Entrevista

*Patricia Sadovsky**

¿En qué consiste la tarea de enseñar?[1] **Diálogo con María Luz Aguilar, Romina Paula Garuti, Claudia Mónica Llenas y Luciana Palma[2]**

María Luz Aguilar se formó como maestra de grado y es licenciada en Ciencias de la Educación. Se desempeña como maestra de apoyo pedagógico en el nivel primario y como docente en el Programa de Educación en Contextos de Encierro. Participa, además, en un espacio de organización pedagógica y sindical.

Romina Paula Garuti es profesora de Enseñanza Primaria y licenciada en Educación, por la Universidad Nacional de Hurlingham. Actualmente cursa el Taller de Tesis de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para el Nivel Primario. Trabaja como maestra en el ciclo de Educación para Jóvenes y Adultos y como capacitadora docente en la Escuela de Maestros.

Claudia Mónica Llenas es profesora de Enseñanza Primaria y licenciada en Psicopedagogía. Se desempeñó como docente durante treinta y siete años y, en los últimos diecisiete, ocupó cargos de conducción en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Luciana Palma es psicóloga, profesora de Educación Primaria y licenciada en Enseñanza de la Matemática para el Nivel Primario por la UNIPE. Se desempeña como maestra en el Programa de Aceleración y participa en espacios de formación docente inicial y continua.

* Directora de la *Revista Análisis de las Prácticas*.

1. Esta entrevista fue realizada en el marco de la 13° edición de la reunión *UNIPE Federal*, llevada a cabo en el mes de marzo de 2026 bajo el título *Los legados, las herencias y el futuro*, y se encuadró en el espacio denominado *La Educación en Debate*, organizado por el Secretario de Investigación y Posgrado de la UNIPE, Adrián Cannellotto, quien abrió la reunión. Fue una entrevista realizada a través de la plataforma Meet con asistencia de público.

2. Agradecemos a Mariela Helman habernos contactado con este equipo de colegas y haber promovido la idea de realizar esta entrevista pública.

Patricia Sadovsky (PS): Estamos atravesando un momento difícil en el campo educativo. Vivimos un tiempo de transformaciones sociales y tecnológicas radicales cuyo alcance todavía no estamos en condiciones de vislumbrar. Al mismo tiempo, en el espacio público se libra una fuerte disputa en torno al sentido formativo de la escuela, al lugar que ocupa la enseñanza en la sociedad y al vínculo con el conocimiento que buscamos promover. Las expectativas de muchos jóvenes se concentran en ganar dinero y, desde esa posición, critican a la escuela porque no les enseña a alcanzar el éxito económico que esperan. Asistimos, además, con perplejidad, a la difusión de afirmaciones que no pueden ser verificadas, que no se apoyan en la producción cultural y científica e, incluso, llegan a negarla. Esto resulta grave porque supone deslegitimar las referencias culturales sobre las que la escuela sustenta su tarea de transmisión. En este contexto de creciente cuestionamiento, en muchas escuelas resulta difícil lograr que todas las niñas y los niños encuentren un lugar en la escena de enseñanza y aprendizaje.

Es precisamente en este escenario donde cobra especial interés mirar de cerca algunas experiencias concretas. Ustedes trabajaron juntas durante los últimos tres años en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires en la que acompañaron la trayectoria de un grupo de niñas y niños que comenzó primer grado en 2023, cursó segundo en 2024 y finalizó tercero en 2025. A lo largo de esos años enfrentaron diversos problemas y, para abordarlos, llevaron adelante un trabajo institucional arduo, intenso y sostenido, orientado por una clara intencionalidad. Nos interesa conversar con ustedes sobre ese trabajo: sobre las decisiones que fueron tomando, las dificultades que encontraron y, especialmente, sobre esa dimensión institucional que fueron construyendo y sosteniendo a lo largo del tiempo. Quisiera pedirles en primer lugar que presenten brevemente la situación inicial en la que ese grupo –que en 2025 finalizó tercer grado– comenzó su escolaridad primaria.

Romina Garuti (RG): Voy a relatar brevemente la situación inicial. Yo fui su maestra de primer grado en 2023. Era un grupo que comenzaba la escolaridad primaria en un escenario muy heterogéneo y con condiciones de escolarización bastante frágiles. Estaba integrado por dieciséis niños y niñas que habían tenido

trayectorias muy diferentes en el nivel inicial. Algunos concurrían a la misma institución desde la sala de dos años; otros provenían de distintos jardines del barrio; y muchos no habían transitado el nivel inicial. Por lo tanto, sus experiencias pedagógicas eran muy diversas.

Señalemos además que en esta escuela no todos los niños ingresan al mismo tiempo. Algunos se incorporan cuando el mes de marzo ya está avanzado y otros lo hacen a lo largo del año. Esto supone que necesitemos más tiempo para conocerlos y para que puedan constituirse como grupo.

Fuimos observando que los puntos de partida respecto de las prácticas escolares eran muy diferentes. Nuestra escuela es pequeña y existe mucho diálogo entre las compañeras. Solemos generar espacios de conversación sobre las cuestiones que nos preocupan. Una de las primeras reflexiones que surgió fue que no podíamos seguir suponiendo que todos los niños y las niñas llegan a la escuela desde los mismos puntos de partida, con ciertas bases ya construidas y, mucho menos, con prácticas de escucha, lectura y escritura propias del trabajo escolar.

Cuando recuerdo aquel primer grado de 2023, se me representan algunas escenas muy concretas: las dificultades para escuchar un cuento, para jugar con dados, para reconocer los colores o para identificar los días de la semana.

Se fue configurando, así, un grupo muy disruptivo y muy desigual, en el que había muy pocos momentos de silencio que permitieran comenzar un trabajo y grandes dificultades para sostener acuerdos básicos de convivencia. Sin embargo, más que considerar estas características como un rasgo propio del grupo, hoy, con cierta distancia, podemos leerlas como la expresión de un contexto más amplio.

Se trataba de infancias atravesadas por la pandemia y la pospandemia durante el nivel inicial. Identificábamos cierta fragilidad en la construcción de los vínculos con sus pares, de las subjetividades y de los límites. A esto se sumaba, en nuestra escuela, una gran desigualdad en el acceso de los chicos a experiencias culturales y pedagógicas.

A lo largo del año recibimos la visita de profesionales del Equipo de Orientación Escolar, de centros de salud y de coordinadores de los equipos de Acompañamiento para la Inclusión Escolar (AIE). Para nosotras, todo esto era muy nuevo. No estábamos acostumbradas a que en la escuela se presentaran este tipo de situaciones. Había sido siempre

una escuela muy tranquila, con grupos pequeños, y era la primera vez que nos sucedía algo de estas características.

Yo trabajaba allí desde hacía dieciséis años. En general, conocemos a los grupos, a sus familias, a sus hermanos y a sus primos. Por eso, era la primera vez que nos enfrentábamos con una situación tan particular.

También advertíamos que muchos de los profesionales que se acercaban no sabían muy bien qué hacer. Para todos era un panorama complejo. En algunos momentos sentíamos que había muchos adultos interviniendo, pero con una mirada muy ajena a la escuela, casi como una mirada extranjera que observaba la situación y decía: "Esto es un caos total, ¿qué se puede hacer?". Nosotras tampoco sabíamos qué hacer.

En paralelo, comenzaron a aparecer situaciones vinculadas con la tramitación del Certificado Único de Discapacidad (CUD). Algunos niños ya contaban con el certificado desde el nivel inicial, otros estaban gestionándolo y, en algunos casos, fue necesario orientar a las familias para que realizaran una consulta con el pediatra.

Aquí es necesario hacer una salvedad. Muchos de los niños de la escuela no concurren periódicamente al médico, sino que son llevados cuando están cursando alguna enfermedad. En esos casos se pierde la posibilidad de realizar un seguimiento regular de su desarrollo y crecimiento. Nuestra sugerencia, particularmente respecto de algunos niños, fue que los llevaran al médico y efectuaran una consulta.

Esta situación nos enfrentaba con un desafío frecuente en las escuelas de la Ciudad: la articulación con el sistema de salud y, especialmente, la tendencia a diagnosticar con demasiada rapidez ciertas dificultades escolares.

PS: Cuando conversábamos sobre este tema para preparar la entrevista, ustedes señalaron que los diagnósticos no constituyen una herramienta para las y los maestros o, al menos, que no lo eran para ustedes. Sin embargo, conocemos otras situaciones en las que se deposita en el diagnóstico la expectativa de encontrar una explicación que permita descansar en él y, de alguna manera, renunciar o dimitir de la responsabilidad de enseñar. Me resultó muy clara la afirmación que ustedes hicieron aquel día: *el diagnóstico no es una herramienta para los docentes*. ¿Podrían explicar o desarrollar un poco más esta idea?

RG: Fuimos comprendiendo esta cuestión como equipo, en las numerosas conversaciones que manteníamos con la Dirección de la escuela. Entendimos que un diagnóstico no podía ordenar nuestra tarea pedagógica ni determinar nuestras expectativas respecto del aprendizaje. Durante el tiempo que nos dimos para conocer al grupo, fuimos advirtiendo que las condiciones para enseñar y aprender –por ejemplo, a leer y a escribir– no estaban dadas de manera espontánea. Esto produjo en nosotras un giro conceptual importante. Dejamos de suponer que los chicos estaban preparados para aprender sobre la base de ciertas condiciones homogéneas que, entre comillas, habrían sido garantizadas por el nivel inicial. Comenzamos a asumir que la educabilidad no era un punto de partida asegurado, sino una construcción que debíamos realizar junto con ellos.

Desde la posición que asumimos como equipo, entendimos que construir esas condiciones de educabilidad era una responsabilidad compartida entre las docentes, el equipo de conducción, los estudiantes, las familias y el contexto. Sin embargo, reconocíamos que existía allí un fuerte compromiso de nuestra parte.

Esto implicaba también asumir una posición ética: sostener que todas y todos podían aprender. Si esto no estaba sucediendo, no podíamos limitarnos a decir "le falta, no comprende o no lee". Debíamos situarnos en otra perspectiva y preguntarnos cuáles eran las condiciones pedagógicas que, desde la escuela, no estábamos logrando generar.

Luciana Palma (LP): quisiera agregar algo en relación con la cuestión del diagnóstico, que también fue novedosa para nosotras. Cada vez más niños y niñas ingresan, sobre todo a los primeros grados –al menos, esta es una realidad que observamos en la Ciudad de Buenos Aires–, con algún diagnóstico. Esta situación viene generando tensiones, debates y preocupaciones. Creemos que es necesario que nos preguntemos por qué en nuestra sociedad hay cada vez más chicos y chicas diagnosticados. Sin embargo, cuando la escuela recibe a un alumno o una alumna con CUD, centrarse exclusivamente en el hecho de que tiene un diagnóstico puede convertirse en un obstáculo para nuestro trabajo.

Como sucede con otras etiquetas, el diagnóstico puede condicionar la mirada docente acerca de las posibilidades

de esos niños y de cómo debería desarrollarse su escolaridad. Por supuesto, la escuela tiene que saber si un niño o una niña cuenta con un diagnóstico, pero esa información no ofrece demasiadas respuestas acerca de cómo organizar una propuesta de enseñanza.

Saber que un alumno tiene trastorno del espectro autista (TEA), por ejemplo, no necesariamente nos proporciona información acerca de cómo aprende. Existe ya un importante desarrollo teórico que problematiza y alerta sobre una práctica escolar muy naturalizada: la creencia de que, por agrupar a los chicos según ciertas características o rasgos comunes, se garantiza la homogeneidad de sus puntos de partida y de su relación con el aprendizaje. En ese sentido, entendemos que el diagnóstico, a veces, termina operando de una manera que vuelve a homogeneizar a sujetos que son diversos.

En el grado sobre el que estamos conversando ocurrió algo muy concreto: muchos chicos ingresaron sin diagnóstico y este apareció algunos meses o, incluso, algunos años después. Pensar que debemos esperar la llegada de un diagnóstico constituye una doble trampa para nuestro trabajo. Por un lado, perdemos tiempo de intervención y, por otro, cuando finalmente contamos con el diagnóstico, tampoco encontramos allí la solución para pensar las propuestas pedagógicas.

En ese grado había tres niños que tenían el mismo diagnóstico y se encontraban en situaciones completamente diferentes respecto de los aprendizajes. Por lo tanto, las configuraciones y las intervenciones que realizamos desde la escuela también fueron muy distintas.

Esto se contrapone con la idea de que existen recursos específicos destinados a tal o cual tipo de sujeto. Nosotras consideramos que poseemos un saber general y transversal para trabajar con niños con y sin discapacidad. Para intervenir y pensar propuestas es necesario conocer a cada sujeto, comprender de qué manera se relaciona con el conocimiento y reconocer su posición como alumno dentro de la escena escolar. A partir de toda esa información, podemos decidir cómo intervenir y cómo organizar la enseñanza.

De otro modo, parecería que nuestro saber y nuestro conocimiento están autorizados para trabajar con algunos niños, pero no con otros.

Al mismo tiempo, nos parece importante señalar que la construcción de las escenas necesarias para establecer

vínculos y conocer los puntos de partida de los alumnos no siempre sigue el mismo recorrido. Con algunos chicos transitamos caminos más conocidos y allanados; con otros, fue necesario atravesar un largo proceso de ensayo y error. Esto abre una pregunta acerca de la necesidad de producir, sistematizar o actualizar ciertos conocimientos –todavía no sabemos exactamente cuál es el verbo más adecuado–, pero siempre desde una perspectiva anclada en la enseñanza y en la didáctica.

Quisiera agregar una última cuestión. En la conformación de ese grado hubo un armado externo a la escuela, es decir, el grupo quedó conformado de esta manera por el formato de inscripción *on line* que adopta ahora la Ciudad de Buenos Aires. Es decir, no hubo posibilidad de mirar pedagógicamente las particularidades de ese grupo e intervenir sobre eso anticipadamente. Esto agregó un desafío a la construcción de una grupalidad que ya era muy compleja. Allí ocurrió algo más, que es lo que Romina intentó expresar al referirse a su carácter disruptivo, especialmente en relación con lo que nosotras conocíamos hasta ese momento a partir de nuestro trabajo en la escuela.

RG: Teníamos claro que, si bien se trataba de un grupo de dieciséis estudiantes, había seis niños que requerían otro tipo de intervenciones y una mirada más específica. Sin embargo, nunca perdimos de vista que, para nosotras, lo central era la grupalidad.

Esos niños requerían una atención particular, pero seguían siendo parte de un grupo. Por eso, debíamos trabajar en la construcción de esa grupalidad. A veces resulta complejo pensar simultáneamente las individualidades y el grupo, pero nos propusimos como escuela no caer en la trampa de sostener una idea y terminar haciendo otra. Se trataba, entonces, de construir la grupalidad teniendo en cuenta las particularidades de cada uno y de cada una.

PS: Quisiera hacer una breve síntesis de lo planteado hasta aquí antes de continuar. Ustedes están señalando, en primer lugar, la centralidad de la enseñanza y, en segundo lugar, la consideración del grupo como una unidad, sin desconocer la existencia de sujetos singulares. Esto plantea un eje problemático para pensar la enseñanza, tanto en este caso como en cualquier otro, aunque asuma modalidades diferentes: la relación entre el conjunto y cada uno

de los chicos. El grupo no es la suma de los individuos. Existe un hacer colectivo que nutre el trabajo de cada estudiante, pero es necesario indagar cómo se construye y de qué manera se concreta en cada situación.

Ustedes señalan con mucha fuerza la centralidad de la enseñanza en la constitución de un grupo de trabajo. Los diagnósticos provienen del campo de la salud. En el caso de ustedes no ocurrió algo que sucede en muchas instituciones: que la intervención del área de salud se imponga sobre la enseñanza y termine desplazándola.

Creo que llegaron a plantear algo así como: tenemos que dejar de pensar en los chicos que no tenemos. De alguna manera, Romina, dijiste eso cuando explicaste que dejaron de suponer que los chicos eran de una determinada manera y comenzaron a preguntarse quiénes eran realmente y cómo construir la escena de enseñanza a partir de quienes eran, sin renunciar al propósito de que aprendieran en la escuela.

Romina mencionó al comienzo una cuestión sobre la que también conversamos extensamente cuando preparamos esta entrevista: en términos generales, ustedes tenían la percepción de que las ayudas propuestas por los profesionales que se acercaban a la escuela no funcionaban. ¿Por qué piensan que esas ayudas no resultaban?

Claudia Llenas (CLl): Me incorporé a la escuela como directora en agosto de 2023, cuando este primer grado del que estamos hablando ya había realizado una parte de su recorrido. Yo venía de una escuela completamente diferente, con características muy distintas. Además, aunque soy licenciada en Psicopedagogía, el trabajo en un consultorio es muy diferente del que se realiza en una escuela. En el consultorio se trabaja con un niño; en la escuela había dieciséis niños a quienes atender y observar. Esta es una discusión que también tenemos con frecuencia cuando trabajamos con los coordinadores de los Acompañantes de Inclusión Escolar (AIE). La mirada suele estar puesta en un niño en particular, cuando, en realidad, debería dirigirse hacia todo el grupo. Eso era, en parte, lo que ocurría con las personas que se acercaban para observar qué estaba sucediendo en primer grado y también en los otros grados. Como señalaron las compañeras, es una escuela que sostiene con mucho compromiso la inclusión. La situación no se limitaba a ese primer grado: a lo

largo de todos los años había niños que atravesaban situaciones diversas.

Se acercaban profesionales del Equipo de Orientación Escolar, del área de Educación Especial, coordinadores de las maestras de apoyo pedagógico y coordinadores de las maestras de integración. En segundo grado, cuando comenzaron a incorporarse los AIE, también empezaron a concurrir sus coordinadores. Entraban a las aulas y observaban. Más allá de la buena disposición –porque todos querían colaborar para que el grupo pudiera funcionar–, creo que aquello que marcaba el fracaso de esas miradas era que las ayudas se presentaban como recetas. Esto suele ocurrir, una especie de uso automático de ciertas herramientas: se supone que, por utilizar determinado recurso, todo funcionará.

Se ofrecían indicaciones para un niño en particular y otras para otro, pero se perdía la mirada sobre la grupalidad. Desde nuestra perspectiva, no se tenía en cuenta el vínculo pedagógico que debe construirse entre el niño que desea aprender y el sujeto docente que desea enseñar. Cuando la mirada se formula desde el exterior y no considera ese vínculo ni los modos de conocer del sujeto que aprende, es allí donde, a mi entender, la intervención fracasa.

A partir de las innumerables conversaciones que mantuvimos, comenzamos a comprender que éramos nosotras quienes debíamos construir la red. Éramos quienes conocíamos a cada uno de esos niños y quienes queríamos encontrar una manera de que ese grupo pudiera funcionar. Las compañeras comenzaron, entonces, a construir diferentes dispositivos. Eran dispositivos destinados a alojar a ese otro que quiere aprender y a quien, por lo tanto, era necesario conocer: comprender sus modos de aprender y reconocer cuáles eran sus puntos de partida. Fue a partir de allí cuando comenzamos a observar cambios, tanto en las situaciones individuales como en el funcionamiento general del grupo.

PS: Quisiera señalar dos cuestiones de lo que estás planteando, Claudia, porque me parecen relevantes para subrayar el trabajo sobre la enseñanza.

La primera se refiere a las ayudas externas que no se insertan en un proyecto ni en una historia. Es como si alguien llegara, colocara una etiqueta y dijera: “hagan esto”. Se propone una actividad aislada, pero no se explicitan las hipótesis que la sustentan, si es que existen. ¿Por qué se propone esa actividad? ¿Bajo qué supuestos? ¿En qué diálogo con las y

los alumnos, con el grupo y con la maestra podría producir algún efecto?
Yo ubicaría esto dentro de una perspectiva activista, según la cual la actividad resolvería por sí misma el problema. Pero no es la actividad la que resuelve. Una actividad necesita estar inserta en un proyecto y sustentada en determinadas hipótesis.

CLI: Totalmente.

PS: La segunda cuestión, que señalaron tanto vos como Romina y Luciana, es la necesidad de comprender los modos de conocer de los niños. Existe mucha producción teórica acerca de los modos de conocer, pero ustedes están planteando que es necesario explorarlos específicamente en cada situación y analizar, luego, de qué manera dialogan con las conceptualizaciones teóricas disponibles sobre el aprendizaje. Me parece que ustedes reconocieron que había algo de la experiencia previa que ya no estaba funcionando como referencia y que, por lo tanto, era necesario construir una nueva experiencia. Aceptaron aquello que Luciana llamó *prueba y error*, una expresión que, a mi entender, da cuenta de la apertura a una búsqueda. ¿Cómo vamos a buscar? ¿Dónde vamos a buscar? Esas son las preguntas que comienzan a plantearse.

CLI: Absolutamente. A partir de los dispositivos que las compañeras fueron creando y construyendo –en un proceso que implicó marchas y contramarchas permanentes, muchísimas alegrías y también muchas frustraciones–, pudimos aprovechar de otra manera los recursos externos. Cuando ya contábamos con cierto conocimiento acerca de un niño, podíamos acercarnos a los profesionales y preguntarles: "Pensamos esto, ¿está bien?, ¿qué les parece?".
Puedo dar un ejemplo concreto. Con uno de los niños, las compañeras elaboraron una secuencia de Matemática especialmente pensada para él, después de estudiar cuál era su punto de partida, con qué conocimientos contaba y cuál era su modo de aproximarse a esa área. El niño continuaba trabajando dentro del aula, con la colaboración de la AIE. Entonces nos dirigíamos a los coordinadores del centro al que pertenecía la acompañante y les decíamos: "nosotras queremos este tipo de trabajo; queremos que esto suceda dentro del aula y que el niño realice estas actividades". De algún modo, se invirtió la situación. Ya no eran las

personas externas quienes llegaban para decirnos cómo debíamos trabajar, sino que éramos nosotras quienes definíamos qué necesitábamos y qué queríamos que sucediera.

PS: En síntesis, cuando los recursos se insertan en un proyecto en el que se ha identificado un problema y se han formulado ciertas hipótesis para abordarlo, pueden incorporarse al trabajo y producir determinados efectos. En cambio, cuando se proponen como soluciones estandarizadas, sin tomar en consideración cómo comprenden el problema quienes trabajan cotidianamente con él, no suelen producir los efectos esperados. No se trataría, entonces, de plantear una oposición entre aceptar o rechazar los recursos, sino de preguntarnos bajo qué condiciones un recurso puede resultar productivo. Su implementación puede estar sostenida por ciertas hipótesis de trabajo que luego deberán explorarse.

Me parece importante identificar las condiciones en las que los recursos pueden producir determinados efectos y aquellas en las que funcionan simplemente como pequeñas etiquetas que se pegan y se despegan.

Durante el tercer año, ustedes llevaron adelante una intervención institucional muy fuerte y decisiva por sus efectos. Al mismo tiempo, fue una intervención que entró en tensión con ciertas normas, usos y costumbres de la escuela primaria. Al menos, así interpreté lo que plantearon en nuestra conversación anterior.

Aquí aparecen dos cuestiones. Por un lado, el carácter institucional de la intervención; por otro, la decisión de animarse a alterar ciertos usos, costumbres y normas porque no dialogaban con el problema tal como ustedes lo estaban interpretando.

Esto se vincula con una cuestión que trabajamos con "Tono" Castorina y un grupo de colegas en un libro recientemente publicado: la relación entre lo local y lo global.[1] Existe una normativa general que prescribe para todo el sistema, pero también hay decisiones que se toman localmente porque se consideran apuestas capaces de abordar los problemas tal como se presentan en una institución específica. Esas decisiones no siempre se encuentran completamente alineadas con la normativa

1. Espinoza, A. M y Casamajor, A. (2025). "Pensar una escuela más inclusiva: ¿Propuestas globales o locales?" En P. Sadovsky y J. A. Castorina (coords), *Las relaciones entre desigualdad y conocimiento en las prácticas educativas* (pp. 169-185). UNIPE: Editorial Universitaria.

general y, sin embargo, ustedes decidieron llevarlas adelante. Me parece que allí aparece una cuestión muy interesante que sería importante desarrollar con mayor profundidad.

María Luz Aguilar (MLA): Quisiera recuperar algunos de los asuntos que se plantearon y describir con mayor precisión las intervenciones que realizamos, porque fueron varias. De este modo, podrán hacerse una idea más concreta de aquello a lo que nos referimos cuando hablamos de las diferentes propuestas y dispositivos que fuimos construyendo. Después retomaré lo que señalaba Patricia respecto de los roles, las funciones y las normativas que regulan el trabajo escolar.

Cuando los chicos y las chicas ingresaron a tercer grado, la conducción de la escuela tomó una primera decisión institucional muy importante: conformar una pareja pedagógica. En ese momento se habían incorporado una nueva vicedirectora y una nueva secretaria, mientras que Claudia ya llevaba tres años en la institución y contaba con una mirada sobre el recorrido del ciclo. Yo soy maestra de apoyo pedagógico y, en términos generales, trabajo con todos los grados de la escuela. Sin embargo, cuando me incorporé en febrero, Claudia me propuso que trabajara junto con la maestra de tercer grado durante el tiempo que fuera necesario para construir la grupalidad y generar condiciones para enseñar y aprender dentro de ese grado. En un primer momento, junto con Luciana, Romina, Claudia, las demás integrantes de la conducción y otras compañeras, nos dimos tiempo para observar diferentes aspectos del grupo: algunas cuestiones generales que era necesario trabajar, ciertas situaciones individuales y otras que aparecían asociadas a pequeños subgrupos dentro del grado.

A partir de ese análisis, construimos una propuesta bastante compleja, que fue transformándose durante todo el año. No se sostuvo de manera rígida: cuando observábamos avances, introducíamos modificaciones; cuando aparecía alguna dificultad o cierto retroceso, revisábamos las decisiones y, si era necesario, retomábamos formas de trabajo anteriores.

Una de las características centrales del dispositivo fue el trabajo cotidiano en pareja pedagógica dentro del aula. Durante, por lo menos, dos horas cátedra por día, el grupo trabajaba con dos maestras. En la mayoría de los casos, yo

acompañaba a la docente de grado; en otros momentos participaba Luciana. Cuando ninguna de nosotras podía estar, alguna integrante de la conducción ingresaba al aula para trabajar con la maestra y con el grupo.

Este trabajo era planificado y coordinado. No consistía simplemente en que hubiera otra persona presente en el aula, sino en pensar conjuntamente cómo desarrollar propuestas de enseñanza con sentido.

Además, organizamos espacios específicos para algunos niños que se encontraban en tercer grado y todavía no habían completado su alfabetización. Con ellos trabajábamos particularmente sobre el sistema de escritura. También sostuvimos una propuesta diferente con un niño que había ingresado a la escuela hacia el final de segundo grado, sin escolaridad previa. Luciana había comenzado a trabajar con él en ese momento y continuó haciéndolo durante tercero. El niño estaba iniciando su alfabetización, pero mostraba un gran potencial y avanzaba muy rápidamente. Necesitaba, por lo tanto, un espacio diferente del de aquellos compañeros que venían participando desde hacía más tiempo en procesos de alfabetización, pero que todavía encontraban obstáculos en algunos aspectos del sistema de escritura y requerían mayores tiempos de reflexión y de trabajo.

Por otra parte, había dos niños que contaban con Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión (PPI) y trabajaban con contenidos significativamente diferenciados respecto de los del resto del grupo. Son los niños a los que Claudia se refería anteriormente. Para ellos se elaboraron propuestas específicas de Matemática y de Lengua. En algunos momentos realizaban un trabajo fuera del aula con alguna de nosotras y, después, regresaban con una tarea que podían desarrollar dentro del grupo. Según la organización de cada jornada, trabajaban con la maestra, conmigo, con Luciana, con Romina, con alguna integrante de la conducción o con otros apoyos.

En algunos períodos fue necesario establecer una organización horaria muy precisa: en determinados momentos realizaban ciertas actividades porque estaban presentes las personas que podían acompañarlos; en otros, desarrollaban tareas de manera autónoma.

Con estos dos niños también realizamos un trabajo muy intenso para que comenzaran a formar parte del grupo. Les resultaba muy difícil, por ejemplo,

recordar los nombres de sus compañeros. Conversaban con los adultos y las adultas de la escuela, pero no establecían intercambios con sus pares. Allí también se presentaba un desafío relacionado con la construcción de la grupalidad.

Había, a su vez, otros niños que necesitaban trabajar fuera del aula en algunos momentos, pero por razones diferentes: requerían espacios para jugar, conversar y establecer una conexión con la escuela, porque su modo de estar en ella era distinto del de los estudiantes que describí anteriormente.

Al mismo tiempo, el grado había llegado a tercer año con importantes discontinuidades en los procesos individuales y grupales, y con cierta distancia respecto de los contenidos esperados para el cierre del primer ciclo.

Teníamos, entonces, una organización de esquemas y horarios bastante compleja y, por momentos, enloquecedora. Con el transcurso del año fue flexibilizándose y ajustándose a partir de lo que observábamos.

Este dispositivo implicó aquello que Patricia mencionaba al comienzo: la necesidad de alterar, en cierta medida, lo instituido y las expectativas habituales acerca de lo que deben hacer la maestra de apoyo, la maestra de grado, la maestra del programa de aceleración y el equipo de conducción. Actualmente existe una normativa que contempla la necesidad de pensar agrupamientos flexibles y la posibilidad de que las maestras asumamos distintas funciones dentro de la escuela. Sin embargo, muchas veces termina imponiéndose la tradición.

Creo que quienes estamos participando de esta conversación –y también las compañeras que no están presentes– fuimos, en algún sentido, un poco desobedientes a la tradición y al modo usual de pensar y ejercer los roles. Esa disposición fue fundamental: poder decir que, aunque el reglamento estableciera determinadas funciones, la situación nos mostraba que era necesario hacer otra cosa y que debíamos orientar nuestro trabajo hacia esa necesidad.

También fue central la posición de la maestra de ese tercer grado, que hoy no está aquí. No siempre resulta sencillo aceptar que otras personas ingresen al aula, trabajen a la par, formulen propuestas e intenten revisar conjuntamente algunas decisiones. Fue un aporte decisivo que ella aceptara y acompañara todo este dispositivo y la participación de las distintas personas que trabajaron con ella.

PS: Quisiera señalar dos cuestiones que no deberían perderse entre todo lo que vienen relatando.

En primer lugar, el propósito de construir grupalidad se desarrolla mientras se enseña, mientras se despliegan las situaciones didácticas y las distintas propuestas. La grupalidad no es una condición previa que debe alcanzarse antes de comenzar a enseñar. Me parece que esta es una cuestión relevante para pensar la enseñanza en términos generales. La subrayo porque esta experiencia, que es tan rica, no se presenta aquí para que las intervenciones que ustedes realizaron sean replicadas de manera idéntica en otros contextos. El propósito de compartirla es identificar ciertos ejes que se fueron haciendo visibles a lo largo del trayecto y que, en tanto problemas de la enseñanza, pueden resultar significativos para todos y todas. La integración del grupo, la construcción de la grupalidad y la relación entre el grupo y cada uno de sus integrantes no son aspectos anteriores a la enseñanza. Se van desarrollando junto con ella, en el transcurso de las secuencias que ustedes planifican y llevan adelante.

La segunda cuestión, que aparece en lo que señaló Luz y que también me interesa destacar, es que, así como no está garantizado que los chicos lleguen a la escuela con las condiciones que los docentes suponen, tampoco está dado que el solo hecho de reunir a las maestras de una institución produzca la confianza suficiente para compartir y abordar un problema de manera conjunta. Esa confianza también es una construcción.

Como decía Luz, muchas veces existen resistencias o recelos frente al ingreso de otra maestra en el aula. En este caso, ustedes lograron construir confianza, asumir colectivamente el problema que enfrentaban y buscar respuestas también de manera colectiva. Esto hizo posible que dos o tres docentes convivieran y trabajaran simultáneamente dentro del aula, a través de los distintos circuitos que fueron describiendo. La dimensión institucional que señalábamos al comienzo requiere, por lo tanto, la construcción de un colectivo docente. No se trata de una condición previa, sino de algo que se va produciendo mientras se abordan los problemas. Es en ese proceso donde puede comprenderse que la presencia de una colega en el aula no significa que la maestra a cargo sea poco competente. La colega ingresa porque una sola docente no puede ocuparse simultáneamente de

todo aquello que es necesario atender para que el grupo progrese.
No sé si Luciana, Romina, Luz o Claudia quieren agregar algo sobre esta cuestión.

LP: Me parece que esto que venimos planteando acerca de la grupalidad es, justamente, lo que también logramos construir como grupo de docentes: una grupalidad y una forma de trabajo colectivo entre nosotras. Ese trabajo estuvo muy atravesado por la posibilidad de compartir: compartir frustraciones, impresiones y observaciones. Como éramos varias, podía suceder que una estuviera ocupada con la gestión de la clase y otra se encontrara en una posición más cercana a la observación. Eso nos permitía registrar muchas situaciones que después se convertían en un material muy valioso para el intercambio. Fuimos compartiendo preguntas, dudas, materiales, hipótesis y planes de trabajo.
Otro aspecto que me parece valioso de la experiencia es que comenzamos a compartir también la responsabilidad por los chicos. Dejamos de pensar que, porque un alumno pertenecía formalmente a tercer grado y figuraba en determinado listado, era únicamente responsabilidad de la maestra de tercero o de la maestra de apoyo. Éramos muchas las que pensábamos y aportábamos ideas para construir intervenciones que permitieran que ese niño avanzara. Dejó de ser solamente un alumno de tercero para convertirse en una responsabilidad del conjunto y de la escuela. Esto rompe, en alguna medida, con la idea de que cada maestra tiene su grado, sus alumnos, su planificación y sus propios problemas.
Si retomamos la pregunta que da título a esta mesa –¿en qué consiste la tarea de enseñar?– nos parece que una parte importante de la respuesta se encuentra allí: en compartir la tarea de pensar y construir ese entramado, esa red. Esto produce una diferencia fundamental en el modo de abordar los desafíos de la enseñanza dentro del contexto que caracterizamos al comienzo.

RG: Quisiera agregar algo breve a lo que señaló Luciana. En aquel contexto de mucha soledad, frustración y cansancio, hubo momentos en los que yo me sentía verdaderamente agotada. En el aula había gritos, peleas, golpes y distintas situaciones que resultaban muy difíciles de sostener. Eso también me llevó a preguntarme por el lugar de la experiencia. Después de veinte años como maestra, advertía que aquello

que había aprendido a lo largo de mi trayectoria no siempre alcanzaba para manejar esa situación.

Los encuentros a los que se refería Luciana se producían muchas veces durante los recreos, porque, por la dinámica de la escuela, a veces resultaba difícil sostener los espacios institucionales para reunirnos. Nos encontrábamos allí y nos planteábamos algunas cuestiones puntuales. Al principio estaban más relacionadas con los comportamientos, pero después fuimos avanzando sobre los problemas específicos de la enseñanza: ¿cómo puedo adecuar esta actividad?, ¿qué les parece si para este chico proponemos determinado material? Esos encuentros y esa generosidad entre compañeras hacen que la tarea sea un poco más liviana y, sobre todo, mucho más acompañada. Nos permiten reflexionar y pensar colectivamente acerca de aquello que tenemos que hacer, que es enseñar.

Tender esos puentes y tejer esas redes entre compañeras y compañeros hace que el trabajo pueda desarrollarse de un modo más transitable también para quienes estamos cotidianamente dentro de las aulas.

PS: Me gustaría ahora que describieran los logros que reconocen al finalizar tercer grado, en relación con el punto de partida de aquellos chicos y chicas que ingresaron a primero. ¿Cómo caracterizarían los avances alcanzados?

CLl: En primer lugar, quiero expresar mi enorme agradecimiento a las compañeras, porque en este trabajo hay mucho de la subjetividad docente, de la disposición a brindar y a alojar al otro. Esto también es fundamental. Se trata de la posibilidad de alojar a ese sujeto niño, que tiene los mismos derechos que cualquier otro, para que dentro de la escuela las cosas sucedan como tienen que suceder –y coloco esta expresión entre comillas–. Como señalabas, Patricia, existe algo a lo que la escuela no puede renunciar: la enseñanza. Esto resulta especialmente importante en épocas como la actual, en las que comenzamos a sentir que estamos regresando, poco a poco, a situaciones semejantes a las de 2001. Tal vez sea necesario desarrollar ciertas tareas de asistencia, como ofrecer un vaso de leche al comenzar la jornada. Pero, después de ese vaso de leche, nuestra función es enseñar. Debemos tener muy claro cuál es nuestro papel dentro de la escuela.

En cuanto a los logros, creo que fueron muchos. Uno de ellos fue poder

ingresar al aula en septiembre y sentir que se había constituido una escena de enseñanza: los niños estaban sentados, podían participar de un juego matemático y ofrecer alguna justificación acerca de lo que sucedía durante ese juego. Había momentos de silencio en los que podían concentrarse y trabajar en una actividad. Como integrante de la conducción, esto me produjo una enorme tranquilidad. Muchas de las decisiones que tomamos estuvieron vinculadas con la convicción de que el grupo no podía pasar al segundo ciclo en las condiciones en las que había comenzado tercer grado.

También hubo avances individuales muy significativos. Pienso, por ejemplo, en un niño con quien, en sus tratamientos, se venía trabajando para que aprendiera a leer mediante el reconocimiento de las letras y su unión hasta llegar a formar palabras. Era, sin embargo, un niño que amaba la lectura desde primer grado y que visitaba asiduamente la biblioteca. En tercero, este interés fue especialmente promovido y encontró un lugar dentro de la escuela. Durante las primeras horas de la mañana desarrollábamos un proyecto de lectura literaria y él pudo leer un libro junto con una maestra. Si se le leía un cuento dos, tres o cuatro veces, podía memorizarlo. Logramos situarlo en una escena escolar diferente, en la que podía participar de la experiencia literaria y contarles un cuento a todos los compañeros y compañeras de la escuela, porque esta actividad se desarrollaba para el conjunto de la institución.

MLA: Sí. Para nosotras fue objeto de debate pensar qué esperábamos que aprendieran, desde qué posición enseñábamos, desde dónde tomábamos las decisiones didácticas y cuáles eran los enfoques que orientaban nuestro trabajo. Nos propusimos desafíos vinculados con la discusión matemática y con la lectura literaria. Buscábamos que los niños interpretaran, formularan opiniones, expresaran las sensaciones que les producía lo leído; que pudieran participar de un juego compartirlo con otros y discutir acerca de las situaciones que allí se planteaban.

Comenzamos a observar que esos niños podían avanzar a partir de propuestas de este tipo. Ofrecerles las mismas tareas escolares que habitualmente se proponen a otros alumnos y alumnas se convertía en un desafío posible cuando lográbamos reconocer sus puntos de partida y sus modos de aprender.

Esto fue muy difícil para nosotras, porque se trataba de formas de aprender y de vincularse con el conocimiento que, en general, desconocíamos. Sin embargo, creo que allí se produjeron avances muy significativos. Algunos niños comenzaron a reconocer a sus compañeros y compañeras, a establecer diálogos y a formar parte de una escena en la que se leía un cuento y se comentaba lo leído. Ya no estaban solamente presentes de manera corporal, sino que participaban activamente del intercambio. Pueden parecer logros muy pequeños, pero, cuando se los compara con los momentos iniciales de nuestro trabajo, constituyen marcas importantes.

Otro logro que resultó muy significativo fue la participación en un acto escolar. Existía mucho temor frente a la posibilidad de que el grupo pudiera representar una escena relacionada con un tema que habíamos trabajado en el área de Conocimiento del Mundo: la iluminación durante el siglo XIX. Junto con la maestra, organizamos la representación; los chicos ensayaron y finalmente pudieron participar del acto. Las familias estaban profundamente emocionadas, porque no era habitual que vieran a sus hijos actuar y sostener, aunque fuera breve, un guión. Fueron momentos muy conmovedores. Por supuesto, estos logros también estuvieron relacionados con ciertas condiciones que se dieron en nuestra escuela. Hemos debatido mucho sobre esta cuestión y no sé si tenemos una posición completamente unificada al respecto. Hubo condiciones vinculadas con el grupo que se conformó y con la posibilidad de sostener un recorrido a lo largo del tiempo. La maestra que acompañó al grupo hasta tercer grado ya no está en la escuela, pero otras compañeras sí permanecimos. La discontinuidad de los equipos docentes muchas veces hace que se pierda la historicidad de los procesos. Nosotras pudimos conservar parte de esa historia.

Además de nuestras convicciones y posiciones político-pedagógicas, contamos con recorridos formativos diferentes y, al mismo tiempo, complementarios. Yo valoro especialmente el trabajo con Luciana. En algunos momentos, era como contar con una asesora didáctica dentro de la escuela al lado de una, pensando sobre los mismos niños que ambas estábamos observando.

Estas son condiciones que muchas veces no están presentes en las escuelas. Cuando no existen, el trabajo se vuelve más difícil y más incierto. Es necesario

probar una y otra vez para reconocer qué puede funcionar. Esas idas y vueltas generan desgaste para las docentes y, en ocasiones, también para los niños y las niñas. También fue muy importante contar con Romina, que conocía al grupo desde primer grado y podía recuperar numerosos aspectos de su historia: las situaciones familiares, los procesos mediante los cuales algunas familias fueron reconociendo que sus hijos necesitaban determinados tratamientos o un acompañamiento específico. Hubo una serie de condiciones que hicieron posible este trabajo.

RG: Quisiera sumar una cuestión a lo que señaló Luz. Conversamos mucho acerca de la necesidad de animarnos, aun cuando no tuviéramos la certeza de que las cosas saldrían bien. Era posible que no resultaran como esperábamos. Tuvimos que apartarnos de esa idea, tan presente en la escuela, de que todo debe salir de manera perfecta.

Una de las propuestas que comenzamos a realizar desde primer grado fueron las salidas didácticas. Frente a un grupo tan complejo, aparecía inmediatamente la pregunta: "¿Van a ir al museo?" Y nuestra respuesta era: "Sí, vamos a ir al museo".

Teníamos que animarnos. De lo contrario, les habríamos quitado el derecho a conocer y a ampliar su mundo cultural por el solo hecho de que se trataba de un grupo disruptivo y nosotras sentíamos temor de salir con ellos. Fue necesario desmontar la idea de que, como teníamos miedo, era preferible no salir. Lo que hicimos fue construir las condiciones necesarias para que las salidas pudieran realizarse. Nos poníamos de acuerdo: queríamos ir al Museo Nacional del Grabado para participar de un taller y, para hacerlo, debían estar dadas determinadas condiciones. Queríamos ir al Jardín Botánico porque estábamos trabajando una secuencia sobre las plantas en Conocimiento del Mundo y, para realizar esa visita, también necesitábamos producir ciertas condiciones.

Para muchos niños y niñas, esas experiencias fueron una posibilidad única de salir con la escuela a conocer el mundo. Como colectivo docente, entendíamos que no podíamos privarlos del acceso a ese universo cultural. Nuestra tarea de enseñar consistía también en arbitrar los medios necesarios para que eso sucediera, aun cuando implicara enfrentar nuestros miedos y nuestro cansancio. Creo que en la

escuela estaban dadas ciertas condiciones porque todas compartíamos un mismo propósito: que los chicos aprendieran y que nosotras pudiéramos estar allí para garantizar ese derecho. Eso fue algo que siempre tuvimos muy claro.

LP: Quisiera agregar una cuestión más. A veces, sostener los distintos intentos requiere mucho más tiempo que el planificado inicialmente. Recién después de tres años pudimos reconocer numerosos logros en el grupo y en cada uno de los niños y las niñas. Fueron tres años. La dimensión temporal muchas veces queda alejada de las expectativas acerca de cuándo deberían producirse los procesos y cuándo deberíamos advertir los resultados de las intervenciones. Nos parecía que este era también un aspecto importante para pensar.

PS: Creo que hay algo en común en todas las escenas que relatan: los chicos fueron depositarios de una confianza y se sintieron reconocidos. Esa atribución de confianza también habilita la posibilidad de que reciban las propuestas y se involucren en ellas. En oposición a ese mensaje reiterado de que *no pueden*, los gestos que ustedes describen les comunican que sí pueden: pueden ir al Jardín Botánico, pueden salir con sus docentes, pueden leer un cuento y pueden ofrecer su voz a otros niños. No se trata de acciones vacías, sino de gestos que van configurando y transformando la posición de los chicos respecto de su estar en la escuela.

Incluimos a continuación algunas preguntas e intervenciones del público que asistió a la entrevista

Daniel Bordón: ¿Cómo fue el trabajo con las familias?

CLl: El trabajo con las familias fue muy valioso y, en algunos casos, también arduo. Desde la conducción siempre intenté que comprendieran que la escuela estaba allí para colaborar con ellas y que, trabajando juntas, podíamos hacer más.
En muchas oportunidades ofrecimos ayudas muy concretas. Recuerdo, por ejemplo, el caso de una madre que pagaba el monotributo, pero no sabía cuál era su obra social. Junto con Luciana la ayudamos a identificarla. Se trataba de colaborar con familias que también sufrían. Así como había sufrimiento en algunos niños,

también lo había en familias que observaban que sus hijos reaccionaban de una manera diferente de la esperada y no sabían qué hacer.

Nuestro primer propósito era ayudarlas a comprender la situación y a encontrar un camino. También hubo familias que cuestionaron algunas situaciones, por ejemplo, cuando un niño salía lastimado. En esos casos intentábamos explicar que la escuela y las familias debíamos colaborar para que la convivencia fuera posible.

Realizamos un trabajo muy intenso en las reuniones. Desde el comienzo de primer grado fuimos explicando las distintas formas de estar y aprender de los niños. También promovimos que pudieran encontrarse fuera de la escuela, invitarse a sus casas y conocerse.

En la última reunión con las familias de tercer grado pude decirles que había sido el grupo que más había crecido en la institución durante ese año. Fue una gran alegría.

Con las familias hay que trabajar codo a codo: asesorar, explicar y, cuando es necesario, plantear la conveniencia de realizar una consulta médica o de buscar un acompañamiento específico. El Equipo de Orientación Escolar también colaboró mucho en este aspecto.

RG: Fue fundamental posicionarnos de manera tal que no se interpretara que juzgábamos lo que las familias hacían mal o dejaban de hacer, sino construir empatía y establecer un vínculo con ellas. Muchas se acercaban a pedir ayuda porque no sabían cómo afrontar determinadas situaciones. A veces las consultas se relacionaban directamente con el aprendizaje: "necesito que me ayuden a enseñarle a mi hijo a tomar un libro o a leer". En otras ocasiones, las preocupaciones estaban ligadas a la crianza.

Al menos en nuestra escuela, la institución continúa siendo un espacio de transformación, crecimiento y sostén. Las familias acudían en busca de respuestas, pero intentábamos no recibirlas con una mirada inquisidora, sino desde la convicción de que necesitábamos trabajar juntas.

La construcción de ese vínculo llevó varios años. Fue una tarea difícil porque la comunidad estaba muy atravesada por situaciones de trabajo infantil, que también fuimos problematizando y modificando a lo largo del tiempo. La cercanía que logramos construir con las familias fue fundamental para que pudiera desarrollarse el trabajo realizado durante estos tres años.

Isabel: ¿Cuáles fueron las condiciones materiales del dispositivo institucional que fue necesario flexibilizar, reorganizar o abandonar?

CLl: Una decisión central fue que Luz, como maestra de apoyo pedagógico, trabajara junto con la maestra de tercer grado conformando una pareja pedagógica. Sabía que con esta decisión tercer grado ganaría mucho, pero que, al mismo tiempo, perderíamos parte de la mirada y del acompañamiento que Luz podía ofrecer a los otros grados. Cuando se realiza una apuesta institucional siempre hay ganancias y pérdidas. En este caso, era necesario priorizar a un grupo que debía comenzar el segundo ciclo y que todavía tenía cuestiones muy importantes por construir. Las compañeras decían que yo había "pateado el tablero" porque la decisión no fue bien recibida por todos. Asumí la responsabilidad de decidir que trabajara junto con la maestra de grado. Desde la conducción también pusimos mucho el cuerpo. Había algunas condiciones materiales que favorecieron el desarrollo del proyecto. La escuela es pequeña: todas las aulas se encuentran alrededor de un patio. Además, contábamos con un salón de usos múltiples (SUM) donde trabajaban Luciana y Luz y al que se acercaban las demás compañeras. Esto generaba un diálogo permanente que llegaba también a la dirección. Íbamos y veníamos constantemente. Esas condiciones facilitaron el desarrollo del proyecto. Pero también fue necesario establecer prioridades institucionales: observar el recorrido de todos los grados, reconocer cuál atravesaba mayores dificultades y decidir dónde concentrar los recursos. En ese momento, la prioridad fue tercer grado.

PS: Quisiera subrayar dos cuestiones.
La primera es la tensión entre el largo plazo y la necesidad de garantizar determinados aprendizajes. Ustedes se dieron tiempo para recorrer los contenidos y construir las condiciones de enseñanza, pero también sabían que tercer grado terminaba y que los chicos debían ingresar a cuarto con ciertos recursos, saberes y conocimientos.
No asumieron que, por tratarse de *estos chicos*, podían esperar indefinidamente. Existía una urgencia vinculada con el cierre del primer ciclo. Para responder a ella, reconfiguraron la organización del trabajo docente e intensificaron la intervención en tercer grado.

La segunda cuestión se relaciona con las condiciones materiales. La existencia de una escuela pequeña, organizada alrededor de un patio, favorecía los encuentros. Pero esas condiciones no producen por sí mismas el trabajo colectivo. Ustedes decidieron utilizarlas y ampliar los márgenes de acción porque había un proyecto, ciertos propósitos y una clara voluntad institucional.

CLI: También fue necesario definir qué era lo verdaderamente importante. La tarea administrativa es necesaria, pero la tarea pedagógica es la principal y la mirada debe estar puesta allí. Muchas veces me retiraba de la escuela sin haber realizado ninguna tarea administrativa porque habíamos estado ocupadas en sostener el trabajo pedagógico. Eso implicaba una sobrecarga posterior, pero era parte de las decisiones que asumía. En algunas ocasiones, la dirección se convertía en una sala de juegos que alojaba a varios niños y niñas porque era necesario sostener desde allí el trabajo que se estaba realizando en las aulas.

José Antonio Castorina (JAC): En distintos momentos de la conversación apareció cierta tensión entre los especialistas que se acercaban a la escuela y el trabajo pedagógico que ustedes realizaban. ¿Ese conflicto se mantuvo? ¿Cómo intentaron resolverlo? Se trata, a mi entender, de un problema que actualmente atraviesa a muchas escuelas. ¿Cómo lo interpretan a partir de la experiencia que desarrollaron?

CLI: Voy a ser muy sincera: muchas veces sentía que perdía el tiempo escuchando sugerencias que luego transmitía a las maestras, pero que no nos resultaban útiles porque solo procuraban resolver momentáneamente una dificultad. El gran cambio se produjo cuando comenzamos a pensar desde el interior de la escuela, sin dejar de escuchar las miradas externas. Empezamos a plantear nuestras necesidades de otro modo: *nos ocurre esto, queremos hacer esto otro, ¿qué puede aportarnos esta idea que nos traen?*

Por ejemplo, había un niño de tercer grado que hacía constantemente pequeños muñecos de papel. Al principio pensamos en recuperar esa producción y construir a partir de ella algún proyecto vinculado con el lenguaje. Sin embargo, advertimos que de ese modo replicábamos su manera habitual de estar en el aula y no lográbamos incorporarlo a un proyecto de enseñanza. El niño seguía

muy ligado a la producción de esos pequeños papeles. Fue entonces cuando recurrimos a la intervención externa de otro modo: explicamos lo que ocurría, qué queríamos lograr y qué no estábamos pudiendo hacer.

MLA: Muchas veces tendemos a creer que todo debe construirse a partir del interés inmediato de un niño. Según esa lógica, si un niño muestra interés por hacer figuras de papel, habría que partir de allí para promover avances en Matemática, Lengua o Conocimiento del Mundo. Sin embargo, advertimos que proponerle aquello que ya hacía profundizaba su distanciamiento respecto del grupo y de sus compañeros. Esta no fue una conclusión individual, sino algo que fuimos observando entre varias en los espacios de trabajo compartidos. Mientras una docente trabajaba, otras podían mirar lo que sucedía y luego formular sugerencias.

Por ejemplo, con relación al niño que mencionaba Claudia, identificamos que, si se le ofrecía la oportunidad de trabajar, se vinculaba intensamente con la literatura, especialmente cuando los libros tenían ilustraciones muy potentes, como ocurría con algunos libros álbum. Pudimos trasladar su interés por el dibujo y la construcción de muñequitos en papel al abordaje de la buena literatura. A partir de allí comenzamos a desarrollar un trabajo de alfabetización.

Él tenía sus propios libros, que reproducíamos en copias pequeñas. Los guardaba, practicaba con ellos en su casa y regresaba a la escuela con mucho interés. No quería perderlos y, cuando eso ocurría, procurábamos reemplazarlos. Muchas veces sacaba uno de esos libros para practicar la lectura, incluso mientras se encontraba participando de otra situación. Se trató de descubrir desde dónde podíamos ofrecerle algo diferente que permitiera potenciar sus aprendizajes.

Durante ese año mantuvimos numerosas reuniones con Claudia y con los equipos tratantes. Esos equipos construyen sus intervenciones desde el campo de la salud y toman como referencia el diagnóstico y el CUD. Esa información no es suficiente para pensar la enseñanza. El desafío consistía en encontrar, a partir del diálogo, desde dónde ofrecer otras experiencias que favorecieran el aprendizaje.

JAC: Lo que resulta evidente es que de un diagnóstico no se infiere una práctica didáctica ni pedagógica.

RG: En las reuniones con los equipos externos nos posicionábamos desde nuestro lugar y argumentábamos nuestras decisiones. No aceptábamos automáticamente las actividades que nos proponían. Cuando considerábamos que una sugerencia no era adecuada, explicábamos por qué y fundamentábamos la alternativa que habíamos construido. Éramos nosotras, las que estábamos dentro del aula, quienes observábamos qué podían hacer esos niños, qué necesitaban y para qué requerían más tiempo. A partir de ese conocimiento podíamos sostener: *Vamos a trabajar de esta manera porque creemos que este libro, este material o esta propuesta puede permitirles avanzar.* Allí poníamos en juego nuestro saber didáctico y pedagógico. Además, no se trataba de la mirada individual de una maestra, sino de una perspectiva construida colectivamente a lo largo del tiempo.

Nos nutríamos entre nosotras en los espacios que encontrábamos: durante los recreos, en la sala donde trabajaban Luz y Luciana o en otros momentos de la jornada. También había discusiones acerca de lo que era posible hacer y de aquello que no estaba funcionando. Nos ofrecíamos sugerencias desde nuestros distintos recorridos y campos de formación. No siempre teníamos certezas, pero sí podíamos argumentar por qué aceptábamos o rechazábamos una propuesta y sostener nuestras decisiones a partir de lo que observábamos dentro de las aulas.

CLI: Creo que los equipos de Educación Especial, al conocer el trabajo que veníamos desarrollando, también comprendieron la decisión de que Luz conformara una pareja pedagógica con la maestra de grado. No pusieron obstáculos a esa organización y, posteriormente, nos ofrecieron más recursos humanos para acompañar a los grados que habían quedado con menos apoyo. Esto permitió que, a partir de septiembre, Luz comenzara a trabajar nuevamente en otras aulas.

PS: Quisiera, para finalizar, señalar dos cuestiones.

En distintos momentos ustedes dijeron que no siempre compartían la misma mirada. Sin embargo, esas diferencias no se convirtieron en una fuente de conflicto irresoluble, sino en una potencia para pensar cómo continuar el trabajo. Pudieron dar lugar a perspectivas distintas y utilizarlas para construir decisiones.

También aparece una gran disposición del equipo para comprender las formas de aprender de cada uno de los chicos, aquello que podía constituirse en una puerta de entrada a la enseñanza. No era evidente qué permitiría que cada niño ingresara en el juego del aprendizaje y en la escena colectiva. El ejemplo de los pequeños libros muestra con claridad esa búsqueda. La confianza, el respeto por las diferentes miradas y la voluntad de buscar modos de incorporar a los chicos a la escena colectiva de enseñanza y aprendizaje fueron motores fundamentales para el camino que recorrieron. Nos quedamos pensando. Dejan a la comunidad UNIPE y, sobre todo, a las y los integrantes de la Maestría en formación docente un gran material para reflexionar. Muchísimas gracias.