

Universidad Nacional de Rosario
Facultad de Humanidades y Artes
Escuela de Ciencias de la Educación
Tesina de Licenciatura

"El pensamiento propio en niños de
sectores marginales: Propuesta para
potenciarlo."

Tesista: Profesora Natalia Jorgelina Forlini.

Directora: Doctora Inés Rosbaco.

Abril 2006.-

Dedicada a Mateo.-

Indice

	Pág.
Agradecimientos	
Introducción	1
<u>Capítulo I: “Problema de investigación y objetivos”</u>	4
1.1 – Planteo del problema de investigación.....	4
Objeto de estudio.....	13
Objetivos.....	13
<u>Capítulo II: “Antecedentes y referentes conceptuales”</u>	14
2.1 – Fundamentación.....	14
2.2 – Supuestos implícitos en este trabajo.....	22
2.3 – Estado del Arte.....	25
<u>Capítulo III: “Metodología”</u>	29
3.1 – Paradigma de investigación.....	29
3.2 – Características de la investigación.....	30
3.3 – Propuesta metodológica.....	38
3.4 – Diseño del instrumentos de indagación.....	38
3.4.1 – Modalidad de los talleres.....	43
3.4.2 – Actividades disparadoras de la dinámica del taller....	43
3.5 – Criterios de selección de la muestra.....	44
3.6 – Selección de los sujetos.....	45
3.7 – Procedimiento de recolección de la información.....	46
3.8 – Procedimiento de análisis.....	47
3.8.1 – Sistema de categorías.....	49
3.8.2 – Categorización de los talleres.....	53
3.8.3 – Análisis de la experiencia.....	82
<u>Capítulo IV: “Análisis de la experiencia de campo”</u>	83
4.1 – Ubicación – Contexto: una historia del pueblo de J. B. Molina.....	83
4.2 – Características del grupo de pertenencia de los niños.....	87
4.3 – El taller como espacio de encuentros: Propuesta alternativa.....	90
4.3.1 – El otro semejante.....	96
4.3.2 – El rol del coordinador.....	105
4.4 – El pensamiento propio.....	109
4.4.1 – Las autorreferencias como condición de posibilidad del pensamiento propio.....	109

4.4.2 – Acerca de la función de la oralidad y la escritura en el taller.....	121
4.4.3 – El despliegue del pensamiento propio en los niños.....	133
4.5 – ¿Qué sucede con las prescripciones - estigmas - en los niños?.....	147
<u>Capítulo V: “A modo de cierre”.....</u>	158
5.1 – Conclusiones.....	158
5.2 – Reflexiones finales.....	160
<u>Bibliografía.....</u>	162
<u>Anexo.....</u>	168
Entrevistas.....	168
Propuesta de trabajo general.....	178
Talleres.....	180

Agradecimientos

La realización de esta tesina es producto del trabajo y la colaboración de muchas personas a quienes quiero hacer público mi agradecimiento.

A la comunidad educativa de la escuela N° 6058 (directivos, docentes, niños y padres) que desinteresadamente colaboraron con el relevamiento de datos del trabajo de campo.

A todo el personal del Servicio de Asistencia Médica a la Comunidad (SAMCO) de J.B.Molina, que gracias a su predisposición el trabajo de campo se desarrolló de la mejor manera.

A mis colegas Natalia Michniuk, Vera Iwanow, Paula Pierella, Cristina Llobet, y a Mariana Michniuk quienes acompañaron, socorrieron, ayudaron y siguieron de cerca el proceso de elaboración con la lectura de borradores, comentarios, críticas y hasta con su presencia en alguna charla - discusión de café. También a la profesora Leonor Capara quien puso sus conocimientos a mi alcance.

Las correcciones de redacción debo agradecerélas a Gabriela Forlini y a Adriana Mack quienes con su practicidad mejoraron notablemente la exposición de la tesina.

A mi hijo Mateo, porque desde sus posibilidades ayudó a culminar el proceso de investigación así como a toda mi familia en general.

El principal agradecimiento queda reservado para la directora de esta tesina Inés Rosbaco; quién transmitió sus valiosos conocimientos desde una ética de trabajo intachable demostrándome que la honestidad es una labor que se gana todos los días con el compromiso y la solidaridad hacia los otros.

Abril, 2006.

Introducción

Podríamos enmarcar nuestro trabajo dentro de las investigaciones que se proponen reflexionar sobre las problemáticas del aprendizaje, desde la mirada de las Ciencias de la Educación. Intentamos pensar en el entrecruzamiento de ellas, al aprendizaje y sus múltiples facetas – social, cognitiva, subjetiva- ; no desde una mirada totalizadora, sino tomando algunos aspectos específicos. Hacemos referencia al despliegue del pensamiento propio. Intentamos trabajar en la tensión, siempre existente, entre la búsqueda de la autonomía y especificidad de la pedagogía, respecto del resto de las ciencias sociales, y la necesidad de nutrirse de estas mismas ciencias para enriquecerse. Una mirada crítica de nuestra disciplina y su profesionalización no puede negar esta tensión - contradicción intrínseca a nuestro cuerpo teórico, sino hacerle lugar para desarrollar proyectos de investigación que se enriquezcan en el trabajo interdisciplinario, a la vez que sean viables a nuestros ámbitos de trabajo.

Esta investigación fue llevada a cabo en un contexto histórico marcado por la agudización de la pobreza y de la injusticia, como inequidad, en toda la sociedad. Un contexto histórico que para muchos de nosotros reclama de la investigación, la responsabilidad de la denuncia y del compromiso social. Perseguimos, desde nuestro trabajo, concretizar nuestro derecho y nuestra obligación de realizar un trabajo autónomo – que no se encuentre al servicio del poder de turno - que descubra, interprete e intervenga en las entrañas mismas de la marginación, la discriminación social y las múltiples formas en que se presenta la pobreza. Es una investigación que buscó generar conocimiento en respuesta a la problematización de nuestra realidad y no sujeta a "modas" que muchas veces dificultan el probable impacto social de nuestras investigaciones. Es una investigación que reconoce a la realidad empírica como nutriente del problema científico y fuente de nuestra teorización y creación; porque consideramos a la práctica como lo que tensiona a la teoría.

En este sentido, construimos nuestro trabajo de investigación, desde una primera pregunta: ¿por qué los niños que se encuentran en riesgo de fracaso escolar, en su mayor

parte pertenecen a los sectores marginales? Entonces, comenzamos a dar importancia al imaginario institucional plasmado en el docente desde las prescripciones que se realizan de los niños, de aquí surge nuestro objeto de estudio, el pensamiento propio y la posibilidad de habilitarlo o potenciarlo desde una propuesta alternativa a la enseñanza tradicional.

Tomando como referencia lo esbozado anteriormente, en el capítulo I, realizamos el planteo del problema de investigación. Expresamos que, la problemática del éxito y el fracaso escolar podrían ser dos prescripciones diferentes que puede adquirir el niño dentro del sistema educativo. Estigmas que ubican al niño en un lugar para ocupar en el entramado socio-escolar obturando el pensamiento. Principalmente, nuestro trabajo apunta a despatologizar al niño “etiquetado” como problemático, examinando las causas de los problemas escolares desde las relaciones estrictamente con el entramado social.

Volnovich (1987) plantea, que para un chico que le va mal en la escuela se ponen en funcionamiento intereses contrapuestos entre las necesidades del niño y las necesidades del sistema educacional y social. Para el niño rotulado como en riesgo de fracaso escolar se ponen en marcha todos los mecanismos de la “curación” y de rehabilitación. Para él hay comparaciones con el alumno exitoso, hay gabinetes psicopedagógicos, test de inteligencia, psicólogos, fonoaudiólogos, grados especiales, escuelas diferenciales. Desde aquí se diagnostica el problema del niño y a la vez se oculta tácitamente, la responsabilidad del orden social. Ello no niega que los niños que no encuentren lugares para ubicarse o que rechazan los lugares asignados puedan sufrir, aunque nada permite considerarlos enfermos, porque estaríamos absolviendo a la estructura social involucrada con sus contradicciones.

En el capítulo II desarrollamos nuestra fundamentación que nos permite sustentar teóricamente un marco de referencia conceptual para el proceso de análisis e interpretación posterior.

La metodología de trabajo se presentó en el capítulo III planteando un espacio pedagógico grupal diferente al escolar como ámbito de observación del trabajo de campo.

La investigación - acción como propuesta metodológica, nos permite ampliar nuestro trabajo hacia las posibilidades de transformación de los participantes de la experiencia.

¿Cómo pensamos el trabajo pedagógico grupal desde la investigación - acción? Principalmente propiciamos un espacio que habilite para la creatividad, la imaginación, la curiosidad y el deseo de investigar. El lugar de la palabra como ámbito de participación, desde donde construir otro lugar al yo. La construcción de un grupo de pertenencia abre camino al trabajo de la diferenciación.

En el capítulo IV se analizó cualitativamente el entrecruzamiento de los datos extraídos del material de campo con los lineamientos teóricos existentes. Trazar líneas de acción, reflexionar sobre la práctica realizada, viabilidad de la propuesta, aportes teóricos, fueron los ejes que movilizaron la investigación en esta sección.

Podemos nombrar los puntos de análisis como la función de la oralidad y la escritura como “herramientas” para decir, pensar lo propio del niño en la escuela, el despliegue de la palabra, la curiosidad y el deseo de investigar como productores del pensamiento propio, el rol del grupo y del coordinador como nexo entre lo propio del niño y la cultura escolar.

Por último, en el capítulo V, realizamos una reflexión a modo de síntesis que abre a nuevas cuestiones y problemáticas acerca de lo que fue investigado en este trabajo sobre la problemática del aprender.

Capítulo I

"Problema de investigación y objetivos"

"Los nadies"

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueva ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en llovizna cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ninguno, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:

Que no son aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen caras, sino brazos.

Que no tiene nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Eduardo Galeano: "El libro de los abrazos."



1.1 Planteo del problema de investigación

La pregunta acerca de por qué un niño tiene éxito o fracasa en la escuela requiere ser profundamente pensada. Pero, desde qué perspectiva podremos cuestionarnos si contamos con un campo de investigación vasto de problemas a ser trabajados. Por tal motivo es necesario determinar y recortar, en función de precisar los inicios del proceso de indagación.

Nuestra investigación se desarrolló en una escuela del pueblo de Juan Bernabé Molina ubicado al sur de la provincia de Santa Fe con aproximadamente 2000 habitantes. Dicha escuela es única en la planta urbana, con jornada completa optativa. En ese contexto socio cultural los niños que fracasan son niños pobres, sus familias pertenecen a los sectores más carenciados del lugar. A partir de aquí, nos preguntamos acerca de cuáles son los factores subjetivos y objetivos desencadenantes del fracaso en la escuela, como se forma, se conforma un niño, en condiciones de fracaso escolar.

Los planteamientos posibles que dan base a lo expresado anteriormente, no pueden encontrarse en estudios sobre la pobreza que marcan complicados análisis estadísticos. Hacemos referencia a datos cuantitativos, porcentajes de la población con necesidades básicas insatisfechas, detallados diagnósticos acerca de la concentración de la riqueza y del empobrecimiento de las capas medias. Intentamos pensar el fenómeno de la pobreza como un problema social no reduciéndolo solo a un análisis de estadísticas económicas que, en palabras de Landreani (1997), forma parte del encubrimiento de las graves consecuencias de la mundialización del capitalismo y la insaciable sed de ganancias de los poderosos. La marginación social no se circunscribe a las posibilidades de acceso al mercado laboral y al monto de carencias económicas que se deriva de los escasos ingresos. “El capitalismo integrado comporta otras miserias: produce ondas huellas en las identidades y en la autoestima, en los lazos afectivos y familiares, en la salud física y mental, antepone las demandas del mercado a la producción de esperanzas colectivas, produce necesidades artificiales acentuando el individualismo, produce roturas en las mallas de la solidaridad.

La exclusión conduce a la desesperanza, la resignación, la violencia, la ausencia de proyectos, la fragilidad en la construcción de identidades colectivas” (Landreani, 1997, p. 6). La pobreza entonces, no se reduce a la carencia de recursos sino a procesos de exclusión de un modo de vida dignificante.

El analfabetismo, la repitencia, la deserción, han sido históricamente indicadores directamente relacionados con la pobreza, a la vez que la mejor forma de culpabilizar a los pobres de su indolencia y falta de preocupación por mejorar su situación social. La palabra deserción tiene una acepción militar y está vinculada a la idea de “huida,”. En este sentido, la deserción o el abandono de la escolarización, presupone el incumplimiento de los objetivos académicos, una renuncia a los fines educativos. El fracaso escolar también se encuentra relacionado con los porcentajes de deserción, con el rendimiento efectivo para un nivel determinado según lo que se espera curricularmente por el sistema educativo. Así se culpabiliza al “desadaptado” que se atreve a rechazar la oferta educativa y los sujetos pasan a formar parte de listas anónimas de porcentajes de deserción escolar. La directora de la institución abordada, ante la pregunta de qué es el fracaso escolar lo define como sinónimo de deserción; - ver en el anexo la entrevista a la directora -.

Desde nuestra mirada, el fracaso escolar es entendido como la imposibilidad del niño que ingresa a la escuela, de alcanzar niveles de conocimientos y aprendizajes socialmente institucionalizados y legitimados. Se trata de una problemática pedagógico – social que pertenece al ámbito de la institución educativa, que se muestra “como resultado de un fenómeno de desencuentro entre el sistema educativo y el sector marginal” (Montserrat de la Cruz, 1995, p. 150). El éxito escolar, en cambio, es la acción pedagógica escolar a la que los niños acceden incorporando el capital cultural que la escuela les ofrece. Concibiendo por capital cultural “los diferentes conjuntos de elementos culturales y de competencias lingüísticas que heredan los individuos a través de los límites de la clase social a la que pertenece su familia. Un niño hereda de su familia conjuntos de significados, atributos de estilos, modos de pensar y tipos de inclinación que reciben status y valor social determinado de acuerdo con lo que la clase dominante califica como el más valioso capital cultural” (Bourdieu, 1997, 192).

La distribución inequitativa del capital, cualquiera que sea, es la que define la posición relativa que cada agente va a ocupar en un campo, de allí que los intereses y las estrategias de estos agentes van a estar orientados por la posición que ocupan en el mismo y a la configuración de sus habitus. Así como en el comportamiento económico, la búsqueda de ganancias va a ser el principal objetivo de los otros campos - cultural, social y simbólico - “Un campo es un sistema de fuerzas objetivas capaz de imponerse a todos los objetos y agentes que penetran en ella” (Bourdieu, 1995, p. 24).

El concepto de habitus, elaborado por Bourdieu (1991) nos permite ampliar lo que manifestamos. En tanto el habitus es el “producto del trabajo de inculcación y apropiación necesario para que estos productos de la historia colectiva, que son las estructuras objetivas, consigan reproducirse bajo la forma de disposiciones duraderas y ajustadas, que son condición de su funcionamiento, el habitus, que se constituye a lo largo de una historia particular imponiendo su lógica particular a la incorporación, y por el que los agentes participan de la historia objetivada en las instituciones” (p. 99). “Es un sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción. El habitus como estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, principios generadores de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, 1988, p. 88).

Bourdieu, (1991) expresa que la cultura es una forma de capital cultural acumulable, que establece diferenciaciones entre los sujetos, puesto que posee un valor diferencial en tanto ciertos conocimientos son considerados de mayor jerarquía y legitimidad. En la escuela, un factor importante en el fracaso escolar lo constituye la diferencia de saberes con los que llegan los niños marcando desigualdades. Según como se acerquen sus saberes a la cultura que distribuye la institución educativa, serán los resultados escolares que presenten los niños de diferentes clases sociales respecto del éxito escolar. Todo ello nos permite comprender por qué hay sectores sociales con posibilidades de éxito y otros de fracaso en la escuela.

Teniendo en cuenta el funcionamiento psíquico, acordamos con Rosbaco, (2000) en pensar los efectos del fracaso escolar como “una suerte de “corto - circuito” que se produce entre los sistemas de pensamiento del niño, diferentes a los de la institución, como así también diferentes valores, diferentes normas, diferentes costumbres, diferentes lenguajes en contextos en que lo prohibido y lo permitido para unos y otros también es diferente” (p. 69).

Si tenemos en cuenta la vinculación entre la pobreza, la marginalidad - falta de recursos y canales para integrarse activamente a la sociedad - y la puesta en juego de cuestiones tales como el imaginario institucional respecto de los “buenos y malos alumnos;” el concepto de fracaso escolar responde, en la escuela actual de tinte meritocrática al “alejamiento o distancia de los niños en relación con lo esperado evolutiva y pedagógicamente de acuerdo con su edad, circunstancias a partir de las cuales su situación en la escuela es considerada un “problema” por los docentes” (Torres, 2000, p. 20). En cambio, quien supere a los demás, será considerado como el mejor alumno, el más inteligente, el más culto, el más hábil, el de más inventiva, o el más cualificado: el alumno exitoso. Hoy ¿quién es el que fracasa en la escuela meritocrática? Una primera aproximación a esta pregunta nos permite decir que quien no se adapte y cumpla con lo esperado, fracasa.

La inteligencia también es involucrada a la hora de adjudicar causas posibles. Existen posturas deterministas acerca del proceder de la inteligencia y junto a ellas del éxito y del fracaso escolar. Por un lado, el determinismo biologicista que parte de suponer capacidades en el aprendizaje individuales y físicas; y por el otro, el determinismo ambientalista que postula delimitaciones del ambiente y la familia en las capacidades de aprender. Entendemos que existen interacciones muy complejas, entre los factores heredados y el desarrollo de lo socio – cultural y según las prescripciones que se hagan de la inteligencia de un niño, podría ser habilitado u obturado en un determinado contexto. En tanto corremos el peligro de “convertir casos sociales en casos psicológicos y deficiencias sociales en deficiencias mentales” (Kaplan, et al. 2002, p. 18).

Porque queremos ir más allá de posturas reduccionistas, tanto de la pobreza, como de los determinismos biologicistas, comenzamos a indagar los grupos de pertenencia como posibles lugares, desde donde comenzar a abordar la idea del éxito o del fracaso en la escuela. Encontramos que los distintos grupos de pertenencia, como puntos de partida de los niños hacia la primera escolarización, configuran una primera aproximación; en cuanto a las diferencias sociales con las cuales se inician en la escuela.

El concepto de habitus junto al de capital cultural muestra que, no solo existen distinciones que pertenecen a cada grupo de referencia, sino que desde estos contrastes, formas de vida, de representación del mundo, surge la representación que tienen los niños acerca de las instituciones que pertenecen a su grupo. Los sujetos ponen en juego sus deseos e intereses en las instituciones y en este proceso dotan de sentidos a la escuela en función de sus condiciones socio-históricas- afectivas (Bourdieu, 1988).

No obstante, si el funcionamiento de la escuela es considerado solamente como una máquina de reproducir desigualdades, en tanto favorece las actitudes, el capital cultural y el habitus propio de las clases dominantes, excluyendo a los otros de sectores populares que se encuentran sin las herramientas necesarias desde el punto de partida, claro está que los niños de sectores sociales más pobres son los que, más de las veces, caen bajo el imperativo del fracaso, quedando el éxito reducido solo para el sector de la población de las clases favorecidas. Ahora bien, ¿Cómo ir más allá de las determinaciones estructurales de existencia que marcan y prefiguran desigualdades sociales?

Si a la clasificación de los alumnos como éxitos o fracasos, no la pensamos desde el punto de vista biológico o ambiental, debemos preguntarnos por el protagonismo que juega la escuela en la configuración -desde su imaginario- de los niños como triunfadores o fracasados. ¿Cómo se construye el imaginario escolar respecto de alumnos exitosos o fracasados?

Nos encontramos con un sistema educativo en donde la escuela obligatoria, implícitamente, utiliza sutiles mecanismos clasificatorios que son intrínsecos a la cultura escolar selectiva. Sabemos que la escuela presenta ideales de alumnos, chicos exitosos, inteligentes, “diez”; y junto a ello anuncia quienes son los que no llegarán nunca a serlo. Pone sus ojos en este ideal de alumno al cual todos los niños deben asemejarse, y hacia el cual están dirigidas todas las metodologías de la enseñanza. Los niños de sectores socialmente marginales escuchan desde muy temprano la demanda que se le hace desde la institución educativa: Debe aprender, debe triunfar. Desde el nivel inicial, el niño proveniente de familias pobres, comprende que debe responder a una expectativa, debe adaptarse, puesto que triunfar en la escuela es visto, desde la cultura hegemónica, como sinónimo de triunfar en la vida; constituye una perspectiva de lograr más adelante una buena situación económica y social, es decir, tener acceso al consumo de bienes.

¿El éxito y el fracaso en la escuela son dos caras de una misma moneda, dos polos opuestos desde donde se asignan lugares, espacios de ubicación para los niños? ¿Con qué escenarios nos encontramos? Podríamos pensar el fracaso en oposición al éxito, quizá hasta como juicios de valor en función de un ideal. Los juicios que se hagan sobre un niño van a producir profundas secuelas, a veces determinantes para la continuidad de su escolaridad, porque pueden modificar e incluso deteriorar en alto grado sus relaciones con el entorno. “Por una curiosa alquimia social, se transforma el *“no sé”* en un *“no sirvo”* o en un *“no nací para ello”*. Y, en un sentido positivo, el *“sirvo para esto”* en un *“valgo mucho”* o *“nací para triunfar”*... El ocultamiento de las condiciones en que se producen y reproducen las creencias y los juicios sociales – que se tornan en autojuicios – es la condición de eficacia real de esta acción, en apariencia mágica” (Kaplan, et al. 2002, p. 73).

La valoración del éxito o el fracaso en la escuela se encuentran relacionados también a las normas de excelencia y valoración de todo el sistema educativo, sobre las que los alumnos poco tienen para decir - propias de la cultura hegemónica -. Dichas normas y valoraciones configuran una “caja negra” que se les impone a los niños sin darles

participación en su contenido. El juicio de la escuela está cargado de consecuencias concretas, tanto para el éxito como para el fracaso.

Encontramos aquí una de las puntas del ovillo. Comienzan a entretorse palabras como desigualdades sociales, desarrollo de la identidad, metodologías de enseñanza, imaginario escolar, pensamiento propio. La escuela forma, transforma, deforma el ser, la identidad que enlaza necesariamente a la subjetividad. El sujeto se construye en vista de aquellos ideales que se le proponen a lo largo de su existencia. Por ello es el producto de esas identificaciones sucesivas que forman la trama de su yo.

Cuando hablamos de formación de identidades, estamos refiriéndonos en términos generales, a todas aquellas prácticas sociales que forman sujetos sociales. Follari, (2002) plantea que, “la identidad no es nunca pura ni natural, se construye y modifica permanentemente en la interacción de los sujetos con los otros y con el mundo, y por tanto es una torpeza pretender políticas conservativas de la supuesta originariedad de las culturas indígenas, o de las nacionales” (p. 53). La identidad no existe como entidad estática y abstracta, es un proceso de cimentación y deconstrucción continua de elementos objetivos y subjetivos formados por ideas, sentimientos, prácticas simbólicas, costumbres, creencias y representaciones. No hay identidad pura para Follari (2002): “no hay origen determinable de filiaciones e identidades” (p. 54) y, por lo tanto, tampoco podremos estipular qué es lo propio de una u otra. De modo que va conformándose como aquellos rasgos predominantes de los sujetos que, en su mismo accionar, los confronta o solidifica con otros. Por ello, toda identidad es la afirmación de una diferencia, implica situarse frente a un otro en un acto que marque una frontera posible desde donde construir un nosotros. “La identidad implica un anclaje, una afirmación de quién se es” (Follari, 2002, p. 66).

Los estigmas negativos en los alumnos no caen en el vacío sino que son recibidos por ellos y en cada uno se transformará en algo. Algo no sin consecuencias en la identidad social que, a modo de predicción autocumplida, encasilla y encierra al niño, lo ubica en un determinado lugar: “es inteligente pero vago,” “le cuesta pero pone ganas”, “es muy lento o muy rápido”. En estos niños “fracasos” quedan marcas de un “no poder”, de un fracaso

instalado en el orden de lo propio e individual , y hasta en el orden de lo natural. Así, se excluye a la institución educativa y a todo el sistema escolar de alguna responsabilidad o implicancia, respecto a este tipo de valoraciones y “rótulos”; que serían conformadores de identidades en los alumnos. ¿Quién fracasa, el niño o el sistema educativo?

No podemos dejar de tener en cuenta que si cerramos el círculo y pensamos que la escuela solo reproduce lugares sociales, condiciones objetivas de origen, estamos reduciendo nuestra mirada, simplificándola, planteando lo no posible. En cambio, si entendemos que existe una interacción mutua entre las condiciones de origen y la configuración de la identidad, las posibilidades pueden ser otras. La escuela puede brindar nuevos sentidos a la experiencia social y escolar de los niños superando las condiciones de origen (Schlemenson, 1996).

Siguiendo a Schlemenson, (1996) pensamos a la escuela como el primer organizador social del niño constituyéndose así, en referente dador de identidad, como posibilitadora del despliegue del pensamiento propio de los niños, lo que la implica directamente en los estigmas adquiridos por los alumnos como éxitos o fracasos. Es por ello que tomamos para estudiar en nuestra investigación, qué puede hacer la escuela para tomar sobre sí la responsabilidad de superar la eterna dicotomía que fracciona a los niños entre los alumnos exitosos y los que fracasan.

La institución educativa, en tanto espacio social privilegiado para el pequeño sujeto, es el ámbito que puede ofertar al niño nuevos sentidos y mundos posibles. Es en esta experiencia que la escuela puede transformar el potencial del pensamiento y de la subjetividad (Schlemenson, 1996). Pero, ¿cuándo y cómo piensan los niños, en qué momento reflexionan? Creemos que el pensamiento propio no se desarrolla sólo en un niño adaptado al sistema educativo, que responde correctamente a las demandas de la institución educativa, llamado más comúnmente el inteligente del grado, a su vez, representante del éxito de la escuela. Como primera aproximación, intentamos pensar que es posible afirmar que no es sólo brindando información ya procesada como se desarrolla y despliega la capacidad de simbolización, sino otorgando la posibilidad de narrar, de

argumentar y de comunicar experiencias singularmente significativas. “El desarrollo del pensamiento puede verse como un proceso individual, intrapsíquico, pero la capacidad de expresarlo e instrumentarlo es siempre social. Este despliegue del pensamiento - desarrollo potencial del pensamiento - se logra fundamentalmente a través de la palabra” (Rosbaco, Avendaño, Rebughini, 1999 , p. 2).

La idea que tomó forma, tiene como eje la calidad y desarrollo del pensamiento propio. El pensamiento es un trabajo del proceso secundario del aparato psíquico, como la capacidad de simbolización, de representación de la realidad. Si tomamos en cuenta que, la curiosidad, la duda, el cuestionamiento y el deseo de investigar, son la base desde donde se potencia y enriquece el pensamiento, creemos importante destacar que la escuela puede transformar el potencial del pensamiento como así también aplacarlo, obturarlo. Así es como nos preguntamos qué sucede en la escuela con el despliegue del pensamiento propio, con la curiosidad y el deseo de investigar de los niños estigmatizados, como en riesgo de fracaso escolar.

A partir de aquí planteamos un dispositivo de taller pedagógico - grupal, compuesto por niños diagnosticados en situación de fracaso escolar por la docente del curso, con el objetivo de reflexionar sobre las posibilidades que puede brindar la escuela, para romper con el bloqueo del pensamiento propio. El taller, como un espacio en donde se habilitan las formas, las condiciones y la calidad del pensamiento de los niños. Es un espacio productor del lazo social, de juego significativo, que habilita a la simbolización dando lugar a la palabra, la oralidad, la producción de trazos, el despliegue de lo propio, de la curiosidad, la creatividad, la imaginación y el aprendizaje.

A partir de el planteo del problema de investigación, definimos nuestro recorte del objeto de estudio:

Objeto de estudio:

El despliegue del pensamiento propio en niños de 8 y 9 años de sectores marginales, de la escuela XX, estigmatizados en riesgo de fracaso escolar por la maestra.

Preguntas que se trazan al objeto:

- ¿Cómo habilitar al despliegue del pensamiento propio?
- ¿Cómo trabajar el potencial del pensamiento propio?
- ¿Cuál es el rol del adulto y el de los pares en el trabajo con el pensamiento propio y el despliegue de la palabra?
- ¿El desanudamiento de los estigmas asignados habilita el despliegue del pensamiento propio y al deseo de investigar?
- ¿Qué aportes puede realizar un Cientista de la Educación en la problemática del pensamiento?

Objetivo general:

- Explorar las formas en que se manifiesta el pensamiento propio en los niños de sectores marginales.

Objetivos específicos:

- Indagar en la función del grupo como potenciador del pensamiento propio.
- Lograr que los niños puedan abrirse a la curiosidad y el deseo de investigar.
- Lograr la desobturación del pensamiento del niño, habilitándolo al deseo de tener un pensamiento propio.

Capítulo II

"Antecedentes y referentes conceptuales"

"El sistema"

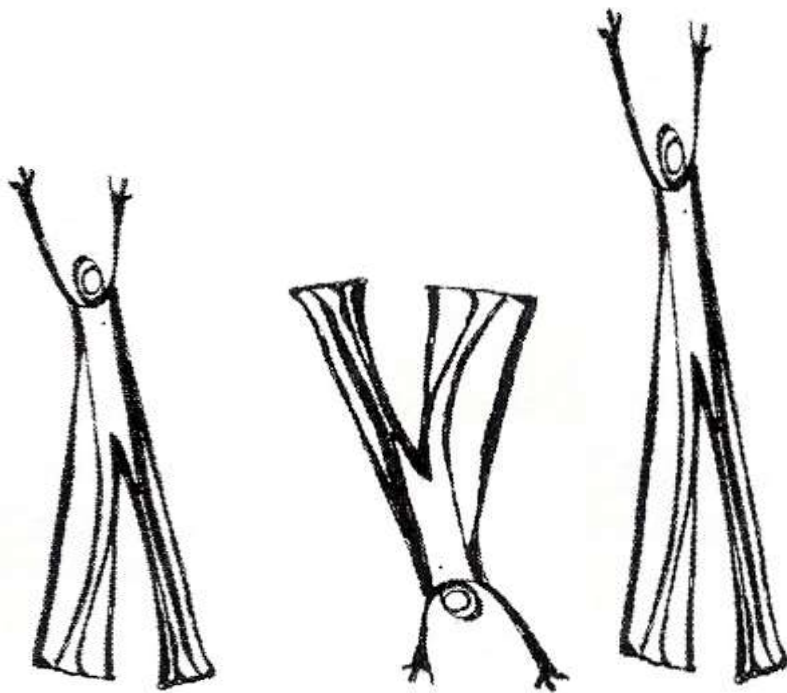
Quien no se hace el vivo, va muerto.

Está obligado a ser jodedor jodido, mentidor o mentido.

Tiempo del qué me importa, el qué le vas a hacer, el no te metás, el sálvese quien pueda.

Tiempo de los tramposos: la producción no rinde, la creación no sirve, el trabajo no vale (...).

Eduardo Galeano: "El libro de lo abrazos."



2.1 Fundamentación

En un principio, como base teórica, intentamos delimitar qué entendemos por producción de aprendizajes en los niños. Para enmarcar nuestra postura, tomamos algunos estudios de Ageno, (1985) en donde explicita condiciones que se relacionan con la producción del aprendizaje en un sujeto. Plantea que existen múltiples variables que condicionan al aprendizaje. Estas variables hacen referencia a determinaciones internas del sujeto, como así también a condiciones externas, que definen y dan forma al proceso del aprendizaje. Partiendo de esta postura, buscamos superar las teorías conexionistas que marcan como única condición del aprendizaje a un buen estímulo.

Como condiciones internas del aprendizaje encontramos:

1/ El plano del cuerpo y el organismo.

Entendemos el cuerpo diferenciado del organismo. El cuerpo es concebido como entidad de la cual se podrá posteriormente tener una imagen o constituirse en símbolo del sujeto. El organismo como estructura neurofisiológica armónica, es un sistema de autorregulación, de una morfología anatómica de los distintos órganos (Paín,1984).

2/ El plano de las estructuras cognoscitivas (inteligencia, pensamiento).

Piaget, (1993) plantea que el sujeto utiliza operaciones inteligentes como instrumento para actuar sobre la realidad para transformarla en conocimientos y significaciones. Las operaciones de abstracción permiten la comprensión de las relaciones y contradicciones internas del objeto permitiendo la construcción del concepto.

3/ El plano de la estructura del sujeto. Las posiciones subjetivas del sujeto frente al objeto del deseo y la ley.

El niño, al identificarse con la ley, se sujeta-somete a la sociedad, reprime el cumplimiento de su deseo y desarrolla formas particulares de relación con la autoridad, con el placer, con el saber. El deseo transformado en deseo de saber articulado con la pulsión de investigar “nos permite una mejor comprensión de la dinámica del comportamiento humano vinculado con el aprendizaje; que el de motivación, utilizado por las teorías del aprendizaje” (Ageno, 1985, p. 18). También el narcisismo como investidura libidinal, para la preservación del Yo, la autoestima y la valoración del sujeto, es necesario salvaguardar un ideal cercano al modelo sobre el cual aquél debería realizarse. “La satisfacción narcisista descansa en el cumplimiento del Yo con esa imagen de perfección imaginaria que es el Ideal del Yo, vigilado por el Superyo” (Ageno, 1985, p.18).

4/ Plano de lo teórico-ideológico.

Los conocimientos científicos, del sentido común, las representaciones imaginarias e ideológicas, constituyen lo que llamamos el aparato teórico – ideológico desde el cual el sujeto investiga la realidad. La maquinaria que conforma el conocimiento del sujeto le permite valerse de dicho instrumento para interpretar, explicar y realizar su propia lectura de lo que lo rodea.

Condiciones externas del aprendizaje:

1/ El plano de las condiciones sociales y políticas.

Hacemos referencia a las situaciones económicas, sociales y políticas en general, en que un país puede actuar restringiendo, cercando, dificultando, vedando o, por el contrario, liberando, abriendo, promoviendo, posibilidades de aprendizaje.

2/ El plano del sistema escolar.

Aquí debemos considerar la influencia de las políticas educativas y su implementación dentro de cada subsistema, en los recursos humanos, en el curriculum, en el organismo escolar, en cada institución educativa, etc.

Dentro de nuestro trabajo de investigación nos preguntamos ¿Qué líneas tomaremos para realizar nuestra experiencia en lo referente al aprendizaje? Si bien encontramos que todas las condiciones para que el aprendizaje se produzca, tanto las externas como las internas, se encuentran involucradas en el momento de abordar la problemática del pensamiento, intentamos tomar lo que denominamos el análisis del despliegue del pensamiento propio y su relación con el sistema escolar; vínculo que se materializa, entre otras cosas, desde las prácticas docentes. Buscamos investigar cómo desobturar el pensamiento de los niños marginales; cómo a partir de las prácticas de un habitus de clase, se impregnan concepciones acerca de lo que es ser un alumno en riesgo de fracaso escolar que inhabilitan el pensamiento de los niños. ¿Qué habilitan u obturan, del pensamiento propio de los niños, dichas prácticas? En la muestra seleccionada se tuvieron en cuenta los niños que la maestra encontraba con dificultades para aprender, manifestando un bloqueo de la curiosidad y el deseo de aprender. Por ello, para analizar estas primeras intuiciones de las prácticas del docente nos basamos en la teoría de Pierre Bourdieu; accediendo a explicar desde sus investigaciones parte de lo que venimos pensando.

Algunas expresiones acerca de la concepción de sociedad de Boudieu, nos permiten tomar parte de sus planteos en función de pensar las dinámicas que se juegan al interior del éxito y el fracaso en la escuela. Cada una de estas variables de nuestra problemática encuentran en nuestro trabajo vetas muy marcadas desde lo socio- educativo.

Una primera cita nos introduce en su pensamiento: “Existe una correspondencia entre la estructura social y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social, sobre todo entre dominantes y dominados en los diferentes campos, y los principios de visión y división que les aplican los agentes” (Bourdieu, 1995, p. 21).

Bourdieu nos propone pensar que las divisiones sociales y los esquemas mentales se corresponden exactamente unas con otros, que estructuralmente se afectan por estar heredadamente ligados, y que los esquemas mentales resultan de la incorporación de las

divisiones sociales. El despliegue de las condiciones sociales imprime en los individuos un conjunto de “disposiciones duraderas y transponibles que interiorizan la necesidad del mundo social inscribiendo dentro del organismo la inercia y las coerciones estructuradas de la realidad externa” (1995, p. 21).

Encontramos que, la forma en que se constituyen los principios entre y desde los individuos no se halla preparada, o predeterminada, es decir, no es conciente la visión que los mismos sujetos sociales incorporan a sus prácticas. En tal caso lo que Bourdieu propone es la idea de una correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales. De allí parte su enfoque, intentando construir una teoría de las prácticas, del modo en que se generan dichas practicas.

Pero veamos cómo define a las estructuras sociales y a las estructuras mentales. “Un campo está integrado por un conjunto de relaciones históricas objetivas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder - o capital - mientras que el habitus alude a un conjunto de relaciones históricas “depositadas” en los cuerpos individuales bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción” (Bourdieu, 1995, p. 23).

Cada campo posee sus valores particulares y sus propios principios regulatorios. Estos principios definen los límites de un espacio socialmente estructurado donde los agentes se desarrollan en función de la posición que ocupan en dicho espacio. “Un campo es, simultáneamente, un espacio de conflictos y competición, en donde los contendientes rivalizan por establecer un monopolio sobre el tipo específico de capital diferente en él” (Bourdieu, 1995, p. 24).

El habitus, en cambio es un mecanismo estructurante que opera desde dentro de los sujetos, aunque no es estrictamente individual ni por si solo, completamente determinante de las conductas. El habitus es un sistema de disposiciones, designa una manera de ser, un estado habitual; es el principio generador de las estrategias que permiten a los sujetos

enfrentar una diversidad de situaciones, reacciona a las sollicitaciones del campo en una forma, a grandes rasgos, coherente y sistemática.

El habitus, “es el producto de la interiorización de una multiplicidad de estructuras externas, El habitus es un operador de la racionalidad, pero de una racionalidad práctica, inmanente a un sistema histórico de relaciones sociales y, por ende, trascendente al individuo. Las estrategias por él gestionadas son sistemáticas pero también ad hoc, en la medida en que son desencadenadas por el encuentro con un campo particular. El habitus es creador, inventivo, pero dentro de los límites de sus estructuras” (Bourdieu, 1995, p. 25). Ahora bien, aquí creemos conveniente hacer una diferenciación puesto que no hay que confundir el habitus, como esquema de pensamiento y acción, con las prácticas que contribuyen a producir representaciones, opiniones, valoraciones. El habitus es el principio de producción de las prácticas y el principio de su organización y racionalidad objetiva.

Los conceptos de habitus y campo sólo pueden pensarse de manera relacional, puesto que solo funcionan en relación el uno con el otro. Lo característico de Bourdieu es que sus dos conceptos centrales, habitus y campo designan nudos de relaciones. Un campo no es una estructura muerta, o sea un sistema de “lugares vacíos” sino, también, un espacio que solo existe como tal en la medida que existan sujetos que produzcan y reproduzcan diferentes estrategias:

“Sólo hay acción e historia, es decir, acciones tendientes a la conservación o a la transformación de las estructuras, porque hay agentes, pero estos últimos únicamente son activos y eficaces en la medida en que no se reducen a lo que se entiende ordinariamente por la noción de individuo y que, como organismo socializados, están dotados de un conjunto de disposiciones que implican, al mismo tiempo, la propensión y la capacidad necesarias para entrar en el juego y participar en él” (Bourdieu, 1995, p. 59).

Ahora bien, la correspondencia entre el habitus y el campo no se limita a definir una percepción del mundo social, cumple funciones, al decir de Bourdieu (1995), predominantemente políticas. Plantea que los esquemas perceptuales y evaluativos, los

sistemas simbólicos, no son meros instrumentos de conocimiento, también son instrumentos de dominación. En su calidad de operadores de integración cognoscitiva originan la integración social desde un orden arbitrario, parcial. Se puede señalar, por ello, que a partir de los sistemas simbólicos existe una forma categórica que contribuye a la conservación del orden social.

Las categorías de percepción del mundo social, al estar sujetas a las divisiones del orden establecido y por ser comunes a todos los sujetos estructurados en ese orden social, se imponen con toda la apariencia de la necesidad objetiva. De esta manera, las tipificaciones, los procedimientos interpretativos, las percepciones y estimaciones estandarizadas, penetran en los sujetos sociales haciéndose sentido común, ideología.

“Los esquemas clasificatorios socialmente establecidos, a través de los cuales construimos activamente la sociedad, tienden a representar las estructuras de las cuales provienen como datos naturales y necesarios, más que como los productos históricamente contingentes de una determinada relación, de fuerza entre grupos” (Bourdieu, 1995, p. 22).

Pero si podemos reconocer explica Bourdieu (1995) que, los sistemas simbólicos son productos sociales con que interpretar el mundo, que no solo reflejan las relaciones sociales sino que también contribuyen a construirlas, entonces debemos admitir que es posible, dentro de ciertos límites, cambiar el mundo transformando su representación.

De ahí se desprende la riqueza de la teoría de Bourdieu, como una sociología genética y política de la formación, selección e imposición de los sistemas de clasificación; violencia simbólica que aporta a la reproducción y transformación de las estructuras de dominación.

La violencia simbólica es aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la obsecuencia de éste. Los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina, en la medida en que ellos estructuran eso que los determina. El efecto de

dominación casi siempre surge durante los ajustes entre los determinantes y las categorías de percepción que los constituyen como tales. Llamamos desconocimiento al hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que se le desconozca como violencia, que acepte este conjunto de premisas fundamentales, prerreflexivas, que los agentes sociales confirman al considerar el mundo como autoevidente, es decir, tal como es, y encontrarlo natural, porque le aplican estructuras cognoscitivas surgidas de las estructuras mismas de dicho mundo (Bourdieu, 1995).

La violencia simbólica se verifica a través de un acto de conocimiento y desconocimiento situado más allá de los controles de la consciencia y la voluntad. No es posible entender la violencia simbólica sin descartar la oposición entre coerción y consentimiento, imposición externa e impulso interno.

Bourdieu (1995) plantea, entonces, que la dominación simbólica se basa en la lógica de la economía de los intercambios simbólicos, es decir, en la asimetría entre los dominantes y los dominados. Sólo puede esperarse una auténtica liberación del dominado a través de una acción colectiva encaminada a romper en la práctica la concordancia inmediata de las estructuras incorporadas y objetivas, es decir, mediante una revolución simbólica capaz de poner en tela de juicio las bases de la producción y reproducción del capital simbólico y, en particular, la dialéctica de la pretensión y la distinción que fundamenta la producción y el consumo de los bienes culturales como muestra de distinción.

La educación es denominada entonces, como un instrumento de legitimación de jerarquías sociales. Los métodos de alfabetización tradicionales son casi siempre alienados y alienantes, el educando es el objeto de manipulación de los educadores que corresponden, a las estructuras de dominación de la sociedad actual. En este sentido, responden a la política educativa que legitima la dominación a través de la legitimación cultural (Bourdieu, Passeron, 1977). Esta legitimación es además, violenta, arbitraria, ya que rechaza otras culturas y, en palabras de Freire, (1996) el educando es convertido en una especie de depósito, en el que se coloca la educación, la disciplina, los contenidos de

los programas, etc. Paradójicamente a esta educación caracterizada como bancaria se le asigna como fin erradicar el analfabetismo.

Creemos junto con Germaná, (1999) que esta problemática tiene como centro la cuestión de la distribución desigual del poder en la sociedad y, en particular, del poder simbólico. Este orden social se mantiene y llega a ser eficiente sólo con la aceptación de los propios dominados, esto es, por la violencia simbólica que es ejercida sobre ellos en función de la preservación de la normalidad social.

Es evidente que todo proyecto educativo, independientemente de su signo ideológico, es vehículo de un arbitrario cultural que se impone como dominante mediante la acción pedagógica de los agentes, y que estos transmiten, al amparo de una autoridad pedagógica delegada y por la vía de la violencia simbólica, este arbitrario cultural que se distribuye a la sociedad.

En todo sistema educativo se erigen intenciones y propuestas que, como toda unidad del proceso civilizatorio, tienden a contener, cercar, delimitar, lo que quedará dentro de su continente ético y técnico y por lo mismo lo que quedará por fuera. Así se señala aquello que es necesario contener, excluir, separar, segregar: vigilar y castigar por la mirada pedagogizante. Por esta razón, todo sistema educativo lleva interconstruido, o le es inherente, la idea, la significación de lo excluido. De hecho, para poder reconocer al buen estudiante se requiere de la figura antagónica para constituirse como sistema conceptual "aceptable". En este sentido, el que está fuera de la socialización secundaria, el que no aceptó las representaciones sociales dominantes, el que no participó del proyecto hegemónico, el incapaz de comulgar con el arbitrario cultural, encarna la idea del fracaso propio y del éxito de los otros (Germaná, 1999).

El buen alumno es aquel que acepta y hace aceptar la disciplina, aquel que independientemente de lo que se piensa, en sus acciones muestra la obediencia hacia la ley, aquel que está copado y ha sido cooptado por el discurso dominante. El mal alumno es aquel incapaz de regirse por sí mismo, es aquel que, sin autocontrol, sin socialización, protagoniza las páginas de los diarios, se convierte en el objeto predilecto de rezos o

estudios, de caridades o congresos. No sólo porque es la evidencia flagrante del fracaso técnico sino, sobre todo, de la moral, por eso se le busca, se le estudia; para reencausarlo o salvarlo hacia el bien del deber ser.

2.2 Supuestos implícitos en este trabajo.

En primer lugar, quisiéramos mencionar la importancia de la función de la escuela en la socialización del niño. Consideramos a la institución educativa como significativa en la constitución subjetiva del niño. La pertenencia a un grupo escolar favorecería la construcción de un proyecto identificador. Además, el proceso de socialización secundaria, llevado a cabo por el niño en esta institución, cobra gran importancia, en tanto es un nuevo espacio en donde se producen modificaciones psíquicas junto con la posibilidad de un proyecto a futuro (Schlemenson, 1996).

El momento de ingreso a la escolaridad signa el abandono de las relaciones tempranas, de las certezas familiares, con la obligatoriedad de la pertenencia a una institución, donde hay otros adultos. Se rompen las relaciones y lazos primarios como exclusivos y se incorpora la novedad coparticipativa de otras personas, roles, informaciones, y conocimiento. Con el ingreso del niño a la escolaridad, se reproduce e impone un nuevo entramado de relaciones, informaciones y conocimientos que complejizan la actividad psíquica del niño y originan modificaciones en su afectividad (Schlemenson, 1996).

La actividad escolar es considerada objetivamente como violencia simbólica, ya que el fundamento de la formación social es el fundamento del poder arbitrario. Hay una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición e inculcación que es la educación (Bourdieu, 1995). Este arbitrario cultural transmite sus propias normas, costumbres, valoraciones, su propia legalidad escolar, y muchas veces no coincide con el habitus propio de los niños que asisten a la escuela. La institución educativa se impone e

infunde su propio habitus, produce, a veces, un exceso de violencia simbólica, los niños se retraen, lo propio es menospreciado, visto como negativo, el pensamiento se detiene.

La educación se transforma en fuente de discriminación social, en un factor de marginación. La sociedad marcada por la división entre grupos, a través de la educación, refuerza la dominación de una clase dominante y legitima la marginación. El trabajo pedagógico tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural, las estructuras objetivas de las que es producto

La acción pedagógica se impone, a través de ciertos significados que fueron seleccionados, excluyendo a otros, sobre todo a partir de un currículum que propone conocimientos selectivos y arbitrarios, legitimando un capital cultural para desestimar otros. Se reproduce la selección arbitraria del grupo o clase dominante. Las acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre clases, contribuyendo a la reproducción de la estructura social: cultura hegemónica y cultura popular. (Bourdieu, 1995).

La función primordial del trabajo pedagógico es mantener el orden, reproducir la estructura de las relaciones de fuerza entre los grupos o clases, y tiende, por la inculcación o exclusión, a imponer, a los miembros de los grupos dominados, el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante, y a hacerles interiorizar disciplinas y censuras que sirven a los intereses de los dominantes (Bourdieu, 1995).

De esta manera el proceso pedagógico se transforma en un acto de violencia simbólica impregnado en las prácticas docentes, en tanto se exige un determinado conocimiento - capital escolar - que se contrapone al habitus familiar, con los enunciados de origen de los niños. La educación aparece como continuidad del habitus de las clases dominantes, lo que genera una tensión que desembocará en el fracaso escolar en los niños de las clases pobres y una reproducción y legitimación de la desigualdad.

Pensamos que el estigma de fracaso escolar asignado y aceptado pasivamente por los niños alumnos podría transformarse trabajando algunas cuestiones que hacen al desanudamiento y a la habilitación del pensamiento propio. Los alumnos hundidos en el

fracaso escolar, a través de un dispositivo de intervención pedagógico, diferente al tradicional, a partir de lo propio, podrían desplegar la curiosidad y el deseo de investigar obturados por las prácticas docentes para el encuentro con el pensamiento propio, con el aprendizaje. La escuela, como institución secundaria, puede brindar otra oportunidad para la construcción de un proyecto a futuro, más allá de la etiqueta de fracaso escolar, si se evita la ruptura que suelen realizar los niños marginales entre la escuela y su pensamiento.

Nos proponemos desestigmatizar, desencasillar a los alumnos “rotulados” de fracaso escolar a través de un dispositivo pedagógico grupal. Dicho dispositivo facilitaría el despliegue de la curiosidad y del deseo de investigar – obturado por el ejercicio de la práctica docente- a partir de habilitar el encuentro con “lo propio” del sujeto.

2.3 Estado del Arte

Alicia Fernández (2000) aborda la temática del problema de aprendizaje desde una mirada clínica. Toma como eje vertebrador del trabajo su experiencia en el “Diagnóstico Interdisciplinario Familiar de Aprendizaje de una sola Jornada” (DIFAJ). Considera que la génesis del problema de aprendizaje no se encuentra en la estructura individual, sino que el síntoma de un niño se establece en una red de vínculos familiares que se entrecruzan con la estructura individual. El niño hace el síntoma, pero los otros aportan el sentido. Por ello, realiza una diferenciación relevante entre problema de aprendizaje, y lo que llama problema de aprendizaje reactivo, según lo que en su etiología predominen. Un problema de aprendizaje-síntoma se encuentra determinado por los factores internos del grupo familiar y del paciente; un problema de aprendizaje-reactivo se encuentra relacionado con la institución educativa, que rechaza o desconoce, la capacidad intelectual, lúdica, la creatividad, el lenguaje y la libertad de aprender.

Esta autora se basa en la psico génesis , para marcar que un aprendizaje normal o exitoso supone una modalidad de aprendizaje que tiende hacia un equilibrio, entre los movimientos asimilativos y los acomodativos. También plantea que, en líneas generales, se presenta una modalidad hipoasimilativa – hipoacomodativa en inhibiciones cognitivas. En tanto que, en los problemas de aprendizaje reactivos no existe una alteración de aprendizaje que implique un desequilibrio.

Por último, creemos importante mencionar que el concepto de aprendizaje que vemos desarrollado, tiene que ver con la significación familiar asignada, y con la apropiación individual. Esta concepción del aprendizaje, implica que en dicho proceso intervienen el organismo, el cuerpo, la inteligencia, el deseo del aprendiente, y el deseo del enseñante.

Schlemenson. (1996) realiza un desarrollo importante acerca de la función de la escuela en la socialización del niño. Esta autora basó su análisis en lo significativo de la institución educativa en la constitución subjetiva del niño, y en la importancia de la

pertenencia a un grupo escolar, como favorecedor de un proyecto identificador. Además, plantea que el proceso de socialización secundaria, llevado a cabo por el niño en esta institución, cobra gran importancia, en tanto es un nuevo espacio, en donde se producen modificaciones psíquicas junto con la posibilidad de un proyecto a futuro.

El trabajo de Schlemenson es relevante porque realiza un análisis acerca de lo que implica el ingreso a la escolaridad. Con la obligatoriedad de la pertenencia a una institución, donde hay otros adultos, se produce el abandono de las relaciones tempranas, y de las certezas familiares. Se rompen las relaciones y lazos primarios como exclusivos, y se incorpora la novedad coparticipativa de personas, informaciones y conocimiento.

Embon (1994) analiza la cuestión del fracaso escolar, tomando la interacción que se produce entre el niño y el maestro, en relación con los contenidos de Matemática y Lengua. Tiene en cuenta, por un lado, las características del contexto situacional e institucional, y por otro lado, el desarrollo cognitivo de los alumnos. Para ello, estudia la función que cumple el discurso del educador como constructor del fracaso como categoría.

Esta autora toma categorías de la psicología cognitiva y del constructivismo de Piaget para estudiar las estrategias de aprendizaje. El error se toma como constructivo planteando que, si bien en un principio las respuestas se apartan de las correctas, ello no impide alcanzar los logros posteriores. El error es fecundo y positivo porque tiene lugar en el mecanismo productivo del conocimiento. De esta manera intenta demostrar como el fracaso escolar, puede ser caracterizado más allá del error, la enfermedad, la incapacidad de los educandos, o deficiencia de los alumnos. Desde aquí trabaja la categorización que la escuela hace de los alumnos exitosos, medios y fracasos.

Philippe Perreound (1996) considera que el éxito y el fracaso son una relación de desigualdad construida por el sistema escolar. El éxito y el fracaso son formas de marcar desigualdades en relación a las realidades construidas por el sistema escolar. Dicho autor plantea que se da una fabricación de la excelencia escolar en donde las organizaciones tienen el poder de construir una representación de la realidad e imponerla. Las

clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global; de ahí, en virtud de modelos de excelencia, los niños reciben una valoración por su trabajo.

Perreound realiza un análisis de la evaluación formal, y trata las funciones de esta, según el progreso del curso escolar. Por ello, marca que existe una fabricación de la excelencia escolar, como de las clasificaciones escolares. Trabajo escolar y currículo conjugados lo llevan a describir la excelencia escolar como el ejercicio cualificado del oficio del alumno, como una interiorización de la institución y de la clase.

Kaplan (1987) analiza las representaciones de los docentes acerca de la inteligencia. Plantea que en las representaciones de los docentes predominan dos determinaciones de los orígenes de la inteligencia, una biológica y otra ambiental. Las representaciones sobre la inteligencia de los docentes, pueden marcar los límites de lo esperado de los alumnos, sin ser conciente de ello. A partir de ahí, los alumnos internalizan imágenes de sí mismos que influyen en sus aprendizajes. Esto marca una responsabilidad en los logros y en las dificultades del aprendizaje, en la escuela y en las prácticas que en ella se realizan. El fracaso escolar, de esta manera, sirve para culpar al alumno, sin cuestionar al sistema escolar. Con este análisis intenta demostrar como dentro de esta concepciones y representaciones, se encierran mecanismos de selección y valoración social.

Rosbaco (2000) desarrolla las problemáticas de los niños pobres estructurales al momento de ingresar a la institución educativa. Aborda el fracaso escolar desde la categoría de desnutrido escolar, diferenciándola de cualquier psicopatología o deficiencia mental. Considera que estos niños caratulados como fracasos escolares, no poseen daños en sus estructuras cognitivas, la curiosidad y el deseo de aprender están bien construidos. Los niños se posicionan pasivamente, enfrentados a su propia impotencia, a su propio fracaso.

Por último, marca claramente que en la misma renuncia al deseo de aprender, el niño desnutrido escolar está denunciando al sistema educativo. Para estos niños, propone

un espacio pedagógico grupal, donde puedan ir reconstruyendo el espacio de confianza dañado y así recuperen la autoestima perdida.

Desde este trabajo de investigación pretendemos abordar la problemática del pensamiento propio en niños de sectores marginales. ¿Qué podemos hacer con los estigmas asignados? ¿Cómo habilitar el pensamiento propio, la curiosidad y la palabra de los niños, obturados por prescripciones de la práctica docente? ¿Qué función cumplen los pares y el adulto en la constitución de un pensamiento propio? Pretendemos acercarnos al problema, desde una perspectiva transformadora de los espacios educativos, intentando bucear en la construcción de nuevas formas posibles de emprender el trabajo institucional, la labor de transmitir en el aula, y el reposicionamiento de los niños en riesgo de fracaso escolar.

Capítulo III "Metodología"

"La cultura del terror"

El colonialismo visible te mutila sin disimulo: te prohíbe decir, te prohíbe hacer, te prohíbe ser. El colonialismo invisible, en cambio, te convence de que la servidumbre es tu destino y la impotencia tu naturaleza: te convence de que no se puede decir, no se puede hacer, no se puede ser.

Eduardo Galeano: "El libro de los abrazos."



3.1. Paradigma de investigación

De los tres grandes marcos generales de referencia en investigación educativa que coexisten como paradigmas - el positivista, el interpretativo y el socio-crítico, tomaremos como referencia para nuestra investigación al paradigma socio-crítico.

Según Arnal, Rincón y Latorre (1994), el enfoque crítico surge como respuesta a las tradiciones positivistas, puramente empíricas, e interpretativas, de tinte netamente hermenéutico; para introducir la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica de los procesos de conocimiento. Sus principios ideológicos tienen como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales.

El objetivo de la teoría crítica es el análisis de las transformaciones sociales además de dar respuesta a determinados problemas generados por estas. Pero también, parafraseando a Vasilachis de Gialdino (1993), cuestiona no sólo a la sociedad sino a la forma reconocida como válida para conocerla. Algunos de sus principios son:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores.
- Orientar el conocimiento hacia la transformación de la realidad; la emancipación y liberación del hombre.

En las dimensiones conceptual y metodológica existen similitudes con el paradigma interpretativo, este enfoque metodológico añade el componente ideológico, con el fin de transformar la realidad, además de describirla y comprenderla. Es también, en esta última característica, de donde parte la principal diferenciación con el paradigma interpretativo puesto que es allí donde reside la finalidad de la investigación: analizar la realidad e identificar el potencial de cambio.

3.2 Características de la investigación

Entre las variedades de tipos de investigación social, nuestro trabajo se enmarca dentro de los estudios a nivel micro-social. Este tipo de investigación educativa, a diferencia de los estudios a nivel macro-social, nos permitió sostener una postura flexible y abierta, que habilitó la articulación constante de los marcos -cuerpos teóricos con los datos de la muestra seleccionada. Además, nos permitió una construcción y reconstrucción de ambos en el mismo proceso de investigación. A través de este tipo de investigaciones, buscamos conocer para actuar, modificar, reformar, o cambiar algún aspecto de la realidad social. Los estudios a nivel micro social, son “Aquellos que buscan capturar las fuerzas múltiples que conforman ciertos núcleos sociales. (...) El propósito de estos estudios, no es el de identificar los determinantes de un fenómeno social específico, sino más bien describir cómo las dinámicas que se observan de estos núcleos sociales se constituyen, se reproducen y, en ciertos casos, se transforman” (Stromquist, 1986, p. 85).

Como nuestra investigación surgió de los problemas de la práctica y pretendió influir sobre la misma, nos basamos en una metodología orientada a la investigación - acción participativa. La investigación y la acción se funden creadoramente, como una implicancia permanente entre el análisis y la acción. La investigación acción es el resultado de una reflexión - investigación continua sobre la realidad abordada no solo para conocerla, sino para transformarla; en la medida que haya mayor reflexión sobre la realidad, mayor calidad y eficacia transformadora se tendrá en ella.

La investigación - acción participativa, puede ser descrita como un estudio circunscripto a un pequeño grupo social, cuyo objetivo principal consiste en favorecer a este grupo para mejorar su condición social. “En la Investigación - Acción, no se trata de verificar hipótesis ligadas a una teoría sobre el comportamiento social. Los estudios que se realizan no llevan a aceptar o rechazar una hipótesis, sino a comprender la gama de factores que contribuyen a crear una situación social que es percibida por los involucrados en ella como un problema” (Stromquist, 1986, p. 88).

Como metodología hace referencia a procedimientos específicos para llevar adelante una investigación - estudio científico, diferente a la investigación tradicional. Es una manera concreta de llevar adelante los pasos de la investigación científica de acuerdo con su enfoque. La novedad puede ubicarse en el sentido e implicación de las dos palabras que acompañan a la primera: Investigación - Acción - Participación.

Para conocer la realidad desde la óptica científica se hace necesario analizarla partiendo desde lo simple a lo más complejo, a lo más abstracto. En lo concreto encontramos la síntesis de muchas determinaciones. La unidad de lo diverso, "... aparece como proceso de síntesis, como resultado, y no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida (...) de la percepción y la representación" (Vasilachis de Gialdino, 1993, p. 33). Se trata entonces de mirar lo particular como representación y condensación de lo general, puesto que en lo particular y cotidiano está contenida la historia social. La singularidad de la integración de dichos procesos es lo que permite apreciar la heterogeneidad con que se llevan a cabo.

Rojas (2002) plantea que, este tipo de trabajo no es sólo investigación, ni sólo investigación participativa, ni sólo investigación - acción; implica la presencia real, concreta y en interrelación de la investigación, de la acción, y de la participación. Es **investigación** en tanto orienta un proceso de estudio de la realidad o de aspectos determinados de ella, con rigor científico. Es también **acción** transformadora. En esta investigación hay acción la cual es entendida no solo como el simple actuar, o cualquier tipo de acción, sino como acción que conduce al cambio social estructural.

El requerimiento de cualquier investigación que quiera ser práctica y transformadora, es la acción; no se investiga por el mero placer de conocer; en este sentido, la validez de una investigación la otorga la acción. Es importante tener en cuenta que no esperamos el final de la investigación para llegar a la acción, pues todo lo que se va realizando en el proceso es acción y a la vez va incidiendo en la realidad. Es **participativa**, porque es una investigación - acción realizada, participativamente. La investigación no es solo desarrollada por el sujeto - investigador - supuesto experto, sino que abarcamos la

participación de toda la comunidad implicada en ella: alumnos, docentes, directivos y toda la institución en general.

Llevar a cabo esta metodología no involucró sólo investigación, ni sólo acción, implicó la presencia real de la investigación y de la acción de manera concreta e interrelacionadas. Inmersa en esta retroalimentación constante encontramos la participación. En correspondencia con ello, se plantea como tarea de investigación, el trabajo junto con la comunidad educativa, donde cada integrante participó desde un rol y grado de compromiso diferente; y para la comunidad, en función de ir generando procesos de transformación.

Pretendimos superar la concepción de que la investigación está al servicio de unos pocos, vale decir, la investigación para las universidades y bibliotecas solamente; buscando que la investigación y la ciencia se encuentren con las necesidades de la colectividad. Intentamos desplegar un trabajo de investigación desde una doble óptica, desde dentro, y desde abajo. Desde dentro de la comunidad estudiada, escuela N° XX, y desde abajo, pues se desenvuelve con la contribución a todos los participantes involucrados por igual. La participación la consideramos no una posibilidad que brindamos a la comunidad en general, sino el derecho de todos a ser sujetos en la historia, es decir, sujetos de los procesos específicos que cada grupo va llevando adelante.

La participación, no puede confundirse con una simple preocupación por encontrar el apoyo reflexivo, de los implicados en los objetivos de conocimiento, e intervención delineados por un dispositivo exterior a ellos. La Investigación Acción Participativa, que llevamos adelante, buscó diferenciarse de todas aquellas llamadas a la participación, basadas en la asimilación acrítica, de un marco global de partida con el que se propone el compromiso. La participación que aquí planteamos no es simple movilización, sino recapitulación sobre el conjunto de procesos, que condicionan la vida social de un colectivo determinado con el objetivo de acometer una modificación de los mismos (Villasante, 1995).

Pensamos la acción no sólo como el simple actuar o cualquier tipo de acción, sino como acción, resultado de una reflexión e investigación continua sobre la realidad, para conocerla y a la vez transformarla. Por otro lado, la participación como un proceso de comunicación y sustento, que se produce entre los sujetos de la investigación, donde la planificación, la toma de decisiones, y la ejecución, forman parte de un compromiso colectivo que es tomado inicialmente por el investigador.

En la investigación acción participativa, Norka Loginow (1997) expresa que el quehacer científico consiste no solo en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también, en la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana. Así, aparecería entonces como un tipo de investigación-acción que, incorporando los presupuestos de la epistemología crítica, organiza el análisis y la intervención como una pedagogía constructiva de disolución de los privilegios del proceso de investigación, como punto de partida para un cambio social de alcance indeterminable.

El criterio de verdad de nuestra investigación es la práctica, sobre la cual se basó nuestra teoría. A través de la práctica, como investigadores fuimos construyendo sentidos de significación de la realidad, que no se desprendieron solo de un procedimiento técnico, sino de discusiones sobre informaciones, teorías y experiencias específicas del campo social. Las experiencias que resultaron, proporcionaron información que nos llevó a comenzar un nuevo período de la investigación – acción. Este nuevo ciclo de análisis se podría nombrar como la síntesis de los resultados de la acción, como el análisis de la experiencia realizada.

También podemos encuadrar nuestro trabajo dentro de una postura crítica y reflexiva. De ahí que, producto del análisis crítico, se establece una relación de reflexión entre el objeto de investigación, el contexto y los sujetos de la investigación, facilitando el camino hacia la fortaleza del estudio, evaluación, e interpretación de los problemas y sus causas, valorando las acciones ejecutadas y generando un conocimiento que permita a los sujetos enfrentar las situaciones que se les presenten de manera conjunta y organizada.

Debido a que, a través de este tipo de investigaciones, sometemos a una crítica radical las implicaciones epistemológicas y éticas de la concepción del espacio de intervención (el campo de acción), pretendimos producir un tipo de conocimiento que tenga las características de ser crítico, reflexivo, colectivo, participativo y emancipador. Pero aún más, nuestra investigación no termina en la producción de conocimientos, sino que procuramos actuar frente a las realidades sociales, transformándolas desde el protagonismo de los actores.

En este sentido, el hilo conductor de nuestra exploración, lo planteamos como un proceso cíclico de reflexión-acción-reflexión, en el que se reestructura la relación entre conocer y hacer, entre sujeto y objeto. Bajo esta perspectiva, es imposible e inconveniente crear un modelo o esquema metodológico cerrado, a modo de recetario, que nos vaya marcando el paso de lo que debemos hacer en cada momento. Debimos proyectar algunos criterios que nos hicieran avanzar en la creación de un contexto investigativo más abierto y procesual de modo que los propios resultados de la investigación se reintrodujeran en la misma (Villasante, 1995).

No queremos dejar de destacar que esta orientación metodológica implicó también un replanteamiento epistemológico, político, y por tanto procedimental; no fue hacer lo mismo de antes, pero ahora con la participación de la comunidad, intentamos investigar desde una nueva óptica o perspectiva en, con y/o para la comunidad.

De acuerdo a lo expuesto hasta aquí nuestro enfoque supuso: Epistemológicamente: romper con el binomio clásico de sujeto y objeto de la investigación. Esto supone un cambio rotundo en las concepciones del trabajo científico, de la metodología y de la teoría misma. En nuestro enfoque todos fueron sujetos y objetos de investigación, lo cual implica que la verdad - ciencia - teórica se iría logrando en la acción participativa comunitaria. La teoría es el resultado del aporte popular, leído, justificado, convalidado, orientado por los criterios científicos. Desde ese punto de vista, todos aportan: el pueblo, miembros de una comunidad, los técnicos, los expertos. El conocimiento no es pura contemplación, quien no penetra en las particularidades del objeto, en sus contradicciones, en su expresión concreta efectiva no puede comprenderlo. Landreani (1990), expresa que “este introducirse en la

realidad despoja al intelectual de su actitud pasiva y expectante, y lo convierte en un sujeto activo que se apropia de la realidad construyendo su sentido, conceptualizándola” (p. 21, 22).

La Investigación Acción Participativa, entonces se posiciona desde la no separación sujeto-objeto tal como ha sido planteada en las teorías tradicionales del conocimiento; implica al investigador formando parte del sistema experimental. En relación a lo expresado anteriormente, creemos que una realidad social es imposible de captar desde una objetividad pura, y a la vez, el proceso de aprehensión de la misma se desarrolla en función de la práctica social sobre la que cabalga la conciencia del investigador, confirmándola y/o transformándola.

No obstante, políticamente suponemos que toda investigación parte de la realidad con su situación estructural concreta. Asimismo, la reflexión, ayuda a transformarla creativamente, con la participación de la comunidad implicada. En este tipo de investigaciones el objeto final es la transformación de la realidad social en beneficio de las personas involucradas; esto implica operar también al interior del sistema vigente.

En cuanto a lo metodológico admite un proceso modesto y sencillo al alcance de todos, a la vez que lleva a la participación procesual, a asumir crítica y estructuralmente la realidad, a la reflexión seria y profunda de sus causas y tendencias , a conclusiones científicas, a estrategias concretas y realizables, a una planificación, a una investigación - acción renovada y transformadora en la que vaya interviniendo toda la comunidad; a la vez que una continua reflexión sobre lo producido para hacerla cada vez más liberadora y transformadora de la realidad. La ciencia no deja de ser ciencia por ser modesta (Fals Borda, 1991).

Otra de las características metodológicas de nuestra investigación, que no podemos dejar de señalar, se relacionó con la utilización de la lógica cualitativa. El enfoque de tipo cualitativo se realizó sobre elementos no cuantificables lo que permitió decodificar los datos obtenidos para darle sentidos. Buscamos interpretar la realidad según los significados atribuidos por los sujetos. Podemos decir que desarrollamos una investigación de tipo

explicativa/interpretativa de los fenómenos y de la dinámica que se nos presentó. La interpretación de los aspectos que intervienen en la trama de relaciones entre el imaginario escolar del éxito y el fracaso, el despliegue del pensamiento propio, de la curiosidad, del docente, de los niños-alumnos.

Por último, no queremos dejar de mencionar que la relación entre un cuerpo teórico y una porción de datos extraída de la realidad, no se limitó a la prescripción teoría, sino que también nos llevó como investigadores a desarrollar un entendimiento de las condiciones que configuran, limitan y determinan las acciones de los sujetos. Indagamos en el cómo se conciben las cosas más que en lo que se ha concebido. Este darle sentido, expresa Vasilachis de Gialdino (1993), se vincula con las complejas interpretaciones que podemos dar de los datos formalizados en el proceso de investigación, con el carácter conceptualmente denso que debe tener la teoría y con la necesidad de un examen detallado e intensivo de los datos para determinar la complejidad de las relaciones existentes entre ellos.

Tomamos como parámetros para el desarrollo del trabajo de investigación la presencia directa e individual del investigador en el lugar - espacio de investigación - donde se encuentran los actores que son miembros de la unidad sociocultural que se desea estudiar. “El campo de una investigación es un referente empírico; la porción de lo real que se desea conocer” (Taborda, Copertari, 1995, p. 2). Es importante agregar que el observador, en lo que respecta a nuestra investigación, participa de manera activa en tanto planifica y ejecuta la experiencia de campo - los talleres - a la vez que reflexiona sobre lo acontecido en cada encuentro.

La cualidad del trabajo consiste, en que logra capturar un cuadro completo de la dinámica interna del grupo estudiado, obteniendo datos generalizables, no en base a datos estandarizados como las estadísticas, sino a través de la inferencia lógica que este tipo de investigación implica. En las actividades a realizar se buscó identificar el problema, a través de la recolección sistemática de datos y su interpretación, se trató de comprender cómo los diversos factores se entremezclan para crear ciertos efectos.

A modo de síntesis, expresamos algunas ideas que aspiramos sirvan para “romper” y decir no - al estilo de Bachelard - a los métodos tradicionales de investigación- acción:

- ❖ No es aquello que hacen habitualmente los enseñantes cuando reflexionan acerca de su trabajo: Pretendimos que la investigación-acción sea sistemática a la vez que colaboradora, puesto que recoge datos sobre los que se basa una rigurosa reflexión de grupo.
- ❖ No es simplemente la resolución de problemas. Nuestra investigación-acción implicó el planteamiento del problema y no tan sólo la solución de problemas. Buscamos comprender y mejorar nuestro espacio micro-social a través del cambio.
- ❖ No es una investigación acerca de otras personas. Es una investigación que consideró a las personas como agentes autónomos y responsables, participantes activos en la elaboración de su propia historia, capaces de ser más eficaces en esa elaboración si conocen aquello que hacen.
- ❖ No es un método científico aplicado a la enseñanza. No se limitó a someter a prueba determinadas hipótesis, a utilizar datos para llegar a conclusiones. Adoptó una visión de la ciencia social distinta de aquella que se basa en las ciencias naturales.
- ❖ No importa solo el objeto de investigación, concierne también al sujeto mismo. El ángulo de visión se posicionó de manera diferente al de los métodos de las ciencias históricas porque nuestra investigación-acción se preocupó por el cambio de situaciones y no tan sólo por su interpretación. Es un proceso que sigue una evolución sistemática, y cambió tanto al investigador, como a las situaciones en las que éste actuó. Ni las ciencias naturales ni las ciencias históricas tienen este doble objetivo: La modificación del investigador y de lo investigado.

3.3 Propuesta metodológica

Coincidiendo con Guber (1991), pensamos que con las técnicas antropológicas de campo, podemos conocer el mundo social de los actores en sus propios términos. “ La técnica no es una receta o instrumento neutro e intercambiable sino que debe utilizarse como dispositivo de información, cuyas cualidades, limitaciones o distorsiones deben ser controladas metodológica y teóricamente” (p. 3).

En nuestra investigación tomamos como recorte empírico la creación de un espacio taller de aprendizaje. Investigador y participantes producen otra escena construida con la finalidad de explorar, explicar, describir y comprender aspectos que hacen a las particularidades del desarrollo del pensamiento propio. En otras palabras, el trabajo de campo se llevó a cabo a través del despliegue de un dispositivo taller de intervención pedagógica, diferenciándose del dispositivo áulico escolar tradicional, en una institución ajena a la escuela, con niños diagnosticados por la maestra como fracaso escolar. Planteamos el taller como un dispositivo en tanto pone a disposición otro espacio de aprendizaje, donde los niños participantes encuentran nuevos significados para la experiencia del conocer¹².

A través de este dispositivo alternativo propusimos estudiar, desde el análisis del discurso manifiesto, las formas en que puede habilitarse el pensamiento propio, en los niños marginales, con un habitus diferente al de la institución educativa; y que se encontrarían estigmatizados, por las prácticas docentes, como fracaso escolar.

3.4 Diseño del instrumento de indagación

Nuestra investigación comenzó desde la pregunta que nos hicimos acerca de por qué fracasan en la escuela los niños pobres del pueblo de Juan Bernabé Molina. El

¹ Ver en el anexo la propuesta general para el taller.

supuesto en que basamos nuestro sondeo se basó en que los dispositivos tradicionales utilizados por la escuela, no eran suficientes para trabajar en el proceso de enseñanza aprendizaje con niños socialmente marginales. Así, comenzamos por indagar en el imaginario docente sobre las expectativas que ellos ponían en los niños posiblemente estigmatizados como fracaso escolar.

En este primer momento, tomamos como técnica de recolección de datos a la entrevista docente para indagar acerca de esta problemática. Realizamos entrevistas abiertas y semiestructuradas que nos permitieron dialogar con la docente del curso seleccionado y la directora de la institución. Optamos por la entrevista individual por cuanto es una técnica a través de la cual se favorece el acercamiento con el entrevistado, a fin de crear un clima de confianza y este pueda expresarse sin restricciones. A través de las preguntas buscamos estimular al entrevistado a responder, llevando la charla hacia el tema de las problemáticas de los niños en especial, aunque siempre sin condicionar sus respuestas.

Conforma una propuesta de recolección de información en la que, básicamente, se trata de plantear el acceso a las expectativas que tiene el docente de sus alumnos. La totalidad de las entrevistas a la docente y la directora, fueron registradas en el momento de su realización tomando nota de lo que ellas planteaban, ya que, ante la propuesta de utilizar una grabadora para las entrevistas, se negaron a ser registradas de esta forma. Posteriormente, y teniendo en cuenta lo trabajado en las entrevistas, comenzamos a indagar que desde un dispositivo grupal alternativo de aprendizaje, se habilitaría el despliegue del pensamiento propio, en los niños estigmatizados como fracaso escolar por la maestra.

Entonces, para desarrollar el análisis acerca del pensamiento propio en los niños marginales, en función de las delimitaciones y alcances señalados para nuestra investigación, hemos optado por la propuesta metodológica que toma a la dinámica de grupo como técnica de intervención. “El grupo es la producción de un espacio común en el que se realiza una implicación diferente. Hay convergencia, pero la manera en que cada cual es afectado es singular” (Percia, 1991, p. 43). El dispositivo fija una posición y asigna

determinadas condiciones de producción. Es un ordenamiento “necesario” aunque no forzoso e inevitable. (Percia, 1991). Para ello nos basamos en los estudios que realiza Schlemenson (1996, 1998) junto a su equipo de trabajo, y Rosbaco (2000)³.

Para seleccionar la consigna de trabajo se tuvieron en cuenta los objetivos del proyecto y los supuestos desde donde partimos. Creemos que estos niños fracasaron en el intento de ser incorporados en la cultura de la institución educativa, aunque se encuentren escolarizados. A partir de aquí, intentamos tomar como eje la posibilidad de hacer del taller un nexo, entre los niños y la cultura de la escuela, para ello organizamos la dinámica de grupo como un espacio para la habilitación de la palabra y la curiosidad, como base para el desarrollo del pensamiento propio. Consideramos necesario, que los niños conocieran para que fueron convocados, en otras palabras, que la consigna del trabajo fuera explicitada a los integrantes del grupo.

La experiencia grupal fue instituida por una consigna: Se invita a los niños a participar de un grupo de aprendizaje. Es un grupo de niños de entre ocho y nueve años de edad, del 3° año del primer ciclo de la E.G.B.. El grupo funciona como un espacio de juego, donde cada uno “pone” de lo propio. La consigna como técnica, es una propuesta de trabajo que se amplifica en cada encuentro grupal con distintas consignas de trabajo, tanto grupales como individuales.

Las instancias colectivas de trabajo en talleres grupales con los alumnos seleccionados invitaron a participan de diferentes actividades programadas con anterioridad. La lectura de cuentos, el armado de títeres, actuaciones teatrales, realización de dibujos, inventar historias, son algunas de aquellas actividades que se propusieron, para el desarrollo de la dinámica del taller .

Como instrumento de recolección de información utilizamos el recurso de las grabaciones en vivo de acontecimientos, procesos y acciones del grupo que trabaja en el taller. La grabación de las interacciones que ocurren naturalmente en el transcurso del

³ Pueden consultarse ambas autoras en el apartado: Estado del arte, de esta tesina.

taller, no es un sustituto de la observación directa y registro de notas de campo del investigador. No obstante esas grabaciones, junto al aporte de las notas, constituyen una valiosa fuente adicional de datos en la investigación de campo.

El diseño de esta propuesta, configura una proposición convergente en la acción. Primero, se trata de plantear, a partir de un trabajo de grupo pedagógico alternativo a la escuela tradicional, el acceso al despliegue del pensamiento propio. En este sentido, el análisis del diseño se relacionó con las vivencias de la participación de los niños para poner a prueba nuestros supuestos. Segundo, buscamos desde la observación participante, la intervención del coordinador como sujeto - objeto de investigación. El observador participante dentro del entramado que se desenvuelve y en el que se desarrolla también a sí mismo, constituyó el campo de investigación. Por último, realizamos un abordaje participativo y activo, pues es el investigador quién llevó a cabo la coordinación del trabajo en grupos que realizaron las niñas seleccionadas.

Percia (1991) expresa que la participación adquiere comprensión cuando cada integrante busca encontrarse entre otros, es decir, poner en juego relaciones diferentes, “el otro es otro y ocasión de los otros” (p. 68).

El diseño de este tipo de instrumento de indagación intentó operar con indicadores que desplegasen categorías como el trabajo en grupos, lo propio, el pensamiento opaco, la curiosidad en los niños. De ahí nuestro supuesto de considerar que un espacio de juego podría ser propiciador de diferentes manifestaciones de los niños, donde, desde un clima de libertad puedan desplegar el pensamiento propio.

Tomando argumentos de Cimó y Prol (1997), podemos plantear como intervenciones de base en un grupo, a las intervenciones que se relacionaron con el espacio y el tiempo, los instrumentos de ingerencia y los aspectos instituidos por la práctica.

Los aspectos espacio temporales fueron aquellos que estuvieron ligados a las condiciones materiales necesarias para la implementación del espacio de taller. Estos son:

día, lugar, hora, frecuencia.⁴ También fueron determinantes institucionales en la medida en que constituyeron parte de los recursos de los que dispusimos desde la institución, y que, aunque no estén ligados directamente a nuestro objeto de investigación, permiten crear un lugar para su abordaje.

Los aspectos instrumentales son aquellos que determinaron una modalidad particular del abordaje del taller: las actividades como un instrumento de recolección de información.

Los aspectos instituidos por la práctica, se encontraron entre medio de los aspectos espacio temporales y los técnicos. No son tan arbitrarios como los primeros ni se circunscriben a la problemática como los segundos. Pero en el hacer aparecieron modalidades que pasaron a caracterizar al grupo y a su coordinador más allá de que formen parte o no de la explicitación de lo estipulado en el inicio.

Los encuentros - talleres de trabajo tuvieron como propósitos:

- Poner a disposición de los niños una propuesta en función de la cual el dispositivo advenga “oferta cultural.”
- Ofrecer un espacio para habitar, armar, según gustos y opciones para elegir algunas y rechazar otras.
- Propiciar un encuentro con el otro que posibilite la circulación de la palabra y la escucha.

3.4.1 Modalidad de los talleres

⁴ El taller se realizó con una frecuencia semanal los días viernes a las 16.30 hs. en el Servicio de Atención Médica para la Comunidad (SAMCO) de la localidad durante los meses de junio a octubre inclusive.

El dispositivo se llevó a cabo a través de encuentros que adoptaron la forma de talleres con distintas propuestas y objetivos.

Los talleres se desarrollaron todos los viernes de 16.30 a 18.00 horas en el local del SAMCO de la localidad de J. B. Molina; con un lapso de duración estimado en cuatro meses (de junio a octubre).

Los materiales que fueron utilizados constan de: Libros de cuentos, papeles de colores, lápices para dibujar, tijera, plasticola, cartón, lanas, lapiceras, botellas y vasos de plástico, y papel para escribir. La sala contaba con mesa y sillas. Se utilizó un grabador para registrar textualmente los diferentes diálogos y algunas notas de campo posteriores a los encuentros.

3.4.2 Actividades disparadoras de la dinámica del taller

- Narración y reconstrucción de cuentos.
- Elaboración grupal de un muñeco.
- Construcción de títeres.
- Dramatizaciones.
- Escritura del guión de una obra.
- Elaboración de fichas personales.
- Armar el sonido de diferentes canciones.
- Dibujar.
- Leer.
- Escribir.

3.5 Criterios de selección de la muestra

Luego de realizar la entrevista a la directora, decidimos realizar algunas entrevistas a la maestra del tercer año del primer ciclo de la Educación General Básica (E.G.B). El

supuesto que sustentaba la elección de este ciclo y año, se relacionó con que en este período, el tiempo formal dispuesto por el sistema educativo para la alfabetización ya habría transcurrido. Entonces, los niños en esta etapa, ya tendrían que haber sido alfabetizados e institucionalizados, y por ello se podrían vislumbrar las problemáticas, o no, relacionadas con el fracaso escolar.

A partir de la primer entrevista a la maestra, encontramos diferentes cuestiones de los niños que eran planteadas por ella como dificultosas para realizar su tarea. Por tal motivo, se le pide a la docente si puede seleccionar los niños de su curso, en los que ella consideraba que en el presente año se encontraban en riesgo de fracaso escolar. Nos encontraríamos en una segunda entrevista en donde nos transmitiría la selección requerida.

Desde aquí se construyó la categoría prescripciones que pueden funcionar como estigmas en los niños, por cuanto para la segunda entrevista, explicamos a la maestra, que los niños o niñas que fueran seleccionados por ella, previamente debían ser considerados en riesgo de fracaso escolar. Establecimos también que dichos niños no debían padecer problemas físicos ni de conducta, sino solo alguna dificultad con respecto a los aprendizajes, o aquellos que estaban como distraídos, o que no hablaban mucho.

En el segundo encuentro, la maestra del curso seleccionado nos proporcionó una lista con niños y niñas donde se detallaban los alumnos con mayores dificultades y aquellos que solo presentaban pequeños problemas. Esta lista se dividía en dos, entre los primeros, se encontraban los que más preocupaban a la docente en cuanto a su rendimiento. No obstante, por si algún alumno de los primeros no accedía a la propuesta que les fuera realizada, tendríamos a los restantes de la lista.

3.6 Selección de los sujetos

Este estudio se realizó en el pueblo de J. B. Molina, perteneciente al sur de la provincia de Santa Fe, con alumnos que asisten al comedor escolar de una institución educativa pública de jornada completa optativa, la única en la planta urbana del pueblo.

Estos se encontraban cursando el tercer año del primer ciclo de la E.G.B. y la docente a cargo del curso los diagnosticó en riesgo de fracaso escolar en el ciclo lectivo 2002.

Para realizar la selección de los niños, se tuvieron en cuenta algunos criterios de la docente a cargo del curso. Consideramos pertinente tomar lo planteado por la docente en los primeros encuentros para analizar el trabajo de las categorías, deseo de investigar, pensamiento propio, el grupo de pares, lo propio, en los encuentros - talleres con estos niños diagnosticados en riesgo de fracaso escolar.

Se buscaron niños con esas características porque supusimos es en ellos en los que el modo tradicional de enseñanza - aprendizaje obturaría el despliegue del pensamiento propio dentro del sistema educativo. Desde aquí, realizamos el análisis de los recursos y posibilidades para habilitar el pensamiento, como formas de prevenir el fracaso escolar. Intentamos investigar que sucedía en un dispositivo pedagógico alternativo al tradicional.

Está claro que un grupo tiene como objetivo una tarea en común entre los miembros pero ¿cómo se conformó el grupo? La docente del curso confeccionó un lista con alumnos que, a su criterio, se adecuaban a nuestro pedido de selección. La invitación se realizó a los primeros cinco niños de la lista que preparó la maestra, puesto que, como mencionamos anteriormente, eran los que la docente había considerado como más problemáticos. Los niños restantes de la lista no fueron convocados porque eran vistos por la docente con problemáticas menores, a modo de complemento para la experiencia. La lista era integrada por casi la totalidad de los alumnos del curso de tercer año. El total de alumnos era de catorce y en la lista había seleccionados ocho alumnos del curso.

Los primeros cinco niños de la lista realizada por la docente tenían la particularidad de pertenecer a las familias socialmente marginales del pueblo. A partir de aquí este trabajo se centró también en la incidencia de la pobreza como condicionante del fracaso escolar. Los niños seleccionados pertenecían a los sectores marginales de la comunidad. Finalmente, la experiencia –taller se llevó a cabo con cuatro niñas de los cinco alumnos/as convocados. El primer día sólo asistieron dos niñas, a las que luego se le

sumaron otras dos conformándose así un grupo de cuatro niñas. Fueron ellas las participantes del grupo en su totalidad, ya que el quinto niño no asistió a los encuentros. Ese grupo de niñas dejaron de ser alumnas todas las semanas una hora, para convertirse en semejantes de un otro con quien confrontar, intercambiar lo propio, lo anhelado, lo deseado, lo temido.

3.7 Procedimiento de recolección de la información

En el comienzo del año 2002 se iniciaron las gestiones con la dirección de la escuela para explicar nuestro proyecto, el procedimiento, su desarrollo. Solicitamos una autorización para desarrollarlo. Acordamos algunos requerimientos como la posibilidad de realizar entrevistas a los agentes de la institución, y alguna visita si fuese necesario para conocer el P.E.I o el P.C.I. En el mes de marzo, en la etapa exploratoria, realizamos el primer encuentro con la directora de la institución, donde procedimos a explicitar los objetivos de la investigación, a quiénes estaba dirigido y cuáles eran los alcances de la misma. En encuentros posteriores se realizaron las entrevistas, una a la directora y dos a la docente del curso. La totalidad de las entrevistas fueron redactadas luego de tomar nota sobre lo que plantearon los entrevistados.

Luego de efectuada la entrevista a la maestra de los niños de tercer año de la E.G.B. para conocer su opinión sobre los niños diagnosticados con fracaso escolar en ese año, pedimos autorización al director del SAMCO del pueblo para realizar la experiencia en dicha institución. Con la selección de los niños ya realizada, procedimos a visitar sus familias para charlar acerca de la experiencia que íbamos a realizar, para que conozcan el por qué fueron convocados los niños; además del día y la hora en que nos encontraríamos en el SAMCO.

Es importante mencionar que para conocer como vivían estos niños y sus familias, cuáles eran sus características, sus costumbres, este fue un momento muy importante. Muchas veces se toman cuestiones como obvias, se naturalizan y comienzan a formar parte

del paisaje común y cotidiano. La postura de investigador, permitió ampliar la mirada y lo que nos era común, comienza a tornarse extraño, sujeto a preguntas e interrogantes.

En el mes de mayo realizamos la convocatoria a los niños y en el mes de junio iniciamos los talleres. Estos fueron realizados hasta el mes de octubre inclusive. Los encuentros grupales fueron grabados en su totalidad y posteriormente transcritos en forma textual en su totalidad; material que se complementó con las notas de campo.

Sobre la base de los talleres ya transcritos e integrados con las notas de campo, las reconstrucciones de las entrevistas, la recolección de información sobre las características de este sector social y la contextualización histórica del pueblo, se procedió a iniciar el análisis de la información relevante para los objetivos de la investigación.

3.8 Procedimiento de análisis

El proceso de análisis que realizamos, comprendió tres momentos o fases de desarrollo y amplitud. En primer lugar se construyó un sistema categorial que posibilitó construir categorías que atravesasen el dispositivo de taller.

Posteriormente, sobre la base de las categorías seleccionadas, examinamos las correspondencias de estas con las entrevistas, las vivencias y decires de los niños. Se conforma así la categorización de los datos empíricos.

Por último, elaboramos un estudio de tipo cualitativo acerca del pensamiento propio en los niños seleccionados. Dicho análisis se realizó sobre las vivencias seleccionadas del taller pertenecientes a los niños de la muestra.

3.8.1 Sistema de categorías. Primera Fase.

1. Lo propio

1.1 Enunciados Autorreferenciales.

1.1.1 Imprevistos.

1.1.2 Ocurrencias.

1.2 Experiencias de su historia afectiva.

1.2.1 Relatos de acontecimientos afectivos propios.

1.2.2 Conformación del grupo familiar.

1.2.3 Actividades cotidianas del grupo familiar.

1.3 Asociación de aspectos históricos, culturales, sociales.

1.3.1 Anécdotas propias.

1.3.2 Actividades cotidianas, diarias.

1.3.3 Narraciones fantásticas sin tiempo histórico.

1.3.4 Historias ficticias.

2. Constitución de grupo

2.1 El lugar del otro.

2.1.1 El otro como significativo.

2.1.2 Interpretaciones de lo que al otro le ocurre.

2.1.2.1 Hipótesis.

2.1.3 Cuestionamientos.

2.1.3.1 A las producciones del otro.

2.1.3.2 A la autoridad.

2.1.3.3 Interpelaciones al compañero.

2.2 Constitución del Yo.

2.2.1 Diferenciación.

2.2.2 Oposición al otro.

2.2.3 Identificación.

2.3 Autonomía del coordinador.

2.3.1 Autogestión grupal

2.3.1.1 Organización grupal

2.3.1.2 Resolución de tareas.

3. Deseo de investigar.

3.1. Abandono de certezas.

3.1.1 Preguntas.

3.1.2 Dudas.

3.1.3 Curiosidad.

3.2 Interacciones dialógicas.

3.2.1 Palabras para otros.

3.2.2 Argumentaciones.

4. Pensamiento propio.

4.1 Muestran.

4.2 Ocultan.

4.2.1 Ocultamiento de ideas.

4.2.2 Ocultamiento del cuerpo.

4.2.3 Secretos.

4.2.4 Mentiras.

4.3 Complicidad.

4.3.1 Apoyo entre pares.

4.4 Pensamiento reticente.

4.4.1 Oposición al otro.

4.4.2 Callar en parte.

4.4.3 Dar a entender que se oculta, silenciamiento.

5. Prescripciones que pueden producir efecto de estigmatización.

5.1 De fracaso escolar.

5.1.1 Desde diagnósticos psicológicos.

5.1.2 Desde el docente.

5.1.3 Desde la institución educativa.

3.8.2. Categorización de los talleres. Segunda Fase

1. Lo propio.

“Lo propio se constituye con las identificaciones realizadas por el sujeto en el devenir de su historia, (...) Lo propio se relaciona con la subjetividad, con los modos de interpretar el mundo, con los esquemas de pensamiento, de percepción y de acción, con los modos de relacionarse con los otros. (...) Tiene que ver con la historia subjetiva del sujeto. Es la forma particular en que cada sujeto transforma lo extraño en eso homogéneo al Yo, que constituye lo propio”(Rosbaco, 2005, p. 7).

1.1 Enunciados autorreferenciales.

1.1.1 Imprevistos.

A I:_ Y una nena estaba tirada en un edificio.

D:_ En una pileta. (Risas)

A I:_ Sin bombacha y sin corpiño. (Risas generalizadas)

A I:_ **Yamila engaña a Ramiro.**

C:_ ¿Qué es eso de engañar?

A I:_ Engañar ... no se.

D:_ Miente y lo deja de lado.

A I:_ Anda con un señor y anda con el otro. (Risas) (Taller N°: 2)

M:_ Hay se mancho acá el muñeco.

C:_ No importa porque lo pintamos arriba.

A I:_ **Seño le falta algo.** (Comienzan a reírse con picardía.)

C:_ ¿Qué le falta? (Entre las risas se escucha el pito.)

M:_ El pitito.

C:_ Ya decidieron que va a ser un varón. Todas contestan:_ Sii, si. (muy eufóricas)

(Taller N°: 7)

C:_ Si un nene o una nena, no se todavía.

M:_ **Y nosotras vamos a ser las tías.**

C:_ Bueno.

Y:_ **Las tías traviesas.**

A I:_ **Yo soy tía.**

C:_ A si, que bueno!!!!

M:_ **Pareces con varicela Yamila.** (Se ríen.) (Taller N°: 7)

M:_ Eso es lo que voy a hacer, pendejita.

D:_ ¿Qué, me decís? ¡Pendeja, será tu abuela! (Riéndose)

M:_ **Mi abuela está muerta, nena.** (Daiana no dice más nada y se pone seria)

(Taller N°: 14)

M:_ ¡Teléfono descompuesto!!! (Risas generalizadas.)

A I:_ Vamos a escuchar lo que grabamos.

C:_ Bueno escuchamos y por hoy terminamos entonces. (Ya es la hora y no tienen ganas de hacer nada. Esperar a Daiana hizo que se retrazara mucho el horario. Les recuerdo que el próximo taller es el último, por lo que ponen cara de descontento.)

A I:_ **Vos tenés piojos andá a buscarte para los piojos.** (Señalando la vitrina de los medicamentos.)

D:_ **Y sí, pero el doctor me dio un remedio y me lo puse.**

C:_ Yo cuando era chica tenía piojos.

A I:_ En la escuela te enseñan.

D:_ **Yo el primer día de la escuela fui limpita, sin piojos y después...**

A I:_ **Yo también y después me llenaron.** (Taller N°: 16)

1.1.2 Ocurrencias.

A I:_ **Yo un día en la escuela con la pasta, puse el cepillo y lo serví y ppppp.....**

Y:_ Se tiró un gasesito la pasta. (Risas) (Taller N°: 2)

A I:_ **Yamila dijo una mentira.**

Y:_ **Yo no!!!!**

C:_ Como el pajarito.

Y:_ A a bueno.

C:_ ¿Qué mentiras podemos decir para exagerar?

A I:_ Que una hormiga levantó un castillo.

Y:_ Una princesa que levantaba un gordo chanco. Y se cayó al suelo.

C:_ ¿Qué otra cosa?

D:_ Que cayó una estrella.

A I:_ **Cuando era lo del lucero, lo de la luna cayó una estrella fugaz.**

C:_ ¿Y vos la viste?

A I:_ Si.

D:_ Yo también

Y:_ Tenías que pedir deseos.

A I:_ **Y cuando yo era chiquita me desperté y estaban todos afuera y fui afuera**

C:_ ¿Y qué había afuera?

A I:_ **Había una luna con una estrella que se cruzaban.**

C:_ ¿Acá en Molina?

Y:_ Si. (Taller N°: 2)

D:_ Charly García se tiró del tercer piso.

C:_ ¿Si, a dónde se tiró?

M:_ Se tiró del tercer piso a la pileta.

C:_ ¿En la pileta de quién?

M:_ De él.

A I:_ Pero qué le paso, nada.

D:_ Se salvó. (Taller N°: 3)

C:_ ¿Y vos Ana Inés, tenés hermanos dijiste?

A I:_ Si.

D:_ Tiene 40 se ríen. Mirá el pelito negro, parece Micaela.

Y:_ Yo le voy a hacer un mechón colorado. (Taller N°: 3)

Y:_ Juega al fútbol, baila.

D:_ Ha va a bailar un hombre.

M:_ Como una mujer que.

D:_ Baila con Micaela.

AI:_ Yo con una mujer.

M:_ ¡Y que!

C:_ Pero que pasa, no bailan entre todos, en los actos escolares.

A.I:_ Esta si que baila.

Y:_ Baila el vals, (Taller N°: 9)

A I:_ **¡Eso, cuándo!**

C:_ El 29 de enero.

D:_ **Un día se cruzo el doctor Machado le tocó acá y empezó a llorar. Y un día antes la llevaron porque le salía liquido de la bolsa y tuvo como a las cuatro de la mañana.**

C:_ ¿Quién?

D:_ Mi mamá a mi hermanito.

Y:_ Y justo por eso faltó a la escuela y le dijo a la señorita tuve que tener un bebé y no se que...
(Risas generalizadas) (Taller N°:12)

1.2 Experiencias de su historia afectiva.

1.2.1 Relatos de acontecimientos afectivos propios.

M:_ Ella me estaba contando la historia de la directora. (Mientras ingresábamos al hospital me preguntó por como era cuando yo iba a la escuela, qué maestras tenía, si eran buenas o malas.)

C:_ Si, porque la directora que tienen ustedes ahora fue maestra mía en primer grado.

D:_ **De mi mamá también!!! A mi mamá un día dice que ella estaba estudiando y se sacó mal y le dio con un libro por la cabeza y tenía una bincha y se la enterró en la cabeza.**

(Taller N°: 3)

D:_ **La señorita Maria Adela nos llevó a la dirección.**

C:_ ¿ A quién llevó a la dirección?

Y:_ A mi a Daiana Macarena y a Micaela y no me acuerdo más. (Taller N°: 10)

M:_ Cuando era bebé me gustaba jugar.

Y:_ A mi cuando era bebé me gustaba tomar siempre teta.

C:_ ¿Y a vos Diana?,.....

D:_ Llorar. (Se ríe.)

C:_ La travesura que más recuerdo es...

Y:_ Romper los huevos.

C:_ ¿De dónde sacaste eso?

Y:_ **Mi mamá me dice siempre.** (Taller N°: 11)

C:_ ¿En dónde naciste vos?

Y:_ En Villa Constitución. (No se entiende muy bien lo que dice.)

M:_ ¿Dónde dijiste? (Yamila contesta como enojada.) Y:_ V-i-l-l-a (lo deletrea y luego lo escribe)

D:_ Gualeguaychú.... (Se queda pensando.)

C:_ Bueno.

M:_ Por lo tanto soy ... (Lee la ficha)

D:_ **Claro, entrerriana.** (Risas colectivas)

C:_ Bien Gualeguaychú queda en Entre Ríos.

Y:_ Argentinera.

C:_ ¿Cómo es eso?

A I:_ Argentina. (Con tono de corrección y mirándola a Yamila, la que se tapa la boca y con un movimiento del cuerpo parece decir me confundí)

M:_ **Esta es entrerriana. ¿Yo soy molinera?** (Taller N°: 11)

C:_ ¿Y cómo se llamaba, se acuerdan, a ver...? (Arriesgan nombres como a la suerte todas juntas) Raúl se llamaba.

D:_ **Como mi papá.** (Taller N°: 13)

1.2.2 Conformación del grupo familiar.

M:_ Yo me llamo Micaela.

C:_ ¿ Y qué más?

M:_ **Tengo seis hermanos conmigo. Somos una gran familia y nada más.**

Y:_ **Yo me llamo Yamila somos tres hermanos y cinco con mi mamá y mi papá.** (Taller N°: 1)

A I:_ **Dos nenas y un varón no más tuvo mi mamá. Yo fui la primera.** (Taller N°: 3)

1.2.3 Actividades cotidianas en referencia a algún integrante del grupo familiar.

D:_ En el aserradero.

M:_ Yo tengo un montón.

D:_ **A mi papá le van a dar un chatín.**

A I:_ Por ahí las maderitas chiquitas te las da para hacer el muñeco.

D:_ Son cuadraditas.

M:_ **Yo tengo maderas que le sobró a mi papá de los techos.** (Taller N°: 9)

D:_ Yo voy a ir al aserradero a buscar las maderas.

C:_ Pero no se pongan en complicaciones, si no encuentran no importa.

D:_ **A, capaz que a mi papá le traen del chatín ese,...** (Taller N°: 5)

1.3 Asociación de aspectos históricos, culturales, sociales.

C:_ Un poquito nada más sino te queda pura patilla la cara.

M:_ **Parece Menem.**

A I:_ **Va a ser una momia.** (Taller N°: 7)

D:_ **¿Quién quiere que le cure el empacho con el centímetro?...**(Risas generalizadas) (Taller N°:

6)

1.3.1 Anécdotas propias.

C:_ Bueno lo comparten. Tendría que haber hecho engrudo.

Todas:_ ¿quééé?

C:_¿No saben lo que es el engrudo?

Todas:_ A si si. (Y se ríen.)

M:_ **Yo hice un engrudo.** (Taller N°: 3)

A I :_ **Yo tengo unas también hice los arcos.** (En vos muy suave y baja)

D:_ ¿Qué hiciste?

A I :_ **Los arcos de madera.**

C:_ ¿Los arcos para jugar al fútbol?

A I:_ Si, y tengo cuatro que me sobraron. (Taller N°: 5)

D:_ **Seño, no sabe lo que pasó en la escuela...!!**

C:_ ¿Qué les pasó?

Y:_ Nos retaron cuando nos asustaba Maira que le pegó a un chico... (Taller N°: 6)

D:_ **Yo me caí de una escalera. Estaba andando en el andador, fui a la casa de mi tía y me fui para la escalera, después me di vuelta y me golpié acá** (se toca el labio.)

A I:_ **Tirarme al suelo y romperme la cabeza.** (Taller N°: 11)

Y:_ Bueno coso,... que no terminemos en octubre, que lo terminemos en diciembre, el veintitrés.

C:_ Pero voy a tener la panza muy grande.

D:_ **Y yo cumpla los años en diciembre, el treinta.**(Taller N°: 12)

C:_ ¿Y, les gusto venir al taller, o no, les gustaron las actividades?

A I y M:_ ¡¡Siiiiii!!

M:_ **Mi madrina cuando tiende la ropa afuera y siempre la persigue un perro dálmata y una ves se cayó, y ahora se murió.**

C:_ ¿Quién? El dálmata.

M:_ Si.

C:_ Bueno ahora no la persigue más.

M:_ **Ahora pusieron dos perros gran danes y una perra tuvo cachorritos.**

A I:_ **Y a veces yo voy a pescar, con Sebastián fuimos a pescar.** (Taller N°: 17)

1.3.2 Actividades cotidianas, diarias.

C:_ Walter. ¿Vos tenés novio?

Y:_ Si.

M:_ Se llama Franco. **Los que tienen novio tienen que aprender a lavarse las bombachas primero.**

C:_ Yo me las se lavar las bombachas.

Y:_ **Yo también... refriego, refriego, la lavo, la cepillo, la cepillo, le pongo jabón, jabón, jabón.**
(Taller N°: 1)

C:_ Bueno está bien, lo que importa es que se fue a ver a la hermana. Ahí está grabando, listo;... Bueno les voy a leer el cuento. Se llama un elefante ocupa mucho espacio.

D:_ **A!!!, nosotros estamos hablando de el elefante en la escuela cuanto pesa, duerme de pie, cuando se sienten morir van ellos mismos al cementerio de elefantes.** (Taller N°: 12)

1.3.3 Narraciones fantásticas sin tiempo histórico.

A I:_ **Cuando era lo del lucero, lo de la luna cayó una estrella fugaz.**

C:_ ¿Y vos la viste?

A I:_ Si.

D:_ Yo también

Y:_ Tenías que pedir deseos.

A I:_ **Y cuando yo era chiquita me desperté y estaban todos afuera y fui afuera**

C:_ Y que había afuera?

A I:_ Había una luna con una estrella que se cruzaban.

C:_ ¿Acá en Molina?

Y:_ Si. (Taller N°: 2)

A I:_ **Yo un día en la escuela con la pasta, puse el cepillo y lo serví y ppppp.....**

Y:_ Se tiró un gasesito la pasta. (Risas) . (Taller N°: 2)

1.3.4 Historias ficticias.

C:_ ¿Y vos Daiana qué dibujaste?

D:_ Esto. (Me muestra el dibujo)

C:_ Contame la historia.

D:_ **Y después fueron a la... a ... se dieron un besito y se fueron los dos a la cama.** (Taller N°:

14)

C:_ A ver tu dibujo Yamila.

Y:_ Mire señorita. (Me muestra el dibujo)

C:_ ¿Por qué tiene el pitito verde?

D:_ **Tiene varicela.** (Risas generalizadas)

M:_ **Se tira un pedo y le sale el olor verde.**

D:_ **Y le sale el pillo negro, se contaminó.** (Se ríen mucho)

(Taller N°: 14)

C:_ ¿Pero, qué es eso un baño donde yo estoy?

M:_ **En el medio del pasto. Acá está naciendo el hijo... en el pasto.**

C:_ Pero si estoy haciendo caca no está naciendo el hijo. ¿ O sale por el mismo lado?

M:_ Si.

C:_ ¿Cómo si?

Y:_ No, algunos salen por ahí, otros por adelante.

C:_ ¿Cómo algunos por atrás, y otros por adelante? Todos salen por el mismo lado.

D:_ **Porque algunos tienen cara de culo y otros cara de concha.** (Taller N°: 14)

2. Constitución de grupo

El grupo es un conjunto limitado de individuos/sujetos que se reúnen con un objetivo en común. “El grupo como espacio de articulación discursiva en el que cada uno dice lo suyo, pero no en un desierto o en una cámara de eco; tampoco en un coro regido por la adhesión al director o a una pintura con la que hay que sintonizar o identificarse. Unidad que se funda, a su vez, en un lugar distinto: el entrecruzamiento de discursividades no solo grupales, sino institucionales, históricas y sociales” (Percia, M. 1991, p. 44).

2.1 El lugar del otro.

2.1.1 Como significativo.

M:_ ¡Mirá lo rompieron!

C:_ No, no se desclavó nada más.

M:_ Lo llevo yo y lo arreglo.

Y:_ **Si querés yo te presto mi casa.** (Taller N°:10)

Y:_ Yo me quedo acá de Daiana un ratito.

M:_ **¿No, tu mamá qué me prometió? Que yo te tenía que cuidar y que coso. Tenés que irte con migo.**

C:_ Vayan donde tienen que ir porque si no después tu mamá se preocupa.

D:_ Y te busca por todos lados.

Y:_ No. (Contesta como enojada. Se hace una pausa y silencio.) (Taller N°:10)

D:_ **Yamila se tuvo que ir al campo de una amiga.**

C:_ ¿De Micaela no saben nada?

D:_ **Y anoche se fue a Rosario a ver a la hermana.**

A I:_ A Villa.

D:_ A Rosario. (Taller N°:10)

2.1.2 Interpretaciones de lo que al otro le ocurre.

2.1.2.1 Hipótesis.

M:_ Si, hay que decirle porque si faltan no van a saber las cosas que nosotros aprendimos.

Y:_ **No van a venir.**

M:_ **Y no van a venir y no van a aprender.**

Y:_ **Y no van a saber nada...** (Taller N°:1)

C:_ ¿Yamila no saben si vendrá?

D:_ **Me parece que tenía particular.**

Mientras esperamos un ratito a Yamila las nenas preguntan: (Taller N°:8)

Quando llego me estaban esperando Daiana, Micaela y Yamila, les pregunto si la vieron a Ana Inés y me cuentan que no había ido a la escuela, que **quizá esté enferma.** (Taller N°:8)

2.1.3 Cuestionamientos.

2.1.3.1 A las producciones del otro.

C:_ ¿Usan todos estos juegos en la escuela?

M y Y:_ Si.

C:_ Tienen un montón de juegos.

Y:_ Tenemos la bandera.

M:_ **La bandera no es para jugar. La otra quiere jugar con la bandera.** (Taller N°: 1)

Y:_ Hay dos.... dos... dos...

M:_ **Dos sogas.**

Y:_ **No son sogas.**

M:_ Cadenas. Uno se sienta arriba de la cadena y los otros lo tienen que empujar. Y va dando vueltas y te marea. enc 1

M:_ Después está el tobogán. El tobogán... son todos...

Y:_ Son todos vagones.

M:_ **No son todos vagones. Son todos.....**

Y:_ A donde se esconde el chavo del ocho.

M:_ Barriles, las latas, las latas esas grandes. (Taller N°: 1)

D:_ Parece Macarena esta. (Risas).

Y:_ **Pero Macarena es más linda...** (Taller N°: 3)

D:_ ¡¡Seño, no sabe lo que pasó en la escuela...!!

C:_ ¿Qué les pasó?

Y:_ Nos retaron cuando nos asustaba Maira que le pegó a un chico... La directora le dice vení para el salón, y los gritos se sintieron... Y la próxima vez que le pegues a un chico te sacamos del colegio. Micaela la corrige diciendo:_ **Te expulsamos!!!!**

Y:_ Bueno, te expulsamos. (Como justificando la expresión de Micaela.)

C:_ ¿Pero por qué tanto enojo?

Y:_ Porque pega, escupe, es peleadora . El otro día se agarró con una en la plaza, le sacó un diente y le salía sangre, toda la boca le rompió, le sangraba el labio.

D:_ **¿La boca le sangraba? No te dijimos eso.**

Y:_ Si.

M:_ **Ahora echame la culpa a mi, si querés también.**

Y:_ A mi me lo contaron.

M:_ Estás media loca vos, se te aflojó un tornillo, o que ... (Taller N°: 6)

2.1.3.2 A la autoridad.

Y:_ **Un camello volar!!!!** (Comienza a reírse como diciendo que es mentira)

C:_ “Soñadora , la halagó el. Te juro que lo vi, exageró ella:” (Taller N°: 2)

A I:_ Seño voy a corregir. (Dirigiéndose a los títeres)

AI:_ **Yamila esto está muy bien , espero que tengas todo completo. Así hace la señorita.** (Imita la vos, haciéndola como mandona.)

C:_ Así les hace la señorita!!!!??? (Risas colectivas.)

Y:_ **También hace... muy bien escribe.** (Imitándola.)

AL rato. A I:_ **Seño así corrige cuando está mal. Hace mmmall...** (Imita a la maestra.) **a vos Yamila te pongo un diez. A vos Micaela te pongo mal.** (Taller N°: 3)

D:_ Esta parece la señorita.(dice riéndose)
C:_ ¿Quién, yo? Hermosa. (Ahora todas se ríen.)
D:_ **Esta viejita me parece...** (Taller N°: 3)

C:_ ¿Pero qué pasó?

M:_ **Querés que también salga en el diario.** (Se pone a jugar a la tele) Ultimo momento, Daiana, Yamila, Ana Inés, Macarena fueron y yo fui a, fueron a la dirección. (Hace como el canal Crónica) Porque Antonela le dijo a la señorita Maria Adela que la peliábamos y eran toda mentira. (se pone a cantar una cumbia, ... “mentías cuando me decías ...” (Comienzan a reírse.)
(Taller N°:10)

C:_ ¿Y vos qué dibujaste? (dirigiéndome a Micaela)

M:_ **A vos mostrando el cu cu culo** (se ríe)

C:_ ¿Por qué a ver? (me río con ellas) ¿En dónde estoy?

M:_ En el baño.

Y:_ No en la calle está. (Risas generalizadas) (Taller N°:14)

2.1.3.3 Interpelaciones al compañero.

C:_ ¿Y vos qué era lo que querías decir?

A I :_ Si una vez el rey vio un camello correr tan fuerte.

Y:_ **Lo mismo que yo copiona.**

A I :_ Y que ¿!... (Taller N°: 2)

C:_ Vamos a hacer un títere y después si hay tiempo hacemos una obra de teatro. Tijera hay una sola así que la tienen que compartir.

Y:_ Primero Micaela , después te toca a vos y después le toca a Ana Inés.

D:_**¿ Por qué todo en fila?**

Y:_ Porque si.

D:_ Son vivas ustedes. (Taller N°: 3)

D:_ **Y vos mañana andá a la escuela.** (Le dice a Yamila.)

M:_ Porque te van a preguntar porque faltaste.

Y:_ Voy a llevar el certificado del médico que estaba enferma para que sepas.

D:_ Vos sos mentirosa, me parece.

A I:_ **Le trae cualquier remedio y se lo cree.**

Y:_ Aparte a la mañana tengo que tomar el aerosol. (Taller N°: 3)

M:_ Los llevamos a la escuela a los títeres.

C:_ ¡ Que bueno! y , cuéntenme más.

A I:_ Y se cayó.

M:_ **Hay que chica, entiende todo al revés. Yo lo iba a llevar a la escuela y vino un perro de atrás, lo quise esquivar, (hace ademanes con las manos explicando la situación) di vuelta y ... pobre muñeco.** (Taller N°: 5)

Y:_ Nací en....

C:_ ¿En dónde naciste vos?

Y:_ En Villa Constitución. (No se entiende muy bien lo que dice.)

M:_ **¿Dónde dijiste?**

Yamila contesta como enojada. Y:_ V-i-l-l-a (lo deletrea y luego lo escribe) (Taller N°: 11)

C:_ ¿Y qué hacía Victor, qué hizo, qué declaró?

D:_ **La independencia.**

A I:_ **No! La huelga.**

D:_ A.... Porque querían ser libres. (Taller N°: 12)

D:_ Y le daba vergüenza andar en patas y no iban.

Y:_ **En pie, no en pata , en pata andan los animales.**

D:_ Bueno. (Taller N°: 13)

2.2 Constitución del Yo.

2.2.1 Diferenciación.

A I:_ De su casa, de la ciudad.

Y:_ No.

D:_ **No, de la ciudad no.**

Y:_ **No porque es un campo.**

A I:_ **¿Castillos puede haber en la ciudad?**

Y:_ **No.**

C:_ No se, ¿que dicen ustedes?

Y:_ **Nunca, nunca.** (Taller N°:2)

D:_ Nací el...

A I:_ Esa es la otra.

D:_ **Si, yo el 31 de diciembre.**

Y:_ **Nací el 23 de mayo o 28 de mayo** (con vos muy baja que casi no se le entendía como dubitativa.)

M:_ **No, yo los cumpla en septiembre.**

A I :_ **Yo en junio.** (Taller N°:11)

2.2.2 Oposición al otro.

C:_ Pero tienen que ser maderas chiquitas.

A I:_ **O así.** (marcando una distancia entre las manos de más o menos de 20 cm..)
(Taller N°: 5)

Y:_ Yo digo que con esto los brazos.

M:_ **No, con esto los brazos.**

Y:_ No pero queda muy grande. (Taller N°: 6)

D:_ ¿Qué va a ser?

C:_ Un varón y se va a llamar Mateo.

M:_ **No Federico, Luciano. Ramiro.**

C:_ Pero ya se va a llamar Mateo.

A I:_ **No, Mateo Francisco.** (Taller N°: 8)

2.2.3 Identificación

M:_ Bueno, la mitad.

D:_ **Así puede ser.**

M:_ **Así porque le ponemos esto de brazo.** (Taller N°: 6)

D:_ Este buzo es viejo.

AI:_ **Yo también traje viejo.** (Taller N°: 7)

M:_ Esto yo lo se manejar.

D:_ **Yo también.** (Refiriéndose al grabador, comienzan a tocarlo por todos lados)
(Taller N°: 10)

C:_ Ahí dice a mi me enoja...

D:_ **Que me moleste mi hermano.**

Y:_ A mi me enoja que me rompa los huevos **Rodrigo mi hermano.**

A I:_ **A mi que me molesten.**

M:_ **Si a mi también.** (Taller N°: 11)

2.3 Autonomía del coordinador.

C:_ Vamos a hacer un títere y después si hay tiempo hacemos una obra de teatro. Tijera hay una sola así que la tienen que compartir.

Y:_ **Primero Micaela , después te toca a vos y después le toca a Ana Inés.**

D:_¿ Por qué todo en fila?

Y:_ Porque si.

D:_ Son vivas ustedes. (Taller N°: 3)

D:_ Después pasó en el bosque que los animales andaban buscando cada uno ...

C:_ ¿Qué? (quieren contestar entre todas)

M:_ **Bueno estaba hablando ella.** (le dice a Ana Inés.) (Taller N°: 8)

M:_ Ya se el 20 de junio.

C:_ Bueno, le inventan una historia al amigo. (Les entrego una ficha con frases incompletas para que le agreguen lo que falta y se completen las oraciones como para tener la historia del muñeco. Micaela toma la ficha y comienza a leer.)

M:_ ¿Cómo se llama? Las demás piensan y no responden.

M: **Vamos a hacer una votación, dame un papelito.**(Organizan la votación en secreto) Vos elegí un nombre lo escribís con esta lapicera y se la pasás a Yamila.

(Ana Inés escribe un nombre y le entrega el papel a Micaela y la lapicera a Yamila. Daiana también lo escribe.)

M:_ Vamos Yamila piense un nombre... (Taller N°: 9)

M:_ Bueno, se va a llamar Luciano. (Vuelve a leer la ficha) M:_ Su apellido su apellido....

C:_ Bueno, invéntenle.

Nuevamente hacen una votación.

A I:_ A mi me tienen que pasar la lapicera.

Gritan, se ríen, hacen lío, hablan.

Y:_ A ver, a ver.....

D:_ Listo (Se ríe mucho. Micaela y Ana Inés cuchichean y se dicen cosas en secreto.)

M:- **El apellido va a ser.....** (Elige un papel Daiana y se lo da a Micaela.)

M:_ **El apellido es....** (Taller N°: 9)

2.3.1 Autogestión grupal

Micaela toma la ficha y comienza a leer.

M:_ ¿Cómo se llama? Las demás piensan y no responden.

M: **Vamos a hacer una votación, dame un papelito.**(Organizan la votación en secreto) Vos elegí un nombre lo escribís con esta lapicera y se la pasas a Yamila.

Ana Inés escribe un nombre y le entrega el papel a Micaela y la lapicera a Yamila. Daiana también lo escribe.

M:_ Vamos Yamila, piense un nombre... (Taller N°: 9)

2.3.1.1 Organización grupal

A I :_ ¿Cómo se pinta?

D:_ **Como yo.**

A I :_ **Micaela pinta acá porque yo no llego.**

M:_ Bueno.... uuuyyy. (Se paso de la raya) Pasale verde, dale pasale verde. (Se ríen.)

AI:_ **Mica pintá ahí.**

Y:_ Yo quiero pinta los zapatos de negro. (Taller N°: 7)

M:_ **¿Bueno, quién va a sacar el papel?**

Saca un papel Ana Inés.

M:_ Se va a llamar.....(Hace como en las películas de suspenso)

D:_ Lo cambió, lo cambió.

A I:_ No, no.

M:_ Se va a llamar Luciano. (Taller N°: 9)

Micaela escribe en la ficha.

M:_ **Bueno, ahora sigue que hace.**

C:_ Pueden escribir un montón de cosas.

D:_ Juega.

A.I:_ A tiene 15 años.

Y:_ Juega al fútbol, baila.

D:_ Ha va a bailar un hombre.

M:_ Como una mujer que.

D:_ Baila con Micaela.

AI:_ Yo con una mujer.

M:_ ¿Y qué?

C:_ ¿Pero, qué pasa, no bailan entre todos, en los actos escolares?

A.I:_ Esta si que baila.

Y:_ Baila el vals,

Anota Micaela y lee:_ ¿Quiénes son sus amigos? Nosotras... (Taller N°: 9)

2.3.1.2 Resolución de tareas.

D:_ Dale con la plasticola.

A I:_ **No se la doy a Micaela que me la estaba pidiendo.**

Y:_ Bueno, después de Micaela estoy yo. (Taller N°: 3)

Y:_ **Primero Micaela , después te toca a vos y después le toca a Ana Inés.**

D:_¿ Por qué todo en fila?

Y:_ Porque si.

D:_ Son vivas ustedes. (Taller N°: 3)

C:_ Toda esta madera es mucho, podemos hacer la mitad.

M:_ Bueno, la mitad.

D:_ **Así puede ser.**

M:_ Así porque le ponemos esto de brazo.

C:_ No, esas pueden ser las piernas, o como dicen ustedes?

Y:_ **Yo digo que con esto los brazos.**

M:_ **No, con esto los brazos.**

Y:_ No pero queda muy grande. (Taller N°: 6)

3. Deseo de investigar.

El deseo es el motor que mueve al niño a investigar los objetos de la cultura para apropiárselos. “El deseo –suspendido eternamente en su realización- retorna de lo reprimido para ser reconocido, entre otras transformaciones, como deseo de saber(...). El deseo de investigar en el niño, en etapas tempranas, está al servicio de la investigación sexual infantil. La sensación de fracaso que experimenta el niño al no poder encontrar una respuesta satisfactoria en este primer intento de autonomía se transformará en sublimación, donde el deseo de investigar/aprender se despliega libremente al servicio de los intereses y los problemas intelectuales” (Ageno, 1985, p. 17, 18).

3.1 Abandono de certezas.

3.1.1 Preguntas

M:_ **¿Vos cuántos años tenés?**

C:_ Tengo veinticuatro años.

Y:_ Yo ocho.

M:_ Una preguntita ... **¿vos, usted tiene novio señora?**

C:_ Si tengo novio.

M:_ **¿Cuántos años tiene su novio?**

C:_ Treinta y seis.

M:_ **¿Y cómo se llama?**

C:_ Walter. ¿Vos tenés novio?

Y:_ Si.

M:_ Se llama Franco. Los que tienen novio tienen que aprender a lavarse las bombachas primero.

C:_ Yo me las se lavar las bombachas.

Y:_ Yo también... refriego, refriego, la lavo, la cepillo, la cepillo, le pongo jabón, jabón, jabón.
(Taller N°: 1)

Y:_ **¿Y el otro martes que vamos a hacer?**

M:_ **¿Por que no nos cuenta un cuento?** (Taller N°: 1)

A I:_ De su casa, de la ciudad.

Y:_ No.

D:_ No, de la ciudad no.

Y:_ No porque es un campo.

A I:_ **¿Castillos puede haber en la ciudad?**

Y:_ No. (Taller N°:2)

A I:_ **¿Y la madera se dobla?** (Mirándolas a todas.)

M:_ Y la madera no. La madera se desarma.

D:_ Se le salen las astillas. Y con que haces el muñeco, los brazos como se los pones?

M:_ Y Haces así, después así y así (hace todos los ademanes correspondientes para explicar.)

A I:_ **¿Y con qué pegás a los brazos?**

M:_ Y con clavos. (Taller N°: 5)

3.1.2 Dudas.

M:_ ¿Vos sabias que ella está embarazada?

Y:_ **¿Quién?**

M:_ Ella.

D:_ **Mentira.**

C:_ Si es verdad.

M:_ Un nene va a tener.

3.1.3 Curiosidad

C:_ **Bueno, ¿quieren saber que pasó con la pajarita?** Todas:_ **Siiii** (contestan que si eufóricamente.) (Taller N°: 2)

C:_ “¿Qué? ¿Es que puede pasarme algo malo?”

D:_ **A ver.**

C:_ No está acá. No tiene dibujitos. (Taller N°: 10)

Y:_ **¿Pero cuándo va a tener el bebe?**

A I:_ Eso, ¿cuándo?

C:_ El 29 de enero. (Taller N°: 12)

C:_ Les traje un cuento que se llama las fuerzas telúricas. (Se empiezan a reír mucho por la palabra telúrica.)

D:_ **¿Telu qué?**

M:_ ¿Telúrica?

C:_ Si, ¿saben lo que significa?

A coro:_ ¡ No o o o!!!

C:_ Tiene que ver con los movimientos de la tierra. (Contestan:_ A a a a..) (Taller N°: 13)

D:_ **¿Qué es fango?**

C:_ ¿Alguien sabe? (ninguna contesta) Es el barro, es la tierra hecha barro.

M:_ ¿Y qué es eso que dijiste del bajo?

(Me fijo en el texto y luego contesto) C:_ Por debajo del pantalón. Una expresión diferente para decir que está detrás, debajo de.

M:_ A, ahora entiendo. (Taller N°: 13)

3.2 Interacciones dialógicas.

3.2.1 Palabras para otros.

C:_ Se llama El día de las tortugas; y dice así: “El tigre se miró en el río y se vio un bigote blanco y pensó: ¿Será que me estoy poniendo viejo?”

D:_ Si

C:_ ¿Por qué?

Las tres contestan:_ Porque tiene el bigote blanco. (Gritando)

C:_ Y pero Charly García tiene el bigote mitad blanco y mitad negro.

M:_ **Y porque capas que se tiñe.**

C:_ **¿Se teñirá?**

D:_ **Si.**

A I:_ **Y capás...** (Taller N°: 8)

D:_ En la escuela.

C:_ **¿ Y qué pasaba en la escuela?**

D:_ **Tenían que sacarse los zapatos porque estaban las fuerzas telúricas.**

C:_ **¿Por qué, qué pasaba con los que no tenían zapatos?**

D:_ **Iban y no iban a la escuela.**

M:- **Se ponían tristes**

C:_ **¿Iban a la escuela?**

M:_ **iban y no iban.**

C:_ **¿Cómo sería eso?**

D:_ **Y le daba vergüenza andar en patas y no iban.** (Taller N°: 13)

C:_ Claro que si, por que no.

M:_ **Como una hormiguita.**

C:_ Y ya nadie tuvo que esconder los pies.

M:_ **Bueno, ahora vamos a escuchar.**

Todas:_ Dele, dele, seño.

C:_ Bueno, vamos a escuchar. (Taller N°: 13)

3.2.2 Argumentaciones:

C:_ **¿Debe ser re peligroso?**

M:_ **No porque tenés que agarrarte de la madera.**

Y:_ **Te agarrás de la madera y después empezás a amacarte.**(Taller N°: 1)

C:_ Yo jugaba al ta te ti.

Y:_ **¿Cómo es?**

M:_ **Ya se, tenés que hacer un cuadrado...**

Y:_ **Si, si. Tenés que buscar cuatro piedritas, va tres son... seis tenés que buscar en total porque tenés que agarrar tres para jugar y tres por si se te pierden.** (Taller N°: 1)

C:_ **¿Qué es para ustedes?**

Las tres:_ Yo yo yo ...

D:_ **El que tiene una mesa y se cuenta y va y te dice que cumpla las órdenes.**

M:_ **Cuando a una gente la meten presa y una señora quiere hacerle juicio, entonces llama a un abogado.**

C:_ ¿Para qué?

M:_ **Para que le ayude a explicar todo lo que hizo el. No, es ese señor que está parado y tiene como se dice un martillo.....**

C:_ Ese es el juez.

M:_ **El juez. Dice si pasó esto pasó esto paso esto. La chica dice: ese chico no mató a nadie, ese chico no robó a nadie, ese chico....**

D:_ **Tiene que cumplir las órdenes...**

C:_ ¿Quién tiene que cumplir las órdenes de quien?

M:_ **No vos estás diciendo otra cosa.**

C:_ A ver como Daiana.

M:_ **El ladrón tiene que decir la verdad.**

C:_ ¿Y si dice mentira?

M:_ Y el juez tiene que hacer unos papeles. Para que lo saquen tiene que pagar 1000 2000 o 3000 para que lo saquen y que diga la verdad. (Taller N°: 8)

4. Pensamiento propio.

El pensamiento propio se encuentra relacionado con la creación, es decir con las creaciones particulares de un nuevo objeto cultural. Es la creación de una nueva versión de la historia (colectiva/singular) que no ha existido nunca de ese modo. El pensamiento propio se vincula con el pensamiento opaco que es una comprobación, realizada por el niño, desde una actividad que efectúa con el objetivo de asegurar que sus pensamientos no son transparentes al Otro. Este trabajo de ocultamiento de ideas habilita a la separación y a la unificación de su espacio. El pensamiento opaco es condición necesaria pero no suficiente del pensamiento propio. (Auglanier, 1994).

4.1. Muestran.

M:_ **Yo tengo un invento, que nadie me copie.**

Y:_ **Mirá.**

C:_ Esta re lindo.

M:_ Mirá chachaan ... chachaan.... le puse el fósforo adentro acá . (Taller N°: 3)

Comenzó la obra con Micaela y Yanina, sus muñecos charlan se preguntan cosas se ríen mucho bajan y suben a escena. (Taller N°: 4)

Como están tan inquietas van y vienen las voy a buscar a Yamila y a Ana Inés que corrían por el patio, queda Micaela sola con el grabador andando y al desgrabar descubro un par de puteadas de Micaela a Yamila. (Taller N°: 7)

4.2 Ocultan.

4.2.1 Ocultamiento de ideas.

M:- Hay como se llama... ¿Está prendido eso? (señala el grabador.)

C:_ Si por qué ... ¿Qué problema hay si está prendido el grabador?

M:_ **Porque no quiero que me escuchen.** (Taller N°: 5)

C:_ Micaela acá donde escribiste leo todos rayones, ¿qué dice?...

M:_ **Yo escribo así, ¿o no que yo escribo así en el cuaderno?**

C:_ ¿En qué cuaderno?

M:_ En los dos.

C:_ En los dos cual.

Y:_ De clases.

C:_ ¿Y escribís así en el cuaderno de clases?

M:_ **Si, nosotros escribimos así en el cuaderno de clases.**(Taller N°: 14)

D:_ **No leas porque... no Micaela no...**(Silencio)

Y:_ Micaela leelo fuerte, en voz alta (Leé lo que escribió Yamila de su dibujo.)

M:_ Bueno... hay un chico en bolas, es mi hermano Elias. (Risas) ¡Lo leo de nuevo, lo leo de nuevo.! Un chico en bolas, es mi hermano Elias. (Taller N°:15)

4.2.2 Ocultamiento del cuerpo.

C:_ Ojo que se te sale el sombrero Rogelio. (**Se ríen a carajadas, se esconden, cuidan que no se las vea.**) (Taller N°: 3)

Ellas quisieron esconderse para realizar la obra de teatro. El lugar mío fue el de público, después de ayudarlas a organizarse. (Taller N°: 4)

M:_ **Yo me voy a ir.**

C:_ Cerrá el portillo y vení, sentate acá.

M:_ **Yo me voy.**

C:_ por suerte se acordaron de traer las pinturas. Cada una tiene su silla, si, bueno se sientan. Ahí está. Como habíamos quedado en el último taller de hacer un muñeco entre todas, hoy lo vamos a hacer.

M:_ **Chau!!!!** (Intenta irse)

C:_ Bueno si te vas no volvés después.

M:_ No.

C:_ Nos vemos el viernes que viene.

M:_ Si.

C:_ Mirá que no volvés. (Micaela se va afuera y luego vuelve. Nadie le dice nada y se sienta en su lugar.) (Taller N°: 6)

C:_ **¿Dónde esta Yamila?** No me pintes el papel que me vas a pintar la mesa y después que hago (Dirigido a Ana Inés) (Taller N°: 7)

4.2.3 Secretos.

D:_ Listo (Se ríe mucho. **Micaela y Ana Inés cuchichean y se dicen cosas en secreto.**) (Taller N°: 9)

M:_ Yamila no gastes la tinta al pedo.

Y:_ Me copiaste..

D:_ **Yo voy a poner...** (Taller N°: 9)

4.2.4 Mentiras.

C:_ Micaela acá donde escribiste leo todos rayones, ¿qué dice...?

M:_ **Yo escribo así, ¿o no que yo escribo así en el cuaderno?**

C:_ ¿En qué cuaderno?

M:_ En los dos.

C:_ En los dos cual.

Y:_ De clases.

C:_ ¿Y escribís así en el cuaderno de clases?

M:_ **Si, nosotros escribimos así en el cuaderno de clases.**

C:_ Y cómo les entiende la maestra. Todas contestan:_ Porque le explicamos que es una joda para Video Mach.

M:_ **Estoy escribiendo rayas.** (Taller N°: 14)

4.3 Complicidad.

4.3.1 Apoyo entre pares.

C:_ ¿Qué? (quieren contestar entre todas)

M:_ **Bueno, estaba hablando ella.** (le dice a Ana Inés.)

C:_ Bueno, ¿quién quiere hablar?

Todas:_ **Ella, ella** (señalándose mutuamente.)

C:_ Bueno, ¿pero qué pasó?

A I:_ **Que diga**

M:_ **Yo se pero que lo diga ella.**

A I:_ **No ella.**

C:_ Bueno, decilo vos (dirigiéndome a Micaela)

M:_ **Que ella lo diga después y yo lo digo.**

A _I: **Dale** (como asintiendo) (Taller N°: 8)

C:_Y vos que decías Daiana.

D:_ **No que lo diga ella.** (Silencio.)

C:_ Bueno, (Taller N°: 8)

4.4 Pensamiento reticente.

4.4.1 Oposición al otro.

D:_ **Seño, no sabe lo que pasó en la escuela...!!**

C:_ ¿Qué les pasó?

Y:_ Nos retaron cuando nos asustaba Maira que le pegó a un chico... (Taller N°: 6)

D:_ La señorita Maria Adela nos llevo a la dirección..

C:_ ¿ A quién llevó a la dirección?

Y:_ A mí a Daiana Macarena y a Micaela y no me acuerdo más.

C :_ ¿Qué hicieron?

D:_ A Yamila vos le tocás un pelito y empieza (hace burla de cómo llora)

C:_ ¿Pero qué pasó?

M:_ **Querés que también salga en el diario.** (Se pone a jugar a la tele) Ultimo momento, Daiana, Yamila, Ana Inés, Macarena fueron y yo fui a, fueron a la dirección. (Hace como el canal Crónica) Porque Antonela le dijo a la señorita Maria Adela que la peliábamos y eran toda mentira. (se pone a cantar una cumbia, “mentías cuando me decías “... Comienzan a reírse.) (Taller N°: 10)

M:_ Ayer me retaron en la escuela .

C:_ ¿Por qué?

M:_ **Después te cuento.** (Hace una pausa, murmura algo.)

Al rato: M:_ **Un chico se había caído al agua entonces yo dije se hizo pi pi encima. Yo no sabía que se había caído entonces por eso me reto la señorita.** (Taller N°: 17)

4.4.2 Callar en parte.

Micaela sola con el grabador andando y al desgrabar descubro un par de puteadas de Micaela a Yamila. (Taller N°: 7)

C:_ ¿Vos Micaela no te acordás de ninguna?

M:_ **Si, una con mis hermanos pero no la quiero contar.** (Se ríe como con picardía)

C:_ Bueno, está bien. (taller N°: 11)

D:_ **No leas porque... no Micaela no...**(Silencio)

Y:_ Micaela leelo fuerte, en voz alta (Lee lo que escribió Yamila de su dibujo.)

M:_ Bueno... hay un chico en bolas, es mi hermano Elias. (Risas) Lo leo de nuevo, lo leo de nuevo.

Un chico en bolas, es mi hermano Elias.(Taller Nº: 14)

4.4.3 Dar a entender que se oculta, silenciamiento.

M:_ A ella pintó más.

C:_ Pero ustedes pintaron en un lugar más grande. (Acompaño al baño a Yamila y Daiana. Mientras tanto A. Inés y Micaela cuchichean en secreto algo que no se escucha en la grabación.)

(Taller Nº: 7)

C:_ Listo, ahí graba. Bueno veo que no trajeron los muñecos.

Y:_ Nos olvidamos seño.

C:_ Bueno, que podemos hacer entonces. (**Mientras tanto Micaela y Daiana cuchichean.**) (Taller Nº: 16)

5. Prescripciones que pueden producir el efecto de estigmatización.

Las prescripciones son supuestos vinculados a las expectativas que se tienen de los alumnos y pueden, sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción simplemente por el hecho de existir. Si estas aseveraciones son muy rígidas, es posible que puedan ubicar al niño en un estigma de difícil salida; si se toman en dichas predicciones sólo las imposibilidades del sujeto (Tenti Fanfani, Cervini Iturbe, 1984).

5.1 De fracaso escolar.

5.1.1 Desde diagnósticos psicológicos.

Charlamos de los niños que tenían alguna dificultad en la escuela, ya los tenía identificados por el diagnóstico grupal que realizan las docentes con los que trabajaron el año anterior, ese es un trabajo institucional; y por el diagnóstico que realiza la psicóloga y la fonoaudióloga. Me muestra que cada niño tiene una carpeta que las tiene la maestra en el salón, las carpetas tienen evaluaciones de contenidos, test

diagnósticos, informes año a año de la psicóloga y la fonoaudióloga, según la necesidad del niño. Estas carpetas se me ofrecieron como información confidencial para que las viera puesto que me podrían servir para el trabajo; aunque sea material que no puede visar cualquiera.

(Primera entrevista a la Docente)

“Problemas atencionales, inmadurez intelectual, diagnosticados por la psicóloga. Y ella nos decía que era por la realidad socio económica crítica de los padres que no los ayudan y esto incide en el rendimiento de los chicos. La maestra no puede con todo.” (Entrevista a la Directora)

Mi pregunta se dirige hacia el diagnóstico de grupo, si es estrictamente pedagógico, a lo que contesta afirmativamente, “si evidenciamos algún problema, trabajamos con los profesionales.” (Entrevista a la Directora)

5.1.2 Desde el docente.

“Hay como una pasividad por parte del grupo, están como desinteresados.” ... “justo en este curso hay cinco o seis que te van a venir bien para trabajar.” (Primera entrevista a la Docente)

Cuando se refiere a los alumnos plantea el poco rendimiento de sus alumnos y del grupo en general. “Es un segundo, segundo, la mayoría es regular, quizá alguno puede llegar a bueno o potencialmente al muy bueno pero igual son muy flojos.” (Segunda entrevista a la Docente)

Después hizo alguna referencia a las particularidades de los niños seleccionados. “**Oscar** se distrae mucho”, cuenta la experiencia de un día en que estaba desarrollando un tema y Oscar le sale con la historia de un caballo. “Con eso me da la pauta de que está pensando en cualquier cosa menos en lo que yo digo”.

“**Daiana** comenzó este año la escuela en el pueblo y el informe de la otra escuela no es muy bueno.”

“**Yamila** tiene capacidad pero falta mucho, de tres días falta uno y no tiene prácticamente apoyo de la casa.”

“**Micaela** tiene problemas de atención,” (Existe un diagnóstico de la psicóloga que en ese momento trabajaba en la institución).

“**Ana Inés** repitió segundo conmigo, aprendió a leer y escribir muy tarde. Algunos todavía leen siguiendo con el dedo, pero bueno están en tercer año.”

“**Tatiana** tiene problemas de espacio y hasta puede que tenga problemas visuales porque se nota que esfuerza mucho la vista”.

“**Natalia** no es tanto”, decía, por eso la había puesto casi última.

“**Gisela** vive en el campo, quizá se le haga difícil de asistir es una niña un poco conflictiva porque es bastante peleadora, dice malas palabras, en la casa la apoyan pero le cuesta.”

Igualmente manifiesta que los primeros cinco (refiriéndose al orden de la lista) son los que más le preocupan.

(Segunda entrevista a la docente)

5.1.3 Desde la Institución educativa.

...tienen “casos de falta de estímulo, falta de apoyo del hogar, que llevan a problemas emocionales, desencadena desinterés, y que la escuela se haga cargo de todo.” ... “Problemas atencionales, inmadurez intelectual, diagnosticados por la psicóloga. Y ella nos decía que era por la realidad socio económica crítica de los padres que no los ayudan y esto incide en el rendimiento de los chicos. La maestra no puede con todo.” ... “El que no aprende por nada es porque tiene algo neurológico, las maestras ayudan mucho. No hay fracaso escolar, no hay deserción. Hace unos años atrás hubo unos chicos que dejaron, hijos de unas familias de afuera, uno dejó en tercer año, no iba a la escuela y termino dejando ahí. Comparando con la secundaria se nota más en la escuela media la deserción, como tienen horas de recuperación y complementarias no tenemos “desertores.” Trabajamos con la diversidad de aprendizajes en la hora de recuperación, con el plan anual de recuperación, en estas horas la enseñanza es individualizada, más personalizada, esto lo posibilita que trabajemos en jornada completa.”... A la pregunta sobre si tenían algún método en particular de trabajo cuenta: “No hay algo general, cada maestra según su criterio trabaja y según el tema que sea también. Lo primero que hacen es un diagnóstico del grupo, después un pronóstico, líneas de acción, la planificación anual, y después las unidades didácticas donde se trabaja lo más conveniente según el grupo. En marzo se trabaja con los chicos para el diagnóstico, estamos en la etapa diagnóstica. Esto significa que todas las actividades son para evaluar temas del año anterior. A fin de año se hace un informe de lo trabajado y en base a esto se hacen las actividades del año siguiente.” (Entrevista a la Directora)

Charlamos de los niños que tenían alguna dificultad en la escuela, ya los tenía identificados por el diagnóstico grupal que realizan las docentes con los que trabajaron el año anterior, ese es un trabajo institucional. ... La docente al igual que la directora, ya tenían identificados los niños “problemas” en tanto que en comentarios de ellas decían “justo en este curso hay cinco o seis que te van a venir bien para trabajar.” (Primera entrevista a la Docente)

3.8.3 Análisis de la experiencia. Tercera fase.

Como último paso del proceso investigativo, se analizaron los entrecruzamientos producidos entre el sistema de categorías seleccionado y la experiencia práctica recibida desde el trabajo de campo.

Incluimos en un principio un breve recorrido por la historia del pueblo y diferentes observaciones que realizamos del grupo de los niños. Conocer la historia, el entorno, los alrededores del pueblo, junto con las particularidades del grupo de pertenencia; nos permitió “entrar” por otra puerta al análisis de la experiencia de campo. Las características descritas, los principales acontecimientos, modos de vida, de ser, de pensar, la formación de cada institución ofrecieron reconstruir una singular trama social que a nuestros fines fue relevante para dar significación a datos actuales.

Capítulo IV

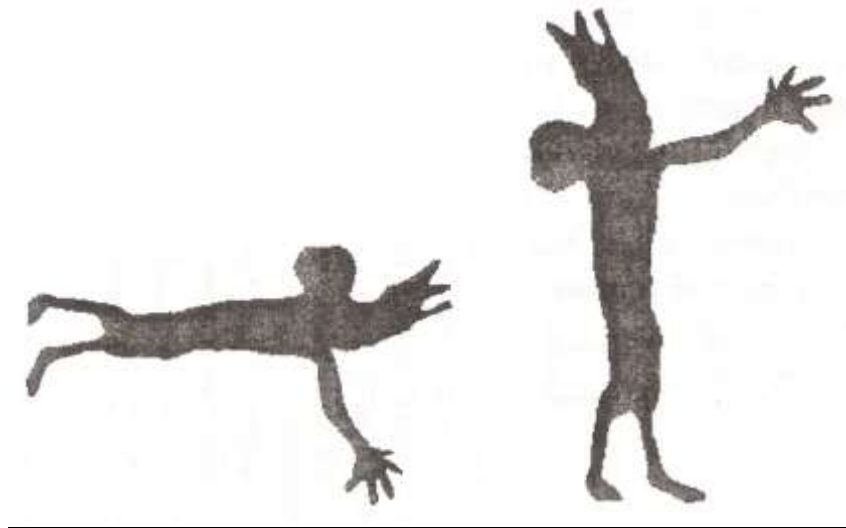
"Análisis de la experiencia de campo"

"El hambre"

Un sistema del desvínculo: El buey solo bien se lame. El prójimo no es tu hermano, ni tu amante. El prójimo es tu competidor, un enemigo, un obstáculo a saltar o una cosa para usar.

El sistema que no da de comer, tampoco da de amar: a muchos condena al hambre de pan y a muchos más condena al hambre de abrazos.

Eduardo Galeano: "El libro de los abrazos."



4.1 Ubicación - Contexto: una historia del pueblo de J. B.

Molina.

Juan Bernabé Molina es el nombre de quien, en el momento de fundar el pueblo, era propietario de las tierras en donde hoy se sitúa la localidad. Se encuentra ubicada geográficamente al sur de la provincia de Santa Fe, a once kilómetros del límite natural con Buenos Aires, el “Arroyo del Medio;” y aproximadamente a ochenta kilómetros de Rosario. La ruta 90 o “Chapui” es la más próxima a la localidad; se conecta con una ruta provincial, más conocida como el acceso al pueblo, que consta de 11 km. El Chapui llega a Villa Constitución (ciudad cabecera del departamento Constitución, al que pertenece Molina) siendo el centro urbano más cercano. Cuarenta kilómetros son los que la separan de nuestro pueblo, y dentro de estos kilómetros podemos encontrar muchos pueblecitos con similares características al que nos estamos refiriendo como Godoy, Coronel Bogado, Sargento Cabral y Rueda. Cuentan los lugareños que las distancias entre los pueblos no sólo se trazaron por las estaciones del tren sino que también fueron lugares que marcaban el tiempo que antes tardaban las carretas en transitar todo un día, es decir, que donde las encontraba la noche se convertía en un paraje; y poco a poco ese lugar se iba transformando en un puesto con almacén de ramos generales, hasta llegar a ser un pueblo.

En relación a las dimensiones espaciales, el pueblo cuenta con una gran extensión de campos para siembra y crianza de diferentes animales, siendo mucho más reducido el espacio de la planta urbana. Cuenta con treinta y dos manzanas de cien metros cuadrados, ubicadas topográficamente como un rectángulo de ocho manzanas por cuatro. El total de espacio perteneciente al distrito es de un poco más de 16.000 hectáreas.

Rodeado de pueblos de semejantes características, J. B. Molina se crea hacia el año 1908. Se trazó su crecimiento a orillas del Ferrocarril “General Manuel Belgrano”, en ese entonces llamado “Ferrocarril Central Córdoba”. Jorge y Victor Molina, junto con un

grupo de colonos bautizan a la villa con el nombre de Juan Bernabé Molina en honor a su padre quien había sido el propietario de las tierras. Ya en 1.910 el pueblo cuenta con su primera comisión de fomento y en 1.911 comienza a funcionar la escuela pública de enseñanza primaria N° 58, la que recién en 1.958 adquiere su propio edificio y toma el nombre actual de “Escuela Provincial N° 6058 Guillermo Pinto.”

Pueblo que se constituye netamente cerealero, en el año 1912 (año del grito de Alcorta) surge la Federación Agraria Argentina filial J. B. Molina. El trabajo que abundaba era el de peón de campo, había mucho cereal para embolsar y apilar, y luego en épocas de humedad desembolsar y secar al sol todo el cereal nuevamente. Por ello, era muy importante el sindicato de oficios varios que en 1932 comienza a legislar la actividad gremial y a organizar a los trabajadores del “suelo.”

“El ferrocarril era la vida para los pueblos,” es una de las tantas frases que se suele escuchar a quienes les preguntemos sobre la historia del pueblo. Parecería ser que Molina – Según relatos de lugareños entrevistados - cede los terrenos poniendo como condición (al ferrocarril), que halla un tren local. A la hora seis del día salía hacia Rosario una máquina con tres vagones, dos eran de pasajeros y uno de carga. El maquinista vivía en el pueblo, y el trabajador de la vía, los que hacían la carga y descarga del tren, eran llamados despectivamente “Catango.” Como todo el comercio se desarrollaba por el ferrocarril y las personas se movilizaban a través de este sistema de transporte, los caminos y rutas tardaron en llegar. No hubo acceso pavimentado por mucho tiempo.

Existían dos almacenes importantes que abastecían a las chacras, con peluquería, herrería, bar, con estanterías muy altas, canchas para los caballos y en donde todos los domingos había fiesta, eran: “Albornos y Cachilo.” Estamos hablando de los años 35’, 40’.

Un pueblo pujante, que recibe a sus primeros pobladores inmigrantes desde países como Polonia, Alemania, Yugoslavia, Rusia, Turquía, y en su mayoría de Italia y España. Inmigrantes que trajeron consigo sus propios oficios serán los primeros comerciantes, zapateros, carpinteros y herreros. También había hoteles y fondas, albañiles, un sastre, el

relojero, el talabartero, y los que instalaban molinos. -“Se rumoreaba también que funcionaba un “quilombo”. Comenta nuestro entrevistado.

Paulasa era el apellido de un dueño de muchas cuadras de campo en esta zona, con la llegada de los inmigrantes reparte 50 cuadras a cada uno para que fueran trabajadas, pero lo cosechado debía ser entregado al dueño en concepto de alquiler y este le daba un pequeño porcentaje, si el inquilino tenía animales o granos de más se lo sacaba. “Campo Paulasa” fue vendido a los inquilinos con las leyes sociales de Perón. Los inmigrantes se hacen dueños de las tierras por este movimiento de leyes a nivel nacional. La mayoría de los inmigrantes fue tomando posesión de los campos aledaños al pueblo haciéndose propietarios de las parcelas de tierra. Así, la agricultura y la ganadería en manos de los inmigrantes, -nuevos dueños- hacían que se instalaran para quedarse; siendo actualmente las principales formas de producción de la zona.

En los años posteriores se crean instituciones como la biblioteca popular, el juzgado de paz, el club social y deportivo, el hospital Rural N° 54, que luego pasa a ser Servicio de Asistencia Médica Comunitaria (SAMCO). La distribución equitativa de energía eléctrica se concreta en el año 1.952 con la fundación de la cooperativa de Luz y Fuerza Limitada. Al año próximo se organiza la agencia A.F.A “Agricultores Federados Argentinos.” Posteriormente se funda la escuela secundaria, el centro de jubilados y pensionados.

Suele escucharse en los habitantes una suerte de añoranza por las épocas pasadas. Muchos sienten que fueron las épocas del apogeo del pueblo. Recuerdan con nostalgia los viajes en tren a Rosario y Buenos Aires, los corzos, el funcionamiento de los dos cines “Favorito” y el de la “Sociedad Italiana.” Los bailes en las romerías de los años 20’ y 30’ donde comían y bailaban en los galpones del ferrocarril. Quienes superan los 45 años evocan los bailes en el Ranchito, de la década del 60’ y 70’ donde las orquestas locales tenían un espacio para hacerse famosas.

En los últimos años se incorporaron dos nuevos cultos religiosos que junto con el católico y el evangélico suman cuatro.

Con respecto a la distribución espacial, hoy encontramos que la mayoría de las instituciones como la municipalidad, los bancos, el juzgado de paz, el club, la escuela secundaria, se sitúan en la zona céntrica. Lo mismo sucede con la población, demográficamente podemos decir que esta se concentra mucho más en las zonas que van desde el centro hacia el noroeste, no sucediendo lo mismo con la zona que se expande hacia el sureste. En la periferia de esta zona encontramos casas muy precarias de familias pobres. En lo que concierne a la densidad demográfica, hacia las décadas del 30', 40', 50' el pueblo llegó a tener hasta 7.000 habitantes; en la actualidad solo ascienden a aproximadamente 1.200.

Una minoría de la franja más acomodada económicamente, sigue conservando algunas costumbres como vacaciones, cambiar el auto. Actualmente la desaparición de la convertibilidad ha posibilitado que la clase media se estabilice, puesto que en años anteriores, muchos (en su mayoría agricultores) perdieron sus propiedades, campos, casas, galpones, herramientas, como consecuencia de créditos no saldados a los bancos por el bajo costo del cereal y el alto precio de los insumos para producir.

Las personas trabajan en su mayoría en el campo, algunos son empleados por los dueños de maquinarias y “salen a hacer la campaña de la trilla” hacia diferentes zonas del país. También se desempeñan como comerciantes, algunos profesionales, empleados, maestros, transportistas, y hombres con oficios de mecánicos, albañil, carpintero, electricista. Este último rubro es el más preocupante en tanto si la persona que lo realiza deja de trabajar en el oficio será muy difícil encontrar quien lo reemplace y tome su lugar. Aunque actualmente está formando en oficios en el Centro de Capacitación Laboral (CECLA); en general no hay personas que se dediquen a dichos oficios: faltan gomerías, técnico de electrodomésticos, plomeros, gasistas, cerrajeros.

“El motor del pueblo es el campo, si anda bien el campo anda bien todo.” Esta es otra de las frases que podemos escuchar en los dichos de los lugareños. Aunque estuvo

funcionando una fábrica de zapatos, esta duró muy poco tiempo. Queda el campo como única fuente de producción.

Y si de frases e historias mitológicas y fantasiosas se trata, podemos nombrar varias. Una de ellas data de los años 40' tiene que ver con el arresto de Perón en el año 45'. Muchos de los viejos pobladores aluden que Perón no estaba preso en la isla Martín García, sino que se encontraba escondido en una estancia muy cerca del pueblo llamada "Suiza." También para el año 1986, en que pudo verse el cometa Halley, el pueblo se estremecía con la denuncia de que había llegado "el sátiro", un supuesto hombre desconocido que acosaba a una mujer. Se trataba de una única víctima, aunque había gente que decía haberlo escuchado, sentir rasguños en sus puertas y demás fantasías que hacían atemorizar a toda la población. Todo el pueblo se conmocionó ante la llegada de este supuesto malhechor, nadie se atrevía a salir de noche a deleitar su vista con el cometa. La policía en un intento frustrado recorrió los campos sembrados que limitan con el pueblo.

En fin, todo había sido la imaginación de una mujer que provocaba a su vecino y ella misma se producía lastimaduras en el cuerpo - fantasía que se retroalimentó con las del pueblo. Aunque ya nadie recuerda los sentimientos de temor, resuena como con burla las épocas del sátiro, queda no por casualidad el sobrenombre de "la sátira" a la falsa víctima.

4.2 Características del grupo de pertenencia de los niños

El pueblo de J. B. Molina, se encuentra en la región del sur santafesino. Como en otras regiones argentinas, la pobreza como fenómeno social, fue agudizándose en correspondencia con las transformaciones económicas, políticas, y sociales, llamadas de desarrollo, predominantes en los países latinoamericanos.

Estas políticas neoliberales implementadas, lejos de proteger a los segmentos de la población en desventaja aumentaron sus dificultades desde la falta de equidad, tanto en la distribución de bienes materiales como simbólicos entre de los habitantes de este pueblo.

Como nuestra investigación se enfocó hacia los niños que pertenecen a los grupos más empobrecidos de esta población - en quienes impactó con mucha más crudeza la crisis económica actual del país- encontramos necesario confeccionar una descripción de las características del grupo de los niños que participaron del taller.

Para encuadrar las características de esta franja de la población de J. B. Molina, encontramos formas distintas de clasificar los sectores sociales más vulnerables. La pobreza no es sólo Necesidades Básicas Insatisfechas. (N.B.I) En todo caso ¿de qué necesidades hablamos? ¿Todos tienen las mismas necesidades? ¿Qué es lo que no está satisfecho? ¿Los pobres de las villas miserias de los grandes centros urbanos como Rosario o Buenos Aires tienen las mismas características que los pobres de pueblos pequeños? ¿Pueden ser ubicados en una misma estadística? Ante estos interrogantes, es que preferimos hacer una descripción, como para poder visualizar las dimensiones de la marginación, dentro de las características propias y singulares de las pequeñas poblaciones.

A simple vista podemos observar que las casas son precarias, con escasa calefacción para el invierno, aunque no les falta luz eléctrica. Esta es comprada a través de una tarjeta que brinda la cooperativa de luz con crédito para el consumo de kws. No todos tienen agua potable, muchos usan el bombeador eléctrico. Dentro de las casas, podemos encontrar, desde un teléfono o un equipo de música, hasta un horno de barro para cocinar y hacer pan, que luego venden por el pueblo teniendo gran aceptación. Las paredes son de material y los techos de chapa mostrando fachadas muy deterioradas . Algunas familias han adquirido el terreno con la ayuda de la municipalidad⁵ y las construcciones fueron hechas en mucho tiempo o a través de algún plan social provincial. El resto de las casas fueron hechas con materiales muy precarios, otras son muy antiguas y deterioradas por el tiempo. Como son casas poco costosas, al construir la mayoría de las familias son dueños, siendo alquiladas en un porcentaje menor.

⁵ El término municipalidad en el pueblo es reemplazado por comuna.

El ex hospital provincial N° 54 actualmente SAMCO no solo brinda asistencia médica y su correspondiente medicación en forma gratuita a estas personas, sino que también es el lugar en donde se recibe leche y otros alimentos que son repartidos a las familias más necesitadas.

Son familias en donde los padres no tienen un trabajo fijo y el que lo posee está en negro. Viven de “changas” o del trabajo eventual en la comuna. Los que se inscriben en el sindicato de oficios varios, en época de cosecha son empleados por las casas cerealeras por días o semanalmente.

En su mayoría las familias son oriundas del “norte,” como suele escucharse de los lugareños: “Vienen del norte porque allá no tienen nada”. Mayoritariamente de Chaco o Entre Ríos emigran con muy pocas pertenencias consiguiendo una casa humilde y algún trabajo temporario. Actualmente se da el fenómeno de migración de villas de emergencia o de barrios muy humildes de ciudades aledañas como San Nicolás.

En este sector de la población la desregulación y flexibilidad laboral ocasionaron la implementación de contratos temporarios, la prolongación de los períodos de prueba y el aumento del empleo en negro, es decir, fuera de los marcos legales que regulan la actividad laboral (economía informal). Una de las consecuencias que generan las altas tasas de desempleo y subempleo del pueblo es el aumento de actividades económicas informales o marginales que se caracterizan por condiciones de trabajo precarias o inestables realizadas fuera de leyes y reglamentaciones vigentes como por ejemplo: la venta casa por casa de alimentos como pan casero, pastelitos, verduras. La subocupación, “las changas”, los ocupados en tiempos reducidos, el trabajo por día en la comuna del pueblo, son características propias de las formas de trabajo de este sector. Es muy común ver en los comercios carteles colgados ofreciéndose para cortar el pasto, desmalezar lotes baldíos, algún electricista o albañil improvisado, por lo que les cuesta mucho encontrar trabajo de dicho oficio.

Estas familias son acreedoras de planes asistenciales del Estado como el plan jefas y jefes de hogar, subsidios por familias numerosas y en muchas ocasiones reciben un bolsón de comida que reparte la comuna local.

En su mayoría viven en concubinato con una pareja relativamente estable y con muchos hijos. Estos concurren a la escuela del pueblo, que brinda copa de leche dos veces al día y comedor escolar gratuito para todos los niños de la comunidad educativa. Se suele escuchar entre los pobladores que esto sería un hecho determinante para que las familias de afuera elijan asentarse allí. “En otro lado no deben tener nada, acá por lo menos tienen la escuela, comen ahí y en el hospital los atienden gratis.” Frase que deja ver a simple vista la disconformidad y hasta en muchos casos la discriminación, por parte de los lugareños hacia estos grupos familiares.

4.3 El taller como espacio de encuentros: Propuesta alternativa

Para llevar a cabo la experiencia del taller, en primer lugar, establecimos la delimitación del trabajo grupal. Estas consistieron en la delimitación y construcción de un espacio que favorezca el desarrollo de los objetivos por los que fue creado, así como la de dar testimonio de la presencia de un ámbito social exterior diferente al taller. En este sentido intentamos preservar su independencia, de los avatares del mismo. La estabilidad y el funcionamiento frecuente del taller, permitieron la consolidación del espacio, para que lo propio tenga lugar de despliegue desde las producciones del pensamiento. A partir de este momento, se estableció al igual que la frecuencia y el lugar, el horario y el día de la semana.

Como un ordenamiento necesario, el taller brindó las posibilidades de construcción de un grupo, pero no a modo de un esquema cerrado sin salida sino que las reglas establecidas fijaron posición acerca de la producción. Los acuerdos básicos para su desarrollo, fueron mínimos e indispensables para su delimitación, fueron necesarios pero no suficientes, no es en su cumplimiento sino en su existencia que trataron de garantizar el proceso que comenzamos a analizar.

Enmarcar el taller permitió condiciones de producción de una dinámica diferente a la escolar, por cuanto al mismo tiempo se pudo burlar, atacar, transgredir. La finalidad no fue la sanción sino la posibilidad de formar una nueva legitimidad. Es así como lo grupal, y la tarea, constituyen parte de los lineamientos acordados para el taller. Instauramos un espacio inédito para los niños, que deviene oferta cultural orientado de acuerdo con una legitimidad que le es propia: legalidad particular que puede sostenerse por la existencia de un límite que la diferencie de otros ordenamientos exteriores (Cimó, Prol, 1997).

Es evidente que la descripción del dispositivo en sí misma no da cuenta de su eficacia, sino por el contrario son sus fundamentos los que explican su potencial. Quizá así podamos entender la dinámica que se juega en el interior del taller: “Una tarea que al no prometer un final con ganadores y perdedores, se aleje momentáneamente de los objetivos escolares, de éxito y fracaso, para relacionar el aprender con cierto posicionamiento subjetivo. De ahí que el desarrollo del **taller** - y por ende su finalización - no puede depender exclusivamente del éxito escolar” (Prol, 1997, p. 60). (Las negritas son nuestras).

Pensamos que era importante, que los niños supieran para qué fueron convocados al taller, cuál era su objetivo. Por ello, el propósito del taller lo informamos al inicio, en los dos primeros encuentros.

Llegamos al hospital, nos ubicamos en el consultorio del director de la institución, lugar elegido para desarrollar el taller. Esperamos unos minutos que lleguen todos los niños para comenzar.

C:_ Bueno, este es un taller de aprendizaje. Hoy vamos a conocernos, por eso quien quiera decir su nombre, puede hacerlo y después lo escuchamos para ver como suena nuestra voz en el grabador. ¿Quieren?

Las dos contestan muy intrigadas y expectantes: - Siiii!!!!.

C:_ Yo me llamo Natalia, ustedes ya me conocen. Quisiera que todos hagamos el taller para poder pensar más y mejor. Bueno, ¿Quién de las dos quiere empezar?

M:_ Vos

Y:_ No, vos, vos. (Hacen silencio y Micaela dice como recitando una poesía.)

M:_ Yo me llamo Micaela.

C:_ ¿ Y qué más?

M:_ Tengo seis hermanos conmigo. Somos una gran familia y nada más.

Y:_ Yo me llamo Yamila somos tres hermanos y cinco con mi mamá y mi papá.

C:_ ¿Escuchamos?

En este momento se suspende la grabación para escuchar lo que se había registrado con el grabador. Las niñas acercan la oreja al grabador para escuchar mejor. Esperan muy expectantes la grabación, y al escuchar las voces sus rostros se llenan de sonrisas y alegría. Luego continuamos grabando.

C:_ Nosotros lo que vamos a hacer en los talleres, porque a esto lo vamos a llamar talleres, a los encuentros, son actividades que tengan que ver con el aprendizaje. Vamos a hacer dibujos, vamos a charlar, vamos a leer cuentos, vamos a hacer un montón de cosas. Vamos a aprender un montón de cosas. Después para la próxima le vamos a avisar a los otros chicos, ustedes les avisan que si quieren venir, si quieren, a los chicos que había citado, pero no vinieron porque son cinco.

Hoy, el primer día vamos a jugar con el grabador. A ver ..., digan algo ustedes ahora. (silencio)

M:_ A los chicos que faltaron, entonces mañana en la escuela le decimos.

C:_ Ahí está , ¿a vos qué te parece? (mirando a la otra nena)

Y:_ Si.

C:_ Si....

M:_ Si, hay que decirle porque si faltan no van a saber las cosas que nosotros aprendimos.

Y:_ No van a venir.

M:_ Y no van a venir y no van a aprender.

Y:_ Y no van a saber nada.

(Taller N° 1)

Cuando llegamos al hospital nos atiende una encargada del lugar que nos saluda muy amablemente, ella no está informada sobre la actividad que vamos a realizar en el lugar. Nos ofrece sillas, con las que formamos una ronda alrededor del escritorio del médico que funcionó como una mesa. Una vez ubicadas comento:

C:_ Bueno, ahora lo ponemos ahí, así no molesta. (Refiriéndome al grabador. Antes de comenzar estuvimos viendo como funcionaba el sistema de grabado y todas quisieron probar como era.) Yo les había dicho que este es un lugar al que vamos a venir a aprender vamos a hacer dibujos, vamos a charlar, pensar, jugar, cantar, porque estos talleres le van a servir para la escuela. El hospital es el único lugar que conseguí. Pero bueno, a vos Daiana te queda cerca. (Daiana se sonríe y no dice nada.) Hoy traje un cuento para leerles. Se llama el cuento del pajarito y el cuento de la pajarita. (Todos en silencio nos disponemos a escuchar el cuento.)

(Taller N° 2)

Creemos relevante hacer alusión a este eje del trabajo de campo (en adelante: T. C.), ya que fue lo que ubicó a las niñas dentro del taller, desde el qué y para qué. En los encuentros posteriores, esta consigna general del trabajo quedó ausente. Este tipo de encuadres, son importantes para trabajar no sólo al comienzo del taller, sino constantemente, desde lo implícito, haciendo alguna referencia al mismo; o desde lo explícito, comentando durante el desarrollo, el motivo para el que fueron convocados. Ello permitió tener presente la consigna general del trabajo, como así también, propiciar alguna pregunta con respecto al taller. En nuestra experiencia, quizás se diluyó este proceso. El objetivo general del taller sólo fue mencionado al inicio del mismo, sin realizar luego alguna referencia tanto en el proceso como en el cierre del taller. No obstante, las niñas en ocasiones, precisaron conocer aquello que podemos nombrar como “qué quieren de mí”. Necesitaron re-anudar esta pregunta para poder reconfigurar el encuadre del trabajo en el taller. En algunos momentos durante el desarrollo, dimos variadas indicaciones, como por ejemplo no romper los dibujos, porque en el taller los guardábamos a todos, no pegarse, que no se agredan entre compañeros, cuidar las instalaciones de la institución, etc.

El taller también fue presentado como un espacio heterogéneo, donde la utilización de elementos comunes a otros espacios subraya el conflicto para poder ir a su encuentro. En cada taller se fueron proponiendo tareas representativas similares a las escolares: el intercambio y la confrontación entre pares, la formulación de una consigna de trabajo y su resolución, leer y escribir. Por las características de los elementos utilizados se connota una situación parecida a la escolar, remite a lo escolar, en tanto se produce una situación de aprendizaje, si tenemos en cuenta las actividades y la estructura grupal, como así también el rol del adulto. La diferencia radicó, en que a partir de esta oferta, que se presenta como semejante a la propuesta escolar, se propone un trabajo diferente. Una interrogación, una demora en lo determinante, un acercamiento a sí mismo desde otro lugar posible en esa que parece la imposible tarea de pensar. Se intenta así, una reproducción de lo escolar, introduciendo divergencias – tanto en lo que es la tarea como en el rol del adulto - para que pueda resignificarse intrínsecamente el lugar propio (Prol, 1997).

Pensamos que el grupo puede constituir un instrumento posible de socialización para los niños. Lo grupal favorece la relación con los semejantes. Nuestra experiencia nos muestra que en ocasiones, se fomentó la diferenciación entre lo que es del otro, lo propio y lo de todos, Lo grupal ayudó al reconocimiento del otro como sujeto de deseo. Sin embargo, creemos que este proceso no se produce en forma espontánea, ni es intrínseco a los grupos en general: signo de esto es el fracaso de integración padecido por los niños en el espacio del grupo escolar. A tal fin ofrecimos al grupo como un espacio taller generador de condiciones para la socialización, mediante la apropiación de un lenguaje de significaciones compartidas, y propiciar que cada niño se exprese como sujeto en la enunciación, en un espacio de intercambio y confianza. “El grupo es la producción de un espacio común en el que se realiza una implicación diferente” (Percia, 1991, p. 43).

Ya en el taller N° 9 comenzó a funcionar la dinámica grupal con gran independencia del coordinador. Las niñas, se organizaron de forma autónoma para resolver la tarea propuesta. La forma: el voto secreto, propuesta por una de ellas, y aceptada por las demás.

C:_ Bueno, le inventan una historia al amigo. Les entrego una ficha con frases incompletas para que le agreguen lo que falta y se completen las oraciones, como para tener la historia del muñeco. (Micaela toma la ficha y comienza a leer.)

M:_ ¿Cómo se llama? Las demás piensan y no responden.

M: Vamos a hacer una votación, dame un papelito.(Organizan la votación en secreto) Vos elegí un nombre lo escribís con esta lapicera y se la pasás a Yamila. (Ana Inés escribe un nombre y le entrega el papel a Micaela y la lapicera a Yamila. Daiana también lo escribe.)

M:_ Vamos Yamila, piense un nombre...

D:_ Emiliano no escribas...

Y:_ ¿Por qué?

D:_ Porque es tu novio.

M: Y yo sé quién es el tuyo: Franco (dirigiéndose a Daiana, a la que le da vergüenza ante la revelación de la amiga)

M:_ ¿Bueno quién va a sacar el papel? (Saca un papel Ana Inés.)

M:_ Se va a llamar..... cachan..., cachan... (Hace como en las películas de suspenso)

D:_ ¡Lo cambió, lo cambió!

A I:_ No, no.

M:_ Se va a llamar Luciano.

D:_ ¿Por qué Luciano, igual que mi hermano?

Y:_ Si yo lo elegí.

M:_ Bueno se va a llamar Luciano. (Vuelve a leer la ficha) M:_ Su apellido, su apellido....

C:_ Bueno, invéntenle. (Nuevamente hacen una votación.)

A I:_ A mi me tienen que pasar la lapicera. (Gritan, se ríen, hacen lío, hablan.)

Y:_ A ver, a ver.....

D:_ Listo (Se ríe mucho. Micaela y Ana Inés cuchichean y se dicen cosas en secreto.)

M:- El apellido va a ser..... (Elige un papel Daiana.)

M:_ El apellido es.... (Me dan el papel elegido para que lo lea.)

C:_ Cuchufle.

M:_ ¡No, no, no!

C:_ Pero fue la suerte, esto es un sorteo..

M:_ Apellido (escribe y lee) Cuchufle.

A I:_ Si, cuchufle.

D:_ Y sí, le ponemos cuchuflete...Ja, ja.

M:_ ¿Cuántos años tiene? (lee de la ficha.)

D:_ Quince años.

A I:_ No, no, no.

Y:_ Ya lo tengo, 18.

C:_ ¿Cuántos años le pusieron?

Y:_ Veintiuno Es muy viejo. (Vuelven a hacer una votación.)

Todas gritan y dicen:_ Sacá uno nada más, uno, uno, exclaman todas a Yamila que era la siguiente.

D:_ Fa ... tiene veinte años.

M:_ Es muy viejo veinte. (Vuelven a votar y sale el quince.)

(Taller N°: 9)

Es importante destacar que, esta forma democrática de escribir en un papel lo que se prefiere, y luego aceptar el resultado, que surge por azar en un sorteo, es una forma de resolver la tarea propuesta desde la ocurrencia de una integrante de grupo. Se abre la instancia del debate, se despliega la capacidad de sorpresa, la confrontación es puesta al servicio de la diferenciación. La integración de pareceres, rompe el aislamiento, la tarea llevada a cabo en el grupo favoreció la integración con los otros, y el reconocimiento como

sujetos únicos, con igualdad de condiciones. En esta ocasión, el coordinador deja desplegar la actividad, sólo regula la interacción y los intercambios verbales, cuando el bullicio no permite que los integrantes se escuchen.

4.3.1 El otro semejante.

Las primeras preguntas que se producen en relación al otro semejante pueden mencionarse como ¿Cuál es la función del otro en un grupo? ¿se instalan las diferencias entre niños en igualdad de condiciones y edad? ¿Cómo se producen las diferencias en un taller conformado sólo por niñas?

Partimos del supuesto de que en el taller, la presencia de los otros semejantes en edad, impone el juego identificación - diferenciación. La representación del semejante, considerado como en el lugar de la diferencia actuaría también como referente de *identificación*. “Proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones” (Laplanche, Pontails, 1981, p.184). En el proceso de diferenciación, la confrontación entre pares, muchas veces permitió ocupar lugares distintos, a la vez que la discriminación entre el yo y el tú; abriendo la posibilidad de reconocerse en los propios dichos.

En el proceso del espacio grupal, la diversidad de representaciones se potencian y fortalecen, se abren a múltiples sentidos. El pensamiento se enriquece. El encuadre grupal que supone la presencia de otros niños actuará, en ocasiones, en cada uno de ellos, como una “máquina” de acrecentar la creación de pensamientos (Schlemenson, 1996).

La presencia del otro semejante habilita al cuestionamiento, a reclamar lugares y pedir que se respeten los turnos.

C:_ ¿Y vos qué era lo que querías decir?

A I :_ Si una vez el rey vio un camello correr tan fuerte.

Y:_ **Lo mismo que yo copiona.**

A I :_ **Y qué ¿!...**

(Taller Nº: 2)

A I:_ **La tijera Yamila, vos la tenés siempre.**

Y:_ Y bueno, la necesito.

A I:_ La tijera!!! (Termina y se la da.)

(Taller Nº: 3)

Si bien el prójimo, es un aspecto constituyente del proceso de identificación, el yo no se diluye en el discurso del otro, o del conjunto, sino que logra desde estos, la construcción de novedades y el reconocimiento de la singularidad en la discrepancia.

En los ejemplos siguientes el grupo facilita que sus integrantes rompan el retraimiento y puedan, buscando con otros, tal vez encontrarse a sí mismos.

D:_ Este buzo es viejo.

AI:_ **Yo también traje viejo.**

(Taller Nº: 7)

Y:_ Y vas a tener un bebé.

C:_ Sí, un nene o una nena, no se todavía.

M:_ Y nosotras vamos a ser las tías.

C:_ Bueno.

Y:_ Las tías traviesas.

A I:_ **Yo soy tía.**

(Taller Nº: 8)

Escuchar, hablar, narrar, intercambiar, reformular lo dicho, son prácticas poco comunes en la experiencia cotidiana de las niñas. Cada una manifiesta desde lugares diferentes, vivencias que muestran una dificultad en relación al hablar, al ser escuchado y escuchar.

El grabador comienza a funcionar, abriendo a la escucha de lo que dice el otro, y cada una de ellas. Cuando escuchamos parte de lo grabado en los talleres, pueden escuchar a otro y escucharse a sí mismas. En este mismo intercambio, las niñas reconocen al otro, y a la vez se reconocen en sus voces, risas, barullos y gritos. Cada una puede re-conocer(se) en sus enunciados, a la vez que encontrarlos diferentes a los de los demás.

En un fragmento del taller N° 11 el diálogo que se produce sobre las fechas de nacimiento, brindó la posibilidad del encuentro en una diferencia, es decir, cada una cuenta cuándo fue su fecha de nacimiento, y en ese mismo acto, están marcando una oposición entre pares.

D:_ Nací el...

A I:_ Esa es la otra.

D:_ **Si, yo el 31 de diciembre.**

Y:_ **Nací el 23 de mayo o 28 de mayo** (con vos muy baja que casi no se le entendía como dubitativa.)

M:_ **No, yo los cumpla en septiembre.**

A I:_ **Yo en junio.**

(Taller N°:11)

“Cuando se amplía la escucha se abre la posibilidad de intercambiar experiencias e historias personales” (Schlemenson, 1996, p. 46). La apertura del espacio como un lugar de intercambio, de lo que dice el otro y de lo que uno mismo aporta, habilita la escucha del otro y la propia. En el proceso de diálogo los espacios comienzan a diferenciarse, se toman

posiciones, se instauro la diferencia, se establece la duda, se cuestiona lo expuesto por el otro.

La presencia de otros niños amplió la oferta de la escucha: de otros modos, otras posiciones, otras historias, otras interpretaciones, otras miradas. A través de la confrontación y la extrañeza, el sujeto se afirma y se modifica, son los otros los que abren la oportunidad de escucharse y dialogar sobre lo propio. “No se trata de partir del yo para construir un nosotros, sino de confrontar con los otros para construir un yo” (Schlemenson, 1996, p. 44). Es en este sentido que planteamos la constitución del sujeto entre los otros; no en forma aislada o separado de los otros para luego constituir el grupo, sino partiendo de lo grupal hacia la conformación del yo.

C:_ Ahí dice a mi me enoja...

D:_ **Que me moleste mi hermano.**

Y:_ A mi me enoja que me rompa los huevos **Rodrigo, mi hermano.**

A I:_ **A mi que me molesten.**

M:_ **Sí, a mi también.**

(Taller N°: 11)

En todos los talleres notamos que uno de los modos de intercambio en el que las niñas intervienen, es el diálogo. Reencuentran en este ejercicio otros espacios donde ubicarse, reconstruyen historias, hacen trabajar lo extraño en lo propio y lo propio en lo extraño. Este trabajo devuelve una imagen propia unificada, que es ofrecida en oposición a sus pares y al adulto (Kaplan, et al. 2002).

C:_ Pero, tienen que ser maderas chiquitas.

A I:_ **O así.** (marcando una distancia entre las manos de más o menos de 20 cm..)

(Taller N°: 5)

M:_ **Callate la boca que te voy a martillar la cabeza como a coso.**

Y:_ No, vos callate. (Risas)

(Taller N°: 6)

El diálogo se transformó en una relación horizontal entre pares que habilitó la confianza entre las niñas, y al mismo tiempo con el coordinador. La confianza permite dar a conocer lo propio, por lo que la palabra viene a ocupar el eje central de la relación dialógica, planteada por Freire (1986). Si no tomamos en serio la propia palabra, no puede haber diálogo; en otros términos, si desde el rol del adulto se toma la postura de hablar para y por sobre el niño, se termina por no hablar ni con ellos, ni a ellos, originándose una relación verticalista en el diálogo. La educación dialógica, propuesta por Freire (1986) implica la experiencia de hablar con los niños, no solo sobre contenidos escolares, sino sobre la vida misma, desde aquí alcanzamos a crear un espacio abierto y libre a los decires de cada niño, dentro del taller. El dar testimonio de lo propio, es para Freire (1994), el núcleo de la relación dialógica, como una forma de compromiso de los hombres - como seres históricos - con la transformación de la sociedad.

Cada uno cuenta y silencia lo que desea, aquello que le impacta, eso que lo conmueve; a su vez, el discurso que despliegan produce en los otros multiplicidad de recuerdos y respuestas.

Y:_ Yo me quedo acá de Daiana un ratito.

M:_ **No, tu mamá qué me prometió. Que yo te tenía que cuidar y que coso. Tenés que irte con migo.**

C:_ Vayan donde tienen que ir porque si no después tu mamá se preocupa.

D:_ Y te busca por todos lados.

Y:_ **No. (Contesta como enojada. Se hace una pausa y silencio.)**

(Taller N°:10)

Y:_ Yo digo que con esto los brazos.

M:_ **No, con esto los brazos.**

Y:_ No pero queda muy grande.

(Taller N°: 6)

Encontramos que la dinámica del taller se conforma como un lugar de intercambio, en el que cada una se reconoce a sí misma reconociendo al otro como distinto y significativo. Las niñas “encuentran” su lugar: espacio que las representa como únicas y al mismo tiempo distintas.

En el comienzo del taller podemos observar que las niñas responden solo a las preguntas del coordinador, el que interviene por medio de preguntas referidas a la consigna de trabajo; aunque en el transcurso de los encuentros percibimos que los diálogos y las intervenciones tomaban otros rumbos. Las niñas incrementan las charlas, los secretos entre ellas, los cuestionamientos, las dudas y las interpelaciones de lo que se dice, teniendo muchas veces que confrontar y refutar lo expuesto por algún integrante. Este trabajo de diferenciación por excelencia, lo realizaron con el afán de desplegar el pensamiento propio.

“Es necesario que el otro se constituya como garantía de otros discursos, como referente efectivo extra familiar y representante del discurso social. Esta experiencia se irá posibilitando a lo largo del proceso grupal. En este proceso los otros dejan de ser indiferentes, y entre especularizaciones múltiples pasan a ser los otros que “no saben como yo” y se cuestionan por qué. Por eso realzamos la presencia de los otros reales en el espacio grupal y acentuamos la multiplicidad y la diferencia entre estos otros, en vez de sostener la ilusión de la unidad” (Caballeris, Giuffre, 1997, p. 82).

En los ejemplos expuestos vemos que en los intercambios grupales, cada niña pudo jugar con relación a los otros, tomar diferentes posiciones, y asumir en forma simultánea y alternada distintos papeles y lugares, desde donde puede afectar o ser afectado. Así el otro, alternada o simultáneamente, sorprende, cuestiona, enoja, hace pensar, se convierte en motivos de peleas, indiferencia, amor, ignorancia, idealización, tranquilidad, sostén.

D:_ ¿Qué va a ser?
C:_ Un varón y se va a llamar Mateo.
M:_ **No. Federico, Luciano. Ramiro.**
C:_ Pero ya se va a llamar Mateo.
A I:_ **No, Mateo Francisco.**
(Taller N°: 8)

El otro, en ocasiones, puede ser la posibilidad para escucharse, para interrogarse en eso propio que no registrado como tal, se supone que es del otro. Pero también las interpretaciones del otro pueden ser motivo para disentir. Un niño resulta a veces el que alienta y refuerza las posibilidades de sus pares, al tiempo que en ese mismo acto los pares resultaron para él una oportunidad para alentarse y reforzarse. En otras oportunidades un niño puede aparecer como denunciante de las imposibilidades de los otros. El otro puede ser la ocasión para ocultar o denunciar las propias (Schlemenson, 1996).

A I:_ ¿Cómo se pinta?
D:_ **Como yo.**
A I:_ **Micaela pintá acá porque yo no llego.**
M:_ Bueno.... uuuyyy. (Se paso de la raya) Pasale verde, dale, pasale verde. (Se ríen.)
A I:_ **Mica, pintá ahí.**
Y:_ **Yo quiero pintar los zapatos de negro.**
(Taller N°: 7)

M:_ **¿Bueno, quién va a sacar el papel?** (Saca un papel Ana Inés.)
M:_ Se va a llamar....(Hace como en las películas de suspenso)
D:_ Lo cambió, lo cambió.
A I:_ No, no.
M:_ **Se va a llamar Luciano.**
(Taller N°: 9)

El otro, a veces, aparece como el que torna perceptible algo en lo que no se había reparado; interrogando, observando, señalando, ayudando a pensar. El grupo le devuelve al yo su lugar propio, desde la identificación. Los pares comienzan a ser significativos para el otro; tenerse en cuenta es incorporar al otro como diferente (Schlemenson, 1996).

D:_ **Y vos mañana andá a la escuela.** (Le dice a Yamila.)

M:_ Porque te van a preguntar por qué faltaste.

Y:_ Voy a llevar el certificado del médico que estaba enferma para que sepas.

D:_ Vos sos mentirosa, me parece.

A I:_ **Le trae cualquier remedio y se lo cree.**

Y:_ **Aparte a la mañana tengo que tomar el aerosol.**

(Taller N°: 3)

El espacio grupal puede ser experimentado por cada niño como un lugar de oportunidades, de encuentros y desencuentros consigo mismo y con los otros. Un lugar donde se puede aceptar la desafiante invitación de prestarse a la mirada e interrogación de los otros. Otros que también se prestan para ser mirados, cuestionados, para experimentar y crear nuevos modos de vinculación, para ser legitimados como otros (Caballeris, Giuffre, 1997).

D:_ Y le daba vergüenza andar en patas y no iban.

Y:_ **En pie, no en pata , en pata andan los animales.**

D:_ **Bueno.**

(Taller N°: 13)

M:_ ¿Cómo lo borro?

C:_ Hacelo del otro lado.

M:_ No.

C:_ ¿Dibujalo de acá? (señalando el otro lado de la hoja, Micaela no queda muy conforme pero termina dibujando.)

D:_ ¿Podemos dibujar un chico?

C:_ Dibujen lo que quieran. (Luego me dirijo a Micaela que todavía no sabía como hacer de nuevo el dibujo.) Dibujá si no, algo más arriba.

M:_ ¡A si, que viva que es usted!

D:_ **Y partila por la mitad, y hacé otro dibujo nena.** (Contesta como prepotéandola)

M:_ Eso es lo que voy a hacer, pendejita.

D:_ ¿Qué, me decís pendeja, (Riéndose) será tu abuela.

M:_ Mi abuela está muerta, nena. (Daiana no dice más nada y se pone seria)

(Taller N°: 14)

Alicia Fernández, (2000) expresa que los otros del grupo posibilitan “estares diferenciados”. Pueden ser un medio para confrontarse, cuestionarse, y la ocasión para que cada niño se encuentre como autor de su pensamiento. Para reconocer al otro como distinto, múltiple, variable, como un misterio, en este proceso complejo del taller, que implica reconocerse a sí mismo como otro diferente, también múltiple variable y por qué no, misterioso. Poder pensar al otro es también poder pensarse como otro.

El motivo de la presencia de las niñas en el grupo se sujetó a un factor común: La maestra planteó que “no aprenden en la escuela.” Esta es una frase que, enunciada negativamente, las generaliza y borra las particularidades de cada una de la niñas. No obstante, trabajar en grupos pequeños invita al despliegue de lo propio. Si bien los otros están atravesados por una situación similar, el trabajo grupal abre las posibilidades de no perderse en el conjunto, es para cada una, una interpelación a sus posibilidades de estar con otros, de reconocerse como un sujeto con límites, de encontrar diferencias en las similitudes, y similitudes en las diferencias; donde lo propio se destaque como rasgo característico dentro de las generalidades.

Cuando el grupo se inicia habitan los silencios. ¿De qué silencio hablamos? ¿Por qué no hablan, dialogan o se contestan? ¿Cómo puede favorecer el silencio en nuestra experiencia? ¿Es necesario “llenar” estos silencios?

Los silencios iniciales son los silencios del probar, del ir tanteando, son los que necesitan de tiempo y confianza. Luego los talleres van pasando y los silencios van variando de forma y tamaño, se diferencian unos de otros. Hay silencios acompañados de miradas que a través de los ojos buscan el diálogo con otros ojos que puedan dar pie a otra mirada. Otros silencios parecen un signo de pregunta, están esperando algo que les permita mostrarse o quizá simularse, disfrazarse con alguna palabra. Silencios que luego son la puerta de entrada para variadas palabras, silencios que expresan la conmoción ante lo escuchado (Lederman, 1998).

Nos referimos también a aquellos silencios que toma el sujeto para no responder, para no decirlo todo, que no son formas de enmudecer sino de preservarse del mandato escolar de “responder a todas las preguntas” a modo de evaluación. Intentamos pensar el silencio como un derecho a no responder al mandato, que hace lugar a la reflexión, a la duda, a detener el impulso para que algo del orden de la producción del pensamiento se produzca (Lederman, 1998).

4.3.2 El rol del coordinador

Para promover el trabajo grupal es necesario que el lugar del coordinador no se aparte o excluya del resto del grupo sino que, debe formular propuestas de trabajos que favorezcan la emergencia del pensamiento propio. El realce de lo propio, la contraposición con la producción del semejante, son estrategias de intervención con las que el coordinador intenta ampliar el valor simbólico de cada intervención y de cada integrante (Shlemenson, 1996).

El rol del adulto juega un papel importante en la dinámica grupal, cumple una función reguladora, necesaria para que se reconozcan los límites de lo permitido. Como representante de la legalidad social, es el que coordina las relaciones, legaliza los términos del intercambio entre los miembros, para que los niños puedan hablar, escuchar y ser

escuchados. Todas ellas son considerada como prácticas de base para poder relacionarse y reconocerse como miembros de un mismo grupo. El adulto - coordinador participa ofreciendo lugares para el intercambio y la escucha. Estimula las diferencias y las particularidades de cada niña (Shlemenson,1996).

Para que se produzcan intercambios entre pares, reconocimiento de otro semejante, en este tipo de experiencias, es importante la presencia del adulto abriendo y jerarquizando el lugar de la escucha como recepción de la palabra del otro. El grupo se constituye, entonces, como un lugar en el que el coordinador intenta que cada niño despliegue, con otros y por otros, aspectos de su singularidad, reconstruya su ajenidad, y se instituya desde lo diferente. Para que esto se concrete, el adulto trabajó sobre las producciones de cada niño motivando su despliegue, las alentó y las diferenció de cada uno de sus compañeros.

Las consignas propuestas funcionaron como disparador. Tuvieron como objetivo recordar, representar situaciones, y personajes significativos. Dinamizaron el intercambio promoviendo la imaginación, la emergencia de fantasías, habilitando al pensamiento propio. El coordinador no participa del “juego” aunque está en la escena. Lo importante es que el coordinador sabe que no es punto de partida ni de llegada, que sólo se presta para que pueda desarrollarse el juego (Percia, 1991).

La interrogación sobre lo dicho, la contraposición de pareceres, la confrontación dialógica, son técnicas de intervención que potenciaron el incremento del pensamiento propio. Para promoverlas, el coordinador atento a las diferencias, se posiciona en las características particulares de la producción de cada uno de los miembros del grupo. Interroga, contrapone experiencias y opiniones (Shlemenson,1996).

C:_ Se llama El día de las tortugas; y dice así: “El tigre se miró en el río y se vió un bigote blanco y pensó: ¿Será que me estoy poniendo viejo?”

D:_ Sí.

C:_ ¿Por qué?

Las tres contestan:_ Porque tiene el bigote blanco. (Gritando)

C: _ Y, pero Charly García tiene el bigote mitad blanco y mitad negro.

M: _ Y porque capaz que se tiñe.

C: _ ¿Se teñirá?

D: _ Si.

A I: _ Y capaz...

(Taller N°: 8)

Muchas veces el adulto regula el intercambio, invitando a decir, pensar, desde una pregunta, una mirada, que abra el espacio donde la palabra es monopolizada por algún niño, es una forma de habilitar la palabra, la enunciación, del niño acallado, silenciado, del que mucho se habla pero nadie escucha. Quizá niñas como Daiana, en un principio, necesitaron que el coordinador pueda darle importancia a su narración, incluirlas en el intercambio.

Nadie dice más nada, entonces pregunto: _ ¿Y vos qué pensás?... (Mirando a Daiana que hace expresión de pensativa, pero no contesta.)

(Taller N° 2)

En los talleres siguientes Daiana interviene como en el ejemplo del bigote blanco mencionado anteriormente.

El trabajo de taller permitió la circulación de la identificación y la diferenciación, en donde el coordinador se prestó a esta dinámica del taller, para que sea investido no como autoridad sacralizada sino como autoridad cuestionable. Micaela es la que toma, la figura más contestataria al rol de la coordinadora – “autoridad”. Posteriormente las otras niñas también lo hacen .

C: _ Si ¿por qué? ... ¿Qué problema hay si está prendido el grabador?

M: _ Porque no quiero que me escuchen.

C: _ ¿Quién?, no te va a escuchar nadie, a eso lo escucho yo sola.

A I: _ **Y nosotras.**

(Taller N°: 5)

C:_ ¿Pero qué pasó?

M:_ **Querés que también salga en el diario.** (Se pone a jugar a la tele) Ultimo momento, Daiana, Yamila, Ana Inés, Macarena fueron y yo fui a, fueron a la dirección. (Hace como el canal Crónica) Porque Antonela le dijo a la señorita Maria Adela que la peliábamos y eran toda mentira. (se pone a cantar una cumbia, ... “mentías cuando me decías ...” (Comienzan a reírse.)

(Taller N°:10)

C:_ ¿Y vos qué dibujaste? (dirigiéndome a Micaela)

M:_ **A vos mostrando el cu cu culo** (se ríe)

C:_ ¿Por qué a ver? (me río con ellas) ¿En dónde estoy?

M:_ En el baño.

Y:_ **No, en la calle está. (Risas generalizadas)**

(Taller N°:14)

C:_ Bueno, un beso de cariño.

M:_ **Pero en la boca.** (Como diciéndome que no era así)

(Taller N°:16)

El coordinador no ejerce ninguna autoridad desde el lugar de concertar medios en forma metódica, sino que sostiene las coordenadas del dispositivo, desde lo estrictamente presente en las palabras de las niñas. Es una forma de dirigir sin saber, que significa decir que el coordinador no está en posesión de ninguna verdad (Percia, 1991).

Las intervenciones del coordinador se orientaron hacia la ruptura de encapsulamientos del niño, a partir de la inclusión de los compañeros como sujetos de confrontación y enriquecimiento por diferencia.

M:_ **¿Y tu hermana qué hace?**

C:_ Mi hermana estudia abogacía.

A I:_ ¿Qué es eso?

C:_ El que defiende... Las tres:_ ¡Aaaaaa...!

C:_ **¿Qué es para ustedes?**

Las tres:_ Yo yo yo ...

D:_ El que tiene una mesa y se cuenta y va y te dice que cumpla las órdenes.

M:_ Cuando a una gente la meten presa y una señora quiere hacerle juicio, entonces llama a un abogado.

C:_ ¿Para qué?

M:_ Para que le ayude a explicar todo lo que hizo él. No, es ese señor que está parado y tiene... ¿cómo se dice?... un martillo.

(Taller N°: 8)

El rol del adulto coordinador jugó un papel imprescindible en la dinámica del taller, en tanto entendemos que “ los sujetos adultos son los representantes de las instituciones del conjunto social, encarnan el amparo de la cultura (...) Transmiten el legado cultural, la herencia simbólica, (...) la producción y reproducción del discurso del Otro social y las leyes que organizan la vida en relación” (Rosbaco, 2005, p. 2).

4.4 El pensamiento propio.

4.4.1 Las autorreferencias como condición de posibilidad del pensamiento propio.

Quisiéramos comenzar, planteando interrogantes acerca de algunas afirmaciones - muy conocidas por los docentes- que se han instalado no sólo desde el sentido común, sino también desde la ideología hegemónica. Dichas afirmaciones las encontramos en el discurso de las instituciones educativas, a partir de las políticas implementadas por la Ley Federal de Educación. Podríamos llamarlas también “frases hechas,” enmarcadas teóricamente en el cognitivismo -como teorías del aprendizaje, pseudo constructivistas-. Los enunciados a los que nos referimos pregonan: “El docente tiene que trabajar con los conocimientos previos del alumno, hay que trabajar con lo que el chico trae, hay que conocer al alumno para que el aprendizaje sea significativo.”

Es muy común escuchar este tipo de enunciados que, cimentado a modo de verdad absoluta incuestionable, con un formato acabado, cerrado en sí mismo, parece no dejar lugar a dudas. No obstante, intentaremos preguntarnos y repensar: ¿Qué es lo que un chico trae a la escuela? ¿Cuáles son los saberes previos en cuestión? ¿Qué tenemos que conocer de los alumnos para enseñar? Y en última instancia ¿hay que conocerlos para poder enseñar?

Cuando trabajamos como docentes nuestra tarea se ve enriquecida al tomar lo que los niños traen para desplegar el pensamiento propio; no obstante debemos marcar una distinción con respecto a las teorías cognitivistas. Mientras estas plantean que el chico trae conocimientos acumulados con anterioridad, nosotros hacemos alusión a que el niño lleva a la escuela algo que lo constituye como tal, su hábitus, su cultura, su subjetividad, su historia. El *hábitus*, según Bourdieu y Wacquant, (1995) es “la interiorización de las estructuras externas, como una forma de operar de la racionalidad, de una racionalidad práctica, inherente a un sistema histórico de relaciones sociales y, por ende, trascendente al individuo. El hábitus es un sistema de disposiciones, designa una manera de ser, un estado habitual; es el principio generador de las estrategias que permiten a los sujetos enfrentar una diversidad de situaciones, en forma, a grandes rasgos, coherente y sistemática” (p. 25).

Vale aquí entonces, explicitar una diferenciación entre lo que entendemos como lo propio y lo ajeno de los niños (Rosbaco, comunicación personal 30 de agosto, 2005). “*Lo propio*” hace referencia a la historia del niño, su lugar de pertenencia, las creencias, el sentido común, a los enunciados de origen. Estos últimos son definidos como “una dialéctica que constituye al niño en un lugar; el grupo le impone sus enunciados que, a través de las figuras parentales que los enuncian, son tomados por el niño y constituyen los pilares fundantes del Yo” (Kaplan, et al. 2002, p.98).

Desde una perspectiva que no anula al otro como sujeto, sino que se lo considera como tal, el docente tiene que trabajar con lo que el chico trae, con sus saberes previos, con “lo propio”. “*Lo propio*”, se relaciona con la subjetividad, con los modos de interpretar el

mundo, con esquemas de pensamiento, de percepción y de acción, con los modos de relacionarse con los otros” (Rosbaco, 2005, p. 7). El niño no puede separarse de aquello que lo constituye como un sujeto de su singularidad, esto lo acompaña. En la escuela, por más que el docente trabaje desarrollando las potencialidades del proceso secundario, o con el plano consciente, no puede desconocer, ni dejar de lado lo que se relaciona con lo propio del niño. Nombrar la subjetividad, desde el campo educativo, no significa interpretar la singularidad de cada niño, sino reconocerla como tal, habilitándole un lugar en el aula, ofreciendo un espacio a lo propio.

Lo que surge en los niños de manera sorpresiva, que no se puede prever ni controlar, creemos que hace referencia a “lo propio”, pero ¿son conocimientos ya reforzados e incorporados a la estructura cognitiva, o son ocurrencias de un niño en el que se despierta la inquietud, la curiosidad, la duda y por eso las nombra? ¿Qué es lo que inquieta a un niño? ¿Acaso estamos hablando de un problema de atención que impide realizar la tarea propuesta? ¿Podríamos afirmar que estas niñas no prestan atención cuando alguna ocurrencia - impertinencia rompe el hilo conductor de alguna actividad?

A diferencia de “lo propio”, cuando hacemos referencia a “lo ajeno” de los niños, lo relacionamos con lo que se encuentra en los márgenes de su cultura, el “arbitrario cultural” (Bourdieu, Wacquant, 1995). El *arbitrario cultural* se conforma con lo que la escuela toma como normas y valores, con los conocimientos considerados como válidos para transmitir. El sólo hecho de transmitir un conocimiento pedagógico, implica e impone una definición social de lo que merece ser transmitido y del código con que debe ser enseñado. Todo el trabajo que se realiza sobre el cuerpo del niño, con el objeto de introducirlo a las formas, movimientos y maneras “correctas,” traen aparejado el aprendizaje del orden establecido.

Dentro del sistema escolar existen acciones pedagógicas destinadas a reproducir el habitus que corresponde a los intereses de las clases dominantes, el trabajo pedagógico escolar va a tener una productividad diferencial de acuerdo a la clase social de origen de los individuos. Para los que provienen de los sectores dominantes, la educación escolar

será una re- educación, mientras que para quienes pertenecen a los sectores dominados, tendrá el sentido de la marginación (Bourdieu, Wacquant, 1995).

Ahora bien, ¿Cómo logramos que los aprendizajes de la escuela tengan sentido para los niños cuando existe una distancia considerable entre el habitus incorporado y los contenidos del currículum escolar? ¿Sólo desde la marginación e imposición de la cultura hegemónica es posible participar de los bienes simbólicos de una sociedad? El trabajo con los enunciados de origen, considerados como parte de lo propio con lo que los niños ingresan a la escuela, nos permitió abrir un espacio de escucha a cada niño respetando su cultura de origen, sus creencias. Podríamos tomar a la escucha desde una perspectiva diferente, en donde se registran y recuperan los enunciados autorreferenciales - que se relacionan siempre con características singulares del niño que hacen a su historia subjetiva - para ligarlos con lo extraño, como puede ser el contenido escolar.

Una forma de hacerle lugar a la singularidad desde lo propio es, como lo mencionamos anteriormente, trabajar con los *enunciados autorreferenciales*. Siguiendo con Rosbaco (2005), decimos que los enunciados autorreferenciales son: “... las ocurrencias, ideas, asociaciones imprevistas, que expresan los niños y que se representan como inoportunas para los docentes, desechándose como objetos inservibles, descartables” (p. 7). “Estas primeras ideas como masa ígnea deseante, forman parte de la subjetividad del niño. Se trata de una suerte de magma constituido por capas superpuestas – en constante transformación, acomodamiento y sedimentación – de enunciados de origen (de fundamento), de retazos de historias singulares y aspectos de las relaciones primarias, que pertenecen exclusivamente a su configuración subjetiva” (Rosbaco, 2003, p. 7).

Nuestra experiencia de campo, nos muestra cómo las diferentes ocurrencias que surgieron repentinamente marcaron una inflexión en el taller. Por ejemplo, en el taller N° 7, cuando nos encontrábamos pintando un muñeco de madera, de repente, al trabajo que estaban realizando se le sumó lo espontáneo, que movía la atención de los integrantes del grupo:

M:_ Ay! se manchó acá el muñeco.

C:_ No importa, porque lo pintamos arriba.

A I:_ **Seño le falta algo.** (Comienzan a reírse con picardía.)

C:_ ¿Qué le falta? (Entre las risas se escucha el pito.)

M:_ El pitito.

C:_ ¿Ya decidieron que va a ser un varón? Todas contestan:_ Sí, sí.

(Taller: N° 7)

En otro momento, en el taller N° 16 las niñas traen algo muy común y familiar entre los escolares: el tema de los piojos.

M:_ Teléfono descompuesto!!! (Risas generalizadas.)

A I:_ Vamos a escuchar lo que grabamos.

C:_ Bueno escuchamos y por hoy terminamos entonces. (Ya es la hora y no tienen ganas de hacer nada. Esperar a Daiana hizo que se retrasara mucho el horario. Les recuerdo que el próximo taller es el último, por lo que ponen cara de descontento.)

A I:_ **Vos tenés piojos, andá a buscarte para los piojos.** (Señalando la vitrina de los medicamentos.)

D:_ **Y sí, pero el doctor me dio un remedio y me lo puse.**

C:_ Yo cuando era chica tenía piojos.

A I:_ En la escuela te enseñan.

D:_ **Yo el primer día de la escuela fui limpita, sin piojos y después...**

A I:_ **Yo también y después me llenaron.**

(Taller N°: 16)

Precisamente las autorreferencias son aquellas impertinencias, que se presentan a la vista de los docentes como conductas desviadas que a simple vista parecen no tener nada que ver con el aprendizaje, sin embargo se relacionan siempre con la historia del niño (Kaplan, et al. 2002). En nuestra experiencia de campo las vemos emerger desde las niñas sin que se promueva o induzca su aparición; no obstante le damos lugar a los imprevistos

y las ocurrencias que emergen, en tanto podrían ser consideradas como una *actividad placentera* que los niños exteriorizan, porque les pertenece como manifestación de lo propio de la singularidad.

En el taller N° 17, cuando hablamos de las despedidas, de la culminación del taller, sobre las actividades que fuimos realizando, observamos que las niñas manifestaron:

C:_ ¿Y, les gustó venir al taller ¿o no?, ¿les gustaron las actividades?

A I y M:_ siiii

M:_ **Mi madrina cuando tiende la ropa afuera y siempre la persigue un perro dalmata y una vez se cayó, y ahora se murió.**

C:_ **¿Quién? El dalmata.**

M:_ Si.

C:_ Bueno, ahora no la persigue más.

M:_ **Ahora pusieron dos perros gran danés y una perra tuvo cachorritos.**

A I:_ **Y a veces yo voy a pescar, con Sebastián fuimos a pescar.**

(Taller N°:17)

A través de las distintas expresiones de las autorreferencias, las niñas instalan parte de lo que les pertenece en los distintos objetos culturales ofrecidos en los talleres. Como si se intentara moldear una masa amorfa, incorporando lo propio. ¿Qué ocurre en el aula con estas niñas? Quizá el habitus propio de sus familias, las prácticas cotidianas que encierran actos, dichos, ideologías, regulaciones del cuerpo, normas educativas, creencias, valores, modismos en el habla -todos enunciados de origen de los niños-, no encuentran un espacio que los incluya en los quehaceres diarios de la escuela.

Se produce una ruptura, entre los enunciados de origen de las niñas y las prácticas cotidianas de la institución educativa, atravesadas por todo un sistema educativo. Creemos que esta ruptura con la cultura hegemónica de la escuela, obtura la base de producción del pensamiento propio de las niñas. El despliegue de la palabra propia, la curiosidad y el deseo de aprender se inhabilitan. Con nuestro trabajo, intentamos analizar si es posible

crear una ligazón entre los enunciados de origen de los niños, y la cultura escolar, desde la habilitación de la palabra y la desinhibición de la curiosidad. Si bien las niñas, con las cuales se desarrolló la actividad, pertenecen a sectores marginales de la comunidad, esto les permite participar de ciertos legados culturales pero siempre desde los márgenes, en el límite.

El trabajo del adulto se dirige hacia la habilitación de la palabra, estableciendo un diálogo entre aquello que el niño manifiesta como propio y lo extraño a él. Una forma de escucha donde el niño pueda decir lo propio, y que esto pueda ser registrado por el adulto, coordinador del aula, como un trabajo de ligadura entre su realidad y la de la institución educativa. A partir de esto último es trascendente la puesta en funcionamiento del pensamiento propio.

“De lo que se trata es, entonces, de facilitar el despliegue de nexos entre lo propio del sujeto y lo que puede brindar la escuela, con sus leyes diferentes a las familiares, con oferta de ideales (...) Muchas veces cuando se desestima lo que trae el sujeto de sus enunciados de origen, se obtura la curiosidad y el deseo de investigar” (Rosbaco, 2005, p. 6).

La cultura hegemónica, las normativas y burocracias propias de la escuela, los hábitos, la particularidad en la comunicación, los lugares de ubicación del cuerpo, el contenido escolar -todos objetos nuevos e inéditos en el habitus de las niñas- pueden ser incorporados, a partir de que lo propio encuentre una grieta por donde filtrarse, en este campo tan desconocido como puede ser la escuela. “Las autorreferencias, en tanto proyectan aspectos del Yo en los objetos a conocer, evitan que estos caigan en el vacío o sean rechazados por su grado de heterogeneidad con el Yo” (Rosbaco, 1999, p. 3).

Pudimos observar que las autorreferencias vienen a la conciencia de repente, sin ser programadas, son impertinentes, por lo tanto, si no se las reconoce como autorreferencias pueden ser tomadas como manifestaciones molestas e inoportunas. Pudimos observar también, que están fuera de toda planificación u ordenamiento. No es

posible realizar una clasificación de ellas, y mucho menos forzar la situación, diagramando didácticamente el momento adecuado de cuándo y cómo serán puestas de manifiesto.

En los talleres, las autorreferencias, son promovidas desde un espacio de confianza, donde la situación en la que emergen permite que se muestren de la mano de alguna acción, de la palabra o del jugar. Según Rodulfo (1996) el jugar es una práctica significativa, es una actividad que tiene carácter de producción. “Para que el yo del sujeto se apropie de lo novedoso, es necesario que algo de lo conocido por el Yo se ponga en juego. (...) Lo que se proyecta al espacio del objeto novedoso es el soporte sobre el que éste se monta para que el Yo lo pueda asimilar a su propia estructura (Rosbaco, 2003, p.8).

Las autorreferencias surgen de improviso en el momento menos esperado o pautado, permitiendo, de esta manera, la familiarización con el objeto que se presenta como extraño. Desde ese lugar ayudan a procesar los nuevos conocimientos haciendo de puente (Rosbaco, 2001); como una forma de enlace de dos territorios. Al presentarse el conocimiento escolar en una forma tan extraña a lo propio de los niños de sectores marginales, se produciría una especie de refracción ante dicho conocimiento. Las autorreferencias permiten el encuentro entre lo propio del niño y los conocimientos escolares produciendo la ligazón. Comienzan como una ocurrencia -que por ser muy familiar es muy conocida- hacia lo extra familiar y desconocido como la cultura escolar. El trabajo que realiza el niño de ligazón con lo autorreferencial, lo hace desde un lugar subjetivo, por ello se debe tener respeto a su privacidad, es decir, no invadir esa subjetividad intentando buscarle un sentido inconsciente, distinguiendo también que se trata de un estilo, una cualidad de enunciar de los niños, y que ello integrará la experiencia de la formación del sentido de lo que contiene la escuela.

De nuestras entrevistas, con las docentes de la institución seleccionada, pudimos observar como éstas no comprenden las reacciones de los niños como manifestación de lo propio. Cobra otra explicación, y significancia lo que le sucede a la docente de los niños de la muestra seleccionada:

Después hizo alguna referencia a las particularidades de los niños seleccionados. **“Oscar se distrae mucho”**, cuenta la experiencia de un día en que estaba desarrollando un tema y Oscar le sale con la historia de un caballo. **“Con eso me da la pauta de que está pensando en cualquier cosa menos en lo que yo digo”**.

-Segunda entrevista a la docente -

Es probable que en este niño,⁶ - que según su maestra no presta atención - se estuviera produciendo un trabajo de incorporación a su subjetividad del material nuevo y desconocido, como los contenidos escolares. Paradójicamente a lo que la docente plantea, este niño estaría produciendo un nuevo conocimiento con lo que ella le ofrece en el salón de clase; lo está relacionando con lo propio como puede ser su caballo, sólo que esto, que el niño trae de su historia libidinal y social no es visto como el “enganche” con el conocimiento nuevo, sino como un problema de atención, propio de la interpretación psicológica que queremos desterrar de la pedagogía. Que se reconozca que en el trabajo áulico la subjetividad debe estar presente, no significa que se vaya a diseñar una clase en torno a esta, sino que, con el objetivo de desarrollar el pensamiento propio, los educadores tenemos que hacerle lugar para que amplíe su actividad y se potencie.

Las autorreferencias “Son la materia prima sobre la que se metaboliza lo nuevo” (Rosbaco, 2001, p. 9). El conocimiento escolar tiene la posibilidad de formar parte del niño, cuando se entrelaza con elementos pertenecientes a la constitución del Yo y se homogeniza. Si buscamos que el pensamiento se fortalezca, se incremente - función principal de la escuela- no podemos desestimar ni acallar las autorreferencias, puesto que correríamos el riesgo de que el niño se forme mecánicamente reproduciendo instrucciones, lo que implicaría que la curiosidad y el deseo de aprender puedan verse amenazados junto con la propia subjetividad.

Las referencias propias que hacen a la constitución del Yo se manifiestan en estas niñas desde las ideas inesperadas. En el taller N° 2 estábamos reconstruyendo un cuento,

⁶ El niño mencionado por la docente aunque fue invitado a realizar la experiencia no asistió.

charlabamos acerca de la pajarita que era mentirosa, acerca de lo que se oculta con la mentira y que nadie conoce.

C:_ ¿Qué le pasaba al pajarito con la pajarita, que le decía todas esas mentiras?

Y:_ Estaban enamorados. (comienzan a reírse) Se dan piquitos.

C:_ ¿Cómo harían para darse piquitos?

Y:_ Tiene un piquito arriba y así (Hace el gesto con la mano)

A I:_ **Yo un día en la escuela con la pasta, puse el cepillo y lo serví y ppppp.....**

Y:_ **Se tiró un gasesito la pasta.** (Risas) .

D:_ Los dos pajaritos estaban bien enamorados.

Y:_ Re, se daban piquitos.

C:_ ¿Y todos los enamorados son exagerados como el pajarito y mienten? (Todas responden que no.)

(Taller: N° 2)

Además, la fantasía y la imaginación se ven enriquecidas, entremezcladas con hechos vivenciados.

A I:_ **Cuando era lo del lucero, lo de la luna, cayó una estrella fugaz.**

C:_ ¿Y vos la viste?

A I:_ **Si.**

D:_ Yo también

Y:_ **Tenías que pedir deseos.**

A I:_ **Y cuando yo era chiquita me desperté y estaban todos afuera y fui afuera...**

C:_ ¿Y qué había afuera?

A I:_ Había una luna con una estrella que se cruzaban.

C:_ ¿Acá en Molina?

Y:_ Si.

(Taller: N° 2)

Entonces, si las autorreferencias son la condición de posibilidad sobre las que lo nuevo puede inscribirse, trazarse, la palabra y la curiosidad serían las “herramientas” que se utilizarían para el enlace entre las autorreferencias - lo propio - y la cultura escolar - lo

extraño -. Podríamos describir el trabajo que realiza el pensamiento propio, como el acrecentamiento de la palabra, la imaginación, la curiosidad, la pregunta, la duda, y el cuestionamiento, que traen aparejado el deseo de investigar el conocimiento escolar. Este conjunto de elementos, se ponen a trabajar con el fin de sintetizar conocimientos complejos, extraños al Yo partiendo de las autorreferencias, o por el contrario, pueden degradar, desgranar aquellos para obtener estas.

A medida que se desarrollan los sucesivos talleres y falta poco tiempo para finalizar la experiencia, las niñas comienzan a expresarse con más libertad, se comprometen mucho más con las actividades. El taller N° 12, nos muestra como el espacio de los encuentros, es tomado como un lugar de confianza, en donde se puede resguardar y realzar lo que les pertenece, en donde se puede decir y trazar lo propio.

C:_ ¿Vos la pasaste a buscar a Daiana?

Y:_ Si, pero tuve que ir a particular. Con razón yo decía qué raro que Daiana no me atendiera en la casa.

D:_ **¿Cuándo terminamos?**

C:_ ¿Los talleres decís vos?

D:_ Si.

C:_ Bueno, creo que en octubre o noviembre.

Y:_ Bueno coso,... que no terminemos en octubre, que lo terminemos en diciembre, el veintitrés.

C:_ Pero voy a tener la panza muy grande.

D:_ **Y yo cumpla los años en diciembre, el treinta.**

Y:_ **¿Y cuándo va a tener?**

C:_ En enero.

Y:_ Bueno, hasta enero .

D: En noviembre. En noviembre. (lo repite varias veces cantando)

A I:_ Bueno, noviembre.

C:_ Miren que fueron muchos, hace de junio que estamos trabajando.

D:_ **Mi hermano nació el 21 de junio y nosotros empezamos....**

C:_ El 11 de junio.

Y:_ **¿Pero cuándo va a tener el bebé?**

A I:_ **Eso, cuándo.**

C:_ El 29 de enero.

D:_ **Un día se cruzó el doctor Machado, le tocó acá y empezó a llorar. Y un día antes la llevaron porque le salía liquido de la bolsa y tuvo como a las cuatro de la mañana.**

C:_ ¿Quién?

D:_ Mi mamá a mi hermanito.

Y:_ Y justo por eso faltó a la escuela y le dijo a la señorita tuve que tener un bebé y no sé qué...

(Risas generalizadas)

(Taller N°:12)

Esta nota de campo, nos muestra como desde las autorreferencias se potencia el movimiento de autoría, se abre el espacio para poder pensar-decir-contar ese “pedacito de historia” que les pertenece. Las niñas como integrantes del grupo pueden resignificarse a si mismas como autoras de sus relatos y preguntas. En este lugar de relator-autor de sus propias historias, el grupo no sólo se ofrece como público que escucha, sino también como aquellos que apoyan, adhieren o cuestionan e interrogan a lo dicho por otros.

La epistemofilia, la curiosidad intelectual, el deseo de saber, el espíritu de investigación, nada de esto tiene sentido si no hay recorrido de placer en la actividad de pensar un pensamiento propio. La propuesta de trabajo con las autorreferencias abre el camino a la curiosidad y el deseo de investigar, el placer de descubrir lo propio, “se trata de poner en movimiento el pensamiento obturado para pensar salidas posibles a la “encerrona” en la que se encuentran atrapados” (Rosbaco, 2005, p. 5).

Un replanteamiento de la propuesta áulica, en donde el pensamiento propio encuentra lugar para desplegarse, y la palabra circula entre los niños, pondría en funcionamiento el deseo de aprender. Por el contrario, en actividades donde el deseo se encuentra obturado por el deber ser, por mandatos que hacen a la excelencia educativa, todo el aprendizaje, queda capturado bajo el régimen de una actividad solo adaptativa, al servicio de los ideales de la institución educativa. Cuando esto sucede, la actividad escolar queda teñida de exigencias, recuerdos negativos, situaciones problemáticas que producen rechazo en los niños (Rodulfo, 1996). El sentido de nuestras prácticas, expresa Rosbaco

(2005), se relaciona en cambio, con el “favorecer el despliegue del potencial imaginativo y simbólico de los pequeños sujetos” (p. 5).

4.4.2 Acerca de la función de la oralidad y la escritura en el taller

El desarrollo de la oralidad tuvo un papel protagónico en la dinámica del taller. No sólo porque muchas de las actividades adoptaron esa modalidad sino porque a través de ella encontramos “la oportunidad por excelencia, de acercar la palabra del niño a las instituciones sociales, extrafamiliares” (Lederman, 1998, p. 1). En la comunicación, la lengua es más que un simple instrumento, brinda además, un sistema de categorías que permite poseer un capital cultural, transmitido por la familia de origen. El capital lingüístico se encuentra entre los factores que más dividen en las escuelas a las clases sociales. Podríamos hablar de que existe un lenguaje “escolarmente rentable,” que constituye uno de los factores ocultos por los cuales se instaura la relación entre origen social y éxito escolar (García, 1997).

Según Requejo, (2004) “Nuestra oralidad nos identifica y posiciona empírica, histórica y subjetivamente, y en gran medida nos constituye como sujetos. La entiendo como uno de los sostenes subjetivos y objetivos de nuestra identidad, memoria histórica y subjetividad. Oralidad que posee fuertes marcas de un anclaje socio-histórico familiar fundante, de ahí que la valoración positiva del lenguaje de origen y de pertenencia, constituye prerrequisito indispensable para el desarrollo de la autoría de la palabra-pensamiento” (p. 45).

Para la autora citada, la oralidad como la escritura constituyen sistemas abiertos, en los que se encuentran relaciones y contenidos lingüísticos, tanto como jerarquías y contenidos psicológicos, culturales, sociales, ideológicos y afectivos. Priorizar solo los aspectos o nexos lingüísticos, debilita nuestra posibilidad de trabajar y analizar las interacciones y procesos mencionados anteriormente. Desde el lenguaje oral el niño puede realizar una compleja y multifacética actividad representativa, actividad en la que la

palabra tiene un lugar privilegiado. La posibilidad de reconocerse como miembros de un grupo, se relaciona también con la oportunidad de hablar, de escuchar y ser escuchados sin condicionamientos. Veamos un fragmento del T.C en donde transcribimos textualmente algunos escritos de las niñas:

“Yo me llamo Natalia y yo tengo 18 años . yo soy modelo y yo desfilo por la pasarela y la gente me aplauden y yo trabajo en una fábrica de muñecas...”

“Hola: Yo me llamo Yanina tengo 20 años yo soy cantante de Bandana. Y me gusta ser modelo..”

“Hola como le ban chicos yo me llamo Lurdes y tengo 15 y soy bailarina de Yaquira. y me gustaría bailar Yaquira.

Quiero ser modelo fanática de Bandana...”

(Taller N°: 4)

La actividad planteada, consistía en escribir una obra de teatro para los títeres contruidos por las niñas en el taller anterior. Si sólo vemos los errores de redacción que encontramos en los libretos arriba expuestos, perdemos la riqueza creativa, que ellos muestran al posibilitar el juego de ser otros, imaginar-se ideales de cantantes, obreras o modelos; aunque Yakira y Bandana sean productos comerciales. Podemos pensar que este tipo actividades, acrecienta, en muchas oportunidades, una salida de lo inmediato, deslizándose hacia la imaginación de otros espacios posibles para habitar, proyectarse en otros espacios, con otras relaciones, otras oportunidades de constitución del pensamiento.

Notamos en el desarrollo del taller que, a medida que van adquiriendo confianza en la tarea, en la cotidianidad semanal de los encuentros, comienza a establecerse también seguridad y confianza en su práctica oral. Se van estableciendo correlaciones y diferenciaciones cada vez más profundas entre oralidad y escritura. Pueden producir textos “mixtos”: Dibujos sin y con textos, historietas extrañas a los ojos del adulto coordinador, nexos lingüísticos o visuales diferenciados según intencionalidades distintas, noticieros en

los que combinan signos visuales y hasta alguna denuncia que puede transformarse en noticia. Es Micaela la que elige jugar a ser periodista de un noticiero.

M: _ Informe teve. Hoy a las diecisiete horas se reúne Duhalde, en la casa de Tucumán para declarar la independencia.

C: _ ¿Duhalde declarar la independencia? Me parece que ese programa de radio está inventando. Vos que decís Daiana?

D: _ Sí.

M: _ Micaela Cáceres esta hablando qué pasa.

C: _ Me parece que está inventando. (Las demás se ríen)

M: _ ¿Usted cuántos hermanos tiene señora?

D: _ Tres (riéndose)

M: _ ¿Cómo se llaman?

(Taller N°: 8)

En este fragmento advertimos también, cómo la atención del coordinador se concentra en la incoherencia del relato que manifiesta Micaela, dejando de lado la pregunta, por ejemplo, por qué cree que Duhalde es el que declara la independencia. Quizá la apertura de la afirmación producida, podría derivar en otros caminos que habiliten a que lo propio continúe manifestándose. Lo que aquí encontramos es un corte en la línea de representación de esta nena y su grupo. Consideramos que poder percibir dentro del discurso de las niñas cuáles son las autorreferencias para ampliar el trabajo de reflexión no es una tarea simple. Exige estar entrenado en la escucha, con el “oído afinado,” porque al surgir las autorreferencias, de forma imprevista, nos toma a nosotros, los adultos, de manera tan rígida y estructurada desde nuestro propio discurso, que muchas veces perdemos la riqueza a la que pueden llevarnos el trabajo con este tipo de enunciados. Riqueza que se relaciona con la posibilidad de escribir y decir lo propio, con imaginar-es en otro espacio y en otro tiempo, de descubrir el valor de lo que nos identifica como sujeto y de lo que nos distingue del otro.

Los cuentos tuvieron como objetivo desplegar la palabra en las niñas, por ello es que adquieren relevancia a la hora de encontrarnos con la palabra propia con la historia narrada, con las posibilidades de producir metáforas, “transformando un objeto en símbolo por medio de sustituciones sucesivas” (Kaplan, et al. 2000, p. 127). Según Lederman (1999), “Un cuento es un cacho de cultura ahí entregado, leído por la señorita. Es un relato singular, un pedacito de vida de otro que los lleva a ellos mismos. Es una buena excusa para recurrir a sus experiencias y llegar a las historias de los otros, para ampliar horizontes” (p. 11).

Podemos observar, en una parte del desarrollo del taller N° 2, que cuando reconstruíamos el cuento de la pajarita y el pajarito que decían mentiras, la pregunta, motivadora del coordinador produce variadas respuestas y ante las mismas surgen múltiples dudas. Es relevante el intercambio de palabras y expresiones entre niños, en tanto consideramos que la actividad representativa, se veía favorecida al incrementarse las interacciones dialógicas con los compañeros y con el coordinador. En otras palabras, se trata de multiplicar los pareceres de las niñas, limitar las certezas individuales, ampliar la multiplicidad de pareceres. Muchas veces se solicitan opiniones variadas sobre un tema en cuestión, se promueve el posicionamiento diferencial de cada miembro frente al otro. Las relaciones dialógicas se potencian y enriquecen, la actividad de pensar se complejiza y dinamiza (Schlemenson, 1997).

C:_ ¿Qué habrá hecho la pajarita?

Y:_ Le dijo que eran mentiras.

C:_ Ustedes piensan lo mismo, que le habrá dicho eso. (Dirigiéndose a las demás) ¿Qué habrá hecho el rey cuando le dijo que era una mentira?

D:_ Que los mentirosos se tienen que ir de la.. la ...la

Y:_ De al lado del rey.

C:_ ¿De dónde decís vos que se habrá ido?

A I:_ De su casa, de la ciudad.

Y:_ No.

D:_ No, de la ciudad no.

Y:_ No porque es un campo.

A I: **¿Castillos puede haber en la ciudad?**

Y: **_ No.**

C: **_ No sé, ¿qué dicen ustedes?**

Y: **_ Nunca, nunca.(Silencio.)**

C: **_ Bueno, ¿quieren saber que pasó con la pajarita? (Todas contestan que sí eufóricamente.)**

(Taller N°:2)

En el taller N° 5 localizamos diferentes hipótesis acerca de materiales como la madera o el fierro, en este caso el coordinador intenta trabajar con lo planificado previamente, pero el desarrollo de los acontecimientos lo obligan a dejarse llevar por la situación de diálogo, que producían las integrantes del grupo.

M: **_ Yo voy a armar otro de madera.**

C: **¡De madera, que bueno! Pero, ¿por qué de madera?**

M: **_ Para que no se me rompa.(se ríe)**

C: **_ Pero estos son de plástico.**

M: **_ Yo quiero uno de madera.**

A I: **_ O de fierro.**

M: **_ Pero el fierro me hace mal.**

C: **_ ¿Y cómo lo pegamos al fierro...?**

M: **_ Lo soldamos.**

C: **_ Lo soldamos ahí está. ¿Y ustedes saben soldar?**

M: **_ No, nos quedamos ciegas.**

C: **_ No, hay que ponerse algo... ¿o no?**

D: **_ Mi tío suelda.**

C: **_ ¡Ah claro!, Pelusa suelda.**

D: **- Me hace un muñeco de hierro.**

M: **_ Agarrá y lo revoleás por la pared y queda tic.**

C: **_ ¿Quién?**

M: **_ El muñeco de fierro.**

C: **_ ¿SI? No, rompés la pared.**

M: **_ Y doblás todo el muñeco. Porque a veces los fierros se doblan. Lo doblas para adentro y se doblan.**

C: Dependemos del hierro que usemos. Bueno, vamos a empezar con la actividad de hoy. Les traje un cuento para leerles.

A I: **¿Y la madera se dobla?** (Mirándolas a todas.)

M: Y la madera no. La madera se desarma.

D: Se le salen las astillas. Y con qué hacés el muñeco, los brazos como se los pones?

M: Y hacés así, después así y así (hace todos los ademanes correspondientes para explicar.)

A I: **¿Y con qué pegás los brazos?**

M: **Y con clavos.**

D: **Hay un pegamento si no, que se llama cola.**

M: Si, yo tengo.

C: ¿Che..., cómo saben ustedes? Ni se me habría ocurrido traer maderas para hacer los muñecos.

M: ¿Vamos a hacer una carpintería acá?

A I: Yo tengo unas también hice los arcos. (En voz muy suave y baja)

D: **¿Qué hiciste?**

A I: Los arcos de madera.

C: ¿Los arcos para jugar al fútbol?

(Taller N°: 5)

En el taller N° 8, comenzamos con la lectura de un cuento, el personaje comienza haciéndose una pregunta, ello permite que las niñas abran el diálogo y comiencen a mostrar sus distintos pareceres.

C: Se llama "El día de las tortugas" y dice así: "El tigre se miró en el río y se vio un bigote blanco y pensó: ¿Será que me estoy poniendo viejo?"

D: Sí

C: ¿Por qué?

Las tres contestan: Porque tiene el bigote blanco. (Gritando)

C: Y pero Charly García tiene el bigote mitad blanco y mitad negro.

M: **Y por qué capaz que se tiñe.**

C: **¿Se teñirá?**

D: Sí.

A I: **Y capaz...** (Se produce un silencio.)

C: Bueno sigo...

(Taller N°: 8)

En este mismo encuentro, el diálogo y las distintas preguntas que surgen en forma espontánea, permiten que las integrantes del grupo se expresen, cuenten sus ideas, y elaboren representaciones acerca de la justicia, y las formas que esta tiene de manifestarse.

M:_ ¿Y tu hermana qué hace?

C:_ Mi hermana estudia abogacía.

A I:_ ¿Qué es eso?

C:_ El que defiende... Las tres:_ Aaaaaa...

C:_ ¿Qué es para ustedes?

Las tres:_ Yo yo yo ...

D:_ El que tiene una mesa y se cuenta y va y te dice que cumpla las órdenes.

M:_ Cuando a una gente la meten presa y una señora quiere hacerle juicio, entonces llama a un abogado.

C:_ ¿Para qué?

M:_ Para que le ayude a explicar todo lo que hizo él. No, es ese señor que está parado y tiene como se dice un martillo.....

C:_ Ese es el juez.

M:_ El juez. Dice si pasó esto, pasó esto, pasó esto. La chica dice: ese chico no mató a nadie, ese chico no robó a nadie, ese chico....

D:_ Tiene que cumplir las órdenes...

C:_ ¿Quién tiene que cumplir las órdenes de quién?

M:_ No, vos estás diciendo otra cosa.

C:_ A ver ¿cómo Daiana?

M:_ El ladrón tiene que decir la verdad.

C:_ ¿Y si dice mentira?

M:_ Y el juez tiene que hacer unos papeles. Para que lo saquen tiene que pagar 1000 2000 o 3000 para que lo saquen y que diga la verdad.

(Taller N°: 8)

En el taller N° 12 se ponen en juego las concepciones de género, lo que pertenece a lo femenino y lo netamente masculino. Lo que pueden hacer las mujeres y lo que no pueden hacer los varones. El debate se abre cuando intentan pensar en el baile como una actividad que pueden realizar los hombres.

M:_ Bueno, ahora sigue qué hace.

C:_ Pueden escribir un montón de cosas.

D:_ Juega.

A.I:_ A tiene 15 años.

Y:_ **Juega al fútbol, baila.**

D:_ **A, va a bailar un hombre.**

M:_ **Como una mujer, que.**

D:_ **Baila con Micaela.**

AI:_ Yo con una mujer.

M:_ ¿Y qué?

C:_ ¿Pero qué pasa, no bailan entre todos en los actos escolares?

A.I:_ Esta si que baila.

Y:_ Baila el vals.

Anota Micaela y lee:_ ¿Quiénes son sus amigos? Nosotras...

(Taller N°: 9)

En el taller N° 14 se propuso como consigna la escritura libre. En un principio la no direccionalidad del relato escrito, principalmente en Yamila, confunde y no permite el despliegue de las autorreferencias hasta que por fin, confiando en las no restricciones, comienza el trazo propio. En muchas oportunidades se corre el riesgo de que solo aprendan a copiar o imitar la escritura de los otros adultos, es decir, que no escriban desde ellas sino desde lo que el otro espera. Hacen “como si” escribieran.

D:_ Lapicera quiero yo, (piensa mientras le alcanzo la lapicera) **¿Cómo te dicen en tu casa y eso escribo?**

C:_ Y, no porque esa era otra actividad. Tenés que escribir lo que te guste.

Y:_ **¿Lo que quiera?**

C:_ Sí.

M:_ **¿Sobre qué?**

C:_ Sobre lo que ustedes quieran.

Y:_ No, ¡yo quiero dibujar señorita!

C:_ Hacelo en otro momento, ahora hay que hacer otra cosa.

M:_ Yo quiero escribir.

Y:_ **Yo no se escribir en coso, no sabemos escribir.**

C:_ ¿Cómo que no saben escribir?

Y:_ Tenemos que dibujar.

C:_ Pero ¿Por qué?

Y:_ Si, porque me sale mal la letra, entonces la seño quiere que dibujemos. (Percibo una negativa a tener que escribir algo sin que se lo dicten.)

C:_ Bueno, mirá, hacé un dibujo si querés y al lado ponele una oración, o una frase.

M:_ Ay, yo voy a poner... (se queda como pensando)

(Taller N°: 14)

La producción escrita es un lugar posible de construcción singular, favorece en el niño procesos del pensamiento, utilizando los códigos compartidos de la lengua escrita pero en una experiencia donde es llamado a ser protagonista de su decir, con sus secretos, anhelos y frustraciones. Asimismo, la escritura abre la posibilidad de que otros interactúen con el texto. En este sentido, el grupo ofrece un espacio privilegiado de confrontación y cooperación (Kochi, 1997). Encontramos en este último taller, una escena que grafica la confrontación de ideas, pareceres, a partir del diálogo abierto.

Al rato. C:_ ¿Bueno, a ver qué dibujaron y escribieron? Bueno, si quieren que lo veamos todos. (se dicen cosas en secreto, como para que yo no escuche)

Y:_ El es mi hermano, (Lee) el es mi hermano el Emiliano. ¿Quiere ver como quedó? ¿Quiere ver como quedó?

D:_ No leas porque... no Micaela no...(Silencio)

Y:_ Micaela, leelo fuerte, en voz alta (Lee lo que escribió Yamila de su dibujo.)

M:_ Bueno... hay un chico en bolas, es mi hermano Elias. (Risas) Lo leo de nuevo, lo leo de nuevo. Un chico en bolas, es mi hermano Elias.

C:_ ¿Y vos qué dibujaste? (dirigiéndome a Micaela)

M:_ A vos mostrando el cu cu culo (se ríe)

C:_ ¿Por qué a ver? (me río con ellas) ¿En dónde estoy?

M:_ En el baño.

Y:_ No, en la calle está. (Risas generalizadas)

C:_ ¿Y vos, por qué dibujaste a tu hermano, dónde está tu hermano?

M:_ En el baño. (Se ríe)

C:_ ¿En el baño?

M:_ Está haciendo caca. (Se ríe y se pone colorada)

C:_ ¿Por qué les da vergüenza decir eso, todos vamos al baño?

D:_ Está pillando.

M:_ En un césped.

C:_ A ver tu dibujo Yamila.

Y:_ Mire señorita. (Me muestra el dibujo)

C:_ ¿Por qué tiene el pitito verde?

D:_ Tiene varicela: (Risas generalizadas)

M:_ Se tira un pedo y le sale el olor verde.

D:_ Y le sale el pillo negro, se contaminó. (Se ríen mucho)

C:_ Micaela acá donde escribiste leo todos rayones que dice...

M:_ Yo escribo así, ¿o no que yo escribo así en el cuaderno?

C:_ ¿En qué cuaderno?

M:_ En los dos.

C:_ En los dos, ¿cuáles?

Y:_ De clases.

C:_ Y que escribís así en el cuaderno de clases.

M:_ Sí, nosotros escribimos así en el cuaderno de clases.

C:_ ¿Y cómo les entiende la maestra? Todas contestan:_ Porque le explicamos que es una joda para

Video Mach.

M:_ Estoy escribiendo rayas.

C:_ ¿Pero qué es eso? ¿un baño donde yo estoy?

M:_ En el medio del pasto. Acá está naciendo el hijo... en el pasto.

C:_ ¿Pero si estoy haciendo caca no está naciendo el hijo, o sale por el mismo lado?

M:_ Sí.

C:_ ¿Cómo sí?

Y:_ No, algunos salen por ahí, otros por adelante.

(Taller N°: 14)

En un espacio como este, la escritura no es solo oportunidad de diálogo con los otros niños y el coordinador, también consigo mismo. Las intervenciones - tanto la consigna para escribir, como las realizadas durante y luego de la producción - intentan crear condiciones de interrogación en el mismo niño. “La escritura actuaría de bisagra entre lo objetivo y lo subjetivo. ¿Por qué? Porque en un mismo acto el sujeto tiene la oportunidad de inventar, en un objeto de conocimiento con una legalidad tan fuerte, tan social, tan propia como la escritura, sus propias marcas. Marcas donde lo singular deja huellas donde lo subjetivo se pone en juego” (Pereira,1997, p. 108).

Para escribir, entre otras cosas hace, falta disponer de los elementos que conforman el código de la lengua escrita, entendido como un sistema de signos socialmente instituidos, objetividad externa al sujeto en tanto lo preexiste y lo obliga a adaptarse a sus normas (Fava, 1997). La escritura como sistema de signos puestos a disposición de los niños puede ser convertida en medios y causas de placer para el que escribe; como en el taller N° 11 donde las niñas leen sus producciones escritas.

C:_ Bueno, a ver... cuéntenme un poco que estuvieron escribiendo (comenzamos a ver las producciones escritas de las chicas.)

Y:_ Nací en....

C:_ ¿En dónde naciste vos?

Y:_ En Villa Constitución. (No se entiende muy bien lo que dice.)

M:_ ¿Dónde dijiste?

Yamila contesta como enojada. Y:_ V-i-l-l-a (lo deletrea y luego lo escribe)

D:_ Gualeguaychú.... (Se queda pensando.)

C:_ Bueno.

M:_ Por lo tanto soy ... (Lee la ficha)

D:_ Claro, entrerriana. (Risas colectivas)

C:_ Bien, Gualeguaychú queda en Entre Ríos.

Y:_ Argentina.

C:_ ¿Cómo es eso?

A I:_ Argentina. (Con tono de corrección y mirándola a Yamila, la que se tapa la boca y con un movimiento del cuerpo parece decir me confundí)

M:_ Esta es entrerriana. ¿Yo soy molinera?

C:_ A ver alguna sabe cómo se le dice a la persona que vive en Molina? (Las cuatro se quedan sin saber que decir) Bueno, se le dice molinence.

D:_ Mis padres nacieron en ... yo que mierda sé

C:_ Bueno, lo pueden averiguar.

Y:_ Ay, no se yo.

C:_ Por eso, vayan y pregúntenle a sus papás.

A I:_ (Lee la siguiente) Cuando era bebé

M:_ Cuando era bebé me gustaba jugar.

Y:_ A mi cuando era bebé me gustaba tomar siempre teta.

C:_ Y a vos Diana ,.....

D:_ Llorar. (Se ríe.)

C:_ La travesura que más recuerdo es...

Y:_ Romper los huevos.

C:_ ¿De dónde sacaste eso?

Y:_ Mi mamá me dice siempre. (...)

D:_ Leo yo. (se prepara haciendo una pausa) Mi nombre y mi apellido; Daiana Chareu. En casa me dicen oreja de empanada, (todas se ríen.)

C:_ ¿Por qué te dicen así? (piensa no contesta.)

D:_ Porque las tengo grandes.(Riéndose.)

D:_ Mis amigos me dicen Dai, nací el 31 de diciembre en 1999, Gualeguaychú. Por lo tanto soy entrerriana. Mis padres nacieron en Argentina Cuando era bebé me gustaba llorar, la travesura que más recuerdo es romper los huevos , el juego preferido es el juego de la oca me enoja que me moleste Ramiro. Me divierte jugar. Quiero a mi novio.

(Taller N°: 11)

La escritura es considerada un elemento que autoriza. Autoriza al sin – sentido de las letras buscando hacerle lugar al autor. Olvida -por un momento- lo apropiado para la ocasión, e invita al autor a ensayarse en la escritura. Ensayo en la escritura: ¿oportunidad para que un autor se presente y se vuelva a presentar? ¿Se presente como autor de su propio pensamiento?(Kochi, 1997).

4.4.3 El despliegue del pensamiento propio en los niños

Retomamos las preguntas que motivaron nuestro trabajo de campo sobre la problemática del pensamiento propio en los niños estigmatizados como fracaso escolar. Nuestros interrogantes giraban en torno a ¿cuándo y cómo piensan los niños, en qué momento reflexionan? Las manifestaciones del pensamiento en un niño son iguales a las de los adultos? ¿Cuál es el estatuto del pensamiento en los niños?

Según las teorías conexionistas es posible que un adulto - maestro o profesor - enseñe a pensar a los alumnos. El aprendizaje de la reflexión, -respuesta correcta - se lograría en función de las conductas que el sujeto ensaya en relación a la estrategia metodológica – estímulo – determinada, eliminando las respuestas erróneas hasta alcanzar la correcta – exitosa -. Este es el modelo mecánico de aprendizaje que opera por condicionamiento. Lo adquirido es el resultado del establecimiento de una asociación o conexión entre un determinado estímulo y una determinada respuesta. El acento, lo determinante en la producción del pensamiento, está dado por las condiciones externas.

El educador ejerce una verdadera manipulación sobre el sujeto, creando y variando las condiciones del medio hasta que el alumno emite por azar la conducta “correcta”, que es reforzada inmediatamente. El docente se posiciona en el rol de técnico de la educación, intentando inducir o modificar los intereses del alumno, seleccionando los materiales y la técnica para que se logre aprender a pensar. Esta conducta correcta pasa a formar parte de las “competencias necesarias” para la acumulación de conocimiento. En este contexto la utilización de una estrategia metodológica adecuada junto con los contenidos de la asignatura, permite que los alumnos aprendan a pensar, como una conducta más.

Desde las teorías cognitivistas más rígidas “el ser humano pasó a concebirse como un procesador de información. El hombre y la computadora son sistemas de procesamiento (...) funcionalmente equivalentes, que intercambian su información con el entorno mediante la manipulación de símbolos (...) Son sistemas cognitivos cuyo alimento es la información” (Pozo, 1994, p. 41, 43).

Por otro lado, la psicología de la cultura en Bruner (1989), plantea que el pensamiento es la operación sobre lo simbólico. Para este autor la resolución de problemas es igual al pensamiento, es una composición interna que opera sobre lo simbólico, sobre las ideas. “La representación supone la simbolización de los acontecimientos, liberándoles de la acción unidireccional y permitiendo operaciones lógicas y lingüísticas sobre ellos en lugar de físicas y manipulativas. La solución de un problema “en la cabeza” no es simplemente una “acción interiorizada”. Lo que en definitiva proponemos, es que la habilidad se basa en el mismo tipo de competencia que en la resolución de problemas” (Bruner, 1989, p. 146). Cada significado se construye en un contexto determinado. El adulto debe promover diferentes posturas y decir cuál es su postura, para negociar significados. El niño debe tomar conciencia de ello. Bruner plantea el consenso de los significados, de ahí el negociar los significados.

En este sentido, los conceptos llegan a existir a través del hablar e interpretar. El significado de los conceptos reposa en la negociación interpersonal. El significado es “aquello sobre lo que podemos estar de acuerdo o al menos aceptar como punto de partida para buscar un acuerdo acerca del concepto en cuestión (...) La realidad no está en el objeto ni en la cabeza de nadie, sino en el acto de afirmar y negociar el significado de tales conceptos. Las realidades sociales (...) son significados que obtenemos al compartir nuestras cogniciones humanas” (Bruner, 1989, p. 198, 199).

Creemos importante realizar este recorrido de los postulados de distintas teorías, en tanto nos permite fundamentar nuestro tema central. Pensamos que las teorías expuestas no admiten la relación de la subjetividad con el trabajo del pensamiento, en otras palabras, lo afectivo, y lo ideológico quedan de lado postulándose la jerarquización de la información, o de la cultura. Nuestro supuesto de trabajo es que existiría una íntima relación –de retroalimentación constante- entre el pensamiento y la subjetividad, por ello intentamos establecer cuál es la situación de aprendizaje más favorable para desobturar el pensamiento propio de los niños considerados en riesgo de fracaso escolar. Deseamos

plantear una mirada pedagógica integradora, abierta a otras ciencias humanas y que no por ello pierda su especificidad.

Consideramos que la actividad de pensar, es una actividad específica del yo. El yo cumple una función central como instancia del aparato psíquico. El pensamiento se caracteriza por la posibilidad de generar nuevos pensamientos. El conocimiento puede acumularse, el pensamiento no. “Lo que caracteriza al pensamiento humano no es la capacidad de recrear la realidad, reflejarla tal cual, incluso de manipularla para ponerla a su servicio, sino de reinventarla” (Bleichman, 1999, p. 5).

El pensamiento es aceptación de la postergación, tendencia a la separación, represión de lo pulsional, diferenciación del Otro primordial, principio de realidad. Lo pulsional tiene que ser reprimido para que el yo surja como diferenciación. Piera Auglanier (1994) explica, que para que se produzca el acto de pensar, debe poder preservarse en el sujeto una prima de placer que se relaciona específicamente con el placer de crear ese pensamiento. La libertad de pensamiento significa para el yo la única condición que puede producir un enriquecimiento de la autoestima, tanto en el trabajo de dar sentidos como en las fabricaciones que estos desembocan.

Por su parte Horsteim, (1988) explica que el pensamiento se constituye en oposición a los otros, en el proceso de diferenciación respecto de esos otros. Entiende que hay un placer que se juega en ese acto creativo de pensar, un pensamiento propio, solamente es posible si anteriormente en el niño ese deseo de autonomía fue alentado por el ejercicio materno.

De acuerdo a los autores analizados concebimos el *pensamiento propio* como una creación, sobre todo, investido como una creación propia, “da lo mismo que se trate de un pensamiento original o de un pensamiento sobre el pensamiento del otro. Obligar a un sujeto a no pensar más que pensamientos impuestos aunque fuesen los más idílicos o los más risueños haría imposible todo placer para la instancia pensante” (Auglanier, 1994, p. 244). El pensamiento propio se relaciona con la no repetición, con una grieta en el

discurso. El pensamiento propio, en esta línea teórica, se apoyaría en los enunciados autorreferenciales.

Siguiendo a Corea (2004), podemos diferenciar entre pensamiento y opinión. Dicha autora expresa, entre otras cosas, que la opinión realiza un planteo acerca de algo, similar a un automatismo que me obliga a participar. Así, opinión y pensamiento se opondrían, no tanto por el contenido de lo que cada uno anuncia sino por el modo en que funcionan. La opinión funcionaría como imposibilidad de cohesionar entre sí a los interlocutores. Esto significa que se pueden escuchar los fonemas que se dicen como ruidos o letras sin que las palabras tengan efectos sobre el otro. “Una opinión es una palabra que no toca subjetivamente a nadie, que no genera efectos cohesivos” (p. 72). Las palabras de la opinión no producen ningún efecto en el otro, no modulan la interioridad del sujeto necesaria para pensar.- porque el enunciado no cohesionan. La diferencia entonces entre la opinión y el pensamiento radica no en el contenido sino en el funcionamiento, lo que hace la diferencia entre un tipo de enunciado y otro, es el procedimiento, y no los temas que se tocan. El procedimiento, considerado como mecanismo de regulación de los enunciados. La opinión no tiene ninguna regulación, es una descarga, lo propio del pensamiento es que se transforma, transmuta, produce algo nuevo.

“Poder pensar lo que los demás no piensan, a través de las diferencias, nos vuelve creativos. La originalidad del pensamiento radica en que se instala en esa hiancia existente entre el pensamiento colectivo y aquel que resulta del entramado con la propia historia libidinal (...) El pensamiento creativo tiene un cariz trasgresor de lo instituido que lo vuelve propio, original” (Kaplan, et al. 2000, p. 89, 90).

Otra característica que encontramos en el trabajo del pensamiento propio, es el placer que se instala en la actividad de pensar. Si no hay un recorrido de placer en la actividad de pensar este ejercicio no tiene ninguna significatividad para el sujeto. La autonomía del Yo no se encuentra garantizada, por el contrario, nos encontramos con una adaptación pasiva, con sujetos alienados que responden a determinados estímulos. La alegría y el humor como un plus de la experiencia de pensar un pensamiento único, es lo

que circula en la medida en que la reflexión y la crítica no se encuentren premoldeadas y condicionadas de antemano.

El siguiente fragmento del T.C. nos muestra un ejemplo del proceso grupal en donde las niñas producen pensamiento propio. Es un momento muy risueño en el taller como cuando se presenta alguna ocurrencia o destape de algún secreto.

A I: _ Y una nena estaba tirada en un edificio.

D: _ En una pileta. (Risas)

A I: _ Sin bombacha y sin corpiño. (Risas generalizadas)

A I: _ **Yamila engaña a Ramiro.**

C: _ ¿Qué es eso de engañar?

A I: _ **Engañar ... no sé.**

D: _ **Miente y lo deja de lado.**

A I: _ **Anda con un señor y anda con el otro.** (Risas)

(Taller: N° 2)

La posibilidad de nombrar lo propio, autorreferencialmente, desde la alegría y el humor da a estas ocurrencias el status de creación. Ocurrencias que surgen en las niñas, en un sujeto que se encuentra en el espacio de autor de su propio pensamiento. Pensamiento original que lo posiciona frente a otro semejante en diferenciación.

Hay alguien que ocupa el espacio de la interrogación, otro el de las afirmaciones. Aquí es el coordinador el que ofrece una pregunta y Daiana junto con Ana Inés son quienes contestan y producen su espacio de autor. Sin embargo podemos diferenciarlas, Ana Inés deja deslizar una afirmación, y se toma de la pregunta para producir una respuesta más elaborada. Primero reconocer que no sabe y por lo tanto afirma que sabe que no sabe que quiere decir engañar. Trabajo socrático por excelencia, el de la confirmación de la ignorancia, necesario para que se produzca el nuevo conocimiento. Solo que aquí la mayéutica⁷, el dar a luz el conocimiento no se origina a través de la reminiscencia,

⁷ La mayéutica (maieutiké) significa el arte de parir, de ayudar a dar a luz. Así como la comadrona ayuda a dar a luz, Sócrates ayuda a que sus interrogados saquen del alma los conocimientos que están olvidados. Su misión no es la de transmitir conocimientos sino la de guiar a su discípulo a encontrar en sí mismo el

naciendo de las profundidades del alma, en donde estaba oculto; aquí es el otro semejante el que habilita a producir el pensamiento propio.

La actividad de pensar lo propio, origina un conocimiento autorreferencial a la vez que otorga como plus, las risas, el júbilo, el placer de decir y pensar en las niñas. Por ello, creemos importante mencionar que, los enunciados autorreferenciales como pensamientos propios, son considerados la base material, desde donde podremos desplegar la incorporación de conocimientos más complejos. En otras palabras, en el proceso de aprendizaje las autorreferencias son el puente imaginario para incorporar al yo algo extraño a sí mismo, como pueden ser los objetos de la cultura (Rosbaco, 2003).

La posibilidad de reconocer una falta de saber, lleva a Ana Inés a preguntarse sobre lo que no sabe, sumado a lo que Daiana expresa, aborda el concepto de engañar. Es esto lo que produce las risas y la alegría del acto de decir: pronunciar lo propio diferenciándose del otro, hacer hablar al Yo. Entonces si queremos buscar cuándo el niño produce su propio pensamiento, en qué momento reflexiona, tendríamos que indagar allí en donde se rompe el sentido. De tal manera que se manipulen y despedacen ciertos postulados discursivos como para poder introducir lo propio en la hendidura de los conocimientos.

La calidad del pensamiento de las niñas, no se corresponde con una cuestión de cantidad, de acumulación de información, no se encuentra en la memoria, además no tiene las mismas características que la reflexión del adulto, sin embargo se relaciona con un acto de libertad en donde el quiebre de sentidos, abre una grieta dando espacio a las autorreferencias a la emergencia de la subjetividad, lo que equivale a decir que se abre el espacio al pensamiento propio que involucra cualidades y despliegue de lo subjetivo.

Desde autorreferencias, como lo son las de vivencias del taller, es posible pensar la reflexión en los niños. Hay una operación que se origina en el yo de Ana Inés, actividad reflexiva por un lado, de curiosidad, de interrogación desde lo propio, a sí misma y a su

verdadero conocimiento. A través del diálogo el alma descubre en sí misma las verdades que desde su origen posee de manera oculta (Carpio, 2000).

saber; y por el otro lado, de interpelación y crítica a lo que dice la compañera. Partiendo de la duda, las diferencias y la curiosidad el pensamiento comienza a girar pero no en círculo, como si ejercitara el rumiar de la reflexión en un ida y vuelta, sino a modo de espiral que retoma lo anterior, aunque avanza hacia la fabricación de nuevos pensamientos. Así, “Subjetividad y pensamiento se enriquecen y potencian en la interacción entre pares y adulto. La heterogeneidad en inteligencias, conductas verbales, culturales, mitos, lenguajes, historias de vida que se juegan en el interior de un grupo de pares redundará, a través de un trabajo con las diferencias, en riqueza simbólica” (Kaplan, et al. 2002. p. 104,105).

Otro trabajo del yo, se manifiesta en lo que denominamos pensamiento opaco, El pensamiento opaco es una comprobación realizada por el niño, desde una práctica que efectúa con el objetivo de asegurar que sus pensamientos no son transparentes para el Otro. Este trabajo de ocultamiento de ideas habilita a la separación, la unificación de su espacio y el surgimiento del pensamiento propio (Auglanier, 1994). Lo que hallamos en nuestros registros es el jugar con el no, jugar a ser no, a ser lo opuesto. Por ejemplo:

C:_¿Y vos qué decías Daiana?

D:_ **No, que lo diga ella.** (Silencio.)

C:_ Bueno.

(Taller Nº: 8)

D:_ **No leas porque... no, Micaela no...**(Silencio)

Y:_ Micaela leelo fuerte, en voz alta (Leé lo que escribió Yamila de su dibujo.)

M:_ Bueno... hay un chico en bolas, es mi hermano Elías. (Risitas) Lo leo de nuevo, lo leo de nuevo.

Un chico en bolas, es mi hermano Elías.

(Taller Nº: 14)

El “no” como escisión de un discurso, como diferenciación de lo que se dice, pone a la palabra del otro en cuestión, como límite de fronteras entre los pensamientos. El no

como habilitante a lo distinto dentro del taller. El otro que también pertenece al grupo, se constituye como facilitador de experiencias de separación y diferenciación de lo propio.

Según Rodulfo (1996), desde el segundo año de vida comienza “la irrupción del jugar con el no, del jugar al no, (...) del jugar a ser no” (p.163). Jugar a no querer, dirá, es decisivo en la constitución subjetiva, permite diferenciar yo/ no yo. En cada ejemplo expuesto, encontraríamos cómo cada niña se afirma en la decisión tomada, la postura del no es adquirida como posición para la diferenciación – en este caso - con el otro semejante, que le permite “crear distancia, hacer espacio tridimensional en el acto mismo de **decir**” (Rodulfo, 1996, p.165). (Las negritas son nuestras).

Veamos ahora otro ejemplo donde el pensamiento opaco se puso de manifiesto. El juego de las escondidas se vivencia desde esconder lo que se dice, los secretos, cuchicheos, las grabaciones de palabras que nadie escucha, hasta esconder lo pensado.

M:_ Ayer me retaron en la escuela .

C:_ ¿Por qué?

M:_ **Después te cuento.** (Hace una pausa, murmura algo.)

Al rato: M:_ **Un chico se había caído al agua entonces yo dije se hizo pi pi encima. Yo no sabia que se había caído entonces por eso me reto la señorita. (...)**

C:_ Vos Micaela no te acordás de ninguna.

M:_ **Si, una con mis hermanos pero no la quiero contar.** (Se ríe como con picardía)

C:_ **Bueno, está bien.**

(Taller N°: 11)

La posibilidad de selección de los pensamientos que se comunican y los que no, se encuentra íntimamente relacionada con el reconocerse como autor de la creación de pensamientos. Les permite escoger a las niñas los pensamientos que quieren comunicar, y los que se guardan secretos. Esta actividad se encuentra relacionada con una “condición vital para el funcionamiento del Yo” (Auglagnier, 1994, p. 234). Preservar el derecho al

secreto como un movimiento de separación, como la posibilidad de elegir, que tienen los sujetos, de qué se conoce y qué no, de lo que están pensando. En el pensar debe preservarse un placer ligado a dicha actividad, que no es más que el puro placer de la creación de un pensamiento. “La posibilidad de crear pensamientos que tienen como único fin aportar al Yo que los piensa, la autonomía del espacio que habita y de la autonomía de una función pensante” (Auglagnier, 1994, p. 239).

Otros ejemplos de lo que estamos planteando:

Y:_ Ay, me encastré.

C:_ Ustedes dos basta de pintura porque se les chorrea mucho. Vamos a enjuagar los pinceles.

M:_ A, ella pintó más.

C:_ Pero ustedes pintaron en un lugar más grande. **(Acompañó al baño a Yamila y Daiana.**

Mientras tanto A. Inés y Micaela cuchichean en secreto algo que no se escucha en la grabación.)

(Taller N°: 7)

C:_ Listo, ahí graba. Bueno veo que no trajeron los muñecos.

Y:_ Nos olvidamos seño.

C:_ Bueno, que podemos hacer entonces. **(Mientras tanto Micaela y Daiana cuchichean.)**

(Taller N°: 16)

En este tipo de juegos, las niñas descubren un espacio de intimidad, poco a poco constatan que nadie puede ver sus pensamientos, que no son transparentes ante los otros. Como una forma de preservar su espacio íntimo, esconderían sus pensamientos, mostrando a medias lo que quieren decir. Creemos que ello posibilitó un reposicionamiento, en un sitio diferente de producción de pensamiento, es decir, distinto al del otro. El jugar a mostrar – esconder tanto el cuerpo como lo que se piensa, les permitió experimentar la circunscripción y unificación del espacio propio, a la vez que salvaguardarlo de su desdibujamiento. Es primordial no quitarle relevancia a lo no dialogado. Encontramos que no siempre es a través del diálogo que podemos observar el proceso de producción del pensamiento propio.

La discriminación simbólica de los lugares que cada una ocupaba en el espacio grupal, se vió favorecida a medida que algún juego de este tipo se iba desarrollando. Aquí, el surgimiento de un pensamiento nuevo implica el reconocimiento del derecho de autonomía, de pensar libremente y, a la vez, la libertad de guardar en secreto ciertos pensamientos (Auglanier, 1994). Se trata de la producción de una separación básica entre yo/ no yo, partición simbólica de la que depende la posibilidad de crear un pensamiento. El pensamiento se vuelve reticente en oposición al otro para discriminar al yo.

El trabajo grupal que realizaron entre pares habilitó, en muchas ocasiones, que amplíen el ámbito de lo pensable, permitiendo realizar la experiencia de reconocerse como sujetos pensantes; en otras palabras, descubrieron la alegría de encontrarse y reconocerse como autores de su relato, de su historia. Una actividad con dichas características autoriza a que cada una de las niñas no solo encuentre una posibilidad de expresarse sino también de transformarse modificando su realidad cotidiana.

Alicia Fernández, (2000) plantea que la capacidad de crear y de pensar se asocian a la capacidad de encontrarse consigo mismo. Desde el placer que aporta la actividad de pensar nace la esperanza activa de la autoría. Esta alegría es la que abre las puertas a concebirse como autor de un pensamiento. Así pudimos descubrir que las risas que se expresan a cada momento en el grupo, hasta con carcajadas colectivas, se relacionaron con tiempos de placer que recuperan la risa como un modo de establecer espacios donde la autoría de pensamiento pueda desplegarse.

El grupo permite el despliegue del pensamiento, las ocurrencias e imprevistos marcan una singularidad con respecto a las generalidades del discurso que circula en el taller: esto que dicen las niñas es sólo de ellas, no es pensado en este contexto por nadie más que ellas. Los contenidos autorreferenciales son el pensamiento del niño, tienen la garantía de no ser la repetición de algo ya pensado por otro.

Una de las características de las niñas, que fue acrecentándose, se relaciona con las posibilidades de crear pensamiento crítico: el cuestionamiento. Las niñas llegaron con esta

particularidad, no obstante se incrementó mucho más en la experiencia grupal. Cada una va distanciándose en el ejercicio del cuestionamiento y la confrontación que se produce con sus pares y el coordinador, favoreciendo la autoestima, la confianza en el grupo, junto con la posibilidad de discriminarse del otro.

Observemos algunos ejemplos en el T. C., de lo anteriormente planteado:

C:_ Vamos a hacer un títere y después si hay tiempo hacemos una obra de teatro. Tijera hay una sola, así que la tienen que compartir.

Y:_ Primero Micaela , después te toca a vos y después le toca a Ana Inés.

D:_ **¿ Por qué todo en fila?**

Y:_ Porque si.

D:_ **Son vivas ustedes.**

(Taller N°: 3)

Desde una pregunta, Daiana cuestiona la propuesta de su compañera Yamila, y aunque esta le contesta, deja asentado que no está de acuerdo con lo que se estableció.

En el siguiente fragmento del T. C., encontramos que Yamila es quien indica lo que se puede hacer y lo que no. Los límites de la institución son presentados por el semejante, que marca la ley a otro en igual condición, posibilitando, de esta forma, que no sea tomada arbitrariamente por su semejante, en este caso Micaela.

M:_ No tengo la plasticota

C:_ Andaba por ahí. (Micaela busca la plasticola haciendo como si buscara a un perro.)

M:_ Plasticola, lindaa. (se pone a silbar.)

Y:_ **No se chifla.**

(Taller N°: 3)

En los sucesivos ejemplos, advertimos como el cuestionamiento y las acciones del otro en igualdad de condiciones, son tomadas como interpelación que autoriza a marcar

límites, a la argumentación, como así también el reacomodamiento de lo pensado. En ocasiones, para no quedar “abrochado” en la corrección del otro, el interpelado busca reformular lo dicho sin contradecirse. La legalización en un grupo de pares a cuestionar el pensamiento del otro, ofrece al niño también, la posibilidad de posicionarse frente al que es distinto consiguiendo intercambiar sus pareceres (Schlemenson, 1996).

Y:_ Verde en los pies.

AI:_ **Verde vaaaaa!!!**

Y:_ Que la zapatilla.

C:_ Acá hay negro.

M:_ Yo tengo anaranjado.

AI:_ Naranjao la remera.

(Taller N°: 7)

C:_ ¿Y qué hacía Victor, qué hizo, qué declaró?

D:_ La independencia.

A I:_ **¡No! La huelga.**

D:_ A.... Porque querían ser libres.

(Taller N°: 12)

“Autorizar y promover la curiosidad y la duda acerca de la verdad y la falsedad del discurso de los pares contribuye a que el niño continúe con un proceso de diferenciación del Otro en la búsqueda de una autonomía (siempre relativa) del pensamiento”(Kaplan, et al. 2002, p. 112).

Los siguientes ejemplos, marcan la crítica al coordinador:

C:_ ¿Y vos que dibujaste? (dirigiéndome a Micaela)

M:_ **A vos mostrando el cu cu culo** (se ríe)

C:_ ¿Por qué a ver? (me río con ellas) ¿En dónde estoy?

M:_ En el baño.

Y:_ No en la calle está. (Risas generalizadas)

(Taller N°:14)

C:_ Bueno, un beso de cariño.

M:_ **Pero en la boca.** (Como diciéndome que no era así)

(Taller N°:16)

Advertimos en cada uno de los ejemplos como el otro se convierte en soporte para seguir constituyéndose el pensamiento de cada una. El ejercicio de cuestionar y dudar de la palabra del coordinador, permite una disminución significativa de las modalidades cognitivas restrictivas. La apatía, indiferencia o sobreadaptación a los contenidos escolares dejan de ser impedimentos para la apropiación de los conocimientos socialmente instituidos, la crítica se instala como una forma de establecer diferencias (Schlemenson, 1996.).

La apertura de espacios propiciadores de producción del pensamiento produce el enlace en la cadena significativa. Las autorreferencias vienen a prestarse como “gancho” para que aquello nuevo sea hilvanado tomado y reflexionado para convertirse en algo propio; en este punto consideramos que radica la construcción del conocimiento. En las experiencias de encuentro con el contenido escolar, el niño reinstala el deseo de investigar en aquellas situaciones que es habilitado el placer para conocer. No obstante, si se obtura la curiosidad y el deseo de investigar el conocimiento, corremos el riesgo, que el niño se convierta en una especie de depósito de información, - contenidos de los programas educativos – y de disciplina, - condicionamientos en su forma hablar, en el expresarse o en las posiciones de su cuerpo – que poco tienen que ver con su entorno.

En efecto, un movimiento de freno en la producción de pensamientos, lo vuelve monótono, aburrido, o se llena de ruidos-ideas ajenas, incuestionables; todos aspectos que, en su generalidad, dificultan la experiencia placentera de aprender. Si en nuestras escuelas sólo esperamos llenar de contenidos la tabula rasa, probablemente lo logremos y con mucho apriete, lo que no lograremos nunca es que el conocimiento escolar, externo a los niños, se haga propio. La educación se vuelve así, un “instrumento” de legitimación de

jerarquías sociales, se justifica la opresión del hábitus de los niños marginales desde la legalización de la cultura hegemónica que transmite la escuela.

Desde una mirada que no deja a la educación solo en la reproducción de las desigualdades sociales, consideramos que esta puede transformar la realidad de los niños de sectores marginales. En la medida que procure la integración del individuo a su sociedad, como bien dice Freire (1986), no brindado al marginado – sujeto que no tiene recursos para integrarse activamente en la sociedad - una educación que lo mantenga en una condición de objeto pasivo a la espera de lo que se les da asistencialmente, sino enseñándole que, como miembro activo de la sociedad, tiene el deber y el derecho de integrarse a la sociedad, a la vez que luchar porque estos derechos les sean reconocidos.

Analicemos ahora algunos párrafos de las entrevistas realizadas a la docente y a la directora:

“Es un segundo, segundo, la mayoría es regular, quizá alguno puede llegar a bueno o potencialmente al muy bueno pero igual son muy flojos.”

- Segunda entrevista a la docente. -

“La escuela es de jornada completa con modalidad optativa. A la mañana se trabajan las áreas de conocimiento y a la tarde están los talleres, la hora complementaria y la hora de recuperación, donde se apoya al alumno que no entendió lo de la mañana o que tiene problemas de aprendizaje.” ... “Lo primero que hacen es un diagnóstico del grupo, después un pronóstico, líneas de acción, la planificación anual, y después las unidades didácticas donde se trabaja lo más conveniente según el grupo.”

- Entrevista a la Directora. -

¿Será acaso que los métodos de enseñanza de la docente junto con el proyecto institucional de la hora de recuperación, como se plantea en el fragmento de la entrevista, no son adecuados para que los alumnos logren un “buen nivel”, es decir, lo que se espera de ellos? ¿Pueden los alumnos aprender a pensar, ser críticos, reflexivos y creadores de su

propio conocimiento? ¿Influiría en ello, pertenecer a la clase marginal con una estructura de percepción de la realidad, acerca de su ubicación en el mundo, diferente a lo que esperan de ellos los valores escolares?

4.5 ¿Qué sucede con las prescripciones - estigmas - en los niños?

En este apartado, nos interesó trabajar las expectativas del maestro puestas en los niños y su relación con el despliegue del pensamiento propio. En este sentido, nos preguntamos ¿Cuáles son las consecuencias de las perspectivas del docente, en relación al pensamiento propio, en los niños? Partimos del supuesto de que las expectativas que un docente tiene sobre las posibilidades escolares de desarrollo del pensamiento propio en un niño podrían, sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción simplemente por el hecho de existir (Tenti Fanfani, Cervini Iturbe, 1984). Consideramos, que los pronósticos realizados por los docentes acerca de sus alumnos, funcionarían como estigmas⁸ que llevan los niños, que se instalan haciendo huellas, obturando el despliegue del pensamiento propio, provocando exactamente lo que en aquella predicción se aseveró. Siguiendo a Goffman (1963) definimos el estigma como “un atributo profundamente desacreditador (...) Un atributo que estigmatiza, a un tipo de poseedor, puede confirmar la normalidad de otro. (...) Un estigma es, pues, realmente, una clase especial de relaciones entre atributo y estereotipo” (p. 13, 14).

La problemática del estigma surge, donde existe una expectativa social difundida de que quienes pertenecen al lugar de los “normales” deben no sólo apoyar una norma particular, sino también llevarla a cabo. En otras palabras, sostenerse en dicho espacio para no caer en el lugar del otro estigmatizado.⁹ Al mismo tiempo, el término estigma nos permite descubrir una doble perspectiva, que se oculta a la hora de clasificar. Existiría no solo una situación de desacreditación, por parte de quienes estarían en el lugar de depositar atributos y estereotipos en los otros; sino una situación desacreditable por parte de quienes

⁸ Los griegos crearon el término *estigma* para referirse a signos corporales negativos, poco comunes que iban desde cortes a quemaduras en el cuerpo y la persona que los portaba debía evitarse por ser un esclavo, un criminal o un traidor.

⁹ La publicidad de una tarjeta de crédito muy conocida decía: “Pertenecer tiene sus privilegios.”

serían portadores de dicho estigma. De este modo, dejamos de ver al otro como un sujeto común y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado. Un atributo de esta naturaleza es un estigma, en especial cuando es el propio estigmatizado el que reproduce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio (Goffman, 1963).

Desde la sociedad se establecen los medios para categorizar a los sujetos y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de individuos que en él se pueden encontrar. Esta categorización se traslada y reproduce, en muchas ocasiones, en la escuela, a través de las prácticas docentes incluidas en el habitus escolar. De ahí que la formulación de ciertas prescripciones, no se realice en forma consciente y premeditada. Observamos en las entrevistas que las descripciones realizadas, son supuestos vinculados a las expectativas que se formulan de los alumnos, en todo el sistema educativo.

“Hay como una pasividad por parte del grupo, están como desinteresados.” ... “justo en este curso hay cinco o seis que te van a venir bien para trabajar.” - Primera entrevista a la Docente-

“Problemas atencionales, inmadurez intelectual, diagnosticados por la psicóloga. Y ella nos decía que era por la realidad socio económica crítica de los padres que no los ayudan y esto incide en el rendimiento de los chicos. La maestra no puede con todo.”

- Entrevista a la Directora -

Si estas aseveraciones son muy rígidas, es posible que puedan ubicar al niño en el lugar del no poder, obturando su pensamiento. Podemos atribuirle a las prescripciones y determinaciones que se le asignan anticipadamente a un alumno, a partir de las expectativas docentes, el nombre de “efecto Pigmalión.”¹⁰ Se trata del efecto causado por

¹⁰ Pigmalión construye una estatua de la que se enamora, pasaba el tiempo besándola, abrazándola. La adornaba con flores y joyas. La vestía y desnudaba con encendido instinto. Su mayor deseo era que la estatua cobrara vida. Por entonces llegó la diosa Venus a la ciudad de Amatonte. Llegó para oír este ruego del enamorado Pigmalión: “¡Si es cierto que los dioses tenéis poder tanto, os ruego que deis vida a mi estatua para que pueda desposarme con ella!”. Venus comprendió inmediatamente a Pigmalión. Y para presagiarle fortuna, le da vida a la estatua. De regreso a su hogar, Pigmalión besa por primera vez la estatua...¡Y nota

la influencia positiva o negativa sobre los niños, de preconcepciones del docente que pueden llegar a influir tanto que al final acaban por producir lo que se predijo. A partir de aquí valdría pensar que tanto la inteligencia como el pensamiento de los alumnos se ven afectados por las expectativas que los maestros tienen en cada uno de ellos (Tenti Fanfani, Iturbe, 1984).

Existe un canon institucional del sistema educativo que marca las condiciones del buen alumno, y va más allá del docente en particular. Sería un cúmulo de valores del arbitrario cultural, que son compartidos y transmitidos preexistiendo a los sujetos (los maestros), que se apropian de ellos. De ahí que en las prácticas docentes aparece naturalizado el significado social de los fenómenos y las relaciones sociales que hacen a los sujetos (Castorina, Kaplan, 1995).

Analizar las prescripciones docentes junto al concepto de habitus, nos permitió indagar con mayor profundidad nuestro objeto de estudio, en tanto que el habitus se sitúa en la relación estructuras y prácticas sociales, indica la incorporación de la estructura social en el sujeto a través de las experiencias compartidas con los de su misma clase. El habitus, es una “interiorización de la exterioridad. (...) Son las estructuras características de una clase de condiciones de existencia” (Bourdieu, 1988, p. 90). Así, el vínculo práctica (docente) estructura (social) es plasmado en las experiencias individuales de cada maestro, a la vez que es compartido por los iguales en una clase (todos los maestros). Desde esta perspectiva los maestros constituyen una clase social, en el sentido que poseen experiencias originarias compartidas, por lo que entendemos comparten un habitus común (Tenti Fanfani, Iturbe, 1984).

Las categorías originadas por el habitus, funcionan como esquemas de percepción de la realidad, formándose todo un sistema clasificatorio que opera en los objetos percibidos (Tenti Fanfani, Iturbe, 1984). El habitus se reproduce de forma no consciente

que el frío del mármol ha desaparecido! La abraza y la besa por segunda vez... ¡Y nota que a la dureza del material sucede la blandura tersa de la carne! Ovidio: La Metamorfosis. Libro Décimo II - III

desde las prácticas docentes, en este sentido el maestro percibiría a sus alumnos basándose en un sistema clasificador, marcando ideales de alumnos exitosos y alumnos en riesgo de fracaso escolar.

Muchas veces, se sedimentan ciertas prácticas docentes reproduciéndose automáticamente. Según Bourdieu, (1988) las prácticas objetivadas persisten en los cuerpos como disposiciones duraderas para perpetrar las exigencias del campo institucional. Precisamente el “habitus pedagógico del maestro” (Tenti Fanfani, Iturbe, 1984, p. 89) pone de manifiesto el sentido objetivado de la escuela y, a la vez, la posibilidad de transformación que como contrapartida y reacción instauro el habitus. Las prescripciones encuentran sus límites en ciertas condiciones sociales e históricas de producción.

La labor de enseñar se descubriría menos alienada si, entre otras cosas, reconocería estas divisiones, de éxito y fracaso, como estigmas en los niños - objetivados por la práctica - que funcionarían como profecías autocumplidas que perjudican el despliegue del pensamiento propio, las potencialidades de cada niño, su curiosidad, el deseo de investigar y la propia palabra. Siguiendo a Freud (1985) expresamos:

“Cuando los educadores se hallan familiarizado con los resultados del psicoanálisis hallarán más fácil reconciliarse con ciertas fases del desarrollo infantil y, entre otras cosas, no correrán el riesgo de sobrestimar las mociones pulsionales socialmente inservibles o perversas que afloran en el niño. Más bien se **abstendrán** de intentar una sofocación violenta de esas mociones cuando se enteren de que tales intervenciones a menudo producen unos resultados no menos indeseados que la misma mala conducta que la educación teme dejar pasar en el niño. Una violenta sofocación (...) nunca las extingue ni permite su gobierno, sino que consigue su represión” (p.192). (Las negritas son nuestras).

Es el mismo Freud, el que invita a los pedagogos a conocer su teoría, así el docente, no encontrará fuera de lo común algunas cuestiones propias del desenvolvimiento del niño. Hoy podemos agregar también que no se necesita la teoría psicoanalítica para buscar patologías en los niños, muy de moda en nuestras escuelas; sino que desde el conocimiento

del psicoanálisis el maestro puede, entre otras cuestiones, abstenerse de ejercer esta violencia de interpretar al niño psicológicamente.¹¹ Precisamente lo que podría producirse al darle lugar al imprevisto o las ocurrencias, es que el habitus pedagógico, muestre su faceta transformadora en las prácticas docentes. La represión -de la que Freud invita a abstenernos- se diluye y surge lo propio sin rotular, sin diagnosticar, sin patologizar, sin premoniciones que funcionan como oráculos.

En torno a lo que observamos en las entrevistas encontramos algunos ejemplos:

Después hizo alguna referencia a las particularidades de los niños seleccionados. “**Oscar** se distrae mucho”, cuenta la experiencia de un día en que estaba desarrollando un tema y Oscar le sale con la historia de un caballo. “Con eso me da la pauta de que está pensando en cualquier cosa menos en lo que yo digo”.

“**Daiana** comenzó este año la escuela en el pueblo y el informe de la otra escuela no es muy bueno.”

“**Yamila** tiene capacidad pero falta mucho, de tres días falta uno y no tiene prácticamente apoyo de la casa.”

“**Micaela** tiene problemas de atención,” (Existe un diagnóstico de la psicóloga que en ese momento trabajaba en la institución).

“**Ana Inés** repitió segundo conmigo, aprendió a leer y escribir muy tarde. Algunos todavía leen siguiendo con el dedo, pero bueno están en tercer año.”

“**Tatiana** tiene problemas de espacio y hasta puede que tenga problemas visuales porque se nota que esfuerza mucho la vista”.

“**Natalia** no es tanto”, decía, por eso la había puesto casi última.

“**Gisela** vive en el campo, quizá se le haga difícil de asistir es una niña un poco conflictiva porque es bastante peleadora, dice malas palabras, en la casa la apoyan pero le cuesta.”

¹¹ Consideramos como un lugar fundamental para el debate de esta problemática, a los centros de formación docente.

Igualmente manifiesta que los primeros cinco (Refiriéndose al orden de la lista) son los que más le preocupan.

- Segunda entrevista a la docente-

El ideal de alumno de la escuela con la que trabajamos, el alumno exitoso sin fracasos dista mucho de lo que las niñas, participantes de la experiencia de campo, manifiestan en el aula. “El sentido práctico, necesidad social que deviene naturaleza convertido en principios motores y automatismos corporales, es lo que hace que las prácticas, en y a través de lo que en ellas permanece oscuro a los ojos de sus productores, y por donde se revelan los principios transubjetivos de su producción, sean sensatas, es decir, estén habitados por un sentido común. Lo que hacen los agentes tiene más sentido del que saben, porque nunca saben por completo lo que hacen” (Bourdieu, 1988, p. 118). Entonces, la inscripción del arbitrario cultural del orden escolar sucede sin que ningún curriculum escrito lo mencione, pero que todos practican mientras se enseña “lo importante”; contenidos que a su vez llevan las marcas del arbitrario dominante. El sentido práctico del habitus pedagógico, se absuelve a si mismo de exhibir sus propios fundamentos dado que se trata de significados naturalizados. Fundamentos que se imponen, por su misma naturalización, como autoevidentes.

Haciendo referencia a lo enunciado anteriormente, creemos que el origen social de los alumnos, también constituye una categoría central en las expectativas de los maestros, estaría asociado a las propias valoraciones de esa pertenencia de clase. De esta forma, se toman dichas valoraciones, acerca de la pobreza como naturales y comunes. Convierten en natural lo que no es sino el producto de un arbitrario social. De ahí que nos preguntemos ¿Cuáles son los significados sociales que dan direccionalidad a las prescripciones de los sujetos- maestros en un contexto histórico determinado?

Según Bourdieu (1988), “Todos los agentes de una formación social determinada tienen en común un conjunto de esquemas de percepción elementales, que perciben un comienzo de adjetivación en las parejas de adjetivos antagónicos comúnmente empleados

para clasificar y calificar a las personas o los objetos en los campos más diferentes de la práctica” (p.479).

De la producción de adjetivos antagónicos del sistema educativo argentino, nos interesó analizar qué movilizan las perspectivas docentes del par éxito y fracaso escolar. Kaplan y Castorina (1995) manifiestan que existe una matriz común expresada en la red de oposiciones, en tanto que si se imponen tan fácilmente es porque tiene a su favor la legitimación de un orden social. La dicotomía entre alumnos exitosos y alumnos fracasados poseería raíces en las dicotomías sociales.

A partir de aquí, podemos manifestar que el lenguaje, como un sistema de percepción de la realidad, configura un sistema de significación social que escapa a lo manifiesto del maestro (Bourdieu, 1990). La escuela tendería a reforzar modelos de éxito - fracaso y el maestro parece ser el agente principal de transmisión de lo ideal, de las conductas y actitudes exitosas en el aula. Para que la escuela funcione y cumpla sus fines, el alumno debería reunir ciertas condiciones y así considerarse el modelo a seguir. El significado que los docentes otorgan a ello no puede ser comprendido con independencia de las relaciones sociales que se establecen en el aula (Castorina, Kaplan, 1995).

“Los discursos en tanto prácticas productoras de significados sociales, poseen una dimensión de eficacia simbólica que, reiteramos, permanece oculta a la conciencia social cotidiana. En las prácticas discursivas de los docentes hay un sentido práctico que les es inconsciente” (Castorina, Kaplan, 1995, p. 106).

Algunos ejemplos encontramos en la reconstrucción de las entrevistas que realizamos a la docente del curso.

“Los alumnos del año anterior eran mucho mejores en cuanto a la comprensión de los contenidos y la dinámica de trabajo. En cambio este grupo es más lento y son menos en cantidad en total son 14 alumnos, entonces es como que se torna aburrido y tedioso el trabajo...”

- Primera entrevista a la docente -

...”Es un segundo, segundo, la mayoría es regular, quizá alguno puede llegar a bueno o potencialmente al muy bueno pero igual son muy flojos...”

- Segunda entrevista a la docente -

En este último punto es donde se ponen en juego nuestras expectativas y clasificaciones, - de buen alumno o alumno fracaso - nuestros valores de la cultura letrada. En muchas ocasiones se suelen desconocer las costumbres, los modismos, las tradiciones, todos enunciados de origen de los niños que le permiten reconocerse como tal. De esta manera se toman los dichos las actitudes, los juegos, las acciones, es decir, las autorreferencias, como “raras” o como conductas descarriadas, inapropiadas para el momento.

El imaginario escolar, (Landreani, 1997) se nutre de la discriminación para designar lo que es ser un buen alumno, instaurando dispositivos de control necesarios para legitimar esos modelos. La discriminación que separa, margina, descalifica, desvaloriza e inferioriza a los niños que se distancian de lo “normal”, es decir, los que no se ajustan a la medida. “Las escuelas, entonces, producen su universo simbólico (y el sentido de su tarea) no sólo a través del imaginario escolar hegemónico, sino incorporando usos y costumbres del medio social y constituyen un sentido común particular que naturaliza la imposición de normas y reglas instituidas históricamente en procesos de recodificación simbólica (...) El sistema educativo ha parido modelos que designan el ideal de alumno a tono con la figura del niño burgués consumidor” (Landreani, 1997, p. 13).

En este sentido, el mito de Procusto,¹² nos permite pensar que los pronósticos del maestro no son simples descripciones sino que pueden actuar como segregación, como

¹² Procusto: hijo de Poseidón, era un monstruo que habitaba en las cercanías de Atenas y Eleusis. A los transeúntes que se acercaban a sus dominios los hacía pasar por una prueba que siempre terminaba con su muerte: tras hacerlos tenderse en un lecho que jamás tenía sus mismas proporciones, prolongaba a mazazos las extremidades que no llegaban a los extremos, o las cortaba si sobresalían. Cuando se encontró

medida que bloquea las diferencias, la heterogeneidad, cerrando el paso a lo potencialmente posible de cada niño.

Proponemos pensar, entonces, el concepto de zona de desarrollo próximo de Lev Vygotsky (1982). Esta es “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero. La zona de desarrollo próximo define las funciones que se hallan en proceso de maduración” (p.136). Examinando las potencialidades de aprendizaje en un niño ponemos el acento en lo posible prospectivamente, desde lo que conseguirá apropiarse, no solo de las imposibilidades. La mirada del adulto se amplía en forma positiva hacia el niño, proyectando sus posibles logros, permitiendo un espacio quizá de despliegue de lo propio hacia lo específicamente escolar. Si solo tenemos en cuenta lo que el niño no va a poder en nuestras prescripciones, desde nuestro trabajo acotaríamos lo potencialmente posible de un niño y hasta podríamos “cristalizarlo” en ese no poder.

Así, el mito de Procusto viene a graficar el ejercicio del arbitrario cultural frente a estos niños “que no dan con la medida”. Dicha medida no tiene que ver con ningún principio lógico o ley natural, sino con un predominio y legitimación de significados de la cultura escolar, garantizado por las prácticas escolares. En este sentido, es que el conjunto de significaciones existentes, en gran parte, se encuentra vinculado a las condiciones de reproducción de las prácticas escolares como conciencia práctica. Estas existen fundamentalmente en estado incorporado en los sujetos bajo la forma de predisposiciones a percibir, sentir y apreciar, las relaciones, las prácticas e interacciones.

Pensamos que los pronósticos del docente con respecto a sus alumnos, están íntimamente relacionadas con el “arbitrario cultural escolar dominante” (Milstein, Mendes

con el héroe Teseo, Procusto fue sometido por él a los mismos suplicios que infligía a sus víctimas, pereciendo de esta forma.

1999, p. 34). Este arbitrario, se instala para funcionar como una regla que mide y marca lo que “se debe” los modos adecuados y propios de la escuela, Entre algunos signos adecuados podemos mencionar las formas de estar, moverse, hablar, lo bueno y lo malo, las maneras adecuadas de actuar, de pronunciar palabras, de pensar, sentir, en cada lugar y momento de la vida escolar. Desde aquí, se ponen de manifiesto que algunos de los procesos escolares contribuyen a la reproducción de la sociedad.

Así, el habitus manifiesta lo que el arbitrario instala como conciencia práctica, por donde se incorporan los procesos que dan constitución a los sujetos sociales particulares de cada clase, “bajo la forma de inscripción en el cuerpo, de los modos apropiados de actuar según las posiciones y roles dentro de la trama de relaciones sociales, y que luego se manifiestan como predisposiciones espontáneas y “naturales” a actuar de cierta manera” (Milstein, Mendes, 1999, p. 36).

Si analizamos lo que escolarmente significa el niño/ buen alumno se constata que descansa en un significado cuya legitimidad radica en presentarse como uno de los polos entre dos extremos En un lado, encontramos al niño exitoso y en el otro punto al niño fracaso. El arbitrario cultural escolar dominante encuentra así, uno de los puntos de sustentación más firmemente naturalizado e instalado en el sentido común, abarcando diferentes “órdenes” que van desde el orden de las cosas hasta el de las relaciones sociales (Milstein, Mendes, 1999).

Se trata de una construcción de significado, que define a ciertas situaciones, actitudes, comportamientos o consecuencias de las acciones como criticables, no deseables, inadecuadas e incorrectas porque se apartan, ya sea por exceso o por carencia, por más o por menos del comportamiento deseable, adecuado y correcto. En otras palabras, porque se incurre en uno u otro extremo. La aceptación de este principio facilita que ciertos comportamientos sean vividos como correctos en tanto se definen desde una relativa equidistancia, y a la vez, conforman un punto de equilibrio entre los dos extremos.

Aunque en las prácticas escolares se reproduzca el habitus de clase de los maestros, consideramos que no está totalmente dominada por el imaginario aunque este sea hegemónico. A pesar de la segregación implantada por las estructuras del sistema, el habitus no deja de ser transformador, de ahí facilita procesos de producción cultural, de recodificación, de creación de reglas y significados. El universo simbólico alcanza a alimentarse de múltiples significados que admiten las diferencias, las resistencias, las oposiciones, y la heterogeneidad de las apropiaciones. Los modelos hegemónicos no establecen el dominio absoluto de los significados.

“Las contradicciones están presentes porque los procesos hegemónicos no son cerrados. De ahí que entender las escuelas (...) como un circuito de reproducción social, es un reduccionismo que desconoce la trama cultural que se procesa, contradictoriamente (...) Las prácticas educativas como toda práctica social son productivas” (Landreani, 1997, p. 20, 21). Proponemos la crítica como condición irremplazable para imaginar y producir prácticas escolares que aporten a la emancipación de los sujetos y a la transformación de la sociedad.

Capítulo V

"A modo de cierre"

"Celebración de las contradicciones"

"Desatar las voces, desensoñar los sueños: escribo queriendo revelar lo real maravilloso, y descubro lo real maravilloso en el exacto centro de lo real horroroso de América. (...)

De los miedos nacen los corajes; y de las dudas las certezas. Los sueños anuncian otra realidad posible y los delirios, otra razón.

Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. La identidad no es una pieza de museo, quietecita ahí en la vitrina, sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día (...).

Eduardo Galeano: "El libro de los abrazos."



5.1 Conclusiones finales

Nuestro trabajo arroja algunos resultados tras haber llegado a la culminación de la investigación. Concisamente son los siguientes.

- Corroboramos que el trabajo grupal, como propuesta metodológica alternativa a la escolarización tradicional, amplía las posibilidades de acceso al pensamiento propio de un niño por diferenciación con el semejante y el adulto coordinador.
- Básicamente encontramos a las prescripciones de los docentes, acerca del fracaso escolar, como productoras de estigmas en los niños que terminan siendo premoniciones autocumplidas.
- El trabajo con las potencialidades de los niños habilita el surgimiento del pensamiento propio.
- Confirmamos que en niños marginales las autorreferencias son la base material desde donde partir hacia lo nuevo.
- El pensamiento propio obturado surge de los imprevistos, las ocurrencias, las autorreferencias en niños marginales.
- El arbitrario cultural marca desde el canon institucional del sistema educativo las formas de ser un buen alumno o un alumno en riesgo de fracaso escolar.
- El trabajo con un grupo de pares permite el realce de lo propio desde el juego identificación – diferenciación con el otro.
- El dispositivo de taller utilizado facilitó el despliegue de la palabra, la curiosidad y el deseo de investigar, lo que produjo nexos entre el pensamiento propio del sujeto y lo que brinda la escuela.
- El adulto como representante de la legalidad coordinó el diálogo y la escucha entre los niños, habilitando a la curiosidad y el deseo de investigar, obturado por las prácticas docentes.
- El trabajo con las autorreferencias del pensamiento propio en el proceso de aprendizaje habilita un puente imaginario que funciona como nexo para incorporar al yo un material externo y hacerlo propio.

- La educación escolar, en muchas ocasiones, refuerza la situación de clase de los niños marginales, reproduciendo ciertas prescripciones que se arrastran de la cultura hegemónica. Los niños, a su vez, reproducen el habitus de su clase incluyéndose en aquello que se dice de ellos.

5.2 Reflexiones finales

Escribimos las reflexiones de nuestro proceso de investigación entendiéndolas como un espacio de apertura, y balance de lo expuesto a lo largo del trabajo. Consideramos que es un momento imprescindible para toda investigación que comienza introduciéndose en discusiones con las distintas posturas teóricas y el análisis de la experiencia de campo dando forma y materialidad a una síntesis. Esta abre a nuevas cuestiones y nuevos enigmas que serán puestos a disposición de próximas investigaciones. Buscamos que la reflexión nos de paso a otros horizontes, que permitan el comienzo de preguntas hacia donde dirigir la mirada para continuar con nuestro trabajo de investigadores.

Iniciamos este proceso de investigación con el planteo de la siguiente pregunta: ¿por qué los niños fracasan en su intento de escolarización? De esta pregunta se desprendieron otras que se relacionaron con los grupos marginales y la reproducción del habitus de clase en la escuela. Desde el trabajo de campo comenzamos a vislumbrar los primeros supuestos acerca de las posibilidades de transformación de ciertas prácticas escolares.

La propuesta metodológica que asumimos fue adecuada al proceso de investigación realizado, ya que se basó en analizar el movimiento de lo social, de las ideas, en su contradicción, en su inacabamiento, en su dinámica. Intentamos partir de la práctica social, para interpretar la teoría y enriquecerla en una retroalimentación constante de la práctica, la teoría y la acción. En esta relación apostamos a la creación colectiva de conocimientos imprescindibles para los desarrollos de la teoría.

Como puntos a tener en cuenta, hubiera sido relevante analizar también otras categorías que se diferencien del pensamiento propio, como el pensamiento reflexivo, el pensamiento narrativo, el pensamiento crítico, buscar puntos de encuentros y discrepancias.

En cuanto a la experiencia de campo podemos mencionar que en el transcurso de los talleres, llevamos adelante un trabajo intersubjetivo entre el coordinador y las niñas, dinámico, y con el objetivo de habilitar el pensamiento propio. Con asombro encontramos como las niñas, en el tiempo de duración de los talleres, despliegan con vigor su propio pensamiento. Otra sorpresa también, fueron los grandes cuestionamientos que en variadas oportunidades desconcertaron al coordinador.

Si tenemos en cuenta los objetivos propuestos creemos que fueron alcanzados con amplitud, la curiosidad y el deseo de investigar recorrieron con soltura gran parte del trabajo de campo. El grupo a la vez, fortaleció ese recorrido y benefició la desobturación del deseo de tener un pensamiento propio en las niñas.

Por otro lado, debemos mencionar que en nuestro trabajo, no se realizó el análisis individual de los avances de las niñas. Esta es una tarea muy importante de la cual nuestra tesina carece. Consideramos que es un análisis que queremos dejar para futuros proyectos de investigación ya que nuestro trabajo de campo lo consideramos reducido para dicho seguimiento individual y no quisiéramos realizar un examen que, entendemos, debe sostenerse y solventarse con un recorrido mucho más extenso que el nuestro. Por ello, la secuencia de cómo fue el recorrido en particular de cada una de las niñas quedó de lado, haciéndose hincapié en el análisis del proceso grupal. Quedó pendiente, además, realizar un trabajo de seguimiento de lo escolar, es decir, cómo transcurrió el ciclo lectivo de la escuela para estas niñas.

Un obstáculo con el que nos encontramos para desarrollar la experiencia fue el espacio físico institucional, en muchas oportunidades tuvimos que improvisar la mesa de trabajo. Las habitaciones que nos autorizaban a utilizar eran bastante pequeñas para el proceso del taller, por ejemplo el consultorio del director del SAMCO.

Por último, creemos que el pensamiento propio de los niños debería ser un eje fundamental de trabajo en las escuelas. Quizá esto sea posible en la medida en que la transformación de las prácticas educativas, tienda hacia nuevas y creadoras alternativas que persigan como fin, una escuela inclusiva, un nuevo hombre, un nuevo mañana..

Bibliografía

Agno, M. (1985) *“Apuntes para una Psicología de la educación.”* Cuadernos de Psicología y Psicoanálisis 3. Rosario. Publicaciones UNR.

Arnal, J., del Rincón, D., y Latorre, A (1994) *“Investigación educativa: Fundamentos y metodología.”* Barcelona. Labor.

Auglanier, P. (1994) *“Un intérprete en busca de sentido.”* México. Siglo XXI.

Beltrán, M. (1999, 10 de enero). *“La pobreza se come el lenguaje”* Clarín. Suplemento Zona.

Bleichman, S. (1999) *“Prerrequisitos de constitución del sujeto cognoscente y sus fracasos.”* Revista Ensayos y Experiencias N° 32.

Briones, G. (1982) *“Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales.”* México. Trilla.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977) *“La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.”* Barcelona. Laia.

Bourdieu, P. Wacquant, L.J.D. (1995) *“Respuestas por una Antropología reflexiva.”* México. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1988) *“La distinción”. Criterios y clases sociales del gusto”.* Madrid, Taurus.

(1990) *“Sociología y cultura.”* México. Grijalbo.

(1991) *“El sentido Práctico”.* Madrid. Taurus.

(1997) *“Capital cultural, escuela y espacio social”.* México. Siglo Veintiuno.

Bruner, J. (1984) *“Acción, pensamiento y lenguaje.”* Madrid. Alianza.

Caballeris, S. Giuffre, C. (1997) *“¿Tratamiento grupal? El grupo un lugar de oportunidades para la singularidad.”* En: Schlemenson, S., Percia, M. (comp.) *“El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica.”* Buenos Aires. Miño y Dávila.

Carpio, A. (2000) *“Principios de filosofía.” Una introducción a su problemática.* Buenos Aires. Glauco.

Castorina, J. Kaplan, C (1995) *“La inteligencia escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica.”* Revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación. Año IV. Nº 7. Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A, Argentina.

Cimó, M., Prol, G. (1997) *“Encuadre. Un punto de partida.”* En: Schlemenson, S., Percia, M. (comp.) *“El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica.”* Buenos Aires. Miño y Dávila.

Cordié, A. (1994/ 2000) *“Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar.”* Buenos Aires. Nueva Visión.

Corea, C., Lewkowicz, I (2004) *“Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.”* Buenos Aires. Piados.

Embon, M. (1994) *“¿Cómo se construye el fracaso escolar?”* Rosario. Homo Sapiens.

Fals Borda, O. (1991) *“Acción y conocimiento. Como romper el monopolio con investigación acción participativa.”* Santa Fe de Bogotá. Cinep.

Fava, M.J. (1997) *“El uso de la escritura. Lo propio ¿una ilusión?”* En: Schlemenson, S., Percia, M. (comp.) *“El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica.”* Buenos Aires. Miño y Dávila.

Fernández, A. (1987/2000) *“La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia.”* Buenos Aires. Nueva Visión.

(1995) *“Aburrirse = aburrarse.”* En Rodulfo, R. (comp.) *“Trastornos narcisistas no psicóticos.”* Buenos Aires. Piados.

(2000) *“Psicopedagogía en psicodrama. Habitando el jugar.”* Buenos Aires. Nueva Visión.

Freire, P. (1986) *“La educación como practica de la libertad”.* Bogota. Siglo XXI.

(1994) *“Cartas a quien pretende enseñar.”* México. Siglo XXI.

Freud, S. (1978/1985) *“Múltiple interés del psicoanálisis.”* En: *“Obras Completas.”* Buenos Aires. Amorrortu

Follari, R. (2002) *“Teorías Débiles. Para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales.”* Rosario. Homo Sapiens.

García, A. (1997) “*Teorías crítico – reproductivistas.*” (En red). Disponible en: www.monografias.com.

Germaná, C. (1999) “*Pierre Bourdieu: La Sociología del Poder y la Violencia Simbólica*”. Revista de Sociología N° 12. Volumen 11. (En Red). Disponible en: www.topia.com.

Goffman, E. (1963) “*Estigma. La identidad deteriorada.*” Buenos Aires. Amorrortu.

Guber, R. (1991) “*El salvaje metropolitano.*” Buenos Aires. Legasa.

Horstein, L. (1988) “*Cura psicoanalítica y sublimación.*” Buenos Aires. Nueva Visión.

Kaplan, C. (1987) “*La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica.*” Buenos Aires. Miño y Dávila.

Kaplan, C. (2002) et al. “*La escuela: Una segunda oportunidad frente a la exclusión.*” Novedades Educativas. N° 46. Buenos Aires. México.

Kochi, A. (1997) “*El uso de la escritura. La función de la escritura.*” En: Schlemenson, S., Percia, M. (comp.) “*El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica.*” Buenos Aires. Miño y Dávila.

Korol, C. (2004) “*Pedagogía de la resistencia. Cuadernos de educación popular.*” Buenos Aires. Ediciones Madres de Plaza de Mayo América Libre.

Landreani, N. (1990) “*Integración escuela Comunidad. El docente como sujeto de la transformación escolar.*” Manuscrito no publicado. Universidad de Entre Ríos. Argentina.

(1994) “*El proceso de apropiación institucional o de cómo pagar el derecho de piso.*” Revista Crítica Educativa N° 1. Miño y Dávila.

(1997) “*La educación de los pobres.*” En: Landreani, N. (1997) “*Procesos de construcción de la vida cotidiana escolar.*” Manuscrito no publicado. Universidad de Entre Ríos. Argentina.

Laplanche, J. Pontails, J. (1971/1981) “*Diccionario de psicoanálisis.*” Barcelona. Labor.

Lederman, S. (1998) *“Espacios de escucha. ¿Lugares de la palabra para los niños?”* Jornadas: El lugar de la palabra en sectores populares. Bariloche. Argentina.

Milstein, D. Mendes, H. (1999) *“La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias.”* Buenos Aires. Miño y Dávila.

Molina García, S. (1997) *“Escuela sin fracasos. Prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva.”* Madrid. Aljibe.

Monserrat de la Cruz, (1995) *“Recursos cognitivos en sectores sociales marginales: ¿Huellas del Bricoleur?”* En: Schlemenson, S. (Comp.) *“Cuando el aprendizaje es un problema”*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Norka, L. (1997) *“Investigación Acción.”* (En red). Disponible en: www.monografias.com.

Ovidio, (s. f.) *“Las metamorfosis.”* Libro Décimo cap. II-III

Paín, S. (1984) *“La génesis del inconsciente.”* Buenos Aires. Nueva Visión.

Percia, M (1991) *“Notas para pensar lo grupal.”* Buenos Aires. Lugar.

Pereira, M. (1997) *“El uso de la escritura. Producción escrita: Un recurso terapéutico.”* En: Schlemenson, S., Percia, M. (comp.) *“El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica.”* Buenos Aires. Miño y Dávila.

Perreound, P. (1990/1996) *“La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar.”* Suiza. Morata.

Piaget, J. (1969/1993) *“Psicología y Pedagogía”*. Buenos Aires. Ariel.

Pozo, J I. (1989/1994) *“Teorías cognitivas del aprendizaje”*. Madrid. Morata.

Prol, G. (1997) *“La clínica y el juego a la escondida.”* En: Schlemenson, S., Percia, M. (comp.) *“El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica.”* Buenos Aires. Miño y Dávila.

Requejo, M I. (2004) *“Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento. Temas de debate en Psicología Social y Educación.”* Buenos Aires. Cinco.

Rodulfo, M. Rodulfo, R.(1986) *“Clínica psicoanalítica con niños y adolescentes. Una introducción.”* Argentina. Lugar.

Rodolfo, R. (1996) *“El niño y el significativo. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana.”* Buenos Aires. Paidós.

Rojas, R. (2002) *“Investigación – Acción - Participativa (IAP).”*(En red). Disponible en: www.lainiciativadelacomunicación.com

Rosbaco, I. Avendaño, F; Rebughini, R. (1999) *“Programa de intervención en la infancia temprana.”* Manuscrito no publicado. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

Rosbaco, I. (2000) *“El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana.”* Rosario. Homo Sapiens.

(2001) *“Diversidad y fracaso escolar”.* Congreso Aula Hoy. Rosario. Argentina.

(2002) *“Los cuentos que no son cuentos.”* Manuscrito no publicado. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

(2003a) *“Impacto de las políticas socioeconómicas en los procesos de desubjetivación en niños de contextos sociales vulnerables.”* Córdoba. Biblioteca Enrique Requena.

(2003b) *“Constitución del pensamiento relativamente autónomo: incidencia de la estructura narrativa.”* Tesis Doctoral no publicada. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

(2005a) *“El docente como representante del Otro social: su función subjetivante.”* Tercera jornada de psicopedagogía. Primer encuentro internacional. Paraná. Argentina.

(2005b) *“Funciones del coordinador y pares.”* Manuscrito no publicado. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

Schlemenson, S. (1996) *“El aprendizaje, un encuentro de sentidos.”* Buenos Aires. Kapeluz.

(1999) *“Leer y escribir en contextos socioculturales complejos. Aproximaciones clínicas.”* Buenos Aires. Paidós.

Stromquist, N. (1986) *“La mujer del sector popular urbano.”* República Dominicana. Ediciones Populares Feministas.

Taborda, M. Copertari, S. (1995) *“El trabajo de campo en la investigación educativa.”* Manuscrito no publicado. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

Tenti Fanfani, E. Cervini Iturbe, R. (1984) *“Expectativa del maestro y práctica escolar.”* Colección cuadernos de cultura pedagógica. Serie investigación educativa, N° 2 Universidad Pedagógica Nacional. México.

Torres, M. (2000) *“Estudios sobre el fracaso escolar y su relación con las patologías del desvalimiento.”* Revista Actualidad Psicológica N° 282 . Año XXV.

Vasilachis de Gialdino, I. (1993) *“Métodos cualitativos I.”* Buenos Aires. CEAL.

Villasante, T. (1995) *“De los movimientos sociales a las metodologías participativas”* En: Delgado, J.M.; Gutierrez, J. (comp.) *“Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.”* Barcelona. Síntesis.

Villasante, T. Montañes, M. Martí, J. (2000): *“La Investigación social participativa. Construyendo ciudadanía I.”* Barcelona. El Viejo Topo.

Volnovich, J.C. (1987) *“Psicoanálisis y educación.”* En: Elichiry, N. (comp.) *“El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio.”* Buenos Aires. Nueva Visión.

Vygotsky, L (1982) *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.”* Barcelona. Crítica.

Zoppi, A. (2001) *“La construcción social de los sujetos en la provincia de Jujuy”.* Argentina. Red de Editoriales de la Universidad Nacional.

Anexo

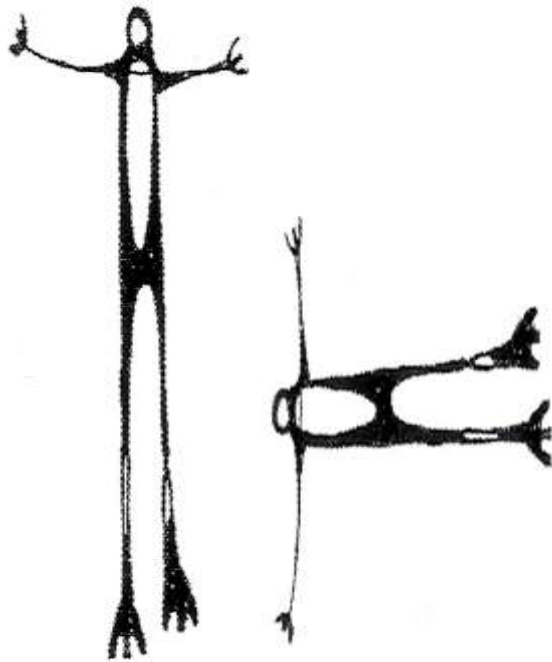
La uva y el vino

"Un hombre de las viñas habló, en agonía, al oído de Marcela. Antes de morir, le reveló su secreto:

- La uva- le susurró- está hecha de vino.

Marcela Perez- Silva me lo contó, y yo pensé: Si la uva está hecha de vino, quizá nosotros somos las palabras que cuentan lo que somos."

Eduardo Galeano: "El libro de los abrazos."



Entrevistas

Primera entrevista a la directora de la institución.

Fecha: 19/03/02

Hora: 14.30

Técnica: Entrevista semiestructurada, reconstrucción sin grabación.

Preguntas orientadoras de la entrevista:

- 1/ ¿Podría contarnos como funciona la institución? En cuanto al personal, financiamiento, actividades, necesidades.
- 2/ ¿Cómo trabajan los diferentes conocimientos que deben adquirir los niños en el primer ciclo de la E.G.B.?
- 3/ ¿Hay algún método en particular?
- 4/ ¿Cuáles son las problemáticas de los niños que asisten a la institución?
- 5/ ¿Cómo se trabaja sobre ello?
- 6/ ¿Qué es para usted el fracaso escolar?
- 7/ ¿Cuáles serían los motivos del fracaso escolar en la escuela?

Reconstrucción y anecdotario:

La entrevista fue realizada previo acuerdo del día y hora con la directora, también se pide autorización para grabar dicha entrevista a lo que se niega manifestando que no le gusta como sale su vos en las grabaciones.

Llego a la institución a la hora planeada se vislumbra un clima tranquilo de reorganización de las tareas de la tarde, alumnos que llegan, maestras que hacen entrar a los alumnos a los salones, porteros que van y vienen. La directora junto a una portera se encontraba intentando poner en hora un reloj añejo que se encuentra al inicio de la galería, eje del establecimiento.

La entrevista se desarrolló en el despacho de la dirección, un lugar muy ordenado que si bien siempre fue compartido con la vice directora actualmente esta se encontraba en otro despacho. Antes de comenzar la entrevista propiamente dicha charlamos sobre el tema y la problemática que motivan mis intenciones de investigar en mi tesina de grado.

La primer pregunta no se hizo esperar y comienza contándome como funciona la institución: “La escuela es de jornada completa con modalidad optativa. A la mañana se trabajan las áreas de conocimiento y a la tarde están los talleres, la hora complementaria y la hora de recuperación, donde se apoya al alumno que no entendió lo de la mañana o que tiene problemas de aprendizaje.”¹³

Mi pregunta se dirige hacia los talleres para conocer sobre las actividades: “Son talleres de informática, recreación, plástica, literario, deportivo, mecanografía, artesanía, diseño y construcción, flauta y guitarra y naturaleza y vida. En la hora complementaria los chicos realizan la tarea.”

Luego se preguntó sobre qué trabajaban en la hora de recuperación, a lo que respondió: “Se trabajaban los temas pendientes, no son muchos los chicos para la enseñanza individualizada o con problemas serios de aprendizaje. Uno de los casos críticos es el de un alumno con problemas neurológicos, que desborda a las maestras. Este es un repitente que tendría que estar en quinto y está en cuarto, está aprendiendo los números del uno al diez. Igualmente recibimos apoyo de la psicóloga y la fonoaudióloga.”

“En este caso que te mencionaba, está trabajando una psicopedagoga a la que le pedimos actividades y el diagnóstico al principio del año. Porque nosotros no estamos preparados para trabajar con estas problemáticas.”

También salió el tema de la repitencia: manifiesta no haber mucha repitencia, por la ayuda que reciben los chicos todo el año. Cuenta, en palabras de ella, que tienen “casos de falta de estímulo, falta de apoyo del hogar, que llevan a problemas emocionales,

¹³ Las comillas marcan la cita textual de lo que dicen las entrevistadas en las tres entrevistas.

desencadena desinterés, y que la escuela se haga cargo de todo.” (Es importante destacar que cada una de las connotaciones que marcamos fueron tomadas de notas textuales de la entrevistada como para no tergiversar las problemáticas que se manifiestan.) “Problemas atencionales, inmadurez intelectual, diagnosticados por la psicóloga. Y ella nos decía que era por la realidad socio económica crítica de los padres que no los ayudan y esto incide en el rendimiento de los chicos. La maestra no puede con todo.”

_ ¿Cómo trabajan los diferentes conocimientos que deben adquirir los niños en el primer ciclo de la E.G.B.? Contesta que realizan un acuerdo institucional en matemática y lengua de 1º a 7º año, y todo en equipo. Faltarían Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, y Formación Ética y Ciudadana. _¿Esto tiene que ver con el PCI? Contesta que sí y con el PEI y que todo fue elaborado en equipo.

A la pregunta sobre si tenían algún método en particular de trabajo cuenta: “No hay algo general, cada maestra según su criterio trabaja y según el tema que sea también. Lo primero que hacen es un diagnóstico del grupo, después un pronóstico, líneas de acción, la planificación anual, y después las unidades didácticas donde se trabaja lo más conveniente según el grupo. En marzo se trabaja con los chicos para el diagnóstico, estamos en la etapa diagnóstica. Esto significa que todas las actividades son para evaluar temas del año anterior. A fin de año se hace un informe de lo trabajado y en base a esto se hacen las actividades del año siguiente.”

Mi pregunta se dirige hacia el diagnóstico de grupo, si es estrictamente pedagógico, a lo que contesta afirmativamente, “si evidenciamos algún problema, trabajamos con los profesionales.”

A principio del año se realizan actividades del año anterior según el informe final del año anterior y el pronóstico tiene que ver con el FODA. Pregunto qué es el FODA y me cuenta que es una técnica que significa fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas y que a través de esto se hacen las líneas de acción todo de acuerdo al grupo.

Entre pregunta y pregunta la entrevista se desarrolló en un clima cordial y demostrándome un gran interés por el propósito y el tema de la investigación. También hubo interrupciones, pausas en la entrevista, como trámites, organizar a los niños en cuestiones de horarios y permisos, las maestras que buscan útiles del armario. Por momentos presiento que me está dictando las respuestas a las preguntas como para que no me quede nada sin registrar. Esto permitió tomar muchas palabras y frases textuales.

Tocamos el tema del comedor escolar: comenta que la ayuda proviene del gobierno de la provincia de Santa Fe. “Copa de leche 0,20 centavos para cada chico y la ración del comedor es de 0,65 centavos por día. La ración de desayuno y merienda es enviada para todos los chicos y el comedor es para todos los que se quedan a comer, no solo para los carenciados, no es un comedor para carenciados como en otras escuelas. Los chicos de la salita de cuatro también pueden quedarse. Desde el ministerio mandan un manual con menús de verano e invierno de leche carne y fruta, pero a veces cambia y le dan postre a los chicos. No hay casos de desnutrición, son muy pocas las familias que solo le dan la alimentación de la escuela al chico ... pueden ser las familias que llegaron de afuera, pero son una o dos.”

“La escuela brinda, útiles escolares, comida, cuidado, limpieza, insumos de computación para trabajar, libros que compra la cooperadora, útiles donados por la fundación de los Arroyos para los que necesitan, y la provincia paga la luz y el 50% de teléfono.”

_ ¿Cuáles son las problemáticas de los niños que asisten a la institución? Esta pregunta la dejó pensando unos momentos y luego contestó: “El desempleo, pero siempre los padres algo hacen y para la comida tienen. La mayoría de las familias manda a los alumnos con los útiles completos. Acá no se nota mucho la situación comparado con otras escuelas, si hay problemas socio económicos pero son los menos.”

Luego fuimos al tema del fracaso escolar. Mi pregunta fue:_ ¿Qué es para usted el fracaso escolar? Cuenta que no tienen fracasos escolares aunque haya chicos con

rendimiento regular. “El que no aprende por nada es porque tiene algo neurológico, las maestras ayudan mucho. No hay fracaso escolar, no hay deserción. Hace unos años atrás hubo unos chicos que dejaron, hijos de unas familias de afuera, uno dejó en tercer año, no iba a la escuela y termino dejando ahí. Comparando con la secundaria se nota más en la escuela media la deserción, como tienen horas de recuperación y complementarias no tienen “desertores.” Trabajamos con la diversidad de aprendizajes en la hora de recuperación, con el plan anual de recuperación, en estas horas la enseñanza es individualizada, más personalizada, esto lo posibilita que trabajemos en jornada completa.”

La entrevista concluye quedando la institución ofrecida para lo que se necesite; que vayamos a buscar lo que quiera “no hay ningún problema”. Me despido agradeciéndole el tiempo prestado para la entrevista.

Primer entrevista a la maestra del tercer año de la E.G.B.

Fecha: 20/03/02

Hora: 10.40

Técnica: Entrevista desestructurada.

Reconstrucción y anecdotario:

El encuentro ya había sido pautado previamente a través de la directora de la institución. Si bien mis intenciones eran sólo de explicarle los objetivos de mi investigación, el qué y el para qué necesitaba de su colaboración, el encuentro terminó siendo prácticamente una entrevista.

Comienzo comentándole que necesitaba de su trabajo como profesional para la selección de los niños con los cuales se llevaría a cabo la experiencia. Las particularidad que tenían que tener estos niños o niñas era que ella les había diagnosticado el fracaso ese año, no tenían que tener problemas físicos o neurológicos, sino que son esos niños que no molestan pero que ella considera que tienen alguna dificultad para aprender.

Empieza a contarme y describirme el grupo de niños de tercer año: “Hay como una pasividad por parte del grupo, están como desinteresados.” Cuando se refería a alguno de ellos en particular comentaba problemáticas de sus padres o de su condición socio-económica como factores determinantes de su rendimiento en la escuela. Era la primera vez que trabajaba con este grupo, y decía: “los alumnos del año anterior eran mucho mejores en cuanto a la comprensión de los contenidos y la dinámica de trabajo. En cambio este grupo es más lento y son menos en cantidad en total 14 alumnos, entonces es como que se torna aburrido y tedioso el trabajo.”

Charlamos de los niños que tenían alguna dificultad en la escuela, ya los tenía identificados por el diagnóstico grupal que realizan las docentes con los que trabajaron el año anterior, ese es un trabajo institucional; y por el diagnóstico que realiza la psicóloga y

la fonoaudióloga. “La psicóloga me dice que es por la situación social, que quizá esto que te digo de los chicos sea el nivel de ellos”. Me muestra que cada niño tiene una carpeta que la tiene la maestra en el salón, las carpetas tienen evaluaciones de contenidos, test diagnósticos, informes año a año de la psicóloga y la fonoaudióloga, según la necesidad del niño. Estas carpetas se me ofrecieron como información confidencial para que las viera puesto que me podrían servir para el trabajo; aunque sea material que no puede visar cualquiera.

La docente al igual que la directora, ya tenían identificados los niños “problemas” en tanto que en comentarios de ellas decían “justo en este curso hay cinco o seis que te van a venir bien para trabajar.”

Quedamos en un próximo encuentro cerca del mes de mayo donde la maestra ya tendría la selección hecha de acuerdo a las características que le había manifestado.

Segunda entrevista a la maestra del tercer año de la E.G.B.

Fecha: 15/05/02

Hora: 13.20

Técnica: Entrevista desestructurada. Sin grabación.

Reconstrucción y anecdotario:

En el horario prefijado con la directora es cuando se desarrolla la entrevista. Me recibe muy cordialmente la vicedirectora porque la directora había viajado a Rosario. El clima es muy tranquilo en la institución, veo algunos alumnos jugando al metegol en la galería otros están mirando la televisión, la mayoría está en el patio corriendo, saltando y jugando. Es el horario del poscomedor, por eso los alumnos están dando vueltas por la escuela. Luego de la jornada de la mañana donde trabajan con las áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias naturales, a las 12.30 se hace la apertura del comedor. Los niños que concurren llevan “la bolsita del comedor” comúnmente llamada por ellos en donde guardan sus utensilios de aseo y un vaso.

Cuando llegamos con la maestra al salón, las bolsitas estaban colgadas en el picaporte de la puerta puesto que se encontraba cerrado con llave. Abre y las cuelga mientras me comentaba que se había retrasado por un trámite.

Ante el pedido anterior de la selección de niños, confeccionó una lista con cinco niños que los consideraba más comprometidos y debajo agregó otros tres niños por si no aceptaba alguno. La lista no contenía los domicilios de los niños para que los pueda ubicar y comentarle a los padres sobre la experiencia y pedirles su autorización para que los niños asistieran. Entonces empezamos, como en toda localidad en donde se conocen todos, a ubicarlos porque vive al lado de fulano o en frente da tal comercio, la casa de un determinado color. Deducimos los domicilios también por el vecino que es más conocido.

Cuando se refiere a los alumnos plantea el poco rendimiento de sus alumnos y del grupo en general. “Es un segundo, segundo, la mayoría es regular, quizá alguno puede llegar a bueno o potencialmente al muy bueno pero igual son muy flojos.”

Marcó el poco interés y la despreocupación de la casa y que “esto lo reflejan sus alumnos.” También el trabajo individualizado borra el de grupo, en tanto teniendo que realizar el seguimiento particular no puede hacerlo de manera grupal, remarcó que: “los niños también lo demandan y entonces tengo que encargarme de cada uno en particular.”

Después hizo alguna referencia a las particularidades de los niños seleccionados. “**Oscar** se distrae mucho”, cuenta la experiencia de un día en que estaba desarrollando un tema y Oscar le sale con la historia de un caballo. “Con eso me da la pauta de que está pensando en cualquier cosa menos en lo que yo digo”.

“**Daiana** comenzó este año la escuela en el pueblo y el informe de la otra escuela no es muy bueno.”

“**Yamila** tiene capacidad pero falta mucho, de tres días falta uno y no tiene prácticamente apoyo de la casa.”

“**Micaela** tiene problemas de atención,” (Existe un diagnóstico de la psicóloga que en este momento trabaja en la institución).

“**Ana Inés** repitió segundo conmigo, aprendió a leer y escribir muy tarde. Algunos todavía leen siguiendo con el dedo, pero bueno están en tercer año.”

“**Tatiana** tiene problemas de espacio y hasta puede que tenga problemas visuales porque se nota que esfuerza mucho la vista”.

“**Natalia** no es tanto”, decía, por eso la había puesto casi última.

“**Gisela** vive en el campo, quizá se le haga difícil de asistir es una niña un poco conflictiva porque es bastante peleadora, dice malas palabras, en la casa la apoyan pero le cuesta.”

Igualmente manifiesta que los primeros cinco (Refiriéndose al orden de la lista) son los que más le preocupan.

La evaluación no es un tema que le guste y menos con un grupo así, dijo; donde la nota no refleja lo que ella quiso expresar. “Si ponés un satisfactorio, por ahí es poco pero un bueno no es. A mi me gusta evaluar los procesos, ahora cuando tengo que acreditarlo con una nota no me gusta.”

El comienzo del turno de la tarde hizo que cerráramos la charla a las 14.00 horas. Cuando la maestra abrió la puerta, que estaba cerrada con llave todos los niños entraron corriendo para sentarse en su banco. Los niños y las maestras se dirigen a los salones para continuar con el turno tarde. Por último me despido dejando abierta la posibilidad de nuevos encuentros.

Propuesta de trabajo general.

Objetivos del proyecto:

- Poner a disposición de los niños una propuesta en función de la cual el dispositivo advenga “oferta cultural.”
- Ofrecer un espacio para habitar, armar, según gustos y opciones para elegir algunas y rechazar otras.
- Propiciar un encuentro con el otro que posibilite la circulación de la palabra y la escucha.

Destinatarios:

El proyecto es pensado para niños en riesgo de fracaso escolar pertenecientes al tercer año del primer ciclo de la E.G.B.

Dispositivo:

Se llevará a cabo mediante un dispositivo que adopta la forma de taller con distintas propuestas.

Modalidad de los talleres:

Los talleres se desarrollarán todos los viernes de 16.30 a 17.30 horas en el local del SAMCO de la localidad de J. B. Molina; con un lapso de duración estimado en cinco meses (de junio a octubre)

Actividades:

- Narración y reconstrucción de cuentos.
- Elaboración grupal de un muñeco.
- Construcción de títeres.
- Dramatizaciones.
- Escritura del guión de una obra.
- Elaboración de fichas personales.

- Armar es sonido de diferentes canciones.
- Dibujar.
- Leer.
- Escribir.

Recursos:

Humanos: Coordinadora y niños.

Materiales: Papeles de colores, lápices, tijera, plasticola, lapiceras, botellas y vasos de plástico, papel para escribir. Sala con mesa y sillas. Grabador.

Taller: N° 1

Fecha: 11/06/02.

Objetivo: Presentación del taller .

Técnicas: Observación participante. Registro tecnológico.

Actividades programadas: Jugar con el grabador y conocer como es el sistema de grabado.

Materiales: Grabador, cassettes.

Participantes: Coordinadora, (C); Micaela, (M); Yamila, (Y).

Desgravación y anecdotario:

Llegamos al hospital, nos ubicamos en el consultorio del director de la institución para desarrollar el taller. Esperamos unos minutos a que lleguen los demás niños y comenzamos.

C:_ Bueno, este es un taller de aprendizaje. Hoy vamos a conocernos, por eso quien quiera decir su nombre, puede hacerlo y después lo escuchamos para ver como suena nuestra voz en el grabador. ¿Quiéren?

Las dos contestan muy intrigadas y expectantes: - Siiii!!!!.

C:_ Yo me llamo Natalia, ustedes ya me conocen. Quisiera que todos hagamos el taller para poder pensar más y mejor. Bueno,¿Quién de las dos quiere empezar?

M:_ Vos

Y:_ No, vos, vos.

Hacen silencio y Micaela dice como recitando una poesía.

M:_ Yo me llamo Micaela.

C:_ ¿ Y qué más?

M:_ Tengo seis hermanos conmigo. Somos una gran familia y nada más.

Y:_ Yo me llamo Yamila somos tres hermanos y cinco con mi mamá y mi papá.

C:_ ¿Escuchamos?

En este momento se suspende la grabación para escuchar lo que se había registrado con el grabador. Las niñas acercan la oreja al grabador como queriendo percibir más. Esperan muy expectantes la devolución del grabador, y al escuchar las voces sus rostros se llenan de sonrisas y alegría. Luego continuamos grabando.

C:_ Nosotros lo que vamos a hacer en los talleres, porque a esto lo vamos a llamar talleres, a los encuentros, son actividades que tengan que ver con el aprendizaje. Vamos a hacer dibujos, vamos a charlar, vamos a leer cuentos, vamos a hacer un montón de cosas, vamos a aprender un montón de cosas. Después para la próxima le vamos a avisar a los otros chicos, ustedes les avisan que si quieren venir, si quieren, a los chicos que había citado, pero no vinieron porque son cinco. Hoy, el primer día vamos a jugar con el grabador. A ver ... digan algo ustedes ahora. (silencio)

M:_ A los chicos que faltaron, entonces mañana en la escuela le decimos.

C:_ Ahí está , ¿a vos que te parece? (mirando a la otra nena)

Y:_ Si.

C:_ Si...

M:_ Si, hay que decirle porque si faltan no van a saber las cosas que nosotros aprendimos.

Y:_ No van a venir.

M:_ Y no van a venir y no van a aprender.

Y:_ Y no van a saber nada.

C:_ Uy!!! ¿Cómo que no van a saber nada?... (comienzan a reirse) Bueno ... ¿pero, por qué les da risa escucharse en el grabador?

M:_ Porque nunca nos escuchamos.

C:_ ¿Nunca se escucharon?

M:_ No.

C:_ ¿Y vos tampoco?

Y:_ Yo tampoco.

M:_ Yo tampoco.

Y:_ Yo nunca. ¿Se grabó?

C:_ Está grabando todo lo que hablamos. Bueno... digamos algo más ... a ver...

M:_ Mañana tenemos un cumpleaños.

Y:_ Que se llama Ana Inés la cumpleañera.
M:_ Ana Inés.
C:_ Ana Inés la que iba a venir y no vino. ¿Y cuántos años cumple Ana Inés?
M:_ Nueve.
Y:_ Once.
M:_ Nueve. (con expresión de corregirla a la amiga)
C:_ ¿Y ustedes cuántos años tienen?
M y Y:_ Ocho.
M:_ ¿Vos cuando los cumplís?
Y:_ En mayo.
M:_ Yo en septiembre, el veinticuatro.
Y:_ Y Ana Inés en junio.
C:_ Y vos ya los cumpliste entonces.
Y:_ Si el veintitrés de mayo.
M:_ Oscar el seis y yo el veinticuatro.
C:_ Oscar también tenía que venir.
M:_ Daiana está acá en frente.
C:_ ¿Está acá en frente?. Capás que se olvidó. Después le vamos a decir.
Y:_ ¿ Se grabó? (Pregunta riéndose)
M:_ Yamila la tiene que se grabó, se grabó, y se grabó.
Y:_ No se grabó.
M:_ Pero siiii.
Y:_ No.
C:_ Pero ¿qué es lo que pensás que no se grabó? (Dirigiéndome hacia Yamila)
M:_ Dice que las palabras que nosotros decíamos.
C:_ Si se grabaron, claro... ¿Y la escuela les gusta a ustedes?
Y:_ Más o menos.
M:_ Más o menos
C:_ Si o maso.
M y Y:_ Siiii
C:_ Más que les gusta.
M:_ Porque te dan fotocopias difíciles, te dan dividir,... yo más o menos se dividir
Y:_ Yo se algo, yo no se tanto.
M:_ Después nos dan fotocopias de....
Y:_ De por, de dividir, de multiplicar.
M:_ Después tenemos libros que tenemos que completar la tabla.
Y:_ Las cuentas, la suma, la resta, la multiplicación, dividir.
C:_ ¿Y no juegan en la escuela?
M y Y:_ Siii
C:_ ¿A qué juegan?
Y:_ A la posta.
C:_ ¿Ese es el juego que más les gusta?
Y:_ A mi el vai ven.
M:_ El juego mío preferido.....
Y:_ La palomita.
C:_ ¿Cómo se juega a la palomita?
Se ponen a hablar las dos juntas cuidando que no pueda escuchar lo que dicen. Quieren decir algo y no se entiende nada porque hablan las dos juntas.
C:_ A ver de a una que no entiendo nada. Primero hablás vos y después vos me explicás.
M:_ La palomita es una madera larga que tiene dos fierros, así. Después del otro lado tiene dos fierros; es así cuadradito. (Hace los ademanes.) En el vai ven uno tiene que ir parado, dos tienen que ir parados. Uno en aquella punta y otro de esta punta y los que se suben tienen que estar sentados.
C:_ ¿ En la madera?
M:_ Si, y los otros hamacan.
C:_ ¿Debe ser re peligroso?

M:_ No porque tenés que agarrarte de la madera.
Y:_ Te agarrás de la madera y después empezás a amacarte.
C:_ ¿Y la palomita cómo es?
Y:_ Arriba hay una cosa redonda ...
M:_ (Interrumpe) Si que rueda, que es como una rueda.
Y:_ Hay dos.... dos... dos...
M:_ Dos sogas.
Y:_ No son sogas.
M:_ Cadenas. Uno se sienta arriba de la cadena y los otros lo tienen que empujar. Y va dando vueltas y te marea.
C:_ Y eso es re peligroso.
Y:_ Si, te podés caer y te podés golpear.
M:_ Después está el tobogán. El tobogán... son todos...
Y:_ Son todos vagones.
M:_ No son todos vagones. Son todos....
Y:_ A donde se esconde el chavo del ocho.
M:_ Barriles, las latas, las latas esas grandes.
Y:_ Están todas pintadas rojo verde azul violeta.
M:_ Después abajo hay un caño, que ahí te podés reparar. Podés...
Y:_ Dar vueltas.
M:_ Dar vueltas.
Y:_ Te divertís en eso.
C:_ ¿Y ese es el tobogán? ¿Cómo, no entiendo con los tarros como hacen el tobogán?
Y:_ Están cortados por la mitad.
C:_ ¿Y es muy alto eso?
M y Y:_ Noooo!!!!
C:_ Usan todos estos juegos en la escuela?
M y Y:_ Si.
C:_ Tienen un montón de juegos.
Y:_ Tenemos la bandera.
M:_ La bandera no es para jugar. La otra quiere jugar con la bandera. Después nosotros inventamos juegos. Chapulín colorado, la lata y el latero...
Y:_ Los simpson. El juego de la oca.
C:_ Como se juega al chapulín colorado.
Muestran como se juega mientras cantan: “ Chapulín colorado no contaban con mi astucia el que abre las piernitas se hace pis en la camita”.
Y:_ Y el que queda con las piernas abiertas se hace pis en la cama.
Y y M:_ Yo no. (Contestan las dos apuradas)
M:_ Después está el otro que es así: “Me esta gustando un chico que anda en bicicleta con pantalones cortos camisa y camiseta anoche fui al baile el chico me besó, le dije que era un trompo y todo se acabó. La loca de mi hermana fue y lo mató lo hizo picadillo y luego lo comió.”
C:_ ¿Quién les enseña esos cantitos?
M y Y:_ No se...
Y:_ Lo escuchás, lo escuchás hasta que lo hacés.
M:_ A veces las chicas de séptimo.
Y:_ Se grabó un montón de cosas.
C:_ ¿Quiéren escuchar?
M:_ No , todavía no, que tengo que terminar de hablar. Después están los simpson que es así: (Cantan las dos) “ Los simpson se casaron en Paraguay...tuvieron.... seis hijos...” (Como se equivocan dejan de cantar)
C:_ Bueno vamos a ver como quedó lo que grabamos.
Esperan muy intrigadas la escucha de lo registrado. Mientras pasa la cinta se señalan ríen y asombran de lo que escuchan. Reanudamos la grabación.
M:_ ¿Vos cuántos años tenés?
C:_ Tengo veinticuatro años.

Y:_ Yo ocho.

M:_ Una preguntita ... ¿vos, usted tiene novio señora?

C:_ Si tengo novio.

M:_ ¿Cuántos años tiene su novio?

C:_ Treinta y seis.

M:_ ¿Y cómo se llama?

C:_ Walter. ¿Vos tenés novio?

Y:_ Si.

M:_ Se llama Franco. Los que tienen novio tienen que aprender a lavarse las bombachas primero.

C:_ Yo me las se lavar las bombachas.

Y:_ Yo también... refriego, refriego, la lavo, la cepillo, la cepillo, le pongo jabón, jabón, jabón.

M:_ ¿Tu mamá cuantos años tiene?

C:_ Cincuenta y cinco.

M:_ Tus hermanas.

C:_ Veintisiete y dieciocho.

M:_ Otra preguntita: ¿Cómo se llaman los novios de tus hermanas?

C:_ Darío y Diego.

M:_ ¿Y cómo se portan en tu casa?

C:_ Muy bien... ¿Bueno, quieren que escuchemos?

M:_ Falta que cantemos la lata y el latero.

C:_ Cierto que tenemos que grabar eso.

Se acomodan para cantar la canción: “ A la lata, al latero, a la hija del chocolatero, a la lima, al limón, a la hija de don Simón.” Se ríen tanto que no se entiende lo que dice.

C:_ ¿Quién pierde en este juego?

M:_ El que tiene los pies abiertos.

Y:_ Y el que los tiene cerrados gana.

M:_ ¿Y usted no tiene ningún juego?

C:_ Yo jugaba al ta te ti.

Y:_ ¿Cómo es?

M:_ Ya se, tenés que hacer un cuadrado...

Y:_ Si, si. Tenés que buscar cuatro piedritas, va tres son... seis tenés que buscar en total porque tenés que agarrar tres para jugar y tres por si se te pierden.

C:_ Tres para mi y tres para el otro que juega en contra. ¿Quién gana el ta te ti?

Micaela se pone a explicar después de haber intentado Yamila también explicar: El que tiene las tres piedritas así gana. (mostrando las distintas posibilidades con un dibujo en el aire con el dedo.

Y:_ Y el que las tiene así pierde y así pierde también. (Dibuja con el dedo también)

M:_ ¿Usted es doctora?

C:_ No soy doctora.

M:_ Porque acá tiene cosas , tiene esto para sentir el corazón.

C:_ Son cosas del doctor que nos presto el consultorio para que nos reunamos.

Y:_ ¿Y el otro martes que vamos a hacer?

M:_ ¿Por qué no nos cuenta un cuento?

A coro comienzan a gritar cuento, cuento!!!

C:_ bueno la semana que viene vamos a ver que hacemos. Hoy jugamos con el grabador porque lo vamos a poner siempre en los encuentros.

Y:_ ¿Vamos a jugar al teléfono descompuesto?

M:_ Vos empezás así, le decís a ella.

Y:_ Y ella dice en vos alta lo que entienden.

Comienza el juego: Yamila me dice a mi y Micaela pronuncia en vos alta: M:_ Siete cinco cero dos.

Y:_ No fue así. Diez del cinco del cero dos.

M:_ Ahora yo.

Me lo pasa a mi, yo a Yamila y ella lo dice en vos alta. Y:_ Yamila tiene un hermano.

M:_ No es así. Yamila tiene un hermano y una hermana medio medio

(Comienzan a reírse)

C:_ Bueno vamos a escuchar por última vez y nos encontramos la semana que viene el martes a las cinco.

Nos disponemos a escuchar parte de lo grabado y como en las oportunidades anteriores se ríen, se asombran de lo que escuchan , señalan a la compañera cuando hablan, descubren su propia vos .

Taller: N° 2

Fecha: 18/06/02

Objetivo: Narrar un cuento.

Técnica: Observación participante. Registro tecnológico.

Actividades programadas: Cuento: “El cuento del pajarito y el cuento de la pajarita.”

Participantes: Coordinadora, Ana Inés, (AI); Yamila (Y) y Daiana, (D).

Desgrabación y anecdotario:

Al llegar nos atiende una encargada del lugar que nos saluda muy amablemente, aunque no sabía del trabajo que hacíamos allí. Nos ofrece sillas con las que completamos la ronda alrededor del escritorio del médico que funciona como mesa. Una vez ubicadas comento:

C:_ Bueno, ahora lo ponemos ahí, así no molesta. (Refiriéndome al grabador. Antes de comenzar estuvimos viendo como funcionaba el sistema de grabado y todas quisieron probar como era.) Yo les había dicho que este es un lugar al que venimos a aprender, vamos a hacer dibujos, a charlar, pensar, jugar, cantar, porque estos talleres les van a servir para la escuela. El hospital es el único lugar que conseguí. Pero bueno a vos Daiana te queda cerca. (Daiana se sonríe y no dice nada.) Hoy traje un cuento para leerles. Se llama el cuento del pajarito y el cuento de la pajarita. (Todos en silencio nos disponemos a escuchar el cuento.) “En los tiempos de las mil y una noches, vivió un rey, el más sabio, el más rico de todos los reyes.

Conocía el idioma de los pájaros y poseía un palacio, el más bello de todos. Fuentes cristalinas, árboles de copa gigantesca, y un cielo, el más azul de los cielos.

Ese atardecer, el rey se detuvo al oír bajo un árbol a un pajarito conversar con una pajarita. El rey se deleitó escuchando sus chicoleos hasta que el pajarito dijo: _Mirá allí abajo está el palacio del rey. ¿Sabes? Yo con mi patita, le hago así y lo tiro abajo.

Al escuchar estas palabras el rey llamó a su consejero, quien ordenó de inmediato a los guardias del palacio que prendieran al pajarito.”

C:_ ¿Qué piensas que le habrá pasado al pajarito que se lo llevó el rey?

A I:_ Lo mató.

Nadie dice más nada, entonces pregunto: _ ¿Y vos qué pensás?... (Mirando a Daiana que hace expresión de pensativa, pero no contesta.) Bueno, vamos a ver que pasó: “Llevaron al pajarito frente al rey: _ ¿Qué te ha faltado en este paraíso? El pajarito, que todavía tenía las plumas desordenadas y conservaba el tibio aliento de la pajarita se quedó pensando.

_Disfrutaste del mejor sol, del más azul de los cielos, dijo el rey, tuviste el privilegio de vivir en libertad dentro de mi reino. Si no hubiese sido porque conozco la lengua de los pájaros, nunca me hubiera enterado de que eras un traidor.

El pajarito permaneció silencioso. _Contestá desgraciado;¡¡! ¿Cómo es posible que te hayas vuelto mi enemigo?- Gritó el rey.”

C:_ ¿Qué le habrá dicho el pajarito para salvarse? (Nadie contesta, están en silencio, por lo que sigo con el cuento.) “Entonces el pajarito, con voz dulce dijo: ¡Me extraña majestad que no sepas lo que es estar enamorado! No sabés que cuando uno ama dice muchos disparates. Con que era eso dijo el rey. Y de inmediato llamó a los guardias de palacio y estos le abrieron la jaula.

Al verse libre el pajarito se volvió por última vez, contempló el palacio en lontananza y volvió en busca de su pajarita.

Dicen que en las noches de plenitud todavía se puede ver sobre la yema de la luna, en su nido de plata, al pajarito con la pajarita y que no hace falta ser el rey más justo y sabio para extasiarse con sus chicoleos y que todavía, en noches serenas se escucha: - Mirá allí abajo está el palacio del rey. Sabés yo con mi patita, le hago así y lo tiro abajo.”

C:_ ¿Quéles pareció el cuento?

Y:_ ¡Que corto!

C:_ Bueno, pero alguien se lo acuerda como para contarlo.

Nadie dice nada, hacen silencio, miran hacia abajo, por lo que decido continuar con el cuento de la pajarita.

C:_ Bueno, vamos a ver qué dice el cuento de la pajarita: “Esa tarde en que el rey Salomón se paseaba por los jardines del palacio, escuchó a la pajarita contar a su pajarito: - Vi un camello volar.”

Y:_ ¡¡Un camello volar!!!! (Comienza a reírse como diciendo que es mentira)

C:_ “Soñadora , la halagó el. Te juro que lo vi, exageró ella:”

Y:_ ¿Está grabando?

C:_ Si... “ Al escucharlos el rey quedó intrigado y quiso saberlo todo, y mandó a llamar a la pajarita.”

Y:_ Ahh , la pajarita era la más bella que esto, que lo otro.

C:_ Y no se si era la más bella , pero era mentirosa, ¿o no?

Y:_ Entonces era fea, fea, fea.

C:_ Porque era mentirosa...¿ a ver?

A I:_ Porque decía mentiras.

C:_ ¿Y qué mentira había dicho? (No contestan) ¿Qué mentira le había dicho a su enamorado pajarito?

A I y Y:_ Queeee.... (comienzan a reírse)

C:_ Que había visto un camello volar.

A I y Y:_ A si, si.

C:_ Bueno sigo: “Demostrame cómo un camello puede volar. Si no me lo demostrás es que sos mentirosa, y los mentirosos deben abandonar para siempre mi reino. Dijo. Pediré consejo al viejo pájaro que vive en las profundidades del bosque. Pensó la pajarita. Y hacia allí partió. El viejo pájaro que vivía en las profundidades del bosque la escuchó atento. Yo estaba con mi pajarito, extasiada, y le confesé que había visto un camello con alas... Le rey que paseaba en ese momento por los jardines del palacio me escuchó y me mandó a llamar: Quiere que yo le demuestre como un camello puede volar porque si no se lo demuestro deberé alejarme para siempre del reino. Dijo desolada.”

C:_ ¿Qué habrá hecho la pajarita?

Y:_ Le dijo que eran mentiras.

C:_ Ustedes piensan lo mismo, que le habrá dicho eso.(Dirigiéndose a las demás) Qué habrá hecho el rey cuando le dijo que era una mentira.

D:_ Que los mentirosos se tienen que ir de la.. la ...la

Y:_ De al lado del rey.

C:_ ¿De dónde decís vos que se habrá ido?

A I:_ De su casa, de la ciudad.

Y:_ No.

D:_ No, de la ciudad no.

Y:_ No porque es un campo.

A I:_ ¿Castillos puede haber en la ciudad?

Y:_ No.

C:_ No se, ¿qué dicen ustedes?

Y:_ Nunca, nunca.(Silencio.)

C:_ Bueno, ¿quieren saber qué pasó con la pajarita? (Todas contestan que si eufóricamente.)

C:_ “Nadie sabe que consejos le dio el viejo pájaro; pero lo cierto es que ella llegó al palacio del rey y golpeó con la patita el portal y se presentó: ¿Es verdad pajarita que viste un camello volar. Preguntó el rey Salomón. Seguro, confirmó ella. Muy bien ahora decime cuándo y cómo lo viste.

Señor rey , ¿No te ha ocurrido nunca ver un camello correr tan rápido, pero tan rápido que te parece que está volando? Sí, ya me sucedió muchas veces! Dijo el rey preso de sus palabras. ¿Viste majestad que también te acontece? Terminó la pajarita con voz afable.

Desde aquel día la pajarita con el pajarito vuelan sobre el oriente posándose sólo para contar historias de camellos con alas .

Y cuando la pajarita exagera, el pajarito se encarga de explicar sus exageraciones al público, con tal habilidad, que aquello que ella cuenta pasa por verdadero.

Las tres dicen:_ Escuchemos, si, dale. (Quieren escuchar lo grabado están alborotadas, contentas. Luego retomamos los comentarios.)

C:_ Vos me decías que al final le terminaron creyendo a la pajarita. (intento retomar parte de lo que charlaban y decían mientras escuchábamos lo registrado.)

Y:_ Si.

AI:_ Si. (Se mezcla lo que quieren decir)

C:_ Bueno, de a una . Primero Yamila.

Y:_ La pajarita le hizo una pregunta de que si no había visto a un camello correr tan fuerte como si fuera que...

C:_ ¿Y vos qué era lo que querías decir?

A I:_ Si una vez el rey vió un camello correr tan fuerte.

Y:_ Lo mismo que yo copiona.

A I:_ Y que ¿!...

C:_ ¿Qué le dijo la pajarita? A ver Daiana.

Y:_ Yo.

C:_ No ahora la toca a Daiana.

D:_ Que vió un camello volar.

C:_ ¿Y el rey qué le dijo?

Y:_ Que lo cierto era... no me acuerdo. (Empiezan a hablar todas juntas.)

C:_ Bueno , bueno.... vamos a ver como empieza el cuento.

A I:_ Había un pájaro y una pajarita y entonces...

C:_ ¿Qué pasaba?

A I:_ La pajarita decía mentiras.

C:_ ¿Es verdad?

D:_ Eso de que decía mentiras , si.

C:_ ¿Y qué le dijo al pajarito?

Y:_ Qué había visto un camello volar.

C:_ ¿Y quién lo escuchó?

Todas contestan gritando:_ El rey.

C:_ ¿Y qué hizo el rey?

D:_ Dijo que se tenía que ir y...

Y:_ Dejar el castillo.

C:_ ¿Si qué pasaba?

Y:_ Si era mentira la iba a echar a...

C:_ ¿A dónde?

A I:_ Encerrada.

Y:_ No, tenía que dejar el castillo.

D:_ La iba a echar... (Queda pensativa)

Y:_ Del castillo.

D:_ No, del castillo no era, del palacio. ¡ya me acordé!

C:_ Bueno, y entonces ¿qué hizo la pajarita? (Como no contestan continuo.)

C:_ ¿A quién le fue a consultar?

Y:_ Al pájaro que era un viejo

C:_ ¿Y qué hizo la pajarita después de hablar con el pájaro viejo?

D:_ Fue a hablar con el rey.

Y:_ Y le mintió.

C:_ Pero que hizo esta vez, se habrá convencido el rey?

D:_ No

C:_ ¿Y por qué, qué le habrá dicho?

D:_ Que vió un camello volar.

Y:_ Cerca de la planta donde estaba la pajarita lo vió pasar al camello.

C:_ ¿Cómo termina el cuento?

Y y D:_ Que le había dicho la verdad.

Y:_ Que los camellos corrían tan fuerte, y si no había visto correr tan fuerte como si fuera que volara.

C: _ ¿Qué hacen el pajarito y la pajarita al final?
A I: _ Y, se iban juntos.
D: _ ¿Podemos escuchar lo grabado?
C: _ Bueno. (Se interrumpe , para escuchar)
C: _ ¿Se acuerdan qué decía el cuento del pajarito?
A I: _ Era mentiroso.
C: _ ¿Y qué hacía con su patita?
D: _ Golpeaba puertas y las tiraba al suelo.
C: _ ¿La puerta de dónde?
D: _ La puerta del castillo.
C: _ ¿Y quién lo escuchó? (Las tres contestan: - El rey.)
C: _ ¿Con quién estaba hablando el pajarito?
D: _ Con la pajarita.
C: _ ¿Qué pasaba con la pajarita?
Y: _ Era mentirosa.
D: _ Mentía.
C: _ ¿Qué le pasaba al pajarito con la pajarita que le decía todas esas mentiras?
Y: _ Estaban enamorados. (comienzan a reírse) Se dan piquitos.
C: _ ¿Cómo harían para darse piquitos?
Y: _ Tiene un piquito arriba y así (Hace el gesto con la mano)
A I: _ Yo un día en la escuela con la pasta, puse el cepillo y lo serví y ppppp.....
Y: _ Se tiró un gasesito la pasta. (Risas)
D: _ Los dos pajaritos estaban bien enamorados.
Y: _ Re, se daban piquitos.
C: _ ¿Y todos los enamorados son exagerados como el pajarito y mienten? (Todas responden que

no.)

A I: _ Yamila dijo una mentira.
Y: _ ¡¡Yo no.!!!
C: _ Como el pajarito.
Y: _ A, a, bueno.
C: _ ¿Qué mentiras podemos decir para exagerar?
A I: _ Que una hormiga levantó un castillo.
Y: _ Una princesa que levantaba un gordo chancho. Y se cayó al suelo.
C: _ ¿Qué otra cosa?
D: _ Que cayó una estrella.
A I: _ Cuando era lo del lucero, lo de la luna cayó una estrella fugaz.
C: _ ¿Y vos la viste?
A I: _ Si.
D: _ Yo también
Y: _ Tenías que pedir deseos.
A I: _ Y cuando yo era chiquita me desperté y estaban todos afuera y fui afuera
C: _ ¿Y qué había afuera?
A I: _ Había una luna con una estrella que se cruzaban.
C: _ ¿Acá en Molina?
Y: _ Si.
A I: _ Y una nena estaba tirada en un edificio.
D: _ En una pileta. (Risas)
A I: _ Sin bombacha y sin corpiño. (Risas generalizadas)
A I: _ Yamila engaña a Ramiro.
C: _ ¿Qué es eso de engañar?
A I: _ Engañar ... no se.
D: _ Miente y lo deja de lado.
A I: _ Anda con un señor y anda con el otro. (Risas)
C: _ Bueno, pero que le dijo el pajarito al rey
A I: _ Le dijo que estaba enamorado.

D:_ De una pajarita.
A I:_ De una pajarita mentirosa.
C:_ Bueno vamos a ir terminando por hoy. Vieron que se acordaron de muchas cosas del cuento. Ahora si quieren escuchamos y listo por hoy. (Todas contestan que si eufóricas.)
En el momento en que escuchamos parte de lo registrado, sus caritas se llenan de sonrisas y gestos de alegrías, se descubren las voces y se señalan unas a otras en los momentos de aparición de las voces.
Ya fuera de la institución saludamos a Daiana que vive en frente y nos vamos caminando juntas.

Taller: N° 3

Fecha: 25/06/02

Objetivo: Construcción de un objeto títere e inventar una obra de teatro.

Técnica: Observación participante. Registro tecnológico.

Actividades programadas: Armar un títere e improvisar una obra de teatro.

Participantes: Coordinadora, Micaela, Ana Inés, Daiana, Yamila.

Desgrabación y anecdotario:

Esperamos para comenzar a Daiana que cuando iba llegando la mamá la mandó a comprar unas cosas. Mientras tanto nos fuimos ubicando en la sala de siempre.

C:_ Bueno, esto lo vamos a dejar acá. (Refiriéndome al grabador)

Y:_ Se le va a caer señorita.

C:_ No, no creo. Lo pongo al máximo y se escucha igual.

A I:_ Al Máximo Paz (se ríen)

C:_ Hoy vamos a hacer un títere. ¿Ustedes conocen los títeres?

Todas:_ Si, si. (Contestan gritando.)

C:_ ¿Y cómo son los títeres?

D:_ Esos cositos que se ponen acá en las manos.

Y:_ Y movés las manos

C:_ Bueno, vamos a hacer uno de esos.

Comienzo a mostrarles los materiales y cada una va eligiendo. Hay lanas de diferentes colores, papeles de revistas, cartón, cajas, algunos lápices y fibras, unas medias, botellas de agua descartables, algodón, tarritos de yogur, una plasticota y una tijera.

C:_ Hay un montón de cosas para usar. (Se arrebatan arriba de lo materiales. Eligen, seleccionan, toman uno prueban lo dejan y vuelven a probar con otro, los miran detalladamente, se pelean por los materiales.)

AI:_ Señor mire el pelo.

C:_ Ustedes eligen con lo que quieren trabajar. (Se ríen, miran todo con mucho cuidado, cortan, hacen moldes)

C:_ Vamos a hacer un títere y después si hay tiempo hacemos una obra de teatro. Tijera hay una sola así que la tienen que compartir.

Y:_ Primero Micaela, después te toca a vos y después le toca a Ana Inés.

D:_ ¿Por qué todo en fila?

Y:_ Porque si.

D:_ Son vivas ustedes.

M:_ ¿Con la botella lo hago?

C:_ Bueno, ¿y esto no lo vas a usar? (Señalando un tarrito de yogur)

M:_ Si, para hacer el gorro y con esto el pelo.

D:_ Yo no tengo para hacer el pelo.

C:_ Bueno, lo podés pintar.

D:_ Bueno. (Contesta no muy convencida.)

M:_ No tengo la plasticota

C:_ Andaba por ahí. (Micaela busca la plasticola haciendo como si buscara a un perro.)

M:_ Plasticola linda. (se pone a silbar.)

Y:_ ¡No se chifla!

M:_ Ella me estaba contando la historia de la directora. (Mientras ingresábamos al hospital me preguntó por como era cuando yo iba a la escuela, qué maestras tenía, si eran buenas o malas.)

C:_ Si, porque la directora que tienen ustedes ahora fue maestra mía en primer grado.

D:_ ¡De mi mamá también!!! A mi mamá un día dice que ella estaba estudiando y se sacó mal y le dió con un libro por la cabeza y tenía una bincha y se la enterró en la cabeza.

Al rato: D:_ Che chicas, lo voy a hacer con ojos.

A I:_ Me hace acordar al que te dije (Mirando al títere de Micaela)

M:_ He, ¡la tijera! (Se la pide a Yamila y comienzan a gritar.)

Y:_ Acá la tengo yo, para nena. (Micaela se la quiere quitar.)

C:_ Bueno a ver que hacen si no se termina el filo de la tijera. De a una.

D:_ Señor Yamila está usando todo siempre, ella siempre, siempre.

D:_ Mire le voy a hacer un moñito.

C:_ Te va a quedar original.

M:_ Necesito un lápiz para sostener el sombrero.

C:_ Dejalo que se seque solo Mica.

Y:_ ¿Quién tiene la plasticola?

A I:_ Señorita me anda copiando.

C:_ Pero no si son todos distintos.

M:_ Me copiaste mi viejito porque yo le iba a poner algodón.

C:_ Bueno, lo comparten. Tendría que haber hecho engrudo.

Todas:_ ¿Qué?

C:_ ¿No saben qué es el engrudo?

Todas:_ A si si. (Y se ríen.)

M:_ Yo hice un engrudo.

Y:_ Mirá, mirá yo le pongo plasticola y se levanta. (Nos muestra lo que se produce en el títere.)

C:_ Cuidado que se te va a salir. (Se le sale lo que pegó.)

C:_ Viste te dije.

M:_ ¿Vos sabias que ella está embarazada?

Y:_ ¿Quién?

M:_ Ella.

D:_ Mentira.

C:_ Si es verdad.

M:_ Un nene va a tener.

Y:_ Yo quiero que tenga una nena.

A I:_ Dos nenas y un varón no más tuvo mi mamá. Yo fui la primera

C:_ ¿Vos sos la más grande de tus hermanos? Y vos Daiana, ¿también sos la más grande?

D:_ Si

Y:_ Hay me pegué todo el dedo.

C:_ Y vos Ana Inés tenés hermanos dijiste.

A I:_ Si.

D:_ Tiene 40. (se ríen). Mirá el pelito negro, parece Micaela.

Y:_ Yo le voy a hacer un mechón colorado.

A I:_ Señor, ¿esto también es para cortar?

C:_ ¡Que lindo,! es un nene, ¿quién es?

D:_ El Ramiro mi hermano.

Y:_ Mira que feo señalando el suyo

C:_ ¿Le vas a poner mucho pelo?

M:_ Si

C:_ ¿Bueno, y cuántos hermanos tenés Ana Inés?

A I:_ Cuatro.

C:_ ¿Y cómo se llaman?

A I:_ Andrés, Maria Inés. A no, somos cinco. Con mi mamá seis y con mi papá siete

C:_ Claro.

D:_ ¡Y me quedó mal. Un mechón más grande que el otro! (Se ríe de su títere.)

Y:_ Igual que yo dai un mechón más grande que el otro.
C:_ ¿Cómo se llaman tus hermanos?
A I:_ José Andrés, Juan Ramón, Pablo, Maira.
C:_ ¿Y vos sos la más grande?
A I:_ No mi hermano Juan Ramón.
C:_ ¿Cuántos años tiene?
A I:_ Trece. (Daiana me muestra el títere.)
C:_ ¡Que lindo!!!
M:_ Yo necesito mucho pelo, mucho, mucho.
C:_ ¿Mucho le vas a poner?
M:_ Si, si, si.
A I:_ Dame Yamila. (Pide la plasticola.)
C:_ ¿Y vos Daiana cuántos hermanos tenés?
D:_ Dos.
A I:_ Tres con ella.
D:_ Si somos tres, pero uno viene en camino.
M:_ Uno en camino, ji, ji.
D:_ Bueno, no va a venir por el cielo.
Y:_ Está en la panza y después nace.
M:_ Que esta en camino dijo. (Se ríen no contestan.)
C:_ ¿Cómo es eso de que viene en camino?
M:_ El bebé que tiene en la panza la mamá. Esta por nacer. (Daiana me muestra su títere.)
C:_ Hermoso. (Haciendo referencia al dibujo).
M:_ Yo lo estoy por terminar pero va a venir navidad.
D:_ Mire la pollera.
C:_ Esas son las piernas. (Siguen trabajando en silencio)
A I:_ Señó, mire la mano que hice.
M:_ ¿Yo cuando lo termino, me lo puedo llevar a mi casa?
C:_ Si es de ustedes.
D:_ Señó, vió la mala palabra que dijo Ana Inés.
C:_ ¿Qué dijo?
D:_ Culo.
C:_ Bueno chicas, no es para tanto. (Conversan y cuchichean entre ellas)
C:_ ¿Y vos Mica no me contaste de tus hermanos?
M:_ Somos seis, tenemos treinta años. (Se ríe del chiste)
D:_ Y vos mañana andá a la escuela. (Le dice a Yamila.)
M:_ Porque te van a preguntar por qué faltaste.
Y:_ Voy a llevar el certificado del médico que estaba enferma para que sepas.
D:_ Vos sos mentirosa, me parece.
A I:_ Le trae cualquier remedio y se lo cree.
Y:_ Aparte a la mañana tengo que tomar el aerosol.
AL rato... Y:_ Señó, necesito algo que se me pegan los dedos.
C:_ A ver.
A I:_ Ay señó, no me queda la pata.
C:_ No importa.
M:_ Yo después tengo que hacer los flequillos.
C:_ Daiana tenés que cortarlo.
D:_ ¿Y cómo?
C:_ Con la tijera. Ojo con la tijera, no corta nada pero...
A I:_ La tijera Yamila vos la tenés siempre.
Y:_ Y bueno, la necesito. (Termina y se la da.)
D:_ Le nació de la panza una cana. (Refiriéndose al títere suyo)
A I:_ La tijera!!!
C:_ Bueno, corta Daiana y después vos y después Micaela.
Y:_ La ultima soy yo.

C:_ Bueno, no importa si no le hacés las piernitas.
 AI:_ Pero yo se las quiero hacer.
 Y:_ Acá le podría hacer así.
 D:_ ¿Seño, no hay cinta?
 C:_ No, no traje.
 D:_ Dale con la plasticola.
 A I:_ No se la doy a Micaela que me la estaba pidiendo.
 Y:_ Bueno, después de Micaela estoy yo. (Siguen con el armado.)
 A I:_ Señorita se le salen los pies.
 M:_ Yo tengo un invento, que nadie me copie.
 Y:_ Mirá.
 C:_ ¡Esta re lindo!
 M:_ Mirá chachaan ... chachaan.... le puse el fósforo adentro acá .
 C:_ Bueno, pegalo.
 Y:_ El verde no anda y el marrón tampoco.
 M:_ ¿La nariz con qué se la puedo hacer?
 C:_ Con un punto rojo.
 D:_ Mire señorita.
 C:_ ¡Que lindo, vos también le hiciste las manos!
 D:_ No seño, mire me lo sacó.
 C:_ No, por qué, si tiene la misma idea que vos, Ana Inés.
 D:_ Porque es mala.
 AI:_ Es una copiona.
 Daiana le hace burla. D:_ Copiona.
 Y:_ ¡La tijera dame!
 C:_ Bueno, ya vamos terminando.
 D:_ Seño, quiero escuchar un poco.
 C:_ No, no, después.
 A i:_ Si, si seño.
 Todas:_ Si, si.
 C:_ Después de que terminemos escuchamos. (Aceptaron y no dijeron nada más)
 D:_ Charly García se tiró del tercer piso.
 C:_ ¿Si, a dónde se tiró?
 M:_ Se tiró del tercer piso a la pileta.
 C:_ ¿En la pileta de quién?
 M:_ De él.
 A I:_ Pero qué le paso, nada.
 D:_ Se salvó.
 M:_ Bueno, ahora la boca le tengo que hacer. ¿Con qué se la puedo hacer?(Piensa y mira los materiales.)
 A I:_ Acá tenés negro recortalo.
 D:_ Hay se me cayó la lana.
 A I:_ Seño voy a corregir. (Dirigiéndose a los títeres)
 AI:_ Yamila esto esta muy bien, espero que tengas todo completo. Así hace la señorita. (Imita la vos, haciéndola como mandona.)
 C:_ ¿Así les hace la señorita!!!!?? (Risas colectivas.)
 Y:_ También hace... muy bien escribe. (Imitándola.)
 C:_ ¿Así les corrige la maestra.!!??
 Y:_ No así. No para Daiana.
 C:_ Para, después vos me mostrás Daiana, cuidado.
 M:_ Esta es la barba, para que la boca la tengo que hacer.
 C:_ Bueno, cómo les corrige.
 A I:_ Así.
 C:_ Espera Daiana.
 Y:_ Hace así. (Dibujan en el aire la corrección.)

C:_ Ahora Daiana.
D:_ Hace así (Daiana hace ademanes como de correcciones despectivas.)
C:_ ¿Así les corrige??Y les pone felicitados o no.
M:_ A veces..
D:_ Si, a veces.
Y:_ A mi uno solo.
A I:_ Y a mi una ves.
AL rato. A I:_ Seño así corrige cuando está mal. Hace mmmall... (Imita a la maestra.) a vos Yamila te pongo un diez. A vos Micaela te pongo mal.
Después de un rato veo que están terminando y les pregunto: C:_ ¿Le pusieron nombre ya ustedes?
A I:_ Si, el mío Caquito.
M:_ EL mío se llama..
Y:_ La mía porque es una nena , se llama Lourdes.
M:_ El mío se llama, se llama el señor Gustavo, no, no, Rogelio se llama.
C:_ Rogelio se llama. Bueno, ¿ y vos?
D:_ Todavía no se. (Le dan los últimos retoques.)
M:_ Yo lo voy a guardar en mi mesita de luz.
C:_ Bueno. (Se ponen como a bailar con el títere.)
M:_ Me queda medio chico a mi para bailar.
C:_ Claro, es un hombre.
M:_ Se me cayó el fósforo.
D:_ ¡Vamos a escuchar, vamos a escuchar!
C:_ Antes dejen los títeres ahí y vamos a juntar los papeles. (Nos ponemos a acomodar la sala.)
C:_ En esta bolsa blanca ponemos la basura.
A I:_ Seño, acá está toda la basura.
D:_ Seño, le corte un poco de pelo .
C:_ Bueno, quedó lindo también. Mirá a tu títere se le salió el brazo Ana Inés.
D:_ Parece Macarena esta. (Risas).
Y:_ Pero Macarena es más linda... (Juegan con los títeres mientras terminaos de acomodar la sala.)
M:_ Yo soy un varón. (Le hace decir al títere.)
D:_ Esta parece la señorita.(dice riéndose)
C:_ ¿Quién yo? Hermosa. (Ahora todas se ríen.)
D:_ Esta viejita me parece...
C:_Pero mira que linda que soy
A I:_ Yo me llamo Ianara (le hace decir al títere)
Y:_ Yo me llamo Lourdes
C:_ Bueno, acomódense del otro lado y hacemos una obra de títeres.
M: Paren, el varón tiene que ir al medio.
Comienza la obra: C:_ ¿Y esta cómo se llama?
D:_ Natalia, es usted señorita...
Con vos de hombre: M:_ Yo me llamo Rogelio.
C:_ ¿Y qué hacen ustedes, a dónde van?
M:_ A Rosario. A cantar.
C:_ ¿Y la del moño, cómo se llamaba?
A I:_ Ianara.
C:_ ¿ A dónde va?
A I:_ Yo me voy de paseo. (Haciendo una vos distinta a la suya.)
C:_ ¿A dónde?
A I: A Villa.
C: ¿Y la otra de los pelos anaranjados? (Se ríen)
C:_ Natalia se llama señorita. (Se ríen)
M:_ Y a Rogelio no le preguntas nada. (Con vos de Rogelio.)
C:_ ¿Rogelio vos dónde te vas?
M:_ Yo me voy a Santa Fe a ver a mi prima a mi primo, a mi mamá, a mi papá porque no viven acá en Molina.

C:_ Cuidado Rogelio que se rompen los muñecos.
M:_ Porque se quiere casar conmigo, ella.
C:_ Ojo que se te sale el sombrero Rogelio. (Se ríen a carajadas, se esconden, cuidan que no se las vea.)
C:_ Me quedaron Natalia y Ianara, que hacen ustedes chicas?
AI:_ Nos vamos de paseo.
M:_ En un auto feo plim plim plim. (Se ríen mucho.)
C:_ Bueno, vayan de paseo... chau chau!!!
Todas:_ ¡¡Chauuu!!!! (Se les desarman algunas partes de los títeres pero están tan contentas que ninguna se queja.)
C:_ Bueno, como jugamos y se rompen las cosa acomódenlos en la casa y para el próximo encuentro los traen, ¿quieren?
D:_ Bueno.
C:_ El próximo encuentro hacemos una obra de títeres más larga.
A I:_ ¡Queremos escuchar!
D:_ Sí, ¿ podemos escuchar?
C:_ Bueno, ahí va.
Escuchamos la grabación de la obra de teatro. Como en cada momento de la escucha están muy concentradas reviviendo en cada escucha lo vivenciado.
Por último, acomodamos la sala entre todas y nos retiramos de la institución. Enseguida nos despedimos de Daiana, continuamos caminando a dos cuadras Yamila y Ana Inés se despiden y continúan caminando solas; Micaela se despide luego, llegando a su casa.

Taller: N° 4

Fecha: 02/07/02

Objetivo: Inventar una historia.

Técnica: Observación participante. Registros tecnológicos

Actividades programadas: Armar una obra de teatro con los títeres.

Participantes: Coordinadora, Micaela, Yamila, Ana Inés.

Anecdotario:

Cuando llego a la institución ya me estaban esperando Ana Inés, Yamila Y Micaela. Jugaban, corrían y hacían comentarios de la jornada escolar. Sobre los demás compañeros, que la seño retó a uno y a otro.

Al verme vienen a mi encuentro, me saludan, quieren ayudarme con las cosas, presiento que les agrada encontrarnos en el espacio del taller. Ansiosas me preguntan que vamos a hacer hoy a lo que les respondo que vamos a jugar con los títeres que habíamos hecho el encuentro anterior. A través de risas, cantos de viva, viva, bien, bien y aplausos me demuestran su alegría, que les gusta se sienten cómodas y que tienen ganas de jugar con los títeres.

Entramos al hospital, nos atiende una enfermera de guardia que se asombra al vernos. Cuando le explico cual era la actividad que realizábamos, comenta que ella no tenía ningún informe acerca de nuestras actividades pero que pasáramos igual. Le comento con mas precisión algunos detalles del tiempo y quién lo autorizó por lo que se quedó más tranquila y se ofreció a ayudarme con lo que necesite. Le solicité algunas sillas puesto que trabajamos en el despacho del médico y no nos alcanzaban para todas.

Luego de organizarnos con las sillas, intento en vano conectar el grabador, puesto que en ese momento estaba cortado el servicio de luz eléctrica de la cooperativa del pueblo. Esta es una característica muy propia del pueblo, la de quedarse sin luz.

Le cuento a las niñas cual es la actividad del taller: Vamos a jugar con los títeres. Comienzan a jugar por sí solas, inventan personajes, sonidos de voz, nombres, historias para los títeres. Que viajaban a un lugar, quienes eran novios, la mamá con el hijo, y las discusiones teatralizadas de los personajes. Se pegan con los títeres, por lo que se les despegan algunos accesorios. Les pido que por favor no se hagan mal ni que se rompan los muñecos que ellas habían hecho, por lo que se ponen un poco serias y se disponen a escuchar: “ bueno lo que vamos a hacer hoy es lo que ustedes estaban haciendo, darle un poco de vida a estos muñecos. Vamos a hacer una obra de títeres.” Les explico que estaban muy bien los diálogos y las historias que armaban pero que necesitamos un escenario para que la obra se complete.

En ese momento se ponen a contar como podían llamarse, que hacían, que podían hacerles decir. Empiezo a contarles que lo que estaban diciendo antes y nuevamente ahora en una obra de teatro se llama libreto o guión y es lo que los actores dicen y hacen en la obra. Como nosotros no tenemos un libreto para los títeres, y todo lo que me están contando es un libreto, tenemos que escribirlo así sabemos que tienen que hacer cada uno de los actores.

Se “enganchan” en la actividad, reparto unas lapiceras y papel a cada una, se disponen a escribir en cualquier lugar; en el suelo, sobre la silla o en el escritorio que por la ubicación sólo le era cómodo a una sola para escribir.

Después que se concentraron, se copiaron, borraron y volvieron a escribir terminaron con los guiones. Surge la propuesta de parte de ellas mismas de primero y antes que nada leerlos a las demás compañeras. Se ordenan como quieren de la primera a la última para leer. A Yamila le toca comenzar, por lo que lee de su hoja :

“Yo me llamo Natalia y yo tengo 18 años . yo soy modelo y yo desfilo por la pasarela y la gente me aplauden y yo trabajo en una fábrica de muñecas...”

Nadie hace ningún comentario, si es lindo o feo o si fue leído bien o mal. Hay una especie de silencio respetuoso que sólo se interrumpe al final de la lectura para ver quien sigue en el orden que ellas mismas establecieron.

Luego fue el turno de Ana Inés:

“Hola: Yo me llamo Yanina tengo 20 años yo soy cantante de Bandana. Y me gusta ser modelo..”

Por último Micaela:

“Hola como le ban chicos yo me llamo Lurdes y tengo15 y soy bailarina de Yaquira. y me gustaría bailar Yaquira.

Quiero ser modelo fanática de Bandana...”

(Las citas en negrita son textuales.)

Después de que leyeron comenzamos a armar/imaginar un escenario de títeres detrás del escritorio que había en el despacho del médico. Comenzamos a asignar los lugares; dónde iba a estar el escenario, dónde el público, quiénes eran los actores, cómo se hacía teatro de títeres, si se veían o no, quienes manejaban a los muñecos. Ellas quisieron esconderse para realizar la obra de teatro. El lugar mío fue el de público, después de ayudarlas a organizarse.

Comenzó la obra con Micaela y Yanina, sus muñecos charlan se preguntan cosas se ríen mucho, bajan y suben a escena. Aparece el títere de Ana Inés manipulado por ella misma, aunque lo deja sobre el escenario para poder leer su libreto. Igualmente juega y se ríe como las otras compañeras. Por último, aparece nuevamente el títere de Micaela que era un varón al que no le faltaron ganas de pelearse con las muñecas títeres.

Al finalizar la obra, nos sentamos en ronda en el suelo y charlamos acerca de lo que había sucedido en la obra. Se manifiestan muy contentas y alegres, cuentan cosas que les sucedieron detrás de escena como

“justo que estaba hablando me empujaste”, “menos mal que se me ocurrió preguntarte cómo te llamabas, porque no sabía más qué decir después.”

Por último, cada una contó cómo se había sentido siendo un personaje de teatro, las tres contaron que se sintieron muy cómodas y quieren programar otra obra y volver a hacer teatro.

Mientras nos íbamos comentaban que los títeres se los llevaban a sus casas, que los iban a colgar en la pared o guardarlos muy bien para que no se les rompan; porque para el próximo taller quedamos de acuerdo en hacer otra obra de teatro.

Nos despedimos del personal de la institución, (todas personas conocidas del pueblo, entre ellas una tía de Daiana) como siempre muy amablemente las enfermeras y cocineras las saludan a las nenas con el mensaje: Hasta la semana que viene. Las nenas saludan muy cordialmente y salen corriendo muy contentas.

En esta ocasión, las nenas toman un camino diferente al que hago habitualmente después del taller.

Taller: N° 5

Fecha: 09/07/02

Objetivo: Narrar y analizar el cuento.

Técnica: Observación participante. Registros tecnológicos.

Actividades programadas: “Cuento: El día de las tortugas.”

Participantes: Coordinadora, Micaela, Daiana, Ana Inés.

Desgrabación y anecdotario:

Las nenas juegan con el grabador mientras nos acomodamos en el mismo lugar de siempre. Todas trajeron los títeres como habíamos quedado en el taller anterior. Mientras nos organizamos para comenzar les pregunto si ellas se acuerdan de por qué venimos al taller. Se miran y ninguna dice nada solamente Micaela sonríe como con vergüenza. Les explico que se armó este taller para que mejoren en la escuela, que les va a servir para “andar mejor en la escuela. Se quedan un poco pensativas, ninguna pregunta nada, hasta que comienza la grabación.

Estamos todas sentadas alrededor del escritorio, se empujan, juegan a hacerse morisquetas, con el grabador.

C:_ ¿Bueno, cuéntenme qué hicieron con los títeres?

M:_ Los llevamos a la escuela a los títeres.

C:_ ¡ Que bueno! y , cuéntenme más.

A I:_ Y se cayó.

M:_ Hay que chica, entiende todo al revés. Yo lo iba a llevar a la escuela y vino un perro de atrás, lo quise esquivar, (hace ademanes con las manos explicando la situación) di vuelta y ... pobre muñeco.

Y:_ Yo le había puesto una flor, y se le quebró.

A.I:_ Y se le cayó el sombrero.

C:_ ¿Pero cuando ibas o cuando venias de la escuela te caíste?

A.I:_ Cuando iba para la escuela. (Contesta por Micaela)

C:_ Así que llegaste a la escuela con el muñeco roto. ¿Y vos Daiana ibas con ellas?

D:_ Yo no las vi, ella llegó primera.

C:_ ¿Y vos qué hiciste con el muñeco Daiana?

D:_ Esta en mi casa.

M:_ Yo voy a armar otro de madera.

C:_ ¡De madera, que bueno! Pero ¿por qué de madera?

M:_ Para que no se me rompa.(se ríe)

C:_ Pero, estos son de plástico.

M:_ Yo quiero uno de madera.

A I:_ O de fierro.

M:_ Pero el fierro me hace mal.

C:_ ¿Y cómo lo pegamos al fierro?
M:_ Lo soldamos.
C:_ Lo soldamos ahí está. ¿Y ustedes saben soldar?
M:_ No, nos quedamos ciegas.
C:_ No, hay que ponerse algo... o no.
D:_ Mi tío suelda.
C:_ A claro pelusa suelda.
D:- Me hace un muñeco de hierro.
M:_ Agarrá y lo revoleas por la pared y queda tic.
C:_ ¿Quién?
M:_ El muñeco de fierro.
C:_ ¿Si, no, rompés la pared?
M:_ Y doblás todo el muñeco. Porque a veces los fierros se doblan. Lo doblás para adentro y se doblan.
C:_ Depende del fierro que usamos. Bueno, vamos a empezar con la actividad de hoy. Les traje un cuento para leerles.
A I:_ ¿Y la madera se dobla? (Mirándolas a todas.)
M:_ Y la madera no. La madera se desarma.
D:_ Se le salen las astillas. ¿Y con qué haces el muñeco, los brazos cómo se los ponés?
M:_ Y Haces así, después así y así. (hace todos los ademanes correspondientes para explicar.)
A I:_ ¿Y con qué pegás a los brazos?
M:_ Y con clavos.
D:_ Hay un pegamento si no que se llama cola.
M:_ Si yo tengo.
C:_ ¿Che... como saben ustedes? Ni se me habría ocurrido traer maderas para hacer los muñecos.
M:_ ¡Vamos a hacer una carpintería acá!
A I:_ Yo tengo unas también, hice los arcos. (En vos muy suave y baja)
D:_ ¿Qué hiciste?
A I:_ Los arcos de madera.
C:_ ¿Los arcos para jugar al fútbol?
A I:_ Si, y tengo cuatro que me sobraron.
C:_ Pero mirá las chicas carpinteras.
M:_ ¡A cuatro! ¿qué vamos a hacer con cuatro?
C:_ Bueno, cuatro y después podemos conseguir en otro lado.
D:_ En el aserradero.
M:_ Yo tengo un montón.
D:_ A mi papá le van a dar un chatín.
A I:_ Por ahí las maderitas chiquitas te las da para hacer el muñeco.
D:_ Son cuadraditas.
M:_ Yo tengo maderas que le sobró a mi papá de los techos.
C:_ ¿Y cómo lo van a hacer de grande al muñeco?
A I:_ Así (marcando una altura hasta donde le llega el brazo.)
M:_ Tiene que tener en la cabecita esa rueda.
C:_ ¿La qué?
M:_ Ese cosito de madera, ese redondo.
C:_ No se que es. Pero podemos inventar un muñeco con cabeza cuadrada.
D:_ O triangular.
C:_ Si total es un muñeco (Micaela se quedó pensando en ese cosito que no se acuerda como se llama.)
M:- Hay como se llama... ¿Está prendido eso? (señala el grabador.)
C:_ Si, ¿por qué? ... ¿Qué problema hay si está prendido el grabador?
M:_ Porque no quiero que me escuchen.
C:_ ¿Quién?, no te va a escuchar nadie, a eso lo escucho yo sola.
A I:_ Y nosotras.

C:_ Si pero también escuchan acá lo que se dice y a quien lo dice.
M:_ Eso que es redondo, son como bolitas chiquititas.
C:_ ¿Son para jugar a la bolita?
M:_ Una cosa blanca.
C:_ SI... ¿El tergopol?
A I, M, y D:_ ¡¡¡¡¡Si!!!!!!!!!!!!
M:_ Acertaste.
A I:_ Conseguimos y lo rellenamos.
C:_ Bárbaro, sería re lindo que hagan eso.
M:_ Compramos clavos, todo eso.
C:_ Por ahí podemos conseguir,
M:_ Yo tengo clavos.
C:_ Tienen que tener cuidado con los dedos.
M:_ Y martillo traigo.
C:_ ¿Ustedes quieren hacerlo acá a el muñeco?
D, M y A I:_ ¡¡Si , lo hacemos acá.!!!
C:_ Afuera podemos hacerlo.
D:_ Ahí afuera hay escaleritas.
C:_ Nos ponemos donde hay solcito.
A I:_ Ahí en las escaleritas
C: Bueno si hay solcito trabajamos en eso, sino nos va a dar mucho frío, ¿que les parece? ¿Pero un muñeco hacemos para todas?
D:_ Si.
A I:_ 30.
M:_ No, para. Lo tiene usted y cuando venimos usted lo trae para estar acá.
C:_ Bueno, lo traemos, o lo tienen una semana cada una. Y cuando termina el taller hacemos un sorteo para ver quien se lo gana.
D:_ Y también le podemos hacer un gorro.
C:_ Bueno, vamos a ver que conseguimos. Comienzan a reírse y se les nota que están muy contentas.
C:_ Ahora vienen las vacaciones, no vamos a hacer el taller, así que lo que podemos hacer es ir juntando las cosas. Algunas maderitas.
D:_ Yo voy a ir al aserradero a buscar las maderas.
C:_ Pero no se pongan en complicaciones, si no encuentran no importa.
D:_ A, capaz que a mi papá le traen del chatín ese,...
C:_ Pero tienen que ser maderas chiquitas.

A I:_ O así. (marcando una distancia entre las manos de más o menos de 20 cm.)
C:_ Claro. Ahora en las vacaciones, vamos a ir juntando las maderitas, lo que puede ser para el ojo, para la nariz. Así lo hacemos acá.
D:_ Para el ojo puede ser un botón.
M:_ ¡Un botón!!!
A I:_ ¿Y si vos vas haciendo la cabecita y cada uno va haciendo algo?
De repente Micaela dice: M:_ Pero que hacemos nosotros que estamos acá hablando.... dele cuéntenos un cuento, cuento, cuento.
C:_ Bueno, ahora estamos hablando de cómo nos vamos a organizar con las actividades, con el armado del muñeco de madera que ustedes propusieron, cómo vamos a conseguir los materiales y cómo nos organizamos con los talleres que vienen.
M:_ ¿Entonces?
C:_ Miren ya casi es la hora de ir terminando el taller de hoy así que yo les propongo que el cuento lo dejemos para la semana que viene y ahora escuchamos algo de lo que grabamos y con eso cerramos el taller. ¿Quieren?
Decidí no continuar insistiendo con el cuento puesto que se las veía muy concentradas planificando la creación de este muñeco, además no quedaba mucho tiempo para el desarrollo de la lectura y la interpretación del cuento.

No están muy convencidas de terminar el taller de esta manera pero aceptan escucharse en el grabador. Luego, mientras nos vamos. Daiana me recuerda que comienzan las vacaciones por lo que decidimos cortar en este período y retomar la primer semana de clases, quedando que nos reuniríamos para hacer el muñeco -actividad a la que ninguna se negó. Nos despedimos hasta después de las vacaciones de invierno con la tarea de buscar materiales para armar el muñeco.

Taller: N° 6

Fecha: 02/08/02

Objetivo: Construcción colectiva de un objeto- muñeco.

Técnica: Observación participante. Registro tecnológico.

Actividad programada: Armar de un muñeco de madera.

Participantes: Coordinadora, Micaela, Daiana, Yamila, Ana Inés.

Desgrabación y anecdotario:

Nos reunimos en el SAMCO, como desde un principio, pero esta vez realizamos el taller en un patio del fondo puesto que íbamos a pintar y no queríamos manchar con pintura las instalaciones de la institución.

M:_ ¿Y ahora qué hacemos? ¿cómo lo hacemos? (Pega con el martillo sobre la mesa.)

C:_ Bueno, espera que vamos a ver si viene Daiana y mientras nos acomodamos.

M:_ Callate la boca que te voy a martillar la cabeza como a coso.

Y:_ No, vos callate. (Risas)

C:_ Ahí viene Daiana.

D:_ Fui al hospital y me dijeron que estaban acá atrás.

C:_ Si, pedimos ponernos acá para poder pintar tranquilas.

M:_ Yo me voy a ir.

C:_ Cerrá el portillo y vení, sentate acá.

M:_ Yo me voy.

C:_ Por suerte se acordaron de traer las pinturas. ¿Cada una tiene su silla?, si, bueno se sientan. Ahí está. Como habíamos quedado en el último taller de hacer un muñeco entre todas, hoy lo vamos a hacer.

M:_ Chau!!!! (Intenta irse)

C:_ Bueno, si te vas no volvés después.

M:_ No.

C:_ Nos vemos el viernes que viene.

M:_ Si.

C:_ Mirá que no volvés. (Micaela se va afuera y luego vuelve. Nadie le dice nada y se sienta en su lugar.)

D:_ ¡Seño, no sabe lo que pasó en la escuela..!!

C:_ ¿Qué les pasó?

Y:_ Nos retaron cuando nos asustaba Maira que le pegó a un chico... La directora le dice vení para el salón, y los gritos se sintieron... Y la próxima vez que le pegues a un chico te sacamos del colegio. Micaela la corrige diciendo:_ ¡¡Te expulsamos!!!!

Y:_ Bueno, te expulsamos. (Como justificando la expresión de Micaela.)

C:_ ¿Pero, por qué tanto enojo?

Y:_ Porque pega, escupe, es peleadora . El otro día se agarró con una en la plaza, le sacó un diente y le salía sangre, toda la boca le rompió, le sangraba el labio.

D:_ ¿La boca le sangraba? No te dijimos eso.

Y:_ Si.

M:_ Ahora echame la culpa a mi, si querés también.

Y:_ A mi me lo contaron.

M:_ Estás media loca vos, se te aflojó un tornillo, ¿o qué?

C:_ Bueno, bueno, acuérdense que acá no nos agredimos. Vamos a ver ahora lo del muñeco. Enseguida dejan de pelearse y se ponen a mirar las maderas que habíamos juntado entre todas.

M:_ ¡Yo quiero pintar esta madera! ¡Esa es para mí!!!

Y:_ ¡Esa para mí!

C:_ No, vamos a hacer así. La madera que consigamos y traigamos es para todos. Lo que conseguí es esto. Hacemos un muñeco para todas, ¿quieren?.

Y:_ Pero yo no tengo martillo.

C:_ No importa, porque primero tenemos que hacer las mediciones. Tenemos que ver que largo le vamos a hacer.

M:_ No, pero con regla no.

C:_ Con regla puede ser ¿por qué no? Tengo un centímetro acá.

D:_ ¡Acá tengo una regla! Con esto le podemos hacer un pelo así. (Señalando unos ovillos de lana que había llevado.)

C:_ Si, puede ser.

M:_ O el pelo de la novia.

C:_ Le podemos hacer ropa.

Y:_ Si, yo se la hago a la ropa.

C:_ Primero tenemos que ver cuánto tenemos de madera. Entonces Micaela mide:_ Este tiene 29 centímetros y 35.

C:_ Alguien que tome nota. (Todas lo quieren hacer.)

C:_ Pero otra tiene que medir.

M:_ Yo. Poné madera con linda letra. (Le dice a Yamila)

C:_ Madera como... a ver.

M:_ Madera grande poné con g de gato. (Controla que la compañera lo escriba bien)

C:_ ¿Cuánto mide?

M:_ Esta tiene 51 centímetros. (Yamila anota)

C:_ ¿De qué? ... (todas contestan:_ de largo) Ahora el ancho. Bien desde la punta.

M:_ 28 centímetros. (Lo escriben)

D:_ A esto lo podemos cortar así para los brazos.

C:_ ¿A lo largo?

D:_ No, con esto podemos hacerle los brazos.

C:_ Ahí está, y con esto el cuerpo.

M:_ Vamos a medir otra.

C:_ ¿A ver cuánto mide?

Y:_ Lo mismo 51.

M:_ A ver, dame, dame. (Yamila no le da la regla)

C:_ Toda esta madera es mucho, podemos hacer la mitad.

M:_ Bueno, la mitad.

D:_ Así puede ser.

M:_ Así porque le ponemos esto de brazo.

C:_ No, esas pueden ser las piernas, o ¿cómo dicen ustedes?

Y:_ Yo digo que con esto los brazos.

M:_ No, con esto los brazos.

Y:_ No, pero queda muy grande.

C:_ Va a quedar muy grande como dice Yamila.

D:_ Si lo apoyamos en el suelo se achica.

Y:_ 51 que.

C:_ Va a ser más grande que ustedes el muñeco. Pero bueno. ¿Y con esto, qué podemos hacer?

M:_ Y con eso le vamos a hacer la cabeza.

Y:_ Pobre muñeco.

M:_ Y después con eso chiquito los pelitos.

D:_ ¿Quién quiere que le cure el empacho con el centímetro?... (Risas generalizadas)

C:_ Hay que medir esto.

Y:_ ¡Yo, yo!

M:_ No, yo soy la que mide.

C:_ ¿Daiana y vos no querés medir o anotar? D:- Bueno.

M:_ Poné 29. (Le dice a Yamila.)

C:_ A ver asta maderita puede ser... que les parece el botón de la camisa.
D:_ Y este.
C:_ Ese también.
M:_ ¿A este le ponemos madera de brazo entonces? (Refiriéndose al rótulo que escribíamos en cada pedazo de madera para no confundir los trozos.)
C:_ Esa de brazo también , ¿ no era la pierna?.
M:_ Ha, la pierna.
C:_ ¿Es igual a aquella?
D:_ Si ya la medí, 50 centímetros.
M:_ Podemos hacer un autito también.
C:_ Un auto, ¿cuántas cosas quieren hacer?
D:_ Hay si , un autito con cuatro ruedas, justo, mirá, ponemos así. (Pone las maderas como haciendo un auto.)
C:_ No, un auto es más difícil para hacer.
D:_ Y esto lo dejamos de volante.
C:_ Entonces, tenemos que ver como va a quedar antes de clavar. (Se pelean por martillar y clavar). Tienen que pensar que el armado lleva tiempo para hacerlo, no lo vamos a terminar hoy. Esto lo vamos a usar para hacer la cabeza. Alguien le tiene que poner el nombre. (Todas piden para escribir y como Daiana había escrito poco le doy el lápiz a ella)
Armanos sin clavar las maderas para que tomen la forma del muñeco, y así ver si están bien las proporciones y medidas.
C:_ ¿Cómo va quedando?
D:_ Y la nariz con esto. Señó, ¿empezamos a martillar?
C:_ Tenemos que ver como queda. Vamos a martillar todas.
Intentamos clavar las maderas pero no podemos hacer que nos queden bien, por lo que decidimos pedirle ayuda a un papá para que nos pegue las maderas con clavos.
C:_ Bueno, hoy no vamos a clavar los clavos .
M:_ SI, si, hoy si o si vamos a terminar el muñeco.
C:_ Vamos a dejar que lo haga alguien que nos pueda ayudar para que nos quede mejor porque nosotras lo intentamos clavar y no pudimos. (No se quedan muy convencidas pero lo aceptan.)
M:_ Yo le puedo decir a mi papá que nos clave.
C:_ Puede ser. Cualquier cosa que no pueda le decimos a otra persona. Ahora si quieren escuchamos la grabación y para la semana que viene vemos como quedó y lo pintamos. Todas juntas gritan:_ ¡¡¡¡Sí, sí !!!!!
Escuchan muy concentradas y atentas a las voces, ya que cuando una hablaba en la grabación las otras la señalaban. Era muy grato para ellas reconocerse y que las reconozcan a través de la voz.
Nos vamos del SAMCO avisando que la semana que viene estaríamos en ese lugar nuevamente. Daiana cruza la calle y llega a su casa, las demás caminan conmigo hasta que se aproxima la cuadra de sus casas.

Taller: N° 7

Fecha: 09/08/02

Objetivo: Construcción colectiva de un objeto – muñeco.

Técnica: Observación participante, registro tecnológico.

Actividades programadas: Pintar el muñeco de madera.

Participantes: Coordinadora, Micaela, Yamila, Ana Inés.

Desgrabación y anecdotario:

Nos encontramos en el mismo lugar del taller pasado. Están muy inquietas, se ponen a cantar una canción que está de moda en la tele. Como están tan inquietas van y vienen las voy a buscar a Yamila y a Ana Inés que corrían por el patio, queda Micaela sola con el grabador andando y al desgrabar descubro un par de puteadas de Micaela a Yamila.

C:_ Quédense acá, no pueden andar yendo y viniendo por todo el hospital, vamos a pintar el muñeco. Así no se puede trabajar si no ¿Cuántos pinceles hay?

M:_ Le canto una canción. (Se pone a cantar.)

C:_ Tenemos que ver cuántos colores tenemos y cómo queremos pintarlo.

A I:_ Este blanco. (Señala el color que había en un tarro de pintura.)

Y:_ ¿Quién abrió este?

AI:_ Está seco.

M:_ A ver. Se quitan las cosas, husmean las pinturas y los pinceles.

C:_ Bueno, bueno, a ver a ver. Como vamos a pintar, tenemos verde, blanco, anaranjado.

Y:_ Verde en los pies.

AI:_ Verde vaaaaa!!!

Y:_ Que, la zapatilla.

C:_ Acá hay negro.

M:_ Yo tengo anaranjado.

AI:_ Naranja la remera.

M:_ Prestame un cuchillo para abrirlo. Dijo mi papá que si no lo terminábamos que se lo llevara que él le ponía los botones.

C:_ Andá y pasá el pincel por la vereda para que se limpie Yamila.

M:_ Dale empezamos a pintar.

C:_ Esperá que nos organizamos con los pinceles.

M:_ A este hay que ponerle agua.

C:_ ¿Dónde esta Yamila? No me pintes el papel que me vas a pintar la mesa y después que hago (Dirigido a Ana Inés) No se pinten las manos que se van a ensuciar.

D:_ Este buzo es viejo.

AI:_ Yo también traje viejo.

C:_ Bueno mejor. Con este que es más chico pintamos las partes más finas.

M:_ Yo con ese.

C:_ ¿De qué color vamos a pintar todo el cuerpo? Todas responden: anaranjada la remera.

C:_ Bueno, pero esperen porque van a chorrear todo. A este anaranjado hay que revolverlo un poquito, para que se mezcle bien. ¿Qué otro color tenemos?

A coro :_ Negro

C:_ ¿Qué pintamos con negro?

D:_ La cabeza, los pelitos le hacemos.

C:_ ¿Están de acuerdo las demás?

A coro :_ sí, sí,

C:_ Necesitaríamos un palito para revolver....

M:_ Yo voy a buscar un palito afuera.

C:_ Bueno.

A I:_ Yo voy a empezar a pintar.

C:_ No, no, esperá que organicemos los colores. Mirá acá tenemos verde.

D:_ Verde el pantalón.

A I:_ Si , verde el pantalón.

Y :_ Y después le ponemos una telita así, así parece una bufanda y le hacemos los pelitos.

AI:_ Acá blanco.

C:_ La cara blanca va a parecer un muerto. Se ríen

C:_ La cara se la dejamos del color de la madera si quieren.

D:_ Los ojos negros.

Se pintan los dedos de diferentes colores, la cara, juegan a hacer muecas,

C:_ Bueno, entonces Micaela va a pintar con anaranjado la remera, Ana Inés las mangas, y vos vas a pintar con ella el pantalón verde. El negro después vemos donde lo usamos. Cuando quieran dejar el pincel lo ponen sobre la tapita , miren que no podemos ensuciar. Voy a buscar un trapo para limpiar a Micaela.

D:_ A mi también limpiame las manos ,¡uy mira como me enchastré!

C:_ Después las manos al final.

A I :_ ¿Cómo se pinta?

D:_ Como yo.

A I: _ Micaela pinta acá porque yo no llego.
M: _ Bueno.... uuuyyy. (Se paso de la raya) Pasale verde, dale pasale verde. (Se ríen.)
A I: _ Mica pintá ahí.
Y: _ Yo quiero pinta los zapatos de negro.
C: _ Bueno, allá tenés el color negro. Limpiá el pincel antes. Están muy concentradas en lo que hacen, no hablan, miden para no pasarse de la línea.
C: _ Mirá que vos cargaste mucha pintura en el pincel.
M: _ No lo pintes todo.
C: _ No, no, si lo pintaste todo vos siempre para arriba y para abajo.
A I: _ Listo seño. (Ayudo con los retoques.)
A I: _ Le pinto el costado.
C: _ Si, eso despacito.
Y: _ Yo también pinté despacito.
C: _ Si, se nota porque quedó muy lindo.
Ana Inés empuja un tarro de pintura que se cae. C: _ ¿Te ensuciaste? Bueno, avisale enseguida a tu mamá para que lo limpie.
M: _ Hay se mancho acá el muñeco.
C: _ No importa porque lo pintamos arriba.
A I: _ Seño, le falta algo. (Comienzan a reírse con picardía.)
C: _ ¿Qué le falta? (Entre las risas se escucha el pito.)
M: _ El pitito.
C: _ Ya decidieron que va a ser un varón. Todas contestan: _ Sii, si. (muy eufóricas)
Y: _ Hay me enchastré.
C: _ Ustedes dos basta de pintura porque se les chorrea mucho. Vamos a enjuagar los pinceles.
M: _ A ella pintó más.
C: _ Pero ustedes pintaron en un lugar más grande. (Acompaño al baño a Yamila y Daiana. Mientras tanto Ana Inés y Micaela cuchichean en secreto algo que no se escucha en la grabación.)
C: _ Los zapatos los vamos a pintar entre las cuatro. Pintamos un poquito y pasamos el pincel, de acuerdo. (Pinta Yamila un pedazo.)
C: _ Bueno, dale el pincel a Ana Inés. Y ahora, vos Mica. Tenemos que dejarlo en un lugar donde no moleste y se seque. Déjenlo ahí, ya está, no lo podemos mover porque se tiene que secar.
A I: _ ¿Y dónde lo vamos a dejar?
C: _ Acá, yo pedí permiso y me dijeron que no había problema que lo dejáramos. Bueno, falta pintar la cabeza.
M: _ La pitamos de negro.
C: _ ¿Pero no era que lo querían hacer con lana?
M: _ Pero se sale, no se pega bien.
C: _ Bueno, y le van a hacer flequillo.
A I: _ Si, si.
C: _ ¿Están todas de acuerdo? (Todas asienten que si.)
C: _ Pelo negro entonces. (Pintan un pedazo cada una.)
C: _ ¿Entonces va a ser un varón?
Y: _ Y si.
C: _ Un poquito nada más, sino te queda pura patilla la cara.
M: _ Parece Menem.
A I: _ Va a ser una momia.
Y: _ Verde los ojos.
C: _ Tienen que ser muy chiquitos los ojos. No pinten los diarios y vayan cerrando el blanco y el anaranjado.
Y: _ ¿Por qué con negro, seño?
C: _ Para dibujar los ojos. Bueno, vayan a lavar los pinceles que no usamos. (Se van a un lavadero para enjuagar los pinceles.)
Y: _ Mirá como quedó el ojo.
C: _ Bueno, hay que dejarlo secar ahora. Esperen que yo lo acomodo. (Se chorreó la pintura de los ojos.)

M:_ Queda feo...

C:_ No, después le hacemos los cachetes colorados.... (Se ríen)

M:_ Yo digo, ¿por qué no le cortamos el pelo a Yamila y se lo ponemos?.. Ji, ji, ji.

C:_ Ojo con las sillas que tienen las manos con pintura. Con los pinceles para arriba vamos a lavar los que quedan.

Nos vamos al lavaderito a lavar los pinceles, los recipientes y las manos.

Juegan con el agua, se ríen, se mojan, se lavan, se dicen cosas en broma .

Y:_ ¿Vos tenés dos hermanas?

C:_ Si.

Y:_ ¿Cómo se llaman?

C:_ Gabriela y Marcela.

Y:_ ¿Y vas a tener un bebé?

C:_ Si, un nene o una nena, no se todavía.

M:_ ¿Y nosotras vamos a ser las tías?

C:_ Bueno.

Y:_ Las tías traviesas.

A I:_ Yo soy tía.

C:_ ¡A si, que bueno!

M:_ Pareces con varicela Yamila. (Se ríen.)

C:_ Cuando lleguen a sus casa vuélvanse a lavar. El muñeco lo vamos a dejar acá que me dieron permiso para dejarlo de una semana a la otra. Después la semana que viene lo llevamos una semana cada una a la casa, ¿quieren?

Todas _ Si, si, si.

C:_ Juntemos los diarios del suelo y con esto ya vamos a ir terminando. No, no lo toquen, déjenlo que se seque.

Nos ponemos a juntar los papeles.

C:_ El viernes que viene nos encontramos como siempre a las cuatro y media, acá en el hospital.

A I:_ Señor, ¿podemos dibujar?

C:_ Hoy ya no porque terminó el taller, vamos a ver la semana que viene que hacemos. Bueno, vallan a la casa, y hasta la semana que viene.

Nos saludamos hasta el viernes.

Taller: N° 8

Fecha: 16/08/02

Objetivo: Narración y análisis de un cuento.

Técnica: Observación participante, registro tecnológico.

Actividades programadas: Lectura de cuento: “El día de las tortugas.”

Participantes: Coordinadora, Micaela, Daiana, Yamila, Ana Inés.

Desgrabación y anecdotario:

Es importante hacer mención que esta es una actividad que quedó postergada por una charla que se extendió en el taller número cinco que tenía que ver con el armado del muñeco.

Una vez ubicadas en el espacio habitual del taller, cada una con su silla y alrededor del escritorio, pongo el grabador en un lugar donde no moleste ni llame mucho la atención.

C:_ ¿Yamila no saben si vendrá?

D:_ Me parece que tenía particular.

Mientras esperamos un ratito a Yamila las nenas preguntan:

M:_ ¿De cuántos meses está?

C:_ De cinco meses y medio.

D:_ ¿Qué va a ser?

C:_ Un varón, y se va a llamar Mateo.

M:_ No, Federico, Luciano. Ramiro.

C:_ Pero, ya se va a llamar Mateo.
A I:_ No, Mateo Francisco.
C:_ Jaimito le pongo. (se ríen todas. Es el momento en que llega Yamila. Se saluda con sus compañeras.)
C:_ ¿Qué te pasó Yamila?
Y:_ Se me hizo tarde en particular.
C:_ Bueno, no importa, te estábamos esperando. Bueno, vamos a trabajar con un cuento hoy. Las otras, mientras tanto se hacen bromas.
Se hace una pausa y como ya tenía preparado el cuento para leerles, pedían que les lea el cuento.
C:_ Sí, ahora se los cuento.
A I:_ ¿Cómo se llama?
C:_ Se llama El día de las tortugas; y dice así: “El tigre se miró en el río y se vió un bigote blanco y pensó: ¿Será que me estoy poniendo viejo?”
D:_ Sí
C:_ ¿Por qué?
Las tres contestan:_ Porque tiene el bigote blanco. (Gritando)
C:_ Y pero Charly García tiene el bigote mitad blanco y mitad negro.
M:_ Y porque capas que se tiñe.
C:_ ¿Se teñirá?
D:_ Si.
A I:_ Y capás... (Se produce un silencio.)
C:_ Bueno sigo: “¿Será que me estoy poniendo viejo?; y se quedó haciendo dibujos en el suelo con la pata, después de un rato rugió. Esto no puede quedar así. Y se fue a charlar con otros animales.
Creo que podemos vivir muchos años más dijo, y el secreto esta en saber cual es el secreto. Yo se, yo se, dijo el conejo, para vivir muchos años no hay que comer conejos, ese es el secreto no comer conejos. Eso, eso, dijo la vizcacha que siempre se dejaba convencer, no comer conejos. Mamboretá pirú grito la pulga, pero justo, en ese momento el león le puso la pata encima y no pudo seguir hablando. No y no, dijo el gorrión, yo oí decir que los elefantes viven muchos años hay que hacer como los elefantes. Eso, eso gritó la vizcacha, hay que hacer como los elefantes, claro que si, dijo el conejo, viven muchos años porque no andan corriendo conejos. Zurubí guazú alcanzó a gritar la pulga que había conseguido asomarse bajo la pata del león , pero el león se movió para el costado y otra vez le puso la pata encima. Y como es un elefante, preguntó el coatí. Pero nadie sabía como era un elefante, nadie lo había visto nunca, salvo la pulga que había viajado con un circo y si sabía, pero cada vez que lograba asomarse de abajo de la pata del león el león se movía y otra vez quedaba abajo.
No y no dijo la iguana, los elefantes no existen y yo tengo la solución. La tortuga vive más que todos hay que hacer como la tortuga.”
A I:_ No la tortuga no vive más.
C:_ Pero, eso era lo que creían los animales.
D:_ ¿Y la de la escuela?
C:_ La de la escuela vive muchos años.
M:_ ¡No! (Levantando la vos.) Al mismo tiempo Daiana:_ ¡Si!
M:_ Vos no sabes porque el primer año que la habíamos traído era un poquito grande ya vivió mucho tiempo. La trajeron de Carcaraña, era viejita, viejita, y no podía caminar, y se murió.
C:_ ¿Se murió la tortuga de la escuela, entonces?
D:_ ¡No! Esta dice.
M:_ Pero vos no sabés, es de cuando nosotros íbamos a preescolar...

C: A, bueno. A ver, ¿qué pasará acá? “Claro que si dijo el conejo hay que hacer como la tortuga que vive muchos años porque nunca corre conejos. Y ahí no más cada uno se fue a buscar algo que le sirviera de caparazón. El tigre encontró una gran corteza de árbol, la víbora un trozo de caña, la mariposa un tronquito de eucaliptos. La liebre y la vizcacha se repartieron un coco mitad y mitad, el león encontró un tronco hueco, el sapo una cáscara de huevo, todos encontraron algo que les servía, todos menos la pulga. Y así siguieron las cosas y no andaba mal, nadie se moría, pero el mono no podía dar saltos en el aire, el coatí no podía trepar a los árboles, la paloma no podía volar, el tordo no podía silbar, porque esas son cosas que no hacen las tortugas. Los animales paseaban por el monte y todo era una cáscara que se movía lentamente. Y el monte parecía dormido, sin rugidos, sin carreras, sin saltos sin silbidos. Solo un lento caminar de tortugas dispuestas a vivir muchos años. Solo la pulga se paseaba de un lado para el otro aprovechando que el león no la podía pisar. Curuzú cuatíá mientras no encuentre un caparazón que me guste muchísimo no me pongo nada, y me parece que no voy a encontrar ninguno y tic tic tic seguía saltando de acá para allá sobre el gran empedrado de caparazones. “

C: _ ¿Y qué habrá pasado?

A I: _ Vino un cazador.

C: _ Puede ser, pero ¿qué habrá pasado en el bosque?

D: _ Después pasó en el bosque que los animales andaban buscando cada uno ...

C: _ ¿Qué? (quieren contestar entre todas)

M: _ Bueno, estaba hablando ella. (le dice a Ana Inés.)

C: _ Bueno, ¿quién quiere hablar?

Todas: _ Ella, ella (señalándose mutuamente.)

C: _ Bueno, ¿pero qué pasó?

A I: _ Que diga

M: _ Yo se, pero que lo diga ella.

A I: _ No ella.

C: _ Bueno, decilo vos (dirigiéndome a Micaela)

M: _ Que ella lo diga después y yo lo digo.

A I: _ Dale (como asintiendo)

M: _ Entonces los animales se habrán morido.

C: _ ¿Por qué?

M: _ Porque no podían ni silbar, ni correr ni saltar ni volar y la gente que va a cazar y los caza.

C: _ Pero si la tortuga vive muchos años, y ellos estaban haciendo como la tortuga.

M: _ Y a la tortuga la cazan.

C: _ Por.

M: _ Porque corre despacio.

C: _ Y vos que pensás que habrá pasado Ana Inés? (Silencio. No contesta.)

M: _ Después la gente la come.

A I: _ Y bueno van a la panza de la gente.

C: _ Bueno, vamos a ver como termina el cuento: “El mono y el coatí se juntaban y caminaban despacito como caminaban las tortugas y casi ni miraban las ramas de los árboles, porque las tortugas no miran las ramas de los árboles. Y no dan saltos mortales y no corrían carreras, y todo ese montón de cosas que era tan lindo hacer pero que no hacen las tortugas. Al final andaban como tristes una mañana el sol salió lleno de color, el cielo salió más azul que nunca y las flores mostraban para todos lados su alegría. El monito y el coatí se vieron desde lejos y comenzaron a acercarse, pero caminaban tan pero tan lento que no llegaban nunca. Ya llevaban dos horas caminando sin poder encontrarse cuando...tic tic tic vieron a la pulga que saltaba sobre ese mundo de tortugas divertida a más no poder. No lo pensaron siquiera dieron un manotón a sus caparazones y la cara se les llenó de sol. Y los suspiros que dieron hicieron un viento fresco que alborotó las flores, el monito dió siete saltos mortales y el coatí se trepó a tres árboles seguidos, y un segundo después corrieron juntos y se subían a los troncos y saltaban de rama en rama, no no y no, dijo la vizcacha, yo quiero vivir muchísimos años muy tranquila, pero ya todos los animales habían visto a la pulga y el viento de suspiro se les había metido entre pelos y plumas y hasta debajo del caparazón. Y volaron cortezas, y troncos huecos y cáscaras de huevo de un lado para el otro. No, no y no, dijo la vizcacha mirando para todos lados,

pero ya no quedaba nadie con caparazón y ella también comenzó a sacárselo. Y se oyeron silbidos y cantos y gritos y hubo saltos y vuelos y el monte se llenó de ruidos y movimientos, de repente fue como si se le hubieran encendido todas las luces, el monte volvía a ser el monte.”

Silencio.....

C:_ Al final, ¿qué les había pasado?

A I:_ Se quedaron sin caparazón.

C:_ ¿Y por qué? ¿Qué le pasaba a los bichos del monte? (Silencio. Nadie contesta.)

M:_ ¿Por qué no escuchamos la radio?

C:_ Bueno, pero después. Ahora estamos charlando sobre el cuento.

M:_ Que cassette chiquitito...

D:_ ¡Que lindo!

M:_ El otro se escuchaba más bien.

C:_ Si.

M:_ ¿Y el otro qué pasó?

C:_ Se lo llevó mi hermana.

M:_ ¿Y tu hermana qué hace?

C:_ Mi hermana estudia abogacía.

A I:_ ¿Qué es eso?

C:_ El que defiende... Las tres:_ Aaaaaa...

C:_ ¿Qué es para ustedes?

Las tres:_ Yo yo yo ...

D:_ El que tiene una mesa y se cuenta y va y te dice que cumpla las ordenes.

M:_ Cuando a una gente la meten presa y una señora quiere hacerle juicio, entonces llama a un abogado.

C:_ ¿Para qué?

M:_ Para que le ayude a explicar todo lo que hizo el. No es ese señor que está parado y tiene como se dice un martillo.

C:_ Ese es el juez.

M:_ El juez. Dice si pasó esto, pasó esto, paso esto. La chica dice: ese chico no mató a nadie, ese chico no robó a nadie, ese chico....

D:_ Tiene que cumplir las órdenes...

C:_ ¿Quién tiene que cumplir las órdenes de quién?

M:_ No vos estás diciendo otra cosa.

C:_ A ver, ¿cómo Daiana?

M:_ EL ladrón tiene que decir la verdad.

C:_ ¿Y si dice mentira?

M:_ Y el juez tiene que hacer unos papeles. Para que lo saquen tiene que pagar 1000 2000 o 3000 para que lo saquen y que diga la verdad.

C:_ ¿Y vos qué decías Daiana?

D:_ No, que lo diga ella. (Silencio.)

C:_ Bueno, no me dijeron si les gustó, o no. Si estuvo bien lo que hicieron los animalitos del monte.

M:_ Si, si, si.. (como para convencerme) Vamos a escuchar ahora. (Escuchamos parte de lo grabado, luego Micaela agarra el grabador y comienza a jugar:

M:_ Decí algo...

C:_ Hola, hola.

M:_ ¡Decí algo!

A I:_ Y que voy a decir, si no tengo nada.

M:_ Informe teve. Hoy a las diecisiete horas se reúne Duhalde. En la casa de Tucumán para declarar la independencia.

C:_ ¿Duhalde declarar la independencia? Me parece que ese programa de radio está inventando. Vos que decís Daiana.

D:_ Si.

M:_ Micaela Cáceres esta hablando ¿qué pasa?

C:_ Me parece que está inventando. (Las demás se ríen)

M:_ ¿Usted, cuántos hermanos tiene señora?

D:_ Tres (riéndose)
M:_ ¿Cómo se llaman?
D:_ Dos digo. Ramiro y Emiliano.
M:_ Y vos no te contás, que chica... y usted ¿cuántos novios tiene, cuántos hermanos tiene?
C:_ Novio uno solo, hermanas dos.
M:_ E hijos.
C:_ Ninguno, uno encamino.
M:_ Yo tengo seis hermanos conmigo.
C:_ ¿Cómo seis hermanos conmigo, vos sos hermana tuya? (Comienza a reírse)
M:_ ¡No!
C:_ Cinco hermanos y yo.
M:_ SI, Si, si... Vamos a hacer dos grupos, usted va a ser un grupo con su mamá, su papá pppppp....Y yo con mi familia. Van a hacer así , le van a hacer una joda a su mamá. Vos le vas a tirar mate cocido en la cabeza...(Y comienza a reírse)
C:_ Pero esta periodista está loca...
M:_ Y vos la jarra de jugo.
C:_ No, le ensucio el pelo.
D:_ Pero lo vas a tener que hacer.
C:_ ¿Por qué?
M:_ Mejor no. Informamos... (Imitando un noticiero) Natalia va a tener un hijo, va en camino.
C:_ ¿Por dónde vendrá, por Misiones?
M:_ Va por Villa Constitución.
C:_ Bueno, vamos a ir cerrando el programa de televisión.
M:_ Bueno, pero vamos a escuchar.
D:_ Si, si, vamos a escuchar.
C:_ Y vos Ana Inés, ¿querés escuchar lo grabado?
A I:_ Bueno. (Muy tímidamente)
Nos ponemos a escuchar parte de lo grabado y finaliza el taller.

Taller: N° 9

Fecha: 23/08/02.

Objetivo: Narrar e inventar una historia.

Técnica: Observación participante. Uso del registro tecnológico.

Actividades programadas: Construcción de la historia del muñeco.

Participantes: Coordinadora, Daiana, Micaela, Yamila, Ana Inés.

Desgrabación y anecdotario:

Hoy es la primera vez que nos cambian de lugar en el hospital. Ahora estamos en un consultorio donde hay una camilla, una pequeña mesa, que la ponemos alrededor las sillas que pedimos. Una vez organizadas comenzamos el taller.

C:_ Todo lo que quieran agregarle al muñeco puede ser. Hoy vamos a hacerle una historia al muñeco. Vamos a ponerle un nombre, ver cuántos años tiene...

D:_ Al muñeco le faltan las orejas y el pelo.

Y:_ Vamos a ponerle el nombre de mi hermanito.

C:_ Eso tienen que decidirlo ustedes. Acá en la lista que les doy tenemos que inventar cómo se llama, cuántos años tiene, que día nació, qué hace , quiénes son sus amigos, si tiene novia....

M:_ Ya se, el 20 de junio.

C:_ Bueno, le inventan una historia al amigo. Les entrego una ficha con frases incompletas para que le agreguen lo que falta y se completen las oraciones como para tener la historia del muñeco. (Micaela toma la ficha y comienza a leer.)

M:_ ¿Cómo se llama? Las demás piensan y no responden.

M: Vamos a hacer una votación, dame un papelito. (Organizan la votación en secreto) Vos elegí un nombre lo escribís con esta lapicera y se la pasas a Yamila.

(Ana Inés escribe un nombre y le entrega el papel a Micaela y la lapicera a Yamila. Daiana también lo escribe.)

M: _ Vamos Yamila, piense un nombre...

D: _ Emiliano no escribas...

Y: _ ¿Por qué?

D: _ Porque es tu novio.

M: _ Y yo se quien es el tuyo: Franco (dirigiéndose a Daiana, a la que le da como vergüenza ante la revelación de la amiga)

M: _ ¿Bueno quién va a sacar el papel?

Saca un papel Ana Inés.

M: _ Se va a llamar.... (Hace como en las películas de suspenso)

D: _ Lo cambió, lo cambió.

A I: _ No, no.

M: _ Se va a llamar Luciano.

D: _ ¿Por qué Luciano, igual que mi hermano?

Y: _ Si, yo lo elegí.

M: _ Bueno, se va a llamar Luciano. (Vuelve a leer la ficha) M: _ Su apellido su apellido....

C: _ Bueno, invéntenle.

Nuevamente hacen una votación.

A I: _ A mi me tienen que pasar la lapicera.

Gritan, se ríen, hacen lío, hablan.

Y: _ A ver, a ver....

D: _ Listo (Se ríe mucho. Micaela y Ana Inés cuchichean y se dicen cosas en secreto.)

M: - El apellido va a ser....

Elige un papel Daiana.

M: _ El apellido es.... (Me dan el papel elegido para que lo lea.) C: _ Cuchufle.

M: _ No, no, no.

C: _ Pero, fue la suerte, esto es un sorteo..

M: _ Apellido (Escribe y lee) Cuchufle.

A I: _ Si, cuchufle.

D: _ Y si, le ponemos cuchuflete...Ja, ja.

M: _ ¿Cuántos años tiene? (lee de la ficha.)

D: _ Quince años.

A I: _ No, no, no.

Y: _ Ya lo tengo 18.

C: _ ¿Cuántos años le pusieron?

Y: _ Veintiuno. Es muy viejo. (Vuelven a hacer una votación.)

Todas gritan y dicen: _ Sacá uno nada más, uno, uno. Exclaman todas a Yamila que era la siguiente.

D: _ Fa, tiene veinte años.

M: _ Es muy viejo veinte. (Vuelven a votar y sale el quince.)

C: _ Bueno, están todas de acuerdo a que sean quince.

D: _ El mío, el mío.

Todas: _ Si, si, ..

M: _ (Gritando) Va a tener quince años...

M: _ ¿En qué año nació?

C: _ Tenemos que restarle a este año quince.

Y: _ Si, si.

C: _ Y el día lo inventamos.

Vuelven a hacer una votación.

M: _ Yamila no gastes la tinta al pedo.

Y: _ Me copiaste..

D: _ Yo voy a poner...

Sacan la cuenta de la fecha de nacimiento.

Y:_ Listo, 1993.
D:_ Yo nací en el 1993.
C:_ ¿Cuánto es 1993 más 15?
M:_ Termina la votación.
C:_ Fíjense que el año de nacimiento tiene que ver con la edad que le pusieron.
Daiana saca un papel y lo lee:_ 16 de agosto de 2002 .
C:_ Pero tiene entonces menos de un año.
M:_ En 1910.
C:_ ¿Uy tendría cuántos?
A I:_ Para... (le dice a Micaela que le quiere sacar la lapicera.)
C:_ Dejele la lapicera que va a sacar la cuenta.
Hace la cuenta Ana Inés.
C:_ Hace 2002 menos 15.
Después de un rato hacemos la cuenta juntas.
C:_ Doce menos cinco...
M:_ 7.
C:_ Este en que quedó señalando el papel ...
D:_ 9.
C:_ Nueve menos uno...
M:_ 8.
C:_ Y esto me quedó con 19 , entonces nació en 1987.
A I:_ Entonces nació el 16 de agosto de 1987.
Micaela escribe en la ficha.
M:_ Bueno, ahora sigue, qué hace.
C:_ Pueden escribir un montón de cosas.
D:_ Juega.
A.I:_ A tiene 15 años.
Y:_ Juega al fútbol, baila.
D:_ Ha va a bailar un hombre.
M:_ Como una mujer, que.
D:_ Baila con Micaela.
A.I:_ Yo con una mujer.
M:_ ¿Y qué?
C:_ ¿Pero, qué pasa, no bailan entre todos, en los actos escolares?
A.I:_ Esta si que baila.
Y:_ Baila el vals,
Anota Micaela y lee:_ ¿Quiénes son sus amigos? Nosotras...
C:_ Bueno acá propuso Micaela ponerlas a todas.
D:_ Yo soy el novio de Micaela (imita al muñeco)
Se ponen a jugar ,se ríen y se pelean.
C:_ Bueno, acá no venimos a perder el tiempo, venimos a aprender cosas nuevas, así que no se peleen y organícense como hasta ahora. A ver qué sigue, que alguien lea. Se quedan quietas como atónitas.
M:_ ¿Tiene novia?
Algunas gritan que no, otras que si vuelven a hacer mucho lío, pero por común acuerdo va el si.
M:_ Contar historias de mmm, en la plaza.
A I:_ Te voy a agarrar a trompadas.
C:_ Bueno, bueno.
Y:_ Y en la escuela esta me agarró a trompadas un día.
C:_ No tienen que pelearse. ¿Ya se amigaron?
A I:_ Si.
D:_ Bueno, ya está. Terminamos.
C:_ Pero, falta que le inventemos una historia a Luciano en la plaza.
Todas _:No, no, no (gritan como con cara de cansadas)
M:_ Si, vamos afuera que me estoy muriendo de calor.
C:_ ¿Y no hacemos la historia?

D:_ Se la contamos afuera.

C:_ Igual ya vamos a ir terminando porque ya es la hora. Pero, bueno, si quieren cortamos acá.

D:_ Señor, ¿podemos escuchar lo que se grabó?

C:_ Bueno.

Escuchamos parte de lo grabado como ya es habitual, y nos despedimos hasta la semana que viene.

Taller: N° 10

Fecha: 30/08/02.

Objetivo: Narrar y analizar un cuento.

Técnica: Observación participante. Uso del registro tecnológico.

Actividades programadas: Cuento: “Monigote en la arena.”

Participantes: Coordinadora, Daiana, Micaela, Yamila.

Desgrabación y anecdotario:

Preparamos el nuevo lugar al que le faltan muchas cosas como las sillas, la mesa, había una camilla en la que las nenas jugaron mientras organizaba el espacio. Se las veía muy distraídas como con pocas ganas de trabajar en la consigna. El muñeco se lo llevan una semana cada una, hacen el cambio en el taller.

M:_ Mirá lo rompieron (hace referencia al muñeco.)

C:_ Bueno, ¿quién se lo va a llevar?

Y:_ Yo me lo llevo.

M:_ Mirá lo rompieron.

C:_ No, no, se desclavó nada más.

M:_ Lo llevo yo y lo arreglo.

Y:_ ¿Si querés yo te presto mi casa?

C:_ Bueno, como hay dos sillas , nos vamos a sentar en el suelo.

Nos sentamos en el suelo y hacemos una ronda.

M:_ Esto yo lo se manejar.

D:_ Yo también. (Refiriéndose al grabador, comienzan a tocarlo por todos lados)

C:_ Bueno, pero déjenlo porque si no, no se graba. Están listas, bueno, hoy vamos a leer un cuento.
¿Te gustan los cuentos a vos? (mirándola a Yamila) Se llama ” Monigote en la arena.”

D:_ ¡Ja ja ja !!!

C:_ ¿Qué te causa gracia?

D:_ Eso de monigote, parece como los títeres.

C:_ Claro. (En ese momento interrumpe Yamila por lo que se corta el diálogo.)

Y:_ Yo me quedo acá de Daiana un ratito.

M:_ No tu mamá que me prometió. Que yo te tenía que cuidar y que coso. Tenés que irte conmigo.

C:_ Vayan donde tienen que ir porque si no después tu mamá se preocupa.

D:_ Y te busca por todos lados.

Y:_ No. (Contesta como enojada. Se hace una pausa y silencio.)

C:_ Bueno, empiezo , se llama Monigote en la arena: “La arena estaba tibia y jugaba a cambiar de colores cuando soplabla el viento. Laurita apoyó la cara sobre un montoncito y le dijo: - Por ser tan linda y amarilla te voy a dejar un regalo, y con la punta del dedo dibujó un monigote de seda y se fue.

Monigote quedó solo, muy sorprendido. Oyó cómo cantaban el agua y el viento. Vio las nubes acomodándose una al lado de la otra para formar cuadros pintados. Vio las mariposas azules que cerraban las alas y se ponían a dormir sobre los caracoles.

_ Hola _ dijo monigote, y su voz sonó como una castañuela de arena.

El agua lo oyó y se puso a mirarlo encantada.

_ Glubi glubi, monigote en la arena es cosa que dura poco _ dijo preocupada y dió dos pasos hacia atrás para no mojarlo _ ¡Que monigote más lindo tenemos que cuidarte!”

_ ¿Qué? ¿Es que puede pasarme algo malo?

D:_ A ver.

C:_ No está acá. No tiene dibujitos. Sigo: “Preguntó monigote tirándose de los botones como hacía cuando se ponía nervioso. _ Glubi, glubi, monigote en la arena es cosa que dura poco. Repitió el agua, y se fue a avisar a las nubes que había un nuevo amigo, pero que se podía borrar.

_ Flu flu, cantaron las nubes, monigote en la arena es cosa que dura poco. Vamos a preguntar a las hojas voladoras cómo podemos cuidarlo.

Monigote seguía tirándose los botones y estaba tan preocupado que ni siquiera probó los caramelitos de flor de durazno que le ofrecieron las hormigas.

_ Crucri crucri, cantaron las hojas voladoras, monigote en la arena es cosa que dura poco, ¿qué podemos hacer para que no se borre?

El agua tendió lejos su cama de burbujas para no mojarlo. Las nubes se fueron hacia la esquina para no rozarlo. Las hojas no hicieron ronda. La lluvia no llovió. Las hormigas hicieron otros caminos.

Monigote se sintió solo solo solo.

_ No puede ser, decía su vocecita de castañuela de arena, todos me quieren pero porque me quieren se van. Así no me gusta.

Hizo cla cla cla, para llamar a las hojas voladoras.

No quiero estar solo, les dijo, no puedo vivir lejos de los demás con tanto miedo. Soy un monigote de arena. Juguemos, y si me borro, por lo menos me borraré jugando.

Crucri crucri, dijeron las hojas voladoras, sin saber que hacer.

Pero en eso llegó el viento y armó un remolino.

_ ¿Un monigote de arena? Silbó con alegría. Monigote en la arena es cosa que dura poco. Tenemos que hacerlo jugar.”

C:_ ¿Qué habrá pasado?

D:_ No se.

Y:_ Para mí que se pelearon todos.

C:_ Y para vos Micaela, ¿lo habrán hecho jugar?

M:_ Y sí.

C:_ Pero ¿cómo habrá sido ese juego? (Ninguna contesta, hacen silencio.) Bueno, vamos a ver que pasó. “Cla, cla, cla, hizo el monigote porque el remolino era como una calesita.

Las hojas voladoras se colgaron del viento para dar vueltas.

El agua se acercó tocando su piano de burbujas.

Las nubes bajaron un poquito, enhebradas en rayos de sol.

Monigote jugó y jugó en medio de la ronda dorada, y rió hasta el cielo con su voz de castañuela.

Y mientras se borraba siguió riendo, hasta que toda la arena fue una risa que juega a cambiar de colores cuando la sopla el viento.” Bueno, ahí terminó.

D:_ Señó, se nota que está embarazada.

C:_ Y si estoy de 5 meses. Pero tengo un pulóver.

M:_ Yo le dije a mi mamá que si estaría embarazada y tendría una nena le pondría Jazmín, y de segundo nombre Barbi.

C:_ O Bárbara.

M:_ Barbie.

C:_ Barbie es el diminutivo de Bárbara como de Micaela Mica, de Yamila Yami y de Daiana Dai... Bueno, quién quiere contarme que pasó en este cuento.

(Nadie dice nada, se miran, hay mucho silencio.)

C:_ ¿Qué le pasó a monigote? (Se ponen como a hace otra cosa se empujan, no se llega a comprender lo que dicen.)

Y:_ Señó, ¿y si dibujamos?

D y M:_ Sí, sí, ¡dele, dele!

C:_ ¿No quieren que charlemos sobre el cuento mejor? (Todas contestan eufóricas que no, no y no) Bueno, esta bien vamos a dibujar.

Todas:_ ¡Sí, sí! (Se ponen re contentas.)

C:- Van a tener que dibujar en el suelo porque hoy no tenemos mesa.

Como no tenía hojas, saco una para cada una de mi cuaderno de notas de campo, conseguimos sólo lapiceras y se ponen a dibujar en el suelo.

Al rato, D:_ ¿Señorita podemos escuchar?

C:_ No, ahora no, después antes de irnos yo te prometo que te lo hago escuchar?

M:_ Dale ¿podemos escuchar ahora?
 C:_ Antes de irnos escuchamos lo que se grabó.
 Se disponen a dibujar, me muestran los dibujos,
 M:_ ¿No hay lápiz negro?
 C:_ No importa, dibujen con eso.
 D:_ ¿Seño puedo ir a buscar un lápiz a mi casa?
 C:_ No , no es necesario.
 Micaela juega al noticiero acercándose al grabador. _Bueno, estamos en telefe noticias, dibujando.
 Al rato y después de mirar su dibujo:_ No, yo no dibujo, dibujo horrible, (y lo rompe.)
 C:_ Pero, si esta lindo. (lo rompe) No tenés que romperlo acá en el taller guardamos todo, no tiramos ni rompemos nada, yo guardé todos los trabajo que hicimos hasta hoy en los talleres.
 M:_ No puedo dibujar yo con lapicera. Andá a buscar los lápices a tu casa Daiana.
 D:_ Y si no me deja la señorita.
 M:_ Andá a buscarlos, andá , yo te mando. Yo te mando. (muy enojada)
 C:_ No, por hoy escribí con lo que hay.
 M:_ No, yo no quiero.
 C:_ Tomá acá hay otra hoja.
 M:_ Está toda rallada.
 C:_ Y bueno, no hay otra. (Se conforma y se pone a dibujar de nuevo.)
 Al rato se ponen a decir secretos Daiana y Micaela cerca del grabador como para que se grabe pero que no escuchemos.
 D:_ La señorita Maria Adela nos llevo a la dirección..
 C:_ ¿ A quién llevó a la dirección?
 Y:_ A mi, a Daiana, Macarena y a Micaela y no me acuerdo más.
 C :_ ¿Qué hicieron?
 D:_ A Yamila vos le tocás un pelito y empieza (hace burla de cómo llora).
 C:_ ¿Pero, qué pasó?
 M:_ Querés que también salga en el diario. (Se pone a jugar a la tele) Ultimo momento, Daiana, Yamila, Ana Inés, Macarena fueron y yo fui a, fueron a la dirección. (Hace como el canal Crónica) Porque Antonela le dijo a la señorita Maria Adela que la peliábamos y eran toda mentira. (se pone a cantar una cumbia, ... “mentías cuando me decías ...” (Comienzan a reírse).
 C:_ Bueno, bueno . No podemos hacer tanto ruido.
 D:_ Vamos a escuchar dale dale.!!!! (Escuchamos parte de la grabación.)
 C:_ Bueno, ahí sigue grabando. (Están muy dispersas.) Siéntense, siéntense, que vamos a ir terminando. (Se pelean, cantan, se ríen, hasta que les pido que ordenen y se ordenen.)
 C:_ Guarden los lápices. (Siguen haciendo chistes, mientras me dan los dibujos.) Bueno, yo me los guardo a los dibujos.
 M:_ El mío no, el mío no. (Me lo saca de la mano.)
 D:_ ¿Está muy feo?
 C:_ No, si están lindos todos, si quieren yo los guardo a todos. (Se los llevan ellas)
 Y:_ Seño, ¿podemos escuchar si grabó lo que estas dijeron de mi? (lo dice en forma despectiva).
 C:_ Si se grabó. (Mi contestación no le gustó mucho pero no dijo más nada.).
 Cortamos para escuchar nuevamente lo que habíamos grabado. Yamila quiere borrar un trozo que dicen que ella llora, pero le explico que no pasa nada, que no se preocupe que sólo yo escucho las grabaciones y se quedó más tranquila.
 Cada una me saluda y se van corriendo.

Taller: N° 11

Fecha: 06/09/02.

Objetivo: Contar y reconstruir la propia historia.

Técnica: Observación participante. Uso del registro tecnológico.

Actividades programadas: Realizar la ficha personal.

Participantes: Coordinadora, A. Inés, Daiana, Micaela y Yamila.

Desgrabación y anecdotario:

El lugar donde realizamos el taller no era el más apropiado, nos faltaba una mesa, y algunas sillas que luego conseguimos. Las nenas estaban muy intrigadas con el grabador lo tocaban, encendían y apagaban. Entonces, comienzo a explicarles como se usaba el grabador, las funciones de los diferentes botones, cuál era para grabar, o para el volumen. Escuchaban muy atentas e intrigadas. Grabábamos alguna frase y luego la escuchábamos, También grabamos una canción que ellas eligieron, y mientras escuchaban Ana Inés le dice: “Parecés tu mamá.” Micaela le contesta: “No, tengo la vos como Yakira.” (Imitando a la cantante.) Mi pregunta fue para Ana Inés: ¿Y tu voz a quién se parece? Se produjo un silencio en donde Ana Inés comienza a mirar hacia arriba y a sonreír amacando su cuerpo de un lado hacia el otro. No contestó con palabras pero creo que algo del orden de la alegría se produjo.

Luego, preparo el grabador y continuamos grabando otra actividad (la programada). Reparto unas fichas con frases incompletas.

C:_ Bueno, lo que ustedes tienen que hacer es llenar las fichas, se acuerdan como llenamos la de Luciano. Nada más que esta va a ser la ficha personal de ustedes.

D:_ ¿Seño, acá que dice?

C:_ Bueno, ¿quién lo quiere leer?

A I:_ Mis amigos me dicen.... y hay puntos suspensivos seño.

D:_ Mis amigos me dicen.... (vuelve a decirlo con tono de intriga. Ahora se hace silencio, se ponen a pensar, están intrigadas.)

D:_ Nací el...

A I:_ Esa es la otra.

D:_ Si, yo el 31 de diciembre.

Y:_ Nací el 23 de mayo o 28 de mayo (con vos muy baja que casi no se le entendía como dubitativa.)

M:_ No, yo los cumplo en septiembre.

A I:_ Yo en junio.

D:_ Por lo tanto soy... plim plim plim .

C:_ Bueno, a ver... cuéntenme un poco que estuvieron escribiendo (comenzamos a ver las producciones escritas de las chicas.)

Y:_ Nací en....

C:_ ¿En dónde naciste vos?

Y:_ En Villa Constitución. (No se entiende muy bien lo que dice).

M:_ ¿Dónde dijiste?

Yamila contesta como enojada. Y:_ V-i-l-l-a (lo deletrea y luego lo escribe)

D:_ Gualeguaychú.... (Se queda pensando).

C:_ Bueno.

M:_ Por lo tanto soy ... (Lee la ficha).

D:_ Claro, entrerriana. (Risas colectivas).

C:_ Bien Gualeguaychú queda en Entre Ríos.

Y:_ Argentina.

C:_ ¿Cómo es eso?

A I:_ Argentina. (Con tono de corrección y mirándola a Yamila, la que se tapa la boca y con un movimiento del cuerpo parece decir me confundí).

M:_ Esta es entrerriana. ¿Yo soy molinera?

C:_ A ver. alguna sabe cómo se le dice a la persona que vive en Molina? (Las cuatro se quedan sin saber que decir). Bueno, se le dice molinence.

D:_ Mis padres nacieron en ... yo que mierda se

C:_ Bueno, lo pueden averiguar.

Y:_ Hay, no se yo.

C:_ Por eso, vayan y pregúntenle a sus papás.

A I:_ (Lee la siguiente) Cuando era bebé

M:_ Cuando era bebé me gustaba jugar.

Y:_ A mi cuando era bebé me gustaba tomar siempre teta.

C:_ ¿Y a vos Diana?
D:_ Llorar. (Se ríe.)
C:_ La travesura que más recuerdo es...
Y:_ Romper los huevos.
C:_ ¿De dónde sacaste eso?
Y:_ Mi mamá me dice siempre.
D:_ Yo me caí de una escalera. Estaba andando en el andador, fui a la casa de mi tía y me fui para la escalera, después me di vuelta y me golpié acá (se toca el labio).
A I:_ Tirarme al suelo y romperme la cabeza.
C:_ ¿Vos Micaela no te acordás de ninguna?
M:_ Si, una con mis hermanos pero no la quiero contar. (Se ríe como con picardía).
C:_ Bueno, está bien.
D:_ Mi juego preferido es...
M:_ El juego de la oca
A I:_ El juego de la travesura, el ajedrez...
Y:_ Y... (Se queda en silencio)
D:_ Me enoja que...
C:_ Ahí dice a mi me enoja...
D:_ Que me moleste mi hermano.
Y:_ A mi me enoja que me rompa los huevos Rodrigo, mi hermano.
A I:_ A mi que me molesten.
M:_ Si, a mi también.
C:_ Me divierte ... ¿qué es lo que les gusta hacer?
D:_ Jugar, jugar. (Se ríe.)
Hacen pausas para pensar y luego escriben.
Y:_ Terminé seño.
D:_ Yo también . Y Mire.
Me entregan las fichas para que las vea.
D:_ ¿Seño, me puedo dibujar yo?
Todas dicen: ¡ si, si, dele, dele! C:_ Bueno , si quieren. (Se ponen a dibujarse).
Al rato: D:_ ¿Puedo leer?
Y:_ Si, ¿yo primera, puedo ser?
C:_ Esperá que Daiana quiere leer también. (cada una quiere leer su ficha.)
D:_ Leo yo. (se prepara haciendo una pausa) Mi nombre y mi apellido; Daiana Chareu. En casa me dicen oreja de empanada, (todas se ríen.)
C:_ ¿Por qué te dicen así? (piensa no contesta).
D:_ Porque las tengo grandes.(Riéndose).
D:_ Mis amigos me dicen Dai, nací el 31 de diciembre en 1999, Gualeguaychú. Por lo tanto soy entrerriana. Mis padres nacieron en Argentina. Cuando era bebé me gustaba llorar, la travesura que más recuerdo es romper los huevos , el juego preferido es el juego de la oca, me enoja que me moleste Ramiro. Me divierte jugar. Quiero a mi novio.
C:_ ¿Y quién es tu novio? (Se ríe y no contesta.) Mirá de lo que nos venimos a enterar. (Se ríen todas.)
Y:_ Bueno, empiezo yo. Mi nombre y apellido es Yamila Bustos. En casa me dicen Yami, mis amigos me dicen loca. Nací el 23 de mayo en Villa Constitución en 1999. Por lo tanto soy argentina. Mis padres nació en Argentina. Cuando era bebé, me gustaba tomar siempre la teta. La travesura que más me acuerdo es romper los huevos. El juego preferido ajedrez. Me enoja nadie, a si, me enoja mi hermano más chico. Me divierte la fantasía de mi novio.
C:_ ¿Y cuál es la fantasía de tu novio?
Y:_ El hermano de Daiana.
D:_ Dice que cuando sea grande va a tener un hijo con el Emiliano. (Yamila no contesta, baja la vista y se pone a dibujarse).
C:_ Micaela y Ana Inés, quieren leer sus fichas.
M:_ No, si ya la dijimos antes.

A I:_ Yo no. (Contestan como con desgano, expresan sensación de aburrimiento, sueño, porque bostezan)

C:_ Bueno, eso es como ustedes quieran.

D:_ Señor, ¿podemos escuchar?

C:_ Bueno, acomodemos todo el lugar primero.

Y y D:_ Ahora, ahora.

Nos ponemos a escuchar parte de lo grabado. Daiana y Yamila pidieron escuchar la parte en donde leían la ficha que habían armado, actividad que les agradó mucho.

Terminamos el taller concretando el próximo encuentro para dentro de siete días. Se despiden con un beso y se van.

Taller: N° 12

Fecha: 13/09/02.

Objetivo: Narrar y analizar un cuento.

Técnica: Observación participante. Uso del registro tecnológico.

Actividades programadas: Cuento: “Un elefante ocupa mucho espacio.”

Participantes: Coordinadora, Daiana, Ana Inés, Yamila.

Desgrabación y anecdotario:

Llegamos a la institución y somos muy bien recibidas por la encargada del lugar, pedimos unas sillas y nos acomodamos en ronda.

D:_ Yamila se tuvo que ir al campo de una amiga.

C:_ ¿De Micaela no saben nada?

D:_ Y anoche se fue a Rosario a ver a la hermana.

A I:_ A Villa.

D:_ A Rosario.

C:_ Bueno está bien, lo que importa es que se fue a ver a la hermana. Ahí está grabando, listo;... Bueno, les voy a leer el cuento. Se llama un elefante ocupa mucho espacio.

D:_ ¡A!, nosotros estamos hablando de el elefante en la escuela cuánto pesa, duerme de pie, cuando se sienten morir van ellos mismos a l cementerio de elefantes.

C:_ ¡Que bueno eso! Veo que se acuerdan un montón de las cosas de la escuela. Deben prestarle mucha atención a la maestra... (todas contestan que si como diciendo mas o menos). Bueno, empiezo: “Que un elefante ocupa mucho espacio, lo sabemos todos. Pero que Victor, un elefante de circo, se decidió a pensar una vez en elefante eso es una idea tan enorme como su cuerpo, a eso algunos no lo saben y por eso se los cuento. Verano, los domadores dormían en sus carromatos alineados a un costado de la gran carpa, los animales velaban desconcertados, no era para menos, cinco minutos antes el loro había volado de jaula en jaula comunicándoles la inquietante noticia. El elefante había decretado huelga general y proponía que ninguno actuara en la función del día siguiente. Te has vuelto loco Victor, le pregunto el león asomando el hocico por entre los barrotes de la jaula. ¿Cómo te atreves a ordenar algo semejante sin haberme consultado, el rey de los animales soy yo?”

La risita del elefante se desparramó por el suelo en la oscuridad de la noche. Ja, el rey de los animales es el hombre compañero y sobre todo aquí tan lejos de nuestras anchas selvas. De que te quejás Victor, interrumpió un osito gritando desde su encierro, no son acaso los hombres, los que nos dan techo y comida? Tu has nacido bajo la lona de un circo, le contestó Victor dulcemente, la esposa del domador te crió con mamadera solamente conoces el país de los hombres y no puedes entender aún la alegría de la libertad. Se puede saber para que haremos huelga gruñó la foca coleteando nerviosa de aquí para allá. Al fin una buena pregunta, exclamó Victor entusiasmado, y ahí no más les explicó a sus amigos que ellos eran presos. Trabajaban para que el dueño del circo se llenara los bolsillos de dinero. Que eran obligados a ejecuta ridículas pruebas para divertir a la gente. Que se los forzaba a imitar a los hombres que no tenían que soportar más humillaciones y que pata pin y que pata pan.

Y que patapin fue el consejo de hacer entender a los hombres de que los animales querían volver a ser libres y que patapan fue la orden de la huelga general.

Va pamplinas dijo el león, como piensas comunicarte con los hombres acaso alguno de nosotros habla su idioma, si, aseguró Victor, el loro será nuestro interprete y enroscando la trompa en los barrotes de la jaula los dobló sin dificultad y salió afuera. Enseguida abrió una tras otra las jaulas de sus compañeros, al rato todos retozaban en torno a los carromatos.

Los primeros rayos del sol picaban como abejas zumbadoras sobre la piel de los animales cuando el dueño del circo se desperezó entre la ventana de su casa rodante. El calor parecía cortar el aire en infinidad de líneas anaranjadas. Los animales nunca supieron si fue por eso que el dueño del circo pidió socorro y después se desmayó apenas piso el césped, de inmediato los domadores aparecieron en su auxilio. Los animales están sueltos gritaron a coro.” (Se dispersan un poco, llega Yamila. Agitada, se interrumpe el cuento.)

Y:_ Hola...

D:_ Cortaste el cuento que estaba tan lindo.

C:_ Bueno, contémoselos. (Mientras tanto Yamila se acomoda en la ronda trayéndose una silla, sin decir nada).

D:_ ¿Otra vez?.

C:_ Nosotros contémosle de que se trataba.

D:_ Bueno, de un elefante.

C:_ ¿Qué hizo, como se llamaba?

D:_ Victor.

C:_ ¿Y qué hacía Victor, qué hizo, qué declaró?

D:_ La independencia.

A I:_ ¡No! La huelga.

D:_ A.... Porque querían ser libres.

C:_ El elefante estaba viviendo en un circo y..... (como no contestaba continuo) quería declarar en huelga a todo el circo porque querían ser libres,... bien. (Se produce un silencio)

Y:_ Yo sí me acordaba que tenía que venir, pero cuando me dijo la madre y le digo está Daiana, y me dice te están esperando la señorita a vos, ahí le dije a Lucia que le avise a mi mamá que estoy acá.

C:_ ¿Vos la pasaste a buscar a Daiana?

Y:_ Sí, pero tuve que ir a particular. Con razón yo decía que raro que Daiana no me atendiera en la casa.

D:_ ¿Cuándo terminamos?

C:_ ¿Los talleres decís vos?

D:_ Sí.

C:_ Bueno, creo que en octubre o noviembre.

Y:_ Bueno coso,... que no terminemos en octubre, que lo terminemos en diciembre, el veintitrés.

C:_ Pero voy a tener la panza muy grande.

D:_ Y yo cumpla los años en diciembre, el treinta.

Y:_ ¿Y cuándo va a tener?

C:_ En enero.

Y:_ Bueno, hasta enero.

D:_ En noviembre. En noviembre. (lo repite varias veces cantando)

A I:_ Bueno, noviembre.

C:_ Miren que fueron muchos, hace de junio que estamos trabajando.

D:_ Mi hermano nació el 21 de junio y nosotros empezamos....

C:_ El 11 de junio.

Y:_ ¿Pero, cuándo va a tener el bebé?

A I:_ Eso, ¿cuándo?

C:_ El 29 de enero.

D:_ Un día se cruzó el doctor Machado le tocó acá y empezó a llorar. Y un día antes la llevaron porque le salía líquido de la bolsa y tuvo como a las cuatro de la mañana.

C:_ ¿Quién?

D:_ Mi mamá a mi hermanito.

Y:_ Y justo por eso faltó a la escuela y le dijo a la señorita tuve que tener un bebé, y no se que... (Risitas generalizadas).

D:_ ¿Podemos hacer un coso de títeres también?

Y:_ Eso mismo.

D:_ Si, hacemos los títeres nosotros y traemos un cajón y lo pintamos y después le ponemos. Como una tela y queda como un telón de títeres.

Y:_ Yo quiero hacer una mujer.

C:_ Bueno.

Y:_ Mi mamá me consigue madera. Y, la tiene nada más que la tiene que pagar.

D:_ Bueno, traela.

C:_ Primero podemos preguntarle a las otras compañeras si quieren. (Mirándolas).

A I: Si, yo quiero.

C:_ Bueno, queda Micaela.

Y:_ Yo le pregunto en la escuela.

D:_ Yo quiero hacerle pantalón corto.

A I:_ Si, pero para una mujer no.

Y:_ Yo voy a hacer una nena, así que tiene que ser una pollera.

D:_ Señó, ¿no lo podemos hacer en nuestras casa y después venimos y lo pintamos acá?

Y:_ Yo le hago la pollera.

D:_ Al pelo se lo podemos hacer así con la lana.

Y:_ ¿Podemos escuchar?

D:_ ¡Iuju!

C: Bueno, después que terminamos. ¿Terminamos con el cuento que falta poco?

D:_ Bueno, está bien. (contesta no muy convencida).

C:_ Bien, ¿cómo era el cuento Daiana a ver? Así nos acordamos todos.

D:_ Que se trataba de un elefante que se llamaba Victor, y no se que más

C:_ ¿Qué hicieron los animales del circo?

D:_ Una huelga porque trabajaban en el circo. Para salvar a todos los animales.

C:_ De la dominación de los hombres. Y le iban a comunicar a través del loro las decisión que tomaron. El loro era el interprete.

Y:_ Yo tengo una carátula en lengua que tiene el loro que dice bla bla bla bla bla bla.

C:_ Porque el loro habla.

D:_ Yo se lo que son Onomatopeyas.

C:_ A si, muy bien.

D:_ Una onomatopeya es el ruido de una ametralladora. (Se ríen y hacen el ruido de la ametralladora.)

D, A I y Y:_ Ratatatata ra tatatatata. (hacen una pausa.)

C:_ Bueno, ¿seguimos?

A I:_ Si, si.

C:_ Bueno, dice : “el loro será nuestro interprete.” (Se dispersan nuevamente, se mueven).

C:_ Siéntense. Tienen ganas de escucharlo porque si no se los cuento y listo, no hay problema.

Y:_ Si, si. (se quedan quietas y se disponen a escuchar).

C:_ “El loro será nuestro interprete, y enroscando la trompa en los barrotes de su jaula los dobló sin dificultad y salió afuera. Enseguida abrió una tras otra la jaula de sus compañeros. Al rato todos retozaban en torno a los carrmatos hasta el león .

Los primeros rayos del sol picaban como abejas zumbadoras sobre la piel de los animales cuando el dueño del circo se despezó entre la ventana de su casa rodante. El calor parecía cortar el aire en infinidad de líneas anaranjadas . Los animales nunca supieron si fue por eso que el dueño del circo pidió socorro y después se desmayó apenas piso el césped, de inmediato los domadores aparecieron en su auxilio. Los animales están sueltos gritaron a coro. Antes de correr en busca de sus látigos. Pues ahora los usaran para espantarnos las moscas dijo el loro ni bien los domadores los rodearon dispuestos a encerrarlos nuevamente.”

¿qué habrá pasado acá? (Silencio y después se miran y se ríen).

C:_ Bueno, bueno ; pero, ¿qué habrá pasado acá en el circo?

A I:_ Nada.

C:_ Las demás que dicen.... (Silencio no contestan) Vamos a ver que paso. “Ya no vamos a trabajar más en el circo huelga general decretada por nuestro delegado el elefante. Que disparate es este a la jaula los látigos zumbadores ondularon amenazadores ustedes a la jaula gruñeron los orangutanes. Y allí mismo se lanzaron ante ellos y los encerraron, pataleando furioso el dueño del circo.”

D:_ ¿Quiere que traiga lo del elefante?

C:_ No mejor en el próximo encuentro traes lo del elefante. “Ustedes a la jaula gruñeron los orangutanes y ahí mismo se lanzaron sobre ellos. La gente que esa tarde se amontonó en las bonetería las encontró cerrada por grandes carteles que anunciaban: circo tomado por los trabajadores, huelga general de animales.

Entre tanto Victor y sus compañeros trataban de adiestrar a los hombres, caminen en cuatro patas y luego salten a través de estos aros de fuego mantengan el equilibrio apoyados sobre sus cabezas. No usen las manos para comer, rebuznen maúllen, píen ladren rujan.

Basta por favor basta gimió el dueño del circo, al concluir su vuelta numero 200 al rededor de la carpa caminando sobre las manos. Nos damos por vencidos. ¡Que quieren! El loro cacarraspeó, tosió, tomo unos sorbidos de agua y pronunció entonces el discurso que les había enseñado el elefante: Con que esto no y esto tampoco y aquello nunca más y no es justo y que patatín y que patapan porque nos envían de regreso a nuestras anchas selvas o inauguramos el primer circo de hombres animalizados para diversión de todos los gatos y perros del vecindario he dicho.”

¿Qué les parece que habrá pasado? ¿Qué habrán dicho los hombres? (Silencio.)

D:_ No se.

Y:_ Yo tampoco.

C:_ Vos Ana Inés que pensás.

A I:_ No se. (Se quedan como pensando y se le da lugar al silencio).

C:_ (Después de una pausa) Bueno, Vamos a ver que dice el cuento que pasó. “Las cámaras de televisión transmitieron un espectáculo insólito aquel fin de semana en el aeropuerto cada uno portando sus correspondientes pasajes entre los dientes o sujeto con el pico en el caso del loro. Todos los animales se ubicaron en orden frente a la puerta de embarque con destino al África.

Claro que el dueño del circo tuvo que contratar dos aviones en uno viajaron los tigres, el león, los orangutanes, las focas, el osito y el loro, el otro fue totalmente utilizado por Victor porque todos sabemos que un elefante ocupa mucho, mucho espacio.”

D:_ Así, el elefante puede medir hasta esa madera. (Señalando una distancia).

Y:_ Hasta 7000 kilos.

D:_ El león puede medir hasta ese cosito. (Señalando una distancia menor a la anterior y acorde a las medidas de un león).

Y:_ Señor, ¿podemos escuchar?

Las tres:_ Sí, Si... dele...

C:_ Bueno, está bien, ahí lo ponemos. ¿Les gustó el cuento?

A I:_ Sí, porque se libraron los animales y se fueron a su casa.

C:_ Bueno, alguien más quiere decir algo... (Dicen que no con la cabeza). Entonces escuchamos lo grabado y terminamos por hoy. (Se ponen ansiosas, se mueven y se preparan para escuchar cerca del grabador. Después de escucharse y reírse un rato de reconocer sus voces e identificar a la compañera con un “esa sos vos, o esa soy yo”; dimos por terminado el taller.

Taller: N° 13

Fecha: 20/09/02.

Objetivo: Narrar y analizar un cuento.

Técnica: Observación participante. Uso del registro tecnológico.

Actividades programadas: Cuento: “Las fuerzas telúricas.”

Participantes: Coordinadora, Daiana, Micaela, Yamila.

Desgrabación y anecdotario:

Cuando llego me estaban esperando Daiana, Micaela y Yamila, les pregunto si la vieron a Ana Inés y me cuentan que no había ido a la escuela, que quizá esté enferma. Entramos y nos reciben muy bien aunque no conseguimos sillas por lo que tuvimos que sentarnos en ronda en el suelo. Acomodo el grabador a lo que están muy atentas, preguntan sobre los botones que les había enseñado, quieren prenderlo ellas por lo que las incluyo en la ayuda del armado del grabador.

C:_ Les traje un cuento que se llama las fuerzas telúricas. (Se empiezan a reír mucho por la palabra telúrica.)

D:_ ¿Telu qué?

M:_ ¿Telúrica?

C:_ Si, ¿saben lo que significa?

A coro:_ ¡ No o o o!!!

C:_ Tiene que ver con los movimientos de la tierra. (Contestan:_ A a a a.).

C:_ Bueno empiezo: “Antes de ayer no vinieron a clase Oreste, Pablo, y Ñiquito. Ayer faltaron los mismos y otro tanto. Y faltaron de nuevo, dijo muy alto Raúl y rápido como si ya lo hubieran pensado ordenó: Fernando y Delsa quiero que visiten la casa de los que no vinieron. Hablan con los padres y me averiguan que sucede. Sin ir a las casas yo se lo que pasa. El día que anuncian visita faltan los mismos los descalzos. Aunque me parece que la pena no es solo por la visita. Es que son grandes , Ñiquito tiene trece años, Chaco casi quince, Pablo catorce y unos cuerpos ya de hombres. Por eso se les ven más feos esos dedos gordos, embarrados de polvo y fango, asomados por los bajos del pantalón:

D:_ ¿Qué es fango?

C:_ ¿Alguien sabe? (ninguna contesta). Es el barro, es la tierra hecha barro.

M:_ ¿Y qué es eso que dijiste del bajo?

(Me fijo en el texto y luego contesto) C:_ Por debajo del pantalón. Una expresión diferente para decir que está detrás, debajo de.

M:_ A, ahora entiendo.

C:_ Sigo: “Si alguna de las muchachas los miramos, ellos hacen como que no ven las miradas pero cruzan los pies. Me dan ganas de decirles: No se hagan los bobos podrán esconder los dedos, pero mírense en un espejo para que se vean las caras.

Cuenta de verdad me di el día que se cayó el lápiz. Me agaché para buscarlo y casi tropiezo con la cabeza de Ñiquito, que también iba a recogerlo. Entre la cabeza de él y la mía vi diez dedos negros llenos de polvo. Eso fue solo un momento, porque enseguida ¡ sazz! Los diez dedos negros se perdieron, y tampoco sonreía, ni siquiera con una sonrisita, el siempre tiene la cara de cumpleaños.

Ayer por la tarde, Fernando y Delsa hablaron aparte con el maestro. Como estaba cerca de ellos, los pude oír:

- El padre de Orestico dice que no lo manda porque no tiene zapatos...
- ¿Y Ñiquito?
- Lo mismo.
- ¿Y los demás?
- Todos dicen igual que se les rompieron y no les queda ni un pedacito de lona.

Raúl estaba tan serio y preocupado como antes de ayer, pero no se veía molesto. Se puso a hacer garabatos en un papel, igual que hacemos nosotros para entretenernos. Luego se quedó quieto, pensando y pensando.

- no se preocupen- dijo – Yo mismo iré a sus casas.

Terminaron las clases y lo vimos correr hacia la casa de los chicos. No supimos lo que habló con los padres. Pero Coco que no le pierde ni una pisada a Raúl, dice que, cuando se despedía repetía lo mismo:” Con Zapatos o sin zapatos espero al muchacho.” (Las nenas comienzan a reírse de la expresión muchacho).

M:_ ¡A muchacho!!! (las otras también se ríen).

“Hoy el aula está sin asientos vacíos. Vinieron todos los que tienen zapatos sin suelas, llegaron quienes los tienen rotos. Están los que los tienen buenos y hasta bonitos, y también llegaron Chaco, Oreste, Ñiquito y todos los que están descalzos.

Ñiquito me saluda, pero con la cara un poco ladeada, sin mirarme de frente.

- En la clase de hoy aprenderemos más – Asegura Raúl.

Y como nos quedamos mirándolo con caras de saber por qué dice:

- De hoy en adelante, vamos a tener la ayuda de las fuerzas telúricas.

Las caras de Coco parecen un arco, y las de Marianito Coralía, también.”

¿Qué serán esas fuerzas de las que habla el maestro?... (pregunto y se quedan atónitas sin saber que decir). “Cuando uno está descalzo, las fuerzas de la tierra, que se llaman telúricas, penetran en los pies y ayudan a los conocimientos.

Lo dice mientras sube poco a poco las manos con los dedos abiertos, como si las fuerzas telúricas fueran a salir de la tierra de una sola vez.”

C: _ ¿Qué habrá pasado en esta clase del maestro Raúl? (Hay silencio y risas pero nadie dice nada, por lo que decido seguir con la lectura del cuento). Bueno, vamos a ver que pasó: “Vamos a quitarnos los zapatos, así ustedes aprenderán más y nosotros enseñaremos mejor. (Aquí comienzan a reírse y se sacan los zapatos). No ha terminado de decirlo que el y Onelio se los quitan. Poco a poco los que tenemos, vamos haciendo lo mismo hasta que todos quedan descalzos.”(Nuevamente se largan a reír sin ponerse los zapatos).

“Ahora que cada uno los ponga detrás de las puertas. La clase comienza. Raúl descalzo va hasta la pizarra. Escribe la fecha del día. Miro al piso y los veo: Son grandes y gordos los dedos del maestro pero nadie se ríe. Estamos iguales maestros y alumnos, todos.

Desde mi pupitre veo el montón de zapatos detrás de la puerta, y muchos dedos flacos, largos cortos y chiquitos, con juanetes, virados. No veo ni siento las telúricas, esas que dice el maestro. Pero me imagino que deben ser tremendas fuerzas. Seguro que hasta mágicas. Lo digo, porque a penas nos sacamos los zapatos están más alegres las caras.

Ñiquito no se ríe ni mirando tanto dedo feo. Y aunque aún no tiene cara de cumpleaños, se le sale una sonrisa de picardía. Ya no esconde los pies ni tampoco los cruza.”

Y: _ ¿Y cuándo nos ponemos las zapatillas?

C: _ ¿Te agarraron las fuerzas telúricas a vos?

D: _ A mi si.

C: _ Y que se siente, para mi que las agarró a las tres las fuerzas telúricas, porque se empezaron a reír las tres cuando se sacaron los zapatos. (Se ponen contentas y juegan como que les subieran las fuerzas telúricas por todo el cuerpo. Después Yamila pregunta

Y: _ ¿Y cuándo nos ponemos los zapatos?

C: _ Cuando se hallan llenado de las fuerzas telúricas. (Se empiezan a reír)

D: _ A ponerse los zapatos. (Grita como con vos de orden, o mando; y se ponen los zapatos.)

Espero que se pongan los zapatos y pregunto...C: _ Bueno, cuéntenme de que se trataba el cuento.

D: _ De las fuerzas telúricas. (Están muy entretenidas acomodándose los zapatos)

C: _ ¿Que hacían esas fuerzas telúricas?

D: _ ¿Podemos escuchar?

C: _ Después cuando grabemos todo, ¿dale? ¿Dónde estaban todos estos chicos?

D: _ En la escuela.

C: _ ¿Y qué pasaba en la escuela?

D: _ Tenían que sacarse los zapatos porque estaban las fuerzas telúricas.

C: _ ¿Por qué, qué pasaba con los que no tenían zapatos?

D: _ Iban y no iban a la escuela.

M:- Se ponían tristes

C: _ ¿Iban a la escuela?

M: _ Iban y no iban.

C: _ ¿Cómo sería eso?

D: _ Y le daba vergüenza andar en patas y no iban.

Y: _ En pie, no en pata , en pata andan los animales.

D: _ Bueno.

C: _ ¿Y tenían maestra o maestro los chicos?

Y: _ Maestro.

C: _ Y como se llamaba, se acuerdan, a ver...(Arriesgan nombres como a la suerte todas juntas) Raúl se llamaba.

D: _ Como mi papá.

C: _ ¿Y qué hizo el maestro para que vayan los chicos a la escuela?

Y: _ Que se sacaran todos las zapatillas.

C: _ ¿En dónde?

Y: _ En la escuela.

M: _ Porque no tenían zapatillas viejas.

Y: _ Y otros no tenían.

C: _ ¿Qué dijo que les iba a trepar del suelo?

D: _ Las fuerzas telúricas.

C: _ Si, las fuerzas telúricas le iban a subir por los pies .

D: _ Entonces me van a subir a mi.

C:_ Claro que si, por qué no.
M:_ Como una hormiguita.
C:_ Y ya nadie tuvo que esconder los pies.
M:_ Bueno, ahora vamos a escuchar.
Todas:_ Dele, dele, seño.
C:_ Bueno, vamos a escuchar.

Nos disponemos a escuchar una porción de la grabación en donde se identifican y les da mucha alegría. Jugamos a adivinar de quienes son las voces y las reconocen a todas. Se despiden con un beso y se van conmigo después de saludar a las personas que trabajan en el hospital.

Taller: N° 14

Fecha: 27/09/02.

Objetivo: Escribir una narración.

Técnica: Observación participante. Uso del registro tecnológico.

Actividades programadas: Escritura libre.

Participantes: Coordinadora, Daiana, Micaela, Yamila.

Desgrabación y anecdotario:

Ya en el hospital me esperaban Yamila y Micaela, Daiana llegó un rato más tarde porque su mamá la había mandado a comprar al almacén.

Somos recibidas muy cordialmente por el personal de la institución, nos ubicamos en la sala de siempre pedimos unas sillas y nos disponemos a empezar el taller.

C:_ Siéntense en la silla, hoy vamos a escribir. Como yo no les dije que traigan lapiceras, acá tienen y papel. (Les reparto papel y lápiz)

D:_ Lapicera quiero yo, (piensa mientras le alcanzo la lapicera) ¿Cómo te dicen en tu casa y eso escribo?

C:_ Y, no porque esa era otra actividad. Tenés que escribir lo que te guste.

Y:_ ¿Lo que quiera?

C:_ Si.

M:_ ¿Sobre qué?

C:_ Sobre lo que ustedes quieran.

Y:_ No, ¡yo quiero dibujar señorita!

C:_ Hacelo en otro momento, ahora hay que hacer otra cosa.

M:_ Yo quiero escribir.

Y:_ Yo no se escribir en coso, no sabemos escribir.

C:_ ¿Cómo que no saben escribir?

Y:_ Tenemos que dibujar.

C:_ Pero ¿Por qué?

Y:_ Si, porque me sale mal la letra, entonces la seño quiere que dibujemos. (Percibo como un rechazo a tener que escribir algo sin que se lo dicten).

C:_ Bueno, mirá, hacé un dibujo si querés y al lado ponele una oración, o una frase.

M:_ Hay, yo voy a poner... (se queda como pensando).

C:_ ¿Qué todas van a dibujar? (Todas gritan:_ ¡Si, si, si!).

C:_ Bueno, pero después le escriben algo al lado. ¿Quieren?

Y:_ Está bien. (Como con desgano).

D:_ ¿Puedo ir hasta mi casa a buscar los lápices?

C:_ No, no traten de dibujar con lo que tienen y listo no hay problema.

Y:_ ¿Sobre la primavera tenemos que hacer uno?

C:_ Sobre lo que ustedes quieran.

M:_ Que lindo el solcito. (Asomándose por la ventana).

Y:_ Esta es más chusma. (Se dirige a Micaela que mira por la ventana y se ríen las dos.)

Se produce un silencio profundo mientras dibujan. Por ahí se miran y se ríen, también observan lo que hace la compañera. Al rato Yamila después de hacer muecas con su cara, de hacerse la pensativa y reírse con Micaela dice: ¡Ma si, yo escribo que tanto! Y todas comienzan a reírse. Yamila no había dibujado aún pero antes algo escribió.

M:_ Vamos a dibujar a Batman y Robin.

C:_ Bueno, pero háganlo al dibujo no lo dejen por la mitad.

M:_ ¿Tenés goma?

C:_ No.

Y:_ Andá a buscar la tuya.

C:_ No es necesario.

M:_ ¿Cómo lo borro?

C:_ Hacelo del otro lado.

M:_ No.

C:_ ¿Dibujalo de acá? (señalando el otro lado de la hoja, Micaela no queda muy conforme pero termina dibujando).

D:_ ¿Podemos dibujar un chico?

C:_ Dibujen lo que quieran. (Luego me dirijo a Micaela que todavía no sabía como hacer de nuevo el dibujo.) Dibujá si no algo más arriba.

M:_ A si, que viva que es usted.

D:_ Y partila por la mitad, y hacé otro dibujo nena. (Contesta como prepotendola).

M:_ Eso es lo que voy a hacer, pendejita.

D:_ ¿Qué, me decís? Pendeja, (Riéndose) será tu abuela.

M:_ Mi abuela está muerta, nena. (Daiana no dice más nada y se pone seria)

Y:_ Esta Micaela mirá lo que me hace no me deja un lugar.

C:_ Bueno, es chiquita la mesa.

D:_ ¿Puedo hacer un...?

C:_ Si, hacé lo que quieras yo no te voy a decir nada. Dibujen lo que ustedes quieran nadie las va a retar. (Al rato)

M:_ Mirá el mío (mostrándomelo)

C:_ Bueno, es lindo, ¿todas terminaron? A coro:_ Si, si.

C:_ Ahora escriban algo.

Al rato. C:_ ¿Bueno, a ver que dibujaron y escribieron? Bueno, si quieren que lo veamos todos. (se dicen cosas en secreto, como para que yo no escuche)

Y:_ El es mi hermano, (Lee) el es mi hermano el Emiliano. ¿Quiere ver como quedó? ¿Quiere ver como quedó?

D:_ No leas porque... no Micaela no...(Silencio)

Y:_ Micaela leelo fuerte, en voz alta (Lee lo que escribió Yamila de su dibujo.)

M:_ Bueno... hay un chico en bolas, es mi hermano Elias. (Risas) Lo leo de nuevo, lo leo de nuevo. Un chico en bolas, es mi hermano Elias.

C:_ ¿Y vos que dibujaste? (dirigiéndome a Micaela)

M:_ A vos mostrando el cu cu culo (se ríe)

C:_ ¿Por qué a ver? (me río con ellas) ¿En dónde estoy?

M:_ En el baño.

Y:_ No en la calle está. (Risas generalizadas)

C:_ ¿Y vos por qué dibujaste a tu hermano, dónde está tu hermano?

M:_ En el baño. (Se ríe)

C:_ ¿En el baño?

M:_ Está haciendo caca. (Se rie y se pone colorada)

C:_ Por qué les da vergüenza decir eso, todos vamos al baño.

D:_ Está pillando.

M:_ En un césped.

C:_ ¿A ver tu dibujo Yamila?

Y:_ Mire señorita. (Me muestra el dibujo)

C:_ ¿Por qué tiene el pitito verde?

D:_ Tiene varicela: (Risas generalizadas)

M:_ Se tira un pedo y le sale el olor verde.

D:_ Y le sale el pillo negro, se contaminó. (Se ríen mucho)

C:_ Micaela acá donde escribiste leo todos rayones, ¿qué dice?...

M:_ Yo escribo así, ¿o no que yo escribo así en el cuaderno?

C:_ ¿En qué cuaderno?

M:_ En los dos.

C:_ ¿En los dos cual?

Y:_ De clases.

C:_ ¿Y escribís así en el cuaderno de clases?

M:_ Sí, nosotros escribimos así en el cuaderno de clases.

C:_ ¿Y cómo les entiende la maestra? Todas contestan:_ Porque le explicamos que es una joda para

Video Mach.

M:_ Estoy escribiendo rayas.

C:_ ¿Pero qué, es eso un baño donde yo estoy?

M:_ En el medio del pasto. Acá está naciendo el hijo... en el pasto.

C:_ ¿Pero si estoy haciendo caca no está naciendo el hijo, o sale por el mismo lado?

M:_ Si.

C:_ ¿Cómo si?

Y:_ No, algunos salen por ahí, otros por adelante.

C:_ ¿Cómo algunos por atrás, y otros por adelante? Todos salen por el mismo lado.

D:_ Porque algunos tienen cara de culo y otros cara de concha.

C:_ ¿Y vos de dónde naciste, de un repollo. (empiezan a reírse mucho) y a Micaela la trajo la

cigüeña.

Y:_ Yo de la panza.

M:_ Yo de la panza nací, mi mamá tiene la cicatriz acá de cuando nací yo.

C:_ A si.

M:_ Porque no podía nacer por la cola yo. Porque era grande yo.

D:_ Yo también.

C:_ También por cesárea. Se llama eso.

Y:_ No mi hermano Ramiro, yo nací por la ... (Se señala)

C:_ ¿Por dónde?

Y:_ Ta, ta, ta...

M:_ Por la concha.

C:_ Por la vagina.

Y:_ Si.

C:_ Querés escribir otra cosa.

Y:_ No, ya es suficiente.

C:_ ¿Y vos Daiana qué dibujaste?

D:_ Esto. (Me muestra el dibujo).

C:_ Contame la historia .

D:_ Y después fueron a la... a ... se dieron un besito y se fueron los dos a la cama.

C:_ Bueno. Me parece que no es eso lo del dibujo pero si tiene una historia el dibujo y es muy linda.

(Daiana se pone como vergonzosa)

Y:_ Ellas tienen novio, yo se.. Rodrigo...

M:_ No, no.

D:_ Rubén, te amo. (Cargando a Micaela)

M:_ No, no me gusta. (Comienzan a reírse y a cargarse con sonidos característicos lo que hace que se empujen y e enojen un poco).

C:_ No se peguen ni se agredan el taller no es para eso. Acá no está permitido pegarse. (se quedan quietas y un poco enojadas). Bueno, vamos a ir terminando por hoy, para la próxima vamos a venir a las cuatro y media. Es un poco temprano pero para que no se vayan tan tarde. Avísenle a Ana Inés.

D:_ Señor, ¿podemos escuchar?

C:_ Bueno, escuchamos y terminamos por hoy.

Todas se ponen contentas porque nos disponemos a escuchar parte de lo que grabamos. Luego nos retiramos de la institución y todas las nenas son despedidas por los ancianos del lugar y las enfermeras del turno.

Taller: N° 15

Fecha: 04/10/02.

Objetivo: Inventar sonidos musicales.

Técnica: Observación participante.

Actividades programadas: Interpretar y armar música de una batucada.

Participantes: Coordinadora, Daiana, Micaela, Yamila.

Anecdotario:

Yamila, Micaela y Daiana estaban esperándome, en el horario estipulado para los talleres fuera de la institución. Les pregunto por Ana Inés y me dijeron que no sabían nada.

La mamá de Daiana le ordenó que haga un mandado, por lo que la esperamos un ratito. Luego, como vive en frente del hospital nos saluda y les advierte que se porten bien, mientras vamos ingresando.

Fuimos recibidas, muy cordialmente, por personal del hospital que nos acompaña a la sala donde últimamente estábamos trabajando. Al verme con un grabador me advierte que acababan de cortar la luz, que era un corte general de electricidad en todo el pueblo por unos arreglos que estaban haciendo. Pedimos unas sillas que faltaban y se sentaron en ronda donde quisieron. Hubo una pequeña discusión por ocupar el lugar que quedaba cerca de la ventana entre Daiana y Micaela, aunque no de mayor trascendencia; ya que Daiana, ante mi advertencia de que todos los lugares son iguales, se sentó a mi izquierda y más o menos acomodó la silla como para que también le quede cerca de la ventana pero sin desarmar la ronda.

Ya acomodadas, antes de plantearles la actividad les pregunto como andan, si hay alguna novedad. Micaela es la que responde: “Sabe señorita que mi hermanita está en Buenos Aires.” Le pregunto por qué estaba en Buenos Aires y nos cuenta que la internaron porque, en palabras de ella, “se hinchaba toda,” que tenía problemas en un pulmón, que le habían puesto una sonda y le tenían que pinchar el pulmón. Su carita no era la misma, estaba bastante triste. La mirada distante dejaba ver mucha preocupación y hasta angustia. Daiana y Yamila no decían nada, ni se movían, parecían como asustadas.

Entonces le digo que se tranquilice que estaba más lejos la hermana para poder saber bien que era lo que le pasaba y que después iba a volver para hacer el tratamiento acá.

Después de un momento de silencio les propongo la actividad pensada para ese día: “Hoy vamos a hacer una batucada.” Al principio no entendían mucho lo que les quería decir, pero transcurridas las explicaciones generales las caras cambiaron de la expresión de interrogación a la de alegría.

Les repartí unos papeles que tenían dibujos de diferentes símbolos uno al lado del otro representando las notas musicales en un pentagrama. (Rectas, cuadrados puntos, triángulos, círculos, etc.). Cada símbolo tenía que ser reemplazado por un sonido como palmas, silbido, castañetas lo que se les ocurra. Una vez que hallan elegido con que reemplazarlos hacíamos la puesta en escena de la música que habían seleccionado.

Daiana propuso elegir la música una vez cada una, propuesta que fue aceptada por las demás. Cada una, entonces, debía tomar un papel con la “letra” de la música e interpretarla con el sonido que más le gustara. A la vez tenían que enseñársela a las compañeras para que todas puedan hacer sonar la batucada de la manera que se había elegido.

Con la primer “partitura” practicamos y nos pusimos de acuerdo en algunas cosas que no entendían como el ritmo, la cantidad de veces que debían hacer los sonidos, que sonidos podían ser, cuales quedaban mejor combinados, cual les gustaba más.

No faltaban las risas, discusiones de si era así o de otra manera. Los sonidos iban desde palmadas en la mesa hasta onomatopeyas, como sonidos de cosas, un gato, y demás, todos producidos únicamente con la boca. Hubo también quien quiso utilizar instrumentos como un vaso de plástico roto que, como estaban limpios y había uno para cada una, los usamos.

Una vez seleccionados los sonidos cada una le enseñaba al resto como iban combinados y los interpretábamos.

Comenzamos a interpretar la música primero de la batucada de Micaela, luego la de Yamila y la de Daiana. Era interesante ver como a medida que practicaban los sonidos y los ritmos iban integrándose de una forma tan homogénea que hacía que todos se escucharan totalmente integrados y en el mismo instante es decir, Yamila, Daiana y Micaela combinaron las interpretaciones juntas de manera tal que sonó como si fuera una sola.

Después se les ocurrió que podíamos combinar las partituras, primero la de Daiana , después Micaela y Yamila. Otra combinación fue primero Yamila, luego Daiana y por último Micaela. Hecho que se hizo posible gracias al entusiasmo que pusieron ante la actividad propuesta. El taller se extendió un poco en el horario porque no querían dejar de hacer sonidos y combinarlos. Llegaron a inventar sus propias partituras y sonidos, para luego tocarlos de manera combinada.

Ya finalizando el taller les comento que quedan solo dos encuentros más para culminar los talleres, lo que las inquieta porque manifiestan no querer terminar. Prefieren seguirlo hasta diciembre. También les digo que traigan los títeres que vamos a jugar con ellos, vamos a armar una obra de teatro. Se ponen muy contentas y comienzan a imaginar historias, nombres para personajes, lugares de desarrollo de las historias.

Comenzamos a juntar las cosas que utilizamos, mientras recuerdan las diferentes estrategias y sonidos combinados. Les causa mucha risa recordar como hacían los sonidos. Les aviso que traigan los títeres para jugar en el próximo taller, todas dicen que los tienen. Acomodamos la sala y nos retiramos de la institución.

Daiana cruza la calle y llega a su casa, Yamila y Micaela - igual a algunos encuentros anteriores- hacen unas cuadras con migo hasta sus casas.

Taller: N° 16

Fecha: 11/10/02.

Objetivo: Inventar una historia.

Técnica: Observación participante. Uso del registro tecnológico.

Actividades programadas: Jugar con los títeres. Armar una obra teatral.

Participantes: Coordinadora, Daiana, Micaela, Yamila, Ana Inés.

Desgrabación y anecdotario:

Estuvimos esperando nuevamente a Daiana porque la madre la mandó a hacer un mandado justo cuando era la hora del taller.

Como fue común en todos los encuentros, en la institución somos muy bien recibidos. Nos acomodamos en la sala, hoy si tenemos sillas para todas, nos ubicamos en ronda. Prácticamente lo acomodan ellas al grabador ya saben como ubicar el cable, los casetes, que botón tocar.

C:_ Listo, ahí graba. Bueno, veo que no trajeron los muñecos.
Y:_ Nos olvidamos seño.
C:_ Bueno, ¿qué podemos hacer entonces? (Mientras tanto Micaela y Daiana cuchichean.)
M:_ Mirá como se pone colorada, mirá mirá. (Se cargan con los chicos que les gustan)
C:_ ¿Y a vos, no te gusta nadie?
M:_ Si.
D:_ También Emiliano.
M:_ ¡¡Mentirosa!!
Y:_ Si, si.
M:_ Y a vos dos.
Y:_ Son todos feos.
C:_ Mmmmm..... ¿todos feos?
D:_ Tiene un novio pero no es de acá de Molina, ni de nuestro colegio. Me mostró que tiene una foto. (Habla de Yamila).
A I:_ Y en la escuela le dió un piquito. (Habla de Daiana)
D:_ Mentira.
M:_ ¡ Si! En Técnicas Agropecuarias lo abrazaba .
D:_ Mentira, el me dijo que le acomode la campera.
M:_ Mentira.
Y:_ Porque ella era la guarda espalda de Daiana y le contaba todo lo que hacía con Emiliano.
D:_ Yo no estaba hablando con el, veníamos caminando y justo pasó por al lado mío, y justo me caí y caí en la boca de él (Risas).
C:_ Bueno, un beso de cariño.
M:_ Pero en la boca. (Como diciéndome que no era así)
Y:_ Y todos decían ¿puedo ser la madrina? ¿Puedo ser la madrina? Decían así.
C:_ ¿La madrina de quién? (Todas se ríen con picardía.)
M:_ Yo voy a ser la tía del bebé de ella.
D:_ ¡Mentira!
M:_ Si. Si soy la madrina le voy a comprar regalos.
A I:_ Yo le compro pañales.
M:_ A mi no me gusta nadie .
Y:_ Si ... a vos te gusta Franco.
M:_ No
Y:_ Ella lo miraba y se ponía colorada en Física.
M:_ ¿Y sabés de quién gusta Gustavo?, te digo la verdad la verdad... me decía a mí que gustaba de vos y que te quería dar un beso, pero que vos no lo querías, así me dijo. (Dirigiéndose a Yamila).
D:_ Señorita, ¿sabe lo que hizo Yamila? (Se ríen no se sabe bien lo que dicen).
D:_ Le tocó el
M:_ Pitulingui (se ríen mucho).
D:_ Y le hizo la...(Se siguen riendo).
C:_ ¿Y ustedes cómo saben?
D:_ Porque lo vimos.
C:_ ¿A dónde?
M:_ En el baño de las mujeres.
D:_ Yamila se metió al baño de los varones y Franco estaba piyando. (Se ríen mucho y con vergüenza un buen rato.)
C:_ Bueno, bueno. Vamos a inventar un cuento nosotras.
M:_ Pero, hoy no queremos hacer nada.
C:_ Y ustedes chicas tampoco. Están de acuerdo con Micaela.
A I:_ ¡Vamos a jugar al teléfono descompuesto!
D:_ Yo no se jugar, así que...
C:_ Bueno, enseñémosle a Daiana.
M:_ Es como jugamos en la escuela en música. Yo le digo algo a ella y....
A I:_ Tenés que decirlo con voz fuerte cuando llega a lo último.

C:_ ¿Y qué pasa si yo digo al final, algo distinto?
M:_ Y bueno, yo lo dije, y yo sabía si era verdad o mentira.
C:_ Y si yo contesto mal...
M:_ Se hace el teléfono descompuesto.
C:_ A bueno, ahora entendí.
A I:_ Dale, ¿quién empieza...? (Comenzamos a jugar al teléfono descompuesto. Micaela piensa algo para decirme, se lo paso a Daiana. Ana Inés que era la última no entendió lo que dijo. Comienzan a reírse).
M:_ ¡Teléfono descompuesto! (Risas generalizadas).
A I:_ Vamos a escuchar lo que grabamos.
C:_ Bueno, escuchamos y por hoy terminamos entonces.
Ya es la hora y no tienen ganas de hacer nada. Esperar a Daiana hizo que se retrazara mucho el horario. Les recuerdo que el próximo taller es el último, por lo que ponen cara de descontento.
A I:_ Vos tenés piojos andá a buscarte para los piojos.(Señalando la vitrina de los medicamentos.)
D:_ Y si , pero el doctor me dio un remedio y me lo puse.
C:_ Yo cuando era chica tenía piojos.
A I:_ En la escuela te enseñan.
D:_ Yo el primer día de la escuela fui limpita, sin piojos y después...
A I:_ Yo también y después me llenaron.
C:_ ¿Y las reta la maestra?
D:_ No pero nos dice que nos revisemos la cabeza.
A I:_ Pero Alejandra no se revisa.
D:_ Yo si. (Comienzan a mirar la vitrina de los medicamentos para ver si está el remedio que les dió el médico.) Esa tengo, esa crema de enjuague.
Y:_ Yo también uso esa, me la dió Machado.
M:_ Escuchemos lo grabado... dele.
C:_ Bueno, ¿están todas de acuerdo?
Todas contestan:_ Si, si....
Escuchamos lo grabado y antes de irse les recuerdo que la semana entrante es el último taller, que por favor no falten así podemos cerrarlo. En la escucha de la grabación se van identificando, identifican a sus compañeras y también mi voz. Se despiden con un beso hasta el próximo encuentro.

Taller: N° 17

Fecha: 18/10/02.

Objetivo: Evaluación y culminación del taller.

Técnica: Observación participante. Uso del registro tecnológico.

Actividades programadas: Sorteo del muñeco, charla sobre consideraciones del taller.

Participantes: Coordinadora, Daiana, Micaela, Yamila, Ana Inés.

Desgrabación y anecdotario:

Nos ubicamos en ronda sentadas en el suelo, se las nota muy ansiosas por el sorteo del muñeco. Es por ello que decido que empecemos primero con eso.

C:_ Bueno antes de ponernos a charlar que les parece si sorteamos el muñeco.

Y:_ Y si porque a mí no me lo pasaron más.

D:_ Bueno por un día.

C:_ ¿Quieren que hagamos con los papelitos como la otra vez?

Todas:_ ¡Si, si!!!

Preparamos los papelitos con los nombres, cada una escribe el suyo en un papel. Los mezclamos, decidimos que saque el papel una enfermera. La llaman y saca un papel con el nombre de Micaela. Micaela festeja y las otras nenas no quedaron muy conformes, a lo que yo explico que esas eran las condiciones en las cuales habíamos decidido hacerlo. Igualmente Micaela les decía que se lo iba a prestar cuando vayan a su casa a jugar. Nuevamente nos acomodamos en la sala, después del alboroto y pregunto:

C:_ ¿Y, les gustó venir al taller, o no, les gustaron las actividades?

A I y M: _ ¡Siiii!

M: _ Mi madrina cuando tiende la ropa afuera y siempre la persigue un perro dalmata y una vez se cayó, y ahora se murió.

C: _ ¿Quién? El dalmata.

M: _ Si.

C: _ Bueno, ahora no la persigue más.

M: _ Ahora pusieron dos perros gran danes, y una perra tuvo cachorritos.

A I: _ Y a veces yo voy a pescar, con Sebastián fuimos a pescar.

C: _ ¿Qué pasó con la chica que ustedes me habían contado que le había pegado no se a quien?

A I: _ ¿Cuál?

M: _ A la Molina.

C: _ ¿No le pegó a nadie más?

A I: Ya se, si, sigue pegando.

M: _ La retaron porque en el baño de las mujeres escribió.

A I: _ Y el hermano va a séptimo.

C: _ Y ustedes, se portan bien en la escuela o no.

M y Y: _ Bien.

A I: _ A mi no me retaron nunca.

No quieren charlar mucho se van afuera, por lo que les digo que no podemos salir que las charlas también forman parte de las actividades del taller y que nos enseñan a conocernos, a comprender lo que le pasa al otro, por eso hoy la actividad va a ser charlar con mis compañeros. Luego nos vamos adentro y nos ubicamos nuevamente. (no se encuentra en la grabación debido a que fue vivenciado en la vereda del hospital.)

M: _ Ayer me retaron en la escuela .

C: _ ¿Por qué?

M: _ Después te cuento. (Hace una pausa, murmura algo.)

Al rato: M: _ Un chico se había caído al agua entonces yo dije se hizo pi pi encima. Yo no sabia que se había caído entonces por eso me reto la señorita.

A I: _ A mi nunca me reta la señorita.

C: _ ¿Y a los otros chicos las reta la señorita?

A I: _ A todos.

M: _ A mi me reta poco. (Haciendo una aclaración a lo que dijo su amiga.)

A I: _ A mi nunca me reta.

M: _ ¿Qué es nena o varón? (señalándomela panza.)

C: _ Un varón .

A I: _ ¿Cómo se va a llamar?

C: _ Se va a llamar Mateo.

M y Y: _ AAAAAA (Las dos hacen una expresión como de desencanto)

C: _ Si ya les dije. ¿ Como era que querías que le ponga vos?

A I: _ Jazmín.

M: _ Conocí otro nombre Alexis , Tomás,

C: _ Me parece que le va a quedar Mateo. Y con las notas como anduvieron.

Y: _ Bien.

M: _ Yo tuve todo muy bien, muy bien, muy bien, bien, muy bien, bien. Y en física excelente, excelente, excelente. En lengua tuve satisfactorio, .

C: _ ¿Qué sería eso?

M: _ Que no estudie mucho. En Ciencias Naturales muy bien, muy bien , excelente. En tecnología muy bien, muy bien, excelente.

C: _ ¿Y vos?

A I: _ Una sola tengo mal, matemática.

M: _ Daiana no hace la tarea nunca.

D: _ Mentira.

C: _ Y Yamila,

M: _ Hoy se sacó un uno en tecnología , porque no hizo la tarea.

Y: _ Bueno, lo voy a levantar che... (No le gustó mucho que la pusieran en evidencia)

C:_ Bueno pero yo les había preguntado si les gustó el taller, que fue lo que más le gustó que hicimos.

M:_ A mi cuando hice de Yakira.

A I:_ A mi los cuentos.

Y:_ A si, si.

C:_ ¿Y a vos Daiana?

D:_ A mi la ficha.

A I:_ Vamos a escuchar.

M y AI:_ Si, si, dale, dale.

C:_ Bueno, eso también les gustó mucho.

Todas:_ ¡Si, si, iiiii!

Como insistieron bastante decido hacerles escuchar algo más de lo que siempre escuchan. Mientras la cinta corre les pregunto como se sintieron en el taller y contestan que les gustó mucho, si hay posibilidades de seguir con esta actividad, a lo que contesto que ya lo habíamos planteado así, que fueron un montón de encuentros, y que a mi también me gustó mucho compartir todo ese tiempo con ellas. Termina la grabación. Nos despedimos con un beso, y saludamos también a las enfermeras del lugar dándole las muchas gracias por todo lo que nos ayudaron.

Nos vamos todas juntas y cada una se despide cuando llegamos cerca de sus casas.