



# Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes

---

## Confiar y construir el vínculo pedagógico

FASCÍCULO

2

# ÍNDICE

<b>Presentación</b>	<b>02</b>
<b>1. Las condiciones en las que construimos confianza</b>	<b>04</b>
Construyendo confianza mutua	06
Asumir el desafío es una responsabilidad de todos y una tarea colectiva	07
<b>2. La Mirada, las miradas desde las cuales nos acercamos</b>	<b>09</b>
<b>3. Las palabras y la escucha, una invitación</b>	<b>12</b>
<b>4. Subjetividad, vínculo y tarea en la escuela</b>	<b>15</b>
Confiar y construir el vínculo. Nuestra responsabilidad como educadores	17
La función y el rol docente	18
El cuidado en la relación pedagógica	19
<b>Propuestas de trabajo</b>	<b>21</b>
Nivel institucional	21
Nivel áulico	23
Nivel personal	25
<b>Apreciaciones finales</b>	<b>27</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>29</b>

## ***Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes***

*“Es viviendo (no importa si con deslices o incoherencias, pero sí dispuesto a superarlos) la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la parsimonia verbal, como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida. Y no la escuela que enmudece y me enmudece”*

(Freire, 2012, p. 84)

## ***Presentación***

***Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes*** es una de las prioridades pedagógicas que el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba ha fijado para el período 2014 – 2015. Esta prioridad enfatiza la importancia de creer en la capacidad que todos los niños, jóvenes y adultos tienen de aprender, como punto de partida para pensar la vida institucional y las propuestas de enseñanza. Desde este posicionamiento, se propone a la escuela –en tanto institución pública- aunar esfuerzos para generar y sostener las condiciones que permitan el despliegue de las posibilidades de aprendizaje singular y colectivo, en el marco del respeto y ejercicio efectivo de los derechos humanos.

Con la ampliación de la obligatoriedad escolar y la inclusión en la escuela de diversos sectores sociales antes excluidos, se actualiza la importancia de revalorizar y asumir como tarea la construcción del vínculo pedagógico y la confianza mutua, tal vez antes dados por supuestos. Con este propósito, en el presente fascículo partimos de considerarla como “un rasgo de las relaciones humanas, (...) condición de un auténtico trabajo cooperativo” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014, p. 2), en el cual la enseñanza y el aprendizaje no son responsabilidad de un docente en particular, sino de todos quienes conforman la comunidad educativa (supervisores, directivos, familias, profesores, preceptores, entre otros, cada uno desde su rol).

En el fascículo N° 1, sobre la temática que nos convoca, se consideró a la confianza como principio del trabajo en las instituciones educativas y con la comunidad, y como elemento constitutivo de las relaciones pedagógicas. Se desarrollaron maneras de pensarla en relación con el aprendizaje de los estudiantes y se propusieron recomendaciones para trabajarla en las escuelas y en las aulas. Se profundizó también en la planificación, como horizonte de posibilidades en el accionar de los adultos responsables de la enseñanza para habilitar el aprendizaje, y en los modos de evaluar. En este fascículo, se abordará la importancia de comprender el contexto y las particularidades de nuestros estudiantes y sus familias, las de cada uno de nosotros y las de la institución en la que nos insertamos, ya que son aspectos que implícita o explícitamente se ponen en juego en el vínculo que se construye. Asimismo, se profundizará en la importancia de la confianza en las relaciones pedagógicas y en las asimetrías que caracteriza la relación que se construye en la escuela, lo cual conlleva distintos niveles de responsabilidad en la construcción del vínculo. Por último, se irán presentando algunas experiencias y sugerencias de actividades que se pueden realizar para construir y/o afianzar la confianza.

Se propone, por lo tanto, **recuperar lo desarrollado en el primer fascículo, aportar nuevas temáticas y herramientas y plantear también nuevos desafíos e interrogantes**, considerando lo que sucede en las escuelas y en el contexto actual, con la finalidad de facilitar la difícil tarea de acercarnos al otro y de reconocerlo desde sus capacidades y posibilidades. Acercarnos, en una sociedad de entramados sociales debilitados durante mucho tiempo y con brechas sociales que aún persisten, es un gran desafío. Si bien de a poco y con la implementación de políticas que se proponen garantizar mayor equidad, dichas brechas se van estrechando, continúa existiendo un desigual acceso a la educación, la salud, la tecnología, las oportunidades laborales, la vivienda y la recreación, todo lo cual configura escenarios muy dispares.

Es éste el marco en el que desarrollamos nuestra tarea de enseñar, orientar y socializar, y por ello consideramos conveniente intervenir en la escuela desde la perspectiva de educación inclusiva, ya que parte del principio de igualdad. La invitación es a reflexionar sobre los modos en que realizamos nuestra tarea en el lugar que ocupamos en la comunidad educativa, revisando si tendemos a brindar herramientas y oportunidades para reducir las brechas a las que hacíamos referencia.

# 1

## Las condiciones en las que construimos confianza

*“Hermano dame tu mano, vamos juntos a  
buscar una cosa pequeñita que se llama libertad.  
Ésta es la hora primera, éste es el justo lugar”  
(Sosa y Sánchez, 1993)<sup>1</sup>*

Ante la convocatoria que propone la cita, se nos presentan como ineludibles las siguientes preguntas: cuáles son las situaciones en la escuela donde se pone en juego la confianza (que implica también mayores márgenes de libertad), por qué es importante sostenerla y cómo podemos construirla. A partir de estos interrogantes, si nos posicionamos desde la “confianza en lo que los estudiantes pueden aprender” se nos presentan otras preguntas: cuál es el lugar que les otorgamos a los saberes y capacidades del otro,<sup>2</sup> qué miradas hemos construido respecto de los saberes propios de la comunidad, cuánto y cómo incorporamos esos saberes en la enseñanza y cuál es el sentido que le asignan los propios estudiantes y sus familias a la experiencia escolar. Interrogantes en los que se entrecruzan la participación, la construcción colectiva, el trabajo en red y la revisión de lo educativo en vinculación con lo socio comunitario. En este sentido, señalamos lo expresado por Freire (2012, p.75):

“Nadie sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo”

Por lo tanto, si concebimos a la educación como una construcción colectiva es fundamental detenernos en las relaciones construidas en todos los niveles y con todos los actores y organizaciones con los que estamos en contacto como escuela. Así

la confianza se presenta como una hipótesis sobre la conducta futura del otro, es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo (Cornú, 1999, p.1).

Para que esta construcción pueda ponerse en juego, es necesario rever las visiones que hemos naturalizado en las trayectorias institucionales y personales, y animarnos a enfrentar el desafío de problematizar, desnaturalizar dichas visiones, como así también

<sup>1</sup> Sosa J. y Sánchez D. (1993). Canción *Hermano dame tu mano*. En Álbum 30 años Mercedes Sosa. Discografía Polygram. Argentina.

<sup>2</sup> El otro al que nos referimos está constituido por todas las personas y organizaciones del espacio social en el que participan.

las tradiciones, prácticas, rituales y principios que permanecen a través del tiempo, lo que Viñao (2002) denomina “cultura escolar”. Esto nos permite tomar aquello que favorece el acercamiento al otro/los otros y reconocer, revisar lo que lo dificulta (las tensiones, lo no dicho).



Ricardo LiniersSiri. *Enriqueta*. Blog PorLiniers. Copyright 2014

<http://www.porliniers.com/tiras/browse#4/enriqueta///1/0>

En este sentido, también contribuye al análisis centrar la mirada en la “gramática escolar”, es decir, en aquello que otorga estabilidad a la tarea escolar: las maneras de dividir el tiempo, de separar el espacio, clasificar a los estudiantes, fragmentar el conocimiento y otorgar calificaciones que perduran a través del tiempo (Tyack y Cuban, 2000). Estas cuestiones estructurales de la organización escolar nos otorgan la posibilidad de analizar una de las tensiones que se generan entre lo que permanece y los cambios que puján y movilizan la dinámica escolar. Para ello, es importante reconocer que existen matices, continuidades y discontinuidades temporales (Rockwell, 2000) relacionadas con los contextos que las permean, atraviesan y condicionan (Argentina. Ministerio de Educación, 2015 a).

Analizar las tensiones que pueden presentarse entre la escuela y su entorno, entre las tradiciones y rupturas al interior de la institución, es hacer explícito lo propio, lo presente, desde una mirada histórica que permita tomar conciencia de los saberes y potencialidades de la propia institución, del barrio, y de lo que se pone a disposición con las familias y la comunidad donde se desarrolla la tarea de educar. Por lo tanto, es necesario reflexionar en nuestras instituciones, con base en preguntas tales como: ¿Qué es lo que facilita u obtura la posibilidad de diálogo, de generar espacios de encuentro, de realizar proyectos conjuntos? ¿Cuáles son las necesidades de uno y otro? ¿Y las demandas mutuas? ¿Qué representaciones tiene la comunidad sobre la escuela? ¿Y la escuela sobre la comunidad?

## Construyendo confianza mutua

Para ejemplificar lo que venimos planteando, los invitamos a leer el siguiente resumen de una nota sobre el proceso realizado en una institución educativa de nuestra provincia que reconoció las tensiones existentes entre escuela y barrio, y a partir de ese reconocimiento logró un trabajo conjunto, a los fines de comprender y superar las situaciones vividas, posibilitando el intercambio entre la cultura escolar y barrial.<sup>3</sup>

### ***Otra realidad es posible. Escuela abierta, comunidad unida***

Una serie de acontecimientos violentos en el barrio Marqués de Sobremonte Anexo repercuten de lleno en la vida institucional y cotidiana del IPEM 338 'Dr. Salvador Mazza'. La mayoría de los alumnos dejan de asistir a clases y entre los que continúan yendo al colegio, prima el desánimo y la tristeza. Un grupo de docentes comienza a trabajar con los alumnos el abordaje de lo ocurrido como una estrategia de contención. La propuesta de diferentes actividades va convirtiéndose en una respuesta colectiva que se corporiza en la primera - Jornada Institucional por la no violencia- el 7 de mayo. Finalmente, elaboran un proyecto, lo presentan en la Legislatura y por voto unánime la iniciativa se convierte en Ley” (UEPC, N° 28, 14-09-2013).

La tarea de educar es compleja y se desarrolla en contextos socioculturales e institucionales que también lo son, por lo que se hace imprescindible generar espacios de trabajo entre pares para desarrollar acciones en conjunto que permitan el despliegue de posibilidades de todos los que se encuentran allí, al mismo tiempo que comprender la existencia de ciertos límites y ensayar alternativas diversas.

---

<sup>3</sup> Para acceder a la nota completa, véase UEPC, 2013.

## *Asumir el desafío es una responsabilidad de todos y una tarea colectiva*

Estamos convocados a la responsabilidad de asumir el reto ante los nuevos paradigmas y lineamientos políticos educativos que nos proponen construir nuevas concepciones acerca del otro y confiar en que es capaz. Para ello, es necesario habilitar diferentes respuestas y estrategias escolares, considerando el aula a total disposición del aprendizaje colaborativo y flexibilizando el tiempo, ya que esto facilita el desarrollo de las fortalezas y capacidades de cada estudiante. Por su parte, el Estado debe garantizar las condiciones para que los educadores puedan enfrentar dicho reto y sean acompañados con capacitaciones específicas, herramientas pertinentes y con disposiciones legales y administrativas que faciliten la tarea docente.

Partimos de considerar que la inclusión consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes, proponer diferentes alternativas de abordaje ante las dificultades que ellos presentan y no desconfiar de las posibilidades del estudiante. Como expresa Dussel(2004):

no despreciar al diferente, al diverso significa confiar antes que dé prueba de ello. Significa apostar a que el conocimiento y la experiencia escolar lo pondrán en contacto con otros mundos que modificarán el propio y al hacerlo enriquecerán también el mundo común.

En este marco, la inclusión es una estrategia de políticas, más general, emparentada con la igualdad de oportunidades y la justicia social. Estos desafíos, sin lugar a dudas, demandan y movilizan a toda la institución escolar en sus diferentes dimensiones: organizativas, curriculares, comunitarias. Es importante que la institución escolar tenga confianza en su posibilidad de abrirse a estos desafíos, asumiendo riesgos, probando nuevas formas de enseñanza, reflexionando sobre sus prácticas para transformarlas y sobretodo, valorando las diferencias como elemento de enriquecimiento individual e institucional. Es decir, supone analizar y reconsiderar la propia cultura escolar.

Por eso, resulta necesario que desde los equipos directivos se habilite el trabajo en diferentes espacios institucionales: reuniones, instancias de capacitación, conformación de equipos de trabajo en las escuelas; ocasiones que permitan el debate colectivo de los docentes y la generación de acuerdos de trabajo conjunto para realizar intervenciones que contribuyan a revisar los preconceptos construidos y potencien vínculos de confianza. Asimismo, es necesario organizar



los recursos disponibles, tiempos y personas que cumplen funciones estratégicas en el acompañamiento de las trayectorias de los niños y jóvenes.

A su vez, reflexionar sobre las condiciones que pueden favorecer climas de más confianza requiere que el docente no desarrolle su tarea en soledad, sino que tenga con quien repensar su propia práctica, los contenidos de enseñanza, los aprendizajes a desarrollar y las actividades que propone. Así también, reflexionar sobre los vínculos que establece, el papel que juegan sus pares, la relación con el equipo directivo y con la institución, las políticas y programas educativos y de inclusión. Por lo tanto, es necesario profundizar en la importancia de un proyecto conjunto y de un marco institucional del cual ser y sentirse parte. Por su parte, supervisores y directivos deben confiar, acompañar, asesorar desde la confianza y no exclusivamente desde el control, desde la sanción. Al proceso de internalización, podríamos pensarlo –en términos Vigotskyanos- como la reconstrucción interna de una operación externa; en este sentido, el supervisor tiene que poder hacer con el director lo que pretende que el director haga con sus docentes y éstos a su vez con sus estudiantes.

Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizarla lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto (...) La lectura crítica de los textos y del mundo tiene que ver con su cambio en proceso” (Freire, 2012, p.52).

## 2

### *La Mirada / Las miradas desde las cuales nos acercamos*

*“Deben entender que no es en la transgresión social  
como se van a emancipar,  
sino a través de una transgresión mucho mayor:  
la transgresión de la inteligencia  
en contra de los prejuicios”  
(Meirieu 2013, p. 6).*

Como ya lo anticipamos, partimos de considerar el proceso educativo como construcción colectiva, lo que implica el reconocimiento del otro en cuanto a sus saberes, trayectorias, condiciones de vida, aspiraciones, modos de relacionarse, etc. Reconocer las trayectorias de nuestros estudiantes nos permitirá ser conscientes del modo en el que nos involucramos con ellas y empezamos a “ser parte”. Hacerlo nos acercará más a nuestro estudiante “real”, para –desde él- desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje que nos aproximen como seres humanos concretos, y no idealizados.

En este sentido, afirmamos junto a Rascovan (2013), quien retoma a Frigerio y Diker (2005), que

será imposible llevar adelante políticas del conocimiento mientras no se instituyen 'políticas del reconocimiento' para todos los sujetos, porque para conocer se necesita ser reconocido bajo la forma de la confianza en lo mirada del otro. Se necesita pensar que todos son pares, que todos tienen que formar parte, que todos tienen derecho a ser parte (p. 47).

No es posible conocer a quienes tenemos enfrente si no nos proponemos una dinámica de descubrimiento constante, que se enfrente a la etiqueta y permita re-conocer-nos en cada nueva propuesta. En cambio, si nos quedamos sólo con lo conocido, como un piso seguro desde el cual intervenir en la escuela, probablemente “nos perderemos de vista”. Por ello, hay que preguntarse constantemente: ¿Cuáles son los prejuicios que sostenemos? ¿Cómo podemos reconocerlos? ¿De dónde y cómo surgen? ¿De qué temores y miradas se desprenden? ¿De qué nos protegen? ¿A qué nos aferran? ¿Cómo podemos desprendernos de ellos? ¿Qué espacios y actividades podemos generar para transformarlos y emanciparnos?

Las miradas, así como las palabras, se transforman en significantes que marcan identidades, resultan espejos, posiciones que no son inocuas sino que son puntos de partida que se constituyen en posicionamientos desde los cuales se comienzan y transitan los vínculos. En nuestro afán por colaborar en el mirar y el reconocer compartimos algunas dificultades que se pueden encontrar cotidianamente en las escuelas y que provocan el detrimento de la confianza en el otro:



Ricardo LiniersSiri. *Gente que anda por ahí*. Blog PorLiniers. Copyright 2014.

<http://www.porliniers.com/tiras/browse#10/gente-que-anda-por-ahi///1/0>

- **Las miradas de muchos de los actores institucionales sobre los/as niños/as, jóvenes y familias con los que trabajan en el ámbito escolar son miradas estigmatizantes, negativas, desde la no confianza, efecto de la tensión provocada en el encuentro entre generaciones, ante lo inesperado de esos sujetos recién llegados, y que muchas veces no encajan (se salen) del modelo de estudiante con el que uno/a pretende vincularse (Carballeda, 2002). Es de suma relevancia considerar el impacto que –acerca de sí mismos y respecto de su futuro- genera en los estudiantes la mirada de los educadores y adultos. Es una mirada más entre muchas otras que recibirán, pero cuyo peso simbólico tiene efectos subjetivos ya que puede redundar en el logro de una potenciación positiva de los procesos de aprendizaje y de un buen clima grupal, o por el contrario, imposibilitar los aprendizajes, es decir, convertirse en profecías autocumplidas con respecto al rendimiento y al futuro de los estudiantes que están sometidos a ella.**

Estas miradas generan prácticas educativas descontextualizadas y homogéneas, que no reconocen la diversidad de los estudiantes con los que trabajamos cotidianamente y que, a su vez, inciden en otras problemáticas, tales como la exclusión, las inasistencias, entre otras.

- Muchas escuelas miran a la comunidad de la que forman parte como un obstáculo para el desarrollo de sus funciones pedagógicas: esto genera escuelas centrípetas, o “burbuja”, puertas adentro, que no se vinculan con las familias, ni con otras organizaciones o instituciones de la misma comunidad. Por todo esto, resulta necesario ofrecer a las familias, desde la escuela, propuestas atractivas ya que en muchos casos las condiciones en las que ellas viven dificultan su compromiso con las instituciones educativas.
- Otra preocupación importante, y que se relaciona con lo que venimos planteando, es la desvinculación del desarrollo de los contenidos curriculares con la vida cotidiana de los estudiantes. Es decir, en muchos casos “la vida cotidiana” – en tanto problemas, necesidades y conflictos propios- está presente en el aula, en la dinámica escolar, es visibilizada por quienes forman parte de la institución y es considerada como obstáculo para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En contrapartida, “la vida cotidiana” de los niños y jóvenes –en tanto saberes, experiencias, cultura, valores que pueden enriquecer el proceso educativo- queda, en muchos casos, afuera de la dinámica escolar, invisibilizada, sin diálogo con los desarrollos de contenidos ni con las modalidades de aprendizaje.



Ricardo LiniersSiri. *Enriqueta*. Blog PorLiniers. Copyright 2014  
<http://www.porliniers.com/tiras/browse#4/enriqueta///1/0>

### 3

## Las palabras y la escucha, una invitación...

*“Esta canción es sólo una manera de probar  
Si están dadas las condiciones como para dialogar (...)  
¿Y cuánto vale la palabra, cuál es su cotización?  
¿No sé si se venden sueltas o se compran por  
declaración? Eso depende de si son palabras para la reflexión o si  
solamente son eslóganes vacíos de expresión”  
(Masliah, Corizzo y Andaluz, 2008).<sup>4</sup>*

Parar profundizar en la construcción de la confianza, reconociendo el valor de las palabras y de la escucha, es que compartimos un fragmento del prólogo del libro *Experiencia y alteridad en educación*, de Skliar y Larrosa(2009) escrito por J. Contreras Domingo, ya que expresa de manera clara y profunda el posicionamiento desde el cual queremos reflexionar:

La sorpresa del otro, de la otra, el misterio, la dificultad de su comprensión, la imposibilidad de asimilarlas a nuestras visiones y concepciones, a no ser que lo hagamos a costa de quienes son, supone de por sí la posibilidad de una experiencia (...) de esas para las que no encontramos expresión cabal (...) Necesitamos palabras, no discursos sustitutorios de lo que ya tenemos, sino aquel lenguaje que permita explorar-nos, sentir-nos, imaginar-nos. Aquel que nos prepare a que lo nuevo sea acogido y vivido como novedad, a que el otro sea acogido y vivido como otro (...) necesitamos palabras para la escucha” (p.114).

La invitación es desafiante y contundente: revisar las clasificaciones, los rótulos, las palabras que se ponen en común, que conviven y se naturalizan en las instituciones educativas –propuesta nada nueva pero siempre actual-,y estar alerta ante aquellas que circulan entre los estudiantes y entre los pares. Al mismo tiempo, promover espacios donde la palabra se ponga al servicio de la escucha y genere instancias de intercambio, de diálogo y de problematización de lo dado, para crear nuevos significados y recrear los sentidos.

<sup>4</sup> Masliah L., Corizzo S. y Andaluz, P. (2008). *Bases del diálogo*. Perro Andaluz Ediciones. Uruguay.

Compartimos a continuación una nota periodística sobre la participación de niños en el III Congreso de la Lengua Española, realizado en Rosario (Argentina) en el que se reflexionó sobre el sentido de las palabras. En el marco de este evento, se realizó un “Congresito” que reunió a más de 2500 chicos de entre 4 y 14 años de todo el país y otras naciones latinoamericanas, elegidos como representantes por sus compañeros de escuelas, clubes y diferentes asociaciones.

## **El diccionario de los chicos<sup>5</sup>**

**Marcela Isaías**

En un breve y bello cuento, el escritor Sergio Kern relata una historia en la que un grupo de chicos y chicas de una escuela es invitado a dibujar los personajes de un cuento recién narrado; entre ellos se destaca una niña ciega que los describe con exactitud, valiéndose de plastilinas. La historia - tomada de una experiencia real que vivió el autor rosarino- marca la sustancial diferencia que hay entre mirar y ver, entre dirigir la vista hacia un objeto y percibirlo con sensibilidad e inteligencia.

La analogía sirve para explicar por qué mientras el diccionario de la Real Academia Española (RAE) indica que mamá remite a madre y ésta significa “la hembra que ha parido”, amar “es tener amor a alguien o algo”, libertad es “la facultad de un hombre de obrar de una manera u otra”; y paz, “la situación o relación mutua entre quienes no están en guerra”.

Para los chicos estas palabras también tienen otras definiciones. Mamá “es la que está cuando comemos y la que llama diez veces si trabaja”, amar “es salir a buscar a otro y algo que se expresa con palabras y con el cuerpo”, libertad “lo contrario a tener miedo”; y paz, “un valor imposible mientras Bush sea presidente”.

Ahora, éstas y otras palabras son algunas de las que conformarán el Diccionario urbano. En el

encuentro hubo charlas con escritores -entre ellos Marcelo Birmajer, Ricardo Mariño y Luis María Pescetti-, artistas plásticos y músicos, una marcha por la ciudad, el encuentro con abuelas narradoras y con chicos de pueblos originarios, y reuniones donde todo lo que había que discutir tenía una protagonista central: la palabra.

Quizás el puntapié que abrió la expectativa sobre lo que pasaría en el Congresito se dio antes de su inauguración cuando, invitados a votar por las palabras más importantes, más de 100 mil chicos y chicas de Rosario y alrededores se inclinaron por: amor, amistad, paz, compartir, jugar, gracias, aprender, mamá, trabajo, amigos, milanesa, sol y familia...

Las palabras elegidas, los debates y las filas diarias para ingresar al congreso no pasaron inadvertidas para los adultos y para los medios nacionales y extranjeros. Más allá de la nota de color que pueda significar ver a tantos niños y adolescentes reunidos, la noticia daba el contraste entre lo que allí pasaba y la insistencia cíclica de los titulares mediáticos por afirmar que a los chicos no les gusta leer o nada les interesa. En todo caso, el Congresito mostraba qué pasa cuando se habilitan las oportunidades para decir, pensar, hacer, opinar.

¿Qué son las palabras? ¿Cuáles son livianas y

---

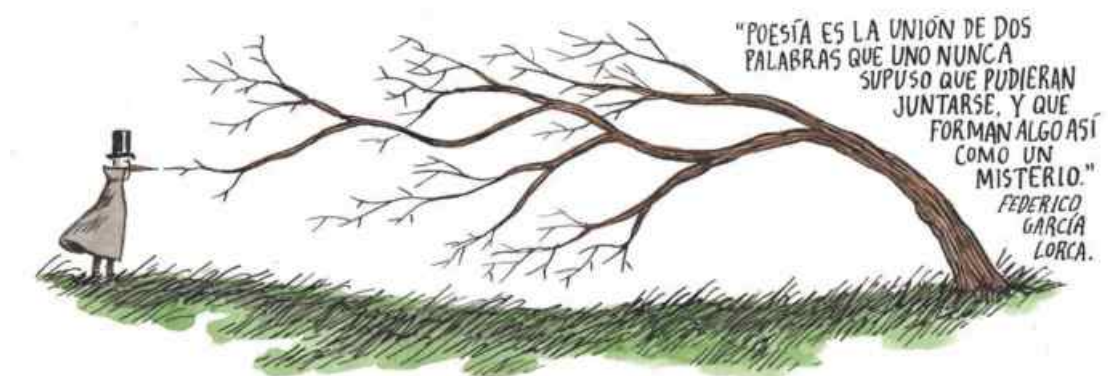
<sup>5</sup> Isaías M. *El diccionario de los chicos*, en Dossier N°3 La Escuela y la Lengua. Dar y Tomar la palabra. El Monitor. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro3/dossier5.htm>

cuáles pesadas? ¿Qué pasaría si no existieran? ¿Se mueren las palabras? Estos fueron algunos de los interrogantes planteados en las plenarias del encuentro. Y como en una buena discusión que invita a reflexionar –quemucho recuerda el planteo de Matthew Lipman y Ann Sharp en su Filosofía para Niños-, las respuestas de los chicos no se hicieron esperar: "Las palabras pesadas hacen mal al otro, las livianas son las del corazón", "las palabras se mueren cuando se las deja de usar" o bien: "las palabras no se mueren si hay siempre un chico que las repite".

Días más tarde, al cierre del Congresito, el escritor mexicano Carlos Fuentes daría una conferencia magistral al inaugurar el III Congreso de la Lengua Española (Globalización e identidad lingüística). Se lo escuchó decir entonces: "La Tierra existiría sin nosotros, porque es realidad física. El mundo no, porque es creación verbal. Y el mundo no sería mundo sin palabras". Casi la misma y sustancial diferencia que hay entre mirar y ver.

La nota invita a repensar los sentidos que se esconden detrás de las palabras que circulan. Por ello, reiteramos la importancia de crear espacios donde circule la palabra, construir criterios comunes para, también, detenerse, escuchar y resignificar desde una mirada crítica "oído atento, habla adecuada, reconocimiento y manejo de silencios oportunos, son parte de la construcción de la escucha como proceso relacional cargado de sentido" (Argentina, Ministerio de Educación, 2015 b, p.1).

La escucha es la puerta que abre caminos de reconocimiento, valorización y construcción. Sólo cuando nos brindamos la posibilidad de escuchar al estudiante en este diálogo horizontal, de dar la palabra y recrear un diálogo, veremos cómo puede cambiar nuestra mirada acerca de y confiar en esta persona que fragua un vínculo con nosotros. La escucha se constituye en un derecho, ya que como tal, habilita la posibilidad de reflexionar, elaborar y reafirmar procesos de re-inscripción social en aquellos que fueron dejados de lado en los complejos laberintos de la exclusión (Argentina, Ministerio de Educación, 2015 b).



Ricardo LiniersSiri. *El misterioso hombre de negro*. Blog PorLiniers. Copyright 2014  
<http://www.porliniers.com/tiras/browse#11/el-misterioso-hombre-de-negro//1/0>

# 4

## Subjetividad, vínculo y tarea en la escuela

*“Expulsar los sentimientos de la transmisión sólo puede tener un final trágico”*  
(M. de Unamuno, en Dussel, 2008)

Nos proponemos, después del recorrido realizado, reflexionar sobre la confianza desde el rol de adultos educadores, cuando el otro –un niño, un joven- en su rol de estudiante 'no parece estar dispuesto' a esa construcción. Para ello, es necesario preguntarnos qué nos pasa cuando hay dificultades para “confiar”, principalmente si tenemos en cuenta el “doble aspecto de la confianza” planteado por Cornú (1999), “las relaciones de confianza/desconfianza funcionan de manera circular y no lineal; es decir, se reproducen” (p.4). En este sentido, Meirieu (1991) sostiene que

toda pedagogía es una pedagogía del contrato, en la medida en que gestiona todo un juego de expectativas recíprocas (...) todos esperan algo del otro, un tipo de comportamiento o reacción, un gesto o una simple mirada (...) cada uno actúa en función de lo que supone que el otro sabe que él espera (p.105).

A esta idea la completa Agamben (2005) al expresar que

el sujeto no es algo que pueda ser alcanzado directamente como una realidad sustancial presente en alguna parte, por el contrario es aquello que resulta del encuentro y del cuerpo a cuerpo con los dispositivos con lo que ha sido puesto en juego (p.10).

En este sentido, proponemos

pensar la constitución subjetiva en términos de entramado (...) desde esta perspectiva conceptual el sujeto no es lo dado biológicamente, ni una estructura psíquica aislada, sino que adviene y deviene como una configuración única e irrepetible en el intercambio con el ambiente y el entorno social y cultural humano” (Rascovan, 2013. pp. 33 y 38).



Al referirse a la subjetividad, Korinfeld(2013)plantea:

la noción de subjetividad nos permite avanzar articulando aspectos psicológicos individuales entramados en las historias colectivas, (...) lo subjetivo como singularidad atravesada por las situaciones y por la época, es decir que los acontecimientos sociales políticos y culturales atraviesan a los sujetos y son configurados por ellos (p. 102).

Estas ideas anteriormente expresadas nos permiten valorizar nuestro rol influyente en el proceso de subjetivación del otro, e implementar estrategias para efectuar dicha influencia. Así también, pensar la subjetividad como entramado promueve una visión no esencialista, menos estigmatizante y más comprensiva de las trayectorias del otro (estudiante, colega, directivo, familia, etc.), “generadora de sujetos capaces de alterar la propia subjetividad instituida y el lazo social” (Korinfeld, 2013, p. 103).



Ricardo LiniersSiri. *Fellini Enriqueta*. Blog PorLiniers. Copyright 2014

<http://www.porliniers.com/tiras/browse#4/enriqueta///1/0>

Realizado este recorrido, y considerando que quien guía el aprendizaje debe necesariamente construir con el estudiante, cabe preguntarnos: ¿qué sucede cuando el otro no responde a mis expectativas?, ¿se renuncia a “apostar por el otro”?, ¿dicha renuncia responde a una cuestión personal, pedagógica, institucional?, ¿qué alternativas proponer, cómo replantear el encuentro con el/los estudiantes?

## ***Confiar y construir el vínculo. Nuestra responsabilidad como educadores***

El desafío que se presenta es el de revalorizar la responsabilidad ética profesional que los educadores –adultos de la institución- tenemos en la construcción del vínculo con los estudiantes (conociendo que se trata de una relación asimétrica), en el diseño y propuesta de las estrategias y en los espacios que podemos generar para habilitar alternativas de trabajo cooperativo y el despliegue de singularidades. De este modo, los educadores somos responsables no sólo de desplegar nuestro *saber específico disciplinar* sino también de desplegar un *saber sobre la construcción y sostenimiento de la relación pedagógica* y la influencia que ejercemos sobre nuestros educandos, de ayudar a que todos sean parte de un colectivo en el que se construyen vínculos y se ocupan lugares relevantes. Por lo tanto, se considera que los educadores contamos con habilidades pedagógicas, responsabilidades políticas y éticas para convertirnos en promotores del ejercicio del derecho a la educación.

Remarcamos y valoramos el compromiso empeñado en proveer variadas oportunidades para alcanzar los mejores aprendizajes (orientaciones, conceptualizaciones, avivar el debate, problematizar, acompañar, ser sostén, buenas devoluciones, etc.), lo que Meirieu (2001) denomina la "obstinación didáctica" y que requiere, necesariamente, la "tolerancia pedagógica" (p. 98), la cual se da cuando aceptamos, sin resentimientos, que el "otro" no haya querido o podido hacer lo suyo para lograrlo.

Así, al resaltar la importancia del vínculo y la responsabilidad del adulto en su configuración, vale recordar lo planteado por Abraham (1984) en "*El enseñante es también una persona*", donde enfatiza la puesta en juego de la subjetividad del docente en el proceso de enseñar. El docente es además un profesional que no debe perder de vista su rol y su lugar de adulto. Aquí cabe preguntarse cómo trabajamos nuestro modo de ser docentes, nuestros sentimientos; cómo trabajamos nuestras emociones; por ejemplo, el enojo, el desgano, la desilusión, la frustración, etc. Emociones comprensibles y propias de nuestra función, que debemos reconocer y abordar y a partir de las cuales nos predisponemos, o no, a relacionarnos con nuestros pares y con los estudiantes.

Para dicho abordaje, se enfatiza la importancia del encuentro con el otro, romper el aislamiento en nuestra práctica docente y en el rol que desempeñamos en la institución educativa. Por lo tanto, es imperioso generar mecanismos que nos permitan desarrollar la capacidad de comprender al otro, su contexto, su historia, sus modos de aprender. Esa

posibilidad de “descentración” de lo propio no es habitual ni es sencilla. Sigue siendo un desafío que requiere coraje, revisar nuestro propio rol, nuestro accionar, nuestros modos de enseñar y también trabajo en equipo. Repensar el lugar que cada uno ocupa en la institución, los roles y funciones nos ayudará a reconfigurar los vínculos que establecemos con otros profesionales y con nuestros estudiantes.

Es necesario preguntarnos qué opciones se pueden crear desde la comunidad educativa ya que para construir confianza se requiere, como ya lo expresamos, de un espacio institucional para analizar, transformar y recrear con otros (pares, directivos, estudiantes y sus familias) nuestras prácticas educativas.

## *La función y el rol docente*

En el marco de lo que venimos analizando, es fundamental repensar la función docente, cómo concebimos la tarea de poner a disposición los saberes culturales: sólo desde el saber a transmitir (concepción tradicional, también denominada “bancaria”), o como recreación cultural a partir del vínculo que construyo con el/los otro/s. Desde ambas concepciones, cabe preguntarse acerca de la importancia que tiene la construcción de las relaciones entre quienes participamos de los procesos del enseñar y del aprender.

Asumir un rol diferente implica posicionarnos de otras maneras ante las modalidades tradicionales de enseñanza; lo central no es ser “explicadores” sino “mediadores” en el vínculo que establece el estudiante con los saberes compartidos y con sus pares; ser acompañantes y guías, escuchar, motivar, apostar, compartir experiencias, despertar el interés de los estudiantes generando instancias que los movilicen, que provoquen sus capacidades y promuevan una mirada crítica de la realidad, colaborando para que puedan establecer relaciones entre sus saberes previos y los nuevos saberes.

Si partimos desde el enfoque sociohistórico del aprendizaje, consideramos que las posibilidades de que los estudiantes aprendan dependerá de las situaciones en las que participan (Baquero, 2003). En este marco, como docentes siempre habremos de considerar las condiciones actuales y potenciales de los estudiantes para proponer situaciones educativas desafiantes. En este enfoque, el concepto de “andamiaje” contribuye a pensar el rol de mediador del que estamos hablando y nos orienta en la propuesta de situaciones que realmente se constituyan como tal:

la actividad ha de ser compleja, tendrá que haber una delegación gradual del control desde el experto al aprendiz, el ajuste de la ayuda y su desmontaje ha de ser progresivo; en virtud de que el propósito se concrete cuando el aprendiz sea capaz de resolver por sí solo aquella tarea compleja para la que necesitaba ayuda (Argentina, Ministerio de Educación, 2015 d, p. 15).

Se trata de potenciar prácticas docentes que habiliten en los estudiantes el reconocimiento de sus intereses, deseos y aptitudes, fijar metas y objetivos, desarrollar acciones para lograrlas, y favorecer la toma de decisiones.

Todo esto implica, además, la posibilidad de hacer del acto educativo un encuentro con el “otro” en relación con su complejidad y sin reducirlo a las limitaciones que consideramos, suponemos u observamos. Con todo ello, nos encontramos en el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje donde los vínculos son, de un modo u otro, mediadores en la transmisión del conocimiento y condicionantes de su apropiación.

Así, mientras caminamos y aportamos a cambios más generales y estructurales que faciliten nuestro rol docente –como el reconocimiento simbólico y material, la (re) organización de los tiempos, las estructuras institucionales, entre otros- debemos centrarnos también en lo que está dentro de nuestros márgenes de acción: la comprensión de la complejidad del acto de enseñar, tanto por sus actores como por el contexto en el que se desarrolla; el repensar los formatos curriculares que implementamos, el considerar como tarea el abordaje de las propias emociones y la construcción del vínculo con estudiantes y colegas.

### *El cuidado en la relación pedagógica*

Nos parece interesante detenernos aquí en la noción de “cuidado” en las relaciones pedagógicas, reflexión realizada por Dussel (2008), quien considera que el cuidado se inscribe en una relación entre generaciones, principalmente en una función adulta de cuidado y de transmisión de la cultura. Así también, al pensar en la función docente podemos enfatizar el concepto del sostén/sostenimiento (Holding en Winnicott, 1990) vinculado con la ternura, el cuidado y la capacidad de soportar la interpelación y la confrontación. En este marco, la autora nos propone dos claves para considerar el cuidado y protección en relación con la transmisión de conocimientos.

La primera, es reconocernos como necesitados de cuidado y como dadores de cuidado, en una cadena de dependencias mutuas; lo que nos posiciona como semejantes, iguales y diferentes. En el espacio escolar, esta dependencia mutua ha de reconocer la relación asimétrica entre adultos y niños-jóvenes: no estamos en igual situación frente a la vida, frente al saber y frente a la sociedad (p. 10).

En una relación intergeneracional como la de docente-estudiante, donde existen diferencias que es necesario reconocer para que no nos distancien, es fundamental repensar cómo y desde qué lugar acercarnos a los estudiantes teniendo en cuenta aspectos vinculados con lo generacional, lo cultural, lo tecnológico, lo social y lo ideológico, ya que intervienen y pueden dificultar el vínculo, el proceso de enseñanza y de aprendizaje y las trayectorias escolares de los estudiantes.

La segunda clave para pensar el cuidado que propone Dussel(2008) es “no partir del miedo, a nosotros mismos y a los otros, principalmente cuando el otro se considera un peligro o una amenaza, ya que atenta contra la esperanza y la incertidumbre que se genera en el encuentro con los otros” (p.11).

La invitación es a

pensar juntos el amor y la justicia (...) para recuperar la capacidad de dejar huella, de volver a enlazar la palabra y la emoción. No es una educación para abstencionistas o para los que buscan el comfortable lugar de la neutralidad; más bien convoca a jugarse en la experimentación, a tomar partido, a asumir el riesgo (Dussel, 2008, p.12).

En este caso podríamos preguntarnos a qué le tememos en la escuela y en el aula y cuáles son las situaciones o aspectos por los que nos sentimos amenazados.

# 5

## Propuestas de Trabajo

Proponemos, a fin de empezar a pensar alternativas para nuestra intervención docente, recuperar lo que plantea Lidia Turner Marti (2013), pedagoga cubana, quien plantea que “lo común es que los niños, adolescentes y jóvenes tienen muchas potencialidades que pueden desarrollar pero a veces pasan por la escuela y no las desarrollan”. Por lo tanto, afirma,

hay una obra importante que hacer y es la de trabajar bien con los niños todas sus posibilidades (...) es decir, que si piensan algo, que lo escriban; si quieren decir algo, que lo digan, acostumbrar a los niños a que confíen en sus posibilidades (...) esta pedagogía va dirigida a la confianza del ser humano en sí mismo, desde las primeras edades; eso le da una gran fortaleza para avanzar en la vida.

Si partimos de la igualdad como principio, en nuestra visión sobre las personas y en relación con los aprendizajes: ¿Cómo desarrollar alternativas que promuevan y motiven al aprendizaje? ¿Qué alternativas proponemos para que los estudiantes puedan aprender, construyan confianza en ellos, en nosotros y sus capacidades?

### *En el nivel institucional:*

- Propiciar **momentos de encuentro** en cada escuela, entre los docentes, preceptores, equipos interdisciplinarios de apoyo, coordinadores, tutores, directivos, familias, estudiantes; ocasiones en las que se puedan poner en común **visiones, objetivos y expectativas sobre la educación** como así también estrategias para el desarrollo de los mismos.
- Configurar la **gramática escolar** de acuerdo con objetivos pedagógicos. Reconsiderar si la organización de los tiempos, los espacios y la fragmentación de las áreas de conocimiento contribuye al encuentro, el intercambio, la generación de aprendizajes y a la expresión de quienes forman parte de la comunidad educativa. Aquí aparece la necesidad de flexibilizar aspectos institucionales, normativas, marcos de acción, entre otros componentes.

- Trabajar el presente documento con los profesores u otros actores que se consideren indicados para **fortalecer la labor docente**. Constituir grupos donde se debata cada uno de los temas propuestos (*Las condiciones en que construimos confianza, La mirada/las miradas, Las palabras y la escucha, construcción de subjetividad, vínculo y tarea en la escuela*). Reforzar la posición propositiva del docente: interrogar sobre ¿qué se puede hacer en la escuela, desde la propia realidad?

A su vez, se puede trabajar en el mismo taller –o en otro momento (según se considere pertinente)- en **revisar representaciones, preconceptos, ideas y posiciones naturalizadas** que impliquen desvalorización o discriminación de las y los estudiantes y limiten su capacidad de aprendizaje.

- Elaboración de **material audiovisual** para que los estudiantes relaten experiencias propias, del grupo, del curso o de la escuela; deseos, intereses, expectativas, propuestas, como un modo de trabajar la “**política de reconocimiento**” entre pares y por parte de los adultos de la escuela y de la comunidad.
- **Jornadas con las familias** para compartir sus saberes y conocimientos, sus trayectorias educativas y/o laborales; momentos en los que se puedan recuperar estos saberes generando climas de encuentro e intercambio. Es posible pensar instancias dentro de las reuniones anuales a las que la escuela convoca a las familias o en instancias organizadas por la misma comunidad. También se puede socializar el material audiovisual trabajado con los estudiantes para reflexionar sobre las representaciones construidas, propuestas, etc.
- Favorecer la utilización de distintos **espacios de trabajo fuera del aula**, salidas educativas, etc. En este sentido, se considera importante el trabajo colaborativo dentro de la institución, para que no sea sólo una persona la responsable de concretar los proyectos, como así también prever que la institución cuente con la información necesaria y con los requisitos administrativos organizados para acelerar la carga administrativa de una propuesta pedagógica que implique trabajos fuera del colegio.
- Fomentar la construcción y el fortalecimiento de las **organizaciones juveniles escolares** –Centro de Actividades Juveniles (CAJ), Centro de Estudiantes,

Cooperativas Escolares, entre otras- y la articulación de las mismas con los espacios curriculares y los proyectos escolares a fin de enriquecer las trayectorias educativas de los estudiantes y las propuestas de enseñanza.

- Fortalecer los **procesos de ambientación** con amplia participación institucional -tanto en la planificación como en su implementación- por cuanto constituyen una oportunidad valiosa para la comunidad educativa, “un tiempo de encuentro para iniciar o afianzar los vínculos y la confianza entre estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo, familias” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2012, p.2). Asimismo, es importante que se enfatice, en estas instancias, la propuesta de actividades que permitan a los estudiantes conocer y empezar a apropiarse de las lógicas de la organización escolar específicas de cada Nivel o Ciclo.
- Generar **espacios de socialización** de experiencias y producciones de la institución escolar con la comunidad, como práctica social y cultural en el marco de una acción institucional de interacción y articulación con el territorio.
- Analizar las **trayectorias particulares de los estudiantes** (desgranamiento, abandono, repitencias, ausentismos).

### *En el nivel áulico:*

- Brindar y brindarse **espacios de diálogo** con los y las estudiantes para construir el vínculo y conocer sus inquietudes, miedos, inseguridades, intereses, aspiraciones, propuestas, entre otras. Esto puede plantearse como parte de actividades concretas o por problemáticas surgidas al interior de cada curso, lo que demandará intervenciones que tiendan a la resolución de conflictos, al análisis de situaciones concretas y a la potenciación de aquellas manifestaciones que fortalezcan la confianza. Se puede tomar como ejemplo la experiencia compartida “Otra realidad es posible. Escuela abierta, comunidad unida.”
- Reconocer procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes que se den por fuera de la institución escolar, entendiendo las **trayectorias escolares** como parte de las **trayectorias educativas**. En este sentido, son interesantes las actividades que permiten que los estudiantes puedan compartir lo que hacen en su tiempo libre, los aprendizajes que de allí se desprenden y los saberes que necesitan para esas



actividades. Esto permite valorar lo realizado, lo que desarrollan los pares, reconociendo otras facetas de ellos, otros espacios de aprendizaje y de construcción, y también ampliar el universo cultural.

- Relacionar los saberes, valores y cultura de la **vida cotidiana de los estudiantes** con los contenidos propuestos por el diseño curricular. En este sentido colaboran el conocimiento del territorio y de las familias; la escucha y valoración de los estudiantes y, como herramienta pedagógica, las **secuencias didácticas**, ya que permiten trabajar un tema/problemática de interés en profundidad: recuperando saberes previos, buscando información en diversos ámbitos, estableciendo relaciones con nuevos saberes, para luego compartir lo realizado con la comunidad escolar y/o barrial. Los momentos que estructuran la secuencia didáctica permiten la articulación propuesta.
  
- Utilizar distintos **formatos curriculares** (proyecto, ateneo, seminario, taller, laboratorio, trabajo de campo, módulo, materia/asignatura, observatorio) apuntando al mayor protagonismo de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, recuperando sus intereses, proponiendo actividades que no sólo tengan como sustento el manual o el texto escrito (realizar entrevistas, presentaciones con vídeos, muestras fotográficas sobre algún tema, visitar espacios educativos, participar de redes, realizar trabajos de investigación-acción, indagar en Internet, etc.).<sup>6</sup>
  
- Proponer distintos niveles de complejidad para una misma temática, atendiendo a las distintas posibilidades y tiempos de aprendizaje de los estudiantes. Uno de los formatos curriculares que permite este modo de trabajo es el **módulo**, ya que no todos los grupos realizarán las mismas actividades, pero sí estarán trabajando aristas del mismo tema, para luego compartirlo y construir una idea conjunta sobre la temática propuesta. Esto permite romper con el paradigma de la monocronía que supone que todos aprenden al mismo tiempo las mismas cosas.<sup>7</sup>
  
- Promover y apoyar propuestas de enseñanza que permitan a los estudiantes aprender a través de:

---

<sup>6</sup> Se sugiere como bibliografía Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: del Estante -, especialmente el capítulo 5 “La participación y el respeto de los intereses, la complejidad de un enunciado”.

<sup>7</sup> Si se desea profundizar la temática se sugiere el texto de la conferencia de Flavia Terigi *Cronologías de Aprendizaje: un concepto para pensar trayectorias escolares*, pronunciada por la especialista en 2010, en Santa Rosa, La Pampa.

- **Proyectos interdisciplinarios** en los que los estudiantes participen junto a los docentes desde el momento inicial de formulación hasta la etapa de evaluación y finalización.
  - **Cátedras compartidas**, favoreciendo la construcción del conocimiento entre pares y la articulación de los aprendizajes y contenidos de diferentes espacios curriculares en torno a las problemáticas de la realidad.
  - **Trabajo por tópicos generadores**, a través de interrogantes y dilemas teóricos que permitan analizar posturas desde diversas perspectivas.
  - **Situaciones de enseñanza que propicien la participación y toma de decisiones** genuinas por parte de los estudiantes, con el necesario acompañamiento de los adultos en el ejercicio paulatino de ambas acciones, ya que participar requiere de instancias de formación, de la generación de espacios y tiempos para que los estudiantes puedan decidir y participar efectivamente, y del sostenimiento en el tiempo para que no se trate sólo de acciones esporádicas o puntuales.
- Implementar estrategias de **coevaluación y autoevaluación**, para que los estudiantes puedan mirar sus propias producciones y aprendizajes, y valorarlos desde diferentes criterios construidos por ellos mismos en conjunto con el profesor.

### ***En el nivel personal:***

- Ser conscientes de las emociones propias que se ponen en juego en nuestra tarea de enseñar y relacionarlas con los objetivos pedagógicos que nos proponemos.
- Reflexionar sobre las limitaciones y potencialidades, tanto las personales, profesionales e institucionales, como las del contexto, para cumplimentar nuestra tarea docente.
- Tratar de equilibrar lo que se desea, lo que se puede y lo que se hace en el aula/institución, sabiendo que el deseo impulsa a ampliar los límites de lo posible.

- Generar espacios de escucha y diálogo para expresar el conflicto y buscar, junto a otros, modos de resolución.
- Asumir la responsabilidad en la construcción del vínculo con los estudiantes, los colegas y los directivos. Responsabilizándonos de lo que aportamos a la construcción de la subjetividad del otro, reconociendo que por ser adultos y por nuestro rol, mantenemos una relación asimétrica con nuestros estudiantes.
- Desplegar toda nuestra humildad, paciencia, valentía, ternura, decisión, consideración, curiosidad, escucha y ética a la hora de enseñar, coordinar una escuela o ejercer los diferentes roles que asumimos.

## *Apreciaciones finales*

*“Intentamos desentrañar eso que pasa  
y nos pasa en la escuela”  
(Korinfeld, 2013)*

Desde que iniciamos esta producción, sabíamos que el propósito del fascículo era un gran desafío; trabajar la confianza implica detenerse en los vínculos que construimos, y desentrañar los componentes subjetivos y sociales que se ponen en juego de un modo sutil e inevitable. Ese desafío implicó dar indicios y abrir líneas de reflexión para deconstruir los supuestos y entramados ya contruidos en la dinámica escolar y áulica, y proponer alternativas en pos de una escuela más inclusiva y participativa.

Tomar como eje la construcción de la confianza requiere necesariamente mirar, mirarse y volver a mirar. Es un trabajo constante con uno mismo y con los otros; por ello, la importancia de la mirada, las palabras, la escucha en un espacio en el que la transmisión y el cuidado se presentan en una relación intergeneracional que pretende contribuir al fortalecimiento de los lazos sociales y culturales; sin perder de vista las condiciones en que se dan y las prácticas educativas que se generan.

Así, consideramos que las trayectorias escolares no sólo remiten a un pasado vivido o alcanzado, sino que también se vuelven objetivos y proyecciones a alcanzar, sueños a cumplir, por lo que resulta relevante la promoción de la perspectiva de futuro como algo diferente de la de destino. Pensar a los estudiantes desde una perspectiva de futuro supone que las trayectorias escolares no tienen un límite en sí mismas, sino que se pueden ir construyendo a partir de las decisiones que se van tomando desde el presente, para –a partir de allí– desarrollar capacidades, habilidades, acciones y sentidos para cumplir las metas.

En este marco, destacamos la importancia de la responsabilidad política y subjetiva de nuestra acción –como adultos responsables–, no como exigencia sino como herramienta, más anclada en el registro de la ética que en el de la moral.

Para ello, es indispensable asumir la dificultad de la tarea educativa y de las actitudes defensivas que muchas veces se generan ante ella: “la queja, la victimización, la predisposición a atribuir a causas y responsabilidades externas, macrosociales, institucionales o familiares e individuales” (Korinfeld, 2013, p. 118). La invitación es a

asumir la tarea como constructores de nuestro propio relato y experiencia, evitando abandonarnos en manos de la impotencia, para avanzar a través de los conflictos, encontrar “la vuelta para” y sobreponernos a distintas encerronas de las prácticas institucionales (Korinfeld, 2013).

Si participamos con nuestro cuerpo y nuestros afectos y pasiones en el acto de educar, si nos afectamos cuando estamos en posición de afectar, si pensamos en la dirección y el destino de nuestras palabras, nuestras acciones y gestos, si somos responsables de lo que seleccionamos y también de lo que olvidamos y equivocamos, ese acto se convierte en un juego que es posible jugar de un modo diferente, un juego - al que aludía Winnicott- en el sentido de la creatividad y la invención (Korinfeld, 2013, p 122.).

## Bibliografía

- Abraham, A. (1984). *El enseñante también es una persona*. Barcelona, España: Gedisa.
- Agamben, G. (2005). El autor como gesto. En *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Argentina. Ministerio de Educación (2015 a). La gramática escolar en debate. Otras formas de lo escolar. En *Programa Nuestra Escuela*. Postítulo en Políticas Socioeducativas. Clase 3. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación (2015 b). La escucha como instrumento central en la prevención de adicciones. En *Programa Nuestra Escuela*. Curso Virtual Cuidado y prevención de adicciones en el ámbito escolar. Clase 6. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación (2015 c). Marco político: Problemas, estrategias y discursos de las políticas socioeducativas. En *Programa Nuestra Escuela*. Postítulo en Políticas Socioeducativas. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación (2015 d). Sobre los procesos de aprendizaje. Enseñar en programas socioeducativos: Trayectorias escolares y Trayectorias educativas. Clase 3. En *Programa Nuestra Escuela*. Postítulo en Políticas Socioeducativas. Buenos Aires: Autor.
- Baquero, R. (2003). De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha. En Frigerio, G y Diker, G. (coords.). *Infancias y adolescencias: Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino* (pp. 23-28). Buenos Aires: Fundación Cem y Novedades Educativas.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social*. Buenos Aires. Paidós.
- Contreras Domingo, J. (2009). Prólogo a Experiencia y alteridad en educación (de Larrosa, J. y Skliar, C.) En *Propuesta Educativa*, Reseña de Libros. Flacso. Recuperado el 30 de octubre de 2015, de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/libros/34.pdf>
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G. (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas – Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Dussel, I. (2004, agosto). La escuela y la diversidad: un debate necesario. En *Revista Todavía*. Fundación OSDE. Recuperado de: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia08/notas/dussel/txtdussel.html>
- Dussel, I. (2008). *Amor y Pedagogía: notas sobre las dificultades de un vínculo*. Seminario-Taller “Pedagogías para este tiempo: Trasmisión, afectos y contextos”. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.
- Frigerio G. y Diker G. (comp.). (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar* (2 ed. 5º reimp) Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2012). *Recomendaciones para el Proceso de Ambientación. Educación Inicial, Primaria, Secundaria y*

Modalidades (Rural y Técnico Profesional). Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 23 de noviembre de 2015, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Ambientacion%202013%20.pdf>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014). *Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Propuestas de trabajo en la escuela y con la comunidad*. Fascículo 1. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 13 de octubre de 2015, de [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Fas1\\_MasConfianza.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Fas1_MasConfianza.pdf)

OCDE (1996). Informe de la mesa redonda de Filadelfia. En Selys G. de Hirtt, N. (1998). *Tableau noir*. Bruselas: EPO.

Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.

Larrosa J. y Skliar C. (comp.). (2009). *Experiencia y Alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Meirieu, P. (2001). La obstinación didáctica y la tolerancia pedagógica. En *La opción de educar*. Madrid: Octaedro.

Meirieu, P. (2013, octubre). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Conferencia. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la República Argentina.

Meririeu, Ph. (1991). *Le choix d'eduque*. ESF; CEE.

Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 33.

Perkins D. y Blythe, T. (1994). Ante todo la comprensión. *Educational Leadership*. Recuperado el 30 de octubre de 2015, de [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/perkinsantetodo\\_la\\_compreension.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/perkinsantetodo_la_compreension.pdf)

Rascovan, S. Korinfel D. y Levy D. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural. En *Interacciones*, Vol. V, N°9, 11-25. Recuperado el 9 de noviembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902>

Turner Martí, L. (2013, junio). Pedagogía de la ternura, la que enseña a los niños a confiar en sí mismos. Entrevista. En *Diario La Capital*, Rosario, Argentina. Recuperado el 30 de octubre de 2015, de [http://www.lacapital.com.ar/ed\\_educacion/2013/6/edicion\\_205/contenidos/noticia\\_5040.html](http://www.lacapital.com.ar/ed_educacion/2013/6/edicion_205/contenidos/noticia_5040.html)

Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En búsqueda de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

UEPC (2013). Jornada institucional por la no violencia en el IPPEM 338. En *Educación en Córdoba*. Recuperado el 30 de octubre de 2015, de <http://revistaeducar.com.ar/2013/09/14/otra-realidad-es-posible-escuela-abierta-comunidad-unida/>

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Winicott, D.W. (1990). *Los bebés y sus madres*. Paidós: Buenos Aires.

**Ministerio de Educación**

Secretaría de Estado de Educación

Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Área de Políticas Pedagógicas y Curriculares

Desarrollo Curricular

**Coordinación**

Horacio Ferreyra

Silvia Vidales

**Autores**

Renzo Aghemo

Valeria Barzola

Edith Bonelli

**Colaboración**

Claudio Barbero

Paula Gigena

Verónica Munighini

Alejandra Salgueiro

*Equipos de la SEPIyCE*

BP Cruz del Eje

BP San Francisco

Integración Escolar y Diversidad

Educación en Ciencias Sociales y Humanidades

Educación en Lenguajes y Comunicación

Educación en Matemáticas, Ciencias Naturales y Tecnologías

EPAE Arroyito

EPAE Marcos Juárez

EPAE Morrison

EPAE Río Segundo

EPAE Villa El Libertador

EPAE Villa Cabrera

EPAE Villa Santa Rosa

Prevención del consumo de drogas en el ámbito escolar

Programa Nacional de Formación Permanente

**Revisión de estilo**

Silvia Vidale

**Diseño de tapa y diagramación**

Fabio Viale





## AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba

**Dr. José Manuel De la Sota**

Vicegobernadora de la Provincia de Córdoba

**Cra. Alicia Mónica Pregno**

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

**Prof. Walter Mario Grahovac**

Secretaria de Estado de Educación

**Prof. Delia María Provinciali**

Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad  
Educativa

**Dr. Horacio Ademar Ferreyra**

Directora General de Educación Inicial y Primaria

**Prof. Edith Galera Pizzo**

Director General de Educación Secundaria

**Prof. Juan José Giménez**

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional

**Ing. Domingo Aringoli**

Director General de Educación Superior

**Mgr. Santiago Lucero**

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

**Prof. Hugo Zanet**

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

**Prof. Carlos Brene**

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Planeamiento, Información y Evaluación  
Educativa

**Lic. Nicolás De Mori**

*Todos son capaces,  
todos pueden aprender*