

Laura Arocena
Carina Venanzetti
(comps.)

*Sobre la Pedagogía
de la Transmisión:
Experiencias y Sentidos
inician la Escritura*

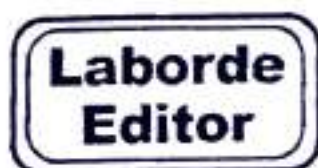


Laborde
Editor

*Sobre la Pedagogía
de la Transmisión:
Experiencias
y Sentidos inican la Escritura*

Laura Arocena
Carina Venanzetti

(COMPILADORAS)



Laura Arocena
Carina Venanzetti
Compiladoras

*Sobre la Pedagogía de la Transmisión:
Experiencias y Sentidos inician la Escritura*

Laura Arocena - Guadalupe Aguirre - Micaela Balbis-
Ernesto Bonicatto - Gustavo Brufman - Noelia Casati-
María Crisalle - Fernando Farias - Natalia Forlini - María
Carolina Helman - Marcela Korowaj - Laura Manavella-
María Teresa Peyrano - Natalia Quinn - Sebastián Vera-
Julia Cerutti - Diego Laporta - Mauricio Albarenque-
Lucas Biagetti - Iván Bustos - Julia Funes- Fiorela Poli- Lía
Geuna - Liza Soressi - Dámaris Sosa- María Luján Abran-
Pilar Cruña - Micaela Flores - Julieta González - Tomás
Gervaso - Manuela Carrascal - Romina Argentino - Romina
González - María Florencia Isaurralde - Gabriela Torti -
María Jazmín Guereñú - Lucía Moreyra- Sofía Vicentín
- Sabrina Vaio - Marta Savini - Carina Venanzetti

Laborde Editor
Rosario

Arocena, Laura - Venanzetti, Carina

Sobre la Pedagogía de la Transmisión: Experiencias y Sentidos inician la Escritura / Laura Arocena; Carina Venanzetti. - 1ª ed. - Rosario : Laborde Libros Editor, 2016.

196 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-677-145-0

I. Ciencias de la Educación. I. Venanzetti, Carina II. Título
CDD 370.1

Fecha de catalogación: octubre de 2016

1ª Edición: noviembre de 2016.

© LABORDE EDITOR -2000 ROSARIO

3 DE FEBRERO 1065 - TEL/FAX: (0341) 4498802

ROSARIO (C.P. 2000) - ARGENTINA

Página Web: www.labordeeditor.com.ar

Email: leopoldolaborde@hotmail.com

labordeeditor@yahoo.com.ar

ISBN: 978-987-677-145-0

QUEDA HECHO EL DEPÓSITO LEGAL QUE ESTABLECE LA LEY 11.723.

MARCA Y CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS REGISTRADAS EN LA OFICINA DE PATENTES Y
MARCAS DE LA NACIÓN

IMPRESO EN ARGENTINA.

ÍNDICE

Prólogo	9
Introducción	11
 Sobre el ejercicio y la construcción de la memoria en educación	15
· Construcción del bosque de la memoria en la facultad de Psicología	17
· De trazos, transmisiones y vida	29
· Relatos de estudiantes	43
 La enseñanza y las interacciones en la Zona de Desarrollo Potencial	47
· Potencialidades de la experiencia en talleres con niñas y niños en la formación de grado en Ciencias de la Educación	49
· Talleres artísticos- Alfabetización tardía: un binomio posible ..	67
· Construcción de conocimiento en el encuentro con el otro y el encuentro con el cuento	81
· Primeras palabras: de la universidad al territorio	81
· Desplegando las alas del lenguaje: el intenso camino de la constitución subjetiva	95
 El taller como dispositivo de intervención en educación	107
· Taller: volver a él desde la experiencia para rescatar en el concepto, su potencial metodológico y su fundamento epistémico	109
· La construcción de identidad como proceso de apropiación	

subjetivo y cultural en la adolescencia y juventud. Fundamentos para pensar una secuencia didáctica de taller	121
· Del relato popular a una experiencia de emancipación: los pibes de la Zapata	133
· Caminando juntos	135
· Los talleres como ADN para generar, ideas, acciones y pensamiento	145
Educación Popular: una dialéctica ubicada en el terreno de la práctica	153
Entre la formación, la ética y las emociones: otras formas de abordar el sentir, el pensar y el hacer emancipador en el aprendizaje universitario	155
Talleres: Dialéctica entre la memoria y la identidad docente ..	169
Como la oruga, pensando en nuestro rol docente	181
Texto de cierre: ¿Por qué los árboles?	193

PRÓLOGO

Tal como lo expresa Hanna Arendt (2003): La esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos.

En este sentido, la educación siempre ha estado vinculada a la idea de cuidado, de protección del cachorro humano, de modificar, de transformar algo en otra cosa, diferente, pero semejante a la vez y, por lo tanto humana.

Es por ello que nos sostenemos en una concepción de transmisión que, pensada como *sostén y andamio*, posibilita a los sujetos poner en ejercicio esa compleja dialéctica entre continuidad y ruptura, tan evocada por Hassoun.

De eso trata el sentido de esta compilación: de destacar la complejidad del tema, al transmitir las experiencias, sus alcances y abordajes hacia las instituciones y los sujetos, generando un *andamio* que posibilita repensar las prácticas, al permitir la aparición de lo nuevo, de la diferencia, de producir movimiento en algunos aspectos de la subjetividad, de reinventar, alterar, innovar.

Compilación, que se ofrece como una forma de *sublimación*, de ofrecer un espacio de exterioridad y extrañamiento respecto al espacio certero, conocido y cotidiano, es decir, como lo expresa Hassoun, *de procesar clandestinamente aquello que ha sido heredado*.

Es una instancia de socialización, de aquellos/as que sienten obstinación en provocar, generar y ampliar lecturas comprometidas sobre la educación. Una combinación de acciones que aportan sin lugar a dudas, una mirada sobre la transmisión que nos permita reflexionar y desnaturalizar las prácticas educativas.

Producción colectiva, con aportes teóricos y prácticos y, con la intencionalidad de potenciar el formato taller para re-invertirlo como dispositivo disparador de escucha, de intercambio y de habilitación. Formato que transforma, que trasciende los límites tradicionales en las relaciones pedagógicas y que posibilita el encuentro y la palabra.

Profesores/as y estudiantes de la cátedra del Área de Sujeto de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes y, de la cátedra de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología, dan sentido a un proyecto de investigación que busca relacionar teoría y práctica en acciones concretas y comprometidas con instituciones de los distintos niveles del Sistema Educativo.

Se pone de relieve la importancia de desarrollar un proyecto de investigación en acción, que permite el trabajo con sujetos concretos y realidades, conectando a la universidad con el contexto y propiciando la función social y de transformación de la misma.

Resaltar este trabajo colectivo es también, revalorizar la importancia que tiene en la carrera de Ciencias de la Educación estos espacios y estos aprendizajes que deben ser ejes para la formación de estudiantes y docentes. Todo lo aprendido en instancias formales en los espacios académicos, sale y se corporiza para dar sentido a prácticas que, a través de la creatividad, promueven la emancipación.

Son estos espacios que deben fortalecerse al interior de la carrera, el trabajo interdisciplinario con otros campos de conocimiento permite, una lectura integrada de la realidad educativa y nos interpela en la teoría y en la práctica.

Los/as educadores en tiempos complejos y de turbulencias siempre apostamos a develar y a desnaturalizar mecanismos de imposición y estructuras fuertemente ancladas. Es por ello que invitamos a la lectura de esta compilación, es encuentro, es diálogo y es aporte para la lucha incansable de quienes transitamos y militamos la tarea de educar.

No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, *reflexión y acción*. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres. (Freire, 2011, p. 17).

Prof. María Verónica Zamudio
Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Artes-UNR

Construcción de conocimiento en el encuentro con el otro y el encuentro con el cuento

Primeras palabras: de la universidad al territorio

Autores: Lucas Biagetti, Iván Bustos y Julia Funes
Estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación

En el marco del Área del Sujeto, de la carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes, UNR), fuimos convocados a realizar experiencias en el campo educativo, para poner en tensión algunas teorías del aprendizaje. Durante el transcurso de un mes nos llevamos adelante cuatro talleres literarios con niños y niñas de la escuela pública de gestión privada N°1027 "Luisa Mora de Olguín", ubicada en el barrio Ludueña de la ciudad de Rosario.

Cada encuentro tuvo un único sentido: el aprender con el otro, en grupo, generar conocimiento colaborativo, pensando el taller como espacio desde donde poder expandirse y trascender.

El trabajo fue grupal y muy arduo con el objetivo de concretar encuentros, en los que concebimos como ejes transversales la construcción de legalidades, desde la psicoanalista Silvia Bleichmar y el diseño de Zona de Desarrollo Próximo, refiriendo a la categoría construida por Lev Vygotsky y ampliamente fundamentada por la Psicología Socio-Histórica. Con los mencionados marcos teóricos abordamos la práctica en busca de experiencias que dejen una huella en la compleja trama que se despliega en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A lo largo del tiempo que nos tocó compartir en la realización de los talleres hubo acuerdos y desacuerdos que nutrieron al grupo y le aportaron posturas diferentes que intentaremos en las páginas siguientes.

Como parte de la articulación entre la Teoría Socio-Histórica de Lev Vygotsky y la literatura para niños, comenzamos durante

el segundo cuatrimestre la planificación de cuatro encuentros con infantes de la Escuela Primaria N° 1027 "Luisa Mora de Olguín". Apuntando a la identificación y visibilización de la función simbólica en la constitución del sujeto, emprendimos tales talleres. Los mismos se produjeron de manera discontinua, por devenires institucionales que modificaron la periodicidad preestablecida. Los encuentros se realizaron los días viernes en la penúltima hora cátedra de la jornada escolar, en el espacio de la biblioteca, participaron entre cuatro y seis niños y niñas (C., N., B., A., S. y C.) de 3° a 5° grado, abarcando la franja etaria de 7 a 12 años. La coordinación estuvo a cargo de tres estudiantes de la carrera, con la presencia rotativa de dos de ellos.

Los cuentos seleccionados para el desarrollo de los talleres fueron: *Las locas ganas de imaginar* (Beatriz Ferro), *El punto* (Peter Reynolds), *Doña Clementina Queridita la Achicadora* (Graciela Montes), *La piedra de hacer sopa* (Lidia Blanco).

Entre los cuatro miembros de este grupo, decidimos que cada uno leyera un cuento, mientras los otros dos ofrecían las consignas. Si bien lo planificamos así, en la práctica, todos oficiamos de coordinadores, regulando las relaciones, haciendo circular la palabra. Cada viernes, alguno de nosotros iba a las aulas a buscar a los niños y las niñas, mientras el compañero que quedaba en la biblioteca organizaba los materiales (sillas, caja, libro, grabador).

Siempre comenzamos con un saludo de presentación, pasamos a la lectura, introducimos en la escena la caja que contenía los materiales para la actividad final y propusimos la misma. Estas instancias de creación contaron con actividades que planteaban, de a una por vez, la actuación o juego de representación corporal, el dibujo, el modelado con plastilina y la escritura colectiva.

Pensando la educación desde la ética

El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros.
(Freire, 1997)

A partir de la perspectiva de Silvia Bleichmar sobre la construcción de legalidades, nos propusimos poner en actos las concepciones éticas necesarias siempre en los encuentros con el otro. Como coordinadores de los talleres de literatura infantil, nos sentimos responsables de marcar las pautas imprescindibles en todo trabajo grupal: hay cosas que se pueden hacer y cosas que no, partiendo siempre de acuerdos colectivos y justos que inauguren una metodología de trabajo en donde todos y todas participemos y construyamos nuestra subjetividad. Vale remarcar que este modo de entender la construcción de legalidades al interior de la escuela no parte de una actitud caprichosa o arbitraria, por el contrario, el pacto de normas nos involucra, nos integra, nos mantiene unidos y logra que los sujetos avancemos colectivamente, respetando al otro, renunciando para no hacer sufrir, generando empatía.

La primera vez que nos vimos ya estuvieron, de manera explícita e implícita, las normas que nos contenían. Cuando ingresamos a la biblioteca nos saludamos, cuando un compañero habla se lo escucha, intentamos instaurar un espacio de respeto que logramos sostener durante los cuatro encuentros.

Comprendemos que la presentación que realizó uno de los coordinadores en el primer encuentro, donde explicita los motivos que nos llevaban a estar allí, instaló la creencia en la palabra del otro, esta creencia, a diferencia de una forma de lo legal acomodaticia a lo que nos convenía, abrió las puertas a la confianza imprescindible para el aprendizaje. De esta manera nos corrimos de una posición autoritaria, para asumir responsablemente nuestro lugar de autoridad.

Como grupo nos pareció importante aclarar desde un primer momento la periodicidad y finitud de nuestra presencia, para no entrar

en el terreno de las promesas incumplidas, que son causantes de resentimientos y distintas formas de violencia (Bleichmar, 2010). Aclarar estos aspectos generales que estructuraban los encuentros, dándole un primer sentido, fue fundamental, generó en los niños certezas necesarias a la hora de trabajar con ellos.

En la práctica pudimos percibir lo importante que resulta que el discurso del adulto sea coherente, que exista correspondencia entre lo que dice y hace; hacia el tercer encuentro ante la escasez de tiempo con el que contamos para realizar la actividad con plastilina. Les prometimos a los estudiantes que podían continuar con sus trabajos durante la próxima clase, esto no lo pudimos concretar al viernes siguiente y fue un punto de reclamo por parte de los niños y niñas que ingresaban a la biblioteca cada viernes con expectativas grupales e individuales. Reconstruyendo teóricamente la experiencia podemos ser conscientes del valor que tiene la palabra en el encuentro con los otros, porque esas palabras cobran significados y configuran las relaciones.

En el segundo encuentro cuando S. comenzó a caminar por los pasillos de la biblioteca buscando un libro para copiar y dibujar un auto, los coordinadores no sabíamos si esa acción era permitida o no por los bibliotecarios, si era algo que los estudiantes estaban habilitados a hacer. La reacción frente a la actitud del niño fue la de acompañarlo y recomendarle que regrese a la mesa donde todos estaban dibujando.

Esas normas que no explicitamos en el primer encuentro por momentos generaron hiatos de los cuales los niños se apropiaron para instalar allí un deseo. Si los adultos no dicen que levantarse de la mesa y recorrer la biblioteca es algo que está inhabilitado el niño decide, arriesga y pone a prueba al grupo. De esta manera, entendemos que va conociendo la legalidad que se pone en juego en ese espacio determinado, plagado de subjetividades y relaciones asimétricas.

Durante esa misma jornada encontramos identificaciones que se percibían en la imitación por parte de los niños con sus pares. Intuimos, sin temor a equivocarnos que cuando S. va en busca de un

libro para encontrar algo que dibujar da lugar a que B. lo imite y se ponga a recorrer los estantes y hojear algunas figuras para bosquejar en su papel.

Encontramos la puesta en marcha de procesos de identificación, durante la creación de los dibujos, cuando C. dibujaba una estrella y S. también lo hacía, o cuando este último le ponía precio a su trabajo y B. en referencia explícita le colocaba un costo más elevado a los pájaros que había dibujado. Estas relaciones que se entablaron en el grupo no anularon las saludables diferencias que todos poseemos, ya que al finalizar el encuentro cada dibujo tuvo una impronta muy personal. El ejemplo citado da cuenta también del registro que tenemos los sujetos con respecto a un otro, nadie era indiferente en el grupo, y lo que aún no se podía expresar con palabras se descargaba en esa escritura prehistórica que surge desde el dibujo donde el afecto le da sentido a las relaciones y a la producción misma.

En el tercer encuentro, luego de que los niños de quinto grado preguntaran, volvimos a recordar cuántos días vendríamos y cuál era el propósito del taller. Esa misma tarde S. tomó un lápiz y punzó reiteradas veces la mariposa de plastilina de C. Ella se enojó. Los coordinadores en el momento no dimos espacio a la impunidad, y planteamos la premisa de que ése era el trabajo de la niña, que le había tomado mucho esfuerzo elaborarlo e intentamos que S. comprendiera que no podía intervenir en la producción de sus compañeros sin permiso y sin intenciones de colaborar. Apelamos a la empatía, recordamos el imperativo categórico de Kant tan poco aplicado en nuestra sociedad: “no le hagas al otro lo que no querés que te hagan”, de esta manera pusimos en juego cuestiones del orden de la ética como registro del otro, evitando que aflore una moral pragmática. Entendimos que C. era “víctima” de un hecho injusto. Absolutamente alejados de la culpabilización, sino más bien recuperando el principio que enuncia que la invisibilización de la víctima es una forma primaria de impunidad (Bleichmar, 2010). No era algo que nos habíamos propuesto como grupo, pero surgió de forma espontánea, dando cuenta de que algo de lo ético estaba compartido por los cuatro coordinadores.

A priori del primer encuentro teníamos claro que no estaba permitido que los niños se lleven sus producciones, esta norma fue cuestionada por ellos cada semana. Respondíamos, sin estar demasiado convencidos, que los trabajos realizados durante los talleres eran del grupo y se quedaban en el grupo, y en última instancia, el día del cierre discutiríamos qué hacer con las producciones. Las reiteradas fundamentaciones no fueron suficientes para los niños, existía una mezcla de curiosidad y apropiación con respecto a sus trabajos.

Esto da cuenta de que los chicos no terminaron de aceptar esa norma, la misma no logró constituirse dentro de la legalidad, sino que necesitamos reforzarlas desde la lógica del límite externo. Pese a esto, los estudiantes terminaron sofocando sus intenciones de retirarse con los materiales y pudieron llevar adelante un sano reconocimiento de un límite social más allá de sus deseos: hallamos una síntesis entre el respeto a la autoridad y el cuestionamiento a la norma.

El por qué obedecían no está muy claro, recorriendo obras clásicas de Sigmund Freud podemos aproximarnos a la idea de renuncia de las pulsiones provocada por la constitución de un superyó que a la vez que prohíbe abre la puerta a canalizar pulsiones en otras instancias permitidas. A esto se llega luego de superar el Complejo de Edipo, momento en el cual el niño se encuentra resolviendo emocionalmente su relación con sus padres, con la autoridad, con un tercero, con la cultura. Este punto nodal originario instala el sentimiento de culpa, el arrepentimiento, el temor al castigo y también el amor hacia un otro que quiero que me ame. Por eso concluimos que en la construcción de legalidades es importante lo afectivo, lo emocional, las formas más que el fundamento estrictamente racional, ya que los motivos que nos movilizan no son pragmáticos sino amorosos es decir morales.

Pensando desde las teorías psicológicas

El transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala. (Torres Santomé, 1998).

Desde nuestro rol no sólo nos propusimos instaurar cuestiones del orden de lo ético, estando a cargo de los talleres nos resultaba imprescindible diseñar zonas de desarrollo próximo, para que los sujetos de aprendizaje dieran saltos cualitativos a partir del mundo de la literatura. Esta difícil tarea requería que nosotros conociéramos los procesos que atraviesan los niños y niñas mientras aprenden.

Para orientarnos en los talleres, tomamos los aportes de la psicología genética de Jean Piaget, podemos establecer que los niños con los que trabajamos se encuentran en el estadio de las operaciones concretas, que va aproximadamente de los siete a los doce años de edad. Este período de la infancia está caracterizado según Piaget (1974) como uno de los más complejos en la vida psíquica, en términos de afectividad, vida social e inteligencia, pues aparecen nuevas formas de organización y nuevas construcciones en su estructura.

En primer término podemos nombrar un gran progreso en los sujetos respecto a una mayor concentración individual en el trabajo para sí mismo, y en paralelo, una creciente “colaboración efectiva cuando hay una vida común” (Piaget, 1974). Esto pudimos evidenciarlo en los talleres cuando en las actividades propuestas, las primeras tres de carácter individual, logramos observar un clima de tarea similar al que Piaget sugiere: las creaciones eran individuales, cada uno estaba ensimismado con la concreción de la misma, pero sin perder de vista que un grupo de pares estaba allí, manifestando en numerosas oportunidades gestos de cooperación y colaboración.

En este período de la infancia, se supera parcialmente el egocentrismo y se da lugar a las relaciones interpersonales (Piaget, 1984) donde el niño es capaz de cooperar, tomando en cuenta el punto de vista de los demás. Podemos aproximarnos a esto no sólo en acciones concretas que tuvieron los y las participantes del taller

(compartir la plastilina, repartir equitativamente hojas, ayudar a un compañero a hacer un trazo complicado), sino también en el lenguaje, en las conversaciones que tenían entre pares donde la lógica del pensamiento también toma un lugar central. Como afirma Piaget en *Seis estudios de psicología*, “el niño es susceptible al principio de reflexión (...) de una deliberación interiorizada” (p. 57). Pudimos observar que se pusieron en juego cuestiones de la ética y de la justicia, referidas a anécdotas puntuales que las niñas y los niños compartían, expresando situaciones de la vida cotidiana donde se ponen en juego cuestiones relativas a lo justo y lo injusto.

Sabemos también que desde esta perspectiva teórica el valor de la justicia también comienza a tomar forma en este período de la infancia. Tomamos a modo de ejemplo, los momentos de dos de los talleres en los que, previo al dibujo y al moldeado, el grupo debió sortear el problema de la escasez de material. Cuando supusimos, por nuestras propias representaciones que podría surgir una disputa, nos encontramos con un panorama totalmente distinto. Si bien alguno de los chicos quiso manipular el material, siempre esas pequeñas tensiones se encaminaron hacia actitudes de reconocimiento del grupo y el deseo de los otros. Logramos casi sin intervenir que los niños compartieran los lápices, hojas, plastilinas.

Los días previos a los talleres, temíamos hacer las cosas mal, que fracasaran nuestras propuestas, que quizás los estudiantes no respondieran de manera proactiva. Sorprendidos luego por su participación, encontramos en Piaget (1984) indicios de una respuesta: la aceptación de consignas por un adulto conocido o no, se da por una mezcla de temor y de afecto, de respeto hacia un superior que genera un sentimiento de obligación. Este carácter heterónomo convive con cierta autonomía progresiva, producto del crecimiento de la cooperación social de los niños y las niñas. Entendemos que esta cooperación no es sólo producto del estadio de estos, sino también de un contexto institucional que promueve y celebra tales actitudes.

Respecto a la función simbólica que se pone en juego en el marco de la lectura compartida de textos literarios, es importante recordar que tal función -desde esta perspectiva- no es innata, sino que es

producto del devenir evolutivo del sujeto; y que si bien comienza a dar el presente en un estadio anterior.

La función simbólica no sólo estuvo puesta en marcha por la literatura, sino también por el lenguaje socializado, donde en un clima de progresiva confianza, los niños y las niñas compartían situaciones cotidianas, familiares o escolares. Aquellas sensaciones vividas anteriormente por cada niño, tanto en escenas reales como las signadas por los cuentos, no quedaron restringidas en tales percepciones; sino que pudieron volverse lenguaje, palabra, pensamiento, para ser comunicadas al grupo, y allí resignificadas. Así mismo se pusieron en movimiento la construcción de representaciones y el juego.

A partir de la lectura de Lev Vygotsky (1988) intentamos generar situaciones que posibiliten zonas de desarrollo próximo para poder, a través de la literatura, el juego y la escritura, dar un salto que transforme al niño. No se trataba sólo de pasar un momento grato, sino enseñar y aprender, no esperar que surja de la espontaneidad. Las actividades fueron pensadas en ese sentido, imaginar en el primer taller impulsó a los niños a significar más allá de su campo visual, siempre atendiendo a las reglas propias del juego. Todo hacer presentaba un desafío para ellos, un esfuerzo necesario en todo proceso de aprendizaje. Dice Vygotsky al respecto:

En pocas palabras, el juego brinda al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un yo ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad. (Vygotsky, 1988, p. 152)

Los niños en los talleres creemos que tuvieron la oportunidad de compartir, de conocer al otro, de expresarse y aprender. Estas cuestiones pueden percibirse en el diálogo: S. siempre se puso al frente de las exposiciones, habló en primera persona y tuvo una verdad que ofrecernos al resto. El uso de la palabra partía de experiencias personales que forman parte sin duda de discursos sociales conocidos. Había un fuerte énfasis puesto en el tener equiparado al ser identitario: “mi peluquería”, “mi auto”, “tengo un televisor en mi

pieza", "tengo obra social", o "gané plata tocando la guitarra", eran expresiones muy comunes dentro de sus anécdotas personales que nos confiaba cada viernes. El niño S. estuvo presente en los cuatro encuentros y fue el niño que más comunicó y expresó emociones en el grupo. Sus compañeros parecían más intimidados al principio, tenían otros tiempos y otras cosas por contar. Estas diferencias que se presentaban en el grupo de niños y niñas fue un desafío a la hora de repensar varias veces nuestro lugar de coordinación. Se debía trabajar interpretando las necesidades que cada chico tenía. Las dificultades que presentó S. fueron relacionadas con la escucha activa hacia sus compañeros durante las conversaciones grupales, sin embargo en las actividades de carácter individual (dibujos, manualidades) él colaboraba con los demás y también pedía ayuda, necesitaba del otro en las instancias de creación. Vygotsky nos ofrece una postura sobre estas actitudes: los sujetos aprenden en zonas inestables y necesitan de la colaboración de un adulto o de un compañero más capacitado que le brinde determinadas herramientas, las cuales posibilitarán la resolución de una incógnita que genera malestar e incertidumbre.

La caja

Los objetos están semánticamente desgastados antes que su materialidad.

(Umberto Eco)

La caja. La caja de cartón. La caja de cartón forrada con papel amarillo. La caja de cartón forrada con papel amarillo tenía lunares de muchos colores.

Era una caja, con una función específica: contener los materiales de las actividades. Por eso, dentro de ella, antes del inicio de cada encuentro estaban guardados lápices, hojas blancas, ceritas, plastilina y un libro. Cuando los niños y las niñas llegaban a la biblioteca, la caja ya los esperaba en un rincón de la mesa, cerrada, misteriosa. Uno de nosotros leía el cuento y luego, la caja.

En el primer encuentro seguramente a cualquiera que la mirara,

sólo encontraría una caja, un instrumento que tenía un fin concreto, único: contener. Sin embargo, se fue armando un juego: adivinar que había adentro, sin poder abrirla, pero sí manipularla.

Las manos. Las manos que agarraban la caja. Las manos que agarraban la caja y la pasaban... la sacudían, la movían, la escuchaban, adivinaban y la pasaban, porque todos queríamos jugar con la caja.

La caja, pasaba una semana en soledad, siendo una caja, seguramente otros niños la usarían, la tocarían, guardarían y sacarían cosas, pero cuando nosotros llegábamos dejaba de ser la caja que había sido toda la semana y volvía a ser nuestra caja.

Pudimos darnos cuenta posteriormente que viernes a viernes dejó de ser un elemento simple con la función de guardar cosas, viernes a viernes, mientras más usábamos la caja, cada vez más complejas eran las cosas que representaba, entre todos habíamos convertido la caja en algo que nos unía y nos conformaba como grupo.

Se abre. Se abre cuando tiene que abrirse. Se abre cuando tiene que abrirse y lo de adentro. Se abre cuando tiene que abrirse y lo de adentro es de todos.

Se sabía qué había que hacer con la caja y para que estaba ahí. La caja, simple, medio descuajeringada, representaba para el grupo mucho más que para lo que había sido creada: establecía pautas comunes, nos dejaba jugar, imaginar, escucharnos. Sucedió el día en que leímos Doña Clementina Queridita la Achicadora, que frente a la pregunta "qué habrá adentro de la caja", dos niños propusieron una serie de cosas en miniatura, que nada tenían que ver con los materiales artísticos que sabían qué había allí. Se animaron a jugar, a decir lo imposible, e imaginarlo, porque el cuento había conectado. Los cuentos nos dejaban irnos del mundo real, concreto para llevarnos a pensar cosas nuevas, que no existían hasta que podíamos decirlas.

La caja siempre era la misma, aparecía en el mismo momento, y siempre tenía algo nuevo acompañado de algo que ya conocíamos la repetición, la circularidad y el anclaje en lo conocido, entendemos que fortaleció un proceso de internalización del lenguaje social, puesto a jugar colectivamente.

Aseveramos lo colectivo porque creemos que esa misma escena

de leer la caja, adivinar su contenido, perdería todo su sentido en soledad: hay una representación de la caja que tiene que ver con lo social, con lo grupal, con el hacer con otros, como medio de contacto social. La complicidad entre los que allí estábamos así como el recordar cómo se jugaba, ponía en movimiento formas superiores de actividad psíquica en los niños.

Ahora mismo nos sucede a nosotros que una caja simple se convierte en un símbolo, abierto y convocante de múltiples lecturas. Podemos entrever en nosotros mismos la relación entre la caja y lo que representaba, y cómo a partir de eso el espacio se modificó y transformó sus significados.

Palabras finales: del territorio a la escritura

Durante semanas, luego de concluidos los talleres, nos juntamos en varias oportunidades a "hacer el trabajo". Sabíamos que debíamos escribir, buscar categorías, articular, y seguir escribiendo. Sin embargo tuvimos que hacer eco a la necesidad de hablar y poner en palabras cada situación vivida. A medida que pasaban los minutos, en vez de lograr sintetizar una categoría, se abrían ventanas a nuevas lecturas. Nos encontramos distinguiendo acuerdos éticos que no sabíamos que teníamos, discutiendo sensaciones sobre cómo y qué significa entrar a un barrio, cómo hablarle a un niño o cómo intervenir en momentos de conflicto.

También nos descubrimos discutiendo qué aprendizaje estaba circulando: ¿estábamos enseñando?, ¿qué?, ¿literatura?, ¿juego? En el momento de pensar en la relación desarrollo-aprendizaje, nos costaba poder identificar cuál era ese aprendizaje que necesitaba de otros, adultos o pares, que permitiera pasar de una zona de desarrollo a otra.

Por momentos creímos que la escritura no llegaría nunca, y que las charlas eran dispersiones. En alguna instancia, que aún no logramos identificar, pudimos entender que en la palabra sonora había palabra escrita, que el vínculo entre las teorías estudiadas en el año y la experiencia, justo en el punto medio de ambas, estaba surgiendo.

do algo nuevo, del orden de la praxis, de la puesta en escena de un concepto.

Comprendimos que los lineamientos de Piaget nos ayudaban a pensar en los niños y las niñas en sus particularidades, mientras que los aportes de Vygotsky, Freud y Bleichmar también nos incluían a nosotros en el análisis. Esto coincidía con que Piaget sólo puso su mirada en los niños, en su actividad interior; en cambio los otros científicos pusieron al Otro como protagonista de sus teorías. No podemos pensar en estos últimos tres si sólo atendemos a los pequeños con los que compartimos los talleres: cada uno de ellos, en compañía activa de otros, pares y adultos, pusieron en juego la afectividad, la construcción de legalidades, el desarrollo y el aprendizaje.

Los niños y las niñas con las que trabajamos no son cualquier niño. Sabemos que ningún niño es cualquier niño, pero en el contexto que nos atraviesa, los niños de Ludueña representan una infancia que necesita una mirada más cercana, comprometida políticamente. Si existe una mirada hegemónica que los visibiliza como futuros criminales, perdidos, soldaditos, hijos de vagos; tenemos el deber ético como futuros educadores de no sentir pena, ni culpa, de retomar la legislación vigente sobre las infancias y problematizar, poner el conocimiento académico en los territorios, nominar lo que deba ser nominado, porque el nombre da vida, da identidad.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. (2008) Los valores y el valor se muerden la cola. En: *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Bleichmar, S. (2008) *Cuando hablás está menos oscuro*. Disponible en línea en: <https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=cuando%20hablas%20esta%20menos%20oscuro>
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ferreiro, E. (1997). *Piaget. Los hombres de la historia*. Buenos Ai-

- res: Eudeba Ediciones.
- Freud, S. (1929). El malestar en la cultura. En Obras Completas. Tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1921). Psicología de las masas y análisis del yo. En Obras Completas. Tomo XVIII. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu Editores.
- Karol, M. (1999). *La constitución subjetiva del niño*. En Carli, S. (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana: Buenos Aires.
- Ley N° 26.061. *Protección Integral de los derechos del niño y del adolescente*.
- Ley Provincial N° 12.967. *Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*.
- Piaget, J. (1997). *Psicología de la inteligencia*. Madrid. España: Ed. Morata.
- Piaget, J. (1994). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires: Ariel.
- Piaget, J. (1976). *Psicología del niño*. Buenos Aires: Proteo.
- Swenson, L. (1991). *Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México D.F.: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Argentina. Buenos Aires: Paidós

La cuestión de la transmisión está presente en cada una de las contribuciones y en cada una de las experiencias educativas no como un pasaje lineal y mecánico, sino como un modo de establecer lazo con los otros -escuelas, estudiantes, docentes- para traspasar/legar una experiencia, en el sentido de posibilitar la inscripción en una genealogía que filia a la cultura y, a su vez, de introducir la variación, la diferencia y la discontinuidad como características propias de la condición humana.

Sobre la Pedagogía de la Transmisión nos invita, entonces, a pensar vínculos intergeneracionales entre sujetos con trayectorias y experiencias que, atravesados por la discontinuidad, dejan aparecer la diferencia, la reinención de esa experiencia/relato en una pertenencia constituyendo identidades propias.

De eso trata el sentido de esta compilación: de destacar la complejidad del tema al transmitir las experiencias, sus alcances y abordajes hacia las instituciones y los sujetos, generando un andamio que posibilite repensar las prácticas, permitir la aparición de lo nuevo, de la diferencia, de producir movimiento en algunos aspectos de la subjetividad, de reinventar, alterar, innovar.

Compilación, entonces, que se ofrece como una forma de sublimación al ofrecer un espacio de exterioridad y extrañamiento respecto el espacio certero, conocido y cotidiano que, en palabras de Hassoun, tiene que ver con procesar clandestinamente aquello que ha sido heredado.

ISBN 978-987-677-145-0



**Laborde
Editor**