

TÍTULO:
Prevención de la violencia
CUIDAR AL CUIDADOR
UN APOORTE AL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN SIMBÓLICA

Autor/es:

Lic. Alicia Gloria Peralta

Lic.. Marisa Suffia

Lic. Isabel Mansione

Colaboradores:

Bentaberry Daniel

Equisito Ana María

Incarbone Mariana

Rodríguez Lousán Nélica

Eje: Pedagogías de la formación en el nivel superior

Tipo de trabajo: Relato de experiencia

Palabras claves: *estudiante- colaborador-vínculo- valores- participación socio-comunitaria- invisibilización- inclusión*

Resumen:

Desde años anteriores mantenemos una relación de colaboración con una escuela de la zona de Sarandí. Ello nos ha permitido durante estos últimos dos años ayudar a la escuela desde un proyecto en que algunos profesores y estudiantes del instituto al que pertenecemos, se organizan para brindar una enseñanza más personalizada a aquellos niños que requieren intercambios de cierta proximidad y singularidad.

El proyecto involucra a los estudiantes de 2º año del profesorado de Inicial y de Primaria. Esta

actividad se constituye en parte del proyecto de extensión de algunos espacios curriculares de los segundos años de la formación.

Los estudiantes concurren por pareja turnándose cada veinte días, en función de los acuerdos con el espacio de la práctica. Ellos asisten a los docentes de la escuela en primero y segundo grado, en los procesos de alfabetización, que para nuestra postura incluye la alfabetización emocional. Por tal motivo los profesores en el Instituto capacitan los futuros docentes para que puedan registrar la propia subjetividad y la intersubjetividad con los niños y con los docentes de la escuela. El objetivo es equiparlos adecuadamente desde lo afectivo-cognitivo para sus primeros contactos con los niños y con los docentes

DESARROLLO

El desarrollo de la problemática educativa actual nos lleva a profundizar, reformular y actualizar el problema de la desigualdad, que tiene fuerte raigambre en el debate pedagógico. El desafío es lograr formularlo en términos de mayor complejidad, por la cantidad de variables puestas en juego en su abordaje; pero a la vez de mayor especificidad, para las distintas, diversas y heterogéneas realidades institucionales dentro del mismo sistema educativo.

Nuestra experiencia comienza con la profundización de la comprensión de la violencia que se “inserta” en los vínculos y en cómo ello dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje en una escuela inserta en el partido de Avellaneda, con una población diversa y compleja, De acuerdo con Vygotski (1988, pp. 93-94), la apropiación de un oficio es en gran medida un proceso de internalización, que implica el paso de lo social a lo individual, del exterior al interior, de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

Por lo tanto al pensar en la intervención de nuestros alumnos de la carrera del profesorado en nivel primario e inicial del 2do año, estamos afianzando la cuestión de una formación del docente como un hacedor de cultura, como un servidor social, como un actor político, como un sujeto autónomo en la medida que puede conocer a otro y conocerse a sí mismo para tomar decisiones.

Respecto al niño lo pensamos como una persona autónoma, que requiere de un ambiente favorecedor para su desarrollo, y a la escuela como el ámbito que puede colaborar eficientemente con el proceso de crecimiento en sentido amplio, no solo del niño sino del docente también.

Para ello entendemos el respeto desde arriba hacia abajo, por lo tanto debe ser ejercido desde

el ser más maduro hacia el ser que está en desarrollo.

Asimismo pensamos que el docente en ciertos contextos también debe contar con cuidado, protección y sostén adecuados.

Por un lado tal como decía VYGOTSKY, la interacción con el adulto es fundante de un plano intersubjetivo donde se transmiten herramientas y signos culturalmente determinados, entre ellos el lenguaje y las formas de pensar. Y en muchos casos la misma escuela significa para los niños una experiencia de transculturación, de difícil trámite para la pareja educativa

El vínculo es el lugar donde ocurre el aprendizaje y ese aprender en vínculo transforma las estructuras afectivas y cognitivas de la pareja educativa, o sea de ambas partes si el proceso funciona con vitalidad. Cuando el grupo áulico tiene dificultades para constituirse en grupo de aprendizaje la presencia de “muchos para pocos” (que es el nombre del sub- proyecto), favorece una atención a los niños en su diversidad, que al mismo tiempo distiende al docente.

Relataremos una experiencia que muestra de alguna manera como funciona en un día la escuela y las consecuencias de esos funcionamientos en días posteriores

Fuimos a filmar entrevistas en la escuela donde habíamos trabajado con tecnología derivada de la investigación de violencia en y de la escuela.

Ese día la idea era entrevistar y hacer un documento audiovisual para reflexionar luego con varios grupos de estudiantes en el instituto. Ya se había convenido hacerlo y nos esperaba el personal docente, directivo y los propios estudiantes terciarios, que habían formado parte del proyecto, con el que se obtuvieron resultados positivos afortunadamente.

No podíamos filmar a los alumnos de primer grado porque no teníamos autorización. Y sin embargo ellos se metían todo el tiempo, tenían ganas de verse filmados, de decir algunas cosas, solo un alumno pudo dar su testimonio pues era el hijo de una de las auxiliares de limpieza y logramos que los otros lo escucharan y luego jugamos con el resto del grupo a un noticiero para que pudieran expresarse. Pedían que *“los maestros no griten, y que no pateen las mochilas cuando están enojados”*. Que les gustan las caricias y que quieren *“aprender y a veces los chicos molestan”*.

En ese momento apareció el director de la escuela secundaria, y quiso intervenir. Ese director fue alumno del Instituto y guardaba los textos de un taller que hacíamos en los años 90 sobre

cuidado de la salud mental del docente. Eso nos emocionó, que un cuaderno de bitácora le significase una ayuda para cuando estaba nervioso. Fue filmado él también y de paso se armó un convenio para el próximo proyecto de investigación de “Violencia y adolescencia”.

Lo interesante fue que la capacitadora que estaba presente, que venía de inspección para asistir didácticamente a la maestra de primer grado, con la cual trabajamos desde nuestro modesto lugar de prevención de la violencia, tuvo miedo de ser filmada, de hablar, ya que no había pedido “autorización” a la inspectora.

Dicha inspectora “generó cierta turbulencia emocional con algunas de sus intervenciones”, según nos dijeron. Nos cuentan que se dirige a las escuelas haciendo inventarios y criticando, pero no brinda asistencia, ni apoyo. La directora que se sintió “observada” por diferentes cuestiones, tales como “falta picaporte a la puerta” “el pizarrón que está muy alto” “la maestra no sigue la secuencia didáctica prevista” terminó pidiendo licencia a los pocos días, después de la filmación.

Nosotros desde el proyecto en marcha estábamos tratando de que dejaran de pelear los alumnos que parecían niñitos desquiciados, en una escuela sin cooperadora, sin teléfono, sin calefacción. Y un patio donde los pájaros han anidado y el ruido es tal que nadie puede relajarse durante las interrupciones por recreos. No se puede no gritar porque no se escucha la gente en ese ámbito.

Nosotros trabajamos con la directora, después de su licencia, escuchando lo que sintió, y tratando de que se distendiera. Para ello hubo que persuadirla a colocar las vivencias en un plano cognitivo, que le permitiera conocerse a si misma y a los demás, usando el camino del conocimiento como algo diferente al amor y a la bronca.

El cambio de estado interior en la directora era fundamental, necesitaba disminuir y transformar la vivencia de persecución. Cuando lo logró pudo comunicarse de manera efectiva con la inspectora, a la que ya no vio tan endemoniadamente en contra.

Permanentemente trabajamos “abuenando” la mirada y el registro, no somos ingenuos, pero preferimos mostrar que la estrategia del humano violento está ligada a una causa que no logra expresarla mejor.

¿Que hicimos durante la prevención?

Preparamos un grupo de tres parejas de alumnos de primer año, (varón-mujer) entrenados para hablar y escuchar a los niños, debían priorizar la comunicación, como se pudiera, participábamos en el aula con las actividades que marcaba el docente.

Como primera medida dividimos el grupo en pequeños grupos, cada pareja con un subgrupo, **muchos para atender a pocos, mirándonos y escuchándonos en pequeños grupos.** Creando un clima sonoro agradable, y ante la pelea entre grupos estar una pareja docente preparada para salir un rato con los que pelean, con la consigna de “no pueden en este momento escuchar, volveremos al aula luego de entender qué ha sucedido y qué les ha sucedido”

Respecto a la tecnología para la comunicación la consigna era que los futuros docentes y los docentes y directivos de la institución observaran el desempeño de los especialistas para que los días que estaban sin especialistas, replicaran el modelo. La maestra y la directora observaban y participaban cuando era posible.

Se retiraban del aula los grupos que peleaban y se generaba un espacio de escucha donde cada grupo y cada miembro explicaban porque peleaban, íbamos identificando causas y consecuencias, y luego comenzaban ellos a decir que sería bueno hacer, aunque no lo podían hacer. Nunca se les prohibió el deseo de pelear, se puso un límite al acto de pelear, no al deseo, sobre el deseo buscamos la transformación, o instalar un nuevo deseo.

Esto en psicoanálisis bien podría llamarse “maternaje” porque se cuida **al docente para que pueda trabajar con los alumnos, sintiéndose cuidado para poder cuidar el proceso de enseñanza.** Esa maestra fue nombrada después que otra renunció por no soportar los chicos, y hubo días en que se iba llorando de impotencia porque no había podido enseñar. Vale la pena mencionar que nosotros el primer día nos retiramos con dolores de cabeza, de espalda, etc.

Después de dos meses, los alumnos de primer grado habían formado hábitos para comer en el horario del desayuno-comida, se sentaban y copiaban del pizarrón, preguntaban, participaban, disfrutaban de los cuentos, algunos leían y escribían bien, y cada tanto volvían para atrás. Tuvieron a su cargo el acto del 9 de julio. Un alumno del instituto con la maestra prepararon la coreografía. Salió excelente, fueron aplaudidos, recordaron toda la canción, bailaron con ritmo, respetaron todas las consignas. Pese a tantos inconvenientes.... Y no salimos en TV.

Este año continúa la experiencia asistiendo a la maestra de segundo grado y también a la de

primer grado, aunque en primer grado se trata de un grupo muy diferente, mas calmo, y en el cual se ha incluido un niño débil mental porque la abuela no lo quiere inscribir en la escuela especial.

Las estudiantes muy entusiasmadas respondieron positivamente a la propuesta de ser estudiantes colaboradoras en la alfabetización de los niños de 2do grado. Por otro lado se generaron vínculos entre las estudiantes y los niños, propiciando un ambiente favorecedor del proceso de enseñanza y aprendizajes reflejado en los avances pedagógicos de los mismos. Es oportuno destacar que una de las docentes no se siente a gusto con la colaboración, se la nota desalentada y ahora sabemos que en poco tiempo se queda sin este trabajo porque es suplente.

La idea es lograr incorporar al sujeto de aprendizaje en un proceso que lo subjetive dentro de un clima de respeto, asistido desde el exterior por la mediación de "otros significativos", que ayudan a construir el "sí mismo" del sujeto. Asimismo que sea una experiencia donde todos aprendern a participar de manera adecuada en el medio.

El período escolar, como señala Perrenoud (1996, p. 218), "no constituye sólo un medio, una preparación para la vida, sino un momento de la vida en sí mismo, que tiene ya una organización compleja. ¡Tener éxito en la escuela, supone aprender las reglas de juego!".

Las actividades de extensión propuestas desde las diferentes cátedras

Estas actividades se presentan con la intención de poner de manifiesto la estrecha conexión que debe existir entre la teoría, la práctica y la investigación sobre los fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Consideramos que participar de actividades que incluyen la investigación favorecen un acercamiento a la realidad educativa desde una perspectiva de análisis problematizadora y reflexiva

BIBLIOGRAFIA

Adorno, T. (1980). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

ALBA, A (2004): Crisis estructural generalizada: sus rasgos y sus contornos sociales. En: Segundo Congreso Internacional de Educación. La Formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

Ball, S. (1989). *La Micropolítica De La Escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Barbier, J-M et alt (2009) *Encyclopedie de la formation*. Paris: PUF

Beillerot, J. (2006.) *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*, Buenos Aires,

Novedades Educativas.

Dirección de Educación Superior (DES), *Enseñar y aprender en tiempos de complejidad*, Módulo de Implementación del Campo de la Práctica de 3er. Año, La Plata, DGCyE, 2010.

Dolto, F. (2004). *La Causa De Los niños*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, L. (1996). *Las Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós.

Freud, S. (1978). *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu..

Gavilán, M. (1999). La Desvalorización Del Rol Docente. *Revista Iberoamericana De Educación*,19/Enero-Abril.

Kaplan, C (2006) La inclusión como posibilidad, organización de los Estados Americanos OEA/ Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, Bs, As.

Lave, J. (2001) La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S. y Lave, J. (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires

Lopez Frutos, J.M; Rodriguez Moneo, M; Huertas, J.A (2005) *Investigación y práctica en motivación y emoción*. Madrid, Antonio Machado ed.

NUSSBAUM, L., y TUSÓN, A. (2002): "El aula como espacio cultural y discursivo", en LOMAS, C. (comp.): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, cap. 9. Paidós, Barcelona.

Mansione, I. (2004). *Las Tensiones Entre La Formación Y La Práctica Docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Puiggrós, A. (Dir.)(2009.), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires, Galerna.

Núñez, (2002) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Tenti Fanfani*, E. (2001). *Sociología De La Educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional De Quilmes.

Tenti Fanfani, E. (1995). Una Carrera Con Obstáculos: La Profesionalización Docente. *Revista Del Instituto De Investigaciones En Ciencias De La Educación*, 7/Diciembre, -

Tenti Fanfani, Emilio,Cervini, R.; Corenstein, M.. (1984). *Expectativas Del Maestro Y Práctica Escolar*.México: UPN..

VALDEZ, D. (2004): "Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el aula". Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO Argentina y UAM.

Vargas, E()La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad:

el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)

Vygotsky, L.(1986) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade

Vygotsky, L.(1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo

Wertsch, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires, Paidós.
Wertsch, J.(1998) “Un enfoque socio-cultural de la acción mental”. En Carretero, M. (comp.)
Desarrollo y aprendizaje. Buenos Aires, Aique.
Winnicott, D. (1999). *El Hogar, Nuestro Punto De Partida*. Buenos Aires: Paidós.

Año 2012