

Entre la casa, la escuela y el instituto: registrar la experiencia ATR

Resumen

El análisis de un registro escrito de la experiencia de revinculación (ATR), llevada adelante en un distrito de la provincia de Buenos Aires, permite leer el sentido de la tarea de la acompañante, sosteniendo un propósito pedagógico atento a las y los niños, la escuela, las familias. Disruptivo y novedoso, enriquece los espacios de la formación docente.

Palabras Clave

Experiencia disruptiva • articulación de escenarios • registros de la experiencia • conocimiento en comunidad

El Programa ATR, lanzado a la esfera pública en contextos de pandemia, alcanza su legitimación –de manera explícita– prescribiendo tiempos, modalidades, protocolos de cuidado, régimen de comunicaciones y circulación de la información.

Al mismo tiempo, su carácter disruptivo evidencia –a través de una propuesta que identifica tres escenarios (hogares, escuelas e Institutos de formación) para el desarrollo de las tareas– su emergencia inscripta en la situación de crisis del

* Maestra Nacional Normal (1969). Licenciada en Gestión educativa (Untref). Diplomada en desarrollo curricular con orientación en Ciencias Sociales (Flacso). Maestranda en Formación Docente (UNIPe). Profesora del ISFD N° 170, Maipú, Provincia de Buenos Aires. Docente de nivel primario, con 12 años de trabajo en escuelas rurales. Participa en proyectos de investigación vinculados al desarrollo local.

sistema educativo, cuyas problemáticas y limitaciones ha puesto en evidencia el contexto de pandemia.

Una de las novedades de esta propuesta es la articulación de los tres escenarios mencionados, proponiendo el diálogo entre los actores –familias, docentes, estudiantes de la formación y formadores– que de una u otra manera intervienen en la formación de los niños; articulación que suele estar limitada por las condiciones en que funciona el sistema de enseñanza. De esta manera, el Programa alienta el intercambio proyectando encuentros sincrónicos y facilitando la circulación de la información generada desde los distintos ámbitos.

Los registros realizados por las docentes en formación nos permiten la recuperación de la experiencia, focalizándonos no solo en los formatos elegidos y su pertinencia, sino también en lo imprevisto de la actividad, resultado de la articulación de estos tres escenarios.

¿Para quién escribo? ¿Cómo escribo? ¿Qué escribo? Son preguntas que acompañan la reflexión sobre decisiones instrumentales. Las y los acompañantes –docentes en formación que cursan en los ISFD, recordémoslo– implementaron diversas formas de registro; planillas preformadas, narrativas y notas, conforme su funcionalidad: para la información a las autoridades, un récord, simplificando la información y permitiendo cierta sistematización en torno a datos relevantes; las narrativas dejaron registros subjetivos de la experiencia; finalmente, las sencillas notas realizadas en un foro del instituto de formación habilitaron instantáneas impresiones que –aunque a veces inadvertidas en una primera impresión– guardan gran potencia reflexiva que puede ser retomada en análisis posteriores.

Es potente el acto de reconstruir las experiencias pedagógicas a través de la escritura. “Soltar la pluma” nos reencuentra más íntimamente con los propósitos que guiaron el desarrollo de la actividad; estos alcanzan una calidad diferente, alejándose del enunciado formal, facilitando su apropiación, enriqueciendo el proceso de formación en la práctica.

El acompañante –docente en formación– no lleva ahora en su haber un plan de clase que deberá confrontar con el desarrollo de la actividad, de una clase estándar. El plan, esta vez, es la resolución de un problema: la desvinculación; el propósito de la tarea, la re-vinculación. La situación excede lo inmediato de la transmisión de un contenido,

excede también los términos habituales de la vinculación: vinculamos alumno-escuela, sí; pero aquí hallamos lo disruptivo, lo novedoso que no se corresponde únicamente con la situación de pandemia, sino con la necesaria integración de los tres escenarios mencionados. ¿Es necesario entonces revisar el significado del término re-vinculación y sus alcances? ¿Es novedoso el problema? ¿Cómo juegan los tres escenarios en la forma en que las y los acompañantes han resuelto registrar sus experiencias?

Proponemos la lectura y el análisis de un registro que tomó diferentes formatos. Por un lado, una planilla predeterminada que reúne los siguientes datos: Nombre, año y trayectoria 2020 del alumno/a; fecha, motivo y respuesta de cada visita; acciones y resultados de la propuesta de vinculación. Es esta una planilla propuesta por las autoridades distritales, a fin de cumplir con lo regulado por las disposiciones correspondientes al Programa (Comunicación conjunta N° 1 y N° 3/2020 DGEYC).

Por otro, y a continuación del registro, la docente en formación incluye textos y fotografías, que –acompañando la síntesis volcada en la planilla– siguen un orden que puntualiza comentarios sobre cada encuentro, en total 7. De este modo, en una única producción, resuelve la articulación de las demandas producidas por las autoridades del Distrito y los docentes del Instituto de Formación.

En este análisis, incluimos los registros realizados por la docente en formación, en el foro del ISFD y recogemos algunas expresiones que hacen posible ponernos en diálogo con estos escritos:

De la planilla

Leemos: “alumno capaz”, “entramado familiar complejo que requiere acompañamiento”, “cuerpo docente interesado en el alumno”.

Los datos referidos a los encuentros en los hogares, dan cuenta de algunas interrupciones por suspensión en la emergencia sanitaria, o un día de lluvia, al tiempo que destaca la buena recepción familiar.

Consigna, finalmente, en relación a la propuesta didáctica, una secuencia construida en base a los intereses del niño –curso primer año de la escuela primaria–, la inclusión en los encuentros de su hermano menor, los logros en el sostenimiento del interés y los avances en la escritura: desde “escribir con ayuda” –en el tercer encuentro– hasta la revisión autónoma de su propia escritura. Juegos y pesca “en un

pequeño pozo en la vereda”, se articulan con una actividad propia del módulo provisto por la maestra de la escuela de pertenencia.

De las “observaciones”, detalladas por fuera de la planilla

Forman parte de las observaciones en terreno de la acompañante, la reticencia de B. (el niño a quien se esperaba revincular) para sacarse fotos, su preferencia por las actividades de prácticas del lenguaje, cierta timidez, condiciones de vida –vivienda humilde, pasan mucho tiempo solos– y una afirmación de partida: es necesario, además del acompañamiento pedagógico, el emocional e incluso asistencial. Seguirá luego un recorrido que detalla encuentro por encuentro. De allí, seleccionamos los siguientes episodios.

Escenas de un vínculo cumplido

El acompañamiento de la directora de la escuela primaria en el primer encuentro facilita el comienzo del diálogo, el contacto con sus gustos y juegos habituales, la inclusión del hermanito menor. La estudiante escribe al respecto:

P. (la directora de la escuela de pertenencia) y yo nos acercamos al árbol y comenzamos a hablarle. Ella le insistía que bajara para que nos presentemos y con ayuda de la mamá, B. bajó del árbol.

No parecía interesarse por mi presencia. Nos presentamos y comenzamos a charlar, gracias a las intervenciones de P. pudimos determinar que a B. le gusta pescar y lo hace en una zanja fuera de su casa donde habitan pececitos pequeños (registro del primer encuentro).

La forma en que la docente en formación –transita el tercer año del profesorado– da respuesta a estos primeros datos, puede leerse en estos comentarios: “B. prestó mucha atención, me ganó en las partidas del juego... cuando llegué y vio que efectivamente traía las cañas... me contaron las cosas que les gusta hacer y las que no, y cantamos. Descubrí que... les gusta cantar”.

Interesa recuperar un comentario que pareciera ser circunstancial. La estudiante relata que un día llegó a la casa de B. y no la atendían; aparentemente la música,

que se escuchaba a un volumen alto desde dentro de la casa impedía que pudieran oírla. Es posible imaginar a partir de esta escena, un hogar donde la música suele ser una compañía y, más aún, una compañía que importa compartir; en el comentario “descubrí que les gusta cantar” reaparece la música, acercando notas de la cotidianidad familiar que llamaron la atención de la acompañante.

Las condiciones de pandemia y los consecuentes protocolos de cuidado aparecen como indicios de las condiciones de aprendizaje en que se produce esta experiencia. Al respecto leemos: “al cumplirse los 15 minutos expliqué que tenía que irme¹ y no querían que lo hiciera”, “a los quince minutos recogí la lona”, “cuando llegara la ropa adecuada² para cuidarnos iría nuevamente a verlos”.

Leemos en el registro del séptimo encuentro, en el que lo previsto deja lugar al juego, a la mirada sobre el estado emocional de B.: “el niño estaba muy disperso, distante. Me dijo que hoy estaba cansado y que después tenía que ir ‘a la salita a ver a la psicóloga’. Le dije que yo también estaba cansada y me gustaría divertirme con él y su hermano. Ese día había preparado unas actividades que involucraban la escritura, pero también llevé el juego de la Oca, por si acaso... Efectivamente jugamos”. Notemos que la docente-estudiante se acerca a la casa habiendo previsto dos opciones, las actividades y el juego. El propósito de sostener una interacción con el niño está claramente en primer plano a partir del cual genera una situación de empatía en la que legitima el cansancio del niño y valora el deseo de diversión. Desde esas coordenadas propone un juego como modo de interacción para ese día.

Asimismo, la proximidad con su mamá a través del agradecimiento, nos acerca una escena que permite apreciar la singular centralidad que adquieren los sujetos. Dice la acompañante ATR: “la mamá no es demasiado expresiva y fue muy gratificante para mí que pudiera evidenciarse mi tarea y que ella haya tenido el gesto de agradecerla”.

Pensamos en el valor pedagógico del vínculo humano: ¿qué aprendemos? ¿Quiénes aprenden? Por tanto, nos preguntamos si esta escena puede ajustarse a los

1. Debido a la situación de emergencia sanitaria, el tiempo estipulado para cada visita era de 15 minutos.
2. Para proteger a las estudiantes que asistían a los hogares, se dispuso que fueran con trajes especiales que el programa distribuyó.

cánones de una evaluación propia de cualquier secuencia didáctica. Aquí juegan la disposición intuitivamente inteligente del docente, los requerimientos de un niño conmovido por eventuales circunstancias, el gesto reparador de una mamá que agradece.

Leemos en los comentarios realizados por la docente-estudiante en el foro del ISFD: “resultó que él tenía muchas ganas de hablar”. Esta frase, perdida en el contexto de las primeras presentaciones en un foro, habla de un descubrimiento que orientará la actividad a la que accedemos a través de los registros: un encadenamiento de propuestas a partir del diálogo con el alumno. ¿Podemos leerlo como singular, como un recorrido no previsto, que no transcurre ni a la manera de una secuencia didáctica, ni como un andamiaje propio de alguna didáctica de un campo específico? Se trata de un recorrido que repone el vínculo interrumpido, trastocado, entre la escuela y los chicos.

Este *encadenamiento* ocurre paso a paso, comienza en la escucha atenta, alimenta la “invención” de medios y recursos, se concreta en propuestas consistentes, se “evalúa” en la percepción de una construcción de *conocimiento en comunidad*.

Pretendemos distinguir aquí la complejidad de una trama en la que B. logra escribir con más autonomía y en la que su maestra, sus amigos, su hermano, su mamá vivencian una experiencia diferente, por tanto, transformadora, de un escenario educativo. No hay en ella un conocimiento único que se comparte y resulta común a todos los actores; se trata de un aprendizaje en comunidad, de múltiples entrecruzamientos que dan sentido al encuentro pedagógico. B. logra finalmente escribir y, también, revisar su propio escrito. Proponemos volver al primer encuentro con la acompañante y la directora, los momentos compartidos con su hermanito y vecinos, el diálogo cercano entre la mamá y la docente, tanto como las propuestas de escritura realizadas en torno de estas situaciones y encontrar allí algunos indicios imprescindibles para comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje que ocurrieron.

Interesa destacar que estas decisiones de la docente acompañante respecto de los formatos elegidos expresan diferentes intenciones, la consideración de diversos receptores y, claramente, la elección de las palabras y construcciones del lenguaje que permitan cumplir con ello. Así, podemos advertir la diferencia entre datos

sintéticamente expresados en las planillas, y registros de decires, sensaciones, anticipaciones, decisiones, opiniones, propias de las narraciones y los comentarios en los foros.

Todo ello –incluimos aquí los mensajes fotográficos– nos permitió identificar no solo las herramientas que posibilitaron el diálogo articulador que mencionamos sino también el acercamiento a los sujetos de la experiencia a partir de su actividad real; lo emergente, lo no pautado, lo revelador de un paso a paso imprevisto en sus circunstancias aunque presente en las intenciones pedagógicas.

El vínculo humano pone en juego evidencias de la actividad, expresadas en el nivel de las emociones, y sobre las cuales, aun así, aunque no sea una “tarea de cierre”, ni una “indagación de saberes previos”, es, de todos modos, la posibilidad de confrontar previsiones y actividad real, identificar emergentes que se concretan en decisiones didácticas.

Así, develan el oficio docente en sus capacidades singulares y tal vez –convertidas en un indicio para repensar el perfil docente y, por tanto, su formación–, nos lleven a imaginar campos formativos atentos a la sensibilización de la mirada del educador, configurando espacios que habiliten la creación y su recuperación epistemológica. ¿Qué mirar? ¿Por qué?, y también, cuáles son las propias representaciones, deseos y emociones que encontrarán satisfacción en decisiones singulares que se perciben como verdaderamente ajustadas a los requerimientos didácticos de la situación.

Los tres escenarios, finalmente, han encontrado su lugar en estos registros. Leemos en ellos el sentido de la tarea de la acompañante: encuentra en los niños, en el hogar, en la escuela, indicios necesarios para sostener el propósito pedagógico. La sensibilidad para estar atenta a las necesidades del niño, sin abandonar nunca el propósito de ayudarlo a progresar en la escritura, nos invita a reflexionar sobre el acto pedagógico que se apoya en los saberes disponibles pero que no puede renunciar a la lectura de la singularidad que lo constituye.

