

*Trabajo docente  
y reuniones  
en las escuelas*

**Expresar opiniones, peticionar,  
conceptualizar las prácticas**



**Unión de Trabajadores de la Educación**

**[www.ute.org.ar](http://www.ute.org.ar)   [ute@ute.org.ar](mailto:ute@ute.org.ar)   Tel: 4953-7145**

**CTERA - CTA**

**Mayo 2008**





## Índice

<b>Presentación</b> .....	3
Francisco Nenna y Angélica Graciano	
<b>Haciendo historia de las Jornadas de Reflexión</b> .....	6
<b>Introducción</b> .....	7
por integrantes del Equipo de Apoyo	
<b>Decálogo</b> .....	9
<b>Las voces de los docentes</b> .....	12
Sistematización de las miradas de los participantes	
<b>Espacios de formación entre docentes</b> .....	15
Una reflexión ético-política, por Daniel López	
<b>Voces individuales</b> .....	23
Entrevistas a docentes	
<b>Recobrando prácticas reflexivas</b> .....	28
por Francisco Cabrera	
<b>Posicionamiento de un equipo de una escuela</b> .....	29
Una experiencia con el equipo de acompañamiento para el trabajo en equipo	

# Presentación

Francisco Nenna y Angélica Graciano<sup>1</sup>

Esta publicación pretende mostrar el protagonismo docente en el trabajo de enseñar basado en prácticas reflexivas. Queremos agradecer el aporte de Fernando Ulloa, de Miguel Arroyo, de Francisco Cabrera y de todos los docentes comprometidos en hacer de los espacios de reflexión entre docentes, espacios para la mejora de las condiciones de trabajo. Se trata de espacios para la producción de conocimientos sobre el enseñar y el aprender en situaciones concretas, para la vigencia del derecho social a la educación.

Estamos en un contexto complejo.

Por un lado, con nuevas leyes en el orden nacional que fortalecen la aplicación del Derecho Internacional de los Derechos Humanos dentro de una realidad de profundas desigualdades.

Por el otro, un gobierno de la educación de la ciudad de Buenos Aires que sostiene:

“(…), el desafío consiste en darle más reflexividad a nuestra tarea, cuidando que los problemas no sean expuestos superficialmente y que nuestros logros estén al alcance de todos.”<sup>2</sup>

Y, casi al mismo tiempo, suspende las Jornadas de Organización institucional y lo hace público por los medios durante el mes de enero.

Frente a una realidad compleja, es necesario recuperar principios democráticos, principios explícitos en el derecho internacional como derechos humanos: libertad de investigación, de opinión y de expresión, de difusión del pensamiento por cualquier medio, de protección de la ley, de reunirse, asociarse y peticionar a las autoridades.



1. Secretario General y Secretaria de Educación de UTE.

2. Narodowsky, M.: “Ser y parecer” en Plural, Periódico del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, año 1, Nº 2.



## Derecho de Petición

*Artículo XXIV.* Toda persona tiene derecho de presentar peticiones respetuosas a cualquier autoridad competente, ya sea por motivo de interés general, ya de interés particular, y el de obtener pronta resolución.

**Declaración Americana de los derechos y deberes del hombre.**  
Bogotá, Colombia, 1948.

El derecho a la petición es además de Constitucional, un derecho protegido por el derecho internacional de los derechos humanos. Ya decíamos en Apuntes Gremiales (1990) sobre *el derecho a petionar por las jornadas de reflexión* que hoy extendemos a todos los espacios para hacer posible la reflexividad en la tarea docente.

“La Comisión Directiva de UTE viene luchando históricamente por estas jornadas, trabajando desde el derecho a petionar por ellas para la democratización del conocimiento, con el compromiso de los trabajadores de la educación en hacer de esos espacios una herramienta en la construcción de la escuela pública, popular y democrática. Por eso retomamos con fuerza la bandera: “no renunciamos a ese logro” y proponemos que los trabajadores de la educación nos posicionemos como protagonistas en el debate sobre el para qué organizarlas y sobre cómo avanzar con las dificultades que se nos plantean. Esto es, también desde la organización sindical exigir a las autoridades del sistema educativo las políticas correspondientes.”<sup>3</sup>

Los espacios de reuniones de los trabajadores de la educación son esenciales para tomar decisiones acordes con una idea de la democracia, como un “*proceso de discusión colectiva* preocupado porque todos, y especialmente aquellos que resultarán más *afectados por las decisiones que se tomen, puedan intervenir* y decirnos qué piensan sobre aquello que está por decidirse.” Esa concepción es consistente con la letra de nuestra Constitución, con *una visión de la democracia más inclusiva y amplia, pensada a partir del principio alternativo de la confianza: confianza en el ciudadano, en nuestras capacidades colectivas, en la discusión pública (...).*”<sup>4</sup>

Un ambiente de confianza en la discusión colectiva es un ambiente favorable para el diálogo, para el conocimiento, para decisiones fundamentadas, para asumir responsabilidades entre adultos, para la educación de personas en crecimiento. Nosotros pensamos en la formación de los delegados gremiales para favorecer esos procesos de discusión y de construcción de confianza en la

participación. Pero, muchos delegados testimonian entre otras cuestiones, que las peticiones escritas de muchos docentes en sus escuelas no son respondidas del mismo modo.

La libertad de expresión y el derecho a la protesta se unen íntimamente cuando decimos NO a la violación de derechos humanos. Los No invitan a no renunciar a la memoria: “Con Walter Benjamín, un gran pensador de la crítica de la razón instrumental, nos haremos cargo de que sólo una re-



3. UTE: Jornadas De Reflexión: Una Necesidad, Un Derecho Y Un Deber. Buenos Aires, 2005.

4. Gargarella, Roberto: “El derecho frente a la protesta social”. Buenos Aires: Conferencia en la Biblioteca Nacional de la ciudad, 21 de setiembre de 2004.

5. Dieter Misgeld: Reflexiones acerca de la fundamentación de una educación en derechos humanos en Magendzo, Abraham (ed.): Educación en derechos humanos, Apuntes para una nueva práctica. Santiago de Chile, Corporación Nacional por la Reparación y Reconciliación, 1994, p.31.

cuperación activa de la historia humana como una serie de humillaciones y violaciones a la integridad de un vasto número de personas, nos ayudará a responder a nuestra actual situación”.<sup>5</sup>

Las madres y abuelas de las víctimas de desapariciones forzadas son un ejemplo de lucha por la vida frente a las violencias estructurales. A través de estas luchas, se ha producido un conocimiento no neutral, sostenido y comprometido con los valores de justicia para todos y todas, sin exclusiones.

Desde el sindicato de trabajadores de la educación queremos vincular este No por los derechos humanos con el principio de petición y todos los derechos humanos. La experiencia de acompañamiento a los espacios de reflexión que realizamos desde UTE muestra la necesidad, el compromiso, la responsabilidad de los trabajadores de la educación en los espacios de reuniones.

La jornada de reflexión organizada dentro del horario de trabajo de los docentes fue una fuerte disputa por el reconocimiento de un derecho y porque el Estado debe garantizar la formación docente en servicio. Este fue un proceso en el cual compañeros que desde su compromiso militante, contribuyeron a la política de capacitación, construyendo lo que hoy parece naturalizado. Como sindicato trabajamos en la formación sobre derechos laborales, salud laboral, derechos humanos, sociales y políticos, en políticas educativas, en pedagogía y didáctica, etc.

Construimos herramientas de formación, definimos los tiempos, espacios y contenidos, hicimos nuestros propios materiales -revistas, cuadernillos, libros, diarios, ponencias, videos, página web, etc. - productos de un trabajo colectivo que partió de la reflexión sobre la práctica y de la construcción de conocimientos que aportaran a un sueño: “la escuela que queremos”. Una escuela pública, popular y democrática. Asimismo ampliaron la mirada intelectuales de diversos campos de la cultura y la ciencia, los resignificaron y enriquecieron con sus reflexiones aportando nuevos materiales.

Pero hay que seguir en la conquista universal de este derecho. El Estado debe generar las estrategias políticas para garantizar la formación gratuita y en servicio a todos los docentes, superando la lógica neoliberal de los noventa en la que primó la mercantilización de la capacitación y la constitución de un mercado de cursos privados, con alto puntaje y sin calidad. Por eso hacemos memoria, y también historia recordando alguno de los documentos que reflejaron esta pelea.

Esta lucha desde el puesto de trabajo, desde la realidad de las escuelas, desde la vida cotidiana de los chicos y la comunidad pretende transformar las instituciones en un proceso de construcción colectiva por políticas públicas, por políticas educativas universales y populares, por el derecho social a la educación.



### *Algunas expresiones de gestiones que las reglamentaron*

- La escuela es una institución que necesita de manera especial de la creatividad y de la iniciativa de todos y de todas. (1989)
- La creatividad como un camino para cumplir con el rol social de la escuela, para ser partícipes de la recreación de la cultura nacional y de la distribución equitativa del conocimiento. (1989)
- Las características de las jornadas: comunicación, diálogo, intercambio, discusión de dificultades y generación de alternativas cooperativas. (1989)
- Las jornadas como organización autogestionada que supone participación, iniciativa colectiva, poder y responsabilidad compartida en la toma de decisiones. (1989)
- La necesidad de incorporar cuatro jornadas con suspensión parcial de las clases para el tratamiento de los temas prioritarios de cada institución. (1992)
- La valoración de la reflexividad sobre la práctica docente para el crecimiento comunitario y personal. (1992)
- La posibilidad de poner en juego la pasión, la ilusión, el descubrimiento en la producción de conocimientos pedagógicos y didácticos. (1992)
- La articulación de espacios reflexivos de trabajo docente por grupos, ciclos, departamentos con las jornadas de organización institucional. (1997)
- La implicación y la responsabilidad de todas las jerarquías en la generación de espacios de “real” discusión y debate. (1997)
- La convocatoria a la creatividad para la generación de propuestas adecuadas a las demandas de cada comunidad. (1997)<sup>6</sup>



6. Contrastar en UTE: Jornadas De Reflexión: una Necesidad, un Derecho y un Deber. Buenos Aires, 2005.

# Introducción

## Un trabajo entre docentes por el derecho a la educación

Equipo de Apoyo Institucional<sup>7</sup>

Desde hace seis años el equipo de Apoyo del Instituto de Formación e Investigación, “Maestro Cacho Carranza” viene coordinando encuentros y reuniones entre docentes partiendo de pedidos de los trabajadores de la educación. En esta publicación queremos compartir miradas sobre la experiencia y hacer pública nuestra posición sobre los espacios de reuniones en las escuelas, ya se realicen por ciclo, por departamentos o simplemente jornadas de organización.

Estos espacios resultan indispensables:

- **para que el trabajo docente permita construir un proyecto educativo que dé respuestas a comunidades concretas;**
- **para valorar los procesos formativos entre docentes que posibilitan transformaciones reales;**
- **para visualizar problemáticas relativas al derecho a la educación y a los derechos de la infancia.**

Porque posibilitan la defensa de la escuela pública y la garantía del derecho a la educación para todos. La escuela es el único lugar público de pasaje universal de la población para el cumplimiento obligatorio de la escolaridad básica.

### Sujetos en la construcción de lo público

(...) Me parece que se está buscando que los maestros hagan una recuperación histórica del proceso de producción de la escuela pública, lo que obviamente incluye también la manera en que surge y se desarrolla su papel como agente escolar, sin olvidar las batallas históricas por concebirse como-y por ser-verdaderos sujetos docentes. Rescatar, entonces, significa crear las condiciones (sociales, culturales, políticas) para que los agentes que profesan el oficio del enseñante y los que se piensan aprendices puedan realmente asumirse como los sujetos de los procesos escolares y educativos. Para lograrlo, hace falta hacer más que un acto reflexivo, como el implicado en la insistencia de que los profesores *reflexionen sobre su práctica docente*. Hace falta también ejercer el poder en aspectos directamente educativos y culturales, en un sentido que recupere la nuestra humanidad. (...)<sup>8</sup>

(...) *Lo público*, se piensa, tiene que surgir de un proceso de transformación de las prácticas escolares—de la enseñanza, del aprendizaje, de la organización escolar, del trabajo docente—cuyo modo de producción se rige por luchas sociales (más amplias) que intenten rescatar la centralidad de *lo político* frente a su sumisión a *lo económico*. (...)

Durante el 2007 hemos pedido a los docentes sus opiniones sobre el trabajo compartido en reuniones. Comenzamos con la opinión de una docente participante:

*“Volver a encontrarnos, aunque esto signifique desencuentros. Diferentes discursos para escuchar con oídos bien abiertos, siempre las palabras aportan algo para construir la escuela como comunidad diversa. Una comunidad que quiere y debe cambiar, partiendo de su historia, de lo que es, una comunidad que valore la pluralidad, y las diferencias (...) Recrear juntos nuevas formas de hacer que nos hagan más humanos, pluralistas y democráticos.*

*De esto se trata “somos escuela”.*

*Es importante crear lazos de confianza, poder descansar en “los otros” cuando una situación se nos escapa de las manos, darnos cuenta que solos es mucho más complicado, juntos es más fácil, juntos podemos lograr cambios impensables, pero necesarios para adaptarnos y construir una comunidad escolar.”*

Mónica Kessel<sup>9</sup>

El trabajo docente en los espacios de reuniones es un ejercicio de responsabilidad.

7. Edith Benedetti, Daniel López, Sandra Neiman, Celia Otero, Stella Maris Pinasco, Gustavo Raide y María José Vázquez. Asesoramiento Francisco Cabrera. Colabora Diana Colombo.

8. Street, Susan, (2001a). “Magisterio y escuela pública: repensando los compromisos ante la agenda conservadora”, Esmeralda Matute y Rosa Martha Romo, coords., Los retos de la educación en el siglo XXI, Universidad de Guadalajara, en prensa.

9. Docente, ver entrevistas.

“Como adultos tenemos la responsabilidad ética de hacernos cargo de ellos (los niños), asumiendo la idea de “prole universal”: todos/as los/as adultos debemos cuidar a todos/as los/as niños/as. Junto al Estado quien tiene la responsabilidad política de garantizar las condiciones y los medios para hacerlo eficazmente. Hay que “proteger a la infancia” para no terminar -“como sociedad”- protegiéndonos de ella, como lo plantean los sectores más reaccionarios de la sociedad con el tema de los “menores y la seguridad”, con un conjunto de medidas en realidad orientadas al disciplinamiento.”<sup>10</sup>

Las categorías de infancia y adolescencia, son una construcción conceptual que encierra procesos

biológicos y psicológicos que están definidos por un contexto socio-histórico e ideológico específico. Y que según el marco conceptual de la época, genera diferentes subjetividades que deberán ser interpretadas según los signos de cada tiempo social para poder comprender la relación entre diferentes generaciones. Niños y adoles-

centes se constituirán como tales en un lapso lógico y cronológico, en un proceso atravesado por las marcas que impone la socialización, a través de la familia, la escuela, toda la sociedad.

Esto nos interpela, interpela nuestras responsabilidades sociales, nuestro lugar como adultos. De ahí la importancia de asumir, como generación, la necesidad de cuidar y proteger a la que le sucede. De construir instituciones que acompañen y que asuman las transformaciones necesarias, que hagan posible que los adultos (gobierno, justicia, sindicatos, maestros, padres, etc.) traba-



jen juntos por un proyecto colectivo donde el respeto a los DDHH de la infancia posibilite que las nuevas generaciones puedan asumirse como sujetos plenos de la historia colectiva.

Por eso se hace imprescindible trabajar todos juntos los complejos cambios sociales y culturales que permitan producir las transformaciones necesarias en la formación docente, en el diseño curricular y en la organización de la escuela.

Las instituciones educativas deben brindar las condiciones necesarias para que pueda desarrollarse un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el trabajo docente se despliegue, circule y se articule, permitiendo que se constituya en una herramienta necesaria para la producción de conocimiento.

Para este logro, es necesaria la consolidación e institucionalización de los espacios de reflexibilidad: las jornadas institucionales o de organización, las reuniones con padres, las reuniones por ciclo, etc., que tengan continuidad y no sean el resultado de la emergencia

o meras respuestas a la “explosión”, al estallido, a la violencia. Debe haber políticas y trabajo para que haya espacios aptos para reflexionar sobre un presente con futuro.

Se trata de espacios que posibiliten la generación de alternativas, que permitan reestablecer vínculos de igualdad y de solidaridad. Lugares en los cuales se puedan construir hábitos democráticos y circulen decisiones ético políticas. Espacios constituidos por adultos, entre adultos, para todos y, especialmente, para la infancia.

Venimos acompañando el trabajo docente en estos espacios desde el equipo de Apoyo Institucional a partir del diálogo, la escucha, el debate, las sistematizaciones e investigaciones. También construimos herramientas para que entre todos podamos emprender el proceso de formación que propi-

10. Extracto del documento base - Tercer Congreso Educativo CTERA - Derechos, Conocimientos y Escuela Pública - Herramientas de lucha por la justicia y la transformación social.



cie la transformación institucional que el presente demanda. Son procesos que deben permitir la crítica, que provocan discusiones para romper con los estereotipos, los pre-juicios y las conductas discriminatorias, que procuran la transformación de violencias sociales. Espacios en los cuales podamos discutir de qué forma se da cumplimiento a las nuevas leyes de protección de los DDHH del Niño o la Ley 114 de la C.A.B.A., cuyo espíritu de inspiración son las políticas públicas basadas en los instrumentos de seguimiento de los DDHH.

Estamos convencidos que la participación de los niños y de la sociedad civil son fundamentales para el establecimiento de políticas públicas, por eso como sindicato de los trabajadores de la educación contribuimos al trabajo de reflexión entre docentes. En este sentido, con esta publicación procuramos:

- Contribuir al debate de las políticas públicas sobre los procesos de formación docente en las escuelas y entre pares, junto al acompañamiento y aporte de especialistas, para que estos espacios aporten al derecho social a la educación y a las condiciones de trabajo para enseñar.
- Compartir las voces, posiciones y conceptos de trabajadores de la educación.

Para ello organizamos el material en el siguiente orden:

- En primer lugar, un decálogo sobre la participación de la infancia.
- En segundo lugar, una sistematización de las respuestas de los docentes a una encuesta realizada en torno a las experiencias en los espacios de reflexión con el equipo de Apoyo.
- En tercer lugar, la conceptualización de Daniel López, Director del Instituto de Investigación y Formación, Maestro Cacho Carranza, sobre la práctica que se viene realizando desde el Equipo de Apoyo
- En cuarto lugar, la posición individual de algunos docentes que expresan su protagonismo en la constitución de estos espacios.
- En quinto lugar, una reflexión de Don Francisco Cabrera que, como supervisor, generó muchas experiencias de participación.
- Por último, el posicionamiento de un equipo docente de una escuela.

En todos los casos, hemos omitido mencionar la escuela a la que pertenecen los docentes, porque ellos se expresan a título individual o como grupo, haciendo uso de derechos constitucionales.

## Decálogo

### Derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes

El Comité de seguimiento de la Convención ha recomendado a los Estados que tomen medidas para la participación de la infancia. Destacamos algunas recomendaciones en forma de decálogo:

*La lucha por ampliar el status de ciudadanía al conjunto de la infancia, pone definitivamente en evidencia la claridad e importancia del nexo existente entre su condición jurídica y su condición material. La Convención Internacional marca un punto de no retorno, donde las necesidades se manifiestan como derechos.”<sup>11</sup>*

*En términos de Alessandro Baratta **la democracia necesita que los niños opinen y participen; los adultos tienen responsabilidades en diseñar e implementar los correspondientes arreglos institucionales.***<sup>12</sup>

“Esos cambios, aunque algunos de ellos pueden parecer superficiales en gran parte, indican, al menos, que ha cambiado la percepción que se tiene del lugar del niño en la sociedad, que se está dispuesto a dar mayor prioridad política a los niños y que se está cobrando mayor conciencia de las repercusiones que la buena gestión de los asuntos públicos tiene sobre los niños y sobre sus derechos humanos.”<sup>13</sup>

11. García Méndez, Emilio: El derecho de Menores como derecho Mayor.

12. Cfr. Beloff, M., 2004, p.36

13. Comité D:N: Observación general 5, párrafo 10



1. El Comité reconoce que la obligación de respetar y garantizar los derechos del niño se extiende en la práctica más allá del Estado y de los servicios e instituciones controlados por el Estado para incluir a los niños, a sus padres, a las familias más extensas y a otros adultos, así como servicios y organizaciones no estatales.<sup>14</sup>
2. El derecho a la participación y a la educación conforman un entramado para la infancia que podría sintetizar en las expresiones que superan la escolarización: “necesidad de que la educación gire en torno al niño, le sea favorable y lo habilite”, (...) prepararlo para la vida cotidiana (...), habilitar al niño desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo.<sup>15</sup> Y, al mismo tiempo, “Debe promoverse la participación del niño en la vida escolar, la creación de comunidades escolares y consejos de alumnos, la educación y el asesoramiento entre compañeros, y la intervención de los niños en los procedimientos disciplinarios de la escuela, como parte del proceso de aprendizaje y experiencia del ejercicio de los derechos”.<sup>16</sup> Teniendo en cuenta que “Una escuela en la que se permita la intimidación de los más débiles u otras prácticas vio-

lentas o excluyentes no cumple con los requisitos del párrafo 1 del artículo 29”.<sup>17</sup>

3. La educación debe constituir un proceso y un ejercicio de derechos. (...) “el programa de estudios debe guardar una relación directa con el marco social, cultural, ambiental y económico del niño y con sus necesidades presentes y futuras, y tomar plenamente en cuenta las aptitudes en evolución del niño”<sup>18</sup>. “El objetivo general de la educación es potenciar al máximo la capacidad del niño para participar de manera plena y responsable en una sociedad libre y sus posibilidades de hacerlo.”<sup>19</sup>
4. Las autoridades públicas, los padres y cualesquiera otros adultos que trabajen con los niños necesitan, para que puedan ejercer debidamente este derecho, crear un entorno basado en la confianza, capacidad de escuchar toda opinión razonable que lleve a participar a los adolescentes en condiciones de igualdad (...).<sup>20</sup> “Las niñas, niños o adolescentes tienen derecho a ser oídos y atendidos cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos. (...)”<sup>21</sup>
5. La participación y las consultas con los niños no han de ser meramente simbólicas, están dirigidas a determinar opiniones representativas.<sup>22</sup> Por eso “El Comité recomienda que la formación en materia de derechos humanos debe utilizar métodos de participación e impartir a los profesionales los conocimientos y las actitudes necesarias para interactuar con los niños y jóvenes sin menoscabo de sus derechos, su dignidad ni el respeto por su propia persona.”<sup>23</sup>

14. Comité D.N., Observación 5, párrafo 56. La aplicación de la Convención es una obligación para los Estados Partes, pero es necesario que participen todos los sectores de la sociedad, incluidos los propios niños.

15. Comité D.N.: Observación general N° 1, párrafo 2

16. Comité D.N.: Observación General N° 1, párrafo 8

17. Comité D.N.: Observación general 1, párrafo 19

18. Comité D.N.: Observación general N° 1, párrafo 9

19. Comité D.N.: Observación General N° 1, párrafo 11.

20. Comité D.N.: Observación general 4, párrafo 8

21. Ley de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, 26.061. Buenos Aires, 2005 artículo 2° - aplicación obligatoria.

22. Cfr. Comité D.N.: Observación general 5, art. 12

23. Comité D.N.: Observación general 5, párrafo 69

**6.** Participar es estar informado, es conocer. Se debe divulgar ampliamente el texto de la propia Convención, de conformidad con las disposiciones del artículo 42 de la C.D.N. y de esta forma se facilitará también el papel de los niños como promotores y defensores de los derechos de la infancia en su vida diaria.<sup>24</sup> “Los niños, incluidos los adolescentes, tienen derecho a participar en las campañas de sensibilización sobre sus derechos hasta donde lo permitan sus facultades en evolución”.<sup>25</sup>

**7.** Los Estados Partes deben conseguir que los niños y, según su etapa de desarrollo, sus tutores participen en las decisiones sobre las prioridades de las investigaciones y que se cree un entorno propicio para los niños que participan en esas investigaciones.<sup>26</sup> Así también (..) el Comité destaca el papel de la supervisión a escala nacional que trata de garantizar que los niños, los padres y los maestros puedan participar en las decisiones relativas a la educación.<sup>27</sup>

**8.** En el examen de los informes presentados por Argentina el Comité había planteado la preocupación de que “el principio de no discriminación no se aplique plenamente a los niños que viven en la pobreza, los niños indígenas, los hijos de trabajadores migrantes, sobre todo los de los países vecinos, los niños de la calle, los niños con discapacidades y los adolescentes marginados que no estudian ni trabajan, especialmente con respecto a su posibilidad de gozar de servicios adecuados de atención de la salud y de educación.” Recomienda entonces medidas de vigilancia y estrategias integradas con medidas concretas para poner fin a todas las formas de discriminación.<sup>28</sup>

**9.** La Observación general N° 14 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales dice que: “los Estados Partes deben proporcionar a los adolescentes un entorno seguro y propicio que les permita participar

en la adopción de decisiones que afectan a su salud, adquirir experiencia, tener acceso a la información adecuada, recibir consejos y negociar sobre las cuestiones que afectan a su salud. El ejercicio del derecho a la salud de los adolescentes depende de una atención respetuosa de la salud de los jóvenes que tiene en cuenta la confidencialidad y la vida privada (...)”.<sup>29</sup>

**10.** El Comité ha prestado atención a los recursos destinados a los niños en los presupuestos.<sup>30</sup> (...) y ha señalado que “las políticas económicas no son nunca neutrales en sus consecuencias sobre los derechos del niño”, (...) se advierten “los efectos negativos que tienen los programas de ajuste estructural y la transición a una economía de mercado”.<sup>31</sup> Así también la obligación de proporcionar a los adolescentes impedidos los medios necesarios para el ejercicio de sus derechos, accesibles a todos los adolescentes con discapacidades y que promuevan su autoconfianza y su participación activa en la comunidad. (...)”<sup>32</sup>



**24.** Comité D.N: Observación general 1, párrafo 20

**25.** Comité D.N: Observación general 5, párrafo 69

**26.** Comité D.N: Observación general 3, párrafo 26.

**27.** Comité D.N: Observación general 1, párrafo 22

**28.** Comité de los Derechos del Niño: Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 44 de la Convención (CDN). Naciones Unidas, 2002

**29.** Comité D.N: Observación general 4, párrafo 40

**30.** Comité D.N: Observación general 5, párrafo 51.

**31.** Comité D.N: Observación general 5, párrafo 52.

**32.** Comité D.N: Observación general 4, párrafo 35

# Las voces de los docentes

## Sistematización de las miradas de los participantes

Durante el 2007 el equipo ha realizado una encuesta a los docentes de las escuelas que viene acompañando. Esta encuesta permite dar cuenta de las problemáticas que atraviesan las instituciones con las que trabajamos, nos permitieron evaluar y ajustar la tarea, así como repensar la formación continua. Queremos compartir su sistematización

• *“Espacio que se comparte implica poder entablar mayores niveles de libertad. Si además aprendemos a ser reflexivos, aún en el mayor disenso, va a primar el diálogo sobre la disputa; el proyecto grupal sobre el interés individual, no por simple mayoría sino por un crecimiento cualitativo del grupo que producirá modificaciones a nivel personal, proyectando dialécticamente transformaciones al grupo y por ende a la comunidad escolar”.*<sup>33</sup>

Los docentes valoran fundamentalmente la posibilidad de tener un tiempo para una comunicación que favorezca los vínculos, el intercambio y la participación desplegando un espacio para pensar y repensar el trabajo cotidiano de las escuelas en los actuales contextos sociales.



**1.** Con respecto a los **vínculos y el compromiso** en las instituciones los docentes observan que el espacio de reflexión permitió abrir un abanico de posibilidades, con los diferentes actores que comparten su práctica cotidiana, que se describen de la siguiente manera:

### a. En relación con las autoridades:

*“...permitió “ponernos en el “lugar de las decisiones”, “mayor apertura y fluidez”, “hablar cara a cara”, “plantear lo que necesitamos de ellas”, “comunicarles nuestras inquietudes”, “ ampliar y aclarar situaciones puntuales”, “construyendo relaciones democráticas y participativas (respetar la autonomía, delegar y confiar en la responsabilidad y criterios del otro) “poniendo en evidencia los conflictos latentes”, “porque les permite conocer nuestra forma de pensar”, “Compartir ideas, escuchar a otros, repensar y reflexionar”, “Porque muchas veces no se enteran de algunas situaciones”...*

### b. En relación con los pares

*“resolviendo vínculos personales y afectivos”, “dando también la posibilidad de hablar con claridad, cara a cara”, “aclarando situaciones problemáticas”, “enriqueciendo las prácticas educativas”, “ayudando a seguir compartiendo nuestra actividad diaria”, “generando nuevas formas de relacionarse”, “consensuando normas”, “interactuando y articulando en las tareas”, “comprendernos y ayudarnos más y ver que es una tarea conjunta ante la adversidad”, “más comunicación”, “respeto por la opinión de todos, no descalificar”, “decimos y nos dicen y eso hace repensar nuestras acciones”.*

### c. En relación con los chicos/as

*“posicionamientos diferentes frente al alumno”, “en el abordaje”, “en la calidad del trato cotidiano”, “en la mejora el clima institucional”, “en renovar estrategias”, “al aportar nuevos enfoques de la tarea”, “generando vínculos de comunicación sin agresión verbal y/o física”, “escuchando sus inquietudes” “profundizando en la mirada desde una perspectiva de los derechos”, “en una comprensión amplia de su problemática”.*

33. Una respuesta a la pregunta 4 de la encuesta

#### **d. En relación con las madres/padres**

Con respecto a la comunidad confluyen en que “una posición y discurso más integrado”, “un trabajo en unidad”, “acuerdos institucionales” permitieron: “repensar el vínculo con las familias”, “un acercamiento mayor a los padres y un mejor diálogo”, “trasmitir a los padres un discurso coherente”, “ayudarlos por medio de la reflexión que instauramos a no perder la dignidad y poder cumplir con la función de padre”, “posicionamientos diferentes, estrategias de trabajo para la inclusión de las flías. dentro del proceso educativo”, “que participen”, “comprometerlos con la tarea docente”, “mantener un diálogo de ida y vuelta”, “mostrarles que son “parte de” y no que estamos a-parte”, “en la aceptación de la flía. y el reconocimiento de nuestros límites”.



En este reposicionamiento los docentes reconocen que los logros alcanzados fueron favorecidos por las características del espacio que se abrió, al que definen de diferentes maneras: “altamente positivo”, “muy enriquecedor”, “de reflexión horizontal”, “significativos, dinámicos”, “de ayuda, solidaridad, colaboración y sobre todo de cooperación”, “de expresión y debate constructivos”, “como el lugar en donde todos crecemos, nos fortalecemos y nos apoyamos para construir la escuela que la sociedad actual “necesita”.

Por lo que permite: “fortalecer los vínculos y resolver progresivamente diferentes conflictos... para los participantes y para el crecimiento de la institución en gral.” Para ello rescatan como muy importante: “el debate, intercambio, comprensión y apoyo”, “el escucharse las diferentes percepciones”, “el decir y escuchar las problemáticas cotidianas”, “el repensar situaciones diferentes”, “el comprender al otro permite conocerlo, ayudarlo y entenderlo”.

**2.** Las encuestas nos permiten desagregar en los aspectos que más valoran los participantes de los espacios:

#### **a. La comunicación y el diálogo**

Son vistos como “Una puerta hacia la comunicación” que la “mejoró”, “manteniendo un diálogo fluido”, “pidiendo opinión”, que “mejora el clima institucional” ya que “hablar de los problemas, las frustraciones, las limitaciones y dificultades en presencia de un 3º ajeno a la institución”, son los que permiten que suceda esto.

“Como conducción me permiten ver el lugar en que estoy posicionada, contribuyen al enriquecimiento personal, a afianzar mis aciertos y a modificar algunas prácticas en relación al establecimiento de prioridades y a la manera de compartirlas con los maestros”.

#### **b. La participación en estos espacios**

Se constituye(n) “junto a todos los miembros” de una manera “horizontal”, “formando un grupo de trabajo e intentando que podamos construir de a poco, a pesar de las diferencias” e ir “modificado ciertos mecanismos que interferían en la comunicación y actitudes personales y grupales”, “el proyecto de este modo es construido por consenso y esto lo hace propio”, esto se vio potenciado por “la participación de todos de una forma libre ¡escuchando! compartiendo e intercambiando opiniones, produce cambios significativos para la institución”

Mientras que el proceso participativo llevado con el equipo va favoreciendo “los procesos de cambio para poder llegar a la construcción de una escuela más participativa”, “logrando mayor participación y responsabilidad en los integrantes de la institución”, “la posibilidad de construir recreando a partir del debate la “tarea docente” y la “función de la institución escolar” “el lograr objetivos comunes”.

A partir de “ponerse en los zapatos del otro”, “ver los temas desde otro punto de vista”, “esclarecer muchas visiones”, “el intercambiar con mis pares”, “exponer mi experiencia individual con el resto de mis compa-

ñeros”, “compartir sensaciones e información sobre diferentes problemas, en una relación dialéctica con la coordinación”, “el proceso de contención sirve para darle más sentido a la tarea de enseñar y también crear vínculos más saludables”, y “el análisis crítico de las problemáticas crearon lazos”.

### c. La formación entre docentes

Un espacio de protagonismo de los trabajadores de la educación, donde el valor de la palabra y el poder trabajar juntos en la democratización del conocimiento se plasma en narrativas que recuperan las voces produciendo modos de documentar los procesos reflexivos que permiten avanzar en la profundización de las problemáticas y en la toma de decisiones compartidas.

Por eso es reconocido el espacio como un lugar “formativo porque se basa en la realidad, permite extraer conclusiones de la práctica, lo que constituye parte fundamental de la formación permanente” donde se “construye y aporta a la transformación de ideas” ya que “creemos que poder pensar en equipo posibilita la transformación externa e interna de toda la comunidad educativa”, “permitiendo poder discernir y cuestionar”, “pensar, confrontar diferentes opiniones y acordar mejores maneras para poder abordar nuestra tarea”, “repensar las prácticas educativas y reflexionar sobre

nuevas propuestas, estamos todos los integrantes sobre un tema pensando la manera de solucionarlo”, “conocer el pensamiento del otro” permitiendo “apertura mental que permite visualizar las relaciones interpersonales y los diferentes niveles de comunicación”, “llamando a las cosas por sus nombres, no como un acto acusatorio sino abriendo interrogantes que favorezcan los procesos reflexivos con libertad de pensar situaciones muy angustiantes”.

### c. La centralidad de los DDHH

Tienen un lugar en la encuesta a partir del “derecho a ser escuchado” reconociéndolo como un primer paso del diálogo/comunicación. Se valoran los materiales de lectura “la bibliografía dada aclara a los diferentes profesionales a ver al alumno como un niño, como sujeto de derecho”, la “otra mirada de los problemas que viven en la escuela, se animan a pensar en acciones que los protejan y también a exigir las para ellos, para sus compañeros y para sus alumnos”. Ante los efectos de la crisis social, cultural y económica, los procesos de reflexión y formación se organizan necesariamente en torno a cuestiones de DDHH, desde las cuales elaboramos herramientas para interpelar al Estado y sostener el derecho a la educación con proyectos colectivos.



# Espacios de formación entre docentes. Una reflexión ético-política.

Daniel López<sup>34</sup>

El trabajo docente favorece y acompaña los proyectos de vida de todas las personas a partir del derecho a la educación. En el sistema de educación formal se debe lograr una acción coordinada a nivel institucional para que ese acompañamiento cumpla con exigencias éticas. Por un lado, que la acción se organice en base a conocimientos y al proyecto formativo-educativo; por el otro, que la acción sea concebida bajo criterios de vida pública para los proyectos personales -el respeto a la intimidad, a la confidencialidad, etc.

La educación necesita de una acción coordinada entre los adultos responsables para que se pueda ejercer una protección de derechos de la infancia tal como la afirma la normativa de nuestro país en la Constitución Nacional, en las leyes y en los compromisos del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. La acción debe coordinarse desde una perspectiva de derechos humanos a través de una reflexión ético-política, relacionada con principios, leyes y políticas públicas.

En el sistema educativo el trabajo docente tiene una dimensión institucional que debe ser atendida en espacios de reflexión entre docentes. Si bien, las reuniones de trabajo deben ser operativas, no por ello serán menos formativas. En cada una de las reuniones debería lograrse un ejercicio de la libertad de opinión, también del derecho a peticionar, a estar informados y al conocimiento. En esos espacios los docentes plantean sus dudas, inquietudes y critican algunas prácticas educativas. Expresan sus necesidades formativas en relación con casos y situaciones concretas de la escuela. Y estas necesidades formativas se relacionan con el tratamiento de contradicciones y tensiones en las intervenciones de los adultos, en los enfoques y perspectivas sobre la protección de la infancia y del derecho a la educación.

Los espacios de reunión entre docentes -jornadas de reflexión y organización, por ciclos o departamentos, de seguimiento de un grupo de alumnos, etc.- son coordinados por equipos de la escuela - directivos, gabinetes, otros docentes- u otros equipos externos -dependientes del ministerio de educación o de asociaciones profesionales, sindicatos, hospitales, etc.-. Es fundamental que quienes tienen la responsabilidad de coordinación propongan un encuadre que habilite la formación entre docentes.

Esta reflexión se basa en el trabajo de coordinación realizado en muchos espacios de reflexión y formación entre docentes desde el equipo de Apoyo del Instituto de Formación Maestro Carranza de la UTE. Durante los últimos seis años hemos realizado diferentes tareas para acompañar los espacios de reflexión. Entre otras y, para dar cuenta de la perspectiva y del compromiso, una publicación editada en el año 2005 en defensa de las Jornadas de organización institucional, deja en claro la necesidad de generar mejores condiciones para que el trabajo docente atienda efectivamente las exigencias de protección del derecho a la educación.<sup>35</sup>

La formación entre docentes que se realiza en los espacios de reuniones, debería tener entre sus objetivos:

- el desarrollo de acciones coordinadas desde una perspectiva de derechos humanos;
- la educación de la infancia como personas con derechos;
- el establecimiento de encuadres en espacios y tiempos para ejercer el derecho a ser escuchado;
- la sistematización de saberes y la realización de registros;
- la articulación entre conocimientos y discusión pública.

34. Lic. Filosofía, Director del Instituto de Investigación y Formación, Maestro Cacho Carranza.

35. CTERA-UTE-CTA : Jornadas de reflexión un espacio para generar salud institucional. Revista Jornadas de reflexión Una necesidad un derecho y un deber, 2005.

Este trabajo no pretende agotar estos temas, sino aportar a la reflexión sobre varias cuestiones:

- recuperar el sentido de las reuniones como proyecto formativo entre docentes;
- poner en discusión el concepto “formación entre docentes” y la necesidad de políticas públicas para esa formación;
- plantear la discusión pública sobre la relación entre esa formación y la aplicación de las leyes relacionadas con la Convención de los Derechos del Niño.

telares: habitualmente se habla indistintamente de “poner límites” y de “limitar los derechos de los otros”. Desde una visión paternalista es moneda corriente confundir ambas cuestiones. En cambio, para una perspectiva de derechos humanos con la limitación de derechos se produce un daño que debe ser reparado. Contrariamente “poner límites” es parte del trabajo docente y de procesos de formación de ciudadanos, siempre que estos límites encuadren la enseñanza, organicen el aula, favorezcan el tratamiento de las diferencias, etc.



### **1.- El desarrollo de acciones coordinadas desde una perspectiva de derechos humanos**

Los adultos (docentes, funcionarios, padres, etc.) tenemos diferentes responsabilidades para que en las escuelas se pueda reflexionar sobre los Sistemas de Protección de Derechos, para que el desempeño de roles esté orientado por las leyes que establecen una protección integral de los derechos de niñas, niños y jóvenes; entre otras, las que sostienen el respeto a los derechos sociales.

La reflexión sobre las normas que se utilizan en la escuela nos habilitará para la transformación de una cultura tutelar -sostenida durante cien años de vigencia de la ley Agote-, en otra cultura que nos haga partícipes de un sistema más igualitario y justo. La enseñanza es un instrumento privilegiado para esa transformación. Pero, para que ello ocurra debemos ser críticos con muchas conductas tu-

El trabajo de formación entre docentes en espacios y tiempos determinados permite cuestionar las relaciones de sentido común entre la intimidad de la escuela y las políticas públicas. La complejidad de las relaciones entre lo público y lo privado puede pensarse teniendo en cuenta la experiencia de lucha de las mujeres por sus derechos humanos. También en relación con la discapacidad y la infancia.

Durante muchos años, la violencia contra mujeres y niños se mantuvo invisible, oculta, dentro del ámbito de lo privado, reafirmando la cultura patriarcal - tutelar.

Los reclamos por los derechos humanos y, especialmente los derechos sociales, económicos y culturales expresan una lucha contra la postergación de respuestas. Esos reclamos exigen tener en cuenta plazos para las reparaciones en las políticas públicas y en la justicia.



*¿Contamos con tiempos para el ejercicio del derecho a ser escuchado en cada escuela? ¿Hemos desarrollado una perspectiva sobre la reparación de los daños acorde con los marcos legales de derechos humanos?*

Los problemas en relación con la desigualdad y con la discriminación son muchos. Diversos informes de derechos humanos e investigaciones señalan procesos de privatización de la educación; también la producción de desigualdades educativas en función del poder adquisitivo de las familias y de discriminación de un alto porcentaje de niñas, niños y jóvenes en el mundo globalizado. En la ciudad de Buenos Aires, hay una enorme desigualdad en el servicio educativo. Pueden consultarse los amparos que ha realizado ACIJ en los últimos años que ponen en evidencia desigualdades en la asignación de vacantes o en la construcción de aulas para la primera infancia.<sup>36</sup>

Muchos niños han sido denunciados ante funcionarios y en las comisarías por algunos padres; por familias que no quieren a determinados chicos en las escuelas porque resultan identidades amenazantes. Muchos docentes y directivos son presionados por adultos familiares que controlan esa comunidad / escuela, que no toleran las diferencias y discriminan. Alguna autoridad resulta funcional a esos padres cuando asesora oralmente a directivos y docentes señalando que para la ley “el padre tiene la razón”. Seguramente, si sólo hay alguien -uno- que tiene la razón, el derecho a ser escuchado resulta profundamente limitado, y por lo tanto, se promueve una práctica ajena a la ley de Protección Integral de los derechos de los niños.

Una reflexión ético-política debería colaborar en la diferenciación entre lo que cada uno quiere y los derechos que exigimos, entre lo que cada padre quiere y los derechos que se reclaman. Otras autoridades, en cambio, sostienen experiencias de participación de adultos, de organizaciones no gubernamentales y de especialistas. Se generan espacios para la discusión de enorme valor para la construcción de lo público. Se trata de un proceso formativo entre adultos para transformar culturas tutelares.

Para el desarrollo de un trabajo en equipo, se debe cuestionar la fragmentación entre saberes, especialmente cuando se limita o se destruye la vida. En este sentido, proponemos tener en cuenta la experiencia de las Madres de la Plaza de Mayo, de las Abuelas, de Hijos, de las organizaciones de perso-

nas con discapacidad, de los pueblos originarios y de todos aquellos que en la lucha por la vida han comprometido a la ciencia en la construcción de nuevos conocimientos. El trabajo docente debe recuperar el saber de las madres como dadoras de vida y cuestionar los olvidos de la academia cuando no reconocen la centralidad de esos saberes en la tarea pedagógica. La producción de un encuentro educativo necesita del saber de madres y padres; también necesita que la academia colabore en esta construcción de proyectos educativos colectivos. Los procesos de reflexión ético-política para la coordinación de las acciones nos permiten cuestionar la mecanización, la repetición y la muerte, y dar cuenta de los procesos de educación como nacimiento.

*“No olvidar ese saber nacido de la relación materna es lo que hacen muchas maestras cuando se acercan a sus alumnas y alumnos discapacitados, enfermos o inadaptados con la mirada que se deja tocar por su dolor, por su dificultad pero, sobre todo, con la mirada que se deja tocar por aquello que tienen en común, que no es ninguna de esas cosas sino las ganas de vivir, la espontánea alegría ante un pequeño acontecimiento, el llanto ante un dolor o dificultad desconocidos o la sonrisa que brota de una caricia...”<sup>37</sup>*

## **2.- Educar a la infancia como personas con derechos**

El derecho a la educación, tal como fue señalado por Katerina Tomasevsky en su informe, es un derecho que está más allá de las clasificaciones de derechos y exige una mirada integral. Se trata de un derecho en el cual las voces de los sujetos no son suficientemente escuchadas: *“Se podría imaginar fácilmente la trascendencia que tendría la educación si en lugar de impartir educación para los derechos humanos (lo cual de por sí ya es un logro considerable) las escuelas comenzasen a educar a los niños en tanto que personas con derechos (...) Un escolar de 10 años dijo a la Relatora Especial que todo el mundo creía saber lo que era bueno para él, pero que nadie se lo preguntaba.”<sup>38</sup>*

36. ACIJ es la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia.

37. Pérez de Lara, Nuria: Escuchar al otro dentro de sí. Buenos Aires, Conferencia en FLACSO, 2006.

38. Tomasevsky, K., 2005, párrafo 50

Desde algunas políticas de formación y de gestión se han producido documentos que analizan, por un lado, la enseñanza y, por el otro, la convivencia. Algunos han diferenciado las jornadas institucionales para tratar contenidos curriculares de las destinadas a los problemas con los vínculos. Esa posición desdibuja el trabajo docente y promueve una idea de formación “moralista” de los alumnos como ciudadanos: un docente que habla centrándose en prédicas morales -sermones dicen algunos alumnos- que resultan ser la antesala de la búsqueda de culpables. En esta concepción se inscribe la representación de una formación ética y ciudadana que consiste en “dejar de dar clase y hablar”.

En muchas escuelas se necesitan abordar casos y situaciones en los cuales resulta imposible “dar clase”. Alumnos que se escapan, que no quieren estar en clase, que manifiestan conductas agresivas, etc. El esquema clásico es culpabilizar a un adulto o a un niño. El marco de Protección Integral de los derechos requiere un compromiso de los adultos que se responsabilizan como tales, trabajan sobre acuerdos y desacuerdos, y exigen al Estado que cumpla con sus obligaciones. Por lo tanto, debe haber un proyecto entre los adultos para modificar situaciones de desamparo de la infancia, y este proyecto se debe realizar contando con algunos tiempos y espacios de trabajo compartido. Ese proyecto debe incluir la educación de todos los niños como personas con derechos, esto es con responsabilidades en función de proyectos de vida cooperativos -como los proyectos de enseñanza-.

En las escuelas es posible dar cuenta de proyectos educativos que hacen ciudadanía, experiencias con los alumnos para la apropiación de los proyectos de enseñanza, para la distribución de espacios, recursos y para la generación de posibilidades de interacción. La apropiación requiere de una escucha a los alumnos, entre docentes de grado o curriculares, entre preceptores, profesores y tutores. Esta escucha es una clave en la formación de los alumnos como personas con derechos.

Las ilusiones se expresan en las voces de los sujetos, entre otros, muchos docentes se niegan y no se resignan, no están dispuestos a renunciar a la creatividad y plantean discusiones sobre el uso de los espacios en las escuelas.

• ¿Trabajamos entre adultos para que los chicos se apropien de los espacios con alegría, con ternura, con buen humor, con empatía? •  
 • ¿Elaboramos, analizamos, evaluamos los encuadres que habilitan la protección integral de los derechos? •



### 3.- Espacios y tiempos para ejercer el derecho a ser escuchado

La expresión “ser escuchado” provoca muy diferentes reacciones. La experiencia histórica y social es la postergación. La justicia ha postergado sus respuestas, las instituciones como tales, han sido muchas veces coherentes con esa tradición.... Muchos directivos “nuevos” expresan su temor frente a los espacios compartidos entre adultos, desean evitar momentos de agresión, de hostilidad, de descreimiento. Podemos encontrarnos con una falta de confianza en las posibilidades y en los conocimientos de los grupos de adultos para transformar interpelaciones personales -aquellas que empiezan y acaban en el juzgamiento de otros y son propias de la tradición tutelar-, en interpelaciones ético-políticas que nos permitan reposicionarnos y constituirnos como terceros.

La desesperación es una imposibilidad de espera, muchas veces provocada por la postergación de toda escucha, de toda respuesta; también por respuestas que personalizan los conflictos: “no vas a hacerme quedar mal”, “qué van a decir los otros”, son respuestas que no nos permiten operar, ni reflexionar sobre el manejo de los tiempos y de los espacios.

Nos preguntamos si las protestas, demandas y peticiones necesitan documentarse para dar lugar

al derecho a ser escuchados. Los jóvenes alumnos de una escuela media denuncian ante profesores y ante la dirección de la escuela que durante años vienen recibiendo de parte de una docente de cívica enseñanzas en las cuales se justifican los golpes militares. No se realizó nunca un registro escrito de las denuncias con la intención de proteger a los alumnos. Podemos preguntarnos sobre la enseñanza que han tenido los alumnos a partir de unas “buenas intenciones” desde un paradigma tutelar.

Entre los espacios escolares, la salida escolar contiene variadas narrativas sobre lo imposible, sobre la dificultad de escucharse por el modo en el cual se plantea. La organización de la salida escolar es vivida muchas veces como una tortura, un desencuentro, un acto desesperado. Sin embargo, también podemos dar cuenta de experiencias de otras salidas escolares como reencuentro. Claro que es necesario que los docentes digan NO a las reglas que los ponen en una situación de locura y de malos tratos. Una nueva salida se hace con el compromiso de alumnos y familias para elaborar un reencuadre. Para otra salida hace falta otra escucha. La salida como metáfora implica habilitar y no descalificar a otros sujetos sociales.

• *En las prácticas de enseñanza, escuchar y dar respuestas puede relacionarse con el ejercicio de hacer devoluciones, recuperar los conocimientos construidos por el grupo, abrir interrogantes teniendo en cuenta otros aportes. Niñas, niños y jóvenes suelen expresarse sobre cuestiones relativas al derecho a ser escuchados si comparten un ambiente que los habilite. El artículo 12 de la Convención, exige que se tengan debidamente en cuenta las opiniones del niño en todos los asuntos que le afectan, lo que incluye claramente la aplicación de “su” Convención.*<sup>39</sup> •

La reflexión sobre las normas y sobre el derecho a ser escuchado favorece en la tarea cotidiana repensar los vínculos y construir vínculos de confianza adecuados para la protección de los derechos de todas y todos. Nos habilita para ser partícipes en la construcción de una pluralidad de nosotros inclusivos. Ya no un nosotros contra los otros, sino la complementariedad de los nosotros en base al derecho a ser escuchado: docentes y alumnos, docentes y padres, alumnos, padres y docentes, etc. Esta construcción de una pluralidad de nosotras y nosotros requiere una escucha del otro y de los

otros como un otro, se relaciona con el concepto de personalidad jurídica.<sup>40</sup>

• *¿Somos protagonistas en la construcción de una pluralidad de “nosotros” en la escuela?* •  
 • *¿Habilitamos una escucha del otro como otro, sin interrupciones, sin juicio previo?* •

#### 4.- La sistematización de conocimientos y la realización de registros

Adultos e infancia podemos realizar actos de escritura que nos permitan repensar la educación, concebida en el sentido arendtiano de la acción, como una acción ética, como posibilidad siempre intacta de un nuevo comienzo:

“Como acción ética, la educación es libertad porque evoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, de la natalidad. El poder siempre abierto a la fuerza de lo que nace.

Equivale a una crítica al trabajo educativo entendido como proceso de fabricación, como acción violenta basada en la relación medios - fines.”<sup>41</sup>

La discusión sobre la intimidación de la escuela pone en evidencia el entrelazado de lo privado y lo público. Permite al trabajador de la educación comprender las políticas educativas, los logros y las dificultades en la protección de los derechos de las personas y las alternativas de intervención. Los registros, los informes, las actas, las actividades en los cuadernos de clase no deberían ser actos mecánicos, repetitivos, burocráticos. Entonces podrían habilitar a una escritura que nos permita cuestionar los destinos, narrar y crear nuestras historias, inventarlas, posibilitar un re-creo de la infancia -una propuesta de un nuevo comienzo para la niñez-. (Bustelo)

39. Recordamos una norma nacional sobre el derecho a opinar y ser oído. Ley 26061, artículo 24. - Derecho a opinar y a ser oído: “Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernen y en aquellos que tengan interés; que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo. Este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes; entre ellos, al ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo.” Comité de Derechos del niño: Observación general 5, párrafo 57.

40. El artículo 6 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, afirma que todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

41. Bárcena, F. y Melich, J.C.: La educación como acontecimiento ético, Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona, Paidós, 2000.

### **Reflexionemos sobre un ejemplo.**

*La maestra escribió sus observaciones sobre las dificultades de aprendizaje de los alumnos; directivos y supervisores realizaron su asesoramiento; intervino un equipo de orientación. Hubo varios actos de escritura y, también, consideramos que se ha realizado un aporte a la confianza en la discusión pública. Sin embargo, resulta frecuente que en el aula se tenga la vivencia de que todo está igual, especialmente cuando no hay una devolución. Persiste la vivencia de producir una escritura que se pone en manos de alguien, un sentimiento de que los expedientes quedan cajoneados o los informes producidos no son utilizados para un reposicionamiento de los adultos.*

*No se han generado otras posibilidades de trabajo conjunto, interdisciplinar, un proyecto de enseñanza sostenido entre y con otros adultos e instituciones. La devolución resulta una clave del trabajo docente para que pueda desarrollarse un proyecto colectivo en el cual los adultos coordinen sus tareas.*

Muchos docentes reclaman o protestan porque necesitan la intervención de otros adultos y organismos cuando deben abordar situaciones de pobreza y exclusión, de discriminación, acoso, maltrato, abandono de persona o de victimización de algunos adultos. En muchos casos, se ocupa un organismo de protección de derechos, pero resulta complejo saber qué devoluciones hace, a quiénes y cómo actúan de conjunto los adultos con los niños.

Muchos escritos producidos en el ámbito público, que resultan conocimientos y voces que aportan a la comprensión de un problema, han sido privados de su carácter público, han sido ocultados desde justificaciones tutelares. El efecto, en gran parte, es el desamparo colectivo porque se toman decisiones que niegan esos aportes. Por cierto, muchas veces el clima institucional coincide con este sentimiento de desamparo. La coacción, el temor y la desesperanza son operaciones que generan una sensación de imposibilidad en las relaciones pedagógicas. El ejercicio del amparo colectivo, no es sólo una práctica jurídica para acelerar los tiempos del hacer de la justicia; el amparo colectivo se construye haciendo que el trabajo docente aporte a la discusión, que los escritos producidos en la escuela sean herramientas para decisiones que protejan los derechos.

### **5.- El conocimiento como discusión pública**

El trabajo docente nos permite ser partícipes de la discusión pública en tanto nos posicionamos cotidianamente en una reflexión ético-política compartida en comunidades concretas. Se trata

de una discusión para dar tratamiento a cuestiones ético-políticas: los derechos humanos, la igualdad, la solidaridad, la empatía, la justicia. Esta discusión también permite repensar el lugar de la crítica y de su valor emancipatorio.

En la reflexión ético-política desarrollada en estos espacios se propone como primera regla la empatía; el cuidado del otro, el buen trato y el miramiento. Esta regla es fundamental en toda relación pedagógica, aún dentro de una cultura hegemónica resultante de políticas de exterminio y de exclusión.

• “Si la empatía garantiza los suministros necesarios a la vida, el miramiento promueve el gradual y largo desprendimiento de este sujeto hasta su condición autónoma... Por supuesto que buen trato alude al sentido generalizado de la ternura como referente al amor... También de buen trato proviene contrato social, el solidario que preside toda relación humana.”<sup>42</sup>

Para que la empatía resulte una regla y un vínculo de inclusión educativa debe plantearse una reappropriación colectiva de nuestra capacidad para decidir cómo queremos vivir juntos. Esto es posible cuando decimos que No a todas las estrategias contra los derechos humanos. Este espacio habilita para la participación en una discusión pública.

42. Ulloa, F.: Sociedad y Crueldad. Seminario Internacional: La escuela media hoy. Del 5 al 8 de abril de 2005 en Huerta Grande, Córdoba.

Los espacios formativos entre adultos suponen una atención al principio de confidencialidad, el respeto a la intimidad y la crítica de situaciones intimidatorias.<sup>43</sup> Una historia de violaciones de derechos humanos intimida; la desconfianza en la justicia intimida; pedirle al otro que me cuide “cerrando su boca” es una expresión naturalizada en una cultura de la intimidación. Pero también en esta cultura sabemos expresar compromisos con la vida, interpelando a terceros para reestablecer el buen trato.

La confianza en la participación se construye a través de algunos dispositivos, aquellos con los cuales los alumnos recuperan la confianza en los adultos que escuchan para interpelar a instituciones, prácticas y políticas. La participación como proceso formativo, tiene sentido cuando logramos expresarnos; con libertad de opinión para la interpretación de las normas, pa-

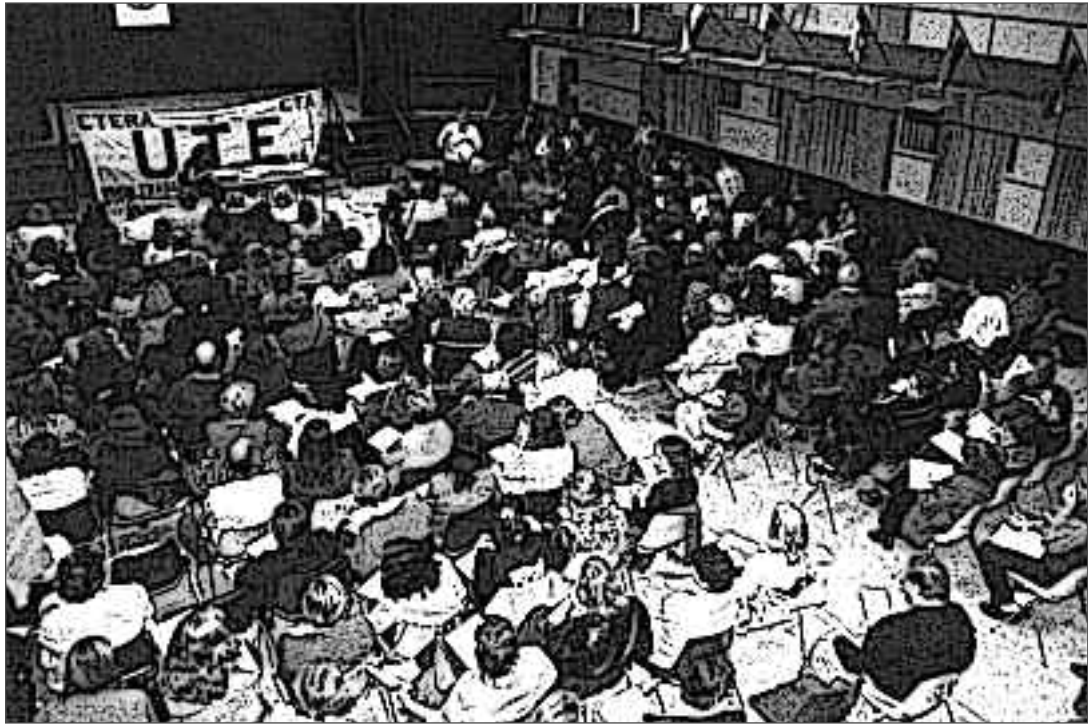
ra la producción de significados y conocimientos, para repensar lo simbólico y lo cultural.

La confianza en la participación implica revisar qué entendemos por riesgo. Frente a una práctica tutelar en la que ante un supuesto riesgo, se imponen limitaciones, deberíamos considerar que sin riesgo no hay conocimiento, no se hacen visibles los problemas, ni los conflictos, tampoco hay posibilidad de apropiación de la normativa. Sin riesgo no es posible el crecimiento, ni el aprendizaje. Entonces decir que niñas, niños, jóvenes y adultos deben ser escuchados es plantear la exigencia de repensar los riesgos participativamente.

---

**43.** El Comité de seguimiento de la Convención de los Derechos de niñas, niños y adolescentes ha señalado en varias Observaciones que hay procesos de intimidación negados o naturalizados en la sociedad, en la familia, en el funcionamiento de la justicia y en las instituciones.





## BIBLIOGRAFIA

**ARENDT, H.:** La condición humana. Buenos Aires: Paidós, 2004.

**BÁRCENA, F. y MELICH, J.C.:** La educación como acontecimiento ético, Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona, Paidós, 2000.

**BUSTELO, E.:** El recreo de la infancia, Argumentos para otro comienzo. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2007.

**BELOFF, M.:** Los derechos del niño en el sistema interamericano. Buenos Aires, Ediciones del Puerto, 2004.

**GARGARELLA, R.:** El derecho a la protesta: El primer derecho. Ed. Ad-Hoc, Buenos Aires, 2005.

**LOPEZ, D.:** "Enseñar a decir No" en Revista Digital IDN, Instituto de Derechos de la Infancia. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2006, N° 4. Versión abreviada

en Apuntes Pedagógicos N° 10. Buenos Aires, Revista Apuntes, Unión Trabajadores de la Educación, mayo 2006.

**PEREZ DE LARA, Nuria:** Escuchar al otro dentro de sí. Buenos Aires, Conferencia en FLACSO, 2006.

**OSSET HERNÁNDEZ, M.:** Los derechos humanos explicados a mi hija. Barcelona, Ediciones CEAC, 2007, pp. 31-32.

**TOMASEVSKI, K.:** Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación. Informe presentado por la Relatora Especial al Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, 2004.

**ULLOA, Fernando:** Sociedad y Crueldad. Seminario Internacional: La escuela media hoy. Del 5 al 8 de abril de 2005 en Huerta Grande, Córdoba.

## LEGISLACION Y JURISPRUDENCIA

- Comité de Derechos del Niño: Observación General 1, Propósitos de la Educación, 2001
- Comité de Derechos del Niño: Observación General 4, La salud y el desarrollo de los adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los derechos del niño, 2003
- Comité de Derechos del niño.: Observación General N° 9, Los derechos de los niños con discapacidad, 2006
- Constitución de la Nación Argentina. 1994.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Opinión Consultiva OC-17/02.

- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Opinión Consultiva OC-5/85. Derecho a la libertad de expresión.
- Ley 26.061. Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Buenos Aires, Poder Legislativo Nacional, 2005.
- Decreto 415/2006. Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Reglamentación de la ley 26.061. Buenos Aires, 17/4/2006.

# Voces individuales

## Entrevistas a docentes



*También se realizaron algunas entrevistas a docentes participantes.*

*Las respuestas se han agrupado por temas.*

*Agradecemos la colaboración a las entrevistadas:  
Nélida García, Karina Lías, Elisa Murúa, Mónica Fabiana Kessel,  
Sandra Cánepa y Nancy Veliz.*



# Centrevistas

**¿Cómo pueden evaluar el proceso de acompañamiento que nuestro equipo viene sosteniendo junto con todos los docentes de la escuela durante el transcurso de este año?**

**Sandra:** Cuando se instaló este espacio de reflexión, al principio fue usado para hacer catarsis; se escuchaban quejas sobre la violencia de los chicos, la falta de colaboración de los padres, etc. Con el tiempo, fueron apareciendo otras cuestiones más vinculadas a lo institucional, se empezaron a discutir cuestiones ligadas a la normativa, la evaluación del PEI, lo que pasa afuera y repercute adentro; y todo esto trajo aparejado que bajara el nivel de violencia entre los docentes y con los alumnos. Hoy, por ejemplo, nos podemos plantear elevar una nota para reclamar lo que necesitamos, y esto antes no era posible por el malestar y por la falta de espacios compartidos.

Valoramos mucho lo que ustedes nos recuerdan al comienzo de cada encuentro con la lectura del informe de la reunión anterior porque a través de esos registros escritos advertimos en qué avanzamos y lo que nos falta, y sobre todo porque pone de relieve cómo los docentes a veces nos quedamos en las propuestas, pero luego no respetamos los compromisos y no concretamos.

**Nancy:** El espacio sirvió, sobre todo en el caso de los docentes que se integraban recientemente a la institución. A mí fundamentalmente me sirvió para saber que no era la única que estaba perdida frente a la violencia, que otros compañeros con mucha experiencia estaban igualmente



afectados por los temas de violencia, y eso me sirvió de contención. Escuchando a los demás, empecé a trabajar de modo diferente. Mi grupo de 8 años está más tranquilo, los chicos se escuchan más. Antes en los recreos los docentes no hacíamos más que quejarnos. En estos espacios nos empezamos a escuchar y a intentar un cambio. Y esto repercutió en nuestra relación con los chicos, por eso hay menos violencia entre los grupos de alumnos.

**¿Cómo se vive en la institución a partir de esta experiencia?**

**Sandra:** El 2007 fue un año muy participativo. Hay una conducción nueva y todavía hay

que construir más confianza para hacer los planteos que los docentes pudieran tener.

Nos sirvió blanquear algunas cuestiones para que no se formaran bandos, así es más saludable. Pudimos sortear esto y sentir que determinados problemas del equipo de conducción no nos competen, cuando no afectan la institución, y no debemos tomar posiciones "infantiles" de rivalidades y fidelidades mal entendidas.

**Nancy:** El clima tenso se fue aflojando. Al principio había mucho murmullo y chisme, después eso ya no tuvo sentido.

**¿Cómo incidió este trabajo reflexivo en los proyectos?**

**¿En qué aspectos de la vida escolar incidió el proceso de reflexión hecho con el acompañamiento de nuestro equipo en este año?**

**Nancy:** Todos nos posicionamos diferente, por ejemplo: el proyecto de Teatro Negro en el que todos participamos, ya no pensamos que es de "otro" (como pasaba con el de murga). Hay una idea de pertenencia al proyecto, o al menos de que se informó o uno se interesó por averiguar. No nos auto excluimos con argumentos, como a mí no me avisaron, no es mi proyecto, etc... Participamos, por supuesto desde distintos lugares y niveles de participación activa, pero siempre sintiendo que es de la comunidad.

**Sandra:** Lo más importante es juntarse para evaluar el PEI en conjunto. Usar una jornada para evaluar es muy válido para no tener que hacerlo ante las urgencias de fin de año que



# entrevistas

no permiten reflexionar con profundidad. De todos modos, aún nos falta para entrar en la etapa de generar proyectos, primero necesitamos tranquilizarnos ya que salíamos llorando de la escuela. La continuidad de este proceso en la primera mitad del año resultó liberador, logró contener a gente que estaba ya dispuesta a irse de la institución. Ahora las problemáticas, aunque siguen existiendo, se toman con más tranquilidad.

**Nancy:** Sí, se liberaron presiones, y nos posicionamos de otra manera frente al grupo de alumnos y de pares. Por ejemplo, cuando hay ausencias de compañeros, la distribución de los alumnos no es percibida como antes “el reparto de chicos” que era muy resistido y generaba controversias entre los compañeros. Ahora se siente que “el alumno es de

todos” y hay idea de “acompañamiento” no de que me toca lo que dejó el otro. En resumen, hay una idea de trabajo colectivo.

**Mónica:** Se abrió un espacio para hablar de situaciones escolares que perjudicaban a la institución, que entorpecían el logro de los objetivos más importantes: el aprendizaje de los chicos y su autonomía. Estos espacios son necesarios para encontrarse, las personas tenemos distintas formas de pensar, actuar, pero en una institución como la escuela los docentes tenemos que ponernos de acuerdo, hacer acuerdos para que no haya contradicciones en el hacer cotidiano. Mucho más cuando llega alguien nuevo a la dirección, hay que reordenar y reacomodarse. Hay que aprender juntos nuevas formas, escucharse, y llegar a

acuerdos. El espacio que ustedes instalaron sirvió para escucharnos y decir las cosas de frente.

**Elisa:** Además se trata de un espacio de horizontalidad, sin jerarquías, donde todos tenemos los mismos derechos a dar nuestras opiniones y a ser escuchados. Se abrió un poder diferente en estos espacios de reflexión, una estructura de poder distinta a la del sistema. Y hubo cambios en la vida cotidiana ya que se dio una doble acomodación: de la dirección y de los docentes en general. Se empezó a delegar más desde la dirección y también hubo un cambio en la mirada. Estaba desdibujada la figura de la dirección y la del docente también. Cuando se empieza a delegar poder, esto se transforma y se valoran más mutuamente.



**Mónica:** La autoridad emana de una persona no porque baje línea sino porque sabe escuchar a los demás. Todo lo que pudimos lograr se vuelve atrás si no podemos expresarnos. No se puede enseñar a los chicos a escucharse, a ser tolerantes con el otro, si entre nosotros, los docentes no nos escuchamos, debemos ser coherentes. Para mí lo esencial es que yo estoy acá para educar a los pibes. Parto de la premisa de que todos somos iguales y tenemos derechos: alumnos, docentes, padres, auxiliares.

### **¿Cómo afectó el humor el proceso de reflexión y la vida en la escuela en general?**

**Mónica:** el humor es fundamental para elaborar las situaciones de todos los días, poder hacer chistes y que el otro comprenda lo que quiero decir sin fastidiar. Es fabuloso, lo más dramático de la vida, puede ser elaborado con humor. Y creo que la posibilidad del chiste, del “juego con palabras” nos posibilita la reflexión sin crear tensión.

A partir de los encuentros los maestros no sólo nos encontramos para hablar de la escuela, comenzamos a conocernos como personas, con defectos y virtudes, con fortalezas y desaciertos. Se abrieron espacios para el “goce”, para encontrarnos, para festejar los cumpleaños, para disfrutar. Luego, al llegar a la escuela, las palabras comenzaron a circular de otra manera, ya no éramos los mismos, se dieron lazos de confianza y amistad.

### **¿Qué aspectos les parece importante destacar con respecto a la intervención de nuestro equipo en las jornadas de reflexión?**

**Karina:** Yo participé en las jornadas de este año y lo que a mí me sirvió fue la guía del equipo desde el punto de vista profesional, no se superponían las opiniones, cada uno podía aportar lo suyo y escucharse. Estuvo buena la dinámica, el trabajo en grupos, el debate. En esta escuela cada uno respeta las opiniones de los otros; a nivel humano nunca hubo grandes conflictos.

**Nélida:** Eso es así ahora, en esta etapa. Pero yo estoy en la escuela desde antes que ella y hemos tenido la colaboración del equipo de apoyo de la UTE, al que hemos convocado hace algunos años para trabajar las relaciones interpersonales. Es decir, en aquellas primeras reuniones se hizo todo un proceso y lo que mi compañera ve es de alguna manera el resultado de ese proceso. Hubo un trabajo participativo para mejorar la comunicación. Ese era el tema fundamental, “el teléfono descompuesto”, el valor de la palabra, el doble discurso, cómo llegaba y cómo se distribuía la información, todas esas cosas trabajamos en aquella etapa.

**Karina:** Aún hoy no tenemos un orden de cómo debe circular la información. Las notas a veces llegan tarde, a veces es porque las firmas sin siquiera tener tiempo para leerlas. Hacemos todo tan rápido que no se le presta la atención necesaria a la información.

**Nélida:** Si, es cierto que hacemos todo a las corridas. Pero es muy distinto cuando se distorsiona la información. Recuerdo que Daniel López nos recomendaba evitar “el radio pasillo” para que circule la información y nos llegue a todos por igual. Lo que logramos fue mejorar mucho la relación entre todos nosotros. Había como un nido de poder, donde estaban algunos entrelazados. De a poco, se empezó a abrir el nido y eso sirvió para compartir el poder. Y eso se dio a pesar de que en aquel momento no teníamos el apoyo de la dirección. Había una lucha de poder y desde la dirección con una piedra se quería destruir el nido. Se trabajó la empatía, pensar juntos, comprender a los otros, abrir la co-



# entrevistas

municación, lo cual es muy difícil en este sistema.

**Karina:** Es verdad, a veces venimos cargados de problemas personales por duelos, separaciones, enfermedades, y el sistema no te permite expresar nada, te dice que dejes todo del umbral para afuera. Si no tenés un acompañamiento desde la salud laboral, tu salud se deteriora.

**Nélida:** Después de mejorar la comunicación entre nosotros, vino la segunda etapa, en la que empezamos a tratar los conflictos con los padres y los alumnos.

**Karina:** Y hoy es más fuerte lo que viene de afuera, el poder lo tienen los padres, el nido está afuera. La sociedad les da el poder y los chicos lo saben. Entonces se nos van de las manos y se genera impotencia y malestar.

**¿Pudieron percibir algún cambio en relación al tema daño y reparación, que fue trabajado especialmente en una de las jornadas?**

**Nélida:** Esta escuela no está aislada de otras y entra toda la violencia social. Lo importante es la postura que debe-

mos tener con respecto al daño, qué es lo público y lo privado, el cuidado de uno y de los otros. Algunos chicos han llegado a robos y no hay un acompañamiento del sistema con respecto a la violencia. El robo está instalado en las escuelas y estamos a la deriva en estas cuestiones.

**Karina:** Pero va más allá del robo de objetos, hay casos de vandalismo. Y veo que aumenta mucho el grado de conflictividad en 6° grado.

**Nélida:** Sí, la violencia se nota más en los grados superiores, pero también hay robos en primer ciclo. Y volviendo a tu pregunta, se ha avanzado en el sentido de escucharlos, pero la reparación lleva tiempo en aparecer. Hace falta hablar y escuchar mucho y saber esperar. Más de una maestra sufrió robos este año. En un caso no se hizo nada, está impune todavía. En otro, en cambio, se habló con los chicos, se tomó el tiempo necesario para hablar con ellos y las cosas robadas fueron apareciendo de a poco.

**¿Les gustaría hacer alguna sugerencia al equipo de acompañamiento?**

**Nélida:** Que se haga más hincapié en el tema salud laboral, porque el deterioro y el malestar docente por las condiciones de trabajo inciden en la tarea. Hay que darle importancia a la mejora de las condiciones de trabajo para no desgastarnos antes de tiempo. Por eso digo que hay que hacer hincapié en salud laboral en las jornadas.

# Recobrando prácticas reflexivas

Reflexiones de Francisco Cabrera

El equipo cuenta con un participante de lujo que comparte su larga experiencia y enriquece nuestra mirada. Francisco Cabrera, “Don Paco”, como lo llamaban en el Distrito- a lo largo de sus 90 años transitó distintos caminos, pero se mantuvo siempre muy cerca de la enseñanza y la escuela. Fue supervisor del Distrito 19 de la Ciudad de Buenos Aires. Es el primer maestro Ciudadano Ilustre de Buenos Aires (2007).

## ¿Por qué seguir participando?

Participo del equipo de apoyo de la UTE porque, por un lado, me brinda la oportunidad de saldar una deuda histórica con la UMP (actual UTE) que me ofreció su apoyo para apelar y reincorporarme a la docencia. La dictadura me había obligado a dejar mi lugar en la educación.

Por otro lado, la propuesta de Daniel López, coordinador del grupo me permitía un acercamiento a las escuelas, lo cual era muy importante para estar cerca de la realidad educativa y no perder mi contacto con el sujeto docente. Esto me ha permitido ir recogiendo datos de la realidad educativa actual.

## ¿Querés compartir tu mirada sobre la escuela de hoy?

A la escuela le haría falta un parate, para poder mirarse, reflexionarse. Para hacerse muchas preguntas. Por ejemplo:

- ¿La escuela no intenta mantenerse en un hipotético sitio de autoridad, cuando realmente se la cuestiona desde diversos ángulos? ¿Incorporó esa cuestión a sus Jornadas de Reflexión y, desde ellas, se propusieron proyectos para intentar cambios que redundaren en el recupero de la autoridad? Aunque, más que intentar entronizar un pasado, que realmente ya fue, lo importante debe ser comenzar a crear - con creatividad - una nueva instancia en la que la ética y el compromiso resulten básicas.

- ¿Se procuró analizar en profundidad cómo lograr una auténtica relación con los padres, a partir de una concepción pluralista, que parta de la posibilidad de error de parte de la escuela, para que entonces dé lugar a la revisión de parte de los padres de la razonabilidad de sus pedidos a la escuela?

- ¿A partir de ese mismo encuadre, - la posibilidad de error- se detuvo a indagar (en este caso con los propios alumnos) sobre el por qué de los errores que los chicos suelen cometer, a veces en un mismo tema, todos los años? ¿O de las dificultades inherentes al aprendizaje de las cuestiones que, de antemano, solemos calificar de difíciles? Avanzando en la pregunta ¿Probamos otros caminos, otras herramientas?

- ¿Solemos reflexionar sobre la correspondencia del Amén con que aceptamos nuevas normas con el Amén que pedimos a los alumnos frente a nuestras proposiciones, o los ayudamos a indagar críticamente las mismas?

- ¿Leemos para los chicos? ¿Leemos para los padres? ¿Compartimos lecturas con nuestros colegas? ¿Padres y maestros, leemos juntos para los chicos? ¿Maestros chicos y padres, lo hacen juntos alguna vez? ¿Alguna vez Director y maestro (por qué no el Supervisor/a) lo hicieron frente a los alumnos en el lugar en el que realmente se produce el hecho educativo, es decir, el aula?

Camino las escuelas. Veo sus paredes acompañando los procesos del aprendizaje, otras veces desnudas, como si no cobijaran niños. También veo a los docentes haciendo muchas tareas diferentes, por lo general con verdadero interés y celo profesional. Observo las tensiones entre teorías y prácticas. En ocasiones descalificaciones entre ambas. Observo a los chicos cuando se les inhibe su voz. También a los maestros cuando no consiguen que se atiendan las necesidades sociales de sus alumnos.

Encarar la necesidad de cambios. Con esa convicción sumo, modestamente, algún esfuerzo a lo que realizan mis compañeros del grupo de apoyo.

# Posicionamiento de un equipo de una escuela

## Una experiencia con el equipo de acompañamiento para el trabajo en equipo

El siguiente escrito se produce como respuesta a una propuesta concreta a la que con gusto nos vemos convocados: dar testimonio de un recorrido. El recorrido realizado por el grupo de docentes del turno de la mañana de una escuela de Recuperación -maestros de grado, personal de gabinete y conducción- durante los años 2006 y 2007 con el Lic. Daniel López y el Lic. Gustavo Raide del Equipo de Apoyo Institucional de UTE.

Este escrito no intenta ser un relato objetivo ni un análisis, sino un testimonio, intentaremos hacer una transmisión de lo que desde nuestras subjetividades reconocemos como una construcción colectiva.

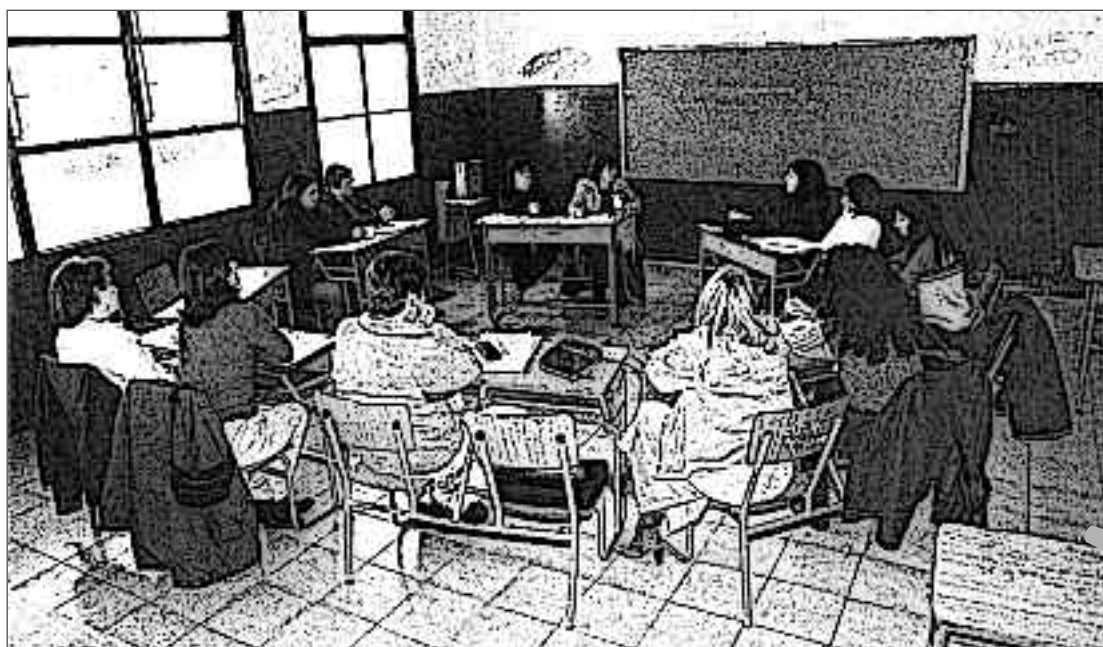
El llamado al Equipo de Acompañamiento surge como una necesidad de trabajar sobre la comunicación entre los adultos de la escuela que había llegado a tal punto de conflictividad que hacía sumamente dificultosa la tarea, interfería permanentemente en el trabajo desorganizándolo, producía infinidad de malos entendidos generando mucho malestar y conflictos y, lo que en definitiva más nos preocupaba, repercutía en el bienestar de los alumnos y sus posibilidades de

realizar un proceso de crecimiento y aprendizajes saludables.

En condiciones de alta conflictividad y teniendo como emergentes situaciones de riesgo o fuerte tensión, el equipo de la escuela tendía a actuar estos conflictos mediante la oposición, la evitación o la negación.

Todo esto acompañado por sentimientos de culpa e impotencia sobre todo teniendo en cuenta que existía en la mayoría de los integrantes de la escuela un genuino reconocimiento y respeto hacia todas las personas por su calidad profesional y humana. Pero todo este potencial no se veía reflejado en la tarea, cuyos resultados nos parecían insatisfactorios respecto a lo que suponíamos que podíamos brindar a nuestros alumnos en otro clima de trabajo.

El acompañamiento permitió realizar un proceso de asumir e integrar las diferencias. La puesta en común de los diferentes puntos de vista bajo la mirada y lectura de una coordinación externa, permitió ir venciendo los miedos a la confrontación y al mismo tiempo construir un código común que diera cuenta de los problemas cotidianos.



## Los encuentros realizados con el Equipo de Acompañamiento para el trabajo en equipo nos posibilitó:

- Reconocer la necesidad de establecer canales genuinos de comunicación. Abrir un espacio de genuina escucha para el verdadero intercambio y enriquecimiento. Dar lugar a las diferentes voces de la institución fue posibilitando y favoreciendo el protagonismo de todos. Aparecen voces que no se escuchaban y que ayudan a romper algunos circuitos viciados.
- Explicitar demandas cruzadas entre las distintas instancias: maestros, gabinete psicopedagógico y conducción. Cada instancia interpreta las acciones de los otros de acuerdo a lo que supone implica su rol; fue necesario ir explicitando, discutiendo y concensuando. Esto llevó a una redefinición de roles que trajo aparejada una mayor claridad y capacidad para organizar la tarea.
- Elaborar criterios comunes nos permitió confiar en los demás y en sus decisiones.
- Se posibilitó la escucha y la aceptación de ideas diferentes, de manera de poder llegar a una conclusión o a una idea general construida entre todos y aceptada por los miembros de la escuela (docentes, conducción y gabinete).
- Reconocer que el saber se constituye de manera cooperativa y solidaria permitió soportar la angustia frente al “no saber” transitorio previo a la construcción colectiva. Se pudo reconocer que, aún sabiendo mucho sobre muchas cosas, nadie puede arrogarse el derecho a conocer “todo” de un niño. Éste está en proceso de constitución y para ello necesita de diferentes miradas que le permitan diferentes identificaciones sin quedar cristalizado en una sola mirada en particular (que inevitablemente está cargada de la subjetividad del que mira). Se pudo trabajar sobre las diferentes miradas desde las diferentes posiciones teóricas despojadas ya de los componentes subjetivos (competitividad, prejuicios, etc.) produciendo un nuevo saber.
- La reflexión compartida sobre la práctica en un clima de colaboración nos permitió construir conocimientos para abordar e intervenir en problemáticas muy graves de alguno de nuestros alumnos de una manera integral y efectiva. Esta construcción de conocimientos nos permitió elucidar algunas situaciones donde quedaban del lado de la escuela la impotencia y la angustia por las consecuencias de un sistema que no asume sus responsabilidades. Frente a concretas faltas de cuidado del sistema y sus responsables hacia el bienestar de los niños y los docentes pudimos discutir, consensuar y asumir responsablemente acciones de reclamo por los derechos del niño vulnerados y las condiciones de trabajo de los docentes, pudiendo también interpretar las intenciones de las distintas respuestas intentadas por sistema.
- Delimitar las necesidades de los alumnos y las necesidades de los docentes comprendiendo que no se trata de una disyuntiva en que se deba optar por garantizar una u otra, porque no hay antagonismo entre ambas.
- Asumir cuestiones éticas de nuestra tarea (vulneración de los derechos del niño, justicia, discriminación, respeto a su intimidad, etc.) desde una clara posición de defensa del alumno como sujeto de derechos y sujeto del derecho a la educación.



Entre los obstáculos que se fueron presentando estuvieron los emergentes de alumnos en riesgo; el impacto de las diferencias de posturas en el equipo de conducción, la relación distante supervisión-escuela; las posturas rígidas y recurrentes particularmente de uno de los integrantes del equipo.

En todo este proceso fuimos valorando nuestra capacidad de trabajo que nos permitió construir una identidad propia, diferenciada de la mirada desvalorizada de algunas instancias superiores a la institución y asumir algunas iniciativas, como por ejemplo: pensar en un proyecto de escuela de recuperación más acorde a las necesidades de nuestros niños, que no sea más de lo mismo, que realmente responda a la particularidad heterogénea de las infancias escolarizadas y a sus familias. Desde esta perspectiva seguimos pensando en nuestra responsabilidad, la de la sociedad y la del Estado frente a las urgentes necesidades que presenta gran parte de la población escolar.

En definitiva, se trata de la construcción de un equipo de trabajo centrado en la tarea, tendiendo a trabajar con los conflictos y no evitarlos y a reconocer la diversidad de sensaciones, emociones y pensamientos que suscita el trabajo cotidiano. Esta experiencia de participación en un equipo es única e irrepetible en sus formas; por eso, su construcción demanda esfuerzo y voluntad para descentrarse.

La inclusión formal dentro de una planta funcional y aún con la suma de los mejores antecedentes, no supone el trabajo en equipo. Las teorías y prácticas deben ser sólo marco de referencia para contribuir a la creación de nuevas teorías y prácticas con los otros.

El espacio de acompañamiento para el trabajo en equipo constituyó entonces, un espacio de reflexión horizontal entre los integrantes facilitando la construcción de nuevas representaciones en un proceso de oposición y acuerdos sobre la realidad de la tarea y sus factores determinantes.

El resultado cotidiano se refleja en el abordaje conjunto sobre la tarea común; búsqueda de consensos, intercambios de información y consultas. Se dinamizan así los estereotipos del rol y de la propia mirada, incluyendo las miradas de los otros, lo que implica un enriquecimiento y una verdadera formación permanente basada en la realidad y la propia práctica.

Pero más allá de los beneficios que esto trajo aparejado para nuestros alumnos, sus familias y para nosotros los docentes a nivel profesional y personal, esta experiencia, se ha inscripto en la mayoría de nosotros como la experiencia de que es posible construir y defender espacios participativos y solidarios desde donde trabajar democráticamente como sujetos éticos y políticos más allá de los lugares y funciones que las autoridades de turno nos delimiten.

## AUTORES

**Alvarez, Adriana**  
**Destito, Mónica**  
**Ferreira Monge, Ernesto**

**Giménez, Estela**  
**Lefcovich, Julia**  
**Rebolo, Marcela**

# Decálogo

## Derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes

***El Comité de seguimiento de la Convención ha recomendado a los Estados que tomen medidas para la participación de la infancia.***

1. ... la obligación de respetar y garantizar los derechos del niño se extiende en la práctica más allá del Estado...
2. El derecho a la participación y a la educación conforman un entramado para la infancia que podría sintetizar en las expresiones que superan la escolarización...
3. La educación debe constituir un proceso y un ejercicio de derechos. (...)
4. Las autoridades públicas, los padres y cualesquiera otros adultos que trabajen con los niños necesitan, DEBEN crear un entorno basado en la confianza, capacidad de escuchar toda opinión razonable que lleve a participar a los adolescentes en condiciones de igualdad, (...)
5. La participación y las consultas con los niños no han de ser meramente simbólicas, están dirigidas a determinar opiniones representativas.
6. Los niños, incluidos los adolescentes, tienen derecho a participar en las campañas de sensibilización sobre sus derechos hasta donde lo permitan sus facultades en evolución.
7. El Comité destaca el papel de la supervisión a escala nacional que trata de garantizar que los niños, los padres y los maestros puedan participar en las decisiones relativas a la educación.
8. Recomienda entonces medidas de vigilancia y estrategias integradas con medidas concretas para poner fin a todas las formas de discriminación. A los niños que viven en la pobreza, los niños indígenas, los hijos de trabajadores migrantes, sobre todo los de los países vecinos, los niños de la calle...
9. ... un entorno seguro y propicio que les permita participar en la adopción de decisiones que afectan a su salud...
10. El Comité ha prestado atención a los recursos destinados a los niños en los presupuestos. (...) y ha señalado que “las políticas económicas no son nunca neutrales en sus consecuencias sobre los derechos del niño”...

(...) ***“Las niñas, niños o adolescentes tienen derecho a ser oídos y atendidos cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos. (...)”***<sup>44</sup>

(versión abreviada)

44. Ley de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, 26.061. Buenos Aires, 2005 artículo 2° - aplicación obligatoria.