algo y qué es lo que el otro hace o puede hacer con aquello que se ofrece.

Bibliografía

- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine: *Los docentes entre el placer y el sufrimiento*. Traducción de: José Luis Atienza en coedición de la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México 2009
- CIFALI, Mireille, “Accompagner, quelles limites” en *Les Cahiers Pédagogiques*, nº 393, abril 2001, 15-17
- DI LORENZO, Lydia, “Una mirada al espejo”, en Ana Zavala, Magdalena Scotti, (compiladoras) *Relatos que son teorías*, Ediciones ClaeH. Montevideo. 2005
- DUSCHATZKY, Silvia. “¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?”, en *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*, Edición Novedades educativas. Buenos Aires. 2006
- FERNÁNDEZ, Lidia. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1994
- FRIGERIO, Graciela. “Hacer del borde el comienzo de un espacio”, en *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde* (2ª ed.), Ediciones Novedades Educativas, Argentina, 2006
- MAZZIOTTI, Carla, “En los Avatares de la Exclusión... Reflexiones en el camino”, Trabajo publicado en la revista Universitaria de Psicología primer número segunda época “Siglo XXI; Subjetividades. Nuevos desafíos para la Psicología” de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Montevideo. Julio 2000
- NÚÑEZ, Violeta “Infancia y Menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos”, en *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde* (2ª ed.), Ediciones Novedades Educativas, Argentina, 2006

“Nadie me lo contó así” Enseñando historia en una librería

Magdalena de Torres⁴⁹

Liceo N°18 de Montevideo; Colegio “Santa María”

Desde el 2012 doy talleres de Historia en “Pocitos libros”, una librería ubicada en Avenida Brasil y Brito del Pino. El mío no es el único taller, también hay de escritura, filosofía, teatro. Queda en evidencia el interés de Leo –su dueño– de que la librería se transforme en un espacio cultural. Para la nueva versión de “Nadie me lo contó así”, nombre asignado al proyecto de dar talleres de historia, pensé cuidadosamente el afiche así como también el título del mismo. Las imágenes mostraban acontecimientos o personajes vinculados a los años veinte, treinta y cuarenta en el Uruguay y el mundo. Y su título –“Entre Batllismos”– jugaba con la idea de abordar temas, o una periodización, que yo creía poco enseñada en el liceo. Junto con el afiche circulaba un adjunto con el programa y un encabezado que decía lo siguiente: *La mayoría de los uruguayos alguna vez escuchó hablar del “primer batllismo” o del “neobatllismo”; de José Batlle y Ordóñez o de Luis Batlle Berres. Pero ¿qué pasó entre esos dos períodos históricos? Hay más Historia/s donde vernos reflejados.*

Primer día de clase

Y finalmente llegó el jueves. A diferencia del año pasado no realicé una charla informativa sobre el taller, por lo que la expectativa de quiénes serían mis alumnos aumentaba. Es verdad que no era un terreno totalmente incierto para mí, ya que la experiencia del año pasado aseguraba algunos rostros conocidos. Era el segundo año que tenía un taller en la librería, la combinación de las ganas y el tiempo libre (no sé exactamente en qué proporción) explicaba la vuelta de algunos alumnos. ¿Pero el resto? El número

⁴⁹ Profesora de Historia egresada del Instituto de Profesores Artigas (IPA). Cursa la maestría en didáctica de la Historia en el Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH). Desde el año 2007 es asistente de los cursos a cargo de la Profesora Ana Zavala en el marco de la maestría antes mencionada (“Entre la ‘teoría’ y la ‘práctica’. Introducción a la Didáctica de la Historia”; “Didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza de la Historia”). Dicta cursos de Historia en el ciclo básico, dentro de la enseñanza pública y privada. Ha participado en distintas jornadas relacionadas con la didáctica de la Historia, en algunas ocasiones, en carácter de expositor y ha publicado un artículo (“Relatos llenos de identidad” en *Cuadernos de Historia*. “Del dicho al hecho. Cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza”)

de inscriptos aseguraba la llegada de otras presencias. Prolijamente, Leo –el librero que me permitió concretar este proyecto en su librería– llevaba la lista de quienes quizá se habían acercado atraídos por las imágenes y el programa que hacía ya unos días circulaba por Internet.

Llego a la librería quince minutos antes –lo suficiente como para no encontrarme todavía con ningún alumno/a–. De a poco comienza a llenarse la pequeña librería atestada de libros, saludan afectuosamente a Leo, comentan de algún libro o piden alguna recomendación. Leo me presenta en el hall y nos invita a bajar al sótano donde será nuestra clase. Beatriz –una alumna ya conocida–, elegantemente vestida dice, “*Yo voy bajando porque voy lento*”. Sonríe e invito al resto a descender las escaleras que nos conducirán al sótano que contiene una mesa rectangular, bastantes sillas y un pequeño pizarrón, incorporado recientemente. Me presento brevemente poniendo el énfasis en que enseñé historia a adolescentes de liceos públicos y privados, y que lo nuevo, lo distinto para mí, es enseñar historia en una librería. A lo que ellos bromeando contestan “*Claro porque igual le seguís enseñando a adolescentes*”. De ese ropaje, de mis clases de la mañana con los terceros del liceo 18 o del Colegio Santa María no me pude desprender. En mayor o menor medida estarían presentes en el taller.

Ahora le toca el turno a ellos. Comienza Marta, una catalana que llegó de niña en los años cincuenta a nuestro país. Recuerda, con bastante indignación, a su primera maestra en Uruguay evaluando negativamente, adelante de todo el grupo, su redacción sobre la batalla de Las Piedras. A medida que contaba esa anécdota, repetía: “*Y yo era una buena alumna...*” Quizás el taller sería para ella la oportunidad para establecer un nuevo vínculo con la historia del Uruguay y por qué no con su “*nueva patria*”. Alberto -su esposo- no solo la acompañaba en el taller, sino en los sucesivos viajes a Cataluña. Casi terminando, le toca el turno a Esteban, un despachante de aduana al que no le gustaba la historia en el liceo pero que descubre su interés gracias los atrapantes relatos contados por un compañero de oficina. A partir de ese momento siempre anda interesado por la historia. A medida que los escucho me alegra sentir tanto entusiasmo, pero también temo defraudarlos. Que mis clases se vuelvan aburridas; que su experiencia y formación, en algunos casos profesional, transformen mis cursos en mediocres.

A diferencia del entusiasmo que caracterizó el primer día de clase en la librería, en el liceo alguna vez algún estudiante me ha interrumpido para decir “*Y de qué me sirve saber esto*”, lo que ha generado en mí distintas reacciones. Intentar convencerlo del sentido de aprender historia, desmoralizarme o ignorarlo y continuar dando la clase. Esta última actitud es la que ha predominado en el último tiempo, pues como dice Barbier (2000) el único que puede encontrar sentido a lo que hace es el sujeto. Yo solo puedo dar una significación a mis palabras, a mis acciones, a mis clases,

con la intención de que ellos construyan sentidos. De a poco, y cada vez de forma más explícita, intento a través de la historia ayudarlos a contestar las preguntas que yo supongo se formulan, dicho de otra forma a construir sentidos. Al dar la reforma escolar, suele ocurrir que hay quienes se identifican con la cultura “civilizada” y letrada de los doctores y desvalorizan la cultura “bárbara” y analfabeta de los gauchos. A veces los más acérrimos defensores de los letrados son los que se resisten (o no pueden) escribir en clase. Entonces en ese caso intento que las contradicciones aparezcan, con la ilusión de ayudarlos a construir sentidos y así no sentir que los defraudo.

“Nadie me lo contó así”: el proyecto

Tenía claro el contenido. Sería sobre el siglo XX en Uruguay. Con tres cortes cronológicos (comienzos del siglo XX, las décadas del veinte, treinta y cuarenta, y un último corte relacionado con el pasado reciente). De ese proyecto llevé a la práctica los dos primeros en los años 2012 y 2013. Es difícil explicar por qué algo nos gusta, pero de un tiempo a esta parte mi interés por este período de la Historia aumenta. Probablemente mi elección se deba en parte a los profesores que me marcaron en el transcurso de mi formación en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), mostrándome, entre otras cosas, la complejidad de los relatos históricos y su intrínseca relación con la investigación. Pero si bien los buenos cursos son los que uno intenta luego transmitir en sus clases, esto no explica mi particular interés por el siglo XX. Este siglo, en Uruguay, lo siento más cercano, más asequible, más fácil de entender y empatizar. Quizás porque el pasado, a veces, actúa de espejo donde podemos encontrar nuestras distintas identidades. También encuentro en el siglo XX similitudes con el presente⁵⁰, con lo más contemporáneo, sin que esto me haga pasar por alto que al decir de David Lowenthal (1998) el pasado es siempre un *país extraño*.

Denominé a este proyecto relacionado con la Historia del Uruguay en el siglo XX “Nadie me lo contó así”. Pero ese *contar* no hacía referencia a la forma de trabajo, que por cierto fue en el pensar y en el hacer, lo que más me costó definir. Refería al contenido, a la intención de acercar otras historias, más precisamente, otros abordajes historiográficos, distintos a los que yo suponía habían sido enseñados. Pretendía llegar a quienes nunca les había interesado la historia o la consideraban poco atractiva en el liceo. Mi idea sería entonces mostrar otras historias, aquellas que quizás nunca habían entrado en un salón de clase. El siglo XX se podría “contar” desde distintos

⁵⁰ Es interesante resaltar que recién este año, a partir de la experiencia de tener una practicante, intenté hacer más fluido el “diálogo” entre pasado y presente, práctica bastante común en el resto de mis colegas y que en mí no tenía una fuerte impronta.

enfoques –económico, social, cultural– y no desde uno exclusivamente político o nacionalista como yo suponía había sido enseñado. La selección de contenidos se estructuraría en base a nuevas miradas historiográficas. El siglo XX se podía contar desde la historia de las mujeres, inmigrantes, estudiantes, obreros, prostitutas.

En ambos cursos –el de comienzos del siglo XX y “Entre Batllismos”– los grupos sociales, aquellos con mayor capacidad organizativa –como los obreros, estudiantes, mujeres, ganaderos– como los más excluidos o invisibilizados –como las prostitutas– tenían que estar presentes. Cada vez más concibo a la historia y su enseñanza, con rostros visibles, imaginables. No puedo separar el pasado de su dimensión intrínsecamente humana. Esto explica los textos de la historiadora Graciela Sapriza para trabajar el movimiento feminista o de Ivette Trochón para el tema de la prostitución. También Porrini para el movimiento sindical o Alcides Beretta para los inmigrantes. Pero tampoco estas historias eludían lo político intentando a partir de los textos de Ana María Rodríguez, Esther Ruiz, Raúl Jacob, Gerardo Caetano, trabajar la historia política de los años veinte, treinta y cuarenta; así como también los riquísimos aportes de Barrán sobre los conservadores. También había lugar para una perspectiva económica que tomara en cuenta otros indicadores como el crecimiento o estancamiento económico, además de la balanza comercial, como se hacía desde el Instituto de Economía a través del aporte de varios autores como Bertino, Bertoni, Tajam, Yaffé. De esta forma yo elegiría qué contar, elegiría qué historiadores entrarían o no en mis clases. Esto era igual a lo que me ocurría en el liceo. Siempre elegí los grupos en la enseñanza media pública o privada en función a los programas, a los contenidos, y fueron éstos los que emigraron del liceo a la librería. En los dos ámbitos, el liceo y la librería, diseñé con total libertad el programa que quería enseñar. Aunque los programas de “Nadie me lo contó así” los armé en función a lo ya estudiado y enseñado en el liceo, también incorporé nuevos temas a partir de la lectura de los historiadores que aún no había dado en el del liceo.

Una vez elaborados los programas tenía que definir la forma de trabajo. Sería un taller, un curso o un curso-taller. Opté por la tercera, sin tener demasiado claro cuál era la diferencia entre las tres. Así quedaba plasmado en el proyecto la forma de trabajo sin demasiada precisión “...se trata de un curso-taller ya que se pretende que sea esta una instancia de intercambio basada en materiales previamente seleccionados (cronologías, fuentes históricas, historiográficas, fotografías), y no un espacio exclusivamente expositivo”. Es que eso era difícil de determinar en el proyecto. En la práctica, serían los integrantes del grupo, mi interacción y lugar en relación a ellos, lo que definiría la manera de hacer. También mi forma de trabajar con los adolescentes cambia con cada grupo. Hay grupos donde la lectura colectiva de las fichas funciona, pero si son solo dos alumnos los que las

traen asiduamente, esto deberá modificarse. Algunos alumnos del Ciclo Básico prefieren trabajar con power point, otros con videos y la mayoría en el pizarrón. Entonces mi manera de trabajar tanto en la librería como en el liceo estaría en gran medida determinada por el grupo humano que tuviera en frente.

De un curso-taller que derivó en taller

En el 2012 di el mismo curso-taller en dos momentos del año. El primero resultó ser muy numeroso. Llegamos a llenar el cupo, porque más allá de mis disquisiciones “teóricas” acerca de la metodología, para Leo era seguro que no podía exceder las diez personas. La forma de trabajo que terminé adoptando fue una de las tantas cosas importadas de mi práctica con adolescentes.

Hace tiempo que trabajo en tercer año con fichas. Esta es una práctica para nada original. Al contrario, me animaría a decir que a esta altura forma parte de una “tradicional” forma de enseñar Historia. He visto diversidad de tipos de fichas, desde las que solo se remiten a seleccionar fuentes primarias o secundarias, hasta las que tienen por objetivo escribir la clase hablada sin prestar demasiada atención al origen o a la naturaleza de los textos, que obviamente están presentes, pero no se hacen explícitamente visibles. Yo misma las fui modificando a lo largo de mi trayecto profesional. Primero fueron una selección de fuentes primarias y secundarias y éstas eran las que armaban el relato en la clase. En este caso las fichas no sustituían al libro de texto. Es más, muchas veces era imprescindible, porque las mismas no contenían un andamiaje fáctico que permitiera contextualizar el trabajo con fuentes. Al comienzo, enseñar historia para mí era ir directo a las fuentes. Con el tiempo, y dependiendo del contexto donde trabajara, las voces de los historiadores fueron dosificadas, reelaboradas o versionadas por mi propia voz. La lectura dificultosa y la falta de entendimiento por parte de la mayoría de los estudiantes hizo que probara con otro tipo de fichas. Así surgieron dos fichas escritas en primera persona: “Relatos de Sofía” y “El Uruguay visto por un estanciero del siglo XIX”. La primera era el “testimonio” de una adolescente obrera que contaba los cambios en las condiciones de trabajo después de la legislación laboral del batllismo; la segunda cuenta la historia de un estanciero inmigrante, protagonista de las principales transformaciones del medio rural (cría de ovinos y alambramiento), integrante de la ARU y partidario del gobierno de Latorre. Si bien aclaraba en ambas fichas que esos relatos habían sido elaborados a partir de fuentes historiográficas, aquí los historiadores “desaparecían” para quedar en un primer plano el relato en singular. Para mí fue y es importante el trabajo en la clase con

textos historiográficos ya que permiten visualizar la idea de construcción del conocimiento histórico, pero en este caso la intención era otra, rescatar el rostro humano de la historia. Otras veces las fichas eran simplemente un resumen explicativo del tema. Por ejemplo, la ficha denominada “Una mirada panorámica de la industrialización europea del siglo XIX”: en ella no hago más que sintetizar con mis palabras aspectos vinculados a los obreros, burgueses, fábricas, capitalismo, etc.

En la librería las fichas eran una selección de textos historiográficos, y en menor medida, testimoniales. Aquí no estaban mis palabras, con la intención de explicar o volver humana a la historia, porque suponía que trabajando con adultos no era necesario traducir las palabras de los historiadores o mostrar el rostro humano de la historia para motivarlos. No había barreras de lenguaje y mucho menos de motivación porque estaba presente en ellos desde el primer día de clase. Serían leídas en voz alta por mí, para luego ser comentadas.⁵¹ El mismo sentido tenían las fichas cuando eran trabajadas con los adolescentes, aunque esta práctica se fue perdiendo, sobre todo en la enseñanza pública, porque los constantes olvidos hacían imprescindible llevar algunas copias o cambiar de forma de trabajo. En la librería no hubo olvidos porque las fichas eran suministradas por mí. Tampoco malas notas porque aquí las actividades o preguntas no eran el corolario de las fichas como sí en general lo eran en el liceo. El sentido no era leer para luego evaluar, saber lo que entendieron o aprendieron. En el taller los contenidos se difundían por el simple hecho de ser difundidos desconociendo lo que le podía generar a los otros. En el mismo momento en que escribo no dejo de pensar que las barreras pensadas como diferencias a veces no existen. Tampoco sé lo que les generan los contenidos a los adolescentes; tan solo tenemos pistas, alguna que otra señal de placer o displacer, pero sí sé que el sistema obliga a evaluar nos guste o no esta práctica atraviesa e invade al resto.

Las dos versiones de “Nadie me lo contó así” (la de comienzos del siglo XX y la de las décadas del 20, 30 y 40) fueron bastantes diferentes.

Si tuviera que definir las, la primera se aproximó más a un curso y la segunda a un taller. El curso para mí es algo más pautado, poco improvisado, con una selección de contenidos que no permite salirse de un guión. La dinámica es que uno enseña y los otros preguntan para interactuar, pero de ninguna manera nos salimos de un guión con el cual se persiguen ciertas intenciones. Y si bien en este contexto no hay instancias de evaluación la idea es que los participantes se vayan con ciertos saberes. Uno debe aportarles,

⁵¹ Hasta tal punto esta forma de trabajo fue acertada, que en algunos momentos, en aquellos donde fui apremiada por el tiempo y por la dinámica intensa del año, no pensaba en el guión de la clase, es decir en el orden asignado a los contenidos, me dejaba llevar por los textos y las preguntas de mis interlocutores. Pero eso sucedió, en la etapa en que el curso-taller derivó en taller.

“iluminar” lo que no se sabe. En el taller el rol de uno se desdibuja, pasa a ser un articulador, coordinador de las voces de los integrantes. Si bien el contenido es importante puede ser un disparador que convoque otras conversaciones vinculadas a otras épocas o temas. Siempre se vuelve pero hay más cabida para las intervenciones. Eso fue lo que sucedió en la segunda versión, el curso por momentos se desdibujó dando cabida a la memoria.

Entre la historia y la memoria

Recuerda extensas tramas exquisitas. Olvida identidades por instantes duraderos. Rostros nítidos y gestos aparecen, sustituyen nombres rimbombantes e hidalgos. Palabras encaprichadas emergen, hacen eco, encuentran rostros, gestos, los abrazan. Fusionan vivencias con nombres y apellidos. La memoria llena el hueco dejado por el olvido, reconforta. Le permite contar su historia.

“¿Cómo era?” Ah sí “El árbol de los zuecos”, exclama intentando rescatar de su memoria el nombre de la película que unos años atrás la había conmovido totalmente. “Recuerdo a cada uno de los personajes, a esos campesinos muy pobres que no tenían nada más que sus propias manos para combatir lo adverso de su destino”. “Esa película fue impactante para mí” dijo Amanda luego de haber visto las imágenes que ese día llevé. No era algo usual que llevara imágenes, más bien predominaban los textos. Pero ese día me pareció que los fragmentos del libro “El imperio de la voluntad” de Alcides Beretta debían ir acompañados de esos rostros pobres que cruzaban el océano a *hacer la América*. Entre las imágenes de los inmigrantes se encontraba la publicidad de unas camas de bronce, esas “*en las cuales nunca pensaron nuestras abuelas*”, decía el slogan; que mi primo Santiago rescató de nuestra memoria familiar. A mí me había impactado ver cómo las historias, en este caso familiares (Domingo Percontino, el fabricante de las camas de bronce, era mi tatarabuelo), se cruzaban con la Historia. Unas pocas veces más mis historias⁵² formaron parte de mis clases; pero Amanda siguió rememorando.

Dando el golpe de Estado de Baldomir, Amanda estuvo la mayor

⁵² Cuando di la dictadura del terrismo conté que tuve familiares en ambos extremos ideológicos. Mi abuelo paterno fue un falangista español amigo de Herrera, y si bien de ese lado hay pocos recuerdos familiares supongo que habrá apoyado el golpe de Estado de Terra; en el otro extremo, mi bisabuelo materno, un nacionalista independiente, se había suicidado a causa del golpe. Este hecho marcó la vida de mi abuela Aurora que no dejó librado al olvido aquel acontecimiento tan triste que infinitas veces escuché y sin querer pasó también a ser parte de mi memoria.

parte del tiempo mirando hacia abajo, no estaba leyendo la ficha, estaba observando imágenes. *“Ah lo encontré. Miren qué lindo era Baldomir”*.⁵³ La necesidad de traducir en imágenes mis palabras fue en ella una constante. Seguramente el haber sido profesora de dibujo y egresada de Bellas Artes justificara una particular sensibilidad frente a las mismas, pero más aún, la necesidad de que las imágenes evocaran su relato. Para Amanda las imágenes estaban primero que las palabras. Eran ellas las que le permitían contar sus historias *“En mi casa se decía que Terra vino a poner las cosas en orden. Esa era la explicación que los adultos nos daban a mi hermano y a mí cuando queríamos entender lo que ocurría a nuestro alrededor”*.

Ya avanzado el año sus recuerdos tendrían un lugar en el curso. No siempre la memoria refería a los temas trabajados en clase, la necesidad de ser escuchada hacía que contara anécdotas que a veces poco tenían que ver con el tema:

“Era la primera vez que salíamos a la playa con mi generación del IPA, pasamos precioso, toda la tarde haciendo deporte y disfrutando del mar. Antes de salir, mamá me había insistido en que llevara el protector. El disfrute hizo que me olvidara de protegerme del sol y que regresara a mi casa con las piernas, brazos y cachetes muy colorados. Ese descuido me valió un rezongo de mamá, que fue lo primero que hizo al abrimme la puerta”.

Al principio me ponían un poco nerviosa las intervenciones de Amanda, no quería cortarlas, pero pensaba en el resto; en aquellos que venían a escucharme a mí y poco les importaban sus anécdotas. Esto era cierto, a algunos integrantes del grupo les molestaban las intervenciones, no exclusivamente las provenientes de la memoria, sino todas las que implicaban, desde su punto de vista, cortar la clase. Porque sus expectativas no estaban en generar un espacio donde consciente o inconscientemente pudieran ser escuchados/as; venían a aprender, a escuchar una clase, una serie de contenidos solo legitimados por los textos y la palabra del profesor.

De todas formas los compañeros realizaron un gesto solidario con Amanda; todos sabían la necesidad que tenía de ser escuchada. La librería

⁵³ Las palabras de Amanda me hicieron pensar en algo que circula por ahí, pero que desde el punto de vista académico no está demostrado. Que la primera vez que votaron las mujeres lo hicieron a Baldomir porque era “buen mozo”. Me pregunto si ese comentario circulaba en la época o fue una construcción posterior. Nada de eso se puede saber con certeza, pero es interesante su connotación. Confirma el modelo burgués de la mujer restringida al hogar, al ámbito privado, “poco inteligente” (porque ese atributo era exclusivo de los hombres) en el momento de participar en el espacio público votando, comentario por cierto, del que las principales figuras feministas de la época no eran portavoces “...creo, sin embargo, que en la situación política actual sería mejor que la mujer no votase...porque por ser la primera vez que ha de hacerlo, cada partido le echará irremediamente la culpa de todo lo que vaya mal” (Dra. Paulina Luisi, en Mundo Uruguayo, 17 de marzo de 1938)

y las clases de Historia pasaron a ser su lugar, un lugar donde mitigar su soledad y por qué no su tristeza *“Cuando falleció mamá yo quedé muy bajoneada y Leo me invitó a este taller que me cambió mi ánimo”*.

En mayor o menor medida, los recuerdos, no solo los de Amanda, emergieron y complementaron la clase. El curso-taller osciló entre esas dos variables. Había tiempo para “dar” la clase y para “escuchar” anécdotas. De a poco fui cediendo a las memorias y revalorizando esa escucha, siempre intentando complacer también al resto, a aquellos que como mencioné anteriormente no era eso lo que buscaban de las clases de Historia. Tímidamente fui buscando la forma en que los recuerdos no irrumpieran abruptamente y taparan de esa forma a la Historia. Un día les pedí que de “deberes” trajeran algo, un objeto, un texto o simplemente una anécdota que quisieran compartir y que hubiese sido generada por los temas trabajados en el curso. Esa experiencia, que ahora mi propia memoria vuelve difusa, no fue totalmente exitosa. Si bien algunos cumplieron con sus deberes (Graciela trajo la biografía de Flora Tristán; Héctor unos papeles escritos con una caligrafía prolija por sus antepasados valdenses) en la mayoría no tuvo eco.

Quizás cuando se invita a la memoria a salir, ella se resiste y predomina el olvido. Quizás al hacerlos bajar la escalera de a poco y lento, simulando la entrada a un cine, y luego proyectar “Inéditos”, no perseguía otra intención que hacerlos rememorar tan solo por un instante el pasado. No sé si lo logré, tampoco si era lo que todos querían o buscaban, pero seguro que para Amanda eso fue así *“Está dando un curso lindísimo, nuestro grupo es bastante homogéneo y ella con los temas que propone nos hace recordar mucho, todos vivimos lo que ella cuenta”*.

La tensión: resistirse a lo “improvisado”

Si tuviera que evaluar el ciclo 2012 de “Nadie me lo contó así” lo calificaría de positivo. Logré juntar un número considerable de inscriptos, realicé el mismo curso en dos momentos del año (mayo-junio; agosto-octubre) y disfruté al hacerlo. Como mencioné con anterioridad, muchas de las fichas de trabajo que usé en la librería eran similares a las que usaba en el liceo. El período cronológico abordado –comienzos del siglo XX– me permitía moverme como pez en el agua ya que lo vengo dando hace más de trece años en el liceo. Por tanto se trataba de seleccionar los contenidos que quería trabajar, reestructurar las fichas de trabajo e incluir alguna bibliografía nueva. Pero esto último, a veces, en mi práctica cotidiana, se transforma en un problema.

Creo que sufro una especie de síndrome “fundacional”, aunque haya dado muchas veces un mismo curso, y haya salido bien, algo de lo anterior,

debe ser modificado. Tengo en mi haber un sinfín de fichas modificadas, a veces los cambios son simplemente de diseño, otras agrego nuevos textos que por lo general dicen lo mismo con otras palabras. En mi computadora tengo varias versiones de una misma ficha temática. La mayor parte de las veces las fichas modifican su forma pero no sustancialmente su contenido, aunque también es cierto que no siempre doy un mismo programa, sí un mismo curso. Siempre lo estoy reelaborando y eso implica la elaboración de nuevas fichas. Si en el 2011 intenté romper el exceso de “uruguayismo” o “batllismo” con un pasaje por los fascismos europeos, en el 2012 el desafío fue abordar el terrorismo de Estado en las dictaduras del Cono Sur, y un tema que me sensibiliza particularmente como lo es el de detenidos-desaparecidos. Este año (2013) el acento estuvo en el movimiento feminista y en el Uruguay “feliz” o de “las vacas gordas”. Este síndrome de resistirme a mantener todo igual también fue trasladado a la librería.

Pero lo nuevo, lo novedoso, no solo llega modificando fichas o contenidos; también puede darse a partir de quienes reciben lo que uno da. Son los alumnos los que pueden llevar la clase por derroteros bien diferentes, es solo cuestión de dejar que eso ocurra. El grupo casi íntimo de tres personas, que tuvo lugar en el segundo semestre en la librería, todo el tiempo me demostró esto último. La clase, muchas veces, fue por donde ellos querían que fuera. Yo servía el menú, ellos comían y pedían más si no habían quedado satisfechos. Esto también ocurría en el liceo. Pero la diferencia radicaba en que si en el liceo alguien no comía, o comía lo que no tenía que comer, podía tener una mala calificación. Igual de todas formas era siempre yo la que servía el menú. A través de esta metáfora lo que intento mostrar es cómo dentro de un aula hay uno que ofrece/enseña –el profesor– y otros que toman/aprenden –los alumnos–. Sin embargo esto que parece tan lineal, no lo es en la práctica, porque como plantea Fenstermacher (1989) existe una relación ontológica entre enseñanza y aprendizaje pero no casual. Es decir, no siempre que uno enseña el otro aprende.

Cuando las clases de la librería tomaron caminos inimaginables, me aproximé a la idea de taller, pero el curso, ese que yo había pensado con anticipación, también quería estar presente. La tensión no estaba afuera, estaba en mí. Esto se hizo evidente en el curso “Entre batllismos”, que a diferencia del de comienzos del siglo XX, me resultó mucho más trabajoso y por momentos lo padecí. Volvamos al origen de este proyecto. “Nadie me lo contó así” nace de la necesidad de buscar una alternativa laboral que complementara la enseñanza en la educación media. Seguiría enseñando, pero cómo sería hacerlo en un contexto tan diferente sin directores, inspectores, libretas, correcciones, etc. La otra necesidad, era tener tiempo para estudiar. Uno de los mayores duelos que me significó tener que dar muchas horas de clases en secundaria fue tener cada vez menos tiempo

para estudiar. Indudablemente mi oficio de alumna también resistía a desaparecer. Y aquí radicó el problema. Porque una buena alumna quiere ser escuchada, quiere que el profesor escuche lo que estudió. Entonces una profesora con ribetes de buena alumna desearía que la escucharan y para ello tendría que estudiar mucho e inclusive incorporar nuevas interpretaciones historiográficas.

Después de muchas ideas y vueltas, justificadas por el miedo que me producía no poder sostener un curso que yo misma había diseñado, comenzó la acción. A diferencia del curso anterior, los temas propuestos en “Entre batllismos” eran nuevos para mí, casi no habían sido enseñados en mis clases en el liceo. Me puse la disciplina férrea de intentar leer muchas interpretaciones de historiadores para cada tema. Comencé bien, pero al poco tiempo se me hizo imposible sostenerlo, al fin de cuentas no solo se trataba de estudiar, también en la librería se tenía que enseñar. La cresta de la ola fue cuando en una semana llena de correcciones, clases con adolescentes y cansancio, quise leer también “La lucha por el pasado” de Carlos Demasi y “La actualidad del pasado” de José Rilla. Lo logré pero de manera superficial, algunos fragmentos habían quedado plasmados en la ficha pero yo no me sentía segura, faltaba tiempo para digerir sus planteos. Obstinada con mi meta nunca pensé que quizás aprender en una semana (para luego enseñar con cierta claridad) lo planteado por Demasi y Rilla era pretencioso sobre todo si también pretendía trabajar en la misma clase la influencia de ciertas ideologías en nuestro país. La clase ocurrió, no con la solvencia que yo hubiese deseado, pero igual sucedió. Y me vi recurriendo a la improvisación, aquella que la búsqueda de solvencia y precisión no hubiese dejado entrar. Me permití construir junto a ellos el relato de la clase, basado en las impresiones y puntos de vista que la lectura de los textos nos sugería. Seguramente no fui totalmente fiel a las interpretaciones planteadas por los historiadores, pero aun así la clase salió y creo que fue disfrutable, al menos lo fue para mí.

Enseñar Historia no siempre es igual

Si bien la forma de trabajar y algunos contenidos emigraron de un aula a otra, enseñar historia en la librería y en el liceo fue distinto. Empezaría por diferenciar los destinatarios. Abundan los ejemplos que ponen en evidencia que una misma clase pensada nunca sale igual en dos grupos distintos. Hay grupos donde enseñar es un placer, donde se comparten fácilmente los saberes, y en otros esto se hace engorroso, lento, dificultoso. Y esto ocurre porque si bien uno es el mismo, también uno es en función a los vínculos que establece con los demás. Es que en la acción de enseñar no solo están en juego los saberes sino también los afectos. Pensar estas dos dimensiones

– la del saber y la de los afectos– por separado sería, desde la perspectiva de Barbier (2011), ir contra un abordaje holista donde “... acción, percepción, cognición, emoción y transformación de sí son indisociables”.

Pero volvamos a la idea de destinatario que mencionaba con anterioridad. No es lo mismo enseñar a adolescentes que a personas adultas, porque esa fue la realidad del taller: solo hubo personas cuya edad rondaba los 60 años. Existe una diferencia que tiene que ver con la experiencia. Aquella que proviene de distintos ámbitos (familiar, laboral, estudiantil, político); es decir las huellas de la vida que hacen por ejemplo que ciertas palabras no sean necesarias explicar. Trabajando el movimiento sindical o feminista en la librería no tuve que detenerme a definir palabras como reivindicaciones, plataforma, acciones radicales, moderadas, sindicatos, etc.⁵⁴ Partía de la base de que cierta experiencia y conocimiento hacía innecesaria su explicación. Sin embargo, en el liceo era –y muchas veces lo es– imprescindible hacerlo para que los alumnos puedan entender el tema. Muchas veces me sorprendía cómo en la librería la experiencia de mis interlocutores surgía a través de preguntas, comentarios, interpretaciones, que demostraban la lectura de otros libros, la presencia de otras clases, de otros profesores. La mayor parte de las veces los contenidos que circulaban en el taller no tenían carácter de inéditos, de nunca vistos, como sí ocurre frecuentemente en el liceo. A veces les contaba a mis alumnos del taller los comentarios, preguntas o interpretaciones que realizaban los adolescentes, sentía que así tejía redes generacionales y creo que a ellos les interesaba. Sin embargo nunca trasladé los debates ocurridos en el taller al liceo, quizás porque conmigo ya bastaba, quizás porque para la mirada de los adolescentes yo era la que representaba la experiencia, el tiempo ya vivido.

Trabajando con adultos⁵⁵ la experiencia a veces adquiría un registro testimonial, se transformaba en documento en sí mismo. Los recuerdos enriquecían la historia enseñada, y esto por lo general no ocurría con los alumnos del liceo. Aunque a veces las memorias familiares surgían al trabajar con el pasado reciente o inclusive con la inmigración europea, siempre refería a los relatos contados por otros (padres, abuelos); pero en la librería eran ellos muchas veces los protagonistas.

En la librería enseñaba historia con la intención de que disfrutaran, que se reencontraran con el conocimiento, que se mantuvieran intelectualmente activos, todo sin el peso de la evaluación. También buscaba que los adolescentes disfrutaran, pero nuestro vínculo estaba mediado por la evaluación. Si aprendemos porque lo deseamos, entonces no es lo mismo elegir estar en una

⁵⁴ Es interesante el contraste que produce la edad y la experiencia de vida de los asistentes a mi taller y al de Mariana Albistur (Ver capítulo 1 de este libro).

⁵⁵ Los trabajos de Viviana Sención y de Ernesto Correa dan cuenta, en otro registro, de varios aspectos en común que tenemos al trabajar con adultos, particularmente cuando asisten voluntariamente al taller y son portadores en muchos casos no solo de una historia de vida, sino de un trayecto académico importante. (Ver capítulos 8 y 14 de este libro, respectivamente).

clase que estar en ella obligado. En la librería los inscriptos eligieron anotarse en el curso. Tenían el deseo de tener un curso de Historia, llegaban motivados, con ganas. A veces pienso que en el liceo la mayor parte de los alumnos no quieren estar allí, o sí, pero por otros motivos distintos a aprender. Trabajar con alumnos motivados y con alumnos desmotivados es bien distinto. Con los primeros, como era el caso de la librería, el desafío era no defraudarlos porque la motivación ya estaba ahí; en el liceo era totalmente diferente. La intención era generar en ellos la curiosidad por el conocimiento, el interés por lo que se está enseñando.

Así como en el liceo la evaluación marca y me animaría a decir, determina en muchos casos el vínculo entre el profesor y los alumnos, también el tema de los límites es determinante en un salón de clase. Cuántas veces la práctica hizo que dejáramos a un lado nuestra clase pensada para hacer frente a problemas de conducta, cuánta energía se nos va en generar un “clima” de trabajo donde todos se escuchen y trabajen de forma ordenada. Y esto nunca ocurrió en la librería, no podía ocurrir. Son adultos que están allí porque quieren estar, entonces hay un montón de aspectos que no ocurren. No hay un *quedate quieto, no hables así, sacate el gorro, sentate de forma correcta, saca el cuaderno, salí de clase*, y un largo etcétera. Pero esto no quiere decir que los alumnos no reclamaran que pusiera en evidencia nuestro vínculo asimétrico. A veces eran los propios alumnos (al igual que lo que ocurría en el liceo) los que decían “bueno vamos a dejar dar la clase a la profesora”, cuando consideraban que se excedían de comentarios. También había alumnos que me reclamaban acallar a algunos de sus compañeros y que cumpliera mi rol de profesora, como el caso de Cristina que frente a mi insistente preocupación por si estaba disfrutando las clases me contestó “... *el grupo era muy “charleta” y por lo tanto no era necesario agregar más a lo que ya estaba. Por suerte !!! la profe siempre lograba que se retomara el tema, lo que permitió continuar el desarrollo del programa*” o de Graciela que en la misma línea me escribía por correo lo siguiente “*Me encanta el taller y como lo llevas vos. Mis comentarios fueron simplemente porque a veces Horacio y Raquel se entusiasman y se van por las ramas (...)* Pero no pasa nada, cada uno tiene su forma de ser, unos son más participativos, otros más sintéticos...”. Releyéndome observo que hay diferencias pero que éstas se desdibujan al hilar más fino, pues a fin de cuentas existe una misma identidad que es la que uno lleva a cuestas.

Concluyendo...

No quisiera terminar este trabajo sin realizar una puesta a punto de lo que para mí fue más importante, aquello que fui descubriendo a través de la escritura o que ya sabía y solo puse en palabras. Me apasiona enseñar. Encuentro en esta acción un potencial acto de comunicación, y la historia no

es un pretexto, es su esencia. Más allá de los lugares –el liceo o la librería– o sus destinatarios –adolescentes o adultos– estas dos pasiones –la historia y su enseñanza– me acompañan siempre.

Enseñaría historia en cualquier lugar y a cualquier persona, pero hacerlo en distintas aulas, con personas de diferentes edades, me permitió apreciar cómo un mismo tema puede ser visto desde distintas perspectivas, y sorprenderme con esa polifonía de miradas, esto fue algo inédito, hasta ese momento en mi trayecto profesional.

De la infinidad de temas que la historia como disciplina investiga encuentro particular interés en la historia uruguaya del siglo XX, seguramente por su cercanía, porque refiere a nosotros, a nuestra identidad o identidades. Y también, porque he descubierto, esta vez a través de la escritura, que me permite abordar en el registro de lo real los cruces entre historia y memoria. En los distintos lugares en los que enseñé me descubro convocando estas dos formas distintas de abordar el pasado, quizás porque los cruces entre historia y memoria no sean diferentes a los que se dan entre saber y afecto (si es que se pueden disociar). Pues bien, enseñando en el liceo tuve que convocar a la memoria y en la librería ésta surgió naturalmente.

Las clases en la librería me permitieron leer más, profundizar en lo historiográfico, me posibilitaron remendar la sensación de que cada vez tenía menos tiempo para estudiar, de leer libros que hacía tiempo quería leer y que necesitaban el pretexto de ser enseñados. Era la vuelta a lo historiográfico (no exentas de las dificultades que se me plantearon en la práctica) con un público preparado para ello. En el liceo, si bien lo historiográfico está presente siempre en mis clases, el desafío consiste en que se sientan motivados, en generarles interés, en hacer los contenidos entendibles, accesibles. Una última apreciación. Creo que no hubiese podido dar clases en la librería sin haber tenido la experiencia previa de enseñar en el liceo; de allí saqué la mayor parte de las prácticas que fueron desplazadas hacia esta *otra aula* que es distinta pero no tanto.

Bibliografía

- BARBIER, Jean-Marie, “Rapport établi, sens construit, signification donnée” en Jean-Marie Barbier y Olga Galatanu (éds) *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000 pp. 61-86
- BARBIER, Jean-Marie, *Vocabulaire d'analyse des activités*, Paris, PUF, 2011
- FENSTERMACHER, Gary, “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en: Merlin Wittrock (ed), *La investigación de la Enseñanza, vol. I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós, 1989. p. 149-179
- LOWENTHAL, David, *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal, 1998

“Aprender, se puede a cualquier edad”

La UNI 3: un espacio de formación para la tercera edad

Viviana Sención

Profesora de Ciclo Básico en liceos públicos de Maldonado y Uni 3

Descubriendo una experiencia

“Vas a ver que son algo especial”

La UNI 3 es una institución no formal dirigida a adultos “mayores” de la “tercera edad”. Cuenta con dos locales en la ciudad de Montevideo y funciona en la modalidad de talleres. Estos talleres son muy diversos, hay propuestas de yoga, de filosofía, de computación, de inglés, un coro, historia del arte, carpintería, etc. Pagando una cuota social, los socios tienen acceso a cuatro de estos talleres a elección.

Los animadores sociales y los docentes trabajamos allí en forma voluntaria, la institución cuenta con partidas para materiales que son entregadas a los encargados de los talleres dos veces al año. Hay distintas aulas que se usan según las necesidades, lamentablemente se cuenta con un solo cañón por lo que pocos lo pueden aprovechar, siendo tantos los talleres.

Yo llegué a conocer la UNI 3 y a trabajar allí en el año 2012, gracias a una profesora amiga, que me solicitó que le hiciera una suplencia en su taller de Historia Nacional. Ella tenía planificado el contenido de lo que iba a trabajar durante el año, y éste se centraba en las guerras civiles del siglo XIX. Mi conocimiento, mi preparación para abordar el período con ese enfoque particular era escasa, de manera que me vi obligada a leer y releer algunas cosas para poder asumir la suplencia.

Lo que me motivó a aceptar fue tanto la voluntad de darle una solución a su problema como las ganas de trabajar con alumnos distintos a mi cotidianeidad adolescente. El programa que ella había diseñado más bien que me ahuyentaba. En principio la suplencia era por un tiempo corto, uno o dos meses, pero finalmente estuve cerca de tres meses. Luego la profesora se pudo reintegrar y mis “alumnos” me hicieron una despedida y me pidieron que presentara algún taller el año siguiente. Durante un mes, volvió la profesora titular con ellos pero luego me pidió nuevamente retomara la suplencia, porque tenía algunos problemas y tenía que dejar el taller. Yo realmente ya extrañaba y acepté sin dudar. Empecé a pensar de veras en la posibilidad de presentar un proyecto para el año siguiente.

Los estudiantes estaban muy contentos de que volviera, nos acostumbramos a trabajar juntos rápidamente. Al comenzar este año fue muy complicado encontrar un horario, un día que pudiera acomodarme para dar el taller puesto que tomé horas en Secundaria en el interior del país de modo que tengo que viajar todos los días. Este cambio trajo la dificultad de que los socios ya se habían inscripto en los talleres con los días y horarios fijados el año anterior. Conversando con las secretarías, ellas me llamaron constantemente para lograr encontrar un día y un horario, que yo pudiera y que el salón no estuviera ocupado por otro taller. La respuesta de los socios que se habían inscripto fue muy cálida, en el sentido de que se organizaron para poder cambiar también el día, y algunos incluso dejaron otros talleres.

Con relación a los contenidos del taller la cuestión fue compleja desde el principio. El primer día que fui a la UNI, me recibió la fundadora del espacio en Uruguay. Quería darme la bienvenida y contarme un poco como funciona la UNI, cuáles son sus fundamentos y sus objetivos. Hizo mucho énfasis en la importancia de la educación para toda la vida, y en la capacidad de aprender que tienen las personas de la tercera edad. Hasta ahí, todo bien; luego pasó a hablarme sobre lo que para ella era la Historia Nacional y su importancia en los más diversos aspectos de la vida pública. Su planteo en este punto apuntaba a considerar la historia nacional como un estímulo de la identidad uruguaya.⁵⁶ El taller que yo daba tenía –según me planteaba– como objetivo recuperar las raíces de nuestra identidad nacional, engrandecer a nuestro héroe Artigas y recordar los acontecimientos importantes de la historia de nuestro país. Me recomendó y me prestó libros de Méndez Vives para que preparara los talleres.

Esta reunión me generó un fuerte impacto porque la bibliografía que yo me habitué a leer sobre estos temas no tenía mucho de nacionalista, sino que era más bien crítica⁵⁷, por lo que si ella me visitaba (como prometió que haría) supuse que se iba a sorprender un poco. Por otro lado me parecía que la necesidad de decirme eso se debe a que me vio muy joven, y que ella tiene una idea muy clara de qué se debe esperar de algo que se llama historia nacional. Conviene aclarar que el curso que dicté tuvo un enfoque que distaba mucho de nacionalista, y en realidad rápidamente me olvidé de la existencia de la reunión. Retomaré este asunto bajo el subtítulo “Con tu discurso voy llenando huecos”.

⁵⁶ Esta posición frente a la Historia es muy común, y de hecho es la madre de la existencia de dicha asignatura en el currículum escolar. Paula González (2006) habla del binomio identitario entre historia y formación ciudadana, y Raimundo Cuesta (2002) plantea al hablar del código disciplinar de la historia, que su origen se encuentra en la “...impronta de un saber al servicio de las clases dirigentes...” (2002-33).

⁵⁷ Me refiero por ejemplo a que en el trabajo sobre el siglo XIX y principios del XX aparecen autores como José P. Barrán y Benjamín Nahum, Ana Frega, Carlos Machado, Gerardo Caetano y José Rilla, Milton Vanger, entre otros.

En primer lugar hablaré acerca de la tensión que existe entre el aula cotidiana de enseñanza secundaria y el aula-taller de la UNI, lo instituido y los “alumnos”; en segundo lugar lo haré acerca de las diferencias en cuanto al abordaje y circulación del saber o de los saberes; y finalmente un abordaje de la dificultad para definir un rol en este espacio de aula. El trabajo que hago semana a semana en la UNI es un curso atípico, en un aula que no es un aula y con alumnos que no son alumnos; es por esta razón que intentaré explicar cómo funciona y por eso la referencia a los “alumnos” aparecerá así, entrecorrida.

El Aula-taller: un dispositivo en tensión

*“La escuela era la de los 50”
“Nosotros sí hacemos los deberes”*

Cuando comencé a trabajar en la UNI, tenía –y aún tengo en realidad– la duda de cómo funcionaría historia nacional en un ámbito de taller. La idea de trabajar en un taller implica horizontalidad entre los participantes, supone también flexibilidad en los temas y en la forma de abordarlos. En realidad nunca había trabajado en esa forma, por lo que no sabía muy bien cómo organizarme para ello. La profesora a la que iba a suplir trabajaba con presentaciones Power Point; al leerlas no me pareció que hubiese demasiada flexibilidad en el planteo.

Cuando fui a la clase por primera vez me extrañó la disposición del salón, estaba la pizarra ubicada al frente y los asientos dispuestos como en una clase tradicional, ordenados en filas y mirando todos al frente. De alguna forma la estructura del salón decía que quien hablaba en ese lugar era yo. Ese se convirtió rápidamente en un lugar cómodo para mí, porque no estaba nada habituada a trabajar en forma de taller.

A medida que pasaron los primeros encuentros me di cuenta de que esa forma de trabajar era la que ellos esperaban, eso era lo que buscaban, se suponía que yo debía exponer. Incluso noté que no estaban habituados a las preguntas y a responder cuando yo hacía preguntas abiertas, para participar generalmente levantan la mano como alumnos de escuela. Las estructuras adquiridas en la educación formal están tan interiorizadas por ellos y por mí, que sin analizarlo mucho me vi en un espacio no formal y más desestructurado pero con una lógica prácticamente igual al espacio formal. Es real que muchos de ellos llevan más de 30 años sin participar de ninguna experiencia de educación formal, a pesar de que la mayoría de ellos tiene estudios terciarios. Esta situación, la lectura de su comportamiento, en el caso del primer tipo de “alumno”, me lleva a preguntarme la fuerza,

la efectividad del período de escolarización primario –y en todo caso secundario– que tuvieron.

En una clase surgió el tema educación y Antonio planteó que “*la escuela era la de los 50*” que es la época en la que él asistió. Decía que en esa experiencia de aula, se respetaba a los maestros, había “realmente” igualdad de oportunidades y “realmente” se aprendía. Los “realmente” que ponía sobre la mesa Antonio, tenían que ver con la fuerza de una institución que se imponía a través de prácticas y de ritos como saludar de pie a la maestra, el tratarse de “usted” entre otras cosas. Estas prácticas constituyen lo que *ellos* entienden por ser alumno y por supuesto lo que esperan de un profesor.

En sus biografías académicas ellos cuentan con unos muy diferentes puntos de partida al de mis ‘otros’ alumnos cotidianamente ubicados dentro del sistema educativo actual. Antonio insistía en el valor de esta educación primaria tan diferente, estructurada, respetada y de alguna forma venerada gracias a su laicidad y sobre todo a su gratuidad, como forma de lograr igualdad de oportunidades. Hablamos acerca de cómo el devenir ha llevado a primaria a cambiar de la misma forma que ha cambiado secundaria, y de la misma forma que la sociedad ha ido transformándose y le ha dado un diferente lugar a la educación.

Esta tensión entre sus biografías académicas y la realidad educativa actual surge esporádicamente en los talleres bajo diferentes formas, a veces es el recuerdo de épocas mejores, es la comparación de las instituciones de hoy con las instituciones de su ayer, o es la valoración del traqueteo que ha sufrido la educación a través de diferentes etapas. Este papel que ellos cumplen, ese interés y avidez de lectura, de saber, las excelentes preguntas, el respeto hacia mí, entre ellos y hacia la historia como saber, tiene que ver con una concepción de “ser alumno” que es hija de esas biografías, de esas prácticas instituidas tan arraigadas en nosotros.

La tensión presente y tangible hace visible lo diferente que es trabajar con ellos y con los estudiantes de secundaria. Una diferencia fundamental está relacionada con la *evaluación*, ellos no esperan que yo los evalúe, ni yo considero que haya cosas para *aprender* en el sentido más estricto en lo que se plantea en el aula liceal. Ellos no tienen que demostrar(me) que aprendieron nada, entendiendo aprendizaje como una incorporación más o menos duradera de saberes o habilidades que luego podrán ser aplicadas en situaciones diferentes a las de su adquisición.

Es claro que existen ciertas prácticas de evaluación, yo me formo juicios sobre ellos, a través de la observación y de su participación en la clase. En el aula está el que se duerme (literalmente) conviviendo con los que completan mis frases porque están totalmente compenetrados con el discurso y con el tema que se trabaja. En ese sentido tengo de los “malos alumnos”

y de los “buenos alumnos”. Lo que sí no hay en mi clase son *calificaciones*. No hay, en el decir de Barbier (2000, 352), *prácticas de etiquetaje*; porque en realidad no *debe* haberlas, no se exige a nivel institucional, ni el taller está estructurado de esa forma.

Los “alumnos” de la UNI no tienen que cumplir con ningún requisito para aprobar el taller, de hecho no existe algo como “aprobar” el taller. La experiencia que vivimos durante un año, concluye al finalizar el año, y quedan pendientes temas para el año siguiente y todo el mundo sin excepción “pasa de año” sin calificación, sin examen final.

Esto no quiere decir que estos “alumnos” no comprendan lo que se habla, y que yo no me preocupe de lograr una efectiva comunicación, son dos cosas totalmente diferentes. De hecho ellos captan el sentido, comprenden, y eso que comprenden entra en discusión con lo que ya saben. Me pregunto: ¿es necesaria la evaluación para comprobar que existe aprendizaje?, ¿para que la experiencia vivida en el aula sea “formativa”?

Para mí esto es como una sacudida de las estructuras mentales, o al menos un movimiento que me lleva a cuestionarme ¿el taller de la UNI es tan distinto del aula formal? Pienso que la diferencia está en el para qué, y a partir de allí en el cómo. La forma en que imagino lo que voy a trabajar y cómo lo voy a trabajar en el taller de la UNI nada tiene que ver con el planteo posterior de una instancia de evaluación, o buscando la mejor forma de que incorporen un contenido o una capacidad, como sí me pasa constantemente en el sistema formal, sobre todo trabajando con Ciclo Básico. En el sentido de que allí circulan saberes y es un espacio de formación, no siento la diferencia.

Es claro que la evaluación como práctica puede ser formativa, pero no siempre lo es. Cada vez que corrijo escritos o exámenes me pregunto hasta qué punto un “examen” que sólo plantea preguntas de información es formativo, es una experiencia enriquecedora en el sentido del aprender. ¿Lo es de alguna manera un examen que el alumno puede aprobar y acreditar el curso repitiendo de memoria un supuesto discurso correcto? ¿Pueden perder un examen o tener bajas calificaciones alumnos que tal vez saben ‘lo mismo’ que los que aprobaron?

En el caso de mi aula de la UNI, la evaluación no es una condición para la formación, acreditación, pero la formación se encuentra presente en forma constante. En este espacio ocurre una acción más ligada a *compartir* un conocimiento, se trata de construir un discurso comprensible para ellos, sin la expectativa de que hagan algo con él en otro momento o en otra circunstancia. No se les pide nada a cambio, no se les exige nada y sin embargo todos los días me voy con la sensación de que se llevan la mochila llena.

Esta circunstancia no quiere decir que la experiencia de estar en el taller de la UNI y de intercambiar este saber, no genere un conflicto, en el

sentido positivo de la palabra: un remover de estructuras. Casi nada de lo que trabajamos allí es escuchado por primera vez, prácticamente de todo lo que hablamos ellos traen una idea, un saber. El asunto particular es que lo que compartimos, muchas veces entra en tensión con ese saber que traen.

Para mí lo importante es que la ausencia de acreditación, evaluación y de toda práctica de etiquetaje alivianó mucho mis planificaciones y mi propia acción en la UNI, se convirtió muy rápido en mi oasis semanal. Esta situación ha sido conversada con mis “alumnos”, y es tomada con mucho humor por ambas partes en el sentido de que les comento que son mi respiro semanal, porque es dar clase de historia –que es lo que amo hacer– sin toda la presión de los plazos, las evaluaciones y las dificultades concretas de la cotidiana en secundaria. Bernard Charlot (2006, 17-38) plantea y discute la noción de “fracaso escolar”, creo que la ausencia de fracaso en esta aula aliviana mi experiencia (y la de ellos), plantea toda una lógica diferente. En secundaria se lidia todos los días con el fracaso y con el fantasma del mismo. Ese alumno cuya situación familiar lo aleja del sistema, ese alumno que ha repetido el curso tantas veces que ya no encuentra sentido a su experiencia escolar, entre tantas historias y situaciones que compartimos cotidianamente. En la UNI no siento el peso de la responsabilidad frente al fracaso escolar que sí siento cuando trabajo con mis alumnos de Ciclo Básico del liceo público.

Siguiendo a Gilles Ferry (1997, 53-58), me cuestiono cómo podemos entender esta formación de adultos desde el mismo concepto de formación como trabajo sobre sí. Estoy convencida de que la experiencia es formativa, entiendo que es un acto educativo. Dentro de la tipología que plantea Ferry (1997, 59-73), me aventuro a pensar en la tercer opción, cuyo énfasis se encuentra en la relación profesor-alumno, llamada de liberación. Quizá es un poco presuntuoso pensar eso, pero el acto educativo que allí se da lugar tiene que ver con un trabajo –opcional, siempre es opcional– de transformación sobre sí mismo. Entonces aquí, tanto conocimientos como experiencias pueden integrarse, en un nuevo marco. Ellos adquieren lo que les es más útil de lo que comparto con ellos, lo que les interesa más, y a partir de allí viven una experiencia formadora. Dice Ferry “...la formación, formarse, es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos.” (1997, 99)

Esta formación, este trabajo sobre sí, está nutrido de un genuino interés por el saber-objeto-Historia. El estudiante de secundaria se enfrenta a la Historia pero no por opción, en este sentido *la sufre*, el “alumno” de la UNI elige este curso, *elige* escuchar a una persona hablar una hora semanal sobre Historia. Ellos bromean con que no tienen que hacer deberes, a pesar de que constantemente me piden que les deje material para leer y piden las diapositivas por mail para repasar lo que trabajamos, es un interés

radicalmente distinto al de mis alumnos habituales el que muestran. Cuando ellos mismos se comparan con mis alumnos cotidianos, es algo que no podemos evitar ni ellos ni yo, realzan eso de que ellos *si quieren estudiar*, de que *si quieren aprender y si hacen los deberes*; como vimos este es el oficio del alumno que han aprendido; de esta forma entienden que debe ser el alumno.

Son alumnos de una escuela en la que estudiar era la regla y no la excepción, y no es por aquello de que todo tiempo pasado fue mejor, sino porque la institución escuela incluía más fácilmente a aquellos sujetos que a estos. Nos encontramos a diario con dificultades para motivar a los adolescentes con los que trabajamos, creo que más allá de un análisis crítico al respecto es lo que siento yo particularmente esto aquí desaparece, el fracaso es un no-lugar.

El aula de la UNI es un taller pero a la vez tiene elementos de mis aulas cotidianas; le llamamos taller pero voy y doy una clase, ellos son alumnos y quieren ser alumnos, que leen, que “hacen los deberes”. Finalmente creo que la diferencia esencial entre ambos espacios de aula que vivo es la forma en que pienso la evaluación y cómo la siento. En el caso de la UNI se da una evaluación natural, y en el aula diaria me pesa la necesidad de calificar y la responsabilidad de pensar instancias de evaluación realmente formativas y a su vez cumplir con todos los requisitos formales del sistema. Si hay una razón por el que la UNI es mi oasis es esta, y la otra es la relación con el saber.

El saber y sus abordajes

*“Con tu discurso voy llenando huecos”
“Esto nunca me lo habían enseñado así”*

En este apartado vamos a tomar algunos aspectos del saber y de su presencia en el aula-taller de la UNI, en primer lugar la cuestión de la circulación del saber, los diferentes *rappports au savoir* allí presentes, y finalmente algunas reflexiones en torno al saber-objeto Historia y su abordaje.

La estructura institucional de la UNI da el perfil de aula tradicional, fijando un número elevado de asistentes (75 en lista más el mismo número en lista de espera) con los que sería muy complejo adoptar una modalidad de taller, disponiendo la pizarra y las sillas para la exposición, los estudiantes con su fuerte escolarización, su respeto por mi palabra, su disposición silenciosa. Esta parece ser la estructura, pero en los hechos lo que ocurre allí puede ser observado desde otro ángulo.

Si nos preguntamos *dónde está* el saber en esta ecuación, en seguida tenemos que cuestionarnos un poco el perfil de aula tradicional que al

parecer tiene esta realidad. Si bien yo soy la que expone, esto se da así casi por fuerza, y no necesariamente porque sea yo la depositaria del saber en ese salón. En la amplia mayoría de los temas que se abordan allí, ellos saben mucho más que yo, han leído en general más libros que yo, y durante el año 2013 que comenzamos a trabajar siglo XX, cuentan con la ventaja de la vida, de la experiencia.

Aprendo lo indecible en estas clases, robo anécdotas como loca. Ellos son como un libro abierto en que la historia pasa y pasó y se transmite con naturalidad como experiencia de vida, como cuento de sus abuelos. Recuerdo en este punto anécdotas claras, la primera de ellas me hizo empequeñecer hasta casi desaparecer –pero casi– y las otras son datos robados que reproduzco en mis ‘otras’ clases.

En una clase que estábamos hablando sobre la Constitución de 1830, tomamos como una de las fuentes la Constitución de Cádiz de 1812, y Elizabeth dice: “*de ahí viene el dicho Viva la Pepa*”. Una expresión que he usado muchas veces por costumbre, no sabía que tenía allí su origen, y una vez que ella lo explicó, y la siguiente clase me trajo un recorte de periódico donde lo explicaban, tuvo un claro sentido para mí e incluso pensé *es bastante obvio cómo no lo pensé antes*.

En otro caso, es inagotable la fuente de información que significan mis alumnos de la UNI, hablando sobre los levantamientos blancos de fines de siglo XIX, y sobre las diferentes justificaciones de los mismos, las de los blancos y las de los colorados, Enrique me plantea que los blancos hicieron una línea de cajas de fósforos conmemorativas. Por supuesto que no entendí, ni conocía las cajas de fósforos, pero este mail es ilustrativo:

Busqué y encontré la imagen de la caja de fósforos “Victoria”. Si la llegas a ver notarás que tiene tres llamitas de fuego (son fósforos), pero los Blancos interpretaban que eran tres árboles y si puedes cuéntale las puntitas a las tres llamitas o a las puntas de las ramitas a los tres árboles y verás que son 17 y si cada una de ellas (las llamitas o los árboles) simboliza uno de los tres primeros meses del año, nos da que es marzo y notarás que hay un cartel en grandes caracteres que dice VICTORIA en letras blancas. Por todo lo expuesto nos da que estos pícaros hicieron un logo sobre la batalla de Tres Árboles que fue el 17 de marzo de 1897 y que fue una victoria blanca.

Espero que te sirva y te puedas lucir con algún colega o superior en la asignatura.

El análisis puntilloso de Enrique hace que la caja de fósforos Victoria se convierta en una anécdota que uso en mis ‘otras’ clases. El nivel de criticidad que mis alumnos muestran frente a la historiografía partidaria,

digamos tradicional es alto, no solo por lo que el uso de la palabra “pícaros” sugiere, sino porque han leído otras cosas.

Más allá de lo anecdótico, en las aulas diarias por las que transito soy claramente la depositaria del saber, es cierto que hay estudiantes que tienen conocimientos específicos sobre ciertos temas y los comparten, mi rol es claro. En la UNI hay una gran parte del tiempo en la que me toca escuchar a mis alumnos que por su vida, sus estudios, sus lecturas, sus placeres, tienen un saber que eligen compartir, y no es cualquier saber, es Historia. Cuando Zavala (2012b, 29) plantea que cuando elegimos ser profesores de historia es porque *nos gusta*, concuerdo enteramente, los alumnos de la UNI eligieron el taller de historia también porque les gusta, y entonces nuestra relación se funda en que *tenemos algo en común*: el gusto por el saber historia.

En una clase, yo explicaba ya no me acuerdo qué, citando los autores que había leído: Barrán, Caetano y Rilla, etc., y Alejandro me dice: Yo tuve clase con Reyes Abadie y con Vázquez Franco. Quizá estos historiadores explicaron lo mismo que yo decía, pero ni se me ocurre compararme con años de lectura, experiencia e investigación. La relación que algunos de ellos han tenido con la Historia está signada por los saberes compartidos con historiadores que yo hoy leo.

Con este tipo de planteos vienen las dudas: ¿Qué les puedo decir yo?, ¿cómo voy a trabajar estos temas si me queda tantísimo por leer? Pero en respuesta a mis dudas atormentadas, cuando termina la clase, se acerca Lidia y me dice: “Qué buena clase”, y bueno. Ahí uno piensa que alguna magia se opera allí entre ellos y yo, y que de alguna forma esto que disfruto es lo que ellos quieren. Como dice Zavala (2012b, 34) el ser profesor de historia implica que estamos allí para ofrecer a los demás nuestro saber preferido, yo ofrezco lo que he leído, lo que sé y lo que creo, pero a la vez ellos me ofrecen su invaluable saber, lo que saben, lo que creen, lo que han vivido. En esta aula-taller el saber circula en múltiples direcciones y adopta diferentes formas.

El saber científico en el decir de Beillerot (1998) es uno de los saberes que se presenta en nuestro taller, ya que yo planteo esencialmente lo que leo, mi discurso está entretelado con el discurso de historiadores que he leído y en los que creo. Cuando mis alumnos participan, algunas veces la participación surge de la lectura de tal o cual historiador, pero muchas veces surge de otros espacios y las más de las veces adoptan la forma de juicios de valor o reflexiones.

Un ejemplo es la conversación con Esteban, hablando sobre las dificultades que presentaba el Partido Socialista en su fundación para construir un programa que se diferenciara de la propuesta del Batllismo, él planteó “*claro, es como decía mi padre, el Frente Amplio no es necesario*”

porque para socialismo ya está el Batllismo". Frente a este planteo me surgen dos dudas: en primer lugar si él realmente entendió lo que yo estaba diciendo, y la segunda tiene que ver con la importancia del saber que surge de la experiencia y de la propia vida y el vínculo que tiene este saber con los saberes más académicos.

En torno a la primera duda, el aula de la UNI no es diferente a mis aulas cotidianas, ya que como acto educativo, como acto de formación, es un trabajo sobre sí, siguiendo a Ferry (1997), yo ofrezco mi saber pero no intervengo en la formación de cada uno más que en eso, en ofrecer un conjunto de significaciones en el decir de Barbier (2000), el sentido que ellos construyen escapa a mi mano.

El segundo aspecto también está presente en el aula de Ciclo Básico, recuerdo una clase en la que estaba trabajando terrorismo de Estado y represión,⁵⁸ y un estudiante levantó la mano para decir: "*mi padre es milico, y me contó que era como las películas de guerra, era matar o morir con los tupamaros*". Este mismo alumno cuando leímos algunos fragmentos de testimonios de presas políticas dijo "*qué genial*", frente a un relato que explicaba que con la vista vendada y las manos atadas se utilizaba a una presa para entrenar perros de caza. Cuando comparto mi saber, es exactamente eso lo que hago; la incorporación que de él hace el otro, el sentido que construye, no puedo saberlo, es por esto de alguna forma que enseñamos en la *incertidumbre* como plantea Chatel (2001).

La incertidumbre está presente en ambas aulas, pero es claro que existe una diferencia sustancial, que está relacionada con las edades, las experiencias vividas, los saberes que han tenido tiempo de incorporar mis alumnos de la UNI y la firmeza que da eso y la experiencia a sus opiniones. Mis alumnos de Ciclo Básico tienen sus opiniones, pero muchas veces son las opiniones de sus padres reinterpretadas, más que opiniones propias, se encuentran en una edad en la que son más maleables. Por otro lado no hay que olvidar que lo que se dice en el aula de Secundaria puede y de hecho genera calificaciones, ayuda o no a la aprobación del curso, y si esto genera presiones en mí, como vimos, también las genera en los estudiantes.

La representación de la historia es un contenido de conciencia que refiere a la Historia, aun siendo inducido por el discurso más amplio del docente. La relación con la historia es el conjunto de las relaciones que mantiene el individuo con un x vinculado con la historia. Llamamos

⁵⁸ El programa oficial de tercer año de Ciclo Básico, se ubica cronológicamente entre la segunda mitad del siglo XIX y la actualidad, y maneja los tres niveles de historia universal, americana y nacional. Durante el 2013 decidí orientar mi planificación a la historia nacional, ya que muchos estudiantes no vuelven a tener historia luego de terminado el Ciclo Básico, porque abandonan, se cambian de subsistema estudiando en la UTU, o bien porque continúan en Secundaria pero no vuelven a tener historia nacional.

relaciones de saber a las relaciones sociales en tanto son consideradas desde el punto de vista del aprender. Entre mis alumnos y yo existe una relación de saber y a su vez cada uno tiene sus propias relaciones con el saber. La relación con el saber tiene multiplicidad de direcciones, no es siempre dominante por parte del docente hacia el alumno. Cuando hablamos de economía o del medio rural Tabaré sabe mucho más que yo, por su propia experiencia como ingeniero agrónomo. Cuando hablamos de reformas constitucionales y leyes es el turno de Paloma para lucirse. Arturo nos hace pensar a todos a través del abordaje de cualquier tema, siempre compartiendo su conocimiento. En realidad,

...una clase de historia consiste en que el profesor hable con sus estudiantes acerca de lo que sabe (o al menos de una parte de eso) con relación al tema de la clase. Si lo sabe es ciertamente porque lo leyó en uno o varios libros de historia, lo comprendió, lo aprendió y lo recuerda en ese momento, según la última versión de su propia comprensión. (2012b, 64)

Esto es esencial, la versión que comparto con ellos, que es la mía, pero es a la vez un cúmulo de versiones leídas y procesadas luego para formar mi discurso se hace presente en ambas aulas. En el caso de la UNI la versión se complejiza, por mi intención de trabajar con ellos distintas versiones, o más bien versiones más recientes que pienso que desconocen, o que al menos ponen en cuestión las versiones que ellos traen.

Cuando pienso en el discurso más acertado para una u otra clase, pienso en los destinatarios del discurso, quién me va a escuchar. Justamente esta versión construida que trata de incluir distintas versiones historiográficas más o menos explícitas, pero en mi imaginario siempre claras, surge a partir de la imagen que me elaboro de mis interlocutores. Los receptores que tengo sentados delante de mí, tienen más escolarización que cualquiera de mis estudiantes de Secundaria. La amplia mayoría tiene incluso una carrera terciaria, y de todas formas si no es así, han tenido un tiempo considerable para leer –si les interesara– versiones sobre los temas que trabajamos.

En conclusión ellos tienen una versión sobre la historia que trabajamos que ha tenido mucho más *tiempo de arraigo* que en el caso de los pequeños alumnos de Secundaria. En mi imagen mental esas versiones tienen que ser por lo menos sacudidas; a partir de esa premisa se construye mi discurso.

Este discurso, en la UNI carece de algunas posibles censuras que puedan existir en forma consciente o inconsciente en un aula de Secundaria, ya que no hay inspección, ni dirección que hagan informes, que califiquen lo que estoy diciendo, ni tampoco me enfrento a luego evaluar la incorporación de estos saberes por parte de los estudiantes. Por otro lado en el caso de

mis interlocutores ocurre otro tanto, ellos no sufren ninguna práctica de etiquetaje ni evaluación, ya que el taller carece de esas instancias. Si se censuran al hablar, no es por miedo a una calificación, lo que amplía un poco -aunque sea- el margen de la libertad de palabra.

En la relación que se da en esa otra aula, existen relaciones de poder, pero no están mediadas por la evaluación, o por elementos tangibles que se materializan y establecen las jerarquías del aula (libreta, calificaciones numéricas, etc.), sino por la existencia de un “*sujeto supuesto saber*” cómo plantea Beillerot (1998) citando a Lacan. Ese sujeto soy yo, ellos confían en mi saber, eligen escuchar lo que tengo para decir sobre distintos temas, en esta acción depositan en mí cierto poder, gracias a su confianza en mi *supuesto saber*.

En torno a las relaciones con el saber que se plantean en la UNI y en mis aulas diarias, parto de la noción planteada por Beillerot (1998) de que saber es tener sabor. La «relación con el saber» sugiere una disposición de una persona hacia el saber, un saber que le sabe agradable.

La noción de *rappor au savoir* se vincula directamente con la pregunta ¿quién aprende algo a lo largo de su pasaje por aulas? Porque en realidad el hecho de que no aprendan no quiere decir que no puedan, claramente digo esto pensando en mis alumnos de Ciclo Básico que no aprueban el curso, y deben rendir examen y al parecer no *aprendieron nada*. La relación con el saber es a un tiempo una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo. Detrás de aprender hay un deseo de hacerlo. Todos nos construimos a nosotros mismos en el contexto de nuestras relaciones con el saber, con el mundo, con los otros y con nosotros mismos, por eso esta relación es una relación identitaria. Beillerot (1998) plantea que el deseo es una aspiración primera, es un “*deseo de*”, hay que pensar en la fuerza de este deseo cuando no interviene de ninguna forma la obligatoriedad, como en el caso de la UNI.

El saber es relación, para algunos alumnos el saber tiene valor en tanto tal, es un saber objeto y tienen deseo de él; este es el caso de mis alumnos de la UNI, mientras que en Secundaria es recurrente –o al menos todos hemos sufrido cualquiera sea nuestra asignatura- la pregunta “*y eso: ¿para qué nos sirve?*” acompañada del tono del fastidio de quien supone que la respuesta es “*para nada*”.

Cuando Charlot (2006) se pregunta qué hace a un curso interesante, aparecen tres variables que se combinan: el curso interesante en sí, o sea cuyo tema sea de interés general; un curso que me interesa a mí, es decir que si hablamos de Historia como saber-objeto exista un cierto deseo de ese saber; y finalmente un curso que es dado por un profe interesante, es decir cuyo vínculo con los estudiantes es positivo y se genera un buen *feedback*.

Para los alumnos de la UNI, existe una combinación de las tres relaciones aquí planteadas: la relación con el mundo, consigo mismo y con el otro. Por otro lado la relación con el saber designa además una relación con *el aprender* cualquiera sea la “*figura del aprender*”, según lo planteado por Charlot (2006). Por un lado el niño como ser humano inacabado, por otro lado el mundo que ya está estructurado y luego la relación entre el sujeto y el mundo como conjunto de significaciones, como espacio de actividades e inscripto en el tiempo. Sobre este punto me pregunto: ¿es una persona de 60 años un ser inacabado?, ¿es el “mundo” de la historia un saber estructurado, o está en constante transformación? Ningún ser es acabado si pensamos en el concepto de formación para toda la vida, concepto que es la base de los programas de UNI 3.

El sujeto ‘*es*’ relación con el saber, para el sujeto un contenido de pensamiento tiene sentido, significancia, pero además puede provocar deseo. Cada sujeto es una relación con el saber diferente, porque tiene su propia historia. Saber esto genera un cierto dolor de cabeza al plantearnos la simultaneidad de voces mentales que podrían oírse en un aula, una forma de pensar en la cantidad de *rappports* diferentes que conviven en el aula, no solo en la UNI sino en cualquier aula; en este sentido Charlot (2006) emplea el concepto muy acertado de *constelación*.

Pensando en la diferencia entre la situación de la UNI y la de mis aulas cotidianas, la relación con el saber que presentan estos “alumnos” es diferente a la que nos podemos encontrar si pensamos en nuestros alumnos de secundaria. Si, como dice Beillerot (1998), la relación con el saber implica una disposición hacia el mismo que *oscila entre el placer y el sufrimiento*, quizá podríamos afirmar que en el caso de mis estudiantes de la UNI la balanza se inclina más hacia el placer.

En torno a la especificidad del saber-objeto Historia, es claro que aunque está presente mi deseo de este saber, y mi formación específica sobre el mismo, mi presencia como *sujeto supuesto saber* no es clara en el aula de la UNI, no hay ninguna duda sobre esta presencia en el aula de Secundaria. El poder que mis alumnos de la UNI depositan en mí por su confianza en mi saber, se desdibuja taller a taller en la medida en que me formulan preguntas a las que me veo obligada a responder no sé en un 90% de las veces. Creo que mi saber es *algún saber* porque he estudiado los temas, he leído algunas versiones y me dispongo a compartirlas con ellos de la mejor manera posible, pero sus curiosidades dejan entrever un amplio espacio, una laguna sería la imagen correcta, de cosas que no sé. Por suerte, y creo que esto marca –para mí– lo interesante de la dinámica de los talleres, llego a mi casa y trato de encontrar las respuestas, aprendo cosas nuevas semana a semana, fuertemente estimulada por mis tan concedores “alumnos”.

Sobre las diferentes versiones de la historia que se dan cita en mi clase tengo que reconocer –como hice más arriba- que para las clases de la UNI me enfoco en desestructurar, en plantear discusión, en mover saberes que colisionen contra las concepciones que ellos traen de sus instancias de formación y de lectura previas.

Como plantea Zavala (2012a) no existe tal cosa como una versión correcta de la historia. Ahora, es central cómo elaboramos la versión presentada, ya que es la que enseñamos, y esta es una acción que no puede desprenderse de la otra.

En esta ‘otra’ aula la dificultad que se puede plantear de que “*los alumnos no lo entenderían y es mejor darles algo clarito y simple*” no se presenta, o al menos no se me presenta a mí. La *subalternidad* de nuestros alumnos de secundaria frente a la construcción historiográfica y nuestra construcción discursiva –problema que discute profundamente Elizabeth Introini (2012)– creo que en esta situación particular, de la UNI, es más sencilla de subsanar. Ya que no hay que ajustarse necesariamente a un programa o a un conjunto de contenidos, mis interlocutores son adultos en su mayoría altamente escolarizados, la posibilidad de que no me comprendan o de que la historia se convierta en un pantano del que no pueda salir no es tal.

Aquí hay que tomar un momento para reflexionar sobre lo siguiente: existe un proyecto de enseñanza de la Historia que es propio del Estado, que se encuentra en los programas oficiales; por otro lado existe un proyecto personal que es mío y que tiene que ver con mis aspiraciones y las cosas que quiero trabajar, y luego existen teorizaciones sobre estos proyectos y sobre las prácticas. Sin embargo, los espacios informales –que muchas veces son del Estado, como los proyectos de tutoría, los liceos PIU, las Aulas Comunitarias, etc.-, o alternativos no están teorizados. La UNI es un espacio en el que no media la evaluación, y de alguna forma la enseñanza es libre, es *à la carte*. Este espacio en que puedo diseñar mi propio programa, puedo trabajar los enfoques que quiera, incorporar la bibliografía que más me guste, está fuera de las teorizaciones, es decir que constituye desde el punto de vista de la didáctica un punto ciego.

Muchas veces en broma –que como toda broma tiene una importante cuota de verdad– decimos que si todas estas herramientas de análisis que consultamos, que a veces incorporamos y que desestructuran y vuelven a estructurar nuestras mentes se emplean a rigor, mejor nos quedamos en casa y no nos disfrazamos más de “enseñantes” y menos de historia. Ese pantano, esa seguridad de nunca dar pie más que al asumir y convivir con la complejidad –de la acción de enseñar y de la historia como saber, y ni hablar de la conjunción de ambas cosas en el mismo momento y lugar– es nuestra cotidiana. La libertad de hacerlo explícito y no empantanarse ni empantanar a otros por eso, es inigualable. Es la esencia de mi discurso en el taller.

Más allá de la inseguridad y de la posibilidad de empantanamiento, hablamos de una honestidad intelectual y de una necesaria deconstrucción de la historiografía ya que como dice Introini (2012, 75) “*Es imprescindible que desde el lugar de la Historia, se reconozcan las limitaciones y las implicancias del discurso construido por los intelectuales desde su lugar de enunciación*”. En el curso de nuestro taller sobre historia nacional en el siglo XIX, al llegar a algunos temas como la Guerra Grande, el surgimiento de las divisas y a partir de allí la construcción de la historia de los partidos políticos tradicionales del Uruguay, se volvió imprescindible tomar a los distintos autores haciendo explícita su inclinación ideológica, partidaria o historiográfica.

Cada tema es abordado desde un discurso que tiene que ver con versiones oficiales y luego contrastado por versiones más críticas, finalmente en aras de buscar formarnos nuestra propia opinión, discutimos fuentes. Lo que pienso que queda claro en el taller desde el punto de partida, es que el relato sobre el saber que elaboro es una *construcción*, hecha con ciertos insumos que a mi modo de ver no garantizan que lo que digo es la verdad, o siquiera que es la mejor versión de los hechos. Sino que detrás de la construcción del relato para mi clase hay opciones, elecciones que hago de acuerdo a lo que he leído, me han enseñado, o considero mejor. Estos relatos, no nos devuelven el pasado, y sobre eso reflexiona De Certeau (1993), cuando habla de operación historiográfica, esta se sitúa entre el lenguaje de ayer y el contemporáneo al historiador. En este sentido De Certeau se enfrenta a la imposible resurrección del pasado, es clara su *alteridad*. Esta ausencia del objeto determina al discurso historiográfico, y en cierta forma constituye el género histórico: el descubrimiento del otro.

El saber-objeto historia aparece cuestionado y se presenta como una construcción, como un discurso que presenta cierto *espesor* que muchas veces no es explícito. Si hay algo que tengo claro de mi rol aquí en la UNI es que busco hacer y hago visible la existencia de otro incognoscible, y pretendo explicitar los componentes de ese espesor del discurso de clase.

¿Animadora? En busca de un rol

“Yo te espero el año próximo, te voy a seguir a donde vayas”

Al no estar en contacto con los demás talleristas, ni ver cómo funcionan, en realidad la forma de trabajar en la UNI no es algo que haya visto antes, o que conozca. Cuando nos acercamos al rol de docente, lo hacemos desde otro lado, ya vimos a muchos profesores y además

contamos con el sistema de práctica docente, para aprender especialmente de algunos e irnos acostumbrando de a poco al rol que debemos asumir. La idea es comenzar dando algunas clases, siempre nos recomiendan que en grupos chicos, para luego tener un grupo que sea nuestro. En esas primeras clases nos acompaña un adscriptor, un profesor que nos mira y nos dice “esto estuvo bien”, o “esto está para mejorar”, o que nos pregunta cómo nos sentimos.

El rol docente es un rol que se construye desde muchos lugares, nuestra propia personalidad, esos profesores que tuvimos, los profesores de práctica; todos los que nos dieron un ejemplo de qué es ser docente, para bien o para mal. El rol de animador, en general se relaciona con quien anima una actividad de enseñanza, o una actividad en general, quien dice lo que hay que hacer.

En el caso del taller en la UNI no siento que en realidad anime una actividad, o que diga a nadie lo que hay que hacer. Mi rol ahí es complejo, porque no es exactamente el de un animador ni tampoco el de un docente per se. El taller se parece mucho a una clase y mi rol se parece mucho al de profesora, pero siendo profesora, a la vez me doy cuenta de que no es lo mismo. ¿Dónde está la esencia de esa diferencia? Creo que las diferencias más importante entre mi rol en la UNI y el rol docente son: la evaluación, quizá el para qué de mi clase, y la forma en que circulan los saberes, el *rapport au savoir*.

Para definir esto he pensado mucho en el para qué de mi clase en Secundaria, en el sistema formal. Quiero acercar a través de la Historia, una forma de pensar, una forma de entender lo que nos rodea, a través de la crítica y de la observación e identificación de los distintos tipos de vínculo que existen entre los hechos. Creo que la Historia como disciplina, desde la forma en que podemos abordarla, como una construcción, como algo inacabado, puede aportar una forma de llegar a este tipo de entendimiento de la realidad, creo que en esto concuerdo con lo planteado por Cuesta (2003) sobre la historia crítica. No concuerdo con las otras versiones de la Historia que plantea este autor como la monumental –que se parece mucho a la planteada por la directora de la UNI– ni la anticuaría.

En Secundaria trascender las responsabilidades formales y otras limitantes hace que me resulte muy difícil encararme con la versión del saber-objeto historia que me gusta, que me cueste ser la profesora que quiero ser. En la UNI hay un espacio para la historia soñada en el decir de Cuesta (2002) y agregaría para la enseñanza soñada, porque no están presentes estas limitaciones como: la calificación, la inspección, la dirección, el peso de la institucionalidad, las reglas de lo formal, el funcionamiento del sistema, la disponibilidad de materiales, lo que dicen los manuales, la cantidad de horas que dedico a planificar, corregir, etc. Todo ese universo que es ser docente y

que a veces se vuelve opresor sobre nuestra práctica, en la UNI no está o su presencia es mínima.

Llamo mi oasis a este lugar porque puedo ser la profesora que *quiero ser* y puedo hablar de la historia que *quiero hablar*.

En secundaria, esto no supera en general –nada más ni nada menos– una expresión de deseo. Pero volviendo al rol, existen otras cosas que también transmitimos y que quiero transmitir particularmente desde el rol que asumo.

Enfrentándonos a personas en formación (todos somos seres en formación, pero la adolescencia es una edad en la que particularmente se forja la personalidad) contamos con más influencia de la que a veces creemos. Somos modelos de conducta, somos ejemplos de ser persona, para bien o para mal, muchas veces no somos conscientes del efecto que podemos producir en otras personas, o de las razones que nos llevan a actuar de determinada manera y no de otra.

El rol es dinámico y que se construye y en algunos casos se define en nuestra relación con el saber, con nosotros mismos y con los otros. En el caso de la relación con el saber creo que queda claro que me gusta pensar que soy esa profesora que hace pensar, provee de herramientas de análisis y de crítica y trasciende la mera acumulación de información memorística, quiero pensar que hago justicia a un saber que me apasiona y que respeto. Sobre la relación conmigo misma, retomo a Zavala (2012) somos profesores porque nos gusta, nos gusta el saber-historia pero además nos gusta enseñarla.

Creo que llegamos al punto principal de la asunción de un rol: la relación con el otro. Lo que uno es, o como uno se comporta se define siempre en relación con los demás. La conciencia de que el otro tiene sus propias relaciones con el saber, tiene su propia biografía académica, tiene sus propios deseos, vuelve más horizontal el vínculo entre mis alumnos y yo. Es más fácil que esto ocurra con mis alumnos de la UNI, creo que la esencia de esto está en lo licuada que está la jerarquía en el aula relacionada con la tenencia del saber, por lo que desarrollé en el punto anterior.

Bibliografía

- CHARLOT, Bernard.: Relación con el saber, elementos para una teoría, (traducción Sibila Núñez), Trilce, Montevideo, 2006
- CHATEL Élisabeth: «L'incertitude de l'action éducative: enseigner, une action en tension», en Baudouin & Friedrich : *Théories de l'action et éducation*. De Boeck, Bruxelles, 2001 pp. 179-201
- CUESTA, Raimundo “El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza” en: Encounters on Education, Volumen 3, Fall 2002, pp 27-41
- Cuesta, Raimundo, “Etnohistoria de la Escuela, Publicado” en XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (SEDHE). Universidad de Burgos-SEDHE, Burgos, 2003, pp 927-938
- CERTEAU. Michel de, *La escritura de la historia*, Universidad Iberoamericana, México, 1993
- FERRY, Gilles, *Pedagogía de la formación*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 1997
- INTROINI, Elizabeth.: “Discurso y violencia epistémica: trabajando sobre descolonización”, en *La enseñanza de la historia, entre otredades y subalternidades*, Cuadernos de Historia N° 7, Biblioteca Nacional, Montevideo 2012, pp. 61-77
- ZAVALA, Ana: “Herramientas prestadas, comprensión renovada. Nuevas miradas sobre la práctica de la enseñanza de la historia”, en *La enseñanza de la historia, entre otredades y subalternidades*, Cuadernos de Historia N° 7, Biblioteca Nacional Montevideo 2012
- ZAVALA, Ana: Mi clase de Historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia. Trilce Montevideo, 2012b

Tercera parte:
los ‘otros lugares’ del sistema educativo

“Bien, así que empezaron con independencia de las trece colonias” Acompañando a tientas

Adrianita Rodríguez Olivera⁵⁹

Profesora de Historia y de PIU en el liceo N°42 de Montevideo

Introducción

Frente a la enseñanza de la Historia enmarcada en una institución liceal y en el aula, los docentes nos encontramos de alguna manera dueños de nuestros proyectos de trabajo. Tenemos intenciones que van a ser parte de las interacciones propias de nuestra identidad y de los alumnos que tengamos en la clase. En ese encuentro aparece bien determinada la posición del profesor y la orientación que pretende dar a la asignatura en ese curso. Para cada profesor, su clase está pensada y proyectada para él y para cada individuo de su grupo. Tal vez el profesor puede saber cómo reaccionarían cada uno de sus alumnos, o al menos los más participativos frente a sus expresiones, comentarios, etc. Esto se puede aplicar a un trabajo escrito o cualquier propuesta que se pretenda llevar a la práctica.

En el acompañamiento que reciben algunos estudiantes en el marco del PIU (Programa de Impulso a la Universalización),⁶⁰ la relación pedagógica se torna mucho más impredecible. Las decisiones que se deben tomar, a veces de manera provisoria y de manera rápida, dependen mucho más de la demanda de los estudiantes que de las intenciones del docente. El lugar y la orientación teórica de la historia quedan a un lado, a veces

⁵⁹ Profesora egresada del Instituto de Profesores Artigas en el 2008, con el título de Profesora de Historia. Actualmente cursa la Maestría en Didáctica de la Historia en el Claeh. Se desempeña como docente de historia de secundaria en distintos liceos públicos (24, 29, 37, 41, 42, 47, 49 y 52) de Montevideo y colegio privado Areteia de Costa de Oro, Canelones desde el 2004. Ha trabajado como tutora en Ciencias Sociales en el proyecto PIU (Proyecto de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico) en el liceo 42 de Montevideo durante el 2012.

⁶⁰ El Proyecto de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) desde el 2008 es un programa que otorga apoyos diferenciales a liceos de Ciclo Básico (1º, 2º y 3º años de educación secundaria) que presentan mayores dificultades socioeducativas y en los que se han observado altos y persistentes índices de repetición y abandono a nivel nacional. El proyecto se ejecuta de manera descentralizada y local pero el diseño es central para que garantice resultados generales. Es importante plantear que de un total de 277 liceos (entre los de primer ciclo y bachillerato en todo el país), 338 son de ciclo básico y que el programa PIU se aplica en 83 centros.

hasta dejando de sentirnos profesionales, porque lo importante es el apoyo al estudiante. Nos convertimos en obreros de otro proyecto, el del profesor de aula que ha “derivado” a ese alumno a tutorías en razón de su bajo rendimiento.

Al comienzo, por mi inexperiencia en el PIU la historia era el centro de la clase. Pretendía trabajar con los alumnos derivados como solía hacerlo en un aula cualquiera. Intentaba que se asemejara a las clases a las que estaba acostumbrada, pero con menos alumnos. Miraba los títulos de los cuadernos, leía los apuntes de los estudiantes y sacaba de mi carpeta las lecturas, las fichas de trabajo y el material que usaba generalmente en las clases del liceo. Pero siempre algún estudiante me decía que el profesor de aula había hecho o dicho tal otra cosa. Muchas veces las interrupciones precisaban que existían coincidencias en el enfoque de los temas, pero en otros era justamente lo contrario. Comencé a temer por las contradicciones y las dificultades que esto podría tener para estudiantes tan jóvenes y con poca posibilidad de adaptarse a los dos profesores (el de aula y el acompañante del PIU).

Como explicaba anteriormente, la propia práctica hizo que modificara mi forma de trabajo. El año fue un proceso donde marchas y contramarchas lograron establecer algunos criterios de trabajo, en aquella falta de proyecto que me desorientaba profundamente. Es decir, al comienzo hubo un plan, luego me dejé llevar por las diversas demandas del alumnado, y a la larga mezclé ambas formas de trabajo, de acuerdo a los alumnos que asistían.

En un principio la intención era que los alumnos sintieran deseo de saber, que la reflexión y el análisis aparecieran en cada trabajo y que ellos se hicieran preguntas sobre el pasado. Esta forma de trabajo sentía que era muy estimulante para mí, pero con el poco tiempo con el que disponía en la semana me fui dando cuenta de que no coincidía con el requerimiento de los alumnos. En el aula los temas pasaban más de prisa de lo que se hacía en el PIU. Nos deteníamos en una historia, en un aspecto, en algún protagonista. En clase –según el cuaderno que traían– a veces los registros decían *Título, causas, desarrollo y consecuencias*. Entonces yo me preguntaba: ¿Y dónde estaban los hombres y mujeres? Esto me sucedía con respecto a los contenidos pero también en relación a los recursos. No tenía tiempo para poder utilizar una película, el análisis de una fuente, etc. Sentía que solo reparaba o llenaba baches. Una idea que me rondaba en la cabeza: dejaba de sentirme profesional y autónoma, para presumir que me volvía una obrera del proyecto de otro, ajena a mi profesión. Poner en palabras esta experiencia trata de reparar ese sentimiento, y busca recorrer las herramientas y el análisis que me acompañaron en mi práctica en esas *otras* aulas.

Entre el aula y el PIU: una nueva experiencia.

Cuando estudiaba en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) nunca había pensado en desempeñar otra función que la de ser profesora de Historia en un liceo público con las características comunes a cualquier centro de enseñanza media. Sabía que al ser joven, para el sistema, no podría aspirar a trabajar en un barrio céntrico de Montevideo y que tendría que transitar por aquellas instituciones que se encuentran en la periferia de la ciudad, donde están los menores recursos materiales. De hecho, es el rol que desempeño. Trabajo en liceos de ciclo básico, con pocos recursos materiales y edilicios, con alumnos de 12 a 15 años de edad y grupos de 25 a 35 estudiantes.

En esta realidad me siento versada, aunque en la enseñanza jamás se lo es. Por distintas circunstancias de inestabilidad laboral acepté trabajar en el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) en el liceo N°42 donde también soy docente de aula. El PIU se planteó desde el 2008 en aquellos liceos de población estudiantil más vulnerable en cuanto a nivel socioeconómico y donde existen altos grados de repetición como el caso del centro donde trabajo. Los alumnos que asisten al programa, que funciona en el mismo liceo en horario contrario al que asisten a clase, son aquellos a los que se les detecta, por parte de los docentes, psicólogos y asistentes sociales, la posibilidad de fracaso escolar.⁶¹ El liceo N°42 se ubica en la periferia de Montevideo, rodeado de “asentamientos” de personas que viven en situación precaria junto con viviendas humildes pero de ocupantes legales.

Siempre trabajé en liceos adscriptos al programa PIU, pero no conocía desde dentro el proyecto. ¿Qué quiero decir? Que como profesora de aula solo me limitaba a derivar a mis alumnos que necesitaban más apoyo en mi asignatura y nada más. Evidentemente, mi nuevo rol me generó gran angustia. Nunca me gustó dar clases particulares y el PIU se asemeja bastante, porque los grupos son más pequeños, no son mis alumnos de aula, son alumnos de otros colegas, mi evaluación puede o no ser tenida en cuenta, y además, debo atender los requerimientos de estudiantes que necesitan que los acompañe en conocimientos que tal vez no sean en los que me formé, como por ejemplo, la geografía física...

Como comenté anteriormente, a la hora de trabajar con los alumnos que han sido derivados a las tutorías una gran dificultad es no tener un plan o proyecto propio (aunque siempre lo tenemos pero se va modificando). Trabajo sobre proyectos de otros profesores (los profesores de aula de los

⁶¹ Hasta el año 2012 los alumnos “derivados” a PIU recibían clases de apoyo por áreas de conocimiento. Esto quiere decir, que no solo ayudaba a alumnos que necesitaban conocimientos específicos de Historia, sino también, Geografía, y otras ciencias sociales. Además, el programa prevé que los estudiantes reciban alimento, materiales escolares y vestimenta.

cuales son alumnos mis alumnos en el PIU) y no siempre tenemos las mismas concepciones sobre la enseñanza, la evaluación o la historiografía (para el caso de historia, en el caso de la ayuda brindada en otras asignaturas la situación es todavía más singular). Con algunos colegas el diálogo es fluido y coordinamos juntos, pero con otros no es posible. Tenemos formas de trabajo opuestas e irreconciliables. Por lo tanto, cuando pienso en los estudiantes es necesario reflexionar qué es lo mejor para ellos. ¿Morís por tu teoría y tu proyecto o te adaptás a los de otro? Más allá de todo, en algunos alumnos se ven resultados muy positivos, pero en otros no. Lo dicho anteriormente se convierte en un conjunto de inquietudes y lo bueno es que incentiva la reflexión en torno a la práctica de la enseñanza. El dispositivo de trabajo está pensado para tratar de encontrar certezas en la incertidumbre, en un escenario infinitamente más incierto que el de mis aulas “comunes”. ¿A qué me refiero con eso? Encontrar mecanismos donde ayuden a los estudiantes a entender ciertas ideas que puedan servirles cuando vuelvan a la clase del profesor que los “derivó”. Obviamente no tenía tiempo para acompañar paso a paso “todo” el curso del aula; entonces intentaba jerarquizar conceptos, algún documento, rescatar algún personaje. Algunas veces mi proyecto se centraba en anticiparme a las necesidades de mis alumnos frente a las demandas del profesor del aula.

Me parece pertinente explicar que algunos alumnos van al PIU durante todo el año, otros al mejorar el rendimiento en el aula dejan de asistir, otros van por su voluntad y para realizar una tarea específica, como un escrito, una prueba semestral o una tarea domiciliaria. Es decir que en muchas ocasiones se trabaja a demanda. La asistencia, además, no es obligatoria, aunque se pasa lista para llevar un control pero no porque incida en la escolaridad.

Creo que todos estamos entre el aula y el PIU. Esto surge a partir de un nuevo rol y el absurdo que genera trabajar como profesor sin proyecto propio o a través del proyecto de otro (que pueden ser otros), sin especificidad.

¿Quiénes estamos entre el aula y el PIU? Yo, acostumbrada a desempeñarme en el aula, con grupos de 25 a 35 estudiantes, con un programa determinado, un proyecto que construyo para mí y para los alumnos. Por otro lado, están Alicia y Florencia (entre muchos otros), alumnas de segundo año de Ciclo Básico derivadas al PIU por no tener buenas calificaciones, por el mal comportamiento en clase con los profesores de Historia y de Geografía. Lo problemático de la situación es que aunque asistieran a las clases de apoyo, se produjo una contradicción entre el aula y el PIU. Ellas no prestaban atención en clase y no siempre registraban la clase en sus cuadernos. Entonces, no siempre contaba con una guía para poder ayudarlas. La mirada clínica que se impone sobre la casi totalidad de las situaciones sobre las que se edifica el acompañamiento en las aulas de tutorías deja en claro cuando un proyecto de la naturaleza del PIU no está articulado, pensado o proyectado con un buen

anclaje en la realidad. Muchos alumnos se benefician de la asistencia al PIU porque los ordena para entender la clase, pero para Alicia y Florencia como veremos no resultó provechoso. Es preciso aclarar que las dos alumnas que he presentado no se encuentran en las peores condiciones socioeconómicas dentro del marco general del barrio.

Frente a una nueva situación en mi rol es necesario, por no decir imprescindible, analizar mi práctica. ¿Cuál es la nueva situación en la que me encuentro? ¿Una tutoría? Como tutora de PIU, que es el nombre oficial que ofrece para mi cargo el proyecto PIU, me planteo varias interrogantes en cuanto al acompañamiento y mi proyecto. ¿Qué siento? ¿Relego mi postura acerca de la Historia, que difiere de la del docente de aula o dejo de lado lo que creo y acompaño el proyecto del profesor de aula, a Alicia y a Florencia? Es necesario que aclare la importancia del análisis de nuestras herramientas y las teorías que guían nuestra práctica. Los profesores, como profesionales debemos construir dichas herramientas, y ciertas variables para nuestra práctica. Este caso me vuelve vulnerable desde muchos espacios. Nuestro trabajo se inscribe en un salón, con ciertos alumnos, que no son nuestros alumnos, una institución, el liceo, que en el mejor de los casos tiene un proyecto de centro, y autoridades que exigen resultados de promoción. Todo esto condiciona nuestra práctica, que la vuelve singular, y tenemos que sumar nuestras responsabilidades, compromisos, grados de innovación y autonomía.⁶²

Para el Consejo de Educación Secundaria o autoridades educativas, como antes mencioné, la tutoría implicaría un acompañamiento como el tutor y la planta que mantiene erguida a la misma en su crecimiento. Es decir, que como objetivo esencial aparece el acompañamiento y la posibilidad de que los alumnos logren ciertas *competencias*, que Barbier⁶³ denominaría *capacidades*, por ejemplo analizar un texto, estimular hábitos de estudio, mejorar la lecto-escritura. Estas capacidades son necesarias para el estudio de la historia pero no son las únicas para generar conocimiento específico. En realidad, cuando hablamos de acompañamiento o tutoría presentamos dos culturas de enseñanza distintas. El acompañamiento se integra a la

⁶² Tomo de Mireille Cifali (2004) porque me parece especialmente significativo en relación al trabajo de acompañamiento que llevo a cabo en el marco del proyecto PIU lo siguiente: “Estas palabras sellan una relación que se instaura entre dos personas, una tiene un proyecto y la otra la alcanza, volviendo al proyecto, por allí, más cómodamente realizable. Sin embargo, hay una diferencia notable entre un “vayamos juntos...” y ese acompañamiento. En la primera fórmula, el proyecto es común; en la segunda, uno es el motor y el otro viene por añadidura. Y luego, ¿“eres tú quien me lo pide o yo quien te lo propone”? “Te acompaño” significa que “ofrezco mi competencia para un pasaje de vida”.

⁶³ “Las competencias. – La noción parece tender a desarrollarse en dentro de los sistemas de movilización de componentes identitarios como por ejemplo los sistemas de trabajo (...) organización calificante, formación integrada al trabajo, investigación-acción, tutorizado, etc.” Barbier, (1996, 13)

actividad, en cambio la tutoría aborda el análisis de las prácticas. Domina la competencia. Pensemos en el acompañamiento como una relación de a dos donde el adulto ofrece su competencia al estudiante. No vamos juntas, porque hay cierta posición de que puede generar problemas de alteridad, según Mireille Cifali (2004).

El problema que está latente en este caso es, que como profesora tengo expectativas y proyectos que se vinculan con la especificidad de la Historia y qué busco con determinado trabajo de aula, que mencionaré más adelante. Cuando en ciertas circunstancias, es necesario dejar de lado tu esencia o identidad para ayudar a un alumno frente a una propuesta distinta a la tuya, se empieza a sentir una gran contradicción. Por el momento, dejé mi propuesta a favor de las alumnas del PIU, para que ellas tengan éxito en el aula. Mientras tanto siento un gusto amargo, y dudas en cuanto lo que ellas hicieron con lo que trabajamos en el PIU.

El trabajo en el PIU es totalmente clínico por los lazos que se producen entre el rol de acompañamiento, que tenemos los docentes, y los estudiantes, y por la magnitud de particularidades a las que me enfrento debido a la distancia que hay con las tareas de aula y con mi proyecto. Retomo lo planteado por Cifali (2008) acerca de investigar desde una ética de la acción, porque cuando trabajamos con otras personas ninguna situación es idéntica a otra. La relación con Alicia y Florencia se constituye en un ámbito muy cercano lo que hace imposible no trazar lazos de afecto. Esa cercanía amplía mis consideraciones sobre mi acción. ¿Quién es más importante, ellas o yo? Hasta el momento, como planteé anteriormente, aun sintiendo recelo, cambié mi forma de trabajo adaptándome a la propuesta del profesor de aula. En esto consiste la implicación, las alumnas no deberían convertirse en rehenes de mi acción ni del afecto. También tiene vinculación con la ética, acaso ésta no guía mi acción, que opte por Alicia y Florencia antes que en mi propuesta es una decisión ética, para bien o para mal. A partir de nuestro *horizonte de expectativa*, los profesores debemos modificar nuestra práctica si los resultados no son los esperados. No está mal cambiar sobre la marcha, aunque nos traicionemos.

El liceo, un mercado. La ley de la oferta y la demanda.

La tarea docente permite algunas actividades rutinarias, pero eso no impide el factor sorpresa. Este factor, esa singularidad de cada grupo, de cada estudiante, de cada institución educativa y las relaciones que se tejen en el aula son parte del análisis de nuestra práctica profesional.

Actualmente, volví a desempeñarme como profesora de historia en las aulas, tal vez el lugar más seguro que conozco y me reconozco, por

aquellas rutinas, que quienes nos dedicamos a la enseñanza de la historia en secundaria, necesitamos cumplir. Claro que siempre hay lugar para la inseguridad e inestabilidad, a partir de las elecciones que tomamos y por las características de los alumnos.

Ahora, la experiencia que voy a relatar es sobre un proyecto en que trabajé el año anterior, y que implica analizar cómo se produce el acompañamiento en el Proyecto de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), una especie de apoyatura o clases particulares a aquellos alumnos que son derivados por los docentes de aula que no logran por distintos motivos la nota de promoción. Durante el año en que participé, la inseguridad era mucho mayor. ¿Por qué? Una de las tantas respuestas que analizaré es que no estaba preparada para adaptarme a las demandas de los alumnos de manera tan rápida o espontánea. Cuando uno da clases de historia en el liceo proyecta un curso: estudia en su casa, selecciona contenidos, materiales, posturas historiográficas, documentos o imágenes para compartir con los alumnos. Uno sabe qué tema va a trabajar al día siguiente. En el PIU nunca sabemos qué necesitan los alumnos de acuerdo a qué profesor tienen en el aula, si tienen que estudiar u organizar un escrito, cómo trabajan en clase y como no somos parte de la clase nunca sabemos a ciencia cierta los verdaderos requerimientos. Esto es peor cuantos más alumnos asisten a las clases de apoyo de distintos profesores y distintos niveles.

La forma de trabajo en el transcurso del año fue cambiando de acuerdo al devenir y la autocrítica. De a poco fui desdoblando mi rol de profesora de aula y de docente de PIU (llamado tutora): aprendí a convivir con la sorpresa.

Al principio preparaba las clases del mismo modo que lo hacía para mis cursos tradicionales, pero luego me fui dando cuenta de que no era lo que exigían los estudiantes que asistían, porque ellos ya tenían su profesor de aula. El saber se convertía en mercancía. Ese saber demandado por los estudiantes debía satisfacer sus necesidades palpables, reales, para el aula. Mi angustia se debía a que la tutoría (nombre atribuido a la instancia por parte de las autoridades educativas) no daba lugar al conocimiento. En una especie de analogía pensaba: yo ofrezco un saber. ¿Y ese saber es el que demandan mis alumnos? Entonces, ¿cuál es el sentido del PIU?

Como he planteado en un principio preparaba la clase de acuerdo a los programas que tenían los alumnos derivados. Pensaba que el proceso en paralelo con el aula podría ayudarlos. Buscaba películas, documentos y todo tipo de herramientas para que el conocimiento les fuera más accesible, sobre todo cuando trabajábamos con la historia, porque en ese entonces el PIU trataba integralmente las 'áreas' de conocimiento y cuando era geografía solo me dedicaba a vigilar las tareas domiciliarias, buscábamos material en libros de texto, atlas o enciclopedias. Con el tiempo me di cuenta de que debía internalizar la improvisación. Teníamos clase en sala de informática, en salones comunes

que estuvieran libres, sala multiuso y en la biblioteca del liceo dependiendo de los alumnos que asistían. Se establecía así un vínculo singular con cada alumno porque unos traían deberes para realizar, otros organizar escritos o exámenes, otros querían el acompañamiento durante el año, otros traían las tareas ya realizadas en su hogar para que las revisara antes de entregarlas al docente del curso. Unos tenían dificultades con ciertos contenidos de historia, otros con geografía, otros con los vínculos personales frente a los docentes de aula. En fin, un mundo de problemáticas que tenía que intentar resolver.

¿Cómo hice para solucionar parte de las dificultades? Llevaba mucho material, distintos manuales de consulta, mi computadora portátil con videos e imágenes, mis fichas de trabajo por si eran necesarias en algún momento. También conocía los horarios de biblioteca, de lo contrario pedía la llave, y de la sala de informática por si llegaba a necesitarlas. Revisé toda la biblioteca, conocía los manuales que tenía, los libros, las revistas, los diccionarios, sabía dónde estaban. Intenté adaptarme camaleónicamente a otro rol y al trabajo de los colegas. Debía acompañar a los estudiantes a que se interesaran por la historia, pero sobre todo a que logran aprobar el curso. ¿Qué tenía para ofrecer? Conocimiento histórico, un *saber*⁶⁴ o alguna *capacidad*.⁶⁵ Podía ofrecer la capacidad (o mi potencial) de adaptarme a la demanda. ¡Qué dolor para mi identidad profesional! ¿El saber, entonces, una mercancía?

“No sé qué estamos dando con historia...”

La imposibilidad de ayudar a Alicia y Florencia me jugó una mala pasada, aunque ambas son distintas. Quería que aprendieran, que superaran las dificultades, que se adaptaran al profesor y que promovieran historia. ¿Por qué no podían *aplicar* en clase los que hacíamos en el PIU? Sí ellas venían siempre, trabajaban, relacionaban, me escuchaban, leían, hacían anotaciones, estudiaban... Sentía que mi trabajo era insuficiente. Al comienzo pensé que los logros serían inmediatos. Yo daría clase de historia y ellas mágicamente lograrían mejorar sus calificaciones. Con el paso de las semanas choqué con la realidad. No mejoraban su rendimiento y el trabajo de ellas en el PIU no lograba dar frutos. Evidentemente las propuestas de trabajo del profesor de aula y la mía no eran similares.

⁶⁴ Uso el término *saber* en el sentido que lo usa Jean-Marie Barbier: “Enunciado proposicional asociado de manera relativamente estable a representaciones o a un sistema de representaciones sobre el mundo y su transformación, que es objeto de una validación social que se sitúa habitualmente en el registro epistémico (verdadero-falso) o pragmático (eficaz-ineficaz)” (2011, p. 118)

⁶⁵ El mismo autor plantea que la *capacidad* es una “propiedad atribuida a los sujetos en sus relaciones con clases de actividades, construida por abstracción y deducción de invariantes considerada potencial para esos mismos sujetos” (Barbier, 2011, 34)

Un día, como cualquier otro, pido los apuntes de clase. Esa mañana me encuentro con un título: “Reforma Protestante”. Noté que no aparecía nada referido a en qué consistían las mismas, una previa introducción al tema, había únicamente una enumeración de causas y consecuencias. Entonces les pregunté qué dieron en clase, qué era la Reforma Protestante y qué significan esos dos términos del título. No obtuve respuestas. No había definiciones de sacramentos, indulgencias, etc. No es que yo crea que es necesario dar en gran profundidad el protestantismo, pero si se da espero que lo entiendan, que comprendan su importancia, el contexto. Aclaro que es un tema que no me gusta mucho y en caso de no tener tiempo en el año lo he dejado de lado sin mayor remordimiento.

A partir de ese día me di cuenta de que el proyecto del profesor de aula era distinto al mío, muy distinto. En ese momento sentí que mi colega lo daba por cumplir con el programa y que mis alumnas deberían memorizar una lista de algunas causas y consecuencias que no tendrían sentido para ellas. A veces pienso que fue injusto pensar así de un colega, pero yo quería que Alicia y Florencia sintieran el gusto por la historia y no creía que fuera ese el camino. Y mis relatos sobre el comportamiento del Papa, los obispos y la vida de Lutero no servirían para el escrito.

El proyecto para la acción de enseñar es una representación con una posibilidad real de que pueda realizarse y tiene que ver con la creencia en su verisimilitud. Desde otros proyectos y acciones en mi aula había planificado cómo intentaría trabajar este tema con las estudiantes de PIU. Siempre hay algo relacionado al afecto, a lo deseable y con probabilidad de transformación o de injerencia en la acción según Barbier (1991, 18-19). Pero además el proyecto implica anticipación, acompañar en clases de apoyo debería también indicar la posibilidad de ensayar posibles soluciones para las propuestas de aula.

Si yo hubiera planeado esta clase para Alicia y Florencia hubiera sido distinta. Hubiera partido de una compleja contextualización de la crisis de la Iglesia Católica y la transición que se produce entre la Edad Media y la Época Moderna. Por otro lado, siempre pienso que es necesario confrontar las ideas que tienen los alumnos acerca de la Iglesia Católica y esclarecer el comportamiento de los obispos y sacerdotes de la época, así como identificar la organización de la Iglesia como institución y su credo.⁶⁶ Frente a esto me hubiera interesado tomar a las Reformas Protestantes desde las mentalidades

⁶⁶ David Carr (1991) sostiene que todos tenemos una conciencia pre-temática sobre la historia en tanto somos parte de una cierta comunidad. Por lo tanto, si esta existe debería ayudarnos a comprender los procesos históricos. Sin embargo, no ha sido nada fácil que mis alumnas lo logren. Los adolescentes que no han recibido relatos de sus familiares, que desconocen la historia de sus padres o abuelos no logran establecer el vínculo entre la conciencia pre-temática y el conocimiento histórico. La narración de la historia por lo tanto les es ajena, no es parte de su vida. La temporalidad de los relatos de clase no es la suya.

de Jean Delumeau (1967) y su explicación de las mismas. Definiría el título de la clase o la unidad. Si hubiera elegido *reformas protestantes*, entonces definiría los dos términos por separado y unidos. Junto a esto se debe especificar la ubicación temporal y espacial para determinar el alcance e influencia de las reformas. Se mencionarían los reformadores y sus ideas, pero concentrándome, por cuestión de tiempo y gusto en Martín Lutero. Se haría un relato con anécdotas de su vida y el análisis de algún documento histórico, como un fragmento de las 95 tesis, para relacionar su vida, sus ideas y la aplicación de las mismas.

Para mí este o cualquier otro tema histórico debe ser complejizado. Creo que siempre debemos trabajar y analizar la historia desde el binomio continuidad-ruptura. ¿Cuál fue la importancia de las reformas en el siglo XVI y qué trascienden hasta hoy? En clase, siempre me preocupo por no hacer generalizaciones, no pretendo que los alumnos memoricen causas y consecuencias, no al menos, si no las pueden relacionar o aplicar en tareas diversas.

El ejemplo de las Reformas Religiosas fue uno de los tantos desencuentros entre los dos docentes. En un momento pensé que el plan del profesor de clase era guiarse por el programa oficial. Entonces pretendí adelantar temas para que las estudiantes pudieran participar oralmente y mejorar el vínculo con el profesor. A veces me resultaba pero la profundidad y el tiempo de dedicación a ciertos temas no coincidían con los del aula. Entonces, se producía un desfasaje y el acompañamiento que yo intentaba hacer no daba ningún resultado positivo.

Los criterios de calificación eran –además– muy distantes. Una vez recibieron una muy buena nota por un oral del que me consta no sabían de qué hablaban. Era un tema que no se había trabajado en clase ni en el PIU. El docente repartió temas y ellas memorizaron del libro su parte pero yo tengo la impresión de que nunca supieron de qué se trataba. Cuando me mostraron qué habían leído, yo les dije “*bien, así que empezaron con Independencia de las trece colonias*” y ellas no tenían idea de nada. Pregunté cosas muy básicas y nada sabían. Las felicité por su calificación, pues estaban muy contentas, sonrientes, pero yo en realidad estaba muy triste, porque eso no entraba en mi cabeza. El gusto por el conocimiento histórico y el entendimiento no afloraban. Ellas solo me respondieron: “*Nos aprendimos de memoria lo del papelito y el profe nos puso 9*”.

Ellas en el medio

Quisiera que en este artículo el análisis de la situación de Alicia y Florencia tuviera un lugar especial. Para ello me centraré en algunas posiciones provenientes del psicoanálisis. Me parece importante centrarme

en la relación de ambas con el saber. ¿Cuál es el juego entre la ausencia y el deseo de saber? No quiero dejar pasar el análisis del vínculo de las alumnas con el profesor de aula y conmigo. Así podría acercarme a posibles respuestas de su fracaso en el liceo, cuando en las tutorías las cosas iban en general mucho mejor.

La relación con el saber, según Beillerot (1998), la crea el aprendiz. Este debe desear aprender. El placer está en colmar el saber. No hay saber sobre saberes que se saben. Aprender es una actividad intencional. El alumno acepta que no sabe y acepta que desea aprender. El estudiante se somete. Esta es la sumisión de la que habla Beillerot.⁶⁷ Alicia y Florencia son sujetos que están en relación ya sea con un saber o un no saber. Asisten al PIU en busca de esa relación. Buscan el saber que les permita aprobar el curso de segundo año o el examen previo. La relación implica afecto, es decir deseo o sufrimiento, ya que el saber es inherente al sujeto. La relación que ellas establezcan con los saberes son individuales y mi propia experiencia no se la puedo transmitir. La experiencia la deben tener ellas mismas, las pulsiones, los deseos, el sufrimiento...

La relación con el saber (Beillerot, 2000) y la condición de sumisión de Alicia y Florencia a mí y al profesor de aula son distintos para el caso de las dos alumnas. En ciertas ocasiones la sumisión y la rebeldía se manifiestan en sus discursos. Alicia se presta más al saber que ofrezco, en cambio Florencia presta atención a los reclamos y al saber del profesor del aula, aunque no puedo explicar su fracaso únicamente por su relación con el saber. Si aceptara lo que le ofrece su profesor lograría mejorar su actuación liceal. Hay más en ellas para analizar. Si la relación con el saber depende de la experiencia del sujeto, Alicia muestra 'no deseo' de saber los contenidos del aula, a diferencia de Florencia que es un caso muy distinto. Su deseo es promover y por eso viene al PIU, pero tampoco muestra intenciones de aprender los contenidos del aula o del PIU, porque los saberes no son aplicados fuera de esos ámbitos, parece que no encuentran sentido a esos saberes.

Acercándome a la noción de *rappor au savoir* tal como la plantea Bernard Charlot⁶⁸ logro ver que constituyen un relato de lo que aprenden en

⁶⁷ "Aprender se vuelve una actividad más o menos intencional, como lo dijimos, que implica en cada sujeto un acto de sumisión; fenómeno esencial que permite comprender la resistencia a aprender como una resistencia a la sumisión. Para aprender, en efecto, el sujeto acepta, de antemano, no saber, después acepta, más o menos fácilmente, las imposiciones de las cosas a aprender." (Beillerot, 2000, 45)

⁶⁸ Bernard Charlot aparece ligado al concepto de *rappor au savoir*, que hemos convenido en traducir al español como 'relación con el saber'. Su gran mérito consiste en que ha logrado integrar a un estudio esencialmente sociológico (en relación con la escolarización, el aprendizaje y el fracaso escolar) perspectivas que vienen de la psicología, particularmente de la psicoanalítica. Esto lo relaciona a otros autores, también franceses, que han hecho grandes aportes al concepto de *rappor au savoir*: Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-La-ville, Nicole Mosconi y otros...

el PIU, pero no permite la aplicación de los saberes del acompañamiento en otro ámbito. Por lo tanto no hay autonomía en ellas. ¿Son rebeldes o sumisas? En realidad se puede inferir que son rebeldes porque no aprenden para la clase, serían autónomas. Estas alumnas son conscientes de que no saben, eligen no saber. Hay cuestiones afectivas, emociones y aspectos psíquicos que impiden el sometimiento.

En torno a la posición de rehenes en que se encuentran Alicia y Florencia intento analizar su rol como alumnas para luego poderlas ayudar. Ambas son distintas. Alicia se siente más sujeta a mí que Florencia. Intuyo que, para esta última, la clase y el liceo son más importantes que para Alicia. Florencia pareciera que hace todo para acreditar y por eso va a clase y viene al PIU. Mientras que Alicia no toma en cuenta al docente de aula pero trabaja conmigo cómodamente.

Frente a la búsqueda de herramientas que me ayuden a comprender mi práctica en el PIU, la idea de Claudine Blanchard-Laville que me lleva a entender el “rol de las alumnas” me es necesaria: Alicia y yo tenemos un vínculo muy bueno. Es una alumna que me gustaría tener en el aula. Creo que hace todo lo que le pido porque existe la seducción narcisista o de control. Es decir, que me preocupa porque cuál será su posibilidad de adaptación a otro docente. He entablado con ella una relación de sostén, más involucramiento afectivo que por el conocimiento.

El caso de Florencia, por el contrario, me genera una herida narcisista.⁶⁹ Ella me ha hecho notar que le importa mucho lo que dice el profesor de aula. A mí también, pero el conflicto se produjo unos días, antes de que ella tuviera que rendir previa Historia de 1^{er}. año, me entregó un listado de saberes que debía conocer para aprobar. Ese listado se lo había dado el profesor de aula. Ese día sentí un puñal, yo estaba a cargo de las clases de apoyo para los exámenes. Además, primer año es el curso que doy en el liceo. Es más, yo iba a ser una de las encargadas de realizar la propuesta con una compañera. Volvía a darme cuenta de que mi propuesta de trabajo y la del profesor eran totalmente distintas. Sabía que contestando ese listado de preguntas Florencia no salvaría el examen. Pero ella insistía en que la ayudara con esa tarea. Accedí porque ella sentía así mayor seguridad. Eso sentí. Pero me generó nuevamente la frustración de no poder ayudar a Florencia. No podía

⁶⁹ “La seducción narcisista es la fuerza de atracción del orden de la fascinación que une a la madre y al bebé en los primeros tiempos de la vida psíquica, interacción que no participa del reconocimiento sino de la creación de la madre como madre por el bebé, así como del reconocimiento de la creación del bebé por la madre. Fascinación mutua que pone al abrigo de las excitaciones externas en una suerte de encantamiento narcisista dual. Esta fuerza, “reduce la disparidad y sostiene el intercambio entre dos personas a las que une una semejanza profunda y a las que una enorme diferencia separa” (Racamier, 1995 Citado en Blanchard-Laville, 2004, 236). La relación narcisista entra en competencia con las fuerzas de crecimiento que empujan a la diferenciación, a la autonomía, a la separación...”

encontrar el lugar de continente que debería tener todo docente en el aula o en este tipo de proyectos.

Por lo tanto, las dos alumnas son distintas, con ambas tengo distinto vínculo. Con Alicia percibo la transferencia positiva (Filloux, 2001, 52)⁷⁰, Florencia en cambio es libre de mí. Ella necesita al profesor de aula. Escucha, entabla otro vínculo al que yo no tengo acceso. Con Alicia, entonces puedo establecer la idea de ‘holding’ debido a la relación de sostenimiento en una analogía donde la madre sostiene a su bebé. Los elementos psíquicos, los gestos y las palabras pronunciadas deberían darme elementos para analizar mi capacidad de generar la confianza que tienen en mí y en los saberes que puedo ofrecer.

Con respecto a lo que proyectan ambas hacia mi persona (Blanchard-Laville, 2009, 247⁷¹) tiene vinculación con aspectos de la psicología y sus experiencias. ¿Proyectan el orden materno? El rol del docente del PIU debería ser el de sostener a los derivados, intuyo que sí. Creo que si no dejaron de ir se sienten más o menos contenidas. Florencia siendo apoyada para su desempeño en el aula y Alicia suplantando el aula por el PIU. También es cierto que en este tipo de relaciones tan estrechas, mano a mano diría y donde lo afectivo o la simpatía juegan su propio partido, es difícil explicar por qué se producen este tipo de vínculos.

A modo de conclusiones

Todo el año transcurrido trabajando en el PIU, como especie de propuesta de política focalizada para la Educación Media, movilizó en mí varias puntas para analizar. Desde fuera tenía ciertas inquietudes que desde dentro se hicieron más profundas. Al comienzo, pensaba que no era bueno que hubiera diferenciación entre las instituciones educativas. Todos los alumnos deberían recibir en el aula los conocimientos. Hoy creo que para algunos alumnos es necesario un apoyo extra, tomando en cuenta la búsqueda de la universalización de la formación media y la inclusión. Tampoco creo que debamos tener una actitud asistencialista, pero sí generar mayores y mejores posibilidades de crecimiento en los alumnos que asisten a liceos públicos.

⁷⁰ Transferencia positiva implica para Filloux “una empresa seductora destinada a que el alumno entre en su esfera de influencia”.

⁷¹ “Volvamos a la idea de holding en el marco del aula, es decir a propósito de la relación de un profesor y de sus alumnos. ¿Es legítimo recurrir a esta noción? La clínica de la situación de enseñanza ha mostrado la fecundidad de este paralelismo entre el vínculo didáctico y el vínculo madre-hijo. La legitimidad de esta extensión, además de su valor heurístico, hay que buscarla en el hecho de que el sujeto enseñado es recolocado en cada situación de enseñanza en un estado de dependencia provisional del profesor-entorno, lo cual no puede no despertar en él el desamparo arcaico del bebé dependiente absoluto.”

Por eso para mí el problema no es el PIU, sino su funcionamiento. No alcanza con generar ciertas capacidades o destrezas en los alumnos, sino que los adultos involucrados seamos profesionales y generemos espacios de reflexión para compartir ideas y teorías. Coordinar esfuerzos y mostrar compromiso con el conocimiento, con el trabajo y con los estudiantes. Las desinteligencias del sistema no son solo culpa de las autoridades educativas, también son nuestras. Cuando no analizamos críticamente nuestra práctica, cuando no compartimos puntos de vista, cuando no seguimos estudiando, cuando no vemos a los alumnos que tenemos delante estamos siendo obstinados. Planteo esto porque los docentes de PIU, que trabajamos todo el año con los estudiantes no participamos de las reuniones de profesores. En el mejor de los casos podemos cruzarnos con los profesores de aula y comentarles el desempeño de los alumnos. Pero en la calificación final no necesariamente cuenta lo que hayan hecho en el PIU. Aquellos alumnos tímidos, de baja autoestima o con dificultades de lectoescritura que en grupos grandes no funcionan, pero que en grupos pequeños trabajan correctamente, pierden su promoción. Y tal vez esto profundice su fracaso. Todo su esfuerzo no valió.

En cuanto a mí, es difícil imaginarme trabajando nuevamente en las razones que planteo en el párrafo anterior. Pero si lo volviera a hacer tendría ciertas precauciones y otra postura. Seguramente planteando mayor involucramiento y contacto entre el aula y el PIU. Es difícil trabajar subordinada al proyecto de otro y esto hace que dude en continuar en el PIU. Hay que tener mucho cuidado en no hacer letra muerta de los discursos. No todas las instituciones ni sus docentes promueven el trabajo coordinado. Al comienzo tuve mi proyecto de trabajar en profundidad y con diversas fuentes (como películas, documentos historiográficos, imágenes, videos, etc.) pero los tiempos del aula me marcaban otra dinámica. Cuando los estudiantes comenzaban a razonar alguna temática específica, la demanda del aula requería otra, y no solo hablo de Historia, tal vez necesitábamos ponernos a estudiar para una prueba de Geografía, por ejemplo. Todo se convertía en cursos paralelos. Temía que los alumnos se confundieran más, por eso cambié mi rutina, dedicándome a reforzar los contenidos del aula.

En cuanto a Florencia y Alicia, me gusta pensar que su *fracaso escolar* tuvo que ver con una suma de variables como el barrio, ellas mismas, la institución educativa y los adultos que las rodeamos. También creo que los alumnos deben estudiar y esforzarse más. Existe una cultura instalada del mínimo esfuerzo. Los medios están siendo puestos al servicio de los estudiantes, ya sea en el aula o con el acompañamiento necesario para cada caso. El gran problema que aparece en los medios masivos de comunicación es la cantidad de estudiantes que fracasan en la educación media. Los acompañantes de PIU deben entender que hay que implicarse pero nuestros alumnos deberían comprender que aprender es una actividad intencional, interna.

Bibliografía.

- BARBIER, Jean-Marie, *Élaboration de projets d'action et planification* Paris, PUF, 1991
- BARBIER, Jean-Marie y GALATANU. Olga, “Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels”, en: Groupe «Savoirs d'action» du CNAM, J-M- Barbier y O. Galatanu (éds): *Les savoirs d'action. Une mise en mot des compétences?*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 31-78
- BARBIER, Jean-Marie, *Vocabulaire d'analyse des activités*, Paris, PUF, 2011
- BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, y MOSCONI, Nicole, *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires, Paidós, 1998
- BEILLEROT, Jacky: “Le rapport au savoir”, en: Jacky Beillerot et altri, *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris L'Harmattan, 2000
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, *Los docentes, entre el placer y el sufrimiento*, México, 2009
- CARR, David, *Time, narrative and history*, Indiana University Press, Indiana, 1991
- CHARLOT, Bernard, *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Montevideo, Trilce, 2006
- CIFALI, Mireille, “La formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias, CFE, México, 2008
- CIFALI, Mireille. “Accompagner, certes. Mais pour quelle rencontre?”, *Le journal des rééducateurs de l'Éducation nationale*, n° 38, avril 2004, 12-13 Disponible en: <http://mireillecifali.ch/wp/publications/articles-2000-201/> consultado 10/12/2013
- DELUMEAU, *La reforma*, Barcelona, Labor, 1967
- FILLOUX, *Campo pedagógico y psicoanálisis*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2000

Documentos:

- Proyecto de impulso a la universalización del ciclo básico, PIU, 2009
- Orientaciones para el trabajo con los alumnos derivados a las tutorías, 2010
- Sala de directores, 2012

“Profe: deje que yo le explico” Enseñando con la historia ‘entre’ turnos

Mariana Acosta⁷²
Liceo n° 59 de Montevideo; IPA

“Lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse es, más que ninguna otra cosa, la apercepción creadora.”

D.W. Winnicott.

Introducción

Este artículo analiza una experiencia inusual de enseñanza de la historia. Inusual porque transcurre fuera del “aula común” en el espacio de *tutorías*⁷³, ese tiempo y lugar del liceo que llamamos “inter-turnos”; y es ciertamente inusual también porque el trabajo adquiere la forma de los sujetos y de las experiencias por sobre todas las cosas. De ahí que esta escritura haga visible, además de las decisiones profesionales y los momentos donde primó lo prescripto, las instancias de incertidumbre, de lo que de ninguna forma estuvo previsto, de lo insólito, y sin duda alguna de todo lo que fui aprendiendo en el encuentro con mis estudiantes de primer año que asistieron con regularidad. Desempeñar el rol de tutor implica para mí un espacio y un tiempo de formación donde prima la *escucha atenta* y la mirada, lugar para estar cerca y procurar entender a toda costa lo que pasa en cada uno.

La gran mayoría de los estudiantes que *son derivados a la tutoría* evidencian, o han demostrado problemas de aprendizaje, especialmente en lectoescritura y razonamiento lógico-matemático, asociado o no con alteraciones en la conducta y el comportamiento. La ficha escolar, los aportes de la familia y el o los expertos tratantes son los referentes externos que nos aportan esos “antecedentes” que tomamos en cuenta para entender un poco más la situación presente de cada alumno y nos pueden dar “algunas pistas” para pensar las posibles modalidades de su acompañamiento.

⁷² Profesora de Historia, egresada del IPA; Especialista en Dificultades del Aprendizaje egresada de UCUDAL; maestranda en la Maestría de Psicología y Educación UDELAR. Labor profesional actual: Profesora de Historia y Profesora Adscriptora (CES); Profesora de Didáctica de la Historia (IPA), docente Curso Dificultades del Aprendizaje (Clínica Uno)

⁷³ Ya ha sido definido en el artículo de Adrianita Rodríguez.

Las cercanías que nos imponen estos estudiantes, por más que queramos se desdibujan en el “aula común”. Enseñar allí, implica “fragmentar” la atención en múltiples focos: lo que acontece con su conducta y la relación “entre ellos”, la constatación sobre si están trabajando en la consigna y escribiendo en el cuaderno; la atención a mí misma, y al qué y cómo de lo que estoy enseñando para que *siempre* quede claro. Y como cada uno de los estudiantes de mi clase son fundamentales, se me impone la preocupación por “afinar” la mirada para comprender a cada quien de esos treinta y tantos jóvenes... Esa “atención personalizada” que se prescribe para el aula común, a las claras no es posible cuando *lo diverso* de nuestro tiempo complejiza tanto las acciones puntuales en lo cotidiano. *Las tutorías* es un momento institucional donde lo singular cobra sentido y se materializa en la experiencia de los encuentros que lo subjetivo privilegia.

El espacio de las tutorías –antes PIU (Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico)– fue pensado para que los estudiantes con mayores “problemas” en las “aulas comunes” pudieran mejorar sus desempeños en alguna medida, en el entendido de que esto podría bajar los índices de repetición. Si bien esta premisa alienta los objetivos del plan, no es el foco de interés del presente análisis por diversos motivos, pero más que nada, porque más que observar las mejoras en los desempeños me esfuerzo por analizar aquí las motivaciones y mi proyecto de trabajo, las observaciones de lo que en cierto sentido fue aconteciendo y en especial los sentidos construidos en los encuentros personales.

El artículo aborda la experiencia de trabajo en dos niveles. Por un lado da cuenta del trabajo con el pequeño grupo de derivados⁷⁴ de 1º5, del cual también soy profesora de historia de la sala común y que fueron derivados a mí frente a la diversidad de dificultades especialmente en cuanto a hábitos de trabajo y técnicas de estudio, así como su incorporación a primer año, colaborando con el tránsito escuela-liceo. Por otra parte lo hace en relación al trabajo en particular con tres estudiantes de primer año: Ariel, que tiene constatadas dificultades atencionales e hiperactividad, y con Diana y Martín que tienen dificultades en lectoescritura, en el caso de Diana con diagnóstico y breve tratamiento en edad escolar.

El análisis de estas experiencias puntuales de enseñanza implica la reflexión sobre los sentidos que fui construyendo a lo largo de un proceso de varios años como profesora de tutorías, los deseos puestos en juego sobre

⁷⁴ La derivación a tutorías puede realizarse en cualquier momento del año, pero es en las reuniones de profesores donde se puntualiza la necesidad o no de la derivación, no obstante lo cual las primeras derivaciones las realizaron los profesores coordinadores pedagógicos a partir de las entrevistas al inicio del curso o de la inscripción y de sus fichas de escolaridad.

lo que espero que este espacio sea, además de lo que es. Por lo tanto, lo que aquí digo no es más que la construcción de un observador que mira desde su propia subjetividad. La intención de esta labor es hacer(me) inteligible el encuentro entre los sujetos que hemos compartido este espacio y los conocimientos construidos en esa grupalidad. Por lo tanto, lo situado, particular y subjetivo de lo que planteo a continuación de ninguna manera habilita las generalidades.

Entre realidades: el pequeño grupo

El espacio de tutorías se desarrolla los lunes, miércoles y viernes en el espacio “intertornos” (de 12.30 a 14.20), momento ideal para el uso de salones, laboratorios y salas de informática. Es un tiempo de mayores silencios y menores distorsiones, que habilita diversas actividades y sobre todo la atención necesaria a lo que transcurre. Me ocupo de los estudiantes que deben preparar pruebas, escritos o exámenes sin importar el nivel que cursen o el programa de historia y especialmente de los alumnos derivados de primer año, este año me corresponde 1º5. La intervención en todos estos casos es diferente, requiere de distintas actividades, de estrategias o técnicas de estudio puntuales, de un abanico de posibilidades frente a los recursos didácticos a utilizar, podría afirmar sin exagerar que la heterogeneidad de trabajos ha sido más que nada pautada por la singularidad de los estudiantes, de sus dificultades puntuales y del acceso que éste tenga o no a libros, computadora y/o cuaderno.

Muy diferente es lo que hago en mi clase “común”. Si bien los estudiantes siguen siendo el centro de mis acciones de enseñanza, puedo afirmar que *el qué y el cómo del tema* de esa clase es lo que ocupa mi tiempo de preparación y el recorrido específico que tiene la clase de historia de ese día. En la anticipación de esa clase prima *qué* debo enseñar para avanzar en mi proyecto del curso, (que tiene intenciones específicas y un encuadre secuencial) y *a partir de qué recursos* estimo que los estudiantes llegarán a comprenderlo. Cuando mi proyecto se pone a andar en esos 45 minutos (o 30), el relato en la clase se perfora con “esas otras cosas” que le hacen flecos a la trama prolija del proyecto de ayer. Me refiero a los momentos en los que ponemos orden, llamamos la atención a algún estudiante, damos permiso para ir al baño, controlamos que todos los apuntes terminen en el cuaderno o retomamos explicaciones que parecieran incomprendidas, y hasta felicitamos a los muy buenos estudiantes que hicieron lo solicitado y más. En esta multiplicidad de cosas que hago en cada clase de historia de primer año frente a más de

treinta alumnos, me queda, siempre, la temible sensación de que hay una parte de la clase que hace sin saber bien por qué, que no participa porque no entiende, que no trabaja porque no encuentra sentidos. Esta sensación está presente sin ser puesta en palabras, sin ser mirada o escuchada, pero está, y puedo decir que marca gran parte de las calificaciones que pongo en el casillero de “orales” o de “actividades”, y que sin duda son las premisas que más agregan a mis preocupaciones profesionales. Este lugar de las “dificultades”, es a la vez un momento en el que pueden ponerse en palabras las sensaciones o las frustraciones o ser el lugar donde ciertos “no dichos” tienen un lugar donde tomar forma.

Como decía, a la hora de las tutorías tengo pocos alumnos, varios de ellos asisten con regularidad, y dos o tres que lo hacen intermitentemente. En el caso de quienes preparan exámenes mi tarea se centra en la organización del cronograma de actividades tendientes a la preparación del mismo, a proporcionar bibliografía y a ayudar a estudiar fundamentalmente a través de técnicas de estudio. Con ellos utilizo los manuales de la biblioteca, los sitios de internet que los colegas han recomendado y me detengo en la propuesta de una especie de “simulación” con preguntas “de examen”. Ensayamos respuestas y pongo el acento en enseñar en torno a las consignas: “describa”, “explique”, “fundamente”...entre otras.

Pero es con el grupo de *derivados* de 1º5 que siento que el trabajo es fecundo. Como soy su profesora de historia de “aula común” me esfuerzo en tutorías por “compensarles” en todo aquello que me dicen que no entendieron; trabajamos con los manuales de la biblioteca y “otros” diseñados especialmente para ellos: textos, dibujos, imágenes, mapas se ponen sobre la mesa. Sin embargo lo importante es que ellos traigan las tareas o deberes de esa semana; y es el trabajo en grupo lo que da especial resultado cuando Elisa le enseña a Nadia a trabajar en un mapa a pedido de su profesor de Geografía o terminan la maqueta que el profesor de Biología les solicitó.

La clase comienza con el pequeño círculo de sillas junto a mi escritorio al lado del pizarrón y con algún que otro mapa que siempre llevo. Los cuadernos del día, las tareas domiciliarias pendientes, lo necesario para la escritura y los manuales de la biblioteca que queden disponibles ese día. Los lugares nos esperan.... “ese banco es mío” dice Franco, siempre. De vez en cuando vamos al aula de informática y al laboratorio, nada estipulado con anticipación; lo que sí forma parte de nuestra rutina, siempre, es el hecho de que en el inicio nos ponemos de acuerdo sobre *qué y cómo* trabajar. A veces podemos formar subgrupos de trabajo, a veces cada uno trae una tarea distinta; en general nos prima la historia, la geografía y el idioma español. Cuando no hay propuestas de “deberes”,

recorro a mi carpeta de tareas donde casi siempre me gusta elegir textos e imágenes para analizar “entre todos” e individualmente; la lectura y la escritura es donde pongo el acento porque creo que a partir de lo que se produce en esas “tareas” se enriquece el pensamiento y se fortalecen las decisiones y las opiniones.

Este “pequeño” grupo es un gran grupo. Le ha costado integrarse, sin embargo y aunque me cueste decirlo, los unen las dificultades y a la vez, la serie de estrategias y acciones que espontáneamente realizan para superarlas. Franco fue asumiendo el rol de “explicador” de lo que hay que hacer, inquieto y un poco atrevido se impone: “*profe deje, que yo le explico*” dice siempre que Milagros está distraída y pregunta otra vez... “¿qué hay que hacer?”. Más concretamente y con sus palabras, señalando el cuaderno o tomando el lápiz hace más próxima la consigna y por este motivo quizás, Milagros piense que puede llegar a cumplir con ella y se haga “más llevadera” esa frustración que la sofoca en la clase y se le nota en todos sus gestos.

Elisa cursa primero por segunda vez. “*Es horrible profe*”, me dice siempre que recuerda aquellos boletines que le anunciaban la repetición, “*me portaba horrible profe*” agrega para fundamentar. Sin duda que este año está haciendo un curso mucho mejor y aunque las dificultades están presentes Elisa tiene una aliada insuperable: la memoria. Recuerda frases enteras que he dicho en clase, oraciones del libro que “recorta y pega”. Aunque no comprende algunos términos, ella “intuye” que son importantes y los “guarda como” en algún lugar de sí. Me inquieta pensar cómo fue construyendo esa “tarea de estudiar” desde una familia con muchísimas carencias económicas y culturales. Ese esfuerzo intenso de superación de alguna manera se “contagia” al grupo, es un ejemplo y una líder muy positiva; con ella y con todos procuro trabajar más sobre los interrogantes, sobre lo que implica generar hipótesis, y ejercicios de empatía y descentración, donde “ponerse en el lugar” del otro o hacer como si, la obligue a “desapegarse” un poco cada día de los textos y las frases que “hay que saber”. Creo que fortalecerse en lo inédito, en lo que ella pueda construir, le concederá seguridad y autonomía.

“Un espacio potencial” - D. Winnicott

Consolidar el grupo de trabajo de tutorías y la modalidad de trabajo como dispositivo para la superación de las dificultades diversas es importante porque permite el “...acceso a la experiencia y al conocimiento de los procesos de articulación entre las estructuras individuales y las estructuras intersubjetivas comunes y compartidas por cada sujeto de un

conjunto”. (Kaës, 2008). No es menor el hecho de que exista un lugar en la institución donde se pueda vehiculizar el trabajo en un grupo pequeño que potencie los logros en ese lugar constituido del espacio psíquico común, y donde los estudiantes que evidencian mayores dificultades se puedan destacar y pasar a ocupar una posición enseñante de notoriedad. Franco enseñó a Wendy los “pasos” para entrar al sitio de Google de historia de primer año. Este pequeño hiperactivo por momentos logra concentrarse en una breve tarea que lo ocupa... y logra enseñar, allí en lo que le es común.

El trabajo en el grupo pequeño de la tutoría, implica un proceso de co-reflexión (Kaës, 2008). En primera instancia porque el trabajo grupal pequeño, diferente al del aula “común”, constituye una singularidad donde lo común es la dificultad y las palabras que han ido adjudicando a ese “no poder”. Permitir acciones de deconstrucción de estos “definitivos”, parecería una tarea ardua pero necesaria que puede vehiculizarse a través de la reflexión conjunta. Me alienta pensar que el discurso anudado del no puedo, puede desanudarse en el trabajo del grupo pequeño con la intervención de un docente cuando sostiene desde lo positivo.

En este sentido, Kaës (2008) trabaja la idea de “lo intermediario” en la grupalidad. El autor analiza el hecho de que la cultura se conforma o se consolida en un espacio intermediario, lo analiza desde Freud y Winnicott para señalar el lugar de la cultura como creada en lo intermediario grupal, entre lo que se hereda y lo que se crea. Para Freud, la cultura es una formación en un proceso intermediario. De hecho, la simbolización y la creatividad que introduce la experiencia cultural solo puede producir como Winnicott (1971) dice: “si tenemos un lugar donde poner lo que hemos encontrado”.

Las creaciones mínimas de la grupalidad y la evidencia puesta en palabras de esos frutos, potencian desde la perspectiva del autor, los logros y las simbolizaciones individuales porque se encuentran inscriptas en el marco de espacios de intersubjetividad y de construcción de alteridad.

Por intersubjetividad entiendo, no un régimen de interacciones conductuales entre individuos que comunican sus sentimientos por empatía, sino la experiencia y el espacio de la realidad psíquica especificada por sus relaciones de sujetos en cuanto son sujetos del inconsciente. (Kaës, 2010).

Creo como Kaës que todo singular es plural, primero y después, antes de ser o estar; la concepción implica a dos y luego, cuando se nos presenta el mundo la palabra que nos nomina también proviene de un plural o de un colectivo que discursivamente se constituye. De ahí los anudamientos discursivos de los individuos en la conformación del grupo. ¿Qué hay de esos anudamientos en los jóvenes con una historia de significantes que los

vinculan con las dificultades para aprender? ¿Cuánto de lo ya dicho hacia ellos interfiere en la posición que ese pequeño grupo de jóvenes de tutoría tendrá frente a lo nuevo que se enseñará allí?

Bleichmar (2009) agrega: “La subjetividad es la construcción de la singularidad humana en el entrecruzamiento de universales necesarios y relaciones particulares que no solo la transforman y la modifican sino que la instauran”. Es deseable entonces, que el pequeño grupo de la tutoría pueda construir frente a la necesidad de superar ciertas dificultades académicas, relaciones particulares que transformen ese posicionamiento sobre lo que se aprende y la instauración de nuevas subjetividades frente a los universales del conocimiento que en este liceo se enseñan.

Entre sus saberes y el liceo: Ariel

Cuando Ariel⁷⁵ empezó a venir a tutorías se manifestaba en completa disconformidad, decía que eso era injusto, que él solo podría superarse y levantar todas las notas como había prometido a su madre. Cada encuentro durante varias semanas comenzaba con ese desgano y mi intento por convencerlo de que acompañado es mejor. La realidad me indicaba que a pesar de que siempre estaba en desacuerdo con todo, él se sentaba en su silla frente a mí y esperaba la propuesta para cuestionarla. Sin duda alguna, lo mejor que estaba sucediendo era que efectivamente venía, no obstante lo cual creí muchas veces que solo me faltaba con dar en la tecla de lo que lo motivaba para pensar.

Cuando charlamos sobre qué significaría aprender, Ariel me cuenta que lo que ha aprendido con gran satisfacción es a cocinar, y describe varias comidas que sabe hacer. Yo le pregunto quién se lo enseñó a lo que responde: “*Viendo a mi madre aprendí*”; y agrega todo lo que pudo hacer a partir de allí. Luego, la tentación me llevó a preguntarle si él creía que en el liceo se aprende igual, a lo que me contestó: *Nooo. ¿Cómo se aprende en el liceo?, le digo. El “...yyy sentado en un banquito, la profe escribe en el pizarrón y vos tenés que copiar. Yyy no, también haciendo los trabajos”*. Debo decir que hasta ese momento me sentía siendo yo quien lo enseñaba todo. Su comentario fue un aliciente porque me impulsó: fui a la web, conseguí textos varios y busqué recetas de cocina de la antigüedad; consulté con mis colegas, revolví en apuntes viejos sobre cómo se hacía el

⁷⁵ Se trata de un alumno de 13 años, con repetición escolar, bajo la tutela de su madre que vivió en edad escolar momentos de privación económica y desamparo. Hoy vive también con varios hermanos menores de los que se ocupa, alejado de sus hermanos mayores y su padre. Se distrae con frecuencia y no cumple con las tareas, se muestra opositorista y con malos vínculos con sus compañeros.

pan en Egipto, busqué historias de cocineros, cocinas y recetas de Grecia y Roma!

Ariel significó ese espacio diferenciándose, y de alguna manera promovió que sus intereses y sentidos construidos estuvieran contenidos en ese lugar. Ese espacio de producción de diferencias, ese espacio de simbolización que es posible en el encuentro entre sujetos es, para Winnicott un espacio potencial. “Existe un espacio potencial, que puede convertirse en una zona infinita de separación, que el bebé y el niño, el adolescente, el adulto, pueden llenar de juego en forma creadora. Con el tiempo, ese juego se convierte en el disfrute de la herencia cultural” (Winnicott, 1971). Esta zona infinita de sentidos y significados implicó para este alumno implicarse en la tarea y ocuparse de sí, mostrarme(se) sus intereses y proponerse construir conmigo un conocimiento nuevo que fue surgiendo de esos saberes que albergan otros encuentros, otros vínculos. Recuperar la motivación por el saber que impone el hacer, implicó una experiencia para “*poner en juego el saber*” (Fernández, 2002) y propiciar momentos creativos. Siguiendo a Winnicott, entonces, nos interesa la noción de *espacio transicional*, como un espacio intermediario que se construye entre el conocimiento del mundo y el interno del sujeto; es un espacio entre ambos en la que se “...constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora”. (Winnicott, 1971).

A partir del autor, la psicología y la psicopedagogía han pensado los aprendizajes, los procesos de simbolización por la palabra y la importancia de las construcciones subjetivantes del juego. Estas construcciones son personales y situadas dando cuenta más que de las personas aisladas, de lo que sucede entre ellas. Este espacio potencial de diferenciación es un lugar de inscripción (Fernández, 2004), cuyas matrices primarias están en el cuerpo de la madre a instancias del apego. En este artículo, la idea de “entre” o de zona intermedia que lo atraviesa y lo sostiene a modo de eje conceptual, nos ayuda a pensar la tutoría como un lugar transicional de producción de sentidos, de lenguaje y de construcciones comunes, que debe acontecer antes de que el sujeto autónomo se eche a andar.

Lo transicional implica momentos de escucha, de reflexión, de atención atenta al otro, de transmisión de significados culturales, y de producción de una alteridad sustancial porque ella “...es un pre-requisito para la constitución de la simbolización y la inteligencia y ésta está indefectiblemente ligada a la presencia subjetivante del semejante, agente de cultura”. (Schejtman, 2011). El espacio de tutorías significa entonces la posibilidad de la producción personal, de instancias de creación, a la vez que implica la concientización de tal proceso. El adulto cumple un rol esencial en todo esto, especialmente como agente de cultura, porque guía

y escucha a la vez que delimita el tiempo, los contenidos y la modalidad de trabajo.

Entre lecturas y escrituras: Diana y Martín

Formar este pequeño grupo con Diana y Martín, fue un desafío que nos permitió afrontar eso “espantoso” que es leer y escribir. Diana tiene 12 años e ingresa al liceo con un diagnóstico de dislexia realizado a los 9 años y un año de reeducación a los 11; Martín tiene doce años, en curso de diagnóstico de dislexia y tratamiento en una clínica psicopedagógica de su barrio; en ambos se superponía el interés por la historia con el desinterés por la lectura. Como muchos de los alumnos con problemas específicos en lectoescritura, a la necesidad y el deseo de encontrarse bien integrado al grupo se le superponían las dificultades de relacionamiento y los enojos frecuentes, dos opuestos que hacían insalvable los desencuentros con sus compañeros. Estos estudiantes de distintos primeros, comenzaron las tutorías conmigo porque consideré que podían potenciarse y trabajar juntos para ayudarse en sus dificultades.

Mi propuesta de trabajo se centró en fortalecer la lectura (silenciosa y compartida) de diversos textos, y la narrativa oral y escrita como forma privilegiada de expresión. Mediante tareas específicas busqué apuntalar la comprensión de textos, la formulación de hipótesis e inferencias antes y durante la lectura, así como la reflexión sobre la tarea durante el desarrollo de la misma. Las líneas teóricas que apuntalaron lo metodológico parten de propuestas psico-lingüísticas (Condemarin, 1999) y psico-pedagógicas (Cantú, Grunin, Schlemenson) donde se impone la reflexión sobre el proceso o los sentidos construidos por el lector-escritor.

La tarea la pensé tomando aportes del campo de las estratégicas o “procedimentales”, que apuntan al desarrollo del contenido sustentado en el desarrollo de la reflexión sobre el mismo y sobre la propia tarea, poniendo en palabras el análisis conjunto e individual que fue surgiendo. Lo necesario en este tipo de actividad es pautar la modalidad desde el inicio, siendo estrictos con el uso de los tiempos de palabra y de escritura. Acompañé esta tarea de monitoreo y marcado de los tiempos con un registro de observaciones de las acciones, las preguntas y/o las reflexiones que manifestaron los estudiantes.

Los recursos didácticos que utilicé fueron: el dibujo “*A lo largo del Nilo*”, tomado del manual recomendado “Pensar la Historia 1” que fue fotocopiada y ampliada para trabajar en tutorías; un diagrama radial con 6 círculos (uno central desde el que parten los cinco restantes) y una hoja A4 con renglones; lápiz y goma para cada uno. Este tipo de tareas no es

habitual en mi clase “común”. Aquí procuro enseñar historia a través de documentos historiográficos que son analizados con mi guía puntual en el marco de un relato cargado de descripción, preguntas e inferencias que “vamos” haciendo. Actividades para los alumnos, esquemas, diagramas, dibujos, lectura y escritura entre cuentos y documentos... van configurando todo lo que hacemos en la clase de historia. Pero en las tutorías se trata de hacer más “lúdica” la experiencia, para arribar desde el dibujo o los textos cortos a la profundidad de los conceptos que fueron trabajados antes. Se trata de centrarse en el conocimiento que la clase abordó o el libro enseñó quizás, nunca al menos para mí, introducir un tema nuevo que “adelante” el curso; más bien se trata de retomar, repasar, resignificar, encontrar sentidos poniendo en palabras no solo los temas, sino los fundamentos del cómo que implicó aquella enseñanza. Volver a pasar por las palabras, las hipótesis, o las preguntas es lo que propongo para trabajar, podríamos decir que se gana terreno sobre lo metacognitivo en el tiempo de tutorías.

Creo entonces, que utilizar imágenes conocidas puede convocar ideas nuevas para llevar a palabras y pensar juntos con ellas. La imagen “A lo largo del Nilo”, contiene dibujo y texto, diversas escenas que pueden pensarse como unidades de sentido: *lexias* (Barthes: 2004) y que pueden ser analizadas con contenido propio en el marco de diversas relaciones entre sí, que otorgan significado global a la misma. Siguiendo este presupuesto esta imagen puede “operar” como un texto que analizaremos, al que le adjudicaremos un sentido particular a partir de su lectura. Contextualizando en Diana y Martín mi opción por esta imagen apunta a leer un texto que vincule imagen y texto y donde las partes adjudiquen un sentido al texto total. Un sentido construido, que suscita a la vez, una multiplicidad de voces, como nos dice Cantú (2011) “interpretar un texto es apreciar el plural del que está hecho”.

En el texto al que refiero, los indicadores de la cohesión y la coherencia textual son los conceptos e imágenes que allí se vierten. Ellos son el hilo que puede guiarnos en la trama para la comprensión y la interpretación, identificarlos es la clave para empezar a entender. ¿Qué implicaría leer, entonces? Leer implica comprender e interpretar al autor, pero también es la oportunidad de crear, imaginar, formular posibles alternativas a un “problema”, entrar en un mundo ajeno para que algo de él quede en nosotros; leer es poner en juego toda nuestra subjetividad (Cantú, 2010). En nuestra tarea de tutorías, la lectura se suma a los diálogos sobre el contenido y sobre lo que se va haciendo a la vez que se desarrolla el tema. Creo que esta tarea, en el marco de los tiempos personales, propicia el fortalecimiento de la lectura, y me alienta a pensar que la tarea en sí, puede convertirse en una herramienta más, para abordar otros textos, como el historiográfico o una ficha de estudio.

La tarea se desarrolló en tres momentos. En el primero, “*antes de la lectura*”, presento las intenciones de la tarea y el título de la imagen. Pregunto sobre el significado del mismo para ellos y promuevo el análisis a partir de las respuestas sin mostrar la imagen aún. La tarea evoca las anticipaciones o proyecciones sobre la información que puede contener la imagen e instala ciertas representaciones que serán constatadas o puestas en discusión durante el desarrollo de la misma. Esta técnica nos permite abordar la gama de ideas previas sobre el tema (desde las más cotidianas para el alumno hasta las más complejas, producto de lo aprendido en la clase de historia sobre el tema “civilización egipcia”). Trabajamos en torno a las siguientes interrogantes: ¿Qué sé del tema? ¿Qué podré llegar a saber al final de nuestro recorrido? El desempeño de los estudiantes fue el esperado sin aportes excepcionales y sin preguntas emergentes; al final del recorrido... “esperamos aprender más”, dijo Martín. Al decir de Cantú (2011) “la anticipación, invita al sujeto a desplegar su actividad imaginativa haciendo ingresar la argumentación en un terreno potencial posible futuro.”

En un segundo momento (“*durante la lectura*”) es cuando presento la imagen, indico la fuente y proyectamos juntos ¿cómo podemos organizar la lectura de esta imagen? Podrán surgir: escenario, personajes, problemas, acción, temas; sin embargo Martín dijo “de acá para acá” señalando de izquierda a derecha en el sentido de la lectura, criterio simple pero lógico que nos dispusimos a ejecutar con el acuerdo de Diana.

En esta instancia pretendo el análisis conjunto de la información para “hacerla” conocimiento (Fernández, 2002), para lo cual trabajamos sobre la observación de los dibujos (en silencio sin verbalizar al inicio y luego realizando explicaciones): poniendo énfasis en la secuencia de las acciones y la simultaneidad, explico estos conceptos con diversos ejemplos.

Guío la identificación de los sectores de análisis y su idea principal, los personajes, las acciones, lo que se dice y aparece en los “globitos”, el sentido de la lectura parcial. Lo esperable en esta lectura guiada es abordar la comprensión global del texto y es deseable que esto se realice de forma espontánea y se verbalice sin demasiada ayuda. Además, guío la identificación de la idea central y las subsidiarias, porque con ellas deberán completar el esquema, los círculos y sus conectores, marcando el sentido y el significado de los mismos, como en el mapa conceptual. Esa modalidad de organización y jerarquización del contenido es un ejercicio transitorio entre la imagen y el texto escrito. Se trata de una tarea “bisagra” que permite ayudar a cada alumno a construir un texto propio. Usualmente, en la clase “común” lo utilizo para la construcción de un texto explicativo o informativo donde los datos del esquema se sinteticen en un cuerpo que dé cuenta de la síntesis de las ideas importantes para estudiar. En este caso y por tratarse de una tarea pensada

para estudiantes de tutorías, la información que se obtiene y organiza desde la imagen en un esquema tiene la función de servir de puntapié inicial para la construcción de un relato o una historia. Lo que pretendo es que se vinculen los significados históricos que emergen del dibujo con los sentidos personales que le fueron adjudicados. Pienso que esa experiencia o vivencia personal que deja el conocimiento histórico al ser significada por los alumnos puede ser vehiculizada en una narración y puesta en palabras. El relato es la oportunidad de expresar la construcción de sentidos frente a los conocimientos de la historia en este caso.

Leer entonces, es mucho más que descifrar o decodificar lo literal de la escritura. La lectura (Cantú, 2011) es "...una operación de producción simbólica, de creación de sentidos nuevos (no escritos), que resultan de la tensión entre las significaciones sociales instituidas y los sentidos subjetivos y personales instituyentes", que surge a partir de la construcción de un objeto nuevo que Cantú sitúa en un espacio transicional entre el lector y el objeto. La lectura para Cantú *es experiencia, es revuelta y es interpretación*.

Entre lectura y escritura vamos construyendo relatos orales. Luego pasamos a la escritura completando el diagrama con la información y las interpretaciones individuales y colectivas. Y agregamos: ¿Qué detalle llamó la atención?; ¿Dónde hay diálogos? Y ¿para qué sirven? Diana construye su organigrama con el título de la imagen como idea central y en los círculos presenta las diferentes actividades económicas que se muestran en la imagen; solamente un conector tiene significado: "es importante para la vida y para vivir" es lo que agregó. Martín tomó como frase principal: "los campesinos, los sogueros y ricos", en cada círculo explicitó las tareas a las que se dedicaban estos grupos y en cada conector agregó: "hacían". Sus producciones son escuetas y concretas, evidencian una síntesis estricta de lo que fueron leyendo a partir del dibujo y si bien hay muy pocas palabras que dan cuenta de sentidos personales, el diagrama de Martín explicita una mayor cohesión en las ideas, logrando una coherencia total del esquema. En el trabajo de Diana, aparecen algunas conexiones sin sentido construido.

El tercer momento o "*después de la lectura*" fue pensado para realizar un repaso de todo lo dialogado y relectura del diagrama. Diana y Martín deberán mostrarse sus esquemas y comentar sobre lo hecho. Para finalizar retomamos verbalizaciones de descentración que los alumnos fueron diciendo a lo largo del análisis y que yo registré en mi cuaderno. Retomo mis escrituras, las comparto con ellos y finalmente vamos proyectando oraciones para una narración o un relato.

A partir de esta primera *revuelta* (Cantú, 2011) los alumnos realizan la producción escrita de un breve relato que pueda dar cuenta de la interpretación de lo leído y todo lo analizado en esta clase. El cuento debe contener tres

momentos: la descripción del escenario donde se desarrolla la historia; la presentación del conflicto y la resolución del mismo; esta escritura vuelve a ser individual. Alicia Fernández (2002) nos dice al respecto “Cuando alguien relata se posiciona como enseñante, conoce algo que el otro no conoce y va a transmitírselo. Relatar implica un proceso activo de resignificación y autoría”.

Invito a los alumnos a escribir juntos, pequeños cuentos, historias sencillas que contengan en principio contenidos estudiados en clase y que con imaginación vayan tejiendo una trama de “problemas” imaginarios que el escritor irá desentrañando en el trayecto de la escritura o en el cierre. Este lugar de la escritura necesita de datos que da la historia, el historiador, las fuentes primarias, de arqueólogos o antropólogos quizás. Y entonces, este lugar del contar o del decir las representaciones del pasado desde el lugar del cuento o de lo que podría haber sucedido si... es el del escritor que como enseñante se habilita a mostrar su saber. Dificultad extrema si pensamos en los problemas de sintaxis y ortografía! Pero estas cuestiones nos interesan como disparadores y son valoradas con los estudiantes, sin embargo no son calificables porque lo que interesa acá es posicionar al aprendiente perpetuo del aula común en situación de enseñante. Y yo como espectadora, como lectora de esa historia nueva que habilita el espacio, me ubico en el lugar de quien aprende por un instante en este día rutinario del liceo. “Para que el niño asuma la posición enseñante, el adulto necesita colocarse en la posición aprendiente”. “El relato es una posibilidad de diferenciación”. (Fernández, 2004).

Relatar implica pensar. “Para que una materia se haga pensable necesita entrar en la circulación de un relato” (Fernández, 2004). Es entonces que estimo que enunciar, decir, poner en palabras, tener que pensar la trama de una historia imaginada, (anclada, quizás en historias personales) hace que esa materia que es la cosa en tanto conocimiento histórico, historia enseñada se hace cuestionable, pasible de interrogación, pensable. Estimo que en el encuentro entre el conocimiento (en nuestro caso el histórico) y la imaginación, emerge algo nuevo, único, que enfrenta al sujeto con su creación y esto lo hace visiblemente creador. A la vez, este relato nuevo se nutre de muchos otros relatos cuya inteligibilidad fue posible en el decir y el escribir fundamentalmente.

Imaginar-se una historia, algo que sucede en otro tiempo y lugar es una tarea compleja y de gran valor a la vez para quienes evidencian problemas de aprendizaje. Wald (2010) nos aporta frente al tema, la potencialidad de promover instancias de despliegue imaginativo porque:

...los procesos imaginativos son actividades representativas en la creación de sentidos novedosos que transforman y enriquecen

la herencia cultural a la vez que complejizan el psiquismo de los sujetos. /.../ El despliegue de los procesos imaginativos posibilita el pensamiento creativo y dinamiza en los niños los procesos de autonomía psíquica. (Wald, 2010)

Escribir un cuento es poner en escritura la imaginación, es hacer que ese corpus de representaciones pueda pasar al papel y se hagan visibles tanto para el escritor como para los diversos lectores. Se trata de poner en texto, en vocablos, oraciones y párrafos ese mundo de sentidos construidos y vivencias experimentadas, esas diversas imágenes representadas. La escritura a la vez, clausura para dar origen a una nueva experiencia de lectura, el escritor pone afuera de sí su mundo interno, proyecta y cierra en ese escrito que es para el mundo.

Luego de una reescritura, Aldo, en la clase de historia, escribe esta preciosa “historia”:

Somos siete. Yo, una persona que día a día lucho por mi familia, mi señora que cuida de los hijos y en torno al campamento, mis tres hijos que día a día crecen y aprenden nuevas cosas. Y dos amigos que por fuerzas mayores tienen que vivir con nosotros. Era una vida difícil la de los nómades, por suerte nosotros somos sedentarios: vivimos en familia, cultivamos y esperamos para poder cosechar. Una mañana temprano como todas las mañanas agarré mi lanza, monté mi caballo, que bastante trabajo me dio domesticarlo y a lo lejos de mi familia entre los pastizales, entre fauna y flora, vi cerca a unos matorrales un animal lastimado, era una cabra, un animal pequeño al cual le di mi ayuda. Regresé a mi casa y mi señora e incluso mis hijos lo cuidaron. Creció y fue una hermosa cabra a la cual le eché en cría y tuve muchas cabras más. Soy privilegiado al estar a la orilla del río con mi familia y mi rebaño, con quien día a día pasamos momentos tanto felices como difíciles.

Para abordar esta temática fascinante he considerado de especial interés los aportes que las cátedras de Alicia Kachinovsky (Facultad de Psicología, UDELAR) y de Silvia Schlemenson (en Facultad de Filosofía y Letras, UBA) ya que se encuentran desarrollando diversas investigaciones e intervenciones psicopedagógicas a partir de las experiencias narrativas en niños y adolescentes, desde hace varios años. El abordaje teórico de ambas cátedras desborda los cometidos de este artículo, y pertenecen a otras líneas de investigación sobre las que me encuentro trabajando, sin embargo me interesa dedicar algunas reflexiones al respecto de las problemáticas de simbolización que se evidencian en niños y jóvenes con problemas de aprendizaje, y que se hacen visibles en instancias puntuales como las de las

tutorías. El relato de Aldo muestra un proceso de escritura y reescritura que evidenció un texto sencillo y sustancioso, sin embargo no es lo común en algunos estudiantes con notorias dificultades.

Al respecto Schlemenson (2004) explica:

Los jóvenes con problemas de simbolización presentan restricciones para incluir el despliegue potencial de conjugaciones temporales historizantes que puedan dar cuenta de cierta plasticidad psíquica necesaria como para proyectar-se temporalmente en forma autónoma. Predominan configuraciones representativas de tipo lineal, con descripción de acontecimientos aislados y con escasas oportunidades para incluir una trama narrativa que pueda dar lugar a nuevas formas de conjugar la enunciación de un proyecto identificatorio. En esta línea, la conjugación de un proyecto de futuro se realiza en forma precaria, rígida, desorganizada, o bien resulta ausente; restringiendo –de este modo– la inserción educativa y social de los jóvenes consultantes.

En las producciones que implican proyección, formulación de hipótesis, imaginación, o la construcción de un universo nuevo con las palabras propias a partir de un relato construido (como el que se trabaja en la clase de historia con los eventos del pasado relatados a partir de la historiografía), se observa precariedad y referencias, expresiones concretas, breves, con muy pocos elementos lingüísticos de cohesión y errores significativos en puntuación y sintaxis. Esta es una constante que se observa tanto en las producciones de la clase de historia como en la clase de las tutorías; y si bien este último, es un momento importante de intervención pedagógica para promover mejores producciones escritas, es también una realidad que difícilmente se logra. Quizás, con el trabajo simultáneo de un profesional de la psicología los logros a corto plazo puedan ser mayores y de profundidad; pero en este momento es una realidad que son pocos los equipos multidisciplinarios en ciclo básico.

Poner en palabras una historia (o un cuento o un relato propio) es importante “...en tanto pueda jugarse una intersección o conjugación permeable entre pasado, presente y futuro”. (Schlemenson, 2004). Trabajar en esta “temporalidad”, que a la vez es la que nos permite la historia y sus nudos problemáticos, es una manera de significar los conocimientos que en la clase de historia se ofrecen como constructos abstractos por fuera de la realidades subjetivas. Nos dice que

...la búsqueda identificante de nuevos referentes simbólicos- se ve desdibujado, viéndose restringida la posibilidad de inscribir aperturas reflexivas, de-constructivas e imaginativas respecto de

las formas pregnantes de simbolizar e interpretar las huellas de un tiempo pretérito. (Schlemenson, 2004)

Así, la convocatoria a desplegar en las sesiones grupales diversas formas de mediación simbólica, escritura o narrativa, habilita oportunidades para incluir re-posicionamientos y transformaciones subjetivas, a partir de la introducción de nuevas ligazones posibles entre el tiempo vivido y la configuración singular de relatos historizantes acerca del mismo. La oportunidad que nos brinda la tutoría consiste en proporcionar el tiempo y el lugar para la lectoescritura y muy especialmente la narrativa como momentos de simbolización y por lo tanto diferenciación. Y aunque los logros en la tarea sean minúsculos en algunos estudiantes, alienta la tarea pensar que en esos logros reside gran parte de las instancias de creación o *autoría de pensamiento* (Fernández, 2002).

Al cierre de la tarea con Diana y Martín propongo una serie de preguntas que apuntan a reflexionar sobre lo hecho, como por ejemplo: ¿Qué información nueva aprendiste hoy? Se pretende el recorrido de las tareas realizadas desde el inicio del encuentro, para lo cual pregunté ¿Qué tareas de estudio realizaste hoy por primera vez? ¿Cuáles ya conocías? ¿Qué utilidad encuentras en ellas? ¿Cómo te has sentido en el desarrollo de estas tareas?

A modo de cierre...

Transitar con mis alumnos de las tutorías por la experiencia que habilita ese tiempo y lugar nos dio la oportunidad de poner en gestos, miradas y palabras no solamente las dificultades o los problemas para aprender, sino las instantáneas de lo que sale muy bien y la alegría que esto causa. Me permití enseñar prácticamente sin calificaciones y aprovechar mucho más los momentos espontáneos donde “¿qué vamos a hacer hoy?” fue lo único “planificado”. Poco a poco, en estos años como tutora, todo lo inusual que fue aconteciendo se hizo pliegues en *mi manera de ser profesora de historia*, en mis decisiones para la enseñanza, en lo que elijo estudiar para enseñar. En estos diversos “entres” que habito, he construido una forma de entender y pensar la historia, una modalidad de enseñanza nutrida de otros, y especialmente una permanente necesidad de aprender con mis alumnos.

Bibliografía

- BARTHES, Roland, *S/Z*, Siglo XXI. Bs. As. Siglo XXI. 2004
- BLEICHMAR, Silvia, *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*, Bs. As. Paidós 2009
- CANTÚ, Gustavo, *Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica*, Bs. As. Noveduc. 2011
- CONDEMARIN, Mabel, *Taller de lenguaje. Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de segundo ciclo básico*, Santiago. Dolmen, 1999
- FERNÁNDEZ, Alicia, *Poner en juego el saber*, Bs. As. Nueva. Visión. 2002
- FERNÁNDEZ, Alicia, *Los idiomas del aprendiente*, Bs. As. Nueva visión. 2004
- KAËS, René “Procesos asociativos e interdiscursividad en los grupos”, en *Subjetividad y procesos cognitivos*, UCES. Pág. 73-94. 2008
- KAËS, René. *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba de grupo*, Bs. As. Amorrortu Editores. 2010
- SCHEJTMAN, Clara R de “*El jugar en la relación madre-hijo y los procesos de simbolización en la infancia*”, Facultad de Psicología, UBA, Anuario de Investigaciones. Vol. 18. 2011
- SCHLEMENSON, Silvia, *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*, Bs. As. Paidós. 2004
- WALD, Analía. “Los procesos imaginativos en niños y niñas con problemas de aprendizaje”. *Psicología em Revista* (pp. 437-447) V. 16, n.3. Belo Horizonte. Brasil. 2010
- WINNICOTT, Donald W. *Realidad y juego*, Barcelona Gedisa. 1971

Mi clase en el museo... y otros sitios por el estilo

Daniela Tomeo

*Instituto de Profesores Artigas. Liceo No. 63*⁷⁶

Es evidente que nadie puede enseñar aquello que no conoce y también lo es que cada conocimiento tiene unas ciertas características que condicionan determinadas estrategias para su enseñanza. Si soy un profesor de educación física tendré que trabajar en un gimnasio, si enseño geografía precisaré un mapa, si soy profesor de química deberé contar con equipos de laboratorio y si enseño historia del arte necesitaré imágenes en sus múltiples formatos (power point, transparencias, videos, etc.) Esas imágenes o reproducciones de la obra, pueden transformarse en algunos casos en la obra misma, por lo que la visita al museo de arte y la salida didáctica a edificios o espacios patrimoniales de la ciudad, son estrategias más que frecuentes entre los docentes de la asignatura.

Desde hace algunos años trabajo en los bachilleratos artísticos del liceo No. 63 en la ciudad de Montevideo. El liceo es muy cercano al parque del Prado y al Museo Juan Manuel Blanes que allí se ubica. Las clases en el museo y las salidas didácticas, son esperadas por todos mis alumnos. Generalmente salimos juntos, en horario de clase, pero también les propongo salidas fuera de hora o visitas que deben realizar solos o en pequeños grupos a partir de una pauta establecida. Tengo fama de salidora y cuando recibo estudiantes en sexto año que no fueron alumnos míos en el curso anterior, generalmente llegan advertidos de que conmigo van a “pasear”, de hecho en la primer clase les pido un permiso firmado por los padres que los autorice a salir durante todo el año. La experiencia tiene una dimensión humana que trasciende las obras que vamos a ver, esperar el ómnibus, conversar en el trayecto, descubrir dónde queda la Intendencia capitalina, mirar la ciudad con otros ojos pero acompañados. La salida siempre es un espacio en el que se comparte de forma diferente a la clase. Sacamos fotos que luego incluimos en una cartelera del salón en la que las generaciones se van sucediendo: un grupo de quinto frente a la Victoria de Samotracia en el 2012, el del año siguiente frente al David, el de este año en el Centro Cultural de España, son experiencias compartidas que nos ayudan a apropiarnos de la ciudad y a generar un vínculo más directo con los espacios de la misma. Son lugares

⁷⁶ Profesora de historia (IPA). Licenciada en Historia (FHCE, Udelar). Diploma en Cultura y Patrimonio (Claeh). Maestría en Didáctica de la Historia (Claeh) en etapa de preparación de tesis. Dicta cursos de Historia del Arte y del Diseño desde 1989 en enseñanza secundaria, universidades privadas y en Formación Docente (IPA). Ha escrito libros y artículos sobre temas de su especialidad.

y lugares de memoria⁷⁷ que mis alumnos construyen con sus compañeros y conmigo.

Cuando planteamos una salida didáctica, estamos construyendo un aula nueva fuera de la institucional. La construimos nosotros desde la práctica curricular y formal con la que trabajamos en el grupo y por ello es un espacio diferente al aula del liceo, pero también lo es del programa educativo que el museo desarrolle. Si bien es cierto que los protagonistas, seguimos siendo mis alumnos y yo, y la acción que nos convoca es estudiar historia del arte, la forma en que lo hacemos es distinta y las vivencias a que nos sometemos más intensas que las que pueda lograr en el liceo. Una de las diferencias tiene que ver con que cada salida es única, en cierta forma nos despegamos del liceo, del horario, de las otras materias que venían antes o después, esa singularidad hace que la clase sea diferente a todas y por lo tanto recordable. Pero también es distinta porque el espacio es otro y no me refiero a la obviedad de que ya no es el salón sino el museo, sino al hecho de que ese otro lugar supone un comportamiento diferente hasta en lo corporal, en la forma en que transitan para apropiárselo, moviéndose, en lugar de permanecer inmóviles en el banco. Cuando guío a mis estudiantes en el museo, generalmente destino más tiempo a que ellos busquen e investiguen, a que dialoguen, saquen fotos, que el tiempo que tomo para detenerme frente a una obra y explicarla.

El carácter aurático de la obra de arte queda en evidencia en el museo. La pregunta infaltable en algún momento de la visita es: “¿son los originales?”. La respuesta afirmativa, es seguida por una mirada especialmente atenta y un mayor respeto hacia la obra en cuestión. “Incluso en la reproducción mejor acabada falta algo, el aquí y ahora de la obra de arte, su existencia irrepetible en el lugar en que se encuentra, (...) El aquí y ahora del original constituye el concepto de autenticidad.” (Benjamin, 150), y ese aquí y ahora, dice Walter Benjamin conforma el carácter aurático de la obra. La visita al museo tiene en sí misma un carácter aurático por esa singularidad del momento único, diferente y de confrontación con un espacio y unos objetos que no son reproducciones.

De esta forma el museo es una continuación de mi clase porque forma parte del proyecto que llevo adelante, pero no es lo mismo. No me detengo frente a un cuadro de Figari original solo porque así los alumnos pueden ver mejor que pinta sobre cartón, observación más difícil de constatar en una diapositiva, sino porque la experiencia de ir a ver la obra hace que su observación y análisis sea diferente. Por estas razones no es aleatoria la elección del museo al que voy, ni la propuesta que pienso para esa visita y en ese sentido a veces prefiero guiar yo el recorrido, otras veces me interesa que el guía sea un educador del museo y en otras oportunidades quiero que

⁷⁷ Lugares y lugares de memoria en el sentido antropológico que les dan Marc Augé o Philippe Ariés.

la visita sea fuera del horario de clase y yo no los acompaño. Los ejemplos que desarrollaré en las próximas páginas espero que sean ilustrativos de por qué hago algunas de esas opciones.

Otras aulas, otros profesores

“Nos gustó la moraleja: ‘no hay que ser superdotados para crear y hacer arte’”⁷⁸

El contacto con la obra de arte fue históricamente considerado parte fundamental en la formación del artista, que era a quien originalmente se le enseñaba arte. B. Pelli, director del museo de los Uffizzi en Florencia y responsable de la primer organización que tuvo el museo en el siglo XVIII, decía: *“I quadri che serba questa R. Galleria, sono considerati come un volume di precetti parlanti atto ad insegnar, più che molta copia di parole pronunziate in cattedra, o molti tomi scritti sull’arte.... Migliori dei libri sono le Accademie e le Gallerie”*.⁷⁹

Pelli creía que la colección que estaba organizando tenía una función básicamente educativa, ver la obra es más importante que hablar de ella. Sin duda ver la obra es una necesidad evidente, sin embargo hablar de ella es casi tan importante como verla. Mirar obras de arte no es enseñar historia del arte, pero, ¿cómo enseñarla sin ver la obra? Si aceptamos que esta es una necesidad, parece absurdo trabajar con una imagen cuando podemos confrontarnos al original en el que las dimensiones, textura, relación con el entorno, etc., son datos sobre los que la reflexión surgirá espontáneamente.

No es el objetivo de este artículo hacer un recorrido por todos los docentes o teóricos que han fundamentado la importancia del contacto con la obra para la formación de los artistas, ni reflexionar sobre la dimensión didáctica que tuvo el museo desde sus orígenes⁸⁰. De todas formas es

⁷⁸ Carta escrita a los integrantes del grupo de Teatro La Rueda por los alumnos de sexto año de Bachillerato artístico en 2010 luego de ver la obra de teatro “Punto y raya”.

⁷⁹ “Los cuadros de esta Galería Real son considerados como un volumen de preceptos parlantes para enseñar, más que muchas palabras dichas en la cátedra, más que muchos tomos escritos sobre arte... Mejor que los libros son las Academias y las Galerías. Disponible al 12/11/2013 <http://www.memofonte.it/home/files/pdf/1775-1792.pdf>

⁸⁰ Sobre el tema han escrito entre otros: E. H. Gombrich, *El museo, presente, pasado y futuro, en Ideales e ídolos. Ensayos sobre los valores en la historia y el arte*, Madrid: Debate, 1999; M. C. Ares, *Lo museable en Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI*. Elena Oliveras (ed), Buenos Aires: Emecé arte, 2008 Sobre la importancia de la visita al museo y el contacto con la obra, reflexionó en nuestro medio y en muchos de sus escritos el Prof. Arq. Fernando García Esteban, creador a media dos del siglo XX del Museo Municipal de Historia del Arte de Montevideo (Muhar) y profesor del Insti-

importante tener presente que vivimos en una segunda edad de oro de los museos,⁸¹ en la que los programas pedagógicos destinados a estudiantes de todas las edades de educación formal o no formal, así como a familias y a adultos, tienen un espacio cada vez mayor y despliegan un abanico muy amplio de propuestas que superan la tradicional visita guiada.⁸²

Como ya mencioné, en las múltiples modalidades de salidas que transito, si bien en algunas oportunidades solicito visitas guiadas institucionales, la mayor parte de las veces prefiero hacer yo misma el recorrido con mis alumnos y plantear las actividades. De esta forma, puedo continuar realmente el discurso y el relato que fui construyendo en la clase, ahora en confrontación con la obra. El discurso del guía, aun siendo excelente, puede estar interesado en señalar aspectos que a mí no me preocupan, o en resaltar obras que no quiero trabajar. Es otro relato y en muchas oportunidades a mí me interesa que la visita al museo sea realmente mi clase fuera de la clase. Por ejemplo, cuando trabajo con la obra del pintor Juan Manuel Blanes, prefiero dar la clase allí, frente a los cuadros y proponer actividades que se vinculen a otros temas que doy en el programa. Los programas y temas que se trabajan en la clase de historia del arte tienen un grado de flexibilidad importante. Si estoy enseñando la arquitectura del siglo XIX y los lenguajes eclécticos puedo manejar muchos ejemplos nacionales o universales. Como el museo Blanes es un típico ejemplo de arquitectura neopalladiana, aprovecho la visita para referirme a ese tema que luego retomaré en otro momento del curso. Por otra parte considero que es evidente que no se puede evaluar una actividad propuesta por un tercero y que el plan de la visita, así como el diseño de las fichas y evaluaciones que supone cualquier tema y en esto la salida didáctica no es una excepción, debe ser planteado por el propio docente en relación a su proyecto de curso, más allá de los cambios que puedan surgir sobre la marcha. Me gusta que los alumnos realicen un porcentaje de tareas en las que tengan que realizar

tuto de Profesores Artigas y de enseñanza secundaria. Ver D. Tomeo, *Enseñar historia del arte a mediados del siglo XX*. Fernando García Esteban, *el aula y el museo*, Montevideo: Anales del Instituto de Profesores Artigas, 2011. Disponible al 12/11/2013 en http://www.dfpd.edu.uy/ipa/materiales/anales_11.pdf

⁸¹ Steven Conn se refiere a que el Museo como institución vivió dos momentos de oro. La primera en el último cuarto del siglo XIX, cuando se crean grandes instituciones en todo el mundo y la segunda a partir de los años ochenta del siglo XX. Siempre como institución abocada a tres áreas principales: conservación, investigación y enseñanza.

⁸² En algunos países como Brasil se sustituye al guía tradicional, cuya función era pararse frente a la obra y hacer una disertación sobre la misma, por el “mediador”. El mediador, en diálogo con el público va ayudando a dar sentido a la obra. En las bienales y museos de arte contemporáneo es frecuente que ese mediador sea un estudiante de arte, joven y que haya tenido contacto con los artistas expuestos por lo que su lugar es realmente el de intermediario entre el creador, el público y la obra. Ver A. M. Barbosa y R. Galvão Coutinho (orgs.), *Arte/Educação como mediação cultural e social*, San Pablo: Ed. Unesp, 2008.

ficciones que les exijan narrar historias (escritas o visuales) que se ubiquen en los lugares que visitamos, son propuestas personales que tienen sentido en un plan general de curso que pienso y voy reelaborando a lo largo del año.

Sin embargo, a veces la salida se sale de cauce y eso es en general positivo. El grupo de teatro La Rueda, presenta en el Museo Blanes, obras escritas por ellos mismos en las que los protagonistas y las historias que se cuentan están referidas a pintores uruguayos. En 2010 asistimos con los alumnos de bachillerato artístico a ver la obra “Punto y raya” en la que a través de varias situaciones y distintos personajes se van explorando las propuestas plásticas de algunos artistas nacionales. En la clase siguiente, ya en el liceo, conversamos sobre la obra para evaluar la experiencia y surgió la idea de escribir una carta a los actores. La redacción obviamente fue ardua ya que no todos coincidían en las observaciones, los tramos que a unos les habían gustado para otros habían sido aburridos, unos no habían entendido algunas partes que para el resto del grupo habían sido interesantes. Hubo que negociar, explicar, argumentar y redactar un texto con el que todos se sintieran identificados. Finalmente se escribieron las cartas que fueron dejadas en el Museo para ser entregadas a los actores. Más allá de las observaciones que los estudiantes hicieron, hay dos o tres puntos en los que todos estuvieron de acuerdo. Uno fue que había sido una experiencia educativa, no tenían dudas de ello, estaba claro que habían ido a aprender y que ese aprendizaje había sido divertido: “a través del humor nos acercaron el arte”, decían los alumnos de sexto. El otro aspecto que valoraron positivamente fue el espacio de diálogo con los estudiantes que los actores crearon al finalizar la obra para conocer sus opiniones y oír sus sugerencias.

No tenemos clase en el aula tradicional, pero vamos a aprender a otro lugar. Los contenidos de ese aprendizaje pueden tener formatos no tradicionales, una obra de teatro en este caso, pero tienen relación con los temas que estamos trabajando en el curso. En esta oportunidad, fueron otros adultos con los que los estudiantes interactuaron, adultos que no son docentes sino actores, y que piensan en los temas que estudiamos desde un lugar diferente. Por último, me gusta recordar esta experiencia, porque yo no tenía pensado escribir una carta, pero los intercambios y conversaciones fueron tan estimulantes que surgió la idea espontáneamente, sin planificarla. La carta en cuestión, puso en marcha un proceso en el que ya no estábamos hablando solo de pintura uruguaya sino de otros aspectos más complejos que hacen a la vida social, cómo lograr consensos y cómo dar cuenta de distintos puntos de vista en una producción colectiva.

Invitados inesperados que encontramos fuera del aula

“¡Qué contenta que está profesora!”

Las salidas han sido en mi experiencia docente, oportunidades en las que se generan situaciones no previstas, formas de evaluación que no siempre tenía pensadas y procesos de enseñanza y de aprendizaje más creativos y lúdicos. Son además instancias en las que frecuentemente se presentan situaciones que permiten trabajar sobre temas que hacen al grupo, al relacionamiento con los pares y con otros integrantes de la sociedad, a experiencias vitales que exceden ampliamente los temas que vamos a buscar. Creo que por estas razones, son instancias a las que el docente debe ir con la mente abierta y los sentidos alertas para aprovechar todas las inesperadas circunstancias que se pueden presentar y de las que con creatividad y flexibilidad podemos sacar partido.

Voy a contar una anécdota que no refiere estrictamente a mis clases pero que analizo a partir de mi experiencia docente. En una oportunidad una amiga, que no es docente, me acercó una nota de prensa escrita por el narrador y periodista español Arturo Pérez Reverte. Pérez Reverte contaba que un día, paseando por las calles del viejo Madrid, cerca de la Plaza Mayor, se topó con una profesora que guiaba a un grupo de aburridos estudiantes. La docente reconoció al escritor y sin titubear lo invitó a unirse al grupo y contar alguna anécdota. El escritor, según confesaba en la nota, no tenía ningún interés en interactuar con los chavales, pero se sintió presionado y aunque no lo reconociera tal vez estimulado por los estudiantes que ahora lo observaban con curiosidad. Les contó que en esas calles vivían Lope de Vega y Quevedo, que también había estado Góngora y los involucró en pequeñas anécdotas que atraparon a los estudiantes, porque además Pérez Reverte gusta de la historia y es buen cuentista. Mi amiga, me trajo la noticia para mostrarme lo motivante que era el discurso del escritor que había logrado acaparar a los estudiantes y el triste papel de la profesora que no había sido capaz de lo mismo. Yo en cambio desde mi lugar, vi otra cosa, y le señalé que contrariamente a lo que ella creía, yo pensaba que esa era una docente inteligente que había sabido aprovechar la imprevista circunstancia del encuentro para dar un giro inesperado y motivante a su clase.

Aunque no es probable que nos encontremos con Pérez Reverte en Montevideo, lo que sí digo, es que salir fuera del liceo puede traer sorpresas inesperadas que se apartan del proyecto inicial, por lo que la salida siempre termina siendo una experiencia única y memorable. Lo fue para mí una tarde de invierno de 2008. Había convocado al Museo Blanes a los estudiantes de Comunicación Visual y de Historia del IPA. No era nuestro horario de

clase, es más, era un sábado de tarde. Hacía frío, llovía copiosamente y solo pensaba en la mala idea que había tenido al fijar el encuentro. Seguramente los estudiantes pensaban lo mismo, pero igualmente allí estaban e iniciamos nuestro recorrido: la historia de la casa, la obra de los pintores uruguayos... En un momento veo salir a alguien de la puerta que comunica con el mirador. Me acerco y veo que es el restaurador del museo que tiene allí su taller. Le cuento quienes son mis acompañantes y le pregunto si no quiere mostrarnos su lugar de trabajo. Diré que una hora después, cuando ya nos íbamos, uno de los estudiantes me mira y comenta “¡qué contenta que está profesora!”, y por cierto lo estaba y claro que no era la única. Habíamos aprendido muchísimas cosas sobre la restauración de papel de alguien que sabía y amaba su trabajo, recorrido lugares que nunca estaban abiertos al público y mirado el jardín y el Prado desde lo alto del mirador en una tarde de lluvia que ahora se nos presentaba llena de encanto.

El arte contemporáneo tiene que salir del aula⁸³

“Las visitas me llevan a la conclusión de que nunca sabés con que te podés encontrar cuando se habla de arte. ¡Qué suerte! Sería poco emocionante si fuera todo siempre igual”.⁸⁴

Cuando enseño arte contemporáneo las imágenes proyectadas en el salón de clase pueden ser insuficientes para tratar el tema y la necesidad de visitar el museo se impone. A partir de los años sesenta, los historiadores y críticos acuerdan en que se produce un cambio en el mundo del arte que cuestiona inclusive la definición misma del concepto arte.⁸⁵ Arthur Danto se ha referido al fin del arte, no en el sentido de que éste desaparezca, sino a que termina un sistema de arte que había nacido con las Academias a fines del siglo XVII. El concepto de estética es cuestionado y la estética entendida como análisis de la forma es sustituida por la importancia del significado. Danto lo explica de esta forma: “Gran parte del arte contemporáneo no es estético en absoluto, pero en su lugar tiene el poder del significado y de la interpretación depende que dichas cualidades afloren o no.” (Danto, 152) Lo mismo piensa mi alumno Andreas, cuando hace la evaluación de una visita guiada al Centro Cultural de España con sexto artístico en 2013: “un arte no tan

⁸³ La mayor parte de las visitas que comentan los estudiantes son las realizadas en 2013 a la Bienal de Montevideo realizada ese año y al Centro Cultural de España (CCE).

⁸⁴ Pablo, alumno de sexto de Bachillerato artístico, evaluando las salidas realizadas en 2013.

⁸⁵ Por supuesto Marcel Duchamp ya lo había planteado con *La Fuente* en 1917, pero este no es el tema que me interesa ahora. Danto ubica la exposición de *Cajas de Brillo* realizada por A. Warhol en 1961 como el momento en que esa experiencia nueva se generaliza, señalando el fin del arte.

preocupado por la estética y el agrado a la vista del público, sino más por la idea que quiere darnos, la duda que nos quiere poner...”

En la producción de arte contemporáneo los críticos se han referido a la llamada disolución de los límites entre las artes. Música, artes escénicas, uso de nuevas tecnologías, intervención del artista en espacios que no son los que tradicionalmente se destinaban al arte, son algunas de las nuevas operaciones que se producen.

Los lenguajes contemporáneos invitan al espectador a involucrarse en la obra, suponen una experiencia corporal, deben transitar espacios, experimentar con distintos sentidos no solo lo visual, detenerse a ver un video y fundamentalmente pensar para comprender el sentido. Florencia lo explica así:

En la bienal se veían obras compuestas por pinturas, videos, todo salido de un mismo artista y con una total armonía. Por ejemplo la obra de Lucía Vitone era la que estaba en las cajas a la derecha, colocó plantas e intervino billetes nacionales antiguos con imágenes y con frases referentes a la libertad. Estos billetes se podían tomar y conservarlos. Esto es algo magnífico del arte contemporáneo. La relación entre la obra y el espectador es mucho más cercana.

Esa recepción es básica para la esencia misma de la obra. La muerte del autor y el nacimiento del lector, dice R. Barthes, la “*estética de la recepción*” convoca a teóricos y filósofos a pensar sobre la fuerte relación entre el texto o la obra y el receptor como participante activo.⁸⁶

Mis alumnos descubren esas ideas cuando los invito a evaluar nuestras salidas:

Aquellas postales colgaban por decenas en la habitación, había una cierta dificultad a la hora de admirarlas y eso las convertía en un arte que pedía del observador una cierta minuciosidad y perseverancia, debías seguirlas una por una en su giro constante para poder verlas con detenimiento, y este concepto me gustó, el artista no solo da sino también pide y su arte es la muestra de ello.

⁸⁶ Ver R. Warning (ed.) *Estética de la recepción, España: La Balsa de la Medusa*, 1989 obra en la que se recogen textos de Gadamer, Jauss, Iser y otros autores sobre el tema./ R. Sánchez Ortiz de Urbina, *La recepción de la obra de arte*. en V. Bozal, (ed.) *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Vol. II. España: La Balsa de la Medusa. 2002. / E. Oliveras, *El nuevo espectador* en E. Oliveras, (ed.) *Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI*. Buenos Aires: Emecé arte, 2008

Quien hace este comentario es Lucía, una estudiante de Bachillerato artístico que en 2011 fue al Espacio de Arte Contemporáneo (EAC) de Montevideo, ubicado en la ex Cárcel de Miguelete. La consigna del trabajo propuesto fue que la visita fuera individual, recorrieran el edificio, eligieran una obra y escribieran allí mismo sus opiniones. No quería que interactuaran con otros adultos ni compañeros, no quería que leyeran antes de ir sobre quiénes eran los artistas, inclusive algunos estudiantes se enteraron luego de que el sitio había sido una cárcel. Una vez que habían completado ese primer registro podían leer, dialogar, buscar información, y escribir un segundo comentario. Todavía no habíamos empezado a hablar del arte contemporáneo y mi intención era investigar si podían entender algo sin lecturas anteriores.⁸⁷ Lo cierto es que muchas de las observaciones que hicieron los estudiantes, como el comentario que transcribo de Lucía referido a que el artista da, pero también pide son aspectos que definen el arte contemporáneo y que los jóvenes fácilmente reconocen cuando lo experimentan. “No solo influye el artista sino también el espectador, es fundamental este último para que se dé el arte contemporáneo”, dice Rocío en 2013.

No hay dudas en cuanto a que el emplazamiento de la obra es importante para entenderla, los artistas producen obras singulares para espacios singulares que a veces son efímeras y que no pueden comprenderse a través de una imagen plana proyectada en la pared. Cuando Agustina visitó la Bial de Montevideo se dio cuenta de ello frente a la obra de Kitty Kraus, una instalación lumínica en el subsuelo del museo: “También pienso que el hecho de que estuviera en un lugar de ‘complejo acceso’ donde teníamos que ir buscando la obra y no se nos daba simplemente expuesta la hacía más interesante”.

Los significados, sentidos, mensajes, problemas de los que habla el artista son los del mundo en que mis alumnos y yo vivimos. Temas universales sobre los que siempre habló el arte: guerra, amor y desamor, soledad, muerte, pero también temas coyunturales más presentes en nuestras sociedades contemporáneas: la vida urbana, la destrucción del medio ambiente, la diversidad sexual, la violencia y la marginalidad que genera el capitalismo, el consumo, la corrupción política, el terrorismo de estado, etc. “En ese momento me hice la pregunta ¿hasta qué punto tiene que avanzar la tecnología?”, reflexiona Belén cuando analiza la obra de Mark Dion en la Bial de Montevideo.

Florencia evalúa las visitas al finalizar el año: “Para mí el arte contemporáneo sirve mucho para que las personas veamos la realidad desde otros puntos de vista. Las visitas que hicimos me resultaron interesantes y me sirvieron para reflexionar sobre ciertas cosas”.

⁸⁷ La experiencia fue registrada en D. Tomeo y M. Tomeo. *¿Es verdad que nadie entiende el arte contemporáneo?* Montevideo: Revista Convocación. No. 4, setiembre 2011.

Pensar, reflexionar y tomar una postura autónoma frente a las obras son desafíos a los que nos somete el arte contemporáneo, lo podemos leer en cualquier libro como rasgo definidor. Puedo hacer un esquema en el pizarrón y flechas que indiquen: ayuda a pensar, requiere la participación, es importante el emplazamiento de la obra para entenderla, etc., etc. Lo cierto es que si llevo a mis alumnos al museo, todos se transforman en críticos de arte y entienden de qué se trata. Paula escribe sobre las visitas del 2013:

El hecho de poder ir a la Bienal es una forma más dinámica de aprender y ya teniendo conocimientos previos puedes hasta generar asociaciones entre las obras y analizarlas y hasta sentirte un crítico de arte, al menos eso me ha pasado a mí. Cuando estoy enfrente a alguna obra. Es increíble la verdad Historia del arte te abre la cabeza a cosas que alguna vez que pase por al lado y no me llamarían la atención pero hoy lo hacen.

El arte contemporáneo está presente en todos mis cursos en muchos momentos, no al final del año. Por lo antes expuesto es muy difícil enseñarlo desde el salón de clase⁸⁸, por ello aprovecho las oportunidades que me brinda la cartelera de exposiciones montevideana, las visitas que hago para estudiar un pintor del siglo XIX como J.M. Blanes a veces nos acerca a muestras temporales, una visita que hacen con otro docente al EAC o al CCE, una intervención hecha en el día del patrimonio, o una cita a la obra de Amalia Pica interviniendo los monumentos ecuestres montevideanos en el Encuentro Regional de Arte en 2007 cuando hablamos del lugar de la estatuaría en las ciudades latinoamericanas de principios del siglo XX.

A modo de cierre: la vida que imita al arte

La visita al Centro Cultural de España cambió un poco mi perspectiva en cuanto al arte contemporáneo. En lo personal, el arte contemporáneo no me gusta demasiado. Cuando visitamos la Bienal a principio de año, había quedado bastante frustrada con algunas obras, porque no podía creer que pudieran considerar 'arte' algunas cosas. Si bien había obras que a mi parecer eran muy buenas y muy elaboradas, otras me parecían fuera de lugar. Pero ahora me doy cuenta de que era parte de un proceso de maduración, de 'abrir la cabeza a nuevas cosas y no quedarme con lo que

⁸⁸ Hay artistas que trabajan con lenguajes tradicionales, o que al utilizar la web o realizar videos puedo perfectamente trabajarlos en la clase. En el salón de clase podemos ver el mismo video que veríamos en el museo. Pero algunos lenguajes difícilmente pueden comprenderse sin ser vivenciados y explorados en el espacio para el que fueron creados.

me gusta y solo por el hecho de que me gusta lo considero arte o no. Suena un poco 'tonto' pero era mi forma de pensar.

Cuando fui al CCE tuve otra perspectiva, otra forma de mirar las obras. No sabía si era que me gustaban más esas obras o si me había cambiado el pensamiento. Lo cierto es que pude disfrutar muchísimo más esa salida y pude apreciar de una manera diferente el arte contemporáneo. No tanto desde la crítica dura sino como una estudiante que quiere saber más del tema.

Esta es la evaluación que hizo Camila, una estudiante de sexto año a punto de egresar del sistema educativo, dando cuenta de un proceso de crecimiento y apertura a nuevas experiencias. Por supuesto que ese proceso se puede hacer en el salón de clase, pero específicamente al trabajar el arte actual el golpe de ver la obra, supone un impacto mucho más fuerte y removedor.

Juan Bautista Alberti, un pintor, arquitecto y teórico del Renacimiento decía que el cuadro era como una ventana desde la que se veía el mundo. Eran comentarios que acompañaban el descubrimiento y deslumbramiento por el uso de la perspectiva. El arte desde los inicios del siglo XX cuestionó esa idea a partir de muchas teorizaciones, una de ellas puede ser la preocupación de Joaquín Torres García por hacer juguetes o murales como forma de llevar el arte a la vida.

Cuando Oscar Wilde decía “la vida imita al arte mucho más que el arte imita a la vida”, estaba pensando en que el arte nos ayuda a ver el mundo de formas que antes no habíamos percibido. Me gusta pensar que como docente, el arte también me puede ayudar a plantearme nuevas formas de enseñanza. Por eso y en esa línea de pensamiento, diría que la clase fuera del salón de clase es una forma de zambullir al estudiante en el mundo real, romper con la ventana renacentista y la idea de ver “a través de”. Al salir, lo enfrente a experiencias en las que ya no es solo el docente el que interactúa con él, aparecen otros “mediadores” y un contacto directo con la obra que lo transforma en protagonista activo en la construcción de su conocimiento.⁸⁹

Quiero pensar que a través de las salidas y visitas que realizamos, mis alumnos empezarán a descubrir que aprender es algo que puede suceder en todas partes, claro, que si uno está con la mente abierta y dispuesto a conocer cosas nuevas.

⁸⁹ Como dice Ferry: “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.” Ferry, G. El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, México: Paidós, 1990. P. 43

Bibliografía

- BENJAMIN, Walter - *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* en *Conceptos de la Filosofía de la Historia*, Buenos Aires, Terramar, 2007
- CONN, S. *Do museums still need objects?*, Philadelphia: Ed. Penn, 2010
- DANTO, Arthur. *¿Qué es el arte?* España, Paidós Estética, 2013

“Lo más divertido fue la bomba de Hiroshima” Enseñar Historia ‘antes de tiempo’

Sandra Simon⁹⁰

Colegio St. Patrick's y Colegio J.F.Kennedy

Enseño Historia hace veintinueve años en diferentes Instituciones públicas y privadas de Montevideo. Una de ellas me ha ofrecido un desafío diferente, enseñar Historia a chicos de 11 años que cursan sexto año de primaria. Dicha Institución se llama St. Patrick's College, fue fundada en 1981, y se encuentra en el barrio de Carrasco. Es una Institución bilingüe, laica, de doble horario. Cuenta con un predio de 3 hectáreas donde se desarrollan los recreos y las actividades deportivas. Se compone de dos edificios que brindan enseñanza en todos los niveles: inicial, primaria, secundaria.

Es un colegio *autorizado* en Primaria, no *habilitado*, opción adoptada por la institución porque dicha condición permite la posibilidad de organizar los contenidos del Programa Oficial en forma coordinada con las asignaturas: Inglés, Informática, Deportes, Artes, Educación en la Fe Católica (en forma opcional).

Al ser primaria *autorizada* por el Consejo de Educación Primaria exige que los alumnos al finalizar el último año (sexto) rindan exámenes de Historia, Geografía, Idioma Español, Ciencias y Arte, en la primera semana de diciembre. De esta forma los que aprueban el examen obtienen la acreditación que les permite inscribirse en Secundaria.

Para la preparación de los exámenes el Colegio diseñó un Proyecto de trabajo que consiste en lo siguiente: la carga horaria del último año escolar es dividida en horas de 40 minutos (igual que en secundaria), y cada asignatura es abordada por distintas docentes, algunas somos Profesoras de Secundaria, otras Maestras. De esta manera surge la figura de la “profesora-maestra” o “maestra-profesora” que es el nudo central de este trabajo.

En mi caso, dicto 4 horas semanales de clase como Profesora de Historia, cumpliendo con los contenidos exigidos por el Programa de Educación Primaria, preparando a mis alumnos para el examen final.

Es importante destacar que esta forma de abordar la preparación del examen de egreso tan singular no existe en ningún plan de formación docente ni en ninguna previsión oficial, desde este lugar es que se transformó para mí en un desafío.

⁹⁰ Profesora de Historia a nivel medio en educación secundaria e instituciones privadas, y en forma experimental en enseñanza primaria. Egresada del IPA, cursa actualmente Maestría en Didáctica de Historia (CLAEH). Profesora Adscriptora en CES. Es autora de diversos trabajos relacionados con la enseñanza de la historia a nivel primario y medio.

Soy profesora de liceo, trabajo con niños de escuela.... ¿qué hago?

Me vinculé a este Proyecto en el año 1997, hace 16 años. Una colega amiga que trabaja en el Colegio me presentó. Concurrí a una entrevista con la Supervisora de Primaria y la Directora de Secundaria, presenté mi currículum que en ese momento contaba con cinco años de experiencia docente. En menos de una semana, me confirmaron en el cargo...así comienza la historia que da lugar a este artículo.

Se me dio la libertad de organizar los contenidos como considerara necesario y adecuado, siempre teniendo en cuenta que todos los temas previstos por el programa y luego exigidos en el examen deben ser abordados. Me enfrenté y me enfrento al desafío de enseñar a niños de 11 años temáticas del siglo XX en el mundo y en el Uruguay, de explicar sin simplificar, de no abandonar mi concepción sobre la Historia ni el sentido que tiene para mí enseñarla, adaptándome a la modalidad de evaluación establecida para el examen por las autoridades de Educación Primaria. Al principio experimenté una serie de sentimientos encontrados, por un lado la inseguridad de transitar por un camino desconocido, el temor de no poder cumplir con las expectativas que se tenían sobre mí y mi trabajo, por otro lado la seguridad que me brindaba mi formación, el dominio de los contenidos, el saber Historia. Lo nuevo y lo viejo se enlazaban en este desafío.

De esta manera formo parte de un Proyecto Institucional, que me permite diseñar mi proyecto de trabajo (Boutinet, 1989) a través del cual me planteo metas, en un tiempo determinado, planifico acciones a realizar y me propongo despertar el gusto por aprender y por la Historia.

Me propongo enseñar contenidos, enseñar a estudiar Historia, inculcar un método de trabajo que sirva como base para el estudio en Secundaria. Ellos saben que deberán seguir con atención cada clase, tener sus cuadernolas al día, ser prolijos y estudiar, porque en eso la institución porta lo suyo. Considero que de esta manera van integrando una modalidad que les servirá luego en su estudio en soledad, a la hora de repasar para el examen de egreso y de enfrentar la asignatura en Secundaria. Muchos de mis ex alumnos me visitan y siempre destacan el orden de mis clases, lo estructuradas, dicen que les han servido para organizarse. Muchos han guardado sus cuadernolas y las llevan al colegio para que las vea.

Cuando empecé a trabajar en Primaria no me resultó fácil, necesitaba conocer cómo mis alumnos aprendían, qué niveles de abstracción podrían comprender, cuánta autonomía tenían, qué tiempos demoraban en copiar un esquema del pizarrón o realizar un ejercicio, si debía indicar que usaran colores, subrayaran, cambiaran de página. Todo fue cuestión de tiempo y de trabajo.

Al momento de incorporarme al proyecto teníamos una coordinación

los lunes al mediodía a la que asistíamos todas las “maestras”, la directora, la supervisora, los psicólogos, los profesores de educación física, inglés, arte, contenidos de fe, informática. Fueron muy productivas y me sirvieron para posicionarme y construir mi nuevo rol. En la actualidad nos reunimos un sábado al mes, unos meses trabajamos por “nivel” es decir asistimos todos los profesionales que trabajamos en sexto año, e intercambiamos dificultades, éxitos obtenidos, problemas a resolver, situaciones particulares de comportamiento, y otros meses por “disciplina”, es decir nos reunimos todos los maestros y profesores que trabajamos por cada asignatura desde sexto de primaria a tercero de liceo, de esa manera coordinamos objetivos, actividades, temáticas a trabajar. No son diferentes a las coordinaciones previstas en secundaria si las consideramos como espacios de encuentro, intercambio y crecimiento, lo diferente quizás es que conocemos con anterioridad el asunto sobre el cual vamos a trabajar, son planificadas por la dirección, supervisión, el departamento de psicología y psicopedagogía, pocas veces son “libres” o improvisadas.

En cuanto a los contenidos programáticos, en la selección y jerarquización de los mismos si bien tuve libertad la misma la compartí con mi Supervisora, quien es maestra, me supo guiar y eso fue de mucha ayuda. Al ser cinco las maestras que enseñamos en sexto año, en días y horarios diferentes, es necesario que exista alguien que coordine nuestras acciones, que oficie de nexo; quien cumple ese rol es la Supervisora de Español de Primaria. Con Claudia hemos construido una relación especial, basada en el afecto y en el respeto. En nuestra tarea nos hemos complementado, ella aportando detalles sobre el quehacer en primaria que me eran extraños proviniendo del mundo de secundaria, el conocimiento de cada niño, aconsejándome sobre los niveles de comprensión y yo aportando mis conocimientos en Historia y mis propuestas de trabajo. En este intercambio, en esta ida y vuelta, las dos aprendemos, según Claudia ella aprende Historia y yo a construir mi rol de profesora-maestra.

A lo largo de estos dieciséis años pasé por varias etapas en la construcción de este desafiante rol; en un principio tenía muchas dudas en cuanto a cómo enseñar, cómo comunicarme con los niños, luego me fui afirmando, me adapté a los cambios programáticos, comencé a distenderme y disfrutar el ejercicio de esta tarea. “Entre el placer y el sufrimiento” como explica Blanchard-Laville (2009) fui realizando mi recorrido, con la certeza de estar enseñándome a mí misma además de a los otros e intentando hacerlo como me gustaría que me enseñaran.

Actualmente la mayor parte del tiempo me divierto trabajando, porque también los años pasan y hay días en los que me canso mucho, los niños son más demandantes. La diferencia de trabajar con niños, a trabajar solo con adolescentes en secundaria, radica en que éstos en general tienen

más autonomía a la hora de estudiar, de resolver situaciones cotidianas de relacionamiento con sus pares, en los tiempos de comprensión, de resolución de ejercicios, de trabajo en clase. En cuanto al desempeño de mi rol, la puesta en escena me demanda más movimiento, más gestualidad, un vocabulario sencillo pero preciso, enfrentarme a situaciones que en secundaria no había vivido como por ejemplo a que me saluden con un beso cuando entro a clase, que me abracen cuando obtienen un buen resultado.

Enseñar Historia “antes de tiempo”: el desafío de enlazar lo viejo y lo nuevo.

Dividí el programa en dos grandes unidades siguiendo un criterio cronológico: primera mitad y segunda mitad del siglo XX, en cada una se abordan los acontecimientos más relevantes de la historia universal y nacional. Cada una de estas unidades comienza con el estudio de los principales hechos del acontecer mundial, luego son abordadas las temáticas referentes a la Historia nacional. En la primera unidad se estudian las Guerras Mundiales, el período interbélico (Revolución Rusa, Crisis de 1929 en EEUU, Fascismo y Nazismo), los gobiernos de José Batlle y Ordóñez y de Gabriel Terra. En la segunda mitad, Guerra Fría, proceso de Descolonización, surgimiento del Tercer Mundo, Neobatllismo, década del 60 y dictadura militar.

Recomiendo como texto de estudio un manual escolar a ser utilizado como apoyo, muchas veces leído en clase, otras en la casa. El centro de la preparación de examen es la construcción de una cuaderrola, prolija, completa, con esquemas claros, con un vocabulario adecuado, que mantenga un buen nivel académico, en la que invitamos a utilizar colores en los títulos y subrayados. La relevancia de este material se vincula con la importancia del registro de las temáticas, narradas, analizadas, desmenuzadas en clase que volverán a ser repasadas a fin de año. Si bien acompaño mis clases con mapas, imágenes, esquemas, mi discurso es el principal protagonista, mi auditorio es pequeño y se fascina con la narración, por momentos creen que soy *Mrs. Hobsbawm*, para ellos sé mucho, les gusta hacerme preguntas y que las sepa responder, les impresiona que escriba en el pizarrón sin mirar un papel...es una situación graciosa, de mucha frescura y simpatía, que genera en mí un disfrute especial que da sentido a mi presencia en primaria. Otras veces soy fuente de consulta para superar un nivel de algún videojuego al que nunca accedí o para explicar alguna noticia escuchada en los informativos. Me toman como un referente de conocimiento y me hacen fama de eso...son niños. Con los adolescentes las cosas a veces son diferentes, dramáticamente diferentes. Sin embargo, es seguro que muchos aprecian el saber de sus profesores.

Todas mis clases cuentan con una misma estructura, cosa que mis alumnos van descubriendo de a poco y luego de la primera mitad del año si alguien les pregunta cómo trabajamos en clase de historia, con seguridad todos la relatan de la misma manera. Comienzo realizando un repaso de lo trabajado en la clase anterior y luego continúo con la temática prevista para ese día. Siempre realizamos un esquema en el pizarrón, siguiendo el lema ‘primero explico, luego escribo’, en forma gradual vamos completando las hojas de la cuadernola. Muchas veces al comenzar un tema, leemos juntos el manual de estudio, los chicos siempre se ofrecen a hacerlo dividiéndose los párrafos, luego compartimos la información, la analizamos, explicamos, finalmente lo plasmamos por escrito en un esquema o en un conjunto de oraciones redactadas. La organización y sistematización del trabajo he comprobado que los ordena, les da seguridad y les permite una mejor comprensión.

Sin embargo, a mi entender el fuerte de mis clases es otro, es el vínculo que genero con cada alumno y el clima de clase creado. Para mí es fundamental establecer un clima de bienestar, de comodidad en el aula, de esta manera se construyen relaciones positivas, demuestro a mis alumnos que me interesan, valoro sus esfuerzos, acompaño las dificultades, estimo a que se superen. En tanto se sientan seguros, más fácil será incorporar los conocimientos y manejar el estrés a la hora de la prueba final. Compromiso y afecto acompañan mi tarea, tanto con escolares como con liceales.

Ahora bien, hay un aspecto que abordo de manera diferente en primaria que en secundaria: la evaluación. En primer lugar en primaria fomento que para las pruebas escritas estudien fundamentalmente de la cuadernola, no del libro porque en la misma los temas están trabajados con más profundidad y de acuerdo a mi concepción de enseñanza de la asignatura. En segundo lugar, porque en la elaboración de las pruebas mensuales debo incorporar modalidad de ejercicios que apelan por ejemplo a la memorización de fechas, a determinar si la información es verdadera o falsa, a completar cuadros o frases, que están siempre presentes en las pruebas finales y debo “entrenarlos” para las mismas. La solución que encontré es la realización de pruebas “mixtas”, es decir que incluyen los ejercicios solicitados en las pruebas diseñadas por primaria y ejercicios diseñados por mí en los que se invita a reflexionar, relacionar, explicar por ejemplo.

Más allá de preparar para un examen, intento habilitarlos para trabajar con probabilidades de éxito en secundaria, por lo tanto debo cimentar las bases para la construcción del pensamiento histórico, que continuarán desarrollando en los siguientes años, siguiendo la misma línea de trabajo de los profesores que los van a recibir. Por momentos me siento trabajando en función de lo que otros profesionales necesitan o requieren, oficio de bisagra entre los estilos de trabajo de primaria y de secundaria intentando

que mis alumnos sin darse cuenta realicen ese pasaje de la mejor manera, desarrollando sus habilidades académicas y sociales.

Otro aspecto que se cruza con mi quehacer en Secundaria es el uso de una túnica, en tonos de azul y a cuadritos, que uso en mis clases de sexto. En los primeros años de trabajo en este proyecto no la usé, me sentía una “intrusa” en primaria, era como tomar un símbolo que no me pertenecía. Hace unos años, solicité una, supongo que tiene que ver con mi adaptación a trabajar en el nivel, a asumir un rol, soy una profesora-maestra. Me resulta muy cómodo usarla.

La historia con ojos de niño: intentando entender.

Al finalizar el año les pregunté a mis alumnos “¿Qué tema de los estudiados sobre el siglo XX te interesó más? ¿Por qué?” A lo largo del curso observé oscilaciones en la motivación e interés de los alumnos por las distintas temáticas que a mi entender no se vinculaban al momento del año en el que las abordábamos (meses de mayor exigencia, semanas previas a vacaciones de julio, últimos meses del año...) si no a los temas en sí.

Algunas de sus respuestas fueron:

“Los temas que me gustaron más son las guerras mundiales y la guerra fría, también las bombas de Hiroshima y Nagasaki. ¿Por qué? Porque son muy interesantes y como que son divertidas para mí, y fáciles de estudiar. También son fáciles de explicar y etc.” Florencia

“Lo que más me gustó fueron las guerras, porque me parecen interesantes, me dejan con intriga y ganas de saber más, además me parece fácil de estudiar y memorizar por qué pasaron, quienes la crearon, me parece divertido de estudiar, me gusta saber las cosas que pasaron hace mucho tiempo y cuanto más detalle tenga más fácil o más divertido e interesante”. Romina

“Los temas que más me gustaron son las guerras mundiales y las bombas atómicas porque son temas interesantes y disfruto al interiorizarme en ellos. También, porque a la hora de estudiar no lo tomo como una obligación, sino como un cuento”. Manuel

“La I y II guerra mundial. Porque es un poco divertido porque hay juegos que se tratan de eso y es más fácil de memorizar”. Pedro

“Me gustó más la I y II guerra mundial, porque me pareció simple, también me gustó como lo explicó Sandra, me pareció fácil para resumirlo y estudiarlo”. Sofía

“Los temas que más me gustaron fueron las guerras mundiales porque

me parecen temas interesantes y fáciles. Interesantes porque es interesante saber cómo se desencadenó cada guerra, qué hacían las personas que participaban de ella y qué países participaron en ella” Agustina

“Los temas que me gustaron más de los trabajados fueron las guerras mundiales porque me parecen interesantes, porque aprendemos de cómo eran las guerras en el pasado, y también cómo luchaban, con qué luchaba, etc. Además me pareció un tema fácil y divertido, y sirve para la vida” Lola
“El tema que más me gustó fue la Primera guerra mundial y la Segunda guerra mundial porque es interesante porque es fácil y porque me gustó la manera de cómo lo explicó la profesora porque no nos hacía copiar de una sino que ella introducía el tema de una forma interesante y no era aburrido escucharla”. Manuela

Al leer las respuestas me llamó la atención la coincidencia, todos los alumnos sin excepción seleccionaron las guerras mundiales como asunto de referencia. Para ellos lo que las hace interesantes es que son “divertidas”, “fáciles de estudiar”, “sirven para la vida”, “hay juegos que tratan de eso”, por “la manera como lo explicó la profesora”.

Intentando entender el uso de la palabra “divertida” destaco dos aspectos que surgen de mi análisis. En primer lugar, el uso de la palabra “divertida” parece ser para ellos lo opuesto a “aburrida”, y por lo tanto entiendo que es utilizada como sinónimo de “interesante” y no de “graciosa”, que quizás sea en lo primero que pensamos al evocarla. En segundo lugar, tengo la sensación de que aparece como implícita la idea de *estudio* es igual a *aburrimento*, o falta de interés, y por lo tanto pareciera que con el calificativo “divertidas” manifestaran la necesidad de destacar que eso no pasó al trabajar determinadas temáticas.

Wittgenstein sostiene que lo más importante del lenguaje es su uso, entender una palabra no es saber su significado sino cómo funciona, y este uso depende del contexto en donde se dé el mismo. La observación del uso de las palabras lleva a descubrir que su sentido no es unívoco, sino que puede ser equívoco y en ocasiones contradictorio. El uso de la palabra “divertida” refiriendo a “interesante” y no a “graciosa” es ejemplo de ello. Muchas veces en mis clases hago esta misma tarea con ellos, por ejemplo cuando leemos textos referentes a las leyes laborales del período batllista. La palabra “pensiones” presente en la ley sobre pensiones a la vejez, muchos antes de leer el contenido de la ley, entendían que a los ancianos se les entregaba una pieza para que vivieran, no una suma de dinero.

Por otro lado, estas temáticas que remiten a violencia y ésta tiene afinidad con el mundo real que se observa en los canales de televisión, en el cine, en el mundo informático en el que están inmersos donde están expuestos a guerras reales o ficticias, actuales o pasadas, una afinidad que no la tiene la

legislación laboral propuesta por Batlle y Ordóñez, la Constitución de 1917 o la política de nacionalizaciones y estatizaciones del Neobatllismo, ni que hablar el Período Artiguista, la Convención Preliminar de Paz o el alambramiento de los campos que son más lejanos en el tiempo.

“*Lo más divertido fue la bomba de Hiroshima*” leída esta frase fuera de contexto puede herir la sensibilidad de muchos, pero es muy gráfica de la dimensión que en la actualidad tiene la violencia para los niños que la viven como espectadores en series, en noticieros, en películas como si con ellos no tuviera relación o como si no fuera probable experimentarla. El contacto cotidiano con las guerras o invasiones en tiempo real la ha transformado en ficción para ellos. Quizás por ello se sientan turistas en Hiroshima, es decir con la sensación de que visitamos y estudiamos el pasado como los turistas a una ciudad o país que no conocen, que no saben ni ubicar en el mapa, perdiéndose la esencia de ese lugar. A esta percepción sobre el pasado Lowenthal (1998) la resume con la frase “el pasado es un país extraño”. El pasado está en todas partes, este pasado interviene o afecta al presente, por eso estudiarlo nos puede enseñar muchas cosas.

El programa del curso se centra en el estudio del siglo XX, en el mundo y en el Uruguay. Los temas que más interés despiertan son los que involucran el sufrimiento, la violencia; los que rechazan son los vinculados a la Historia Nacional. Esta situación se reitera en mi trabajo en Secundaria: si anuncio que el próximo tema a estudiar es el Período Artiguista, solo se escuchan quejas, “¿otra vez? ¿por qué?, ¡¡¡qué aburrido!!!”, lo mismo sucede a la inversa si en algún curso preguntan si lo vamos a estudiar y respondo que no, “qué bueno, qué suerte” manifiestan. Vaya uno a saber por qué sucede esto, sin duda tendremos que buscar la forma de que se motiven con esas temáticas y revertir esta situación.

Entre la realidad y la ficción: el pasado experimentado y el imaginado.

Dos son las dimensiones de análisis que a mi manera de ver se desprenden de las voces de los alumnos; por un lado la construcción de sentido (Barbier, 1991) referida a algunos temas estudiados y por otro el abordaje didáctico realizado por quien enseña.

Enseñar el siglo XX en la escuela tiene su lado sencillo y su lado complejo. Lo fácil es contar con la curiosidad y frescura de los niños, lograr motivación en ellos, mi gusto por el período histórico a trabajar. Por ejemplo, al estudiar las Guerras Mundiales presento el tema ubicándolas temporalmente y luego trabajo con la caracterización realizada por Marc Ferro (1984) de guerras mundiales, modernas y totales, llenando de contenido y significado a estas tres palabras. Luego sigue el estudio de

los motivos, etapas, vida cotidiana durante la guerra y consecuencias de cada guerra. Acompaña dicho trabajo el análisis de los mapas del antes y después de cada guerra. Y siempre la pregunta... ¿qué estaba sucediendo en nuestro país?

Lo difícil, es abordar la explicación de conceptos, por ejemplo: socialismo, capitalismo, totalitarismo, a niños a los que aún les falta mucho por transitar en lo académico con 11 años de madurez, con un vocabulario acorde a su edad pero limitado para la comprensión de ciertas temáticas, contar con una correcta capacidad de síntesis como profesora evitando caer en simplificaciones o recortes no apropiados, pero lo que me resulta más difícil de lidiar es la atracción de los alumnos por la violencia, por las manifestaciones de horror y en algunos casos la naturalidad frente a los mismos. Por ejemplo, al estudiar el genocidio judío, mi interés radica en señalar el no respeto de los derechos humanos, la deshumanización llevada a su máxima expresión, y siempre surgen preguntas sobre si hacían jabón con las personas, si hacían cepillos con su cabello, alguno intenta contar un chiste, otros dicen “algo habrán hecho”, o describen imágenes de los campos de concentración que han visto, como quien narra alguna escena de la última película que vio, como si fuera ficción. La situación cambia al tratar de hacerlos poner en el lugar del otro, por ejemplo cuando leemos algún párrafo del diario de Ana Frank o investigamos sobre la vida de Irena Sendler, conocida por salvar a más de dos mil quinientos niños judíos condenados a ser víctimas del Holocausto.

La oscilación en el interés de los temas abordados ¿se vincula con el sentido que tiene estudiarlos para mis alumnos? ¿O les interesan aquellos acontecimientos que les despiertan la imaginación, creando situaciones fantásticas como si realmente no hubiesen ocurrido?

Me impacta el calificativo de “divertidas” para las guerras mundiales, que si bien éste presenta distintas dimensiones como ser: resulta fácil comprenderlo y estudiarlo por eso divierte, descubren hechos o situaciones estudiados en los video juegos lo que les genera familiaridad y la sensación de ser protagonista de ese hecho por eso divierte, el ejercicio de la violencia a través de la invasión de un país a otro, el enfrentamiento bélico, los genocidios, también divierten. Es probable que el término diversión no tenga el mismo significado para los niños que para mí... ¿o sí?

Bibliografía.

- BARBIER, Jean-Marie, *Élaboration de projets d'action et planification*. París, PUF, 1991
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, *Los docentes, entre el placer y el sufrimiento*. México, Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco/ Universidad Veracruzana, 2009
- BOUTINET, Jean-Pierre, “Historia y proyecto”. Tomado de Gastón Pineau et Guy Jobert. *Histories de vie*. Tomo 2. *Approches multidisciplinaires*, París, L'Harmattan. (1989)
- FERRO, Marc, *La Gran Guerra (1914-1918)*, Madrid, Alianza Editoria, 1984
- Lowenthal, David (1998) *El pasado es un país extraño*. Editorial Akal Universitaria
- WITTEGENSTEIN, Ludwig, *Investigaciones filosóficas*, México, 1988

“Nosotros no entendemos las metáforas” La enseñanza de historia en un aula bilingüe Español- LSU

Mary Corales⁹¹
C.E.S. – C.F.E.

Introducción

Este relato trata sobre mi práctica de enseñanza de Historia a estudiantes sordos que cursan bachillerato en el liceo N° 35 de la ciudad de Montevideo (IAVA). El proyecto se inició en el año 1999 como continuación de la experiencia bilingüe que había comenzado tres años antes en el Liceo 32 respondiendo a una iniciativa de la asociación de padres de estudiantes sordos.

Se caracteriza especialmente por ser una propuesta de enseñanza bilingüe⁹² con la presencia de intérprete de Lengua de Señas Uruguayas (LSU) en el aula. Los estudiantes sordos cursan todo el Ciclo Básico y 1° de Bachillerato en aula exclusiva y luego, en los últimos dos años, mantienen el aula exclusiva en las asignaturas del Núcleo Común⁹³ y se integran al aula con oyentes en las asignaturas específicas.⁹⁴

Los estudiantes sordos que llegan al IAVA proceden mayoritariamente del Liceo 32 donde han cursado curricularmente LSU y Español pero también se reciben estudiantes provenientes de otras instituciones públicas y privadas de Montevideo y de otros Departamentos. La mayoría de las veces estos estudiantes no son hablantes de LSU y el nivel de comprensión del Español escrito es variado pudiendo darse casos en que no dominen ninguna de las dos Lenguas en que se sostiene el proyecto.

Es preciso decir que las personas sordas por su propia condición, no presentan ninguna deficiencia intelectual sino que la dificultad se aprecia en la comunicación. Si bien para todas las personas, la historia de vida y la trayectoria escolar pesa al momento de pensarse como aprendiente, en las

⁹¹ Profesora de Historia egresada del I.P.A. Docente experta en Dificultades de Aprendizaje, auditivos. ANEP. Maestrando en Didáctica de la Enseñanza Media en la especialidad Historia. ANEP-UDELAR. Profesora de Historia en el Liceo IAVA y Profesora de Didáctica de la Historia en el I.P.A.

⁹² Se refiere a la Lengua de Señas Uruguayas y al español escrito.

⁹³ El Núcleo Común comprende las siguientes asignaturas: en 2° de Bachillerato: Literatura, Matemática, Inglés, Educación Ciudadana y Filosofía y en 3° Filosofía, Literatura, Inglés y Estudios Económicos y Sociales.

⁹⁴ Esta es la situación actual. Inicialmente se integraban a todas las asignaturas de 2° y 3° de Bachillerato y en los años 2011 y 2012 cursaron casi la totalidad de las asignaturas en aula exclusiva para estudiantes sordos.

personas sordas esas trayectorias, esos recorridos atravesados por diferentes posturas médicas y escolares,⁹⁵ son fundamentales para pensar el trabajo en el aula.

En el Uruguay el porcentaje de personas sordas que cursa bachillerato es muy pequeño y el de egresados es aún menor. En el año 2012 sumaban 18 estudiantes todos los que habían egresado y alguno de ellos ha continuado estudios universitarios o terciarios.

Los jóvenes sordos que cursan bachillerato en el Instituto Alfredo Vásquez Acevedo (IAVA),⁹⁶ son protagonistas de una experiencia de integración en una institución de Enseñanza Media con una fuerte identidad que ha procurado históricamente la excelencia académica en un clima institucional caracterizado por la participación estudiantil. Si bien el liceo hoy dista mucho de lo que pudo haber sido varias décadas atrás, ese imaginario colectivo se mantiene vivo e impulsa el trabajo diario.

Las características de esta institución podrían verse como una mayor dificultad para un grupo de estudiantes sordos que en su mayoría no pueden llamarse bilingües⁹⁷ pero también puede ser una oportunidad, un desafío en el que necesariamente necesitan un sólido acompañamiento docente.

Los docentes que trabajamos en esta experiencia hemos llegado a veces por opción y a veces por casualidad, somos muy pocos los que nos mantenemos desde el comienzo de la experiencia en el año 1999 y muchos los que año a año ingresan. Han existido escasas oportunidades de especialización sistemática y si bien el intercambio del colectivo docente por momentos ha sido una fortaleza, también es cierto que no siempre funciona como encuadre de los nuevos docentes.

Un aula diferente

Indudablemente trabajar en el aula exclusiva de estudiantes sordos o en un aula integrados con oyentes, es una experiencia de enseñanza diferente. La hace diferente la relación establecida entre sujetos hablantes de lenguas distintas que intentan abordar el conocimiento disciplinar superando obstáculos en la comunicación. La presencia de intérpretes de LSU en la clase

⁹⁵ A lo largo de la historia, la sordera ha sido concebida como una discapacidad, una enfermedad, algo para ocultar y otras veces como características especiales de personas que conforman otra comunidad lingüística. Se ha transitado por la prohibición de la Lengua de Señas, por el oralismo, por la realización de transplante coclear, etc.

⁹⁶ El Instituto Vásquez Acevedo fundado en 1911, fue el primer preparatorio público que existió en el Uruguay y originalmente dependía de la Universidad de la República.

⁹⁷ Una persona bilingüe sería aquella que tiene un dominio similar y consolidado de las dos lenguas.

ha posibilitado una mayor comunicación entre los estudiantes y nosotros los profesores.

Como profesora de Historia, con varios años de experiencia en los cursos de 1º de bachillerato, puedo decir que son muchas las semejanzas que podría enumerar de mi clase en un grupo de oyentes y en un grupo de estudiantes sordos, pero también debo reconocer que existen diferencias importantes en un aula bilingüe con estudiantes sordos que obligan a reconocerlas y considerarlas al momento de pensar en las estrategias de enseñanza.

La enseñanza como una práctica, posiciona al docente como el sujeto que puede dar cuenta de los *sentidos implícitos de las acciones*. La *construcción* de sentido se realiza en relación, “*los sentidos implícitos en las acciones de los individuos forman parte del reservorio común de sentidos del grupo*”. (Mc Ewan, Egan.199, 253).

Es desde la reflexión didáctica que los docentes podemos analizar nuestras prácticas e iniciar procesos de comprensión y transformación de la misma. Para realizar ese proceso de teorización sobre la práctica, son necesarias herramientas de análisis que permitan comprenderlas, “*comprender para afirmarse en lo que uno hace, comprender para darse la oportunidad de cambiar con fundamento*”. (Zavala, 2012,94)

En estos doce años de trabajo en el aula exclusiva de sordos he transitado por múltiples búsquedas tratando de comprender lo que sucede en mis clases. Las búsquedas a veces me han llevado a participar en instancias de especialización específicas sobre las personas sordas pero también a otras en donde la interrogación gira en torno a la historia que enseño y por tanto a mí como profesora.

Me parece importante reconocer desde qué *lugar* trabajo, cuáles son los *límites* y cómo se construye la mirada del *otro* tanto en la práctica de la escritura del relato histórico como en mi práctica de enseñanza así como explicitar cuáles son las concepciones implícitas y las representaciones que acompañan mi proyecto. Cómo la práctica de enseñanza implica la relación con los otros, mi reflexión también debe contemplar ese ámbito de relación con otros sujetos –los de la Historia, los historiadores, los estudiantes– y todos los que hacen al contexto en donde se desarrolla ese encuentro (Barbier, 2000).

Conocer profundamente las características de los estudiantes sordos y acumular años de trabajo junto a estos adolescentes en el aula de historia ha hecho posible que incorpore una serie de estrategias específicas que han facilitado la comunicación. Cada vez con más fuerza mis interrogantes giran en torno a la Historia, a mis intenciones de enseñanza y a lo que

efectivamente sucede en las clases y en el curso. Es por esta razón que Mc Ewan (1998, 256) sostiene que:

... en la medida en que cuenta historias acerca de la enseñanza, la investigación sobre ella está inevitablemente orientada hacia la modificación de las maneras de pensar y actuar de los docentes, ya que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas.

Esos aprendizajes a los que hacía referencia anteriormente tienen que ver con estrategias que he comprobado que posibilitan una mayor comunicación y que contribuyen a generar espacios habilitadores para el aprendizaje de los estudiantes. Tienen que ver también con lo que yo soy, con mis convicciones y con mi noción de profesionalidad docente y con mi proceso de *construcción metodológica* (Edelstein, 1996, 2002), para lo cual debo siempre considerar la doble dimensión del vínculo didáctico en situación de enseñanza: vínculo relacional con los alumnos y vínculo con el conocimiento a enseñar procedente de toda mi historia de relación con el saber (Blanchard-Laville, 2009).

La importancia del encuentro

Si bien en todo curso la continuidad es un elemento importante, en esta experiencia se hace imprescindible. La continuidad ayuda a la incorporación de rutinas en el trabajo de aula, permite reafirmar las explicaciones sobre la información que se esté trabajando y sobre el vocabulario histórico. Es muy posible que la clase sea la única oportunidad en que un adolescente sordo aborde temáticas vinculadas al curso.

Podríamos pensar que a todos los adolescentes les pasa lo mismo, que no suelen hablar de historia con sus compañeros ni con su familia pero si nos detenemos a pensar podríamos reconocer la cantidad de oportunidades que tienen los estudiantes oyentes de acercarse a temáticas que se vinculan con lo que luego trabajarán en la clase de historia. Un estudiante oyente puede que no estudie en su casa, pero algo de lo que es noticia llegará a él aunque no se lo proponga. Podrá escuchar informativos en la televisión o radio mientras está en su casa o viaja en el ómnibus, se encontrará con algún titular de diario que rápidamente podrá leer mientras camina frente a un kiosco. Son muchas las conversaciones que escuchamos accidentalmente y con diferentes niveles de atención a lo largo del día pero seguro que un estudiante sordo no participa de casi ninguna de ellas.

La clase de historia es para mí la oportunidad de aprovechar ese encuentro para acercarlos a ciertas problemáticas que entiendo pueden contribuir a pensarse dentro de una comunidad, una región y un momento histórico. No se trata de un espacio para hablar de lo que es noticia del día sino que la clase es un espacio mucho más complejo.

El manejo de determinados conceptos y de información complementaria es muchas veces una condición previa para poder incorporar un nuevo acontecimiento o un nuevo concepto. ¿Cómo enseñar ese nuevo tema sabiendo que los estudiantes no cuentan con esa información previa? Otras veces la complejidad se instala en torno a la pretensión de pensar que a través del análisis de ciertos temas podemos incorporar herramientas que nos permitan pensar históricamente y reflexionar sobre el presente.

El nudo y las interrogantes que marcan el pensar la enseñanza se encuentran en cómo transformar la propuesta de manera que no se vuelva un laberinto de explicaciones de diferentes conceptos, una catarata de información que intente crear un escenario para enseñar el tema de cada clase.

Anteriormente decía que la continuidad del curso es imprescindible pero eso no quiere decir que sea suficiente sino simplemente que al lograr continuidad en el curso se podrían generar algunas condiciones que habiliten a profundizar el trabajo. La continuidad no depende solamente de mi asistencia ya que si fuera así podría ser de muy fácil solución, el desafío es que cada estudiante así lo visualice.

Casi todos los años he tenido estudiantes que se encuentran recursando la materia y casi siempre se repite que la primera vez tuvieron muchas inasistencias o que abandonaron en la primera parte del año. Un estudiante cursó tres años seguidos con la misma rutina, empezaba, faltaba mucho, se desconectaba de la temática que se estaba trabajando y cuando venía se sentía perdido... el cuarto año en el primer día de clase y antes de entrar al salón me preguntó “¿Este año voy a pasar?”

La pregunta me sorprendió y me llevó a pensar que él no tenía idea por qué no había aprobado el curso en los años anteriores ¿creería que yo determinaba el primer día de clase quién aprobaba y quién no? Más allá de decirle que dependía de lo que pasara a lo largo del año, aproveché para tratar de hacer un contrato de trabajo donde mi condición era que él debía asistir con continuidad y preguntar en clase todo lo que no entendiera, y reiteraré “no tienes que faltar”. Llevó el curso con regularidad y además participó, estudió y promovió luego de haber cursado por cuarta vez. Fenstermacher (1989:4) dice que “*La tarea del profesor consiste en apoyar el deseo de R de «estudiantar» (ser estudiante) y mejorar su capacidad de hacerlo*”.

Yo creo que el tiempo no fue en vano, necesitó hacer un proceso que le permitiera comprender su rol como estudiante, incorporar una metodología

de trabajo que en los años anteriores le había sido ajena. Asistir con ese compromiso le permitió ser parte de lo que en la clase se proponía. La pregunta del primer día de clase también puede haber sido una forma de expresar su deseo de aprobar el curso en ese año y por eso me lo quiso decir el primer día antes de ingresar al salón.

El bilingüismo en el aula

Todas las sociedades, de alguna manera, generan ritos para que los niños se integren en la sociedad y así incorporan a las nuevas generaciones y construyen identidad. Esta relación se inicia al nacer y la lengua de la familia es una de las primeras instituciones a las que se introduce a los niños teniendo en cuenta que “lenguaje y realidad son dos caras inescindibles de la misma moneda” (Fernández, 2013,13).

La sociedad transfiere una serie de ordenamientos lógicos que permiten resolver los problemas cotidianos, pero ese primer lenguaje, ese ordenamiento lógico a escala familiar muchas veces no es suficiente para integrarse a niveles de otras instituciones sociales.

Las disciplinas, como campos de conocimiento, son discursos que de alguna manera pretenden percibir de forma sistemática las demandas selectivas de la sociedad. Que lo que vemos y oímos tenga sentido. Las estructuras lógicas del lenguaje permitirán pensar, reflexionar sobre la experiencia. El niño podrá observar el mundo y nombrarlo, clasificarlo y así las formas se vuelven palabras, frases, textos, diseños, mapas, siempre discursos, ordenamientos lógicos de esa sociedad (Santos, 2009).

El bilingüismo, entendido como Lengua de Señas y español escrito, es un camino para que los estudiantes sordos puedan desenvolverse autónoma-mente en un mundo oyente e ir derribando las barreras que los excluyen del conocimiento académico producido por diferentes generaciones y que actualmente se encuentra básicamente en documentos escritos.⁹⁸

Se presenta como una oportunidad para favorecer la integración de las personas sordas en los distintos ámbitos sociales y especialmente en el educativo. Desde ese convencimiento, intento que mis propuestas de clases generen un lugar desde donde fortalecer la lectura, la escritura y la expresión oral (L.S.U.)

El uso de la Lengua de Señas en el ámbito educativo lleva a profundizar a la clase “*como unidad discursiva*” (Pérez y Tovar, 2006,111) donde se

⁹⁸ “(...) afirmar la autonomía de la lengua escrita en relación con la lengua oral a través de una pedagogía innovadora sería inimaginable sin el apoyo de la Lengua de Señas en tanto que lengua dialógica natural. (Alisedo, 2006)

conjuga el trabajo del profesor, el del intérprete con la participación de los estudiantes.

He tenido estudiantes sordos que disfrutaban mucho de la lectura, uno porque desde niño estuvo inmerso en múltiples libros de la librería familiar y otros porque por diferentes vías se han encontrado con un mundo lleno de misterio y maravillas al que se puede acceder a través de un buen libro. Recuerdo mi sorpresa y alegría ante el reencuentro con una estudiante que recurría después de varios años de haber abandonado, y ahora era una apasionada lectora. Habíamos hecho un trato, yo le prestaba libros y ella en clase nos hacía un comentario de su lectura.

Pero, la mayoría de los estudiantes sordos presentaron algún tipo de dificultades en el trabajo con textos escritos, algunos rechazan la lectura y especialmente la lectura de un texto histórico o historiográfico. Las dificultades son de distintos tipos; algunas pueden ser comunes a todos los estudiantes ya sean oyentes o sordos y están relacionadas con la incorporación de vocabulario específico de la asignatura. En este caso simplemente se trataría de un proceso común en el cual los novatos incorporan lo específico ya sea del vocabulario como de los procedimientos que hacen al trabajo en historia pero en los estudiantes sordos las dificultades tienen que ver con el uso de una lengua escrita cuyo aprendizaje muchas veces es frágil y no se adecua al uso esperado en bachillerato.

Anteriormente hablábamos de situaciones en que el manejo de información previa se hacía necesaria para comprender lo trabajado en clase; en el mismo sentido, el desconocimiento de algunas palabras en español se vuelve un obstáculo para el aprendizaje del tema histórico. Como pretendo que mi clase de historia se encuadre dentro de una propuesta bilingüe, el trabajo con vocabulario se vuelve una condición previa.⁹⁹

Frente a un texto histórico mi rutina de trabajo lleva a trabajar el vocabulario que allí aparece y que los estudiantes no conocen y aquellos que yo sospecho que no conocen y que ellos no preguntan. Tengo la sensación de que a veces los textos que empezamos a trabajar puedan resultar un enmarañado mundo de palabras desconocidas y entonces la pregunta no surge. Es por eso que el trabajo de lectura tiene que darse en clase para que con una mirada atenta pueda ir guiando a los estudiantes no solamente desde sus preguntas sino también desde sus silencios, sus miradas, sus gestos.

Una vez un estudiante quedó muy sorprendido cuando yo le dije que las personas oyentes no sabemos el significado de todas las palabras y que

⁹⁹ “Es verdad que el concepto está unido a la palabra, pero al mismo tiempo es más que la palabra. Una palabra se convierte en concepto- según nuestro método- cuando el conjunto de un contexto de significados sociopolítico (...) en el que, y para el que, se utiliza una palabra entra todo él a formar parte de esa palabra” (Koselleck, 2009.101).

muchas veces lo inferimos del texto o buscamos en el diccionario. Sentí que esa revelación fue para él como una descarga de culpas y de vergüenza.

Los sujetos que entran en relación con nuestra propuesta de enseñanza portan conocimientos, experiencias, concepciones e intenciones a los que de alguna manera tenemos que tratar de llegar para establecer los puentes que nos permitan enseñar. Indagar en las ideas previas es sin lugar a dudas una posibilidad para conocer por donde puede ir el razonamiento de los estudiantes ante lo que estamos enseñando.

Otra dificultad, que se presenta frente a la lectura de un tema histórico, aunque sea en un manual, radica en que debemos poner en juego una serie de conocimientos previos que nos permiten comprender lo allí escrito. Nuevamente acá se visualiza la carencia de información y la necesidad de incorporar en la clase aquellos elementos que sean imprescindibles para continuar.

Esta dinámica de trabajo me exige lograr un difícil equilibrio en la introducción de información complementaria de manera de evitar entrar en un camino que me lleve a tener que explicar otras cosas a partir de allí y finalmente quedemos perdidos entre las palabras. Pensar en la forma que circulan los conceptos históricos en la comunicación disciplinar, donde se hace preciso la mayoría de las veces, apartarse del concepto histórico para ir hacia la palabra, la ejemplificación, la búsqueda de sinónimos y luego rehacer el camino hacia la elaboración del concepto histórico.¹⁰⁰ ¿Qué sucede en ese ir y venir de la explicación? ¿Qué sucede con las palabras, los conceptos, los conceptos históricos, en esa búsqueda explicativa donde se conjuga la palabra escrita, la LSU, la ejemplificación desde la cotidianidad o desde la situación histórica?

El trabajo no es fácil, exige estar atento, alerta y en permanente toma de decisiones sobre qué traemos y qué dejamos para llevar adelante el *circunloquio didáctico* (Sanjurjo; Rodríguez, 2003) pero a la vez, no apartarnos de lo que queríamos enseñar y especialmente para que los estudiantes sientan que están aprendiendo algo de lo que intentamos enseñar.

Para trabajar con los textos en clase fui construyendo una metodología que posibilita que ellos se apropien de la información allí contenida. Generalmente los estudiantes tienen el texto con anticipación ya que se encuentra en la ficha de trabajo que les entrego. Esto no asegura que lo hayan leído y mucho menos que lo hayan comprendido por lo que la lectura colectiva es imprescindible.

¿Pero cómo realizar una lectura colectiva con estudiantes sordos? Preferiblemente escribo el texto, que generalmente no supera unos

¹⁰⁰ “El ejercicio de definir un concepto histórico o cualquier término, no se conoce. En general caemos en la tentación de dar ejemplos, pero estos no explican el significado.” (Albistur, 2005,150)

doce renglones, en el pizarrón dejando espacio entre líneas. Luego lo lee cada uno y empieza a consultar el significado de algunas palabras. Yo voy registrando en un área del pizarrón usado para notas, el posible significado de esa palabra para ese texto. A veces encuentro un sinónimo que fácilmente es comprendido y otras veces la explicación se vuelve una secuencia de posibilidades que ayuden a comprender la idea allí expresada. Si bien se producen intercambios en LSU también me interesa que el significado pueda ser comprendido a través de la lectura del Español, por eso insisto en registrar esos sinónimos y además porque los estudiantes podrán volver a sus anotaciones en el cuaderno para cuando quieran volver a leerlo.

Luego de esta lectura individual volvemos todos al texto del pizarrón sobre el que empiezo a formular preguntas a los estudiantes buscando pistas que me permitan saber qué han comprendido. La Lengua de Señas se utiliza para ir explicando, para introducir la temática. Primero dedicamos un buen tiempo para ver el vocabulario, para poder deconstruir ese texto, los múltiples significados de cada palabra, de los giros que tiene la lengua, las mil formas de expresar las cosas que tienen los autores, a veces todos esos giros los confunden y no les permiten ver de qué se está hablando. Parte de esas primeras preguntas están orientadas a ubicar al autor, el origen del texto, el momento y lugar en que fue escrito. En definitiva la imprescindible contextualización que facilite la comprensión.

A veces las respuestas aparecen fácilmente pero ante una segunda pregunta que profundice en la fundamentación encuentro que no ha habido comprensión sino que se está buscando alguna pista de la pregunta en el texto para saber por dónde estará la respuesta. Frente a esas dificultades empiezo a leer con ellos subrayando en el pizarrón las palabras que considero fundamentales y así vamos llenando de color, círculos, flechas y nuevas palabras al texto original. A esto le llamo leer juntos.

A veces las explicaciones en torno al texto me llevan a tener que explicar otros temas que se vuelven imprescindibles. Allí nuevamente el segundo pizarrón se llena de otras anotaciones, si ya lo habíamos trabajado recurrimos al cuaderno, volvemos a leer lo que habíamos dado, traigo nuevamente el PPT que correspondiera o recorro al mapa si es necesario. Pero luego hay que volver al lugar que nos disparó estas explicaciones y retomar el texto original.

El tiempo de clase a pesar de ser un módulo de 90 minutos, suele llegar a acabarse cuando todavía no hemos podido superar el abordaje solamente informativo. Me quedo con la alegría de haber podido hacer todo ese recorrido y planifico cómo seguir en la próxima clase.

La próxima clase es otra instancia y a veces pareciera tan lejana en el tiempo. Retomar el trabajo generalmente lleva una nueva hora de clase en

que los estudiantes volverán a leer para poder responder a mis preguntas y se encontrarán nuevamente con el obstáculo de la mayoría de las palabras preguntadas en la clase anterior y que posiblemente por mucho tiempo serán palabras del cuaderno y que no se sacarán de allí para ningún otro uso. Pero generalmente alguno de ellos incorporó algunas de esas palabras y explica a sus compañeros el significado. Este trabajo exige una mirada atenta por mi parte para verificar si sus explicaciones en LSU se ajustan al significado correspondiente.

El elemento de la irregularidad en la asistencia que habíamos adelantado, acá se vuelve un obstáculo ya que es muy posible que siempre haya alguno que no sepa de qué estamos hablando. A un estudiante oyente con inasistencias injustificadas le diría directamente que estudie el tema en determinado lugar pero sé que al estudiante sordo le será muy difícil suplantar el intercambio de la clase y por eso de alguna manera se retomará lo trabajado tratando de incorporar a ese estudiante a la discusión de la clase.

Queda pendiente todavía llegar a problematizar lo que el autor dice, comparar con otro texto, formularle otras preguntas, en definitiva trabajar con la historia. Es un nivel al que casi nunca puedo llegar y por lo que me pregunto muchas veces sobre la distancia entre mis propósitos de enseñanza y lo que realmente allí sucede.

El tiempo que implica el desarrollo de diferentes actividades para abordar temas históricos en una clase de estudiantes sordos es mucho más que el que requiere un grupo de oyentes. No olvidemos que estamos trabajando en Español y LSU y que muchas veces estos estudiantes no son bilingües o a veces tampoco dominan una lengua. Los problemas de comunicación y la falta de conocimientos previos y mi metodología de enseñanza, exigen una permanente selección y jerarquización de contenidos.

Otros textos: lectura de mapas e imágenes

Las actividades que propongo en mis cursos se sostienen en múltiples recursos y algunos buscan darle continuidad al aula como por ejemplo el trabajo en un blog donde pueden trabajar en forma cooperativa, pero quiero detenerme a analizar el trabajo con imágenes porque siempre afirmamos que su uso facilita el aprendizaje y en el caso de los estudiantes sordos esto se sostiene con más fuerza.

Creo que las imágenes son una herramienta potente para la enseñanza, pero de ninguna manera son la solución a todos los problemas. Para la lectura de imágenes en la clase de historia es preciso que exista una presentación de la temática a trabajar, que se maneje información, que se contextualice y que se eviten las interpretaciones ingenuas (Carretero y González, 2008).

La imagen al igual que el español escrito presenta dificultades si lo que uno quiere es abordar conceptos históricos, caracterizar una época o cualquier otro problema que pueda plantearse. Sería un error creer que las imágenes por sí solas, siempre aportan elementos que permitan entender el concepto que está representado. Pero en mis clases no siempre lo tuve presente. Dije al principio que el trabajo en el aula de sordos había sido una oportunidad para pensar en mi enseñanza y vuelvo a decirlo porque sin lugar a dudas la exposición que hacemos de nuestras estrategias las deja en evidencia ante el fracaso de comunicación que muchas veces ocurre. Lo visualizo como una oportunidad enorme de aprendizaje, y como un motor que me ha impulsado a pensar permanentemente en lo que hago y por qué lo hago. También he cometido muchos errores.

A mí me gusta muchísimo trabajar con mapas, enseñé a leer los mapas y también planteo problemas por ejemplo a partir de la lectura comparada de dos mapas. Hace ya unos ocho o nueve años, ante muchísimas dificultades para comprender lo que leía una chica, cometí el error de pensar que sería más fácil para ella si yo le asignaba una tarea con el mapa. Se trataba de una tarea que iría desarrollando a lo largo del curso y que yo iría tutorizando en clase. Le pedí que estudiara el mapa que usábamos (El mundo entre 1945-1985), pretendía que pudiera leer y así explicar qué significaba cada cosa que se representaba.

Durante tres clases intentamos darle continuidad al trabajo pero inmediatamente surgieron las dificultades para comprender lo que el mapa decía, no se trata solamente de leer el título, de buscar los colores y los símbolos en las referencias sino que yo pretendía que la estudiante pudiera explicar qué concepto había detrás de cada color y de cada símbolo.

No era un trabajo fácil sino por el contrario era una tarea que implicaba poner en relación la información que el mapa nos da con los textos del manual, de las fichas, con las clases y especialmente leer el mapa no es solamente diferenciar colores y leer las referencias sino que también es comprender los conceptos y los problemas que allí se representan. Comprendí que no es una tarea fácil que puedan hacer solos sino que es una actividad que necesita de acompañamiento, tiempo y explicaciones múltiples al igual que describimos el trabajo con el texto escrito.

Pero hay otro nivel que me interesa enseñarles a mis estudiantes y tiene que ver con que el mapa es una representación de una época, una forma de interpretar lo sucedido que tiene un autor, que tiene intenciones de comunicación, que nos dicen algo sobre ese período pero que también se pueden construir otros mapas y representar otros aspectos. Nuevamente estoy abordando el nivel de mis intenciones, de mis intentos de decirlo e intentar ejemplificarlo pero reconozco que hay una distancia importante con lo que puedo explicar en clase.

En otra oportunidad, trabajando con imágenes en el aula nuevamente pude confirmar la necesidad del manejo de información para poder leer e interpretar los conceptos de las imágenes históricas. Recuerdo una clase en que trabajé como fuente un poster de propaganda de la Unión Soviética donde se hablaba de la producción rural y de la fertilidad de la tierra dando alimentos para la población. Se veía como figura central a una mujer con los brazos levantados, y detrás de ella un trabajador del campo y uno de la industria.

Mis intenciones al seleccionar ese poster luego de haber trabajado la información sobre las diferentes etapas de la revolución y sus características económicas, eran que los estudiantes pudieran reconocer las ideas de la Revolución sobre la construcción de una sociedad nueva donde se necesitaba el trabajo de todos, de lo que simbolizaba esa figura central de la mujer, de la fuerza de lo que el poster quería transmitir, etc. Estuvimos mirando el poster mucho rato, yo iba formulando diferentes preguntas pero no aparecía en sus respuestas lo que yo quería. Hasta que después de muchas preguntas logré que uno de los estudiantes preguntara si hablaba del hecho de tener hijos. Sí, eso entre otras cosas es lo que yo quería que buscaran en la imagen, la mujer está pariendo una nueva vida. Entonces preguntaron si era una metáfora, y respondí: *¡sí como una metáfora!* si bien no lo había pensado así, sentí que si ellos traían esa palabra era porque estaban comprendiendo el nivel simbólico que yo quería trabajar del poster y que entonces, nos estábamos entendiendo. Pero pocos segundos duró mi entusiasmo porque me respondieron “*nosotros no entendemos las metáforas*”. Terminé intentando explicar lo que es una metáfora, esas que ellos usan también en Literatura y diciendo todo lo que pretendía que ellos respondieran: la mujer está pariendo esa nueva sociedad. La actividad se perdió, la imagen no cumplió la función que yo pretendía, la lectura no se pudo realizar. Yo los guíé, les pregunté y les respondí.

Ellos hicieron un trabajo descriptivo de la imagen, reconocieron que estaba Stalin, que en lo alto había una bandera, que él era un líder, y surgió otro término difícil de explicar: culto. El “culto al líder”, se hizo muy difícil para ellos, entender el significado de culto, y durante varias clases preguntaron “¿qué era el culto que no me acuerdo?” y no se acuerdan porque no lo comprenden. En estos casos recorro a los sinónimos, busco ejemplificar, llevo el ejemplo hasta una situación que comprendan pero luego hay que volver y nuevamente tratar de explicar el concepto del cual habíamos partido y en cierta medida despojar a ese concepto de todos los otros ejemplos que utilizamos para tratar de entenderlo. Se me hace difícil explicar el proceso que se da en clase porque implica idas y vueltas, juegos de palabras que circulan desde el Español a la LSU, desde la clase de historia a la vida cotidiana y luego nuevamente a la clase de historia.

En ese camino de búsquedas para enseñar historia, un año opté por llevar adelante una actividad que implicara trabajar en diferentes espacios y con variedad de recursos. Nos proponíamos participar en una muestra de trabajos que se realizaba en el liceo, en esa oportunidad sobre la década del '60 donde todos los grupos con sus profesores de historia presentaban a lo largo de una semana sus producciones generalmente escritas o en soporte audiovisual. El tema seleccionado junto a mis estudiantes fue el *Muro de Berlín* y les propuse realizar una instalación en el patio del liceo para que todos los que allí transitaban se encontraran con ese muro que dividía el patio en dos sectores. Más allá de la intención de trabajar información sobre el período, pretendía que el trabajo manual de la construcción del muro, la búsqueda de fotografías, el tiempo extra-clase compartido jugara como un elemento motivador que redoblara el entusiasmo y la curiosidad frente a los temas históricos. Recolectamos cajas de cartón, papel de diario, maderas, clavos, pintura y poco a poco el muro fue tomando forma. El sábado fuimos a armar porque queríamos que el lunes cuando se abriera el liceo pudieran vivenciar el impacto de nuestro muro. Hubo participación y entusiasmo pero no podría asegurar que haya sido un estímulo para profundizar en la lectura del texto de historia sobre esa década.

La fuerza de mi relato y los posibles riesgos

La clase de historia es un hacer pero también es un decir y ese discurso está atravesado por diferentes protagonistas, tiempos y espacios que nos llevan a reconocer en su complejidad y espesor discursivo, la presencia de múltiples textos (escritos, leídos y dichos) que se interrelacionan y producen sentido a la práctica”.¹⁰¹ Nuestra clase no es una construcción monolítica y homogénea sino que se trata de reconocer a fin de comprender, los “*múltiples textos que se entrecruzan en una clase de historia y empezar a verlos como esencial y dinámicamente entrelazados*”. (Zavala, 2012, 23)

La clase se vuelve un lugar donde se relacionan múltiples textos de diferente autoría y estructura y donde cada sujeto construye sentido en relación a la oferta de significados según lo que porta y lo que le permite comprender. Puede decirse que la acción de la interpretación avasalla los significados literales. (Fish, 1998)

¹⁰¹ “La clase acontecida en cierta forma no hace más que reproducir el texto del proyecto al llevarlo a una práctica que es esencialmente discursiva y consiste en hablar de la historia, de la historiografía y de los documentos. Si pensamos que además, el texto de la clase tiene algo que ver (aunque no necesariamente o al menos no en forma evidente) con un texto ‘madre’ como podría ser el del programa oficial, la cuestión se vuelve todavía un poco más polifónica”. (Zavala,2011,5)

Tengo la sensación de que mi discurso puede convertirse muchas veces en la única fuente de información para los estudiantes y eso implica riesgos. Qué información se lleva a la clase y cómo se presenta es siempre importante pero en esta experiencia, pasa a ser un tema esencial. Mi palabra como profesora de historia, mi relato, se convierte en “el relato” sobre el acontecimiento, período o proceso que estemos trabajando. De la misma manera lo que registro en el pizarrón pasa a suplir cualquier otra fuente de información.

Si bien siempre debo considerar al momento de proyectar la enseñanza, cómo escribo y qué se lee en mi clase, con estudiantes sordos es un tema de especial consideración. Unido a este problema está el de cómo superar un abordaje solamente informativo y poder llegar a la problematización de situaciones históricas o a generar actividades que habiliten a pensar históricamente “*A los alumnos se les debe enseñar a “pensar como historiadores” no porque en el futuro se convertirán en historiadores profesionales, sino justamente porque la gran mayoría no lo hará*”. (Wineburg, 2010, 3) Debo decir que el abordaje informativo, además de imprescindible para acceder a otros niveles es ya un gran logro, es mi intención que los estudiantes se apropien de esa información para que a partir de allí puedan formularse preguntas o analizar otras situaciones.

Un año tuve un grupo con tres alumnos en un curso de historia reciente y ahí era muy difícil poder problematizar los temas a partir de sus experiencias, sus concepciones ya que eran muy pocos y en su mayoría desconocían los temas que estábamos trabajando. La comunicación se dificultaba aún más porque uno de ellos no era hablante de LSU ni dominaba con solvencia Español escrito.

Indudablemente que si pudiera entender que una clase de historia es aportar cierta información y luego preguntar sobre esa información posiblemente los estudiantes sordos, que están acostumbrados a hacer impresionantes ejercicios de memorización, no tendrían mayores dificultades. Pero es que no puedo sostener prácticas de enseñanza en las que no creo.¹⁰²

El entusiasmo que me genera ser profesora de historia es porque encuentro sentido en mis intenciones de enseñanza; esto no habla de grandes éxitos pero sí de importantes encuentros con el deseo de aprender que a veces encuentro en los estudiantes y que otras veces veo cómo surge a lo largo del curso aunque no sepa explicar por qué se dio, qué fue lo que hizo

¹⁰² “Es decir que todo proyecto a través de la identificación de un futuro deseado y de los medios propios para lograrlo se fija un cierto horizonte temporal en el interior del cual evoluciona. Pero ese proyecto no se detiene en el entorno en su evolución previsible. Interesa antes que nada al actor que, en el presente, se da a sí mismo una perspectiva para el porvenir que desea. Lo definiremos por lo tanto como una anticipación operatoria, individual o colectiva de un futuro deseado”. (Boutinet, 1990)

que cambiara de actitud, qué tema, qué actividad, con qué conectó para que produjera sentido.

Ese entusiasmo e interés que se expresa de múltiples maneras como puede ser un cambio de actitud, un gesto, una interrogante o no sé bien qué pero algo hizo que salga de clase sintiendo nuevamente que valió la pena.

Mi búsqueda se centra entonces, en cómo llevar adelante mis propósitos de enseñanza en relación a la realidad en la que trabajo, cómo enseñarle a los estudiantes sordos respetando sus características como estudiantes bilingües y cómo tender puentes para que puedan apropiarse del curso. En los años de trabajo en estas aulas he recorrido por múltiples caminos y también supe llenar pizarrones para que los estudiantes tuvieran allí la información que íbamos a usar. Escribir en el pizarrón para que ellos copiaran me parecía que era una buena forma de llevarlos a leer en clase. Claro que me fui dando cuenta de que para muchos se volvía un ejercicio totalmente rutinario y que en nada colaboraba con mi intención de propiciar la comprensión.

La pauta me la dio un estudiante hace ya muchos años; él siempre era el que terminaba de copiar primero, lo hacía muchísimo más rápido que todos sus compañeros y nunca planteaba ninguna pregunta. Al empezar el análisis del texto con el apoyo de la LSU, ese estudiante daba cuenta de no haber comprendido nada de lo que tan rápido había copiado. Indudablemente tenía la facilidad de visualizar las letras y dibujarlas sin necesidad ninguna de pensar en su significado. Para mí no era más que una nueva oportunidad para darme cuenta de que debía seguir pensando qué hacer en mi clase para lograr mis propósitos.

Escribir en el pizarrón es una práctica que se vuelve imprescindible en el aula de sordos pero el tema es cómo y qué escribir. El texto elaborado por mí a modo de resumen de la información, tenía otro inconveniente dado que sustituía cualquier otro texto. Frente a la posibilidad de leer de mi resumen a leer de un libro o una ficha, ganaba siempre mi resumen.

Pero de una forma u otra mi relato seguía siendo el único y no me permitía problematizar la historia enseñada. Finalmente opté por traer directamente al aula textos historiográficos e históricos. De esta forma sigo buscando superar tanto el problema de la lectura como el de acercar otros relatos pero no dejo de ser consciente de que introduzco un nivel de dificultad en el aula tanto para mí como para los estudiantes. Mi responsabilidad como profesora radica justamente en incorporar estrategias que disminuyan esa dificultad y que habiliten al aprendizaje.

He hablado de dificultades, de responsabilidad y de tender puentes y no puedo dejar de expresar que una forma de incrementar ese acercamiento que propicie los aprendizajes es que los profesores aprendamos LSU. Me he acercado a la LSU a través de cursos de iniciación que me han permitido comprender su estructura e incorporar algunas palabras pero no es a eso

que me refiero, sino a ser un hablante solvente de la lengua que posibilite dar clases en LSU sin por eso abandonar la propuesta bilingüe sino que efectivamente los profesores seamos bilingües.

La búsqueda es permanente y la necesidad de investigación también. A medida que avanzo en este ejercicio de pensar sobre mi práctica en el aula de sordos me surgen múltiples interrogantes que se presentan como posibles áreas desde donde seguir trabajando. Me interesa especialmente pensar en el recorrido, en las estrategias que planteo para poder enseñar los conceptos históricos, ¿cómo abordar los conceptos históricos con estudiantes que a veces son bilingües, otras veces son hablantes de LSU y otras veces no dominan ninguna de las dos Lenguas? ¿Cómo abordar los conceptos básicos entendidos como conceptos claros y precisos que construyen una “*red de comprensión*” en que se sustente el curso y facilitando la conceptualización?¹⁰³

Comprender e incorporar conceptos¹⁰⁴ es parte del trabajo de socialización de cada persona; es a través de las experiencias de vida que cada sujeto va construyendo significado en relación a las diferentes instituciones a que pertenece. Nuestra vida se caracteriza por una relación objetiva y subjetiva con el mundo, las cosas no tienen significado si no son percibidas. Los individuos integrados en la sociedad comparten una percepción de situaciones compartidas que constituyen la representación social y la construcción de pertenencia está ligada a la construcción de un imaginario. La discriminación social, económica o étnica produce discontinuidades entre los espacios reales y los fantaseados a partir de un mundo que no está a su alcance.

La construcción de conceptos es un proceso abierto, activo donde se van transformando los significados en relación a la realidad sobre la que hablan “los conceptos y la realidad cambian a diferentes ritmos, de modo que a veces nuestra capacidad de conceptualizar la realidad (...) deja atrás a la realidad conceptualizable (...), o al contrario” (Koselleck, 2004, 36)

Las propuestas de trabajo en torno a conceptos históricos en la clase de historia, requieren que se pongan en juego otros conceptos básicos que pueden explicar o que están implícitos en el nuevo concepto a abordar. Los estudiantes traerán a ese intercambio sus ideas previas que, como construcciones personales y diversas, pueden ayudar u obstaculizar en la propuesta de enseñanza. En este sentido, Carretero y Limón (1995,

¹⁰³ “(...) la imagen predominante es la de una sistematización de percepciones o de ideas, con aprehensión de las interrelaciones significativas. Se visualiza como una constelación en que, alrededor de un concepto central giran otras ideas complementarias o secundarias.”(García Bouzas,1988, 56)

¹⁰⁴ “Uno necesita conceptos para saber lo que sucedió, para almacenar el pasado en el lenguaje y para integrar las experiencias vividas en sus capacidades lingüísticas y en su comportamiento.” (Koselleck, 2004,28)

37) sostienen que esos nuevos conceptos resultan “*pobres, imprecisos y fragmentarios*” pudiendo reconocer este proceder en quienes son novatos en el dominio específico de la asignatura mientras que los experientes en la clase de historia pueden apoyarse en sus conocimientos para realizar

“*inferencias y construir los nuevos conceptos*”. Conceptos que son cambiantes, temporales, contextualizados y que están en estrecha relación con el relato histórico que se sostenga. “*Las palabras son, pues, las mismas, pero no los contenidos y vivencias a ellas asociados*”. (Fernández, 2013, 15). Esta complejidad lleva a que muchas veces en el aula se construyan y sostengan significados globales o generales que aunque tengan la finalidad de facilitar la comprensión, distorsionan el abordaje y la comprensión del concepto histórico.

La lengua, los conceptos, la historia y los conceptos históricos están puestos permanentemente en juegos de significación tanto para el profesor como para los estudiantes en una clase de historia.¹⁰⁵ Teniendo presente que “*la escasez de información impide la resolución de problemas*”.

(García Bouzas, 1988,105) la complejidad surge ante la particularidad de la enseñanza de la historia en una clase mediada por Lengua de Señas en un grupo de estudiantes sordos con un dominio frágil del Español escrito y frente a mi pretensión de que la enseñanza de la historia propicie que el estudiante piense como lo hace el historiador, que formule interrogantes y que tenga curiosidad y deseo de comprensión de los problemas.

¿De qué manera se presentan los conceptos históricos enmarcados en la realidad que les da sentido¹⁰⁶ y cómo se introduce y se trabaja la polisemia con estudiantes que no son verdaderamente bilingües? Es interesante considerar cómo influye la experiencia de vida de un adolescente sordo en relación a un adolescente oyente al momento de incorporar los significados que se ponen a disposición en una clase de historia. Es preciso retomar la idea de *otredad* en especial en relación a los estudiantes y poner la mirada en la construcción discursiva del otro pensando que en este caso el otro es un estudiante sordo. Pero sin olvidar que “*la construcción de un otro es la contracara de una construcción identitaria*” (Zavala, 2012,14). La *otredad* puede volverse también subalternidad tanto en la escritura de la historia

¹⁰⁵ “(...) la realidad social está siempre mediada por el lenguaje(o dicho de manera más rotunda, está siempre lingüísticamente constituida). Es justamente esa dialéctica entre nociones y experiencias la que la historia conceptual se esfuerza por sacar a luz, intentando mostrar las complejas relaciones de ida y vuelta que ciertas palabras y ciertos tipos de discurso guardan con las cambiantes circunstancias históricas.” (J. Fernández, 2013, 19)

¹⁰⁶ “La concentración de contenidos semánticos dentro de los conceptos proviene de la expresión de la multiplicidad de la experiencia histórica. (...) Los conceptos no tienen historia, la contienen.” (García Bouzas, 2001, 5)

como en diversos aspectos de la práctica de enseñanza¹⁰⁷. Así los subalternos podrán ser diversos protagonistas del pasado, los docentes o los estudiantes, todos ellos podrán ser silenciados o podrán tomar su voz dependiendo de la relación de poder establecida. “*Somos subalternos de otros, pero también tenemos el poder suficiente como para crear nuestros propios subalternos, es decir nuestros alumnos*” (Zavala, 2012, 20). Esta dimensión de análisis, no puede estar ausente al momento de pensar la práctica de enseñanza en el aula de estudiantes sordos.

Más allá de mis búsquedas e interrogantes, tengo la certeza de que vale la pena enseñar historia en el aula de sordos. Concibo este espacio como generador de posibilidades que lleven a pensar y comprender la realidad en que viven pero especialmente he podido comprobar en los años de experiencia, que es un espacio desde donde poder pensarnos como sujetos. Barbier (1998) expresa que “*La mayoría de las experiencias humanas se efectúan en presencia y en interacciones con otro, especialmente a través del lenguaje*” y que la conformación de la imagen de sí mismo se construye en esas interacciones especialmente las verbales.

Creo en la necesidad de que el profesor se reconozca autor y que propicie espacios de construcción de autoría en sus estudiantes para lo que es imprescindible lograr establecer una relación de confianza.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Somos subalternos de otros, pero también tenemos el poder suficiente como para crear nuestros propios subalternos, es decir nuestros alumnos.” (Zavala, 2012, 20)

¹⁰⁸ “Y quizás sea una de nuestras tareas ofrecer espacios donde trabaje la autoría de pensar para permitir que el flotar atencional se oriente hacia el pensar significativo a través de una atención fluctuante. (...) Si el maestro atiende su propia capacidad pensante, pone en juego sus saberes y desarrolla su capacidad atencional, potenciará a su vez esas oportunidades en sus alumnos, nutriendo así el espacio compartido en el que todos abrevan” (Fernández , 2011, 159, 277)

Bibliografía

- ALBISTUR, Mariana, *El desafío de los tiempos cuando enseñas Historia*, en Zavala, Ana y Scotti, Magdalena, *Historias de la enseñanza de la historia Relatos que son teorías*, Mdeo. ClaeH, 2005 pp 145 a 162
- ALISEDO, Graciela, *El aprendizaje de la lengua escrita por el alumno sordo*, Editado en la página WEB del Ministerio de Educación, Argentina. 2006 <http://lenguaje.dctservidor.com> (visita 12/2011)
- BARBIER, Jean-Marie y GALATANU, Olga, « De quelques liens entre action, affects et transformation de soi », en Barbier, J-M et Galatanu, O. (éds): *Action, affects et transformation de soi*. Paris, P.U.F., 1998, pp. 45-70
- BARBIER, Jean-Marie y GALATANU, Olga, «La singularité des actions: quelques outils d'analyse», en: Jean-Marie Barbier et altri: *L'analyse de la singularité de l'action*. Éducation et Formation. Formation permanente des adultes. Séminaire de Recherche sur la formation du CNAM. Paris : P.U.F, 2000, pp. 13-52
- BARBIER, Jean-Marie, “Rapport établi, sens construit, signification donnée” en Jean-Marie Barbier y Olga Galatanu (éds) *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000 pp. 61-86
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, *Los docentes entre el placer y el sufrimiento*. Traducción de: José Luis Atienza en coedición de la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México 2009
- BOUTINET, Jean Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris: PUF 1990
- CARRETERO, Mario, *Construir y enseñar. Las C. Sociales y la Historia*, Buenos Aires: Aique.1995
- CARRETERO, Mario, GONZÁLEZ, María Fernanda, “Aquí vemos a Colón llegando a América”. *Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas* Universidad Autónoma de Madrid - FLACSO (Argentina); Universidad Nacional de Educación a Distancia 2008
- CARRETERO, Mario, *La construcción el conocimiento histórico*, en Propuesta Educativa N° 39. Año 22 Vol. 1, 2013, Pág. 13 a 23
- EDELSTEIN, Gloria, “El método en el debate didáctico contemporáneo”. En Camilloni, Alicia, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós. 1996

- EDELSTEIN, Gloria, *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*. Buenos Aires: II Congreso Internacional de educación: debates y utopías. 2002
- FERNÁNDEZ, Alicia, *La atencionalidad atrapada*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2011
- FERNÁNDEZ, Javier, “El enfoque de una historia de conceptos y su aplicación al mundo iberoamericano”, en Caetano, Gerardo (coord.), *Historia Conceptual. Voces y conceptos de la política oriental (1750-1870)*, Montevideo: Banda Oriental.2013
- FENSTERMACHER, Gary, *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*, en Wittrock, Merlin (ed) *La investigación de la Enseñanza*, vol. I. Enfoques, teorías y métodos. Paidós: Barcelona, Buenos Aires, México. 1989, pp. 149-179
- FISH, Stanley, “¿Hay algún texto en esta clase?”, en Palti, Elías. “*Giro lingüístico e historia intelectual*”. Universidad Nacional 1998
- GARCÍA BOUZAS, Raquel, *El método de estudio conceptual en la enseñanza de la Historia*”. Mdeo. Librero Editores Monteverde y Cia. 1988
- GARCÍA BOUZAS, Raquel, *La historia de las ideas, una disciplina en construcción*, Capítulo 1 del libro *La República solidaria*, Mdeo. CSIC, Universidad de la República, Biblioteca Plural 2001
- KOSELLECK, Reinhart, *Historia de los conceptos y conceptos de historia*, Ayer 53/2004(1): 27-45
- KOSELLECK, Reinhart, *Introducción al Diccionario histórico de conceptos político- sociales básicos en lengua alemana*. En Revista Anthoropos Huellas del conocimiento N° 223, 2009
- MC EWAN, Hunter y EGAN, Kieran (comps), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorroutu editores, 1998
- SANJURJO, Liliana y RODRÍGUEZ, X, *Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar*. 1º ed. Rosario. Homo Sapiens. 2003
- SANTOS, Douglas, *Análisis del discurso didáctico en la enseñanza de las categorías tiempo-espaciales*, Montevideo.:11 a 14 mayo, (paper) 2009
- WINEBURG, Samuel, *Pensando como un historiador*, Traducido y publicado en Huellas Digitales Colecciones Virtuales de la Biblioteca Nacional. 2010 <http://www.bibliotecanacional.gov.co/?idcategoria=39800> (visita setiembre 2012) ZAVALA, Ana,

Intertextualidad y entrelazamiento de sentidos en el discurso de los profesores de historia. Facultad de Ciencias Sociales Mdeo (ponencia). <http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/Ponencias%20Jornadas%202011/GT%2003/Ponencia%20GT%2003%20Zavala.pdf> (visita julio 2013)

ZAVALA, Ana, *Mi clase de historia bajo la lupa.* Mdeo. Trilce 2012

ZAVALA, Ana, *Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia.* Mdeo. CLAEH 2012

ZAVALA, Ana, *La enseñanza de la historia, entre otredades y subalternidades.*

“Profe, ¡mire que usted se pone serio para la Historia!” La historia en breve, y de noche

Prof. Ernesto Correa¹⁰⁹

*Coordinador y docente del Liceo Jubilar Juan Pablo II para Adultos
Docente de Historia en Colegio Seminario- Ex Sagrado Corazón*

Trabajar en el Liceo Jubilar de Montevideo

El Liceo Jubilar es un liceo bastante particular. En primer lugar es una institución privada y católica que no cobra cuota a los estudiantes, por lo que podemos considerarla de acceso libre. Habiendo dicho esto, vale aclarar que para poder ser alumno del Jubilar hay que cumplir algunos requisitos, tres para ser exacto. En principio pertenecer a una familia que se encuentre por debajo de la línea de pobreza, es decir, cuyos ingresos no superen esa difusa línea entre pobreza y clase baja. En segundo lugar es no haber repetido más de dos años, con la intención de intentar contener las franjas de edad lo más parejas posibles por generación. La tercer condición es vivir en la zona de la Cuenca de Casavalle, la cual incluye numerosos barrios como Gruta de Lourdes, Borro, Ellauri, Marconi, Bonomi, Municipal y Lavalleja entre otros barrios menores en los que se subdividen estos anteriormente mencionados.¹¹⁰De aquellos preinscriptos que reúnen las tres condiciones, se sortean los 70 lugares que abren en las 70 plazas disponibles para primer año.

El Liceo para Adultos Jubilar entra dentro del marco de acción del

¹⁰⁹ Docente de Historia egresado del Instituto de Profesores Artigas en 2012. Actualmente cursa la Maestría en Didáctica de la Historia en el Claeh. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Históricas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UdelAR. Posee estudios de inglés avanzado con certificación en Cambridge (FCE, CAE, CPE). Docente de Historia y History del Colegio Seminario. Tutor académico y pedagógico de los grupos de bachillerato en Liceo Jubilar. Subdirector del Liceo Jubilar para Adultos desde 2013. En el año 2012 participó del proyecto de investigación del Museo del Carnaval junto a Milita Alfaro y Micaela Fraga, que culminó con la publicación del libro *Curtidores de hongos, misteriosa leyenda. Historias y memorias del medio bicentenario*, de Milita Alfaro.

¹¹⁰ Dichos barrios comparten la particularidad de incluir dentro de su población a sectores que viven en la extrema pobreza y marginalidad. Principalmente en la última década se ha atravesado un proceso de estigmatización barrial que ha generado que dichos barrios se identifiquen muchas veces con la categoría de “zonas rojas” donde la violencia y la inseguridad forman parte de la cotidianidad.

Liceo Jubilar pero se distingue por su gestión independiente del resto de las áreas de trabajo de la institución. De las tres condiciones necesarias para ser candidato a alumno en el Jubilar, la que se mantiene como referencia a la hora de preinscribir para el liceo nocturno es la tercera, aunque no cobra carácter excluyente en tanto una vez cubiertos los cupos con alumnos de la zona, de existir más lugares, aquellos que no sean de la zona pueden acceder a dicho lugar. De todos modos se suman otras condiciones, ser mayor de 21 años, tener la primaria terminada y no tener aprobado el Ciclo Básico. Esta particularidad del plan genera la existencia de diferentes realidades en el cuerpo estudiantil y viabiliza la convivencia de casos muy diversos en tanto aparecen alumnos que nunca han cursado liceo y alumnos que cursaron y aprobaron primero e incluso segundo de liceo.

Habiendo dicho esto hay que aclarar que el Liceo para Adultos Jubilar presenta una modalidad de estudio de asistencia libre y acompañamiento tutorizado dentro de los planes de Uruguay Estudia, generando la rara situación de cursar todo el ciclo básico en tan solo un año. La carga horaria se cumple los días lunes, miércoles y viernes de 18:00 a 21:00 con la particularidad de existir además clases extra o talleres complementarios así como salidas didácticas planificadas.

El objetivo inicial de dicho plan es lograr la reinserción en el ámbito educativo de aquellas personas que por diferentes motivos no pudieron culminar sus estudios en tiempo y forma. El *“Plan 2009 de Ciclo Básico para Jóvenes, Adultos y Estudiantes con Condicionamientos Laborales y/o de Salud”* ya desde su nombre nos plantea el público objetivo de la propuesta: adultos que se encuentran integrados al ámbito laboral y que por sus horarios no pueden cursar durante el día. Por otro lado están aquellos que por diferentes problemáticas vinculadas al área de la salud se les otorga prioridad a la hora de culminar sus estudios.¹¹¹ La gran mayoría de nuestros estudiantes presentan la necesidad de culminar sus estudios para lograr ascender en sus trabajos o acceder a mejoras salariales. Tal es el caso por citar un ejemplo, de los oficiales de policía y militares, quienes sin el Ciclo Básico terminado no pueden acceder a promociones internas ni continuar su formación profesional.

Uno de los elementos que me genera mayor satisfacción a la hora de recordar quienes fueron y son los beneficiarios de esta oportunidad, es el ver claramente como muchos familiares directos de los chicos que cursan en la mañana su Ciclo Básico, hicieron lo propio por la tarde. Tal es así que en las dos primeras generaciones de egresados del nocturno pudimos ver

¹¹¹ Es el caso de alumnos que pueden haber atravesado dificultades emocionales y hayan sido derivados por una ONG, un especialista de la salud (psicólogo o psiquiatra); en cuyo caso se evalúa la posibilidad real de acompañamiento y se realiza un vínculo con el referente del potencial estudiante con la intención de acompañar su proceso.

que más de treinta familiares de alumnos por generación pudieron retomar sus estudios. Este punto, lejos de ser meramente anecdótico, cobra valor a la hora de resignificar el espacio del aula, en tanto se transforma la realidad estudiantil cuando se comparten espacios de aula donde tus hijos cursan por la mañana. Y asimismo, la mayoría de estos adultos tienen hijos en edad liceal o escolar, compartiendo por lo tanto, parte de la misma sensación de estar en proceso de aprendizaje. Siempre hacemos hincapié en ese punto, lo ventajoso y privilegiado de estar atravesando estas instancias juntos.

El día a día... (o el noche a noche)

Trabajar en el turno nocturno es de por sí una aventura diferente a la que nos enfrentamos los docentes que trabajamos en el Liceo Jubilar o en otros. Tomar horas en un nocturno supone acomodar nuestras planificaciones a una realidad que no concuerda con las ideas que se hacen de la enseñanza la mayoría de los libros o los cursos de didáctica que nos han acompañado en los comienzos de nuestra formación profesional. No es comparable el trabajo en el diurno con el del nocturno y al decir esto no quiero desmerecer ninguna de las dos realidades sino establecer que ambas tienen su peculiaridad y su riqueza dentro de su estructura y organización.

El liceo nocturno Jubilar asimismo tiene una particularidad especial. Esta es la existencia de la posibilidad de cursar el Ciclo Básico en un año, en dos módulos, a diferencia del tradicional proyecto que plantea cursar dicho segmento en tres módulos distribuidos en un año y medio.¹¹² Aumentando la carga de peculiaridades, el nocturno Jubilar implica la asistencia a clase tres veces por semana de 18:00 horas a 21:00 horas. Es un sistema libre tutorizado por lo cual los docentes deben realizar un acompañamiento de los alumnos, preocupándose no solo por su desempeño académico en su asignatura, sino además en el proyecto de pasaje de módulo en general. Una vez que se realiza la preinscripción al liceo, los alumnos son advertidos de que la carga horaria implica al menos unas 6 horas de trabajo domiciliario semanal con la intención de dedicar realmente el trabajo de cada clase a trabajar con contenidos nuevos.

Habiendo dicho esto, vale la pena aclarar que los alumnos acreditan

¹¹² Es un plan nuevo que se ha implementado desde hace menos de 5 años y cuya adaptación, del modo en que se realiza en el Jubilar es única. A diferencia de la modalidad original del plan, donde existen cuatro módulos (uno introductorio y tres que representan a cada nivel de ciclo básico), esta modalidad implica trabajar en torno a dos módulos independientes del grado de curso. El proyecto surge en primera instancia como un reclamo realizado por las familias del barrio y de los alumnos del diurno así como impulsado por algunos docentes.

cada uno de los módulos a través de dos situaciones complementarias. La primera de ellas es a partir de la evaluación que los docentes realizan del desempeño de los estudiantes en los cursos. Para ello no existe una reglamentación que fije el criterio con el cual el docente deberá acreditar o no a un alumno. Algunos docentes realizan dos pruebas durante el curso, presenciales, que deberán aprobar. Otros le otorgan mayor importancia al trabajo en clase y la entrega de tareas domiciliarias y ejercicios en el aula. Otros complementan presentaciones orales con trabajos escritos. En fin, no hay una receta ni pasos fáciles que seguir para acreditar. Esto genera un beneficio y una complicación al mismo tiempo. Por un lado el alumno que acredita es aquel que ha demostrado ser competente y hábil en diferentes formas según la asignatura. Por otro lado exige tener una cierta apertura y tolerancia como para no sucumbir frente a la variedad de propuestas. Poco a poco los docentes estamos comenzando a trabajar en el planteo de actividades que involucren conocimientos y/o capacidades trabajadas en otras asignaturas, con la intención de promover la mejora de la comprensión por parte de los estudiantes.

La segunda de ellas es la realización de un proyecto ‘de investigación’ sencillo en torno a una cierta temática que involucre la participación en alguna medida, de las asignaturas cursadas en dicho módulo.¹¹³ Dicho proyecto debe ser realizado en equipos, como condición casi que excluyente en tanto los docentes consideramos que el trabajo cooperativo bien realizado implica la puesta en práctica de ciertas aptitudes y habilidades que son esenciales para la acreditación del Ciclo Básico. De todos modos siempre existen aquellos que por motivos de horarios o laborales no logran trabajar en equipos y se les permite realizarlo en modo individual. Procuramos que al menos uno de los dos proyectos de pasaje de módulo sea realizado en grupo. La gran mayoría cumple con esta particularidad y en gran medida mantienen los grupos de trabajo a lo largo del año. Es cierto sin embargo que algunos grupos cambian su integración ya sea por diferencias personales en el modo de trabajo, o por abandono de uno de los integrantes. Estas situaciones se convierten también en una instancia de aprendizaje para el alumno.

Ahondando más en la tipología del trabajo de investigación hay que explicitar algunas realidades para poder valorarlo en su real dimensión. El

¹¹³ En estos tres años se ha trabajado asociando algunas asignaturas y separando otras en los módulos. Por ejemplo Idioma Español y Literatura están separadas en los módulos al ser dictadas por la misma docente, la cual trabaja paralelamente con los cuatro grupos en Id. Español primero y luego con Literatura. Se agrupan Física, Historia, Taller de Informática, Biología, Expresión Visual y Plástica por un lado. Por el otro se integra Ma-temática, Química, Visual, Educación Sonora / Taller de Música. La asignatura Educación Ciudadana queda por fuera de los módulos y se trabaja con contenidos propios a la materia en forma puntual y cuando algún docente se ausenta. Se trabaja en forma coordinada con Historia y con Geografía principalmente.

proyecto es realizado durante el período de clases, con adultos que deben ajustar sus horarios para reunirse en sus domicilios (o en el liceo) y al mismo tiempo continuar con los requerimientos de los cursos a los que asisten. Las exigencias del mismo implican la elección de una temática central y a partir de ella el poder realizarse una pregunta o buscar una dimensión particular del tema sobre el cual trabajar. El tema elegido podría ser “La rueda” y luego de delimitarlo el tema podrá convertirse en “El impacto de la invención de la rueda en la vida del hombre” o “¿Cómo impactó la rueda en la vida del hombre¹⁴?” Desde el año 2012 se exige que las temáticas trabajadas tengan vínculo directo o cercanía con la realidad de los integrantes del equipo o de alguno al menos. Por este último motivo es que se han trabajado temáticas vinculadas al campo laboral de los estudiantes. En 2013 tuvimos alumnos provenientes de una curtiembre, los cuales en algunos casos trabajaron el procesado del cuero como temática central de sus proyectos.

Como docentes pretendemos que los estudiantes sean capaces de seleccionar un tema, delimitarlo, realizar una búsqueda amplia de materiales y fuentes con las cuales trabajar, seleccionar de entre ellas las más relevantes, consultar con los docentes tutores, realizar las adaptaciones sugeridas y finalmente presentar los resultados de la búsqueda en un formato de ‘carpeta’ que debe ser defendida en una instancia oral. En este proceso los alumnos entregan varias veces su carpeta en forma previa y son acompañados por los docentes tutores, los cuales harán correcciones y sugerencias que deberán ser tomadas en cuenta por los estudiantes. Aquellos grupos que estén cursando Taller de Informática en ese módulo, deberán presentar complementariamente a la carpeta, un Power Point o presentación digital (en formatos trabajados por el docente en el aula a lo largo del curso) y la defensa de sus trabajos será realizada a partir de dicha presentación.

Todos los requerimientos del proyecto están pautados previamente con los alumnos, a los cuales se les entrega un documento donde se explicitan los requisitos del trabajo, la modalidad del mismo e incluso la pauta de corrección, la cual se presenta en forma de rúbrica de evaluación. Todos los documentos son explicados a los estudiantes al comienzo de los módulos. En estos tres años de trabajo en el espacio del nocturno hemos visto la necesidad de afinar los criterios de evaluación y cada vez más explicitarlos previo a comenzar con el trabajo. Durante los cursos, los docentes explicitamos cuáles deberían ser las prácticas adecuadas para mejor desarrollar dicho proyecto y luchamos contra situaciones como el famoso “copy-paste”.

¹⁴ Ejemplo extraído del material de apoyo confeccionado por la docente María José Casiraghi, primer subdirectora del nocturno.

Recuerdo el caso del equipo de alumnas en el primer año de experiencia, que eran “cumplidoras”, que trabajaban en muy buena forma en los cursos y que por no haber consultado a los docentes incurrieron en errores gruesos del tipo de trabajar con la temática “El agua y civilizaciones antiguas” y realizar una maqueta de una “represa egipcia” que se asemejaba mucho a un acueducto romano típico. De todos modos durante la exposición las interrogamos acerca de la funcionalidad de una represa y el objetivo de la misma, pidiéndoles que identificaran en su maqueta si se veían reflejadas dichas características. Minutos después cayeron en la cuenta del error cometido y les explicamos las diferencias entre un acueducto y una represa.

Como forma de cerrar esta sección sobre el proyecto y su diseño, quisiera acercar una experiencia acontecida con un alumno de este año 2013, Dionisio. Este alumno, vecino del liceo (vive a una cuadra), de muy bajos recursos, en tratamiento psiquiátrico, concurrió al liceo religiosamente sin faltar prácticamente nunca, siempre vestido con ropas que se identifican con la “cultura plancha”, pantalón deportivo, remera de cuadro de fútbol y calzado de correr. El día de la presentación de su proyecto de mitad de curso apareció en el liceo vestido como acostumbraba pero al ser el turno de su equipo, se quitó su campera deportiva y con orgullo mostró que debajo tenía una camisa blanca impecable, pronta para tal momento decisivo en su pasaje por el liceo. Son instancias preciadas donde queda demostrado el valor que muchos le dan al retomar el estudio.

Lo distinto (cuando los alumnos tienen casi mi edad...)

El trabajo con los adultos es bien diferente al trabajo con los adolescentes. Al menos esa fue una premisa con la cual comencé a trabajar. Mi inexperiencia en dicha área me llevó a consultar con otros profesores más experimentados, quienes confirmaron tal idea.

¿Qué tipo de alumnos tengo en clase? La mayoría de los alumnos que ingresan en este sistema de educación para adultos tienen como expectativa poder terminar en forma sencilla el liceo, el que en algún momento se convirtió en un obstáculo que por algún motivo no pudieron superar cuando se suponía que debían hacerlo. El liceo y el ciclo básico representan así en el cúmulo de frustraciones que se arrastran y que se suman a las historias de vida personales, muchas veces cargadas de otras tantas. Revisando los registros educativos de cada alumno, tarea que me ocupó gran parte de este año, constaté que existían muchos cuya historia era una de haber intentado en varias ocasiones, haber probado en múltiples instituciones y no haber alcanzado un buen resultado;

por lo que el volver a las aulas les implicaba por lo menos revivir esa historia de frustraciones y poner sobre la mesa la posibilidad de un nuevo fracaso.

Sobre el fracaso escolar Charlot (2006) nos dice no solo que el origen social no es la causa del fracaso sino además que cuando se estudia y analiza las cuestiones referentes a los estudiantes que fracasan, se lo hace en relación a lo que no fracasan y se establece la noción de “*hándicap*”¹¹⁵ *sociocultural*” el cual lejos de ser una realidad, es un constructo teórico que sirve para interpretar lo que sucede en las clases. Para comprender como funciona el hándicap explica que hay tres teorías, la de la “*deprivación*” cuando la desventaja del niño es todo aquello que le falta para tener éxito escolar. Segundo la teoría del “*conflicto cultural*” cuando la cultura escolar no se acompaña a la cultura familiar y la educación no es priorizada a nivel familiar (situación cotidiana). Por último la teoría de la “*deficiencia institucional*” cuando es la institución la que construye y genera una desventaja para el alumno, al exigirle imposibles, demandarle cuestiones alejadas de sus posibilidades y trabajando con modalidades que lejos de motivar, generen rechazo.

Por otro lado están aquellos que no pudieron, cuya realidad no les permitió a la edad apropiada (¿hay edad apropiada?) cursar el ciclo básico. Casos los hay muchos, y motivos los hay más. Lo que más se repite es la necesidad prematura de conseguir un trabajo y colaborar con la economía familiar, el cuidado de los hermanos y la casa en las mujeres y la falta de interés familiar de la mano del poco valor asignado a la educación en sí misma en algunos círculos de la sociedad.

De todos modos algo ha llamado mi atención respecto de dicha concepción y es que los adultos, una vez que retoman el proceso educativo y se convierten nuevamente en alumnos, concurriendo a clase, organizando sus materiales y sacando apuntes de las diferentes clases, también incorporan actitudes y modos de ser de alumnos ‘típicos’ de Ciclo Básico.¹¹⁶ Éste ha sido un tema de discusión y debate con los profesores que formamos parte del equipo de trabajo del Jubilar, ¿cómo reaccionar frente a actitudes típicas de un alumno de secundaria, pero que en este caso no es un alumno típico de secundaria?

¹¹⁵ En el sentido de desventaja o carencia de los elementos necesarios para triunfar.

¹¹⁶ Hablando de prácticas típicas de un alumno de Ciclo Básico recuerdo situaciones donde hubo que llamar la atención a algunos adultos por usar el celular en clase (es una norma explícita del Liceo Jubilar el no poder usarlo a menos que esté previamente avisado que se está a la espera de una llamada importante) o incluso más ridículo aún, por ¡pasarse cartitas en clase! Ni que hablar sobre la entrega de tareas donde las excusas muchas veces aparecen en algunos mientras que por otros son asumidas con seriedad. Muchas veces hemos encontrado situaciones de plagio, copy-paste, o incluso la situación de faltar el día de una evaluación puntual de inglés o matemática. El alumno adulto del nocturno no está exento por lo tanto de incorporar pautas de comportamiento similares a las de un alumno tipo de Ciclo Básico.

Se le suma a dicha problemática o realidad, el tema de la evaluación y la dificultad existente en torno a la exigencia. Como docente me he visto frente a la situación de tener que repensar mis decisiones en tanto me di cuenta –luego de haber cometido la falta– de que estaba exigiendo al adulto como adulto y no como alumno de Ciclo Básico. Ahora, ¿debo exigirle lo mismo a un alumno tipo de secundaria que a un adulto que cursa secundaria en el nocturno? O ¿debo adaptar mi currículo –y por consiguiente mi evaluación– buscando una justa apreciación del trabajo de cada uno de los adultos?

Otro punto a considerar son las edades de los alumnos. El trabajar con adultos dentro de una propuesta que involucra a individuos que superen los 21 años de edad implicaba en primera instancia que la mayoría de los alumnos serían más grandes que yo¹¹⁷. Esta situación no dejaba de ser por momentos incómoda en tanto lidiar con alumnos cuya edad los podría convertir en mis padres no era sencillo. La incertidumbre era mi compañera usual de las tardes, especialmente la pregunta ¿aprende igual un adolescente que un adulto? ¿Debo adaptar mi discurso de forma radical para mi auditorio? ¿Qué tan diferente es un alumno de 35 años, a uno de 60 años, a uno de 15 años?

Perrenoud (2001) nos va a plantear que implícitamente se construye un sentido de que implica ser alumno y cuáles son los modos de actuar de un alumno tipo de ciclo básico (qué decir, cómo comportarme –para bien y para mal–, cuándo levantar la mano y solicitar la participación, cuándo tomar apuntes, etc). Los alumnos cuando entran a clase tienen bien claro cuál es el rol que deberán cumplir, aunque muchas veces no coincida con el que uno como docente espera. La *biografía académica* (Ferry, 2008) de los estudiantes los lleva a actuar del modo que ellos creen que deben hacerlo y a esperar de los docentes un modo de respuesta y acción acorde a lo que sería corriente. Sobre esto recuerdo los comentarios al finalizar los cursos de alumnos como Pedro, quien nos dijo

“a mí me sorprendieron más que nada los profes, porque no es como en otros liceos. Yo hice varios nocturnos, pero acá me perseguían para que estudiara, no tenía opción, sabían quién era, que me pasaba y se aseguraban de que cumpliera. Y si no podía, acordábamos un plan diferente de trabajo”.

Es importante tener en cuenta estas cuestiones en tanto Charlot (2006) nos dice que toda *relación con el saber* es una *relación con el otro y conmigo mismo* por lo que está atravesada de esos constructos que marcan el “deber ser” del alumno y del docente.

¹¹⁷ Al comenzar a trabajar en el proyecto tenía 23 años.

Agrega Ferry (2008, 53-58) que:

La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos y no es para nada evidente que esta dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones sean producidos principalmente por la escuela o por los aprendizajes escolares.

La clase entonces se dispone de modo tradicional y los alumnos del nocturno ocupan los mismos asientos que hasta hace media hora estaban siendo ocupados por los adolescentes. Conviven con las carteleras y materiales de los más chicos y al mismo tiempo son partícipes de las problemáticas del ciclo básico. La preocupación por los materiales, las cuaderolas y el presentar prolijos los deberes. El dejar ordenado el salón se convierte en una regla básica de la convivencia. El Liceo Jubilar se transformó desde la aparición del nocturno, ahora son dos liceos que conviven y deben encontrar el mejor modo de coexistir.

Todas estas cuestiones atravesaban mi cabeza cada vez que me planteaba trabajar en el nocturno, previo a cada clase, cada actividad que organizaba y cada momento que dedicaba a corregir una actividad. Dicha realidad es muy favorable, porque me generó el cuestionarme acerca del modo de funcionamiento de esta experiencia en particular y a replantearme sobre mis prácticas. La forma en que el plan fue implementado y el modo en que la dirección del liceo planteó las “reglas del juego” también me permitió experimentar libremente en mis prácticas y no atarme a una modalidad particular.

Pasando raya: ¿qué enseñé en este curso?

El primer año que trabajé con los adultos fue 2011 y la labor se centró lógicamente en el Bicentenario como clave para desde la actualidad, retomar ese pasado lejano y hacerlo sentir vivo y cercano a cada uno. De todos modos la propuesta inicial surgió de la mano de estar expectantes a la sugerencia de temáticas para estudiar y analizar, siempre y cuando tuvieran una cierta razón de ser. Desde la dirección se me planteó que tendría total libertad para diseñar mi plan de trabajo haciendo especial hincapié en la utilización de las competencias como los ejes claves que enmarquen el trabajo de aula. Las preguntas desde las cuales trabajamos fueron ¿Cuáles son las competencias

que un alumno debe haber adquirido para acreditar ciclo básico? ¿Cómo puedo trabajarlas y a partir de qué temáticas?

Respecto de las competencias dicen Barbier y Galatanu (2004, 33) que

Hoy, momento en que la noción de competencias está más valorizada, se encuentra frecuentemente opuesta a la noción de saberes en el mundo de la enseñanza, pero en un sentido que no siempre corresponde a su uso en el mundo del trabajo pues ella remite siempre, en este caso, a una actividad en grandeza real.

Es en este vínculo con la actividad donde se hace mayor hincapié ya que se la define como una propiedad de cada sujeto en relación a sus actividades y la cual al detentarla nos habla del sujeto y de sus atribuciones. Se la valora positivamente en cuanto se convierte en un potencial de ser exitoso. Si mis capacidades o competencias están desarrolladas al máximo, más posibilidades tengo de ser exitoso en la vida. Es por esto que se trabaja desde la construcción y desarrollo de dichos constructos con actividades puntuales y que buscan potenciarlas. Me resulta muy esclarecedora la cita que realizan en su trabajo Barbier y Galatanu (2004, 32)

La noción de competencia (...) tiende a sustituir a otras nociones que prevalecían anteriormente como las de saberes y conocimientos en la esfera educativa, o la de calificación en la esfera del trabajo. Estas nociones no por ello desaparecen, pero pierden su posición central y, asociadas a competencias, sugieren otras connotaciones.

Una particularidad de los alumnos del nocturno del Jubilar es que muchos de ellos son soldados, dado que el liceo está emplazado en una zona cercana a muchos cuarteles y se difunde en el barrio la noticia de las inscripciones, manteniendo comunicación con los batallones cercanos. Esta realidad fue importante en tanto generó que la temática Artigas resultase muy atractiva para los alumnos dado que para la gran mayoría de ellos, Artigas era el héroe, el padre de la patria.

Siendo un poco autocrítico, ese primer año no me animé a trabajar desde las propuestas de los alumnos y concurrí a las clases cual maestro con su cuadernito, siguiendo paso a paso mis planificaciones y sin salirme de mi clase ideal. Seguramente descuidé planteos, sugerencias e inquietudes de los alumnos.

A la hora de armar mi planificación en unas doce clases me propuse tener una clase de introducción al concepto de historia y oficio de historiador con la intención de abordar desde su propia realidad el modo de trabajo de alguien que estudie historia. Luego trabajar los contenidos referentes al período colonial, específicamente en la Banda Oriental, dedicando una clase

a los conceptos de conquista y colonización, así como enfocados en la región platense, revisar los conceptos de tierra de ningún provecho y el proceso hacia las minas de carne y cuero. Durante este trabajo se abordarán el análisis de testimonios de la época, imágenes y la construcción de nociones sobre los diferentes grupos sociales de la época trabajando con ejercicios que vayan desde la descentración a la empatía.

Ya a fin de año, cuando me plantearon retomar el curso al año siguiente, me vi frente a la disyuntiva de trabajar los mismos contenidos o animarme a escuchar.

Por suerte escuché...

En el año 2012, si bien el marco temporal trabajado comenzó siendo similar al planificado para 2011, las inquietudes de los alumnos hicieron que el trabajo se enfocara en analizar la Declaración de derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, cuestionarnos sobre el rol de la mujer en la sociedad y trabajar en forma coordinada con “Ciudadana” para construir desde la actualidad una mirada crítica a dichos episodios¹¹⁸. Las clases cobraron una significación nueva, más trascendente y tuve la sensación que los adultos encontraron el sentido a estudiar historia, ese sentido que tanto nos reclaman los alumnos, ¿para qué estudiamos esto? ¿De qué nos sirve? En el nocturno, aunque sea por un rato, me pareció que se construyeron dichos sentidos...

Volviendo al título del trabajo “*Profe, ¡mire que usted se pone serio para la Historia!*”, me resulta interesante comentar que la primera clase ha sido dedicada hasta ahora a realizar una introducción teórica al estudio de la historia. La primera clase, esa que marca el perfil del curso y cómo se encararán las temáticas a trabajar, no es una clase más. Lo primero que marcamos además del plan de trabajo y los contenidos con los que propongo trabajar, es la metodología de trabajo. Les planteo que pretendo de ellos, que se espera que hagan en clase y en sus casas y cuál será el rol que deberemos cumplir tanto ellos en cuanto alumnos y yo en cuanto docente.

¹¹⁸ Como nos cuenta Mariana Albistur en su capítulo “*Tenés que tener mucho amor y paciencia con los hijos*”. “Trabajando con mujeres adolescentes en conflicto con la ley” de esta misma publicación, al hablar de los derechos humanos y cuestiones vinculadas al rol del ciudadano en sociedad, los alumnos lo identifican en su vida, la ponen en perspectiva. Dice Albistur “*Las temáticas de derechos humanos que se trabajan en los talleres están todo el tiempo en sus situaciones de vida y hay variadas fuentes de información para el desarrollo en los talleres.*” No podría estar más de acuerdo. En mis clases también se notó el interés y la preocupación por revisar episodios propios de la infancia de cada uno de ellos y se logró trabajar desde la oralidad los mismos.

Ya de por sí los alumnos me han demostrado que la asignatura – y ¿por qué no?, la disciplina– está cargada para ellos de un simbolismo muy fuerte. Por algún motivo es un parecer difundido y aceptado que la misma merece un respeto mayúsculo y que el trabajo en el aula debe realizarse en modo respetuoso y hasta casi sagrado.

Resultado del trabajo en esa primera clase es el comprender que la asignatura se convirtió para ellos en el modo de conocer e interpretar su presente. Como si lo que se discutiera en clase fuese resultado de lo que son, fueran parte de las claves que les permiten entender lo que se habla y discute a nivel político en general. En dicha clase introductoria lo más común es escuchar lo que me dijo Andrea: “*la Historia es el estudio del pasado para comprender el presente y proyectar al futuro*”. Frase que hemos escuchado muchísimas veces en clase y que parece convertirse en una verdad revelada si uno no le dedica unos minutos a analizarla.

En esa clase trabajamos en torno a la definición de historia y especialmente al oficio de historiador y su “caja de herramientas”, esos instrumentos y metodologías utilizadas por aquellos que construyen un discurso sobre un determinado tema. Nos acercamos a un trabajo similar al que se realiza en primer año de bachillerato diversificado por la edad de los participantes de la clase. El razonamiento es más profundo y significativo que el realizado por alumnos de doce años y nos posicionamos desde la mirada de construcción de un discurso que intenta acercarse a una verdad histórica que debemos poner en perspectiva real y crítica cada vez que leemos un texto o analizamos una fuente. Se hace énfasis en el análisis de fuentes y de la contrastación de las miradas historiográficas para acercarnos a una visión propia de los acontecimientos y procesos estudiados. El análisis de visiones contrapuestas sobre un tema es fundamental para la comprensión de la existencia de relatos armados por los historiadores, los cuales colaboran con la construcción y destrucción de “verdades históricas” con las que muchas veces los alumnos entran a clase. Sobre esta cuestión Zavala (2012) nos ilustra diciendo claramente que *deberíamos antes que nada aceptar el hecho de que en tanto simples lectores, los profesores de historia (al igual que los historiadores) no les creemos a todos los historiadores o no creemos en todas las historiografías por igual*”.

A continuación comienzo a trabajar planteando una actividad a la cual denominé “mi historia con la historia”¹¹⁹ y la cual implicaba realizar

¹¹⁹ Nombre que tomé “prestado” de una consigna que tuve que cumplir durante mi formación docente donde tuve que analizar mi proceso personal vinculado al estudio y conocimiento de la historia. Esta actividad me significó plantearme situaciones personales donde me vi interpelado por la necesidad o el gusto de saber más, de entender los porqués de las cuestiones y apropiarme de mi pasado. El saber de dónde vengo y cuáles son mis referencias es importante para *situarnos* y descubrir y delimitar nuestro *trayecto de formación* al decir de Gilles Ferry (2008).

una línea de tiempo de su vida con el año de nacimiento como punto de partida y referencia y el año actual como límite. Lo primero que digo es que vamos a comenzar a trabajar como lo hace un historiador, o vamos a intentar acercarnos a dicha labor, descifrar parte (y de modo amateur) lo que podríamos llamar el *oficio de historiador*. Dentro de esa línea del tiempo debían identificar y marcar entre cinco y diez elementos que fueran importantes y relevantes para “contar su historia”, algo así como hitos o momentos clave.

El primer planteo que surgió desde los alumnos lo generó Mariela con su *“pero en mi vida no hay nada importante, ¿Por qué alguien querría contar mi historia? ¿Qué tiene de especial?”*¹²⁰ La pregunta destapó un cúmulo de inseguridades enorme donde claramente ella fue la valiente en explicitar una sensación que más de uno tuvo en ese momento. Por suerte estuvo Felipe, soldado, con experiencia en el exterior en misiones de paz varias y con una personalidad que no pasa desapercibida, el cual respondió *“acá la cuestión es que el que decide qué se dice y qué no se dice es el historiador, por lo que si vos sos la historiadora tenés que pensar y elegir qué cosas pensás que valen la pena contar”*.

Felipe devolvía la responsabilidad a cada uno de encontrar aquellos momentos, situaciones o procesos que habían sido relevantes en sus vidas y dejaba planteado el tema para una discusión muy fructífera: ¿cómo hace la selección de eventos un historiador? ¿Elige sus temas, incluye y excluye episodios? ¿Qué criterio utiliza para dicha selección?

Sobre esto Ranahit Guha (2002, 16) analiza *“qué significa el adjetivo «histórico» (...) Su función es, evidentemente, la de consignar determinados acontecimientos y determinados hechos a la historia. Pero, en primer lugar, ¿quién los elige para integrarlos en la historia? Porque está claro que se hace una cierta discriminación (...) para decidir por qué un acontecimiento o un acto determinados deben considerarse históricos y no otros. ¿Quién lo decide, y de acuerdo con qué valores y criterios?”* Un poco buscando respuesta a esta situación habla sobre la existencia de una voz estatal que se impone en la selección de aquello que *“debe ser histórico”* y que no permite la construcción individual y personal de la relación con el pasado histórico. Es una visión que se impone y cuya idea es que no sea cuestionada. Menciona que ahí radica lo interesante de la cuestión en tanto si no soy capaz de elegir el modo en que me relaciono con el pasado, no puedo desarrollar un discurso sobre el mismo. *“Escoger significa, en este contexto, investigar y relacionarnos con el pasado escuchando la miríada de voces*

¹²⁰ Gracias Mariela, aunque en realidad siempre hay una Mariela en esa primera clase, que más explícita o implícitamente, genera el cuestionamiento sobre la importancia o no de la vida de cada uno de ellos, poniendo en debate el mismo concepto de ¿qué estudiamos, por qué y para qué lo estudiamos?

de la sociedad civil y conversando con ellas”. Es a partir de este vínculo que se entabla nexo con otras voces, voces alejadas del discurso estatal que se impone, voces olvidadas a las cuales es difícil escuchar y de las cuales a veces ni sé de dónde hacerlo. Discusión muy sana que valió la pena retomar trabajando otras cuestiones referidas al artiguismo y el modo de determinar qué era relevante mencionar de la vida del caudillo y desde qué materiales lo podríamos abordar.

Problema aparte surgió cuando hubo que construir la línea de tiempo y hubo que poner en juego ciertas habilidades espaciales y de distribución del espacio en el plano. En ese momento aclaré la noción de escala y ejemplifiqué en el pizarrón. Fue una actividad concreta que me permitió sondear sin demasiada formalidad la capacidad adaptativa de los adultos. Muchos pudieron pero para otros fue la primera traba. Volvimos a explicar y terminamos realizando la primera adaptación del proyecto de clase que tenía elaborado, pasamos a trabajar en equipos de a cuatro integrantes, donde se tenían que asegurar que la línea de tiempo había sido construida en forma correcta por los integrantes y que habían logrado seleccionar y marcar los episodios en la línea.

Acto seguido se solicitó a los estudiantes que debían poner en común con su equipo los episodios seleccionados y explicar (en alguna medida justificar) por qué los habían seleccionado. Muchos mencionaron situaciones familiares, éxitos personales o incluso ajenos, pero el que sistemáticamente se repitió en el 90% de los estudiantes fue el ingresar al liceo en este año. Volvía a hacerse presente la importancia del estudio y de lo clave que resultaba esta experiencia para ellos.

Como forma de cerrar el proceso les cuestioné la veracidad de sus episodios, con intención de hacerlos reflexionar mínimamente sobre el modo en que habían explicado el porqué de sus elecciones. Hablando sobre la escritura de las prácticas y su revisión, Mireille Cifali (1995) aporta que

...sobre las historias contadas pesa un descrédito: ¿no es esto lo primero que se piensa de un practicante? Narra lo que ha pasado y es el teórico quien agregará a esta narración lo que le falta, es material bruto de la experiencia, a veces solamente una descripción; está lejos de un conocimiento y sobre todo de una explicación de lo que pasó. Este relato (...) da testimonio de lo que les sucedió con todos sus prejuicios e ilusiones ópticas.

Este descrédito que surge sobre el relato vacío se completa y desaparece a partir de la introducción de evidencias y testimonios que nos permitan avalar la veracidad de dichas situaciones. Este fue el pie

ideal para introducir el concepto de “fuente” para el trabajo del historiador y categorizar a partir de ellas según el tradicional esquema de fuentes históricas/primarias por un lado y fuentes historiográficas/secundarias por el otro. Asimismo sumamos una clasificación en base al tipo de soporte de la fuente dividiéndolas en escritas, audiovisuales, restos materiales. Es allí donde la consigna pasa a ser una tarea domiciliaria donde ellos piensen y traigan dos fuentes para demostrar o comprobar los episodios que marcaron en la línea de tiempo.

La clase de la exposición de las fuentes es maravillosa, surgen los relatos más insólitos y las “evidencias” más fuera de lo común que uno pueda imaginar. También se da el espacio para auxiliar a aquellos que no logran realizar una buena explicación de lo que quieren defender o comprobar. Recuerdo el caso de Rosa, alumna de casi 60 años la cual comentaba sobre un concurso de matemática que había ganado de pequeña. La fuente elegida para comprobar el episodio fue un recorte de diario donde salía la noticia que describía el episodio. En otro caso, Raúl quería demostrar la adquisición de su hogar y no se imaginaba cómo hacerlo. Allí la imaginación de sus compañeros le hizo darse cuenta de que sencillamente con documentos legales como el título de propiedad se podía comprobar. Una alumna trajo los dientes de sus hijos que había guardado en su función de Ratón Pérez¹²¹ para comprobar su existencia. Por sí solos no nos demostraba nada el tener un grupo de dientes, por lo que tuvo que afinar la mirada y se llegó a la conclusión de que esos dientes podrían ser estudiados y analizados para confirmar que pertenecen a la descendencia de la alumna.

Una vez culminada la actividad y habiendo compartido todos algún episodio de su pasado, se realiza un cierre de la actividad con la intención de dar cuenta de lo contado y explicitar lo interesante de la diversidad de realidades y experiencias, pero posicionados en el episodio que más es mencionado, la inscripción al Liceo Jubilar con la intención de culminar los estudios. Es sobre este punto que Gilles Ferry (2008) da cuenta de que

...efectivamente de que el hecho de haber reflexionado de manera colectiva sobre el recorrido, sobre los itinerarios de las personas, le permitía a cada uno situarse social e intelectualmente; ver en qué medida su itinerario había sido trivial o excepcional; y además a través de estos intercambios había habido tomas de conciencia personales en lo referente a cada cual; dicho de otra manera, nos dimos cuenta de que ese trabajo era un trabajo de formación.

¹²¹ Personaje ficticio que simula llevarse los dientes de los niños cuando se les caen, dejando bajo su almohada dinero a cambio.

Destruyendo certezas

“La verdad tengo que decirle que la clase me gustó pero me dejaba con una sensación de que nada es cierto y nunca podemos estar seguros de lo que pasó, si pasó así o si ese es el modo en que me lo cuentan los historiadores”. Así cerrábamos el curso el primer año, con la palabra de Dolores, quien durante todo el curso insistió y reclamó que no trabajáramos con varias miradas sobre un tema, que como docente optara directamente y trabajara desde una visión “sin complicar las cosas”. Sumado a este comentario estaban aquellos que decían “usted quiere que no salgamos creyendo en nada”.

Bibliografía

- BARBIER, J-M & GALATANU, O. “Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels», en: Groupe «Savoirs d’action» du CNAM, coordonné par J-M- Barbier et O. Galatanu: *Les savoirs d’action, Une mise en mot des compétences?*, Paris, L’Harmattan, 2004, p. 31-78.
- CHARLOT, Bernard, *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, TRILCE, Montevideo, 2006.
- CIFALLI, Mireille, *Escribir la experiencia*, PUF, París, 2007.
- FERRY, Gilles, *Pedagogía de la formación*, en Formación de Formadores serie Los Documentos 6, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2008.
- GUHA, Ranahit, *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Ed. Crítica, Barcelona, 2002.
- PERRENOUD, Philip, *La formación de los docentes en el siglo XX*, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra, 2001.
- ZAVALA, Ana, *Mi clase de historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*, TRILCE, Montevideo, 2012