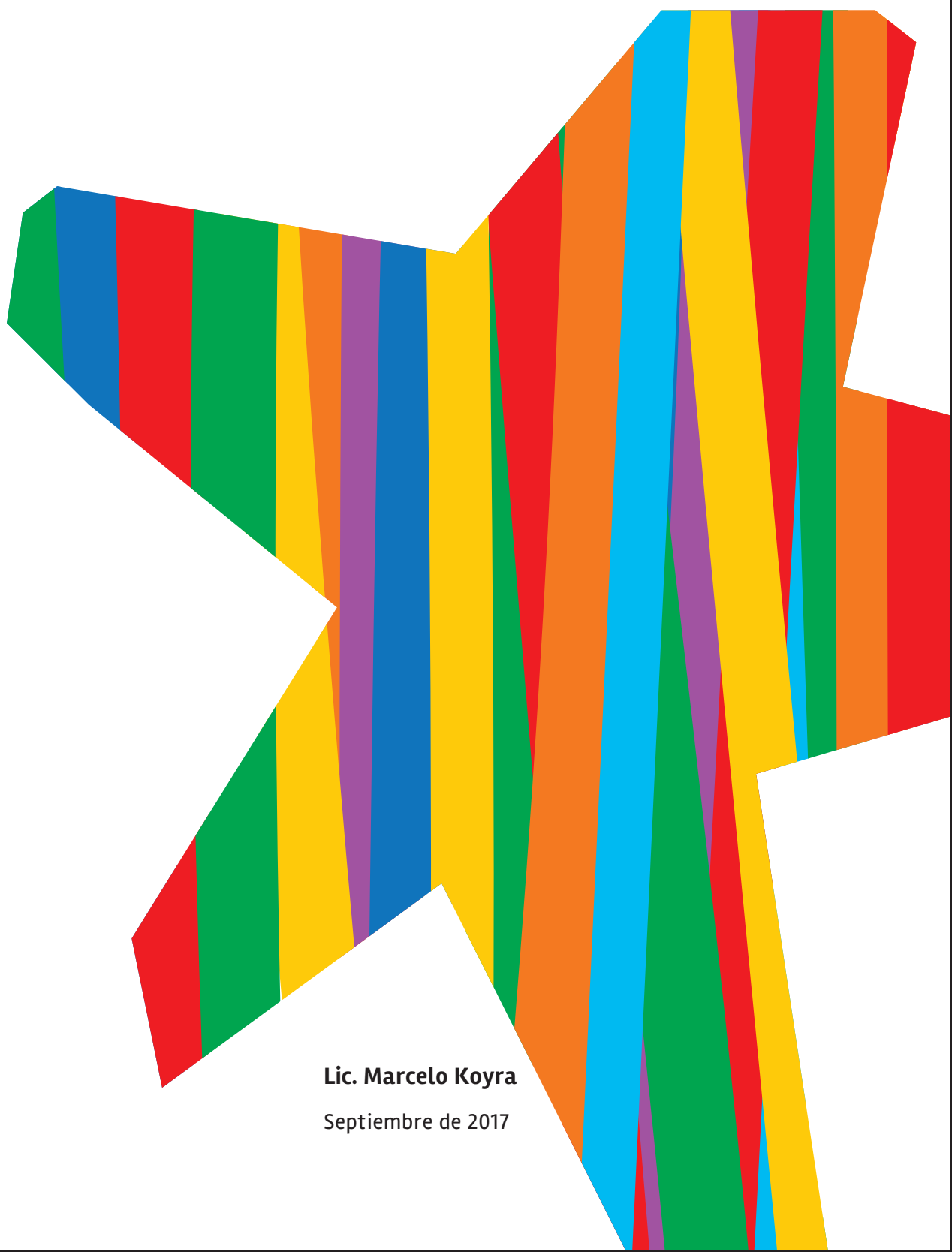


.....

**Recomendaciones pedagógicas para  
alimentar la dimensión artística y la EDH  
en los proyectos educativos institucionales**



**Lic. Marcelo Koyra**

Septiembre de 2017





## Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana

### ORGANIZAN



### APOYAN



### COLABORAN





# Índice

|                                                                         |           |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Introducción</b>                                                  | <b>7</b>  |
| 1.1 Hipótesis Iniciales                                                 | 7         |
| 1.2 Marco Teórico                                                       | 8         |
| <b>2. Recomendaciones pedagógicas</b>                                   | <b>11</b> |
| 2.1 Recomendaciones asociadas a la dimensión del Sujeto                 | 11        |
| 2.2 Recomendaciones asociadas a la dimensión del Microsistema           | 12        |
| 2.3 Recomendaciones asociadas a la dimensión del Mesosistema            | 13        |
| 2.3.1 <i>La relación con las familias</i>                               | 13        |
| 2.3.2 <i>El funcionamiento y/o la organización del centro educativo</i> | 14        |
| 2.4 Recomendaciones asociadas a la dimensión del Exosistema             | 16        |
| 2.5 Recomendaciones asociadas a la dimensión del Macrosistema           | 17        |
| <b>3. Reflexiones finales</b>                                           | <b>19</b> |
| <b>4. Bibliografía</b>                                                  | <b>21</b> |



# 1. Introducción

Este documento presenta el estudio participativo resultado del relevamiento realizado a docentes en el marco del Proyecto: “Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana” implementado en forma conjunta por el gobierno de la Intendencia de Montevideo a través del Teatro Solís y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos a través de la Oficina Regional para América del Sur, en Montevideo, Uruguay y por la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH) del Estado de Chihuahua y Superarte S.C. de Ciudad Juárez, México, que cuenta con el apoyo del Fondo de Cooperación Uruguay-México gestionado por la Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional y la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo. El relevamiento mencionado arroja como producto un conjunto de recomendaciones obtenidas en el diálogo con las docentes y alimentadas por la literatura contemporánea referida a la temática que abordamos.

Se realizaron entrevistas grupales y entrevistas individuales con equipos docentes y directivos de las denominadas escuelas piloto (Jardín de Infantes 237, Escuela Primaria 33 y Escuela Primaria 97). Asimismo, se efectuaron en la sede del CIDDAE (Centro de Información, Documentación y Difusión de la Artes Escénicas) los días 3 de mayo y 26 de julio de las 2017 dos reuniones con la metodología de grupo focal con docentes de diferentes escuelas que habían participado del proceso de formación en arte y derechos humanos dictado en el marco del proyecto.

El grupo focal constituye una técnica cualitativa de recolección de información basada en entrevistas colectivas y semiestructurada que en general se realiza a grupos homogéneos. El ambiente de grupo puede entregar una atmósfera de seguridad, en la cual los participantes no se sientan presionados a responder cada una de las preguntas formuladas, pudiendo de este modo expresarse de una manera espontánea. La flexibilidad que ofrece este ambiente grupal le permite al facilitador o moderador (entrevistador a cargo de la técnica) explorar otros temas relacionados a medida que van surgiendo. Como consecuencia, vemos que es posible que se genere en un período de tiempo corto una amplia gama de información. La técnica promueve un proceso de comunicación colaborativa y se mejora sus habilidades para comunicarse.

El material que describimos se produjo en forma contigua a la aplicación del instrumento “*Mapa causal de situaciones, estereotipos y factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad*” (con formato de cuestionario, y aplicado en forma autoadministrada). En consecuencia, desde una perspectiva metodológica debemos subrayar, que el trayecto global de producción de información incluyó ambas instancias en forma complementaria: la identificación de las causas que promueven la persistencia de estereotipos y factores que dificultan la creatividad y la expresión de las emociones y la elaboración de recomendaciones pedagógicas para alimentar la dimensión artística y la educación en derechos humanos de los centros educativos.

En este documento daremos al concepto “recomendaciones pedagógicas” un alcance amplio. El que no sólo se referirá a contenidos áulicos de naturaleza didáctica o los supuestos teóricos que regulan un acto de enseñanza aprendizaje (concepción del hombre y de la sociedad, procesos de construcción del conocimiento, etc.) sino por el contrario, también apuntará a otras sugerencias y propuestas referidas a la organización de los dispositivos escolares, la gestión de los centros educativos, el fortalecimiento de las capacidades docentes; estrategias de integración de actores de la comunidad, etc; todas ellas elaboradas bajo la premisa de promover la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad de los niños y niñas que participan de los servicios educativos.

## 1.1 Hipótesis Iniciales

A los efectos de mejor interpretar los ejes de análisis del material colectado y las recomendaciones presentes en este documento retomaremos algunas de las hipótesis iniciales que dieron origen al proyecto “Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana”. De igual modo, aprovecharemos la oportunidad para mencionar algunas coordenadas teóricas que tamizan nuestra mirada.

El problema focal que oportunamente fue identificado en forma mancomunada y participativa, por la Oficina Regional del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) para América del Sur, la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH), el área de Derechos Humanos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Departamento de Educación del Teatro Solís, y dio origen a la formulación del Proyecto fue: *Los niños y niñas incorporan y reproducen en forma silenciosa y acrítica en sus diferentes contextos de socialización estereotipos culturales que favorecen la discriminación y la violencia.* A su vez, se identificaron como posibles descriptores del problema focal:

- Los modelos pedagógicos predominantes no están suficientemente vinculados con la educación en derechos humanos (EDH)
- En la experiencia áulica se prioriza lo racional en detrimento de lo psicoafectivo, no hay suficientes experiencias artísticas a nivel expresivo, valorativo y apreciativo.

- El arte puede constituir un canal privilegiado y un potente motor para el desarrollo de aptitudes y actitudes que profundicen el sentido de dignidad humana.

Cómo se observa, una conjetura medular en torno a la cual se vertebra nuestra propuesta afirma que la promoción de la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad impactará positivamente en la calidad de las relaciones interpersonales y en el clima escolar, favoreciendo intercambios saludables, de respeto del otro y de las diferencias.

## 1.2 Marco Teórico

Ciertos autores al estudiar la problemática de la violencia y la discriminación ponen primordialmente el acento en el comportamiento de los niños y niñas, otros focalizan la tarea docente, el sentido de la organización escolar y el impacto de los modelos educativos sobre la construcción de la subjetividad en la niñez, por su parte terceros profundizan su indagación sobre la incidencia de los medios masivos de comunicación en la promoción de modelos culturales individualistas que no consideran las distintas necesidades de las personas, que tienden a utilizar al otro tan sólo como un alimento del propio deseo.

Por nuestra parte, partiendo del paradigma de la complejidad, entendemos la problemática de la violencia y la discriminación como un objeto complejo donde operan variables heterogéneas que pueden resultar contradictorias, desordenadas y no discretas en medio de operaciones inconscientes en una red abierta, compleja y en permanente movimiento (Analía Diéguez, 2017). *Edgar Morin en Epistemología de la Complejidad revisa el pensamiento clásico de inspiración cartesiana que propone la necesidad de reducir a lo “uno”, evadiendo lo múltiple para arribar a leyes únicas. Así es como la complejidad aparece como lo irracional, lo incierto y desordenado. Morin plantea no reducir sino pensar las interrelaciones entre los elementos, ya que de la organización del conjunto pueden emerger cualidades que no existían en el nivel de las partes<sup>1</sup>.*

Consideramos que los comportamientos de los niños y niñas no hacen más que expresar elementos y dinámicas constitutivas de la sociedad contemporánea que tienen eficacia causal en la determinación de la subjetividad de la época.

La filósofa y psicóloga social Ana Pampliega de Quiroga explica que las matrices de aprendizaje constituyen “la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz es una estructura compleja y contradictoria con una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no solo aspectos conceptuales, sino también emocionales, afectivos y esquemas de acción. Este modelo construido en nuestra trayectoria de aprendizajes sintetiza en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una *gestalt-gestaltung*, una estructura en movimiento, susceptible de modificación, a excepción de los más extremos grados de patología”.<sup>2</sup>

El sujeto de nuestra acción es interpretado como un “emergente” social, que construye su subjetividad en el trayecto de su biografía vincular, la que está determinada histórica y socialmente. Definimos emergente como un elemento, hecho y/o situación simbólica o real de carácter sintético, portador de novedad, que es determinado multicausalmente.

Desde una perspectiva holística, Urie Bronfenbrenner sostiene que en toda conducta “la realidad familiar, la realidad social y la cultura pueden entenderse organizadas como un todo articulado, como un sistema compuesto por diferentes subsistemas que se articulan entre sí de manera dinámica”<sup>3</sup>.

El autor, de este modo, da origen al modelo ecológico de determinación de la conducta, este modelo contiene los siguientes componentes:

- El contexto más amplio se denomina *macrosistema* y se refiere a las creencias, valores, estilos de vida, modalidades de producción, etc. que prevalecen en una la cultura, y se replican en las nuevas generaciones como patrones culturales dados y/o asumidos.
- El *exosistema* estaría integrado por el nivel de las instituciones que se encuentran en el contexto social donde el sujeto desarrolla su vida.
- El *mesosistema*: está compuesto por grupos formales, informales y organizaciones de socialización primaria y secundaria, donde participa el sujeto activamente, donde se relacionan los diferentes microsistemas (cómo por ejemplo la escuela con la familia)
- El contexto más reducido, *microsistema*, se refiere a la red de relaciones vinculares más próximas del sujeto, donde se encuentra la familia como una instancia privilegiada.
- Finalmente identifica el contexto *individual*, que corresponde a la subjetividad de las personas.

Con esta desagregación de contextos se pretende construir un marco explicativo integral que permita interpretar y operar sobre las conductas de los sujetos, y sobre los contextos que lo incluyen, a los efectos de promover la modificación de comportamientos personales, y de sus factores causales.

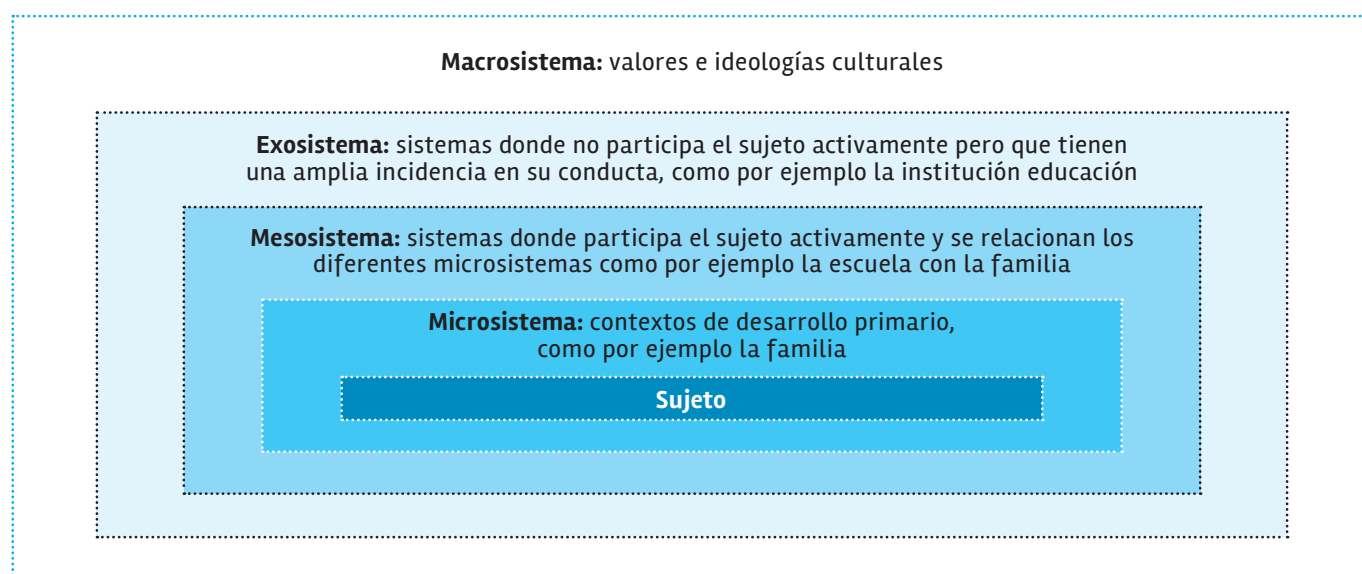
.....

1 Chalukian, Santiago - Diéguez, Analía - Koyra, Marcelo - Milano, María Eugenia. “La complejidad en las familias”. Trabajo colectivo, Seminario “familias: teoría y clínica”. Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Buenos Aires. 2017.

2 Ana Pampliega de Quiroga: “Enfoques y perspectivas en psicología social”. Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1986.

3 Bronfenbrenner, Urie: “La ecología del desarrollo humano”. Barcelona, Paidós. Año 1987





El comportamiento y los modos de relacionamiento de los niños y niñas delimitan coordenadas cercanas a la problemática que nos ocupa, pero de ninguna forma agotan ni restringen el universo de análisis e intervención que debe considerarse para comprender la génesis del problema, o desactivar las causas y factores que lo motivan.

Interpretamos los sucesos de violencia y discriminación como productos resultantes de una trama vincular de carácter situacional que deja marca y condiciona a los niños, niñas y familias. No hay nada en el/ellos/ellas que no sea la resultante de la interacción entre sujetos, grupos e instituciones.

Desde el campo de la psicología social de las organizaciones, Leonardo Schvarstein<sup>4</sup> (1991) sostiene que toda organización tiene una identidad que la distingue de las otras organizaciones del mundo social. Esta identidad se define por la actividad que realiza, en el caso de la escuela podría ser educar o enseñar.

La identidad se materializa, se plasma en un aquí y ahora concreto, en la forma que toma su estructura de funcionamiento. Esta estructura estará compuesta por los siguientes dominios:

- i) dominio de los recursos: se refiere a los insumos simbólicos y materiales de los que se dispone y el uso que se hace de ellos;
- ii) dominio de las relaciones: alude a la forma particular que asumen las relaciones y vínculos existentes entre los integrantes de la organización, a la vez que las relaciones que establecen con el entorno; y
- iii) dominio de los propósitos: describe los objetivos personales, disciplinares, grupales, sectoriales, organizacionales e institucionales que tienen preeminencia en el seno de la organización, orientando sus acciones.

La organización funciona como un sistema abierto que se encuentra afectado por su trayectoria histórica, y por su contexto sociocultural. De igual manera, la organización influye a través de la generación de acciones y valores en el contexto donde está inserta.

Finalmente, se debe subrayar que la organización (en este caso el centro educativo) es parte de una dimensión más amplia que la contiene y que, siguiendo a Rene Loreau, denominaremos institución, entendiendo como tal la estructura normativa de valores y principios que determina el funcionamiento de todas las organizaciones que forman parte del campo que la primera regula, este complejo normativo establece taxativamente que se puede y que no se puede realizar en el nivel de las organizaciones, como asimismo, los recursos materiales y simbólicos que son asignados, y los propósitos que guían la acción de cada organización.

El nivel de la institución en Uruguay estaría representado por la Administración Nacional de Educación Pública —ANEP— y el Ministerio de Educación y Cultura —MEC—. En México el nivel de la institución está representado por la Secretaría de Educación Pública —SEP—. En esta indagación al referirnos a este nivel hablaremos de Sistema Educativo.

En consecuencia, para comprender la práctica docente en toda su complejidad hay que considerar el conjunto de sobredeterminaciones que esta posee. Si bien los docentes en sus aulas se ven solos, de ninguna manera lo están completamente. El contexto social, la cultura, las determinaciones institucionales (normativas, currículos, procedimientos, supervisiones, etc), la dinámica de la organización

.....

(propósitos, recursos y relaciones), las demandas de las familias, etc. incidirán en las decisiones que él o la docente tome. Según cómo se planteen estas relaciones, se facilitará u obstaculizará la manera en que los maestros se adaptarán a los desafíos del aula y los modos que utilizarán para resolverlos, pudiendo desarrollar o no en ese proceso la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad.

Teniendo en cuenta los señalamientos precedentes, se hace foco en los desafíos, problemáticas y estrategias existentes en el contexto donde trabajan. Comprender la cultura escolar, el modo particular en que el docente brinda su consentimiento, sus perspectivas y sentimientos será crucial para entender cómo se construye su praxis y cómo se da respuesta a los retos del aula.

Antes de comenzar a compartir la información construida vale señalar que reconocemos el limitado alcance de un estudio de estas características, cuyos resultados y lecturas no pueden ser, de ninguna manera, generalizables fuera del contexto del Proyecto en el cual se ha implementado. Sólo constituye un insumo parcial y acotado que permite promover la reflexión en el marco del Proyecto a los efectos de generar ajustes en las ofertas formativas y de intervención que pudieran generar en un futuro las instituciones que lo llevan adelante.

## 2. Recomendaciones pedagógicas

### 2.1 Recomendaciones asociadas a la dimensión del Sujeto

A continuación, retomamos algunas preguntas y respuestas producto del procesamiento de los datos obtenidos en el marco del estudio *“Mapa causal de situaciones, estereotipos y factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad”* (en adelante Mapa Causal), las que serán vinculadas con la información resultante de la sistematización de los diálogos y reflexiones generadas en el grupo focal convocado para la elaboración de las *“Recomendaciones pedagógicas para alimentar la dimensión artística y la educación en derechos humanos de los proyectos educativos institucionales”* en el que se alimentaron estos datos en un proceso de análisis posterior.

Frente a la pregunta *¿Cuáles son a su criterio, los factores que dificultan la expresión de las emociones de los niños?* Las docentes dieron una serie de respuestas que agrupamos en las siguientes categorías, que denominamos bloqueos:

1. Bloqueos emocionales: son aquellos que las docentes identifican como inherentes al comportamiento de los niños y niñas. Los principales son la inseguridad y los miedos o temores. La vergüenza. La apatía. La represión.
2. Bloqueos culturales: son aquellas limitaciones relacionadas con los valores que se establecen culturalmente en el grupo de pertenencia como bueno o malo. Patrones de comportamiento del tipo “los varones no lloran” o el que no querer destacarse de la respuesta de conducta que todos consideran como “normal”. Algunas docentes lo expresan como “la presión de los pares” y “lo que se espera de él en la sociedad”.
3. Bloqueos Institucionales: son aquellos vinculados a la propia dinámica áulica o de la formación docente. En este sentido las docentes identifican la urgencia de llevar adelante la currícula escolar, el formato propio de la clase, las posturas rígidas que se tienen en el ejercicio de la profesión, la falta de espacios adecuados para compartir la expresión de las emociones.

En la misma línea de indagación frente a la pregunta *¿Cuáles son a su criterio, los factores que dificultan la expresión de las emociones de las niñas?* la mayoría de las respuestas fueron “idem los niños”.

Ya hemos expresado que es necesario considerar que los niños y niñas provienen de situaciones de existencia y crianza diferentes, puntos de partida diferentes en sus trayectorias educativas. Atender esta diversidad es central en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el itinerario de construcción de una ciudadanía plena, y obviamente en el desarrollo de la igualdad de oportunidades para el despliegue creativo, la expresión de las emociones y la afectividad<sup>5</sup>.

Un argumento que aparece en varias entrevistas es que la expresión de las emociones no está afectada por la condición de género, por lo que cabría esperar, según su opinión, que los factores condicionantes o las dificultades existentes fueran las mismas tanto en los niños como en las niñas. Esta convicción pareciera poner en evidencia cierta dificultad de las docentes para distinguir e integrar razonablemente en una estrategia pedagógica los conceptos de igualdad, equidad y diversidad<sup>6</sup>.

En el grupo focal ante la pregunta *“Cómo estimular y promover la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad en los niños y niñas”* las participantes expresan:

1. Hay que permitir y facilitar el relato que exprese las emociones, eso levanta la autoestima. Promover el diálogo, poder escuchar y hacer devoluciones. Los niños y las niñas buscan la opinión del docente.
2. Utilizar el arte como herramienta para sacar lo que se está viviendo, creando objetos. Mostrar lo que se hizo, compartir.

.....

5 “Mapa causal de situaciones, estereotipos y factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad”

6 La igualdad de género significa que las niñas y los niños se deberían encontrar en igualdad de condiciones para ejercer plenamente sus derechos y su potencial. El logro de la igualdad de género es una expectativa urgente por alcanzar y exige medidas concretas destinadas a eliminar las inequidades por razón de género.

La equidad de género significa una distribución justa e igualitaria de los beneficios, el poder, los recursos y las responsabilidades entre las niñas y los niños. El concepto reconoce que entre hombres y mujeres puede haber diferencias en cuanto a las necesidades, expectativas y deseos, cómo asimismo, que estas diferencias deben abordarse con el fin de corregir desequilibrios en la distribución de libertades, oportunidades y poder entre ambos. La inequidad de género se refiere a las desigualdades injustas, innecesarias y prevenibles que existen entre las mujeres y los hombres. La equidad es el medio, la igualdad es el resultado.

El concepto de diversidad incorporado al enfoque de igualdad de género implica reconocer que las mujeres y los hombres no constituyen grupos homogéneos. No solo entre ellos sino también al interior de ellos. Al abordarse los problemas de género deben tenerse en cuenta las diferencias con respecto a la edad, el estado socioeconómico, la educación, el grupo étnico, la cultura, la orientación sexual, la discapacidad y la ubicación geográfica. Proyecto “Primera Infancia: arte, derechos humanos y convivencia ciudadana”, *Mapa causal de situaciones, estereotipos y factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad*, 2017.



3. Se puede utilizar el respeto como base para la promoción de la afectividad a través de la literatura que trabaja con las emociones. Habilitar, mostrar las emociones, para ello hay que manifestar empatía, enseñar a gestionar las emociones modelando con juegos (por ejemplo, circular un ovillo y decir lo que se siente). También se puede usar material como “el monstruo de los colores”<sup>7</sup> de Anna Llenas<sup>8</sup> para promover el uso del emocionómetro (cada niño trae un palillo de color según la emoción que tiene ese día, luego se trabaja con una reflexión en función del color elegido de cómo se sienten).

“La expresión y la creatividad permiten al sujeto reconocerse en sus sentimientos, en sus inquietudes y manifestarse en sus potencialidades de manera que va organizando las posibilidades de sus significativos aprendizajes. Es importante que el docente pueda valorizar estas formas de presentarse el sujeto que representan vivencias identificatorias” (Raimundo Dinello, 2008)<sup>9</sup>.

## 2.2 Recomendaciones asociadas a la dimensión del Microsistema

En relación a la incidencia de las familias en la generación de factores limitantes para el desarrollo de la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad, debemos señalar que en estudio Mapa Causal algunas docentes señalaron a la familia como principal responsable de la falta de expresión de las emociones en los niños y niñas, al no fomentar la expresividad.

En el grupo focal, en cambio, en el marco de la relación docente alumno/alumna se identifican una serie de causas o factores que podrían estar dificultando la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad:

1. La falta de comunicación y empatía. El no poder comunicarse, no escuchar a los alumnos y alumnas.
2. La actitud represiva, autoritaria y juzgadora del docente
3. La falta de vínculo afectivo. La extrema distancia interpuesta por el docente ante los niños y niñas.
4. La falta de respeto a la diversidad
5. Falta de tiempo para el diálogo reflexivo y la convivencia afectiva

En la instancia del grupo focal las recomendaciones que gozan de mayor consenso entre las docentes participantes para estimular y promover la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad en el contexto de la relación **docente-alumno** son:

1. Trabajar con cariño. *Acercarse, intentar dejar por fuera el desgaste de los maestros.* Raimundo Dinello (2008) sostiene que “*La realidad social, que con ritmo propio corresponde a una globalidad de evolución planetaria, llega al interior de las Instituciones de Educación y de Enseñanza; modifica tanto las actitudes de alumnos como las disposiciones laborales de los docentes. Al descontento de los alumnos que no encuentran en aulas*

7 El monstruo de colores es un recurso maravilloso para trabajar las emociones con los más pequeños. De una manera muy gráfica (usando el color como eje central del relato) aprenderemos a identificar las distintas emociones.

8 Anna Llenas es licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universitat Autònoma de Barcelona y graduada en Diseño Gráfico por la Escuela Llotja. También tiene formación en Psicología Analítica y un postgrado en Arteterapia. Pasó los primeros años trabajando como diseñadora y directora de arte en las agencias Bassat Ogilvy&Mather y Publicis Casadevall & Pedreño. Pero un día, decidió dejar el mundo de la publicidad para emprender un rumbo propio, más artístico y personal. Desde entonces, diseña productos originales, escribe e ilustra libros e imparte cursos de creatividad y emociones. <https://www.casadellibro.com/libros-ebooks/anna-llenass/20088055>

9 Dinello Raimundo. Cuaderno de Lúdica y Sociología de la Educación. UDE, 2008, Montevideo, Uruguay.

ni el interés ni la atención deseada, se suma el desconcierto de ciertos docentes para mejorar su efectividad profesional; en términos muy generales, solo queda la rebeldía juvenil de unos y la reivindicación salarial de los otros; ignorando así la posibilidad de priorizar al ser humano y de reconocerse situados en el mismo barco” (Dinello, R: 2008)<sup>10</sup>. Según el autor, es necesario recuperar esta posibilidad para dotar de verdadero sentido el acto educativo, mediante la promoción del protagonismo y la realización de los actores participantes, donde se pueda disfrutar del aprendizaje y los beneficios de la interacción.

2. Hay que promover el contacto físico, *eso se ha vuelto algo peligroso legalmente hablando y es una pena, es una forma de expresar afectividad, hay que reaprender el contacto físico de forma sana, es necesario porque a veces en sus casas no lo aprenden*. Hay que escuchar más a los niños y promover que se escuchen entre ellos.

3. *Habilitar y modelar preguntas, ¿Qué podemos hacer para cambiar de actitud? Aprender a ponerse en el lugar del otro. Los maestros no debemos enseñar las emociones, las tienen y las sienten los niños y las niñas, hay que enseñarles a expresarlas, a permitirse sentir y decir. Hay que desarrollar la empatía a partir del desarrollo de cuentos y la promoción de la pedagogía de la ternura.* Este modelo pedagógico retoma los postulados de José Martí, “Rescata la ternura y la afectividad como claves no sólo para la vida cotidiana. Expresa que un pretendido rigor científico las excluyó de las escuelas y el mundo académico, y plantea que si algo está democráticamente distribuido en la sociedad contemporánea es precisamente el analfabetismo afectivo y convoca a decir no a la violencia cotidiana y apostar a la ternura” (Martí, L. y Céspedes, B.: 2002)<sup>11</sup>

4. *Hay que generar distintas inteligencias: artística, racional, emocional y corporal, hoy el desarrollo de la inteligencia racional se lleva el 70 % de la currícula. En inicial se trabaja más la emoción, en inicial se mide lo emocional, en primaria deja de medirse, en la estructura de la escuela se pierde la evaluación de la emocional. Como sociedad tendemos sobrevaloramos lo racional, no le damos valor a las emociones.*

Una de las cuestiones recurrentes en los argumentos de las docentes entrevistadas es la opinión de que los contenidos de las materias no albergan posibilidades de expresión de las problemáticas cotidianas y emergentes de los niños y niñas, además expresan que de querer incorporar innovaciones en su quehacer cotidiano esto se vería imposibilitado por la cantidad de niños y niñas que atienden diariamente, como así también por la exigencia en el cumplimiento de los objetivos del centro educativo.

## 2.3 Recomendaciones asociadas a la dimensión del Mesosistema

### 2.3.1 La relación con las familias

La relación de los centros educativos con las familias está cargada de una multiplicidad de matices. Por un lado, las docentes entienden que las familias son las principales responsables de las malas relaciones horizontales existentes en el aula, un 42,6 % de las docentes entrevistadas en el estudio “Necesidades de capacitación de la comunidad de aprendizaje de las escuelas piloto para disminuir la violencia y la discriminación” (producto 2.1) así lo sostienen. En la misma dirección, un 97,3 % de las docentes entrevistadas opinan que para eliminar los problemas de violencia y discriminación que se producen en los centros educativos hay que implicar a las familias. Sin embargo, esta unanimidad de las respuestas no ha podido reflejarse en la implementación de iniciativas que tuvieran a las familias como actores participantes o posible foco de la intervención, sólo el 63 % de las entrevistadas reconoce haberlas incluido de alguna manera o al menos, haberlo intentado.

Integrar a la escuela con otros actores sociales presentes en la comunidad, que estos actores ingresen a la escuela es una intención que también se enuncia en el grupo focal en forma clara y recurrente. A lo cual se agrega “*habría que considerar a la familia en todo esto, una recomendación pedagógica sería rescatar la visión de la familia sobre la de los maestros, los docentes debíamos ser encargados de rescatar el vínculo con las familias*” expresa una participante del grupo focal, opinión que es complementada por otra docente “*incluyendo los padres y madres en las actividades, mostrándolos y mostrándoles para que las familias pueden sumarse aportando novedades y comprendiendo lo que hacen los maestros*”.

Siguiendo el rumbo circunscrito por las docentes, con el objeto de contribuir mediante el aporte de un modelo pedagógico inclusivo y de raíz comunitaria, quizás sea beneficioso sumar las definiciones de Rosa María Torres (2001) en torno al concepto Comunidad de Aprendizaje “Una Comunidad de Aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades”.

.....

10 Ibidem

11 Martí, L. y Céspedes, B. “Pedagogía de la ternura”. Editorial Pueblo y Educación. Cuba, 2002.

El concepto *comunidad de aprendizaje* implica una visión amplia del hecho educativo, que incluye diversos ámbitos donde este puede acontecer: la familia, el centro educativo, la comunidad, la calle, los medios de comunicación, la iglesia, etc; asimismo valora positivamente el aprendizaje intergeneracional y entre pares, empoderando, dotando de protagonismo las relaciones horizontales y familiares; en conclusión, tratará de superar con acciones concretas las brechas existentes entre la organización educativa y la comunidad, entre los docentes y las familias.

La autora remata sosteniendo que “La única posibilidad de asegurar educación para todos y aprendizaje permanente y de calidad para todos, es haciendo de la educación una necesidad y una tarea de todos, desarrollando y sincronizando los recursos y los esfuerzos de la comunidad local, con un fuerte apoyo de los niveles intermedios y el nivel central a fin de asegurar condiciones de viabilidad, calidad y equidad”<sup>12</sup>

### 2.3.2 El funcionamiento y/o la organización del centro educativo

Como expresáramos anteriormente, un segundo nivel de análisis en la búsqueda de los factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad esta dado por la relación del personal docente con el contexto organizacional donde desarrollan cotidianamente su actividad.

En este apartado intentaremos reflejar las opiniones de las docentes que exteriorizan la forma de habitar los centros educativos en el desarrollo de sus tareas. Cómo observaremos, su desempeño laboral estará fuertemente determinado por el grado de apertura o clausura que posea la organización ante sus propuestas, ante lo novedoso. De igual modo, el perfil laboral se verá enérgicamente afectado por la permeabilidad que posea la organización frente el despliegue de la capacidad instituyente de las docentes y de los grupos que componen la organización.

Antes de continuar el análisis se establecerán algunas puntuaciones conceptuales que orientarán el análisis realizado.

Rene Lourau, en el texto “El análisis institucional”, señala que la unidad de los grupos que componen una organización (docentes, directivos, maestranza, profesores especiales, etc.), como así también, el estilo y direccionalidad de las organizaciones educativas (el centro educativo Jardín 237, Capurro, Montevideo, Uruguay; Escuela Jean Piaget, Ciudad Juárez, México; etc.) están determinados por la “segmentariedad” de la institución. Para Lourau, la *segmentariedad* es un concepto que da cuenta de un consenso o una regla exterior a los grupos (organizaciones), que promueve la unidad positiva de los agrupamientos (por ejemplo, un centro educativo); la *segmentariedad* funciona así, casi como una ideología, estableciendo las normas, las estructuras y los ideales de la comunidad de intereses que aglutina a los sujetos (Lourau, R:1970).

El mismo autor, al hablar de *transversalidad* señala que representa una facultad constitutiva de todo agrupamiento humano. Es propio de la subjetividad y las relaciones intersubjetivas el promover acciones instituyentes, cambios, adecuaciones en los procesos que desarrolla o que lo incluyen. Esta capacidad instituyente no es absoluta, es la resultante de la dialéctica existente entre la autonomía del agrupamiento y los límites objetivos a esa autonomía que se imponen desde los agrupamientos más vastos que los contienen (la organización y/o la institución).

Cuando la dialéctica mencionada arroja un balance favorable para el desarrollo de la transversalidad, es decir, para la capacidad instituyente de las personas que integran la organización y a la vez, para el logro de la misión establecida para la misma por la institución, según Lourau, estaríamos hablando de la existencia de *grupos-sujetos*. Las personas que habitan estos grupos suelen vivenciar un sentimiento de realización y bienestar mayor que las que habitan los *grupo-objeto*, en tanto disminuye el nivel de sometimiento y alienación a las normas (propios del *grupo-objeto*), incrementándose su capacidad creativa, y el empoderamiento de las mismas.

En el contexto del grupo focal, las docentes advierten que en el desarrollo de las tareas cotidianas no abunda el tiempo para reflexionar y poder pensar la práctica, para revisar los procesos impulsados, la posibilidad de hacer balances en relación con lo que anduvo bien y lo que no es casi inexistente. Una deuda que manifiestan en forma periódica es: “cumplir con los contenidos exigidos les impide alojar la realidad de los niños y las niñas”.

En este nivel de análisis los factores o situaciones que se reconocen con mayor poder de afectación de la problemática que nos ocupa son:

1. *En el dominio de las relaciones: los vínculos existentes entre los y las docentes no favorecen el desarrollo de actividades que promuevan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad.* La presencia de conflictos entre distintos equipos docentes (maestras de la mañana vs docentes especiales de la tarde), la falta de solidaridad horizontal, las competencias por reconocimientos y favores del equipo directivo no contribuyen a la implementación de estrategias concertadas con centralidad en el desarrollo de nuevas habilidades de los niños y niñas. Probablemente estas conflictividades sean expresión de la presencia de objetivos divergentes en el *dominio de los propósitos*.

.....

12 Torres, Rosa M (2001) “Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje”. Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”, Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001

Para contribuir a subsanar estas dificultades las docentes que participaron del grupo focal propusieron una serie de tópicos:

1. *Qué en las escuelas haya personal estable para poder conformar equipos de trabajo duraderos.*
2. *Promover la realización de encuentros docentes con el objeto de compartir buenas prácticas y lecciones aprendidas de experiencias exitosas que hayan tenido centro en la expresividad, la creatividad y la expresión de las emociones, promoviendo la transferencia de saberes y la capacitación horizontal.*
3. *Tomar en cuenta para el análisis experiencias potentes que permitan reflexionar sobre ellas, en forma conjunta las inspectoras, las directoras y las docentes.*

Mario Robirosa sostiene que en los espacios participativos<sup>13</sup> necesariamente se ponen en juego capacidades personales que fortalecen la construcción y el trabajo en equipo: la capacidad para edificar interpretaciones concertadas de la realidad; las habilidades para negociar soluciones compartidas a problemas comunes; las posibilidades de distribuir responsabilidades en forma razonable y democrática; el diseño de tácticas y estrategias grupales para el desarrollo de las tareas; todas ellas tienen el valor de consolidar las dimensiones colectivas y organizacionales del proceso de trabajo pero a la vez, también las personales como la capacidad de afiliación, de cooperar con otros, de aprender y comunicarse en forma asertiva, etc. Es decir, al aspecto organizacional se le suman aspectos subjetivos y psicosociales que se ponen en juego en la interacción concreta entre los actores del sistema educativo.

2. Las entrevistadas exteriorizan que en el dominio de los recursos y de los propósitos: el sentimiento de soledad y aislamiento en la tarea que enuncian las docentes producto de la implementación de proyectos institucionales poco participativos, la falta de espacios previstos para el intercambio horizontal, el casi inexistente trabajo internivelar, la ausencia de reconocimiento remunerado del tiempo de preparación de las clases, la inexistencia de tiempo salarialmente reconocido para coordinar acciones (en reuniones de sala) y la prioridad excesiva dada a lo académico atentan contra el desarrollo de acciones inclusivas que tomen en cuenta la realidad de los niños, niñas y sus familias en una estrategia de promoción de la pertenencia a través del involucramiento en acciones que promuevan y legitimen la expresión de las emociones y la afectividad.

En relación con este punto las docentes proponen:

1. *Que se reconozca con salario las horas docentes de sala en todas las escuelas para favorecer el intercambio de al menos tres horas docentes una vez por mes, según el modelo de funcionamiento de centro denominado aula o escuelas aprender, permitir la construcción colectiva los sábados una vez al mes sería ideal. Reconocer el pago de dos horas diarias que se utilizan para planificar el trabajo de aula, con seis horas de trabajo diarias, cuatro con niños y dos horas de coordinación.*
2. *Trabajar en parejas pedagógicas para mejorar la calidad educativa, una docente más una auxiliar para todos los niveles de la educación, como suele suceder en educación inicial.*
3. *Promover la existencia de aulas multigrado que generen la integración de la población destinataria del servicio educativo por niveles de aprendizaje más que por edad.*
4. *Trabajar con formato de talleres integrando el saber académico, por ejemplo, lengua y matemática, con arte, actividades rurales, productivas, deportivas que generen la promoción de la expresividad y la comunicación de las emociones.*

Se considera que el proyecto de centro “Día sin mochila”<sup>14</sup> puede ser un ejemplo ilustrativo de lo que se propone ya que rompe con el formato tradicional de clases y se trabaja en talleres integrando los distintos niveles educativos y las distintas áreas en talleres de expresión. Los niños y las niñas rotan de taller en taller, los que son dados por docentes de diferentes salas.

El proyecto: “Un día sin mochila” pretende:

*Desestructurar primero, a los docentes, permitiendo repensar las prácticas, intercambiando con colegas y profesores especiales, viendo a los alumnos actuar en distintos ámbitos. Segundo, a los alumnos permitiendo que transiten por talleres y se expongan a propuestas que ponen en juego sus emociones.*

*Acercar el arte al niño supone ayudarlo a comprender el dinamismo de la producción artística y las distintas visiones según el momento histórico, los grupos sociales y los espacios.*

.....

13 Robirosa, Mario; Cardarelli, Graciela; Lapalma, Antonio; Caletti, Sergio: “Turbulencia y planificación social: lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el Estado” Buenos Aires. Siglo XXI. Cap. 2.

14 Se podrían organizar talleres con los maestros de una 4to, 5to y 6to mezclando los niños, y con los de 1ro y 2do grado, y también con los de 3ro y 4to grado, los maestros podrían elegir en qué taller insertarse, en mi escuela hay dos talleres un miércoles cada 15 días, esto se llama “Escuela sin mochila” son talleres que tienen un tema transversal, este año es la identidad, dos horas por miércoles cada 15 días, una hora en cada taller y se dan dos talleres, uno de arte y otro de ciencias (ver materiales afines enviados por la docente que los realiza). Esto se puede hacer si hay estabilidad del cuerpo docente, eso es muy importante, un colectivo docente fuerte y una directora que favorezca, y una sala docente (reuniones de docentes) que permita la coordinación.

15 Escuela 185, UNESCO. (2017) Documento del “Proyecto un día sin mochila”. <http://escuela185colon.blogspot.com.ar/2014/05/dia-sin-mochila.html>



*La enseñanza deberá establecer el nexo entre el niño, su sensibilidad, su expresión y los conocimientos que necesita adquirir para poder desarrollar una expresión propia, libre, singular y creativa.*

*La expresión no es entendida como catarsis o liberación emocional sino como conquista gradual donde el alumno, a través de conocimientos y experiencias en los diferentes años escolares aprenderá a contactarse sensorial y sensiblemente con el mundo artístico, a conocer, apreciar, reflexionar, idear, proyectar y realizar<sup>15</sup>*

## 2.4 Recomendaciones asociadas a la dimensión del Exosistema

La incidencia del nivel que Urie Bronfenbrenner denomina exosistema, y Rene Lourau, lo institucional pareciera ponerse notablemente en evidencia en el funcionamiento de la organización: la falta de libertad para la adecuación en el aula de los contenidos curriculares; las restricciones que genera el escaso espacio físico disponible para atender grupos de niños y niñas muy numerosos; la existencia de reglamentos muy estrictos; las excesivas evaluaciones; y los acotados plazos con que se cuenta para el cumplimiento de tareas burocráticas (que distraen al docente de su rol) parecieran expresar la predominancia de atributos característicos de *grupos objeto*, los que poseen poca capacidad para albergar los diversos estímulos del mundo externo, las novedades que la realidad impone y la singularidad de los actores (niños, niñas, familias y docentes) que forman parte del servicio educativo, limitándose el alcance y la calidad del mismo.

Ante esta realidad, con el objeto de morigerar su incidencia, las docentes elaboraron las siguientes recomendaciones:

1. Qué las áreas de gobierno encargadas de la planificación urbana tomen en cuenta las necesidades educativas de la población y las expectativas, deseos, anhelos y necesidades de los efectores y destinatarios de los servicios educativos. *Construir escuelas con espacios abiertos, con espacios verdes y aulas grandes, un diseño arquitectónico que tome en cuenta la dimensión humana.*
2. Recomendar la flexibilidad del diseño curricular en la aplicación del mismo. Permitir el ajuste y la adecuación de los contenidos curriculares según las necesidades de los niños y niñas, de sus aprendizajes, con centro en las áreas de desarrollo en las cuales tengan mayor déficit.
3. Habilitar la posibilidad de que la planificación de la tarea se realice a posteriori, permitiendo partir del hacer con centro en el juego, la creatividad, y la expresión de las emociones para luego reflexionar sobre lo realizado y documentar los contenidos y metodologías desarrolladas.

Las restricciones existentes en los centros educativos para adecuar los contenidos curriculares a la realidad del aula y las necesidades de los niños y niñas también se pusieron en evidencia en ocasión de aplicar el cuestionario del *Mapa Causal*, donde ante la pregunta *¿Cuál es el grado de libertad que tienen los docentes para tomar decisiones e incidir en el diseño curricular?* Obtenemos la siguiente distribución de respuestas: para el 72,7% de las docentes entrevistadas el grado de libertad para tomar decisiones vinculadas al diseño curricular es poco. Un 18,2% sostiene que es bastante y solo un 9,1 % opina que la libertad de que dispone es mucha.

Teniendo en cuenta que el diseño curricular delimita el proceso que permite organizar y desarrollar el plan educativo global detallando las características, proyectando los alcances y las competencias que se buscan desarrollar en la formación de los niños y niñas según el grado de escolarización en que se encuentren, parecería vital involucrar a las docentes en las instancias de diseño o bien, crear los mecanismos necesarios para que el mismo sea posteriormente adecuado, con cierta flexibilidad, a la realidad de cada centro educativo concreto.

Una conclusión adicional compartida en un documento precedente, construida en el proceso de asistencia técnica que el Proyecto realizó para acompañar a las docentes de las escuelas piloto en la preparación y ejecución de las actividades de prevención de la discriminación y la violencia dirigidas a diversos integrantes de la comunidad de aprendizaje, sostiene que: *pudo observarse que la participación e incidencia de las docentes en la elaboración de las regulaciones pedagógicas vigentes en los centros educativos es muy escasa.*

.....

15 Escuela 185, UNESCO. (2017) Documento del "Proyecto un día sin mochila". <http://escuela185colon.blogspot.com.ar/2014/05/dia-sin-mochila.html>



## 2.5 Recomendaciones asociadas a la dimensión del Macrosistema

Finalmente, en este nivel de análisis se sitúan todos aquellos factores ligados a las creencias, la cultura, al imaginario social<sup>16</sup> y al momento sociohistórico en el que las personas, las familias y las organizaciones desarrollan su existencia. Algunos componentes fundamentales están representados por: **a)** las leyes y las políticas gubernamentales que establecen lo permitido y lo prohibido en una sociedad, la circulación de bienes simbólicos y materiales, la oportunidad de acceso a la satisfacción plena de derechos y los órganos de control social formal; **b)** las normas socioculturales que permiten los procesos de sociabilización y la convivencia de las personas.; y **c)** los principios y valores sociales que reflejan la acción del control social informal (por ejemplo el cómo saludar, si es posible sentarse en la calle, los símbolos que se respetan en el acervo cultural, etc.)

Si bien, este es el nivel de análisis menos interrogado en el estudio participativo que llevamos a cabo, la pregunta *¿Usted cree que ha cambiado el grado de satisfacción personal en la tarea desde que inició su carrera hasta ahora? ¿Cómo ha cambiado? ¿Por qué ha cambiado?* Presente en el cuestionario del *Mapa Causal* ofrece algunas respuestas que nos parecen ilustrativas para irradiar el imaginario que las docentes portan acerca del funcionamiento de las políticas educativas, componente esencial de este nivel.

Una docente señala:

- *Si, ha cambiado negativamente porque hay mayor estrés y mayores responsabilidades. La escuela no solo educa, sino también debe contener.*

Esta respuesta pareciera estar asociada a lo Esteve (1997) conceptualiza como malestar docente. Para este autor la profesión docente está atravesada de ambivalencias: por un lado, identifica un fuerte componente vocacional que los hace sentirse útil en la sociedad y que puede inducir a la autorrealización y satisfacción personal. Pero, por otro lado, señala que existen algunos aspectos negativos en la tarea docente, que puede llevar a desequilibrios personales y emocionales, expresados como frustración al ver que sus esfuerzos y su trabajo no se transforman en la consecución de los objetivos concretos que su tarea demanda. Este malestar, es posible que afecte el desarrollo de procesos creativos dentro del aula, ya que la docente se podría encontrar con niveles de estrés muy altos.

Otras docentes responden:

- *No, no ha cambiado porque lo que debería cambiar es el sistema.*

Pareciera que los educadores no pueden seguir el ritmo de los cambios que imprime la sociedad. En el grupo focal, las docentes expresan que cotidianamente confrontan un gran desfasaje entre la formación que poseen y los cambios acelerados en el funcionamiento de los centros educativos. Esteve, indica que estos cambios sociales, sino no son procesados y alojados adecuando las prácticas docentes, pueden desencadenar un clima organizacional negativo, que se traslada a los actores y destinatarios del servicio educativo como malestar. Pareciera que el docente tiene que albergar en los procesos de enseñanza aprendizaje los cambios que se dan en la sociedad sin poseer, lamentablemente, las estrategias de actuación que demanda el aquí y ahora.

En el grupo focal, las docentes también manifestaron su preocupación por la vigencia de políticas socioeconómicas y valores de la sociedad de consumo que generan como producto un ciudadano consumista que sólo tiene la posibilidad de ofrecer su fuerza de trabajo a bajo costo, sin herramientas para defender sus derechos.

En relación a las oportunidades con que cuenta cada nivel educativo para promover la creatividad y la expresión de las emociones expresan: *Hay un abismo entre primaria e inicial, inicial tiene más apertura para hacer cosas nuevas, la creatividad puede surgir más en inicial que en la escolaridad "vareliana"*<sup>17</sup> *que se oferta a niños y niñas.*

*Tal vez, debería plantearse el arte como eje central para que surjan los nuevos contenidos, debería haber cursos obligatorios en la carrera de formación docente sobre creatividad, expresión artística y de la afectividad. La propuesta de reformular la estructura básica de formación docente, la necesidad de contar con espacios de actualización regulares, y la promoción del análisis de situaciones emergentes, con la consecuente transferencia de buenas prácticas y lecciones aprendidas, se ha reiterado en los distintos dispositivos de construcción de información que fueron implementados con diferentes grupos de docentes acompañando en forma transversal toda la indagación.*

16 Castoriadis Cornelius (1975) Castoriadis Cornelius. (1975). "La institución imaginaria de la sociedad II". Tusquets. Buenos Aires, Argentina. Con este concepto el autor hace referencia a la naturaleza del ser histórico-social, el que según su visión se construye a partir de la imaginación. Es decir, el magma de significaciones sociales existentes en un momento histórico social puede dar lugar por agregación de significaciones a la existencia de actores sociales u organizaciones en cantidad indefinida.

17 "La reforma de la educación, promovida por José Pedro Varela, dio un gran impulso a la modernización del Uruguay. A través de ese proceso, las escuelas sirvieron para difundir valores y conocimientos que eran necesarios para que el país pudiera ingresar plenamente en el mundo moderno. La propuesta de Varela se basó en tres principios: obligatoriedad, gratuidad y laicidad. El proyecto se concretó en el gobierno de Lorenzo Latorre pero solo se aseguraron los dos primeros principios". [http://contenidos.ceibal.edu.uy/fichas\\_educativas/\\_pdf/historia/uruguay/061-la-reforma-vareliana.pdf](http://contenidos.ceibal.edu.uy/fichas_educativas/_pdf/historia/uruguay/061-la-reforma-vareliana.pdf)



### 3. Reflexiones finales

Como hemos expresado oportunamente, este material es producido al sólo efecto de promover la reflexión en el marco del Proyecto Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana, a los efectos de generar ajustes en las ofertas formativas y de intervención que pudieran generar en un futuro cercano las instituciones que lo llevan adelante, sus resultados de ninguna forma pueden ser generalizables.

En este documento se ha puesto énfasis en la elaboración, en forma participativa, de recomendaciones pedagógicas (en sentido amplio) que contribuyan a subsanar las causas, factores y situaciones detectadas en ocasión de la elaboración del *Mapa Causal*.

A modo de cierre, sin ánimo de ser exhaustivos, recuperaremos algunos puntos críticos que entendemos debieran ser atendidos en la inteligencia de aliviar problemáticas que interfieren en la promoción de la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad, o en su defecto, para promover la existencia de nuevas oportunidades de desarrollo de capacidades personales y organizacionales que contribuyan a su construcción y fortalecimiento.

Las docentes expresan, a partir de la reflexión realizada sobre su experiencia laboral, en forma pertinente y comprometida una serie de recomendaciones dirigidas a impactar positivamente en los diferentes niveles del modelo ecológico en los cuales se podrían enraizar las dificultades existentes para el desarrollo de la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad.

Una de las demandas más sentidas por la población entrevistada está referida a la necesidad de recibir ofertas de capacitación que las instrumente de mejor manera para el desarrollo de sus prácticas cotidianas. Sin embargo, como las mismas docentes argumentan y los especialistas en el tema señalan, la capacitación no debiera constituir un hecho aislado ni representar una salida mágica de carácter eminentemente instrumentalista, sino que por el contrario, la misma debiera ser parte de una política más vasta que se proponga adecuar las instituciones educativas a las realidades emergentes de la época, revisando e incidiendo positivamente en el modelo pedagógico (comunidad de aprendizaje) que da sentido a las prácticas educativas, en la búsqueda de la promoción de un esquema de gestión participativo e inclusivo que valore e integre los aportes de los distintos actores (docentes, niños, niñas, familias, organizaciones sociales), a la vez que permita procesar los cambios en las demandas que reciben hoy día los servicios educativos, aliviando el malestar docente que estas cambios han generado, afectando negativamente el clima escolar.

El clima escolar constituye un componente privilegiado de la vida escolar que debe ser considerado al momento de evaluar las problemáticas asociadas a la discriminación y la violencia. Definimos clima escolar como la percepción que tienen los y las integrantes de un centro educativo respecto de la calidad de las interacciones que se dan entre sus miembros. El clima de un centro educativo expresa en parte su cultura y su identidad.

Si nos preguntamos ¿Qué atributos componen el clima escolar y son significativos para analizar los fenómenos de violencia y discriminación? (Sanguinetti, C: 2011) Podemos establecer un listado, seguramente incompleto, que nos ayudará a comprender esta dimensión de análisis:

1. Modalidad de los intercambios entre docentes y alumnos. Alude a modo particular en cómo se establece el vínculo entre ambos en la experiencia de aprendizaje, cómo ingresa en él la singularidad de cada sujeto, qué conocimiento existe del proceso del alumno y que interés manifiestan los docentes por la trayectoria de los mismos.

Es muy importante la percepción que el alumno tiene respecto del espacio que el docente le da a su lógica de acercamiento al aprendizaje, a sus aprendizajes previos, a sus inquietudes y necesidades, pues en ella reside la confianza y la construcción de referencia.

2. Grado de valoración de los esfuerzos generados por los alumnos. Se refiere al modo en que es valorado y significado el trabajo del alumno, cómo se da el reconocimiento de su esfuerzo. La percepción por parte del alumno de que es valorado no sólo es un ingrediente positivo en el desarrollo del aprendizaje, sino que es un estímulo favorecedor de mediaciones con los pares, pues fortalece la autoestima y con ello la seguridad en los intercambios

3. Disponibilidad de los adultos para los requerimientos no “escolares” de los alumnos. Aquí se pone el acento en la actitud del docente para abrirse a requerimientos que no son estrictamente “pedagógicos” y que expresan la necesidad de los alumnos de contención y acompañamiento en situaciones de su vida personal.

4. Grado de aceptación/rechazo del otro en los intercambios. Apunta a la forma en la que se aborda la diversidad en el aula y en la vida institucional, si se desarrollan prácticas favorecedoras de la participación y la integración. Si existe tendencia a la homogenización o se potencian, por el contrario, los espacios de trabajo con y desde la heterogeneidad.
5. Modalidad dominante de ejercicio de la función docente y la autoridad que ella implica. Comprende la manera de construcción de la autoridad, sobre que legitimidades se asienta. Es central indagar la presencia de componentes autoritarios, pues ellos son un factor de alta incidencia en la conflictividad escolar en tanto desestiman canales horizontales para su abordaje.
6. Sentimiento de pertenencia. Está vinculado al sentimiento, de los niños y las niñas, de ser parte de un conjunto social más amplio que le otorga identidad y sentimientos de protección y amparo en el desarrollo de sus potencialidades.

En resumen, el clima escolar estaría afectado por el modo de presentación de estos atributos, ya sea su valor negativo o positivo podremos establecer la existencia de climas favorecedores u obstaculizadores de la convivencia escolar y predisponentes o no a la discriminación y la violencia.<sup>18</sup>

Como colofón, queremos compartir las afirmaciones elaboradas por Lea F. Vezub<sup>19</sup>:

*No existen en la formación de los docentes problemas que sólo puedan ser tratados como cuestiones técnicas, alejadas de las discusiones políticas, ideológicas, de las posiciones de valor y de las implicaciones que tiene sobre las condiciones de trabajo y la carrera de los maestros. Cualquier cambio dirigido a alterar las bases actuales de la profesionalidad e identidad del docente y construir otras nuevas, modifica las reglas de juego existentes y desestabiliza el statu-quo. Por otra parte, la convivencia en el espacio escolar de tareas asistenciales, de cuidado, alimentación y protección de la infancia, junto con las clásicas funciones pedagógicas de enseñanza de las materias escolares, jaquean la identidad docente y plantean nuevos desafíos a su oficio (Vezub, 2005a).*

*Ser maestro, ser profesor en los nuevos escenarios de agudización de la pobreza y la exclusión social, de surgimiento de nuevas configuraciones familiares e identidades juveniles, en el marco de las transformaciones culturales y de los modos de procesar el conocimiento y la información, puede ser una oportunidad para que los docentes desarrollen nuevos conocimientos, esquemas de percepción, clasificación y acción, y asuman el control sobre su práctica, mejorando las experiencias escolares de los niños y jóvenes, ocupando un rol protagónico en la transmisión y producción cultural, construyendo nuevos sentidos para la tarea de enseñar. O, por el contrario, si no se acompaña de políticas y acciones específicas para que esto suceda, puede provocar un empobrecimiento, paralización y vaciamiento del oficio docente.*

18 Sanguinetti, Claudia E. (2011) "Violencias en la escuela. Anotaciones en plural". Capítulo 4, Violencias y desafíos en la escuela de hoy. Nuevas instituciones. Nuevas subjetividades. Buenos Aires, Argentina.

19 Vezub, Lea F. (2007) "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad". Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

## 4. Bibliografía

- Bardisa, T (1993). Resistencias al ejercicio de la dirección escolar. *Seminario sobre Dirección de Centros Escolares*. Consejo Escolar del Estado, Madrid, pp. 125-141.
- Bernabeu, N., Goldstein, A. (2009). Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica. NARCEA. Madrid
- Bernstein, B (1994). La estructura del discurso pedagógico Madrid. Morata
- (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid. Morata.
- Bronfenbrenner, Erie: "La ecología del desarrollo humano". Barcelona, Paidós. Año 1987
- Casal, C y Cespedes I (1998). ¡Hagan Juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español, Edinirmen, Madrid.
- Castoriadis Cornelius (1975) Castoriadis Cornelius. (1975). "La institución imaginaria de la sociedad II". Tusquets. Buenos Aires, Argentina.
- Chalukian, Santiago - Diéguez, Analía - Koyra, Marcelo - Milano, María Eugenia. "La complejidad en las familias". Trabajo colectivo, Seminario "familias: teoría y clínica". Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Buenos Aires. 2017.
- De Bono, E. (1999). El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas. México. Editorial Paidós Plural.
- De la Torre, S. (1999). Creatividad y formación. México. Editorial Trillas.
- Dinello Raimundo. Cuaderno de Lúdica y Sociología de la Educación. UDE, 2008, Montevideo, Uruguay.
- Esteve, J.M. (1987) El malestar docente. Barcelona. Laia.
- (1995) Los profesores ante el cambio social. Madrid. Narcea.
- Lapassade, G (1985) Grupos, organizaciones e instituciones. Barcelona, España. Gedisa S.A.
- Lourau, R. (1970). El análisis institucional. Argentina: Amorrortu editores.
- Martí, L. y Céspedes, B. "Pedagogía de la ternura". Editorial Pueblo y Educación. Cuba, 2002.
- Morin, E. (1983) El método 2. Madrid, España. Cátedra.
- Pampliega de Quiroga, Ana: "Enfoques y perspectivas en psicología social". Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1986.
- Robirosa, Mario; Cardarelli, Graciela; Lapalma, Antonio; Caletí, Sergio: "Turbulencia y planificación social: lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el Estado" Buenos Aires. Siglo XXI. Cap. 2.
- Sanguinetti, Claudia E, (2011) "Violencias en la escuela. Anotaciones en plural". Capítulo 4, Violencias y desafíos en la escuela de hoy. Nuevas instituciones. Nuevas subjetividades. Buenos Aires, Argentina.
- Schvarstein, Leonardo (1991) Psicología Social de las Organizaciones. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Sirvent, M. (1984). ¿Qué está pasando con la educación? Nueva Tierra, año 6, n. 8, ago., p. 5-10
- Torres, Rosa M (2001) "Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje". Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Fórum 2004, Barcelona, 5-6 octubre 2001
- Vezub, Lea F. (2007) "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad". Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Vygotsky, Lev S (1978), Pensamiento y lenguaje, Madrid. Paidós.
- Zapata, O. A. (1989). El aprendizaje por el juego en la escuela primaria. México: Pax México.





