

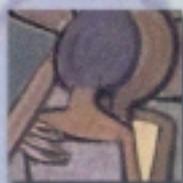
Revista del Colegio WARD/Año III/N°3/Noviembre 04

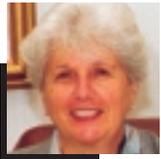
# NetWARD



## NetWARD

Los grupos  
y la construcción  
de conocimientos





**Elsa Bauman  
de Mendizábal  
Directora  
General del  
Colegio Ward**

## Palabras de la Directora General

El Colegio Ward, desde sus comienzos, incluye en su propuesta pedagógica actividades y espacios que propician una socialización que traspasa los límites de curso y división.

Entendemos que esta posibilidad es de gran riqueza para el alumno y que ha marcado a lo largo de los años fuertemente a todo el estudiantado y ha sido fundamental en la gestación del Espíritu Wardense.

Recordemos que desde muy temprano la coeducación fue un signo de heterogeneidad, siendo en este aspecto el Colegio Ward una verdadera vanguardia en una época en la que muchos no podían concebir la convivencia de niños y niñas en una misma institución educativa. Pero no fue el único ejemplo. Durante mucho tiempo las actividades extracurriculares permitieron la existencia de esta posibilidad de espacios compartidos: el Centro de Estudiantes que con sus diferentes comisiones ha permitido que los aprendizajes del saber hacer se transmitan a los alumnos menores; la banda, que al incluir población de diferentes niveles, siempre ha ofrecido a los miembros más jóvenes la oportunidad de recibir ayuda, consejos y

acompañamiento de los mayores; intercambios deportivos internacionales; intercambios académicos internacionales; grupos que cuentan con jóvenes con necesidades especiales... Inclusive en algún momento hubo espacios de trabajo conformados con población sólo femenina de diversa edad.

No fue fácil introducir estas prácticas en los espacios curriculares oficiales. Pero finalmente se logró modificar visiones muy estructuradas y pudimos aplicar nuestra experiencia en los espacios curriculares. Así es que hoy en día podemos contar con niveles de idiomas según las necesidades; clases de música que apoyan las diferentes bandas; tiempos diferentes en el laboratorio de ciencias; la organización de un tronco común que se abre en talleres electivos... Y finalmente, los logros más recientes se refieren a la unión de diferentes niveles tan dispares como EGB, Polimodal y Profesorados en proyectos como la Feria del Libro en Inglés; otras que unen de Inicial a Polimodal por medio de los representantes de curso en proyectos transversales, por sólo citar un par.

Esta dinámica tan enriquecedora que se ofrece a los alumnos es también fundamental en la vida profesional de los directivos de la institución. Cada uno de ellos proviene de formaciones y experiencias diferentes, y dirige programas o niveles que tienen problemáticas y desafíos variados. Cada directivo interactúa fuertemente dentro de su sector con el personal que le acompaña. Pero la complejidad del proyecto institucional, ofrece y exige a los directores traspasar los límites de su sector para trabajar semanalmente en las reuniones de directores. Este ámbito grupal posibilita que los proyectos y problemas sean abordados desde múltiples saberes, ofreciendo a sus protagonistas oportunidad de crecimiento tanto personal como grupal, favoreciendo el proyecto de la institución: en la comprensión y la solución de problemáticas; en el trabajo de diseño de proyectos; en el análisis de novedades didácticas y -muy especialmente- en la construcción de un equipo que realiza una conducción pedagógica compartida que pretende asegurar coherencia en consonancia con el Espíritu Wardense que envuelve y desafía desde sus fundamentos cristianos.

# Sumario

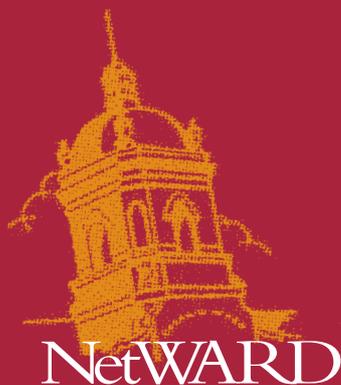
## Sumario



Tapa, obra de Wifredo Lam, 1938.



• <b>Los grupos y la construcción de conocimientos</b>	1	• <b>BGA</b>	20	• <b>Yo estudié en el Ward</b>	52
• <b>Nivel Inicial</b>		- La inteligencia socialmente repartida	20	• <b>Abriendo el arcón...</b>	
- Primeras dinámicas grupales, familiares y escolares	2	• <b>Superior</b>	22	- Colecciones de ayer en las aulas de hoy...	54
- Niñez y Filosofía	4	- Aprender para enseñar	22	• <b>Inglés</b>	
• <b>EGB</b>		- El lenguaje: la importancia del principio de cooperación e implicaturas	26	- Sleepovers	56
- Resiliencia y escuela	6	• <b>Aportes a la reflexión</b>		• <b>Escuela Especial</b>	
- Grupos en el laboratorio	8	- Sujetos que enseñan;	28	- 30 años de vida y un proyecto educativo renovado	58
- ¿Aula, cocina o laboratorio?	10	- sujetos que aprenden.	28		
- Hay un monstruo en la escuela	12	- "El arte es un derecho de todos"	34	• <b>La Banda</b>	
• <b>Polimodal</b>		- DespaRamos	40	- Grupo interedades, La Banda como oportunidad	62
- Pensamiento crítico adolescente	14	• <b>Hacemos el Ward...</b>	44		
- Palabra propia	16	• <b>Educación Cristiana</b>	46		



Revista del Colegio WARD  
Año III / N° 3 / Noviembre 2004

Héctor Coucheiro (ex Suiza) 599  
D. F. Sarmiento - Pcia. Bs. As.  
Tel. 4658-0348  
e-mail: amurriello@ward.edu.ar  
www.ward.edu.ar

---

**Editora Responsable**

Elsa Bauman de Mendizábal

---

**Dirección**

Adriana Murriello

---

**Consejo Asesor**

Graciela De Vita  
Silvia Gutiérrez  
Sonia Laborde  
María Cristina Rodríguez

---

**Asistente**

Cecilia Mantiñan

---

**Colaboran en este número**

Sebastián Amado  
Andrea Baronzini  
Adhemar Bianchi  
Silvana Bloise  
Mónica Bottán de Liviero  
Graciela De Vita  
María del Carmen Fernández  
Mirna Gaydou  
Laura González  
Marta Gómez de Unterman  
Susana Gómez  
Sonia Laborde  
Mónica López  
Adriana Mendoza  
Norma Ontivero  
Gabriela Rodríguez Pardo  
María Cristina Rodríguez  
Beatriz Romeo  
Fernando Rusquellas  
Karina Severino  
Elizabeth Tabak de Bianchedi  
Laura Urcola  
Jorge Vaccari  
Maricel Zarco Pérez

---

**Distribución**

Cecilia Mantiñan  
Susana Pets

---

**Diagramación**

Fernando Spinelli

---

**Composición e impresión**

G. Press

Los artículos firmados expresan exclusivamente la opinión de sus autores. Se autoriza la reproducción parcial o total de los artículos siempre y cuando se haga mención de su fuente y se haga llegar un ejemplar de la publicación.

---

Propietario: Asociación WARD  
Reg. de la Prop. Intelectual 309921  
ISSN: 1666-8898



## Los grupos y la construcción de conocimientos

En tiempos de individualismo exacerbado, resulta casi contracultural proclamar que se conoce, se aprende, se investiga *con* otros. Probablemente lo sea, y precisamente por eso es territorio de la educación en sus diferentes niveles. La educación siempre se mueve en la delicada tensión entre conservar (aquello que es necesario pasar a las nuevas generaciones para poder reconocernos como miembros de una misma sociedad y cultura) y transformar (aquello que confiamos, deseamos, esperamos cambiar de nuestra realidad a partir de las nuevas generaciones). En esta tensión se inscribe, entre otras muchas cuestiones de la agenda educativa, lo relativo al aprendizaje y a la construcción colectiva de conocimientos.

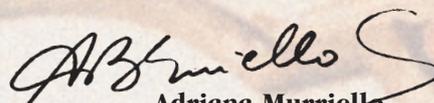
Partimos de una convicción: el conocimiento se construye socialmente. Los saberes de unos y otros se entretajan dando lugar a nuevas formas de mirar la realidad, de entender los fenómenos que acontecen en nuestro entorno, de aproximarnos a aquellas cuestiones que despiertan nuestra curiosidad o nuestra preocupación. Y en ese ida y vuelta con los otros, disentimos, coincidimos, toleramos, discutimos, aceptamos... en definitiva, nos modificamos y crecemos. Consecuentemente, también se enriquece nuestra percepción, nuestro sistema de creencias, desde las intuiciones e hipótesis más borrosas hasta las concepciones más arraigadas. Conocer es conocer con otros y con otras.

Es por ello que las instancias grupales cobran tanta significatividad y relevancia en nuestro proyecto pedagógico, y es por esta razón que sentimos que sin duda debía ser éste el tema eje de nuestra edición 2004 de *NetWARD*. No porque estemos tan plenamente satisfechos con lo logrado hasta aquí, sino porque estamos transitando un camino que —con aciertos y desaciertos— creemos que vale la pena.

Una mirada sobre el salón de clases nos muestra mucho más que un docente y sus alumnos. Nos muestra un mundo de interrelaciones, subjetividades y procesos que posibilitan, potencian o inhiben el conocer y el aprender. Trabajar construyendo y reconstruyendo conocimientos es trabajar con vínculos, afectos y emociones que se movilizan, que crecen, que se despliegan; es descubrir creatividades y potencialidades individuales que se acrecientan al calor de dinámicas grupales hasta llegar a sorprendernos...

¿El salón de clases dijimos? Lo mismo vale para la institución en su conjunto, siempre necesitada de la mirada compartida, de la búsqueda conjunta para alcanzar mejores logros y del reconocimiento de los aportes individuales que hacen posible la tarea de crecer, también, como institución de enseñanza.

Tiempos de exacerbado individualismo, decíamos, y sin embargo, de una gran necesidad de comunicarnos, de estar con el otro, de sentirnos con un rumbo posible como sociedad, de encontrar soluciones a los problemas de todos y todas. Desde el Colegio Ward, creemos que hacemos nuestro aporte transmitiendo creativamente aquellos saberes necesarios para darnos continuidad como pueblo, pero a la vez, promoviendo la reflexión, desarrollando los valores e instrumentando las estrategias que inauguren la construcción social de formas más justas y solidarias de convivencia. ♡

  
**Adriana Murriello**  
Directora de NetWard



Adriana  
**Mendoza**  
Directora de Nivel Inicial



# Primeras dinámicas grupales, familiares y escolares

Durante la infancia, la función esencial de los padres es la de impartir las nociones relativas a la defensa de la vida, o sea, enseñar las aptitudes psicofísicas que van formando al niño durante su evolución, desde el nacimiento hasta la adultez.

El concepto de enseñanza conduce al de autoridad. El hecho de saber concede autoridad porque otorga facultades. Estas facultades se originan en las acciones ejecutadas con la seguridad y precisión que surgen del conocimiento, el que a su vez, otorga autoridad. La autoridad del conocimiento constituye el eje de la potestad parental. En consecuencia, el concepto de autoridad comprende, junto con la función de enseñar, la de poner límites y ello significa inculcar la noción de realidad. Esto tiene

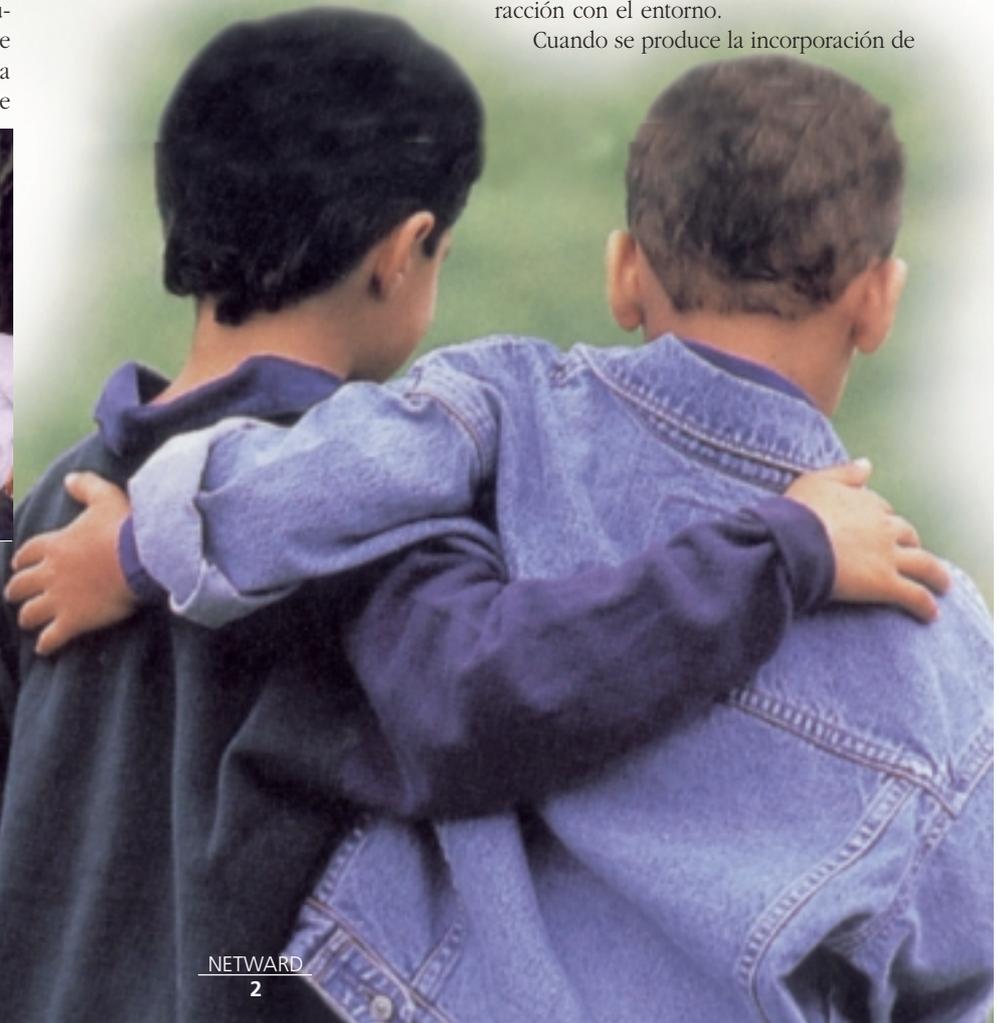
una enorme importancia en el aprendizaje del dominio de los impulsos. Es bueno recordar que para Freud en la psique existe, junto al instinto de la vida, el instinto de muerte, expresándose ambos a través de la fantasía.

Los actos que realiza el niño en relación con los otros le permiten ir delimitando gradualmente la realidad para deslindar entre aquellos que lo ponen en peligro y los que -en cambio- lo ayudan a vivir y crecer. Hasta la adquisición de la palabra, el niño se presenta total o parcialmente mediante el lenguaje preverbal, que posee dos

modalidades: la corporal o gestual y la lúdica.

En esta función social primaria se encuadran las primeras adquisiciones de la noción de grupo. Los objetivos sociales y afectivos así como la confianza y una mirada positiva de uno mismo, se desarrollan cuando los niños son respetados y sus ideas son consideradas con seriedad en el seno de sus relaciones, fomentando el desarrollo de su autonomía. El conocimiento y los valores morales no se aprenden por interiorización del exterior sino mediante una construcción desde el interior en interacción con el entorno.

Cuando se produce la incorporación de



niños al colegio por primera vez, la relación que se establece con sus pares ayuda a que desarrollen su capacidad para la des- centración.

Las interacciones con los compañeros son indispensables para el desarrollo moral del niño porque estos sólo se encuentran en pie de igualdad con ellos. La cooperación con otros niños ayuda a construir valores morales con mucha más libertad que la cooperación con adultos, con quienes siempre están en desigualdad de poder. La cooperación o coordinación de los distintos puntos de vista no pueden darse sin des- centración. Descentrarse significa ver un punto de vista distinto al propio. Ante la habitual situación de querer el juguete que tiene otro niño, por ejemplo, poder cederlo o compartirlo, es una de las tantas ocasiones en las que aún muy prematuramente la descentración se pone de manifiesto.

Cuando esto sucede, el niño está en camino de coordinar distintos puntos de vista. Las intervenciones, tanto paternas como docentes, son indispensables para el logro de una sana convivencia, ya que la vida social de los niños, estará dedicada cada vez más a los compañeros que a los adultos.

Al observar las dinámicas grupales que se desarrollan en las salas maternas con niños de dos años, vemos situaciones diversas en la tarea diaria que hacen al clima de trabajo activo, donde las normas lógicas surgen del respeto mutuo y la necesidad de convivir en orden y tranquilidad. Los juegos solitarios se van transformando lentamente en juegos de pares y pasan luego a ser grupales.

Con distintos órdenes y distintas dificultades se conquistan los diferentes tiempos y espacios. Por ejemplo, un niño toma una silla y dice que está en el tren. Pronto, cinco compañeros se incorporan al tren con su respectiva silla y permanecen jugando con alegría por unos cuantos minutos; allí no aparecen roles. Otros juegos



placenteros al máximo son los disfraces, los juegos de persecución, de ocultamiento, juegos motores, lectura de imágenes, juegos simbólicos (representación de roles familiares, de animales, de profesiones, etc.), ya sean espontáneos o provocados por los docentes. No son ajenos a este nivel las peleas y las discusiones, ya sea por espacios, juguetes o por la cercanía a un compañero determinado.

También se ingresa de este modo al mundo de las reglas de juego, cuando el docente las menciona, les explica cómo se aplican, indica que deben regirse por ellas, cómo las deben cumplir, cuándo se inicia y cuándo finaliza el juego, cómo se aplican, cómo regirse por ellas, cuando son claras, establecidas, acordadas, etc. Las reglas de los juegos son inventadas por personas y constituyen un ejemplo de consentimiento social (convencional).

Estos juegos o algunos de ellos, aparecen en los niños con una insistente repetición diaria en sus momentos libres y con el material adecuado a su alcance. Los adultos entonces, operan como facilitadores del

mismo, brindando y estimulando la actividad grupal.

Siempre debemos atender cuidadosamente estos procesos de integración de los grupos. Evaluar las conductas que favorecen la sana convivencia. Elaborar metodologías de trabajo con niños que presentan alteraciones leves o graves de la conducta, etapas de realización y plazos de cada una.

El modo de institucionalizar los alcances de una participación adecuada es por medio de la explicitación de normas a partir de los valores:

- con relación a los adultos: las relaciones deben ser seguras para que los niños desarrollen su autonomía.
- con relación a los compañeros: lograr la descentración y el uso de pautas de convivencia.
- con relación al aprendizaje: que los niños sean capaces de aportar al grupo ideas, iniciativas, preguntas interesantes, confianza en sus pares y que intercambien distintos puntos de vista con respeto. ♡





Adriana  
**Franchino**  
Asesora del Proyecto de Filosofía para Niños



Adriana  
**Mendoza**  
Directora de Nivel Inicial



# Niñez y Filosofía: un encuentro posible

Si pudiéramos observar a través de alguna ventana a los chicos de Sala Celeste y de Sala Naranja<sup>1</sup>, nos encontraríamos con un grupo de niños pequeños formando una ronda junto a su docente y probablemente con sus manos levantadas pidiendo el turno para hablar y decir lo que están pensando, aprendiendo a escucharse unos a otros, a cuidar el lugar que cada uno tiene en su grupo el de los demás, a no hablar cuando otro está hablando y a respetar las distintas ideas de cada uno, sosteniendo la pregunta que le permitirá: investigar, cuestionar, recrear. Porque de lo que se trata ahí adentro, es que están pensando juntos, iniciando, con mucho entusiasmo, esta práctica de hacer filosofía en el Jardín de Infantes.

Pero... ¿cómo es posible que el cuestionamiento y la indagación propios de la Filoso-

fa, se vinculen con esta edad tan temprana?

Teniendo en cuenta los siglos con que cuenta el pensar filosófico, es relativamente reciente la propuesta de incorporar a los niños a esta tarea. En algunos filósofos se encuentran intentos de acercamiento, pero con la forma de una propuesta educativa es recién a fines de los años '60, que empieza a tomar cuerpo. Matthew Lipman (filósofo norteamericano) y Ann Margaret Sharp (especialista norteamericana en educación) son quienes desarrollan la propuesta que se



conoce como el "Programa de Filosofía para Niños".

La idea de producir un encuentro entre la filosofía y los niños, es posible.

Filosofía para niños, no es la enseñanza de las ideas que los filósofos han venido pensando a lo largo de la historia de la humanidad, sino que consiste en un programa sistemático especialmente diseñado para ser aplicado desde el inicio de la escolaridad, y que se propone contribuir por el cuestionamiento y la reflexión propios del quehacer filosófico a la formación de personas razonables, autónomas, responsables, capaces de evaluar críticamente y renovar creativamente la sociedad en la que viven. Es

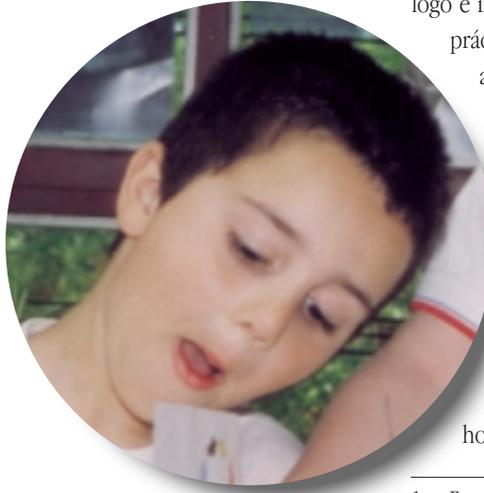


una propuesta estructurada a partir de un conjunto de relatos básicos de lectura, escritos en lenguaje coloquial, que recuperan cuestiones centrales de la tradición filosófica y de una propuesta metodológica específica llamada “comunidad de indagación”. La misma puede entenderse como praxis reflexiva y comunitaria que articula compromisos éticos, sociales e intelectuales.

Buscamos que los niños desarrollen capacidades para pensar y actuar de modo autónomo y solidario. La apuesta diaria en el aula es construir y potenciar espacios de diálogo e investigación que están basados en la práctica del respeto mutuo, la escucha atenta, la tolerancia, la libertad, la solidaridad, entre otros valores.

Estos espacios no tienen lugar sin un docente que experimente en sí mismo estas habilidades de pensamiento.

Creemos que este camino nuevo se debe transitar con la convicción de abordar uno de los objetivos primordiales de la escuela hoy: “enseñar a pensar”. ♣



1 En esta primera etapa, el proyecto se puso en marcha en Nivel Inicial, con las maestras de Sala Naranja, Sra. Graciela López de Cellone, y Sala Celeste, Sra. Marcela Boquete de Pachano.

## Disfrute de sus logros ... QUE LOS RIESGOS LOS ASUMIMOS NOSOTROS

### SEGUROS

Gabriel O. La Biunda  
Productor-Asesor de Seguros

Automotores • Casas • Comercios  
• Industrias • Vida • Incendio  
Robo • Resp. Civil Profesional  
• Acc. Personales • Caucción  
(Operamos en todos los Riesgos)

Tel/Fax 011-4502-7850  
Cel. 15-5011-4584  
E-mail: labiunda@aol.com



**“Asesoramiento y Servicio a su disposición”**

Cías. Con las que operamos: Federación Patronal • La HolandoSudamericana • HSBC La Buenos Aires • El Comercio  
• La República • La Nueva • Liderar Cía. de Seguros S.A. • Seguros Rivadavia



María Cristina  
**Rodríguez**  
Directora de EGB - Colegio Ward

# Resiliencia escuela



Resiliencia, según el diccionario nos enseña, es la resistencia que oponen los cuerpos, especialmente los metales, a la ruptura por choque o percusión. Desde no hace mucho tiempo profesionales de campos ajenos a las ciencias duras, comenzaron a trabajar el concepto de resiliencia y su aplicación, sobre todo en aquellas personas que debían sobrellevar situaciones difíciles.

En general todos hemos conocido personas que pasaron por experiencias dolorosas de distinto tipo y pudieron transitar esos momentos y sobreponerse, porque sus fortalezas internas lo posibilitaron. La observación de distintos casos, nos aporta que en toda situación de construcción de resiliencia,

hubo un sostén afectivo de adultos cercanos y significativos.

Como docentes, trabajamos con nuestros alumnos para favorecer la adquisición de conductas resilientes. Aunque no figure en las planificaciones, en la mayoría de los casos, forma parte del quehacer incorporado al rol docente.

Las experiencias realizadas en diversos colegios, dan cuenta de la posibilidad de construir "factores protectores", cuando se dan determinadas condiciones.

Según Nan Henderson y Mike Milstein<sup>1</sup>, ciertos campos deben estar dados para favorecer la formación de resiliencia en el ámbito escolar. A saber:

## 1- Establecer y transmitir expectativas elevadas

Conocer a los alumnos en el espacio áulico, como también en su participación en otras actividades, ayuda a tener una visualización más completa de sus posibilidades y por lo tanto establecer expectativas elevadas -y a la vez realistas- que lo motiven a superarse.

## 2- Brindar oportunidades de participación significativa

Esta estrategia tiene que ver con la posibilidad de otorgar a los alumnos la responsabilidad de participar en proyectos escolares, opinando, ayudando a otros, tomando decisiones acordes a su edad.



### 3- Enriquecer los vínculos prosociales<sup>2</sup>

Propiciar los vínculos positivos de los alumnos dentro de la comunidad escolar es importante, ya que se ha observado que quienes poseen fuertes vinculaciones afectivas, tienen menores posibilidades de tomar caminos que los lleven hacia conductas de riesgo. También es importante que el docente vincule a los alumnos con su capacidad de aprender, acercándolos al estilo de aprendizaje que les resulte más conveniente para favorecer su mejor rendimiento académico.

### 4- Fijar límites claros y firmes

Los alumnos y sus familias deben conocer los reglamentos escolares donde sean explícitas las conductas que se esperan dentro de la institución y los procedimientos a seguir cuando el alumno transgreda dichas normas.

### 5- Brindar afecto y apoyo

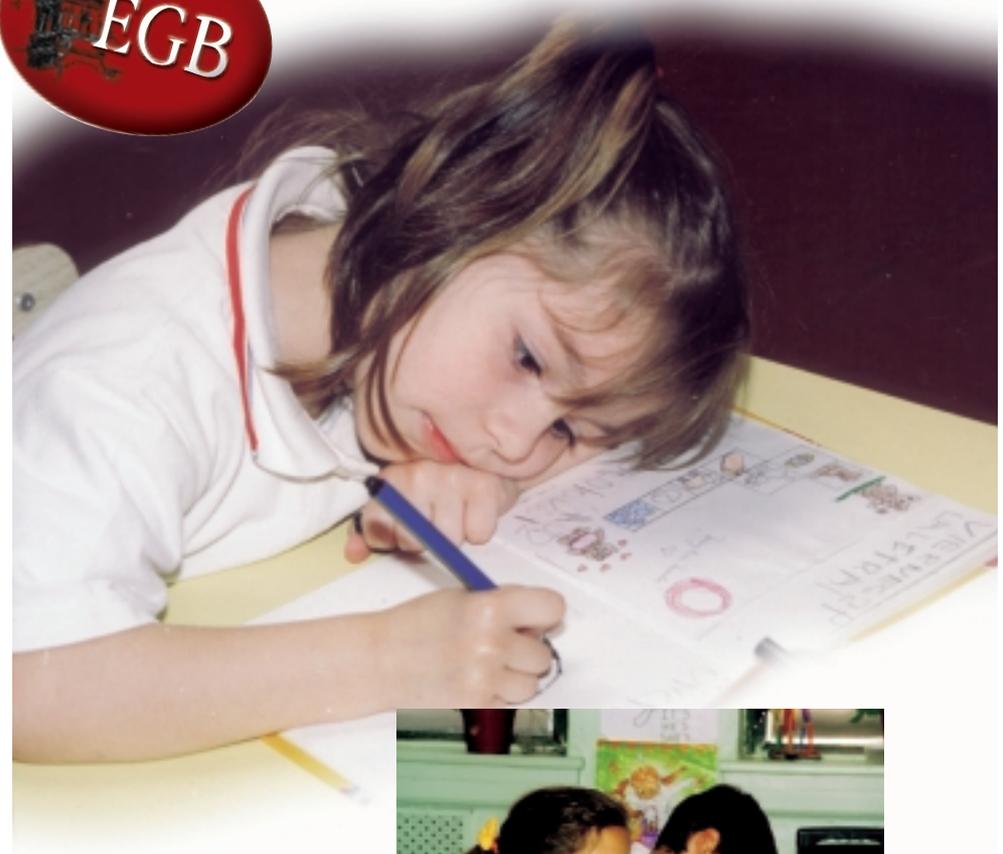
Ser constructores de resiliencia como docentes, implica proporcionar al estudiantado el respaldo y acompañamiento necesario para enfrentar y superar situaciones de dificultad. Es el más importante de los factores promotores de resiliencia, ya que para enfrentar la adversidad, se hace indispensable contar con el afecto de los otros.

### 6- Enseñar habilidades para la vida

Esta competencia tiene que ver con enseñar a los alumnos habilidades para resolver problemas, enfrentar situaciones de conflicto, evitar sanamente algunas conductas que aparecen en la adolescencia (consumo de alcohol, tabaco y otras adicciones).

Los factores resilientes, en mayor o menor medida, son observables en niños, adolescentes y adultos que pueden atravesar situaciones adversas y además -en no pocos casos- salir fortificados de la experiencia. Lo que también se pone de manifiesto, es la presencia de un vínculo positivo con otros que sirvan de sostén, sobretodo en los momentos de mayor perturbación y angustia, como se explica en párrafos anteriores.

Así pues, como educadores, nos interesa favorecer



en el ámbito de la escuela el desarrollo de los factores que promueven resiliencia, situándonos para ello en los aspectos de fortaleza que el otro posee y no desde los espacios de carencia o debilidad. Sabemos que dichos factores no son innatos, sino que pueden desarrollarse, sumando a las capacidades del sujeto, el aporte del entorno familiar y de la comunidad en la que vive.

El reconocimiento de nuestros propios factores resilientes, como así también el proceso por el cual se fueron generando, facilitará el trabajo a realizar con los alumnos. En un contexto social complejo como el que nos toca vivir, se acentúa nuestra responsabilidad de educar en la construcción de fac-

tores protectores que animen en el otro la fuerza para superar situaciones complejas y ayuden a reconstruir su autoestima. 🌱

<sup>1</sup> Henderson, Nan y Milstein, Mike: Resiliencia en la escuela. Editorial Paidós; 2003.

<sup>2</sup> Se denominan *conductas prosociales* en oposición a conductas antisociales. Se basan en la cultura del servicio solidario.

INSCRIPCIÓN 2005

# UM UNIVERSIDAD DE MORÓN

5627-2000  
Cabildo 134 Morón / [infocarreras@unimoron.edu.ar](mailto:infocarreras@unimoron.edu.ar)

[www.unimoron.edu.ar](http://www.unimoron.edu.ar)



María del Carmen  
**Fernández**  
Maestra de Ciencias Naturales  
en 6º y 7º año



Silvana  
**Bloise**  
Maestra de 1º año



Mónica  
**López**  
Maestra de 1º año

# Grupos en el laboratorio

Los docentes, en muchas ocasiones de nuestra práctica

se organiza el trabajo, se reparten tareas, se marca un encuadre, se adjudican y asumen roles, habilitan para entrar en producción. Es interesante la intervención del docente para facilitar la comunicación, especialmente si advierte que los grupos no avanzan.

También es importante estar atento a la tendencia a conservar roles estereotipados a fin de proponer cambios que ofrezcan la posibilidad de nuevos aprendizajes, particularmente para aquel integrante al que le cuesta comprometerse con alguna de las actividades.

profesional, utilizamos la posibilidad de la producción grupal. Proponemos entonces a nuestros alumnos un plan de trabajo para ser llevado a cabo en grupos.

Los beneficios son muchos y se reflejan de alguna manera en la idea de que "El todo es más que la suma de las partes".

Pasado el primer momento de caos y confusión, durante el cual cuesta sentirse *parte de* o integrante, el proceso de conformar un grupo transcurre por distintas etapas.

Las primeras, en las que

El trabajo en grupos no sólo representa la posibilidad de una producción más rica; constituye un lugar de sostén, de red, que propicia vincularse, acercarse a otro con el que se comparten características pero que es diferente.

Aceptar opiniones, propuestas de realización, ajustar tiempos, acomodarse a otras modalidades de hacer, sentir y pensar...

La competencia de trabajar en grupo se puede adquirir a temprana edad y es un aprendizaje que trasciende lo escolar y enriquece la tarea que una persona puede realizar en otros ámbitos.

El trabajo en grupos enseña y permite practicar la participación democrática, la tolerancia, la capacidad de delegar, la confianza en un producto que es la responsabilidad de varios.

En el Área de Ciencias Naturales, uno de los ámbitos propicios para el trabajo en grupos es el Laboratorio.

Este lugar convoca a la organización de los alumnos alrededor de una mesada, donde se llevan a cabo tanto experimentos históricos, como nuevos diseños de experiencias que ponen en marcha procesos mentales cuya meta es encontrar explicación a los fenómenos de la naturaleza.

Observar, medir, comunicar, usar relaciones de espacio y tiempo, clasificar, inferir,



predecir, interpretar datos, formular hipótesis, son procesos que se enriquecen interactuando y compartiendo.

A modo de ejemplo, referimos una de las experiencias de **1er año de EGB** en el laboratorio.

**Objetivos:**

- Diferenciar sustancias neutras, alcalinas y ácidas.
- Formular hipótesis.
- Promover la vinculación de los alumnos que conforman el grupo.
- Cuidar el lugar de trabajo y los materiales a utilizar.
- Favorecer la ampliación del vocabulario de los niños.

**Pasos:**

- 1- En un primer momento se procede a formar grupos de seis alumnos y ubicarlos en las mesas del laboratorio. La docente junto a la ayudante de laboratorio, conversan con el grupo la tarea a realizar y van acercando a los niños ideas que les servirán para la elaboración o formulación de una "hipótesis" de trabajo.
- 2- Al comenzar la experiencia se le entrega

a cada grupo una guía donde figuran los pasos a seguir.

- 3- A partir de la lectura de la guía, los alumnos saben que van a trabajar con tres sustancias. Como los niños trabajan en grupo, las tareas se distribuyen. Es así que unos escriben las etiquetas y rotulan los frascos y otros vierten los líquidos (agua, bicarbonato de sodio disuelto en agua y vinagre) en los recipientes que corresponden.
- 4- Se utiliza como indicador el jugo de un repollo, previamente hervido.
- 5- Los niños introducen el indicador en los tres frascos, observando que en el que contiene agua, ésta cambia ligeramente, tomando un color más claro que el del indicador. En el frasco con bicarbonato, el contenido se torna verdoso azulado. En el de vinagre, al introducir el indicador, éste cambia a color rosa y la solución también.
- 6- Los alumnos luego de realizar la experiencia y observar los resultados reciben de parte de su docente, los nombres de las tres sustancias de acuerdo con lo que pasó en ellas: neutra, alcalina y ácida.
- 7- Realizan una comprobación con una sus-

tancia incógnita (jugo de limón), pudiendo inferir, por lo trabajado anteriormente, que la misma es ácida.

Las experiencias realizadas en el laboratorio se retoman nuevamente en el aula con el grupo clase. Se registra en el cuaderno lo realizado en oraciones breves y con la correspondiente ilustración, dando cuenta de los pasos realizados. 🐣

Arquitecto  
**ter akopian** Colegiado N° 256  
 Bienes Raíces Colegio de Martilleros y Corredores Públicos de la Matanza  
 Güemes 64 - 1704 Ramos Mejía Poa de Bs. As.  
 Tel: (54011) 4658-5552 Telefax (54 011) 4658-1044  
 E-mail terakopian@totalprop.com.ar

FLORERÍA  
*La Orquídea*  
 de S. Ugarte & Hnos. Desde 1937  
**Flores y Plantas naturales**  
 Moreno 16 - Ramos Mejía - Tel: 4658-1011  
 Telefax: 4654-9890

**Leonardo Spada**  
 Médico Pediatra y Deportólogo  
 Pastor Obligado 733 - Tel: 4654-3747  
 Solicitar turnos

**bruno poloni**   
Fundada en el año 1950  
 Fábrica de Copas - Trofeos  
 Plaquetas - Medallas - Grabados  
**Se hacen plateados**  
 Ardoino 1098 alt. Rivadavia 13100 - 1704 Ramos Mejía  
 Tel: 4653-0725 - Telefax 4657-5884  
 www.brunopoloni.com.ar  
 E-mail brunopoloni@infovia.com.ar

Conozca **APACID**  
**Primer Taller Protegido de La Matanza**  
*Compre sus productos, trabajos para terceros*  
 Informes en: COTAGAITA 2014 - Ramos Mejía  
 Tel.: 4651-3331 de 9.00 a 16.00 horas



Marta  
Gómez de Unterman  
Maestra de 5° y 6° de EGB

# ¿Aula, Cocina o Laboratorio?



La tarea docente permite descubrir que en las cosas más simples y cotidianas podemos hallar recursos muy valiosos para la tarea diaria.

La actividad de cocina enriquece la tarea áulica, permitiendo aplicar conocimientos adquiridos o sirviendo de disparador para otros por adquirir. El docente a cargo debe saber aprovechar este recurso para desarrollar en los alumnos un espíritu curioso y observador de todos aquellos procesos físicos y químicos que se producen al realizar una comida, como así también indagar sobre el origen de algunos alimentos, su uso según

las diferentes culturas, su valor nutricional, sus componentes, su valor energético, la forma de obtención, el circuito productivo, las formas de comercialización, y un sin número de otras investigaciones que cada alimento inducirá y que no escapan a la creatividad de alumnos y docentes.

### Formación de competencias

La actividad de cocina que atraviesa todas las disciplinas y así enfocada resulta un recurso sumamente rico para la tarea docente, ya que posibilita el reconocimiento y la organización de la realidad mediante pro-

puestas cada vez más complejas, permitiendo al alumno actuar con autonomía creciente y construir conocimientos significativos. La tarea de cocina, propicia también, el desarrollo de capacidades que favorecen la confianza en sí mismo y en los propios saberes, pone en juego actitudes tales como el aprecio por el trabajo como bien personal y social, promueve la práctica de diferentes formas de comportamiento, respetuosas de la dignidad de las personas: agradecer, pedir las cosas con respeto, esperar turno, y valores de con vivencia tales como: ayuda mutua dentro del grupo, afecto entre los com-



pañeros, solidaridad y valorización del trabajo compartido.

En el campo tecnológico, esta propuesta contribuye a que el alumno se aproxime a los materiales constitutivos de los productos disponibles en su entorno. De ese modo se posibilita su acercamiento a los procesos de producción y a las herramientas utilizadas en ellos.

Los alumnos de 5to y 6to año de nuestro Colegio realizan con frecuencia actividades en la cocina. Muchas veces comienzan como actividades de laboratorio, tal es el caso de la observación y ex-

perimentación del comportamiento de las levaduras cuya experiencia final se realiza en la cocina donde se observa el levado de la masa con la que luego se prepara pan y pizza.

#### Una experiencia...

Para el 25 de mayo los alumnos de 6to año de EGB, cocinaron empanadas con un fin solidario, el de colaborar con el viaje a Neuquén que próximamente realizarían alumnos del Colegio, para participar en un torneo interprovincial de handball.

¿Cómo se organizaron? Formaron grupos de trabajo en los que cada uno de los integrantes asumió la responsabilidad de aportar un ingrediente y registrar el costo del mismo a los efectos de realizar el cálculo de costo del producto terminado y la ganancia final.

Confeccionaron un instructivo con los pasos a seguir para la preparación de la comida.

El día de la elaboración se cumplió con todas las normas de higiene establecidas y fijadas de antemano entre las que se encuentra el uso de delantal y gorro de cocina.

Realizaron un registro de la producción y confeccionaron planillas para asentar las ventas grupales y totales.

#### ¿Que aportó esta actividad?

Permitió trabajar contenidos curriculares tales como:

- Estructura de la materia, cambios observables, físicos y químicos.
- La observación y registro del flujo del calor.
- Los cambios de estado en las sustancias comunes: fusión, evaporación, solidificación.
- Cambios naturales o provocados por las personas (procesos tecnológicos).
- Los productos tecnológicos en el entorno inmediato y cotidiano como respuesta a una necesidad social.

Se realizó también una investigación sobre las diferentes formas de preparación de esta comida según las regiones de nuestro país.

La tarea concluyó con la venta de unas sabrosas y humeantes empanadas.

#### ¿La próxima?

Unos ricos budines que tendrán como base de su preparación las nueces provistas por el querido y viejo nogal del Colegio Ward. 🍷

Forma & Color

Rubén Petcoff  
Jorge Schmidt  
Hernán Correa Morales

# HIPERBAIRES SRL

Shipagents - Chartering - Forwarding Agents

Tucumán 255 3° "D" (1049) Cap. Fed. / Tel. (+54 11) 4000-0060 Fax (54 11) 4000-0081



Maricel  
**Zarco Pérez**  
Maestra de Lengua de 5º y 6º año

# “¡Hay un Monstruo en la escuela!”

## Proyecto de acercamiento a la literatura

El acercamiento a las obras literarias es un objetivo prioritario del área de Lengua. Los alumnos leen obras



de autores que escriben para chicos y también de otros escritores que, aunque sus escritos sean dirigidos a los adultos, permiten seleccionar algunos cuentos comprensibles para los niños en edad escolar.

Es así que, en el presente año, los alumnos de 5º año EGB han realizado distintas actividades con el libro “*El monstruo de las frambuesas*”, de Mario Méndez.

Como les contamos oportunamente a través de la página web del colegio, la experiencia fue sumamente interesante y rica. Es por eso que esta vez queremos compartir cómo trabajamos este proyecto pedagógico.





**Primera etapa:**

*¿Qué se imaginan los chicos?*

Sin haber leído aún el libro, se trabajó con los alumnos para que expresaran las ideas que el título de la obra les sugería.

Se les entregó una hoja en blanco y elementos varios (tela, papel de diario, lana, etc.) para que pudiesen plasmar una producción que luego se exhibió en la cartelera.

**Segunda etapa:**

*Trabajo con el autor*

El autor nos visitó en el aula, entregó un ejemplar del libro a cada alumno y junto con ellos recorrió las marcas paratextuales (título, tapa, contratapa, ilustraciones).

Luego compartió con el grupo una anticipación lectora (torbellino

de ideas), en la que tuvieron la posibilidad de ir prediciendo qué esperarían encontrar en el cuento.

Se anotaron todas las ideas para realizar un trabajo posterior con ellas.

**Tercera etapa:**

*Análisis de la novela y del género narrativo*

Cuando el grupo tuvo leída la primera mitad del libro, el autor nos visitó nuevamente. Con la participación de la docente, los alumnos analizaron el género narrativo, conjuntamente con las características propias del texto (tipo de narrador, análisis del tiempo, descripción de los personajes -tanto en lo físico como en los sentimientos-, utilización de diferentes tipos de diálogos, etc.)

Las características de los personajes permitieron el trabajo con **valores** tales como: **solidaridad, la no-discriminación, la integración** y sobre todo la **amistad**.

**Cuarta etapa:**

*Apertura del proyecto a los padres*

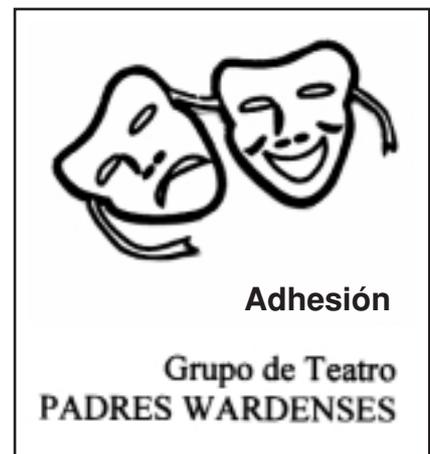
En la última reunión con el autor, fueron invitados a participar los padres de los alumnos. Se expusieron los trabajos realizados con relación al libro, tanto en sus aspectos literarios como plásticos, y se compararon con los realizados en la primera etapa del proyecto.



Tanto los alumnos como los padres tuvieron la oportunidad de hacer preguntas al escritor y valorar la realización de la propuesta.

Cada familia se llevó un frasco de dulce de frambuesas decorado por sus hijos.

En un clima muy grato y emotivo, al finalizar la reunión, el autor recibió una carpeta de recuerdos, con los diferentes momentos del proyecto, confeccionada por los alumnos. ♣



DISEÑOS Y PROYECTOS

DIRECCION Y CONSTRUCCION

REFACCIONES Y RECICLAJES

INSTALACIONES - PLANOS Y GESTIONES

**chemin & venegas**  
ARQUITECTOS

Av. De Mayo 206 2 "B" Ramos Mejía CP 1704  
Tel / Fax: 4464-3491 / 15-5247-0171 / 15-5308-6134  
chemin\_venegas@hotmail.com



Norma  
**Ontivero**  
Asesora Psicológica de Nivel Polimodal



# Pensamiento crítico adolescente

Una experiencia grupal para afianzarlo

*“La presencia insoslayable del otro es base de la transformación del cachorro humano en ser humano. El semejante no puede dejar de arrancarnos con su presencia del egoísmo.”*

*Silvia Bleichmar*



¿Qué sucedió en Argentina en el 2001? “Éxodo... el proceso de desidentificación se acelera y el sentimiento de pérdida de referentes abarca a todos los grupos” (Bleichmar, 2002)

Los adolescentes, en plena moratoria psicosexual, nos ofrecen una inusitada posibilidad de escudriñar sus valores. El individuo en la adolescencia busca respuesta a algunos interrogantes básicos de la vida para comprometerse con los valores culturales y los patrones aceptados de conducta pero finalmente deben ser incorporados en el yo y hacerse un asunto de convicción personal, para lo cual es necesario que sean un motivo de reflexión individual y grupal.

Por otra parte, el pensamiento adolescente está caracterizado por abandonar los límites de lo real y sumergirse en lo posible. Se piensan los hechos con antelación, se generan hipótesis y se contrastan. Al afianzarse la metacognición, puede reflexionar sobre el punto de vista de los demás en relación con el propio. Bajo su ojo atento caen también los aspectos ideológicos de la vida social, por lo tanto las incoherencias son juzgadas duramente.

Tomando en cuenta todas estas ca-



racterísticas, es posible utilizar el **ensayo** como expresión del pensamiento adolescente y a su vez como formador de valores. Las experiencias de varios docentes así lo han demostrado.

La propuesta está dirigida en forma especial al tratamiento de las diferencias psíquicas, físicas, ideológicas, étnico-culturales y socioeconómicas. Lo que pretendemos es promover la reflexión sobre las consecuencias injustas de la discriminación de todo tipo. Se toma el

tema en cuestión; el docente lo presenta en forma de pregunta y los alumnos lo toman como tema de investigación desde todas las perspectivas posibles. Se clarifican los valores en juego y se hace el diagnóstico de situación. En algunos casos se pone el cuerpo y se “encarnan” roles para que la experiencia sea vivida en otra dimensión, que resulte facilitadora de la experiencia individual. Luego se debaten las distintas posturas y como culminación surge el pensamiento individual y crítico que abre caminos y permite el acceso a niveles más elevados de razonamiento moral.

Como corolario se puede decir que, de alguna manera, se ha afianzado la identidad mediante el trabajo

grupal y la producción literaria individual. El fin se ha logrado, ya que en los difíciles tiempos que vivimos, si no contamos con un firme sentido de identidad no podemos ser leales a nada ni a nadie. ♣

#### **Bibliografía:**

- Bleichmar, Silvia: Dolor País. Libros del Zorzal; Bs.As.; 2002.
- Erikson, E: Identity, Youth and Crisis. Mc. Graw Hill; New York; 1963.



**AGRAMUNT**  
**EXCELENCIA GRAFICA**

- Pre-impresión
- Impresión
- Post-impresión

Av. Pte. Perón 3440 (ex - Gaona)  
C.P. B1706CGT Haedo Prov. de Bs. As.  
Tel/Fax: 4483-4443/4353. 5264-6735  
Cel: 15-5-808-7991  
www.graficaagramunt.com.ar  
mariana@graficaagramunt.com.ar



Andrea  
**Baronzini**

Coordinadora de Lengua de Polimodal

# Palabra propia

En un breve relato de Eduardo Galeano, un alfarero se retira en sus años tardíos, e inicia a un joven artesano en el oficio, entregándole su pieza mejor. Es un rito de iniciación que manda la tradición entre los indios del noroeste de América. Lo más interesante es que el joven alfarero no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla. Quienes trabajamos en educación realizamos una tarea que tiene muchas similitudes con la del viejo alfarero: la búsqueda mayor es la de convencer a nuestros alumnos de que estrellen la bella vasija para construir una propia.

La enseñanza de la lectura y escritura en adolescentes ocupa el espacio curricular de la materia Lengua, que en el plan de EGB3 (7°, 8° y 9° años) de la Provincia de Buenos Aires cuenta con una carga horaria de 4 horas semanales durante los tres años del ciclo, e incluye conceptos provenientes de diversos campos: gramática, normativa, lingüística, literatura, teorías sobre comunicación.

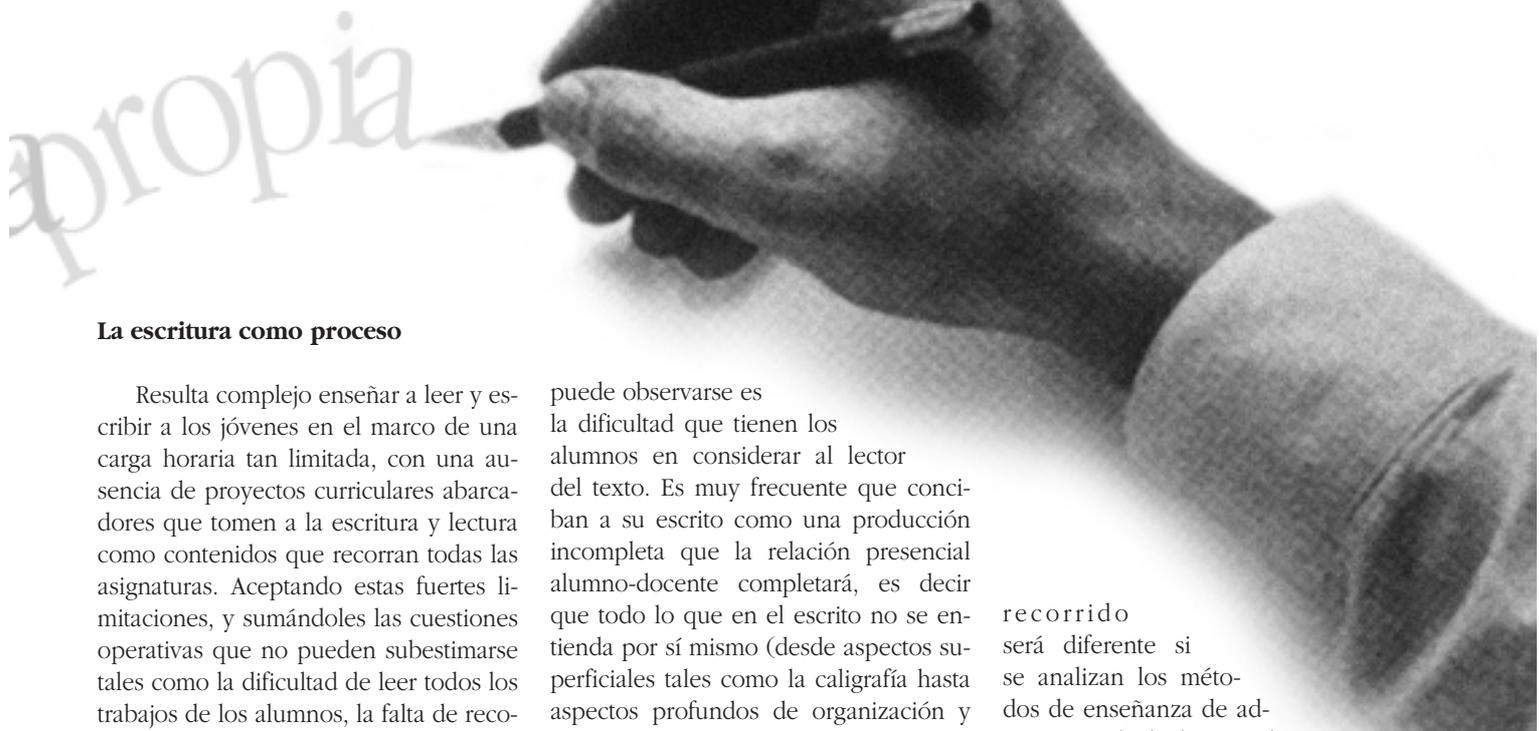
## La escritura

En un recorrido a grandes pinceladas por la historia de la didáctica de la escritura en Argentina en el siglo XX, podríamos señalar tres momentos muy diferenciados: en una primera etapa se propiciaba la producción escrita y el análisis literario a partir de lecturas modélicas: “grandes maestros” de las

letras constituían el patrón y el rol del alumno quedaba limitado a la imitación o copia. En una etapa posterior, y como siempre ha ocurrido en la educación argentina con su estilo pendular, se buscó un rol predominante por parte del alumno, se apeló a su creatividad, no ya los modelos a copiar, sino que el alumno partía de sus vivencias y las proyectaba en la escritura, como si no requiriera de nada más allá de todo lo que ya tuviera en su haber para poder producir. Nos referimos a las propuestas del estilo “tema de composición la vaca” o “contar las vacaciones”, con las que tantos estudiantes fueron formados. Siempre a grandes rasgos, podríamos ubicar un tercer momento, en el cual se critican los métodos y principios que sustentaron las prácticas escolares anteriores, y podría decirse que se busca una manera de escribir en la que ni el texto previo (el del “modelo”) ni el texto por producirse (el del alumno) tengan todo el peso, sino que comienza a construirse un equilibrio entre ambos. Nos referimos a las prácticas de escritura que comenzaron con técnicas provenientes de los talleres literarios y que luego, con aportes de la lingüística textual y los estudios sobre modelos de producción escrita, se proyectaron a la escritura no literaria<sup>1</sup>.

Los talleres literarios (como por ejemplo el revolucionario Grafein<sup>2</sup>) aportaron reflexión teórica y consignas de escritura que constituyeron el puntapié inicial para un nuevo acercamiento de los chicos a la página en blanco en

las aulas. Claro está que la escuela tuvo que revisar qué tomar y qué dejar de estos aportes, dado que las diferencias entre taller literario y escuela producían dificultades de implementación básicamente en cuanto al número de escritores o alumnos, el espacio horario asignado a estas prácticas, el requerimiento de acreditación de saberes que exige la institución escuela, etc. Este último factor, sumado por una parte a una creciente comprobación de las dificultades en el desempeño lingüístico en los jóvenes (comprensión lectora y escritura) y por otra parte a cambios en el perfil buscado de alumno –de sujeto a empleado–, llevó a pensar que era muy interesante y estimulante todo lo proveniente de las nuevas prácticas de escritura, sus posibilidades lúdicas y estéticas, pero que no se buscaba que el alumno saliera del secundario escribiendo bellos cuentos, sino más bien, que tuviera buen desempeño en la lengua no literaria. El requerimiento de habilidades más utilitarias y el ingreso a la didáctica de la lengua de nociones provenientes de la lingüística textual y de la lingüística de la enunciación hicieron que este modo de hacer escribir a los estudiantes se trasladara del género literario a otros géneros de la esfera cultural. Así es como se multiplicaron ejercicios de redacción de crónicas periodísticas, textos instructivos, cartas de todo tipo, textos de opinión, etc. No existe actualmente texto escolar de lengua o prescripción curricular que no contemple prácticas de producción escrita herederas de este recorrido.



propia

### La escritura como proceso

Resulta complejo enseñar a leer y escribir a los jóvenes en el marco de una carga horaria tan limitada, con una ausencia de proyectos curriculares abarcadores que tomen a la escritura y lectura como contenidos que recorran todas las asignaturas. Aceptando estas fuertes limitaciones, y sumándoles las cuestiones operativas que no pueden subestimarse tales como la dificultad de leer todos los trabajos de los alumnos, la falta de reconocimiento del tiempo de corrección no rentado que tiene el docente de lengua y ciertas representaciones sociales de la escritura que no han sido trabajadas en ciclos anteriores e inciden negativamente en esta práctica, es decir, dejando por un momento de lado todo este contexto, vemos en los alumnos del tercer ciclo de EGB algunas constantes que llaman la atención.

Llama la atención, por ejemplo, que un alto porcentaje de alumnos, incluso aquellos que se destacan por su desempeño en otros aspectos de la asignatura, rechacen una escritura entendida como proceso: conciben la elaboración de borradores o planes de trabajo como una pérdida de tiempo y por otro lado, una vez escrito el trabajo quedan muy “apegados” a la producción y rechazan la idea de efectuarle cambios.

No se trata de imponer un modelo de producción con pasos preestablecidos, pero como el viejo alfarero, se busca hallar en los modos de construcción que otros usan (escritores expertos, periodistas, profesionales de la escritura, docentes, escritores, etc.) el propio estilo de trabajo<sup>3</sup>. Otra característica que

puede observarse es la dificultad que tienen los alumnos en considerar al lector del texto. Es muy frecuente que conciben a su escrito como una producción incompleta que la relación presencial alumno-docente completará, es decir que todo lo que en el escrito no se entienda por sí mismo (desde aspectos superficiales tales como la caligrafía hasta aspectos profundos de organización y contenido textual), podrán ser “aclarados” por el alumno en forma personal, o, ni siquiera será necesario, ya que el docente “ya sabe” a qué se está refiriendo el alumno, ya que es el mismo docente quien ha planteado la consigna de trabajo.

### Lectura y escritura

La enseñanza de la lectura ha sido también una fuerte preocupación de la didáctica y ha respondido a distintos enfoques con distintos grados de éxito o fracaso. Enseñanza de lectura y escritura no son cuestiones que puedan separarse en forma nítida en la práctica cotidiana aunque sí pueden pensarse como dos conjuntos de problemas diferentes a los fines del análisis teórico. Sin embargo no podemos hacer un recorrido simplificador por la didáctica de la lectura como el propuesto anteriormente para la escritura, ya que no se trata de aprendizajes en los que puedan trazarse simetrías. En la lectura, aparecen ciertos aspectos que enturbian el objeto de análisis: se puede observar el fenómeno desde distintas perspectivas y el

recorrido será diferente si se analizan los métodos de enseñanza de adquisición de la lectura, los estilos de estimulación de la lectura, el objeto que se lee (y aquí se abrirán dos grandes líneas, si se trata de lectura literaria o no literaria), la enseñanza de estrategias de lectura (la cuestión de la comprensión lectora, tan nombrada actualmente a través de las pruebas de desempeño lector).

A lo largo de la historia, escritura y lectura han sido patrimonio de diferentes actores sociales. Si se observan las relaciones de poder y dominación, en muchos momentos de la historia, la escritura ha pertenecido generalmente a los grupos dominantes, y si los grupos dominados o marginales podían acceder a la palabra escrita, no era a través de la escritura sino de la lectura, y en peor situación, a la escucha de la lectura que otro poseía.

El problema de la enseñanza de la lectura a adolescentes es un tema de reflexión e investigación constante de la didáctica de la lengua e incluye diversos problemas que no consideraremos aquí. Tomaremos sólo uno de todos estos aspectos: la enseñanza de la literatura.

# Palabra propia

## La lectura literaria

Si pensamos en la enseñanza de la lectura, y en especial, de la lectura de textos literarios<sup>4</sup>, podemos pensar nuevamente el vínculo con la enseñanza de la alfarería. Podríamos preguntarnos para qué enseñamos literatura. Mucho se ha dicho sobre la impertinencia de esta pregunta, pero ante la reducción curricular a la que la literatura está expuesta<sup>5</sup>, siempre es una buena idea seguir defendiendo este espacio. Algunas razones que justifican tal defensa, podrían ser las que se comentan a continuación.

## Mundos posibles

*En un cosmos inconcebiblemente complejo, cada vez que una criatura se enfrentaba con diversas alternativas, no elegía una sino todas, creando de este modo muchas historias universales del cosmos. Ya que en ese mundo había muchas criaturas y que cada una de ellas estaba continuamente ante muchas alternativas, las combinaciones de esos procesos eran innumerables y a cada instante ese universo se ramificaba infinitamente en otros universos, y éstos, en otros a su vez.*

Olaf Stapledon, *Star Maker*, 1937  
Citado por Borges,  
*Bioy Casares y Ocampo*, en  
*Antología de la literatura fantástica*

Sólo a través de la lectura de géneros literarios, autores, estilos, movimientos diversos, los adolescentes podrán ir formando su propio gusto literario. Resulta muy gratificante escuchar a los estudiantes decir, después de un año de lecturas, que prefieren, por ejemplo, la

literatura fantástica a la realista, y escuchar cómo fundamentan sus elecciones. Pero no es éste el motivo más importante por el que la literatura necesita un espacio en las aulas. La razón tal vez central, es que la literatura nos permite acceder a otros mundos posibles. Y esto tiene fuertes consecuencias cognoscitivas, estéticas, lúdicas, psicológicas y éticas. Abrirse a mundos distintos es un paso necesario para aceptar lo diferente.

Vivimos en un mundo en el que se privilegia el pensamiento único, en el que pareciera haber triunfado el discurso racional y científico por sobre el poético, creativo. Se privilegian las preguntas que cierran, no las que abren. Se construye el pasado en una única historia universal dominante, se concibe el futuro en una única dirección posible, la del progreso, se instala el presente en una única lógica posible. La arbitrariedad y la convención suplantando la interrogación. La discusión desaparece de casi todos los ámbitos: el miedo a la exclusión (de las aulas, del trabajo, del sistema) ¿anula? el conflicto.

En un plano cognoscitivo, por más que se hayan reconocido la existencia de paradigmas, la provisionalidad del saber científico, la multiplicidad de disciplinas y miradas que pueden adoptarse para la observación de los mismos fenómenos u objetos, cada uno de esos múltiples puntos de vista, son únicos y de algún modo anulan al resto en cada gesto en el que se los acepta y adopta.

En el plano ético, la imposibilidad de pensar lo diferente como posible, empaña las relaciones humanas interpersonales y entre sociedades.

El reconocimiento de lo diferente nos enriquece en dos sentidos: aceptamos al otro y nos vinculamos mejor con él, pero al mismo tiempo nos observamos a nosotros mismos de un modo extraño que nos invita a una mirada reflexiva y autocrítica.

Múltiples universos podemos descubrir en otras regiones, en otros idiomas, en los sueños y en la literatura. Infinitos mundos que nos ayudan a mirar desde otra perspectiva nuestro propio mundo cotidiano. Ana María Shua nos muestra puertas que abren y cierran esos mundos posibles: *Detrás de una puerta cerrada es posible encontrar los más inverosímiles horrores y también extraordinarias formas de la felicidad. Cuando la puerta se abre, el número de posibilidades, que era infinito, se reduce a uno y entramos, por ejemplo, en un baño (es lo más común) o en nuestro propio dormitorio. Y cómo probar que esa realidad que se alza sólidamente ante nuestros ojos es la misma que nos aguardaba, agazapada, cuando estábamos tan cerca pero fuera de ella, detrás de esa puerta que volveremos a cerrar al salir para permitir una vez más el auge y la decadencia de los innumerables universos<sup>6</sup>.*

Podrá decirse que la literatura no es la única vía de acceso a otros mundos posibles. Nos acercan a otras realidades experiencias tales como viajar y sumergirnos en otra cultura o aprender un idioma extranjero (accedemos a otro modo de leer al mundo). Experiencias interesantes pero a veces inaccesibles por su costo económico o en tiempo. La literatura puede resultar muchas veces

apropia



un modo más cercano de pensar otras realidades y en especial, la literatura fantástica y de ciencia ficción.

Así como la vasija del viejo alfarero no constituye la meta que el aprendiz deberá contemplar e imitar, sino que constituye una multiplicidad de fragmentos de arcilla que incorporará a su propia creación, esos otros mundos a los que se accede a través de la literatura, no son tampoco la meta, sino que son espejos en retazos que desarman y rearman el universo del lector. ♣

<sup>1</sup> Para ampliar un recorrido por la didáctica de la lengua en Argentina, puede consultarse, como un primer acercamiento: **Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura.** Coordinadora: Maite Alvarado. Flasco Manantial, Buenos Aires, 2001. Un estudio más exhaustivo podrá observarse en las investigaciones del grupo Histelea, publicadas en:

za-Pineau: **Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida.** Miño y Dávila. Buenos Aires, 2002.

<sup>2</sup> Grupo Grafeín: **Teoría y práctica de un taller de escritura,** Altalena Editores, Madrid, 1981

<sup>3</sup> Existe abundante bibliografía acerca del proceso de la escritura desde un punto de vista lingüístico y cognoscitivo, que –a través de distintos modelos y terminología- registran tres actividades que realiza el escritor –no necesariamente en un orden secuencial- : planificación, puesta en texto y revisión. Uno de los modelos más difundidos es el de Flowers y Hayes, que puede consultarse en Textos en contexto, Bs.As., Lectura y Vida, 1996: “La teoría de la redacción como proceso cognitivo.” Estos autores investigan a la escritura a partir de la comparación entre escritores expertos (aquellos que hacen de la escritura un ejercicio cotidiano, como por ejemplo los periodistas) y escritores aprendices.

<sup>4</sup> En los últimos años se ha desarrollado una

producción bibliográfica muy intensa en torno a las implicancias de la estimulación de la lectura. Sólo mencionaremos algunos de estos textos: Michel Petit: *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* Fondo de Cultura Económica., México, 2001; Josefina Delgado: *El bosque de los libros. Qué leer y cómo.* Editorial El Ateneo, Buenos Aires, 2002; etc.

<sup>5</sup> No solo porque se han suprimido contenidos sobre literatura en los programas, sino también porque se han agregado otros, lo cual obliga a una redistribución de los tiempos asignados a cada tema.

<sup>6</sup> Ana María Shua: *La sueñera.* Alfaguara, Bs.As.



# Venini, Nuñez y Cía.

## Agentes de Bolsa

C1002ABL - 25 de Mayo 538 5to. piso - Ciudad de Buenos Aires  
Tel/Fax (54-11) 4311-8031 / 4593 / 3153 • e-mail:venini@venini.sba.com.ar



Karina  
**Severino**  
Psicóloga del BGA



# La inteligencia socialmente repartida

## Hacia una nueva modalidad de trabajo

*“Nuestra vida como se concrete depende de las circunstancias sociales en las que somos educados, mal educados, hechos y desechos”*

*Vincent Marqués, 1982.*

La composición de los alumnos que recibe el bachillerato es lo que suelo llamar “sobrevivientes”. El constructo no pertenece a ningún manual de términos psicológicos.

Sobreviviente. Sobrevive el que vive más que otro luego de determinado suceso o plazo.

Plazo: término o tiempo señalado para una cosa. Vencimiento del término.

¿Qué venció en estos jóvenes y adultos? El tiempo estipulado para efectuar en el plazo esperado su EGB, Polimodal o enseñanza secundaria.

Moratoria: plazo concedido para una deuda vencida.

El joven o adulto se transforma en moroso.

Pacta nuevamente su inserción en el sistema educativo. Deviene en sobreviviente.

Ser sobreviviente es la variable estructural que posibilita la conformación del grupo de “estudiantes” que nutre al BGA. **El deseo de aprender, se motorizará con el deseo de enseñar del profesor.**

Nelly, cursa 1° año del BGA. La cualidad de Nelly es que anota todo lo que dicen los profesores, aquello que escri-

ben en el pizarrón, coloca en el margen de las hojas las preguntas que hacen sus compañeros, los interrogantes que tiene sobre el tema. A la hora de dar examen Nelly se asegura a través de la memorización, la repetición, que los contenidos de la carpeta, estén en su cabeza.

Pablo cursa en 2° BGA. Es fanático de los juegos en red (gracias a ellos falta al Colegio). Su pasión: el *Counter Strike*. Tiene una agenda en la cual anota cómo activar en el teclado de la computadora algunos comandos básicos, también en detalle una guía de armas y cuál es la mejor para cada ocasión; la ubicación de los diferentes clanes, tácticas, secretos y estrategias. Si algo no lo sabe lo busca allí; entra a algún sitio de la red donde esta interconectado con otros Strikenautas a través de chats y foros de discusión; entre ellos intercambian información, opiniones y estrategias, cooperan, cada uno confía en el pensamiento y en el conocimiento táctico de los demás.

Juan Pablo terminó hace muchos años el secundario. Integra el sector de Tecnología Editorial de un diario. Forma parte de un equipo de tres personas; con ellos hay todo un sistema de soporte técnico -computadoras, servidores, grupos de discos, equipos de comunica-

ción programas de utilidades, normas de funcionamiento y calidad- que operan como “apoyos físicos que sustentan la cognición” (Perkins, 1999).

La modalidad de operar solo sin colaboración, sin recursos físicos externos y sin información proveniente del afuera no es la habitual.

Gracias a los medios materiales y sociales cada uno de estos personajes recupera la información para emplearla cuando la necesiten.

En su vida por fuera del aula: casa, trabajo, calle, los alumnos hacen uso de la información y de los recursos físicos, accionan con y junto a otras personas, dependen recíprocamente de los otros

Comparada con el *Counter Strike*, o con la profesión del Técnico Editorial, el aula comienza a parecer un lugar ajeno, se dirige al “sistema de la persona sola” (Perkins, 1999). La persona sola es la que tiene conocimientos y habilidades; guarda todo el conocimiento y la habilidad en la cabeza.

### **EL concepto: la inteligencia repartida**

A finales de los 80, los psicólogos del Centro de Investigación para el de-

sarrollo Cognitivo de la Universidad de Harvard: Pea, Perkins y Salomón; retoman y dan un nuevo giro a los conceptos de mediación instrumental y social, desarrollados por Vygotsky. Sostienen que la cognición humana se produce de una manera: física, social y simbólicamente repartida.

Desde este enfoque las personas piensan y recuerdan socialmente por medio del intercambio con los otros, compartiendo información, puntos de vista y postulando ideas. Sustentan sus pensamientos en virtud de sistemas simbólicos socialmente compartidos: el habla, la escritura, los gráficos.

La inteligencia repartida supera al concepto clásico de inteligencia, pues amplía el funcionamiento intelectual a través de instrumentos físicos, sociales y simbólicos.

El empleo del concepto sirve de sustento teórico en alumnos con una necesidad de apoyo mayor de emprender el proceso de aprender;

- por ejemplo al resolver cálculos matemáticos: el alumno + la calculadora + la carpeta = "Sistema de funcionamiento" (Perkins,1999), en el cual los apoyos físicos: carpeta/calculadora, son los vehículos del pensamiento.

El entorno físico (carpeta, calculadora) es una parte del pensamiento del alumno.

La concepción propuesta por estos autores no desestima el empleo de nuestra cabeza para albergar la información. Para ellos el mejor lugar de almacenaje dependerá de "las características de acceso al conocimiento" dependiendo de varios factores:

- con qué frecuencia se usa
- cómo se lo representa
- cuán rápido se puede recuperar.

El mejor lugar será el que ofrezca las mejores características de acceso a la persona más el entorno.

### La inteligencia socialmente repartida en el aula

Uno de los recursos cada vez más empleados dentro del BGA es la modalidad de trabajo grupal.

Teórica o intuitivamente, los profesores emplean el sistema de la persona más el entorno social, demostrando que el aprendizaje cooperativo y la colaboración entre pares favorecen el aprendizaje de los alumnos.

El sobreviviente escolar, coloca al docente en una posición de continua búsqueda de recursos para acercar los contenidos escolares a sus posibilidades de comprensión y aprendizaje.

Visto desde este enfoque, el conocimiento, no se adquiere de manera aislada, se construye y reconstruye, con otros. Los otros son guía, modelo, ayuda o refutadores de creencias.

¿Cuál ha sido la motivación que impulsó a estos profesores a seleccionar esta modalidad y no otra? De alguna forma han comprobado que los alumnos desarrollan mejor sus aptitudes e intereses, cuando comparten la actividad con un grupo de compañeros.

Así pues hay trabajos prácticos de Biología a libro abierto, resolución de ejercicios matemáticos de manera grupal, guías de trabajo en Educación Cívica

que se resuelven en parejas y competencias grupales en Organización Administrativa de la Empresa.

Los agrupamientos del tipo cooperativo exigen que los alumnos de hagan responsables del desempeño del grupo.

La educación entre pares, se da naturalmente en el aula, es usual que ante una duda el alumno pregunte primero a un compañero, poniendo en evidencia las relaciones de reciprocidad e igualdad entre pares.

La riqueza del concepto de inteligencia socialmente repartida radica en:

- proporcionar oportunidades para aprender a todos los alumnos en base a la interacción cotidiana entre ellos.
- promover el desarrollo académico y social de estudiantes con reiteradas repitencias.
- fomentar la comprensión de aprecio por las diferencias individuales.
- promover un mejor abordaje hacia estudiantes con dificultades de aprendizaje, sin estigmatizarlos. 🐼

### Bibliografía:

- Bruner, Jerome: Realidad Mental y Mundos Posibles, Edit. Gedisa, Barcelona, 1999.
- Marqués Vincent: No es Natural-Para una Sociología de la vida cotidiana, Barcelona, Anagrama, 1982.
- Perkins, David: La escuela inteligente, Edit. Gedisa, Barcelona, 1999.
- Verdugo Alonso: "De la Segregación a la Inclusión Escolar" Material de Cátedra. Lic. en Educ. Especial. Universidad del Salvador-2004.



**ZOFFOLI-ZOTTO & ASOCIADOS**

Avda. de Mayo 749 6° 50 (1084) Capital  
Tel/Fax 4342-1050 / 2806  
E-mail: info@zzestudio.com.ar



**MENDOZA - PENINSULA VALDES  
CATARATAS DEL IGUAZU - NOROESTE  
CORDOBA - SIERRA DE LA VENTANA  
TANDIL - ENTRE RIOS  
MAR DEL PLATA - SAN CLEMENTE**

EVT Leg. 6449 Reg. 1378/87 / Mario Bravo 955 (C1175ABQ) Ciudad Autónoma de Buenos Aires Telefax 4867-4001  
viajeseducativos@grupal.com.ar

**www.grupal.com.ar**



Graciela  
De Vita  
Directora de Nivel Superior



# Aprender para enseñar

## ¿Es la docencia una profesión solitaria?

*“En las escuelas se afirma que la enseñanza se imparte en grupos; la verdad es que se imparte a un auditorio... Una alternativa para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje radica en los mismos alumnos, considerados no en su calidad de individuos aislados sino como grupo<sup>1</sup>.*

*El mal no está realmente en la clase expositiva, en la explicación que el profesor o la profesora den ... Critiqué y continúo criticando aquel tipo de relación educador-educando en que el educador ... rompe o no acepta la condición fundamental del acto de conocer que es la relación dialógica; la relación en que el educador transfiere el conocimiento sobre a o b o c objetos o contenidos al educando, considerado simple recipiente... Existen clases expositivas que realmente son esto. Pura transferencia de conocimiento acumulado del profesor hacia los alumnos. Son clases verticales, en las cuales el profesor o la profesora hacen autoritariamente lo imposible, desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, vale decir, transfiere conocimiento.*

*Hay otro tipo de clase en que el educador, no haciendo en apariencia la transferencia de contenido, también anula la capacidad de pensar críticamente del educando, o por lo menos la obstaculiza, porque son clases que parecen más canciones de cuna que*

*desafíos. Son exposiciones que hacen que los educandos duerman arrullados... por la sonoridad de la palabra del profesor o profesora, por otro lado arrullándose a sí mismo. Pero hay una tercera posición que considero profundamente válida que es aquella en la cual el profesor o la profesora hace una pequeña*

*exposición del tema y enseguida el grupo de estudiantes participa con ellos en el análisis de esa exposición...*

*Finalmente creo que existe otro tipo de profesor al que tampoco considero bancario. Es aquel profesor muy serio que frente a los estudiantes*

*de un curso se pone en relación con el tema, con el contenido, que trata en relación de profundo respeto, incluso afectuosa, casi amorosa, pudiendo ser el objeto de análisis tanto un texto suyo como un texto de otro autor. En el fondo, testimonia a los estudiantes cómo estudia, cómo se aproxima a un tema determinado, cómo piensa críticamente...*

*La relación de conocimiento no termina en el objeto... Se prolonga hasta otro sujeto transformándose, en el fondo, en una relación sujeto-objeto-sujeto.*

***En cuanto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que dispongo para, abriéndome al pensar de los otros, no perecer en el aislamiento.”***

**Paulo Freire<sup>2</sup>**



El trabajo docente se desarrolla siempre en interacción. Sin embargo la teoría que se enseña y aprende durante la etapa de la formación inicial y que se refuerza en las instituciones educativas parece mostrarnos un docente aislado. Este aislamiento tiene aspectos positivos, se señala. El docente en el espacio del aula resiste los vaivenes contradictorios de los procesos de reforma y desarrolla acciones coherentes con sus propios fines educativos. Se siente en la libertad de disponer de ese espacio íntimo de encuentro en el cual las decisiones son tomadas a partir del conocimiento directo que se tiene de los estudiantes y su contexto socio-histórico y cultural. Hay investigaciones que señalan el acierto de esta resistencia, por ejemplo durante la dictadura militar en nuestro país. En ese tiempo en la ciudad de Buenos Aires se había elaborado un farragoso diseño curricular que prescribía al detalle todas las actividades a desarrollar por los docentes. Se determinaba que en el primer grado sólo se podían enseñar las vocales y cinco consonantes. Algunos docentes desoyeron tales imposiciones y permitieron a sus alumnos leer todo lo que pudieran y escribir en un cuaderno borrador todo lo que supieran. Los resultados, se supo seis años después, en la competencia lectora y escritora fueron mucho mejores en estos niños.

Las características del trabajo docente como tarea individual y aislada refuerzan, sin embargo, algunos defectos del sistema educativo. Superposiciones e incoherencias curriculares son un problema conocido aunque quizás no sea el más importante. El defecto principal que nos interesa subrayar es la inculcación de prácticas individualistas, competitivas, no solidarias. **¿Cómo responder a la complejidad de acompañar grupos escolares diversos, multiculturales, y promover relacio-**

### **nes intersubjetivas basadas en el respeto por el otro y su capacidad de aportar a una producción colectiva?**

Sinceramente esta ausencia en los procesos de formación no puede entenderse como una omisión casual. Es necesariamente una opción ideológica que debe ser revertida por una fuerte valoración de lo grupal, la reflexión desde los aportes teóricos que permiten tener una mirada problematizadora sobre este campo y el desarrollo vivencial práctico y teórico de estrategias didácticas específicas. Como ejemplo de la intencionalidad ideológica del refuerzo del individualismo en la educación vale la pena recordar que una propuesta pedagógica dominante durante la dictadura militar en nuestro país fue la llamada “educación personalizada”, cuyo representante Víctor García Hoz, desarrolló su teoría en la España franquista. “...junto a la propuesta de la tecnología educativa, la enseñanza individualizada formó parte de lo que se consideraba el discurso pedagógico renovador de la época”.<sup>3</sup>

Incluir lo grupal constituye una alternativa transformadora de las prácticas educativa y social. Sabemos que nada que produzca un individuo solo puede superar la producción de ese mismo sujeto interactuando creativamente dentro de un grupo. La reflexión de varios es siempre más amplia y mejor que la de uno. Además, una vez en la escuela, en el ejercicio profesional,

se espera que el proyecto educativo sea acordado por consenso desde el equipo docente (se habla de las tres “c” en el desarrollo democrático de un proyecto educativo: colegialidad, colaboración y consenso). Sin embargo, en los institutos formadores no se enseña a trabajar en grupo. No se enseña tampoco a coordinar grupos. En los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente no se enuncian contenidos conceptuales referidos a la temática grupal. Aparecen allí, mencionados entre los “contenidos procedimentales generales”, seis bloques de contenidos: tres de ellos referidos mayormente a las estrategias de estudio, procesamiento y comunicación de la información y otros tres vinculados a saberes y competencias específicas del docente. Estos son:

- Procedimientos vinculados con el trabajo en grupos y equipos;
- Procedimientos vinculados con el diseño de proyectos educativos;
- Procedimientos vinculados con la organización de la enseñanza.



Los dos últimos tienen anclaje en los contenidos conceptuales seleccionados, en cambio el primero no aparece considerado entre los contenidos conceptuales. ¿Quiere decir que se pretende enseñar un saber hacer sin un sustento de conocimiento y comprensión conceptual? ¿Se trata de una práctica sin teoría? Sabemos que no es posible tratándose de formación profesional. Más aún, habiendo una vasta bibliografía referida a la temática de lo grupal desde un enfoque psico-social y didáctico. El posgrado de la "Formación de Formadores" de la Carrera de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, dirigido por Marta Souto, se orienta justamente a toda esta temática y se propone capacitar entre otros a los formadores de docentes. ¿Por

qué razón, entonces, no se incluyen estos contenidos en los propuestos para la formación de todos los docentes?

En el Profesorado de Educación Física del Colegio Ward hemos incorporado en el plan de estudios un espacio curricular denominado: "Intervención docente en grupos y organizaciones", en el último año de formación, a partir de que **constatamos esta ausencia muy significativa (un currículum "nulo"): la formación sistemática para el trabajo en y con grupos.** El programa de la asignatura plantea desde su concepción el abordaje del campo grupal convirtiendo aspectos tales como "la interacción, la comunicación y el propio grupo" en centro de la reflexión pedagógica. Además ofrece herramientas para observar la dinámica de los grupos e intervenir

conciente y coherentemente a favor de valores como la solidaridad, la cooperación y el respeto por el otro.

Como podemos ver la propuesta es integral, responde a las finalidades de aprender a ser y hacer, pero fundada sólidamente en saberes que requieren para su construcción del estudio de la bibliografía específica y el análisis crítico de situaciones de la propia experiencia en grupos y en la conducción de grupos, a la luz de los aportes teóricos.

Otro aspecto que puede resultar fructífero para la formación docente en interacción con los pares es la experiencia de "parejas pedagógicas" en el momento de la Práctica Docente. La organización de las prácticas que utiliza como dispositivo el trabajo "de dos practicantes en pareja pedagógica" permite inducir formas profesionales de desempeño poco desarrolladas. En todo momento, mientras uno de los sujetos está en actividad, conduciendo la situación de aprendizaje, interviniendo activamente con los alumnos, el compañero observa y registra, y a la inversa. Ello permite que los estudiantes compartan su práctica como situación de análisis y desarrollen modalidades de trabajo que incluyan la mirada del par sobre su tarea, estén dispuestos a evaluar y evaluarse desde la perspectiva del otro y se sientan en libertad de hacer lo mismo con el colega.

Muchas veces se ha dicho que la autoevaluación es difícil. Me atrevo a afirmar rotundamente que en nuestra cultura institucional escolar la coevaluación es mucho más compleja. Aceptar la mirada del colega es resultado de un proceso de desarrollo crítico más profundo que aquél más común de recibir la evaluación de una figura de "autoridad", sea éste el profesor del curso que estoy realizando o el director de la escuela en la que me desempeño.

Una palabra particular merece este trabajo colegiado cuando se intercambian miradas diversas según el género. En la experiencia de parejas pedagógicas el intercambio se enriquece muy especialmente cuando trabajan juntos varón y mujer. Los profesores orientadores de la Práctica testimonian que es interesante ver como uno y otra se plantan ante la situación de clase de maneras diferentes y cuánto sirve al otro poder analizar esa diferencia.

Diciembre 2004 - Enero 2005

**La diferencia entre llevar a tus hijos a la colonia y que tus hijos te pidan que los lleves.**

Para niños de 3 a 12 años

**COLONIA EN EL WARD**

**INSTALACIONES EXCLUSIVAS PARA LAS ACTIVIDADES DE LA COLONIA**

☉ aprendizaje para la convivencia ☉ actividades plásticas  
 ☉ campamentos ☉ fogones ☉ jornadas especiales  
 ☉ actividades recreativas ☉ deportes ☉ natación  
 ☉ juegos con los padres ☉ fiesta del agua  
 ☉ conocimiento de la naturaleza ☉ teatro

**TODOS LOS CHICOS ESTAN A CARGO DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA**

13 al 30 de diciembre: un turno \$50, doble turno \$80  
3 al 31 de enero: un turno \$85, doble turno \$160

**Informes e inscripción:**  
**Héctor Coucheiro 599 (B1707ASK) D. F. Sarmiento**  
**Tel: 4658-0348 (LR)**  
**A 4 cuadras de la Estación Ramos Mejía**



Las instituciones educativas deberían proporcionar muchas más oportunidades para que los docentes puedan trabajar en colaboración. Co-coordinar grupos, observarse mutuamente, hacer de espejo del otro para que pueda ver reflejados sus aciertos y errores en pro de mejorar permanentemente el accionar profesional, consultarse para tomar decisiones cruciales, son caminos de desarrollo profesional que apuntan a una nueva cultura profesional, la de la construcción compartida, la del proyecto colectivo en el cual se puede acordar o diferir y confrontar también, a partir del diálogo. Estas modalidades de trabajo deben vivenciarse en las instituciones formadoras de docentes y en las escuelas de todos los niveles en las cuales se localice el docente como profesional y trabajador.

Si los educadores aprendemos a trabajar en forma colegiada será posible que podamos invitar a nuestros estudiantes a descubrir los beneficios de compartir el riguroso y placentero trabajo de construir conocimiento en grupos. Muchas veces nos damos cuenta de que los docentes olvidamos que los procedimientos para interactuar operativamente en un grupo deben aprenderse. No son conductas ya dadas que se ponen en ejercicio automático ante las parcas consignas de “reúnanse en pequeños grupos” y “lean, discutan, elaboren, analicen, sintetizen...” El trabajo entre varios

para cualquiera de esas tareas requiere tanto acuerdo y organización previa, como desarrollo de liderazgos, y el docente habrá de intervenir adecuadamente para que se vayan aprendiendo las estrategias necesarias que permitan que todos participen y todos aprendan, aún cumpliendo diferentes funciones en el grupo. El docente se constituye entonces en un coordinador de grupos de

# Aprender para enseñar

## ¿Es la docencia una profesión solitaria?

aprendizaje, rol que complementa otros que ejerce en otros momentos: expositor de una determinada información de acuerdo a las posibilidades de comprensión de su clase, seleccionador de materiales específicos para la tarea autónoma de sus alumnos, asesor de los cursos de acción elegidos grupal o individualmente, generador de preguntas, orientador de búsquedas, evaluador.

Pero, ¿qué hace el docente mientras trabajan los alumnos en grupo? El docente como coordinador una vez iniciado el funcionamiento grupal, observa e identifica el tipo de relación que establecen los integrantes entre sí y con la tarea, de manera de intervenir ayudando a remover los obstáculos que impiden

su desarrollo y por lo tanto el aprendizaje. Observa y registra, a veces interpreta y señala, otras veces se incorpora al grupo y juega el rol faltante, se retira luego tratando de manejar una distancia óptima que permita al grupo encontrar sus propios recursos. Otras veces busca favorecer la comunicación dentro del grupo analizando con ellos los obstáculos en el código o en el “esquema referencial”, al decir de Pichon Riviere, de los sujetos. Es mucho lo que el educador hace cuando aparentemente los activos son los educandos.

El docente es mucho más que un coordinador de grupos, pero esta es una tarea ineludible del educador que debe aprender,

tanto desde la perspectiva teórica, para comprender el funcionamiento de los grupos y su propia implicación, así como desde la práctica concreta sobre la cual deberá reflexionar una y otra vez en la búsqueda de nuevas y mejores alternativas. 

<sup>1</sup> Santoyo, Rafael: Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. Centro de investigaciones y servicios educativos. Universidad Autónoma de México; marzo 1981.

<sup>2</sup> Freire, Paulo: Pedagogía de la Esperanza. Siglo Veintiuno Editores; México; Madrid; 1993.

<sup>3</sup> Alen, B y Delgadillo, C.: Capacitación docente: Aportes para su didáctica. Editorial Tesis – Norma; Buenos Aires; 1994.



**Status remises**

9 años al servicio de la comunidad brindando

- Confianza
- Amabilidad
- Seguridad
- Precio justo

Estanislao del Campo 601 - V.Sto.  
Tel: 4656-8653 / 4469-1906 - Fax: 4469-0841



Sebastián Andrés  
Amado

Profesor de Expresión Escrita IV y de Expresión Oral y Escrita III. Profesorado de Inglés

# El Lenguaje: la importancia del principio de cooperación e implicaturas\*



Dentro del campo de la Pragmática una de las teorías más importantes, aparte de los actos del habla, es la teoría del principio de cooperación y de las implicaturas desarrollada por el filósofo Paul Grice, y más tarde expandida dentro de la teoría de la Relevancia por Sperber y Wilson. Esta teoría de Grice sobre la comunicación se localiza, por estar dentro de la Pragmática, en cómo la gente usa el lenguaje. En ella, desarrolla el concepto de las implicaturas.

## Las implicaturas

Según la descripción de Levinson (1986), las implicaturas no son inferencias semánticas o lógicas sino inferencias ubicadas en el terreno de lo no dicho. Lo más importante es que a través de las implicaturas los emisores comunican más de lo que expresan literalmente el sentido semántico de las palabras.

Por ejemplo,

A pregunta:

*'¿leyeron todo el material para hoy?'*

B responde:

*'hicimos todo lo que pudimos'*

**Implicatura:** No, no leímos todo.

Otro ejemplo podría ser,

A pregunta: *'¿Me prestas 5 pesos?'*

B responde: *'Mi billetera está vacía'*

**Implicatura:** No

Según Grice (1980), son los emisores los que implican (*implicate*) y los receptores los que decodifican la intención del mensaje (*implicatura*) a través de un proceso de inferencias.

## El principio de la cooperación

Es un grupo de leyes racionales y universales, o, pautas implícitas que guían el transcurso de la conversación entre dos personas. Estas pautas, sometidas también a las contingencias locales del entorno local, promueven el uso eficiente y efectivo del lenguaje para promover la

co-operación dentro del mismo. Estas suposiciones implícitas -en las que el receptor espera que el emisor sea sincero, pertinente, claro y a la vez que suministre la suficiente información cuando produce una determinada enunciación- juntamente expresan un principio racional que Grice llama 'cooperativo.'

Este principio -presente en toda cultura- parece tener dos extremos: uno es la *ley de la verdad*, es decir, se supone que el emisor dice la verdad, puesto que es hombre y se comunica con sus pares. Es regla esencial que todo enunciado compromete al enunciador y que en todo caso la palabra no puede ser sino palabra de verdad porque la verdad es un derecho. Si la regla de verdad no fuese universal, no habría ni sociedad ni actividad en común posible. Pegada a la ley de la verdad parece estar *la ley de la sinceridad* que implica un compromiso entre el emisor y el receptor; es un contrato simétrico en el que el receptor está obligado a aceptar como verdadero lo que dice el emisor; y si el primero llegara a percibir que el segundo no dice

\* El término "implicatura" es utilizado por Paul Grice para referirse a lo "no expreso" en el discurso, es decir, a lo que se comunica implícitamente.

la verdad (mentira, error u omisión) estaría obligado a señalar esa falta a la verdad. En el otro extremo parece haber una *ley de cortesía* que prohíbe en ciertas culturas responder 'no' enfáticamente, como por ejemplo en la cultura oriental, aún a las más objetivas de las preguntas.

### Las categorías conversacionales

Las cuatro leyes o categorías –con subreglas más específicas cada una– que Grice dentro del principio de la cooperación llama técnicamente: *cantidad, calidad, relación y modalidad*. La primera regla llamada de *cantidad* concierne a la cantidad de información que debe darse<sup>1</sup>, a la cual se le adosan las subreglas siguientes: 'que su contribución contenga tanta información como se requiere (para los objetivos coyunturales del intercambio), que su contribución no contenga más información de la requerida.'

La regla de *calidad* establece que: 'su contribución sea verídica' y dos subreglas: 'no afirme lo que usted crea falso' y 'no afirme lo que usted no puede probar.' Con respecto a la regla de *relación*, Grice dice: '*sea pertinente*' (*be relevant*). Por último, la categoría de *modalidad* expresa: '*sea claro*' (*perspicuous*), evite expresarse sin claridad y evite ser ambiguo.<sup>1</sup>

Además de estos cuatro principios que conforman el Principio de la Cooperación, hay otras reglas –sociales, estéticas o morales– que también los participantes observan cuando conversan que pueden resumirse en: '*sea educado*'.

### Lo superficial y lo subyacente: dos niveles de interpretación

La primera objeción a la teoría está basada en que la gente no sigue estas pautas implícitas y por consiguiente no habla de esta forma cooperativa todo el tiempo. Es por eso que Grice explica que el principio de la cooperación no implica que la gente siga estas pautas al pie de la letra en un nivel superficial *sino en un nivel más profundo o subyacente*.

Lo que el principio de la cooperación parece hacer es jugar con los límites de los dos niveles de interpretación de un mensaje: lo literal o superficial y lo figurativo o subyacente. El ejemplo –adaptado– que propone Levinson (1986) es el siguiente:

A pregunta: '*¿Dónde está Bill?*'

B responde: '*Hay un coche amarillo afuera de la casa de Susana*'.

Literalmente o superficialmente B no parece responder directamente a la pregunta de A y es por eso que estaría violando algunos de los principios como el de calidad y relación. Sin embargo –es en este momento cuando se pone en juego el proceso de inferencia por parte del oyente– a pesar de este aparente fracaso de cooperación por parte de B en un nivel superficial, *en un nivel más profundo o subyacente* A intenta interpretar, a través de una serie de inferencias, el enunciado de B como cooperativo.

Gracias a este proceso de inferencias llevado a cabo por A y a su convicción de que B es consciente del principio de la cooperación, A puede realmente ver ahora la posible conexión entre el paradero de Pablo y la ubicación del coche amarillo. Es por eso que si Pablo tiene un coche amarillo, A infiere lo no dicho (la implicatura) por B: '*debe estar en lo de Susana*'.

En otro ejemplo,

A pregunta:

*¿Cómo pasaste tus vacaciones?*

B responde:

*'las playas estaban llenas de gente y el hotel bastante caro.'*

De acuerdo a Grice, la respuesta '*no, no la pase bien*' es una implicatura recuperada por el oyente (pero producida por el hablante) a través de la inferencia y la suposición del oyente de que el hablante está dando una respuesta pertinente (o cooperativa).

Además de estos ejemplos, podríamos pensar cuántas veces se

violan la regla de cantidad (diciendo demasiado, el punto flojo de políticos...); o, la regla de sinceridad, por ejemplo cuando nos preguntan:

*'¿te gusta mi vestido?'*

Y respondemos: '*el otro también te quedaba lindo*'.

Cuántas veces respondemos una pregunta con una tautología o redundancia que parece no tener ningún valor comunicativo en un nivel literal o superficial: por ejemplo,

A pregunta: '*¿Cómo te fue en el viaje?*'

B responde: '*los negocios son negocios*'

y así violamos la ley de la calidad.

En la comunicación, es prácticamente imposible responder en muchos casos sin contravenir o transgredir las pautas de la cooperación en un nivel superficial o literal. Es por eso que en un nivel profundo y subyacente todos estos ejemplos citados son intentos de cooperación que dan a luz a las implicaturas, o lo no dicho, uno de los conceptos más importantes dentro de la pragmática. En cuanto al principio de la cooperación y sus leyes, se los puede describir como ejes racionales y culturales que rigen el uso del lenguaje. Por lo tanto, estos conceptos parecerían trascender la pragmática propiamente dicha debido a su condimento social para estar frente a frente en el terreno de lo sociolingüístico, es decir, frente al lenguaje: institución social por antonomasia. 🐦

### Bibliografía

- Levinson, Stephen: *Pragmatics*. Great Britain; Cambridge University Press; 1983.
- Yule, George: *Discourse Analysis*. Cambridge; Cambridge University Press; 1983.
- Grice, Paul: *Studies in the Ways of Words*. New York; Academic Press; 1980.
- Sperber and Wilson: *The Theory of Relevance*. Cambridge; Blackwell; 1986.

<sup>1</sup> Grice, H. Paul: *Studies in the Way of Words*, Academic Press; 1980.

# Sujetos que enseñan; sujetos que aprenden

Conferencia de Elizabeth Tabak de Bianchedi\*

Jornada de Reflexión Pedagógica



Tal fue el tema con el cual el año pasado, 2003, convocamos a una Jornada de Reflexión Pedagógica en el marco de los festejos por los 90 años del Colegio Ward.

Ante una nutrida concurrencia, la Dra. Tabak de Bianchedi -una de nuestras conferencistas- explicó los aportes de la teoría de Bion al análisis de la

problemática grupal. Dada la pertinencia de su enfoque en relación con el tema eje de nuestra revista de este año, y la riqueza de su exposición, vimos oportuna su publicación.

Me siento muy honrada de haber sido invitada a participar en este evento, aunque me sigo preguntando por qué a una médica psicoanalítica le corresponde hablar en una reunión sobre el tema de la enseñanza. Yo no soy ni maestra ni profesora, aunque es cierto que enseñé teoría psicoanalítica en muchos grupos aquí y en otros lados del mundo. Por supuesto no son escuelas sino institutos de formación psicoanalítica; pero básicamente el vínculo de contacto entre las personas, como el vínculo de contacto entre nosotros hoy aquí, es y tiene que ser siempre un doble intercambio. La adquisición de nuevos conocimientos, es una cuestión de descubrimiento y de creación colectiva, que espero que también pueda darse hoy entre nosotros. Yo siempre aprendo cosas nuevas cuando estoy con un grupo, aunque tenga la función inicial de ser la que imparte un nuevo conocimiento. Les pido por lo tanto, pa-

ra que podamos funcionar como grupo de trabajo, que me interrumpan si alguien quiere preguntar algo o quiere que me extienda un poco más sobre determinado tema, para tener, dentro de lo posible, un diálogo entre nosotros.

Mi experiencia como médica y psicoanalista es trabajar con pacientes en un contacto individual y/o grupal. Como docente en seminarios y grupos de estudio pero también tengo experiencia en el campo social, ya que he trabajado en instituciones como la de las Abuelas de Plaza de Mayo, con niños que habían sido secuestrados o apropiados durante la dictadura y que luego fueron restituidos. En ese tipo de trabajo (no psicoterapéutico) pudimos comprobar y confirmar que el tema de la verdad es fundamental en el desarrollo del pensamiento y del crecimiento mental. Estos niños (algunos de los cuales conocí muy de cerca) estaban inhibidos en lo que como psicoanalistas llamamos la tendencia epistemofílica. El haber sido criados con una mentira permanente no les permitió el desarrollo de sus deseos de conocer, y fue enormemente llamativo cómo cuando estos chicos - la más chiquitina tenía 8 años y los más grandes ya eran adolescentes - fueron restituidos a sus familias de origen, aunque sus padres ya no vivían porque habían desaparecido, recuperaron la curiosidad y se convirtieron en detectives: preguntaban y cuestionaban todo, y sus capacidades de pensamiento y de aprendizaje crecieron en forma llamativa al muy poco tiempo de haber sido puestos en contacto con la verdad, aunque muy dolorosa. Las verdades muchas veces son dolorosas, pero yo estoy convencida de que nos ayudan a crecer mentalmente y a pensar.

Muy rápidamente voy a esbozar algo que supongo muchos de ustedes ya saben (porque son docentes o especialistas en psicopedagogía), me refiero a algunas de las teorías psicoanalíticas sobre la posibilidad y la necesidad de conocer. Freud, hace ya 100 años, planteó que el deseo de conocer y el placer de conocer derivaban de lo que él consideraba los dos instintos fun-

\* Médica psicoanalista y miembro fundador de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA), donde tiene funciones de analista didáctica, supervisora y profesora titular del Instituto de Formación.

Fue Secretaria Científica de APdeBA (Asociación Psicoanalítica de Bs. As.) en 1988 y 1989, y Secretaria Asociada por Latinoamérica en la Comisión Directiva de la Asociación Psicoanalítica Internacional (bajo la presidencia del Dr. Horacio Etchegoyen) de 1993 a 1997.

Coautora de Introducción (1973) - y Nueva Introducción (1992) a las ideas de Bion, que ha sido traducido al inglés, italiano, francés, alemán, sueco, e inclusive al japonés. Ha enseñado y enseña teoría y clínica psicoanalítica en muchos lugares del mundo.

Ha escrito numerosos trabajos, algunos sobre comparación epistemológica y metodológica de teorías psicoanalíticas.

Entre sus últimos trabajos están "El psicoanalista apasionado", "Las múltiples caras de la mentira" y "El efecto mutativo de la interpretación".

damentales del ser humano. Él pensaba que los seres humanos teníamos un instinto que llamaba de conservación, que tiene que ver con comer, con defecar, con dormir y también con el conocer el mundo para sobrevivir; y un instinto sexual que él planteó como tal, implicando toda una gama de situaciones placenteras (que él llamó pulsiones parciales) entre las que estaba el voyeurismo o sea el placer sexual de ver. Este era también un aspecto normal del gran paquete de pulsiones sexuales parciales. Y como él pensaba que todas las actividades humanas derivaban de estas dos pulsiones, llegó a la conclusión de que la pulsión epistemofílica no era primaria sino una combinación adecuada entre la pulsión de conservación y un aspecto parcial de la pulsión sexual, el placer de ver. Entre ambas, combinadas, generaban la pulsión epistemofílica, que se desarrollaba en el niño entre los 3 y 4 años, relacionada con la curiosidad sexual infantil, con las preguntas que el niño hace: de dónde vienen los bebés y cómo es el cuerpo, las respuestas de los padres - que la mayoría de las veces eran falsas, como el cuento de la cigüeña o alguna otra historia - la comprobación del niño de que eso que le decían no era cierto pero que por algo no le decían la verdad, y la continuación de las investigaciones de los niños y la creación de teorías sexuales infantiles.

Freud desarrolló luego estas hipótesis, incluyendo la idea de que a partir de un determinado momento (que llamó el final del complejo de Edipo, entre los 5 y 6 años) esta curiosidad se transforma en un deseo de conocimiento más sublimado, es decir, ya no directamente sexual, y entonces aparece el pasaje de la naturaleza a la cultura: en el sujeto el pasaje de ser un niño a ser un latente que empieza la escolaridad. Cuando re-aparece la sexualidad en la adolescencia, aparecen dificultades con el deseo de conocer de tipo intelectual. Vuelven con mucha fuerza la necesidad de conocer desde el punto de vista sexual, con la diferencia de que ahora el sujeto es un adolescente cuasi adulto y su sexualidad puede ejercerse y sus deseos sexuales con su madre o su padre (su complejo de Edipo) ahora tienen que trasladarse a otra figura.

Además de Freud, hubo y hay muchos otros psicoanalistas que han hecho y hacen teorías sobre el conocimiento y el aprendizaje. Una persona que hizo una fuerte ampliación fue una psicoanalista austríaca, Melanie Klein, que empezó a trabajar con niños pequeños a partir de 1920, y luego trabajó y vivió en Inglaterra. Ella descubrió que niños mucho más pequeños ya tenían capacidad y deseo de conocimiento; niños de 1 y 2 años que aunque todavía no tuvieran un lenguaje muy claro, ya estaban con la posibilidad de conocer, aprender, y seguir adelante con las experiencias de conocimiento y de sublimación. Pero el autor que a mi juicio más profundizó el tema del aprendizaje es un psicoanalista británico que se llama W. R. Bion (fallecido en 1979) que llegó a la conclusión de que en realidad el ser humano está constituido emocionalmente por tres tipos de vínculos. Él no lo planteaba en términos de instintos, (les recuerdo que para Freud eran el de conservación y el sexual), para Melanie Klein (como para Freud más adelante, eran la pulsión de vida y la pulsión de muerte), y ellos hacían derivar de estos dos instintos todas las otras tendencias. Bion llegó a la conclusión de que el ser humano, desde sus orígenes (por lo menos desde su nacimiento) establece tres tipos de vínculos emocionales con otras mentes, y llamó a estos vínculos los vínculos L, H, y K (que son las iniciales en inglés de *love, hate and knowledge*). Supone que el vínculo K, o el deseo/posibilidad de conocimiento, es tan primario como la sexualidad (el amor en todas sus variantes) y la agresividad (el odio en todas sus variantes). Postula que el deseo de conocer no deriva del amor y del odio ni del instinto de conservación y del instinto sexual, sino que son primarios. Y yo estoy muy de acuerdo con esta postura.

Freud formuló la hipótesis de que el mito de Edipo (tomado de la mitología griega) modeliza el amor del niño por su mamá y el odio hacia el pa-

pá, con las consecuencias del incesto y del asesinato, llamando a esta situación Complejo de Edipo. Bion nos muestra que en el mito de Edipo está también presente el tema del conocimiento y sus circunstancias, el deseo de conocer y la prohibición de conocer. Toma como ejemplo en la historia del mito



## Sujetos que enseñan; sujetos que aprenden

*“La experiencia emocional está en la base del aprender de la experiencia.”*

de Edipo (planteada en la tragedia Edipo, Rey de Sófocles) al personaje de Tiresias, que le dice a Edipo, cuando este quiere averiguar - como el oráculo le había ordenado - quién había matado a Layo, su padre, que mejor era no saber que saber. Edipo sigue arrogantemente adelante con su investigación y descubre que está casado con su madre y que él mismo mató a su padre. La figura de Tiresias y la Esfinge en el mito de Edipo son personajes que tienen que ver con el conocimiento y no con la sexualidad y la agresión. También re-analizando el mito del Edén, interpretable desde la teoría freudiana como el castigo del padre-Dios por la desnudez, la desobediencia y la sexualidad, Bion muestra que el árbol del conocimiento es lo prohibido allí y que el problema del conocimiento está básicamente tan al comienzo de lo humano como la sexualidad y el odio. Y en el mito de Babel sugiere que la construcción de la torre de Babel (que los hombres quisieron construir para llegar al reino de los dioses y tener el conocimiento que los dioses tenían) fue coartada, castrada, diría Freud, prohibida, diría Bion por un dios que no aceptaba la curiosidad del hombre y su deseo de saber.

Confunde las lenguas y de alguna manera transforma al ser humano en un ser con dificultades de comunicación, con dificultades de aprendizaje, con neurosis y psicosis. En todos estos mitos está presente el problema del conocer y sus dificultades, el conflicto entre el conocer y la prohibición.

Quiero ahora contarles como Bion plantea el origen del vínculo K. El prototipo de este vínculo empieza con nuestra mamá cuando somos bebés. La mente abierta de la madre a los sentimientos de su bebé y su posibilidad de sentirlos y contenerlos es para Bion la capacidad de *reverie*. *Reverie* es una palabra francesa -que en inglés también se usa- y que quiere decir algo así como un ensueño diurno. La mamá primero siente, intuye en su propia mente lo que el bebé siente y después intenta pensarlo -cosa que el bebé todavía no puede hacer porque le faltan símbolos y elementos del pensamiento- comprender lo que le sucede, y actuar adecuadamente. Por ejemplo, el bebé llora, la mamá siente en su propia mente la ansiedad o el dolor del bebé, trata de entenderla e intenta mediante la acción de resolver el problema que le plantea ese sentimiento en el bebé. Es decir, contiene los contenidos mentales angustiantes del bebé, los atenúa y tranquiliza al bebé mediante prueba y error; prueba si lo que tiene el bebé es hambre, o si lo que quiere es estar en brazos, o tiene sueño, o dolor de panza; muchas veces acierta y muchas no acierta enseguida y sigue intentando, llevando su pensamiento a la acción. Esta relación, que Bion llama continente-contenido, es después incorporada por el bebé, que pasa a tener su propia capacidad de contener y pensar sus emociones. La experiencia emocional está en la base del aprender de la experiencia. Aprender de la experiencia emocional es aquello que tanto la mamá como el bebé logran a través de este contacto emocional cotidiano, que genera crecimiento mental en ambos. No es solamente la mente de la mamá con el bebé, sino también la mente del papá, o la mente de alguien que pueda contener esas emociones o transformarlas en pensamiento y en acción adecuada. El contacto emocional que nosotros los psicoanalistas tenemos con nuestros pacientes o con un grupo también incluye el intentar sentir lo que el otro siente y poderlo transformar en una comprensión e interpretación.

Y esto es también el problema de la persona que enseña. En mayor o menor grado el que está enseñando debiera tener una mente suficientemente abierta como para darse cuenta de lo que el alumno o el grupo está proyectando (uso este término en referencia al mecanismo mental de identificación proyectiva) en él emocionalmente y poder contenerlo y transformarlo.

Esto implica poder tener en cuenta a todos los miembros de un grupo y lo que cada uno está sintiendo y si es posible transformarlo en un intercambio, diálogo, interpretación. Uso la palabra interpretación en un sentido amplio; no estoy hablando de la interpretación psicoanalítica, sino el interpretar como una forma subjetiva de comprender lo que ocurre en el otro, en uno o en el vínculo. La mamá interpreta lo que el bebé necesita, adecuada o inadecuadamente, con error o con acierto. El psicoanalista interpreta lo que cree que el paciente está transmitiendo desde un nivel inconsciente, correcta o incorrectamente, el enseñante interpreta lo que el alumno o el grupo le está pidiendo o necesitando. Cuando las cosas van mal en la relación mamá-bebé, porque la mamá no tiene capacidad de contención, por ser una mamá ausente, una mamá severamente deprimida o mamá mentalmente enferma, y ese bebé no tiene alguien que contenga sus primitivas y violentas emociones que todavía no puede pensar, se genera una situación negativa que Bion llama vínculo menos K, de menos conocimiento. Esto generará dificultades en el niño que crece, porque va a carecer de las funciones necesarias o adecuadas para poder transformar las emociones y adquirir pensamiento, formular crecientes abstracciones e hipótesis y teorías; no habrá crecimiento mental. Si hay algo que anda mal en el vínculo de esa mamá con la mente de su bebido después habrá dificultades con su capacidad de aprendizaje. Pero a veces no es por la falla de la mamá -porque puede haber una mamá muy capaz de contener emocionalmente- sino de un bebé que emocionalmente es muy violento y envidioso y que no aguanta que la mamá pueda sentir esas cosas y transformarlas, y ataca el vínculo de conocimiento que se crearía entre ambos. Si ese vínculo es atacado por el niño, en el futuro también tendrá severas dificultades de conocimiento y de aprendizaje, lo que no quiere decir que es un débil mental, aunque puede ser que algunos casos de debilidad mental tengan que ver con esto. Incluso puede haber casos de niños muy "inteligentes", pero sin capacidad de descubrimiento, con arrogancia, omnipotencia y superioridad, usando sus conocimientos para demostrar cuánto saben y cuán superiores son. Si el vínculo K funciona adecuadamente, hay una permanente búsqueda de la verdad, sabiendo que nunca podremos saber toda la verdad y que ninguna verdad es absoluta. Y esto siempre va a implicar algo de dolor. El vínculo K implica la tolerancia a la duda, cosa que en el vínculo menos K no hay, y una tolerancia de un sentido de infinito, a la idea de que el universo es infinito y que la cantidad de cosas que no conocemos son infinitas, muchísimas más que las que podemos empezar a conocer. Ambas tolerancias son elementos fundamentales para el crecimiento en la mente del ser humano; en ese sentido soy optimista acerca de las capacidades continente-contenido en crecimiento constante. Esto nos permite también hacer y deshacer teorías, ir de algo desconocido o de una falacia, a nuevos descubrimientos; empezar de nuevo, no de cero, pero con la duda tolerada; renunciar a lo que uno ya sabía para incorporar cosas nuevas.

Desde mi punto de vista el deseo de aprender y los trastornos de aprendizaje siempre tienen motivos emocionales, por supuesto que también hay patologías neurológicas y psicológicas que pueden tener razón orgánica. Todavía se discute si el autismo, con sus dificultades de aprendizaje, tiene un fundamento orgánico, hay gente que piensa que sí, y hay gente que piensa que no. Los trastornos para enseñar también los pienso como ligados a motivos emocionales, básicamente la arrogancia, la superioridad moral, la necesidad de demostrar y mantener el poder sobre el alumno o sobre el grupo, del mismo modo que un padre o una madre ejercen poder sobre el hijo a través de castigos físicos o a través de una serie de actitudes negativas para el auténtico aprendizaje. El poder del que enseña consiste en transformar al mis-

mo tiempo el objeto que aprende, pero considerándolo un objeto -no un sujeto con el cual permanentemente intercambiar- sino un objeto casi inanimado al cual se le imprimen cosas, que tiene que decir quince veces lo mismo para que mecánicamente adquiera "conocimientos". Esto no es a través de una interrelación de sujeto a sujeto, porque ambos, mamá y bebé, enseñante y enseñado, crecen juntos. Crecen juntos y se necesitan el uno a otro en un vínculo positivo. La mamá sin un bebé no es mamá. Necesita del bebé para subjetivarse como madre, y el bebé necesita de la madre no sólo para alimentarse sino también para subjetivarse como ser humano y no como objeto inanimado o cosa, algo que ocurre muchas veces en situaciones patológicas en las familias, en los grupos y en las escuelas.



## Sujetos que enseñan; sujetos que aprenden

*“Los trastornos para enseñar también los pienso como ligados a motivos emocionales, básicamente la arrogancia, la superioridad moral, la necesidad de demostrar y mantener el poder sobre el alumno o sobre el grupo.”*

Les dije al principio que iba a hablar algo sobre el grupo de trabajo. Estos son un grupo de sujetos donde cada uno es un individuo que tiene una personalidad propia, pero que puede compartir una tarea con distintas funciones y con distintos roles. Aquí y ahora, por ejemplo, algunos de ustedes están escribiendo, otros están escuchando, otros pueden estar pensando ahora en cosas que tienen que hacer más tarde. Pero en el grupo de trabajo somos individuos que podemos funcionar conjuntamente en colaboración. Simultáneamente, en todo grupo humano hay también un funcionamiento de nivel primitivo y no conciente. Ese nivel primitivo, no conciente (como Freud planteó el inconciente en relación al conciente, o al ello en relación al yo) fue llamado por Bion **grupo de supuesto básico** y está, como el inconciente individual, siempre presente en todo grupo de dos o más personas. ¿Cuáles son las características de estos grupos de supuestos básicos, cuáles sus funciones y líderes?. Bion describe tres de ellos. Uno es el **grupo de supuesto básico de dependencia**; en el nivel primitivo, ustedes pueden estar dependiendo de mí, de la persona que está hablando, de la persona que está dando la clase, del maestro. Pero con tal de depender de este líder (que aquí podría ser yo) no tienen que aprender nada, solamente tienen que creer en mí, creer en lo que yo les digo, sin discutirlo ni cuestionarlo. El líder del grupo de dependencia es una especie de deidad o de dios. A veces este funcionamiento interfiere con el funcionamiento de los grupos de trabajo y esto yo lo he observado muchas veces en grupos más pequeños (no terapéuticos, sino grupos de estudio o seminarios) donde el grupo me idealiza tanto, que no tiene ni que estudiar ni que participar; con tal de quedarse en silencio saben la obra de Bion sobre la que trata el grupo. Esto por supuesto es mentira, porque no saben, pero el grupo de supuesto básico no quiere aprender de la experiencia emocional, no quiere saber la verdad, quiere estar pasivamente, mágicamente, libre de los conflictos grupales. Otro grupo de supuesto básico, que también irrumpe en el grupo de trabajo, Bion lo llama el **grupo de ataque y fuga**. Es un grupo donde el nivel primitivo implica que hay un enemigo que hay que echar o un peligro del cual hay que huir. Cuando esto se manifiesta en un grupo de trabajo, el grupo de trabajo se deshace, se divide o elimina a algún miembro. Esto tiene algo que ver con las escisiones/divisiones en los grupos institucionales. El tercer **grupo de supuesto básico** que Bion introduce es el **de apareamiento**, relacionado con la idea de que en un futuro, algo o alguien va a nacer y salvar al grupo de sus dificultades. A veces en los grupos se arma una pareja (no necesariamente una pareja sexual) y el grupo escucha a la pareja esperando que en un futuro aparezca un Mesías. Por eso es también llamado por Bion el grupo con esperanza mesiánica. En los tres grupos de supuesto básico, que generalmente interfieren con el grupo de trabajo, los miembros no aprenden, no crecen y no cambian. Son tres actitudes de relativa pasividad mágica a la espera de que una acción ajena o propia resuelva los problemas, pero sin pensamien-

to ni cambio ni aprendizaje por la experiencia. Un colega y amigo nuestro siciliano, Ricardo Romano, descubrió y describió un cuarto supuesto básico en los grupos, que él llamó el supuesto básico de *omertá*. "Omertá" es la palabra italiana relacionada con la mafia, es la ley del silencio de los malvivientes, y en los grupos se manifiesta en el no decir nada para estar a salvo.

Ninguno de los grupos de supuestos básicos implica aprender de la experiencia del grupo de trabajo, donde somos individuos colaborando en una tarea. Ya he dicho que los grupos de supuesto básico tienen que ver con funcionamientos muy primitivos en todos nosotros, incluyendo la hipótesis de que todos nosotros somos animales políticos, como decía Aristóteles. Esto puede plantearse como un **social-ismo**, una disposición primitiva nuestra, aunque no haya un grupo real presente porque somos en nuestro origen animal parte de un grupo, de una manada o algo tan primitivo como eso. Esto no quiere decir que después nuestra cultura, nuestra mamá, nuestro grupo familiar no introduzca otro aspecto grupal, la cultura y el lenguaje a través de las palabras, las miradas, las acciones, etc. Hay un social-ismo primario con el que nacemos y un narcisismo primario que rápidamente adquirimos. La palabra narcisismo tiene muchos usos pero Freud usó ese término para una serie de explicaciones importantes. El narcisismo es el amor a sí mismo, la sexualidad dirigida a uno mismo, y el mito de Narciso es un ejemplo de esto. Pero podemos pensar que el social-ismo es anterior al narcisismo, que el narcisismo primario freudiano del bebé humano se superpone al social-ismo primario y entra en conflicto con él. El querer a sí mismo puede estar en conflicto con pertenecer a un grupo. Por ejemplo, si uno tiene que ir al ejército por pertenecer a la cultura y luchar y tal vez morir por su país, eso está en contra del narcisismo de sobrevivir. Así que hay un conflicto entre social-ismo y narcisismo. Por supuesto que el narcisismo normal freudiano se convierte en socialismo sin guión, socialismo como la actitud más social de relaciones con otros, en el buen sentido de la palabra de ser individuos funcionando en grupos de trabajo.

Quiero ahora retomar el tema de los problemas que ustedes los enseñantes tienen con los grupos de niños pequeños, de niños algo mayores y con los grupos de adolescentes. En parte, los niños pequeños, en los primeros grados de la escuela primaria, generalmente están bastante dispuestos a valorar a la persona que enseña, aunque siempre hay casos problemas, por ejemplo Jaimito, el chico que todavía tiene la sexualidad muy manifiesta y que no la ha reprimido y sublimado en el deseo de querer y poder aprender. También hay chicos con dificultades con los padres y en la familia, chicos que vienen, como se ha mencionado antes, de niveles sociales complicados y difíciles, sobretodo por las carencias en comida, espacio, objetos, libros, conocimientos, y que tienen dificultades de integración en grupos aún siendo niños pequeños. Pero aún así, generalmente no hay tantas dificultades. Personalmente no tengo ninguna experiencia en enseñar a niños, excepto a mis propios hijos a los que no les enseñé demasiado sino que creo les dimos la capacidad de una buena noción de aprendizaje y de respeto para la maduración veraz de sus ideas. Con todo, creo que hay menos dificultades en los grupos más homogéneos de niños de 6, 7, 8 años, y sí las hay es más por motivos individuales que grupales. Los niños que tienen curiosidad e intuición la pueden seguir manteniendo si las condiciones estables del colegio y de la casa no son la arrogancia, la violencia o la mentira. Éstos son atentados contra el vínculo K, y los niños pierden la curiosidad de querer seguir sabiendo e investigando o se identifican con el objeto arrogante y quieren también ellos ser los que más saben o los superiores, como pueden sentir que es el docente cuando el docente ejerce su poder a través del castigo o a través de la superioridad moral. El problema con los adolescentes tiene que ver con los funcionamientos individuales relacionados con su cre-

cimiento físico y su re-naciente sexualidad, y hoy en día también están los problemas de las adicciones, los trastornos alimenticios, y la forzada diferenciación de los adultos/padres. Esto último es habitual en todos los adolescentes y creo que fue así en todas las épocas. Actualmente, incluye modificaciones de su continente corporal, por ejemplo los tatuajes. Antes les hablé de la mamá funcionando como continente de los sentimientos de su bebé, y del niño incorporando este vínculo continente-contenido para lograr ser su propio continente. Si ese propio continente tiene fallas, el niño tiene que formarse una segunda piel que reemplace la piel faltante. La noción de "yo piel" es una buena metáfora y la segunda piel es a veces una defensa para tener la superficie faltante que les faltó cuando eran bebés. Y esa segunda piel puede ser el cuerpo tatuado, o puede ser la vestimenta que les da identidad, por no poder contener sus emociones en la propia mente. Esto lo llamamos los psicoanalistas identificación adhesiva, una identificación piel a piel que puede ser con un deportista, un actor o actriz, algún personaje conocido con el cual se identifican superficialmente. Esta segunda piel pasa a ser también un factor en la superficialidad como rasgo de carácter en esas personalidades no profundas en donde todo esta a flor de piel.

¿Puede un enseñante corregir esto? No lo sé. En general, mi experiencia diría que estas personas deberían ser ayudadas psicológicamente en forma grupal o individual y no por el maestro, el profesor o el gabinete psicológico. Por otro lado, todas las condiciones sociales mundiales institucionales y económicas hacen prácticamente imposible que tanta gente tenga un tratamiento, aunque somos muchos quienes trabajamos en instituciones ayudando a gente prácticamente sin cobrar honorarios. De todos modos, estas dificultades pueden ser vistas en el grupo, tal vez en el grupo de la escuela que es un grupo de trabajo, pero sin olvidar que también coexiste el grupo del supuesto básico en el grupo de personas adultas cuando hay una seria dificultad. Yo sugiero que se tenga una reunión institucional para ver lo que está pasando, con la participación de todos: las ideas de todos para ver si se pueden resolver este tipo de problemas que seguramente no son tan severos como los que ustedes como docentes encuentran con chicos drogadictos, con chicos marginados o con chicos golpeados. Voy a terminar mi charla ahora, pero estoy absolutamente abierta a cualquier comentario y a cualquier pregunta sobre los temas que toqué o sobre otros que Uds. quieran plantear. Muchas gracias...

#### Intercambio con el público

##### P: ¿En qué sentido se refiere usted a la arrogancia?

R: La arrogancia es un sentimiento muy negativo, que implica evidentemente estar por encima de... Es lo contrario de humildad o de modestia. No es orgullo; el orgullo es un sentimiento positivo, que tiene que ver con creer en lo que uno está haciendo y sentirse orgulloso de hacerlo. La arrogancia es una manifestación estúpida; en vez del orgullo de ser un investigador, de ser un docente, de ser decente, es la superioridad moral de estar por encima de... Esa superioridad moral es siempre un atentado contra el vínculo de conocimiento. El arrogante no tolera la duda, no tiene dudas, sabe todo prejuiciosamente, o no sabe nada; es el omnisciente. La combinación de arrogancia y omnisciencia son características de lo que para mí implica el funcionamiento de la parte psicótica de la personalidad. Así como en todo grupo hay un nivel de supuesto básico funcionando (aunque no esté activo) yo creo que en todos nosotros hay una parte psicótica o primitiva/irracional de la personalidad, que puede no estar activa, pero que puede manifestarse con la arrogancia y la omnisciencia. Implica un derivado de la parte destructiva, psicótica de la personalidad.



## Sujetos que enseñan; sujetos que aprenden

*"Hay un social-ismo primario con el que nacemos y un narcisismo primario que rápidamente adquirimos..."*

**P:** En caso de tener un alumno con dificultad psicológica grave ¿hay posibilidad de que en algún momento sus padres minimicen o traten de evitar esas actitudes regresivas? ¿Cómo se puede revertir cuando el sujeto que aprende sólo responde al adulto al cual le teme, cuando al docente no le teme, no lo respeta, no le responde y no aprende? ¿Y qué pasa con los niños que se creen poco inteligentes?

R: Esto también es un tema sumamente interesante, el tema de las dificultades graves con posibilidades de que los padres ayuden a modificarlas o no. No voy a tener mucho tiempo para hablar de esto. Pero hay una institución de educación especial en España, en Galicia, que se llama "El Pelouro", que es una institución donde coexisten trabajando juntos niños de los más distintos niveles y edades, incluyendo niños con severas patologías como cuadros autistas o niños con severas dificultades de aprendizaje. Hay también niños normales y niños superdotados. Ellos hacen una asamblea todas las mañanas y los niños deciden qué quieren ver ese día, y se les permite con total libertad que lo hagan. Hay un enorme respeto por las diferencias y por el grado de salud de cada uno. "El Pelouro" es un lugar muy especial. Creo que ahí se ve el respeto por la diferencia. Hay niños que son diferentes por motivos de nacimiento, por motivos de enfermedades físicas, por motivos de educación y por motivos psicológicos, pero se los respeta y se trata de rescatar de cada uno los aspectos positivos más positivos. No hay discriminación de la niña sorda, del niño autista, de la niña anoréxica, del niño psicótico, del niño superdotado. Es difícil, pero posible. En cuanto a los niños que se creen poco inteligentes, habría que ver por qué se creen poco inteligentes, tratar de entender qué pasa en su casa, en su grupo familiar. Se pueden revertir estas situaciones, yo creo que siempre con el diálogo, siempre en una situación grupal, sin olvidar que en todos los grupos hay niveles básicos de funcionamiento anti-aprendizaje menos K, pero que también hay niveles de grupo de trabajo y de vínculo K posibles y estimulables. El vínculo K, la relación continente-contenido incorporada por el niño pequeño (a los 6 u 8 meses) se puede llamar la función psicoanalítica de la personalidad. No que alguien necesite psicoanalizarse para tenerla, sino que contenerse y transformar las emociones y percepciones, y conocerse a sí mismo es básicamente de lo que trata el psicoanálisis desde mi perspectiva. Yo pienso que no nos ocupamos de curar enfermedades, sino de ayudar a los que nos consultan a contener sus propias emociones y conocerlas lo más verdaderamente posible. Todos tenemos función psicoanalítica de la personalidad, salvo si las cosas nos fueron muy mal cuando éramos muy pequeños y predominó el vínculo menos K o la relación menos continente-contenido. En esos casos carecemos de función psicoanalítica de la personalidad. El psicoanálisis como conocimiento de uno mismo y como contención de uno mismo tiene antecedentes muy anteriores a Freud, que lo descubrió como tal y le puso nombre. Los chamanes, los brujos, los maestros, los curadores cumplían y cumplen también esa función de contención y de comprensión que ayuda. Y este recorrido docente que estamos haciendo hoy aquí, evidentemente también.

**P:** Hay tanta diversidad de preguntas que tendríamos para mucho tiempo de diálogo. Vamos a tratar de agruparlas aunque sea forzosamente. Con respecto al grupo, hay algunas referencias en concreto: ¿qué tengo que hacer en un grupo de trabajo con futuros docentes, para que todos comencemos a alejarnos de lo superficial, como una segunda piel grupal, y poner todas nuestras fuerzas en el verdadero rol docente? El funcionamiento interno de los grupos ¿puede ser atendido

y comprendido por los saberes tradicionales sobre el manejo de los grupos para la actividad productiva? ¿Hay herramientas nuevas para la intervención grupal positiva? ¿Puede ofrecernos referencias concretas? ¿Es muy nociva la falta de límites en la construcción de una subjetividad saludable? ¿Cómo marcar límites sin castigar? ¿Desde qué otro paradigma pensar y realizar la puesta de límites que no sea desde el premio-castigo?

R: Voy a tratar de contestar de algún modo. Lo superficial sobre lo que me preguntan aquí... cómo hacer para que el grupo de trabajo se aleje de lo superficial. Pienso que una segunda piel grupal pueden también ser las teorías ya conocidas utilizadas como cobertura sin dejar entrar y salir cosas nuevas. Es decir, que una segunda piel grupal (y la idea de una segunda piel grupal es una creación de este grupo, yo

no lo dije y como término teórico creo que no existe) me parece una idea muy interesante y muy fuerte; que la segunda piel grupal sea una piel conocida y que habría que tratar no de romperla sino de modificarla o sustituirla por una verdadera piel continente. El premio-castigo, como método de enseñanza es, desgraciadamente, muy universal. Hay otros métodos de enseñanza en los grupos familiares y también en la docencia que tienen que ver no con premio-castigo, sino con identificaciones introyectivas valoradas. ¿Cómo puede identificarse introyectivamente el alumno con el docente (o en un modelo más infantil con la mamá y el papá para no ser siempre un niño)? Porque tampoco hay que caer en el error de creer que los alumnos son niños, por los modelos infantiles que les transmití. La que aprende es la parte adulta de la personalidad, aunque el que aprende tenga 5 o 6 años. Tienen una parte adulta de la personalidad, y aunque tengan vínculos de dependencia con su papá, con su mamá y trasladen eso a sus docentes, hay que considerarlos con una parte adulta de la personalidad que está en desarrollo y que puede identificarse positivamente con los ejemplos que

tiene tanto en su familia, como en su ambiente más amplio, como en su escuela, y en sus docentes. Esto creo que es un método muchísimo mejor que el de premio-castigo. Como lo es también el método de identificación más imitativa. Otro mal método de aprendizaje es el del "robo" o "cirujeo" del conocimiento.

**P:** ¿Usted cree en la necesidad de espacios para que los docentes puedan decir, poner en palabras lo que les pasa?

R: Absolutamente. Creo que los grupos de docentes en cualquier institución, los grupos de discusión y los grupos de trabajo (y no hablo sólo de las instituciones específicamente docentes, sino de las instituciones hospitalarias, las universitarias, las instituciones psicoanalíticas y las laborales) para la discusión grupal de los problemas, si se logra, es siempre algo muy positivo.

**P:** Las preguntas sobre el psicoanálisis: Valorizo mucho el psicoanálisis, ya que a través de esta práctica he crecido como miembro de la clase media ilustrada, pero ¿puede aportar esta teoría a este nuevo país donde la mayoría está por debajo de la línea de pobreza? Y no estoy hablando de pagar honorarios sino de lo cultural. Y hay otra una pregunta que plantea: ¿usted hace referencia a la teoría psicoanalítica rebajando de importancia a las demás teorías en este tema?

R: Tomo lo segundo, primero. Yo soy psicoanalista y ni siquiera conozco todas las teorías psicoanalíticas porque el mundo psicoanalítico ha creci-



## Sujetos que enseñan; sujetos que aprenden

*"Pero podemos pensar que el social-ismo es anterior al narcisismo, que el narcisismo primario freudiano del bebé humano se superpone al social-ismo primario y entra en conflicto con él."*

do muchísimo desde que Freud inventó, descubrió o le puso nombre a este tratamiento. Él hizo la teoría, pero incluso yo les hablé de las teorías de Klein y de Bion, y ni siquiera les hablé de Lacan, y de muchas otras teorías psicoanalíticas, que no conozco muy profundamente. El resto de las teorías sobre diferentes formas de psicoterapia, métodos alternativos, medicación, etc. etc., y sobre la enseñanza y lo cultural puedo pensarlas, puedo leerlas, pero no puedo hablar sobre ellas en forma específica.

**P: Hay muchas más preguntas, muy específicas, las leo y los interesados, a lo mejor, se acercan al finalizar: ¿Es verdad que el niño puede reemplazar a la mamá biológica por otra persona? Si es así, ¿se lograría un vínculo normal? Los supuestos básicos, ¿se relacionan con los chicos con discapacidad mental? Y por último, ¿qué estrategias se podrían aplicar para equilibrar el autismo? Por favor, explique qué es el autismo.**

R: Merecía también otra jornada entera, otra conferencia. Vamos con la primera pregunta, si una mamá sustituta puede reemplazar a una mamá biológica. Absolutamente sí. No estoy solamente hablando de situaciones de adopción, sino que a veces con una mamá enferma o una mamá que tiene que estar internada por algún motivo, o el bebé que no tiene a su mamá consigo porque ésta trabaja casi todo el día, por supuesto, una tía, una abuela, una hermana mayor, una niñera, también el padre u otros objetos pueden ser un continente adecuado para esos niños. No tengo tiempo de contarles las experiencias en el Chaco con bebés prematuros y el tema de la mamá canguro, pero es una experiencia con prematuros en la que la mamá durante varias semanas está en el hospital con el prematuro puesto en una bolsita 24 horas por día. Alguna vez que esa mamá se tiene que ir porque tiene otro hijo que la necesita, y tiene que dejar en el hospital al prematuro, con permiso del servicio le pide a una tía o a una hermana mayor del recién nacido que quede cangureando en su lugar. Esto vale no sólo para lo físico sin para lo mental también.

**P: Están las preguntas con respecto a los tatuajes, si son agresión**

**o son llamado de atención. Preguntas sobre si además de interpretar las marcas individuales y grupales, podemos hacer algo con jóvenes y adolescentes para ayudarles a construir sus saberes y convertirlos en objetos deseantes en búsqueda de verdad.**

R: Los tatuajes no solamente son una especie de agresión al cuerpo, creo que también son una manera de diferenciarse transitoria o definitivamente de la generación anterior. Nosotros cuando éramos adolescentes no nos tatuábamos pero hacíamos otras cosas. Puede ser la forma de vestarnos, de arreglarnos el pelo y siempre a nuestros padres decían: "estos adolescentes qué hacen...". El tatuaje, no el sobretatuaje o el tatuaje excesivo, a mí me parece que es uno de esos rasgos de diferenciación de los adolescentes.

Para despertar el deseo yo pienso que eso básicamente tiene que ver con una actitud de uno; si uno trata de buscar la verdad, enfatiza que las verdades no son absolutas, invita permanentemente a la necesidad de investigación, de cuestionamiento, no por el cuestionar en sí para diferenciarse, sino el cuestionamiento porque no hay verdades absolutas en ciencia ni en la cultura en general. Creo que así estamos ayudando de alguna manera al que aprende a convertirse en un sujeto deseante. Por supuesto que siempre – por lo que los psicoanalistas llamamos series complementarias - depende de una serie de factores anteriores, entre ellos de si ese sujeto fue o no considerado sujeto por su grupo familiar, los hechos que ocurrieron en su infancia antes de entrar en el colegio y los hechos actuales. Hay una compleja serie complementaria con factores diferentes para el deseo de saber la verdad. Pero básicamente, y retomo para terminar algo del principio, la actitud menos K es terrible, las mentiras sostenidas son un atentado contra la posibilidad de la indagación individual o colectiva en la búsqueda de la verdad.

**P: Aquí hay un comentario de un participante que expresa su agradecimiento por la claridad y la sencillez. Creo que este cierre, este aplauso hacia la última frase resume todo nuestro agradecimiento, a esta calidez con que se brindó la doctora a nosotros en el día de hoy.**

*"El LOWE" no es desconocido para la Comunidad Wardense  
El trabajo solidario realizado por los alumnos del Colegio  
ha sido muy importante para nuestro hogar de niños en Mercedes.*

La Fundación Filantrópica Nicolás Lowe tiene la responsabilidad de mantener los hogares de Mercedes y de Villa Sarmiento donde hay un total de 50 niños.

Estamos sumamente agradecidos a los alumnos y exalumnos del Ward por su ayuda, porque seguimos necesitando del apoyo de todos.

Si usted está dispuesto a colaborar, contáctese con nosotros.

¡Hay mucho por hacer!

Telefax: 4773-8233

Fundación Filantrópica  
Nicolás Lowe  
ayuda al niño  
careciente

Avda. Rivadavia 4044 3º (1205) Capital Federal - Argentina  
Pertenece a la Iglesia Evangélica Metodista Argentina

# "El Arte es un derecho de todos"



**Adhemar Bianchi** nació en Montevideo, Uruguay. Se formó en la Escuela Municipal de Arte Dramático Margarita Xirgu y en el Teatro Circular de Montevideo, donde fue actor, docente y director. Radicado en Bs. As. desde 1973, fundó y dirige –desde su creación en 1984– el **Grupo de Teatro Catalinas Sur**. También coordina grupos y talleres de teatro comunitario en diferentes puntos del país. En el mes de marzo, estuvo con su grupo Catalinas en el Colegio Ward, haciendo “Venimos de muy lejos”, en ocasión del 25 aniversario que el Banco Credicoop de Ramos Mejía decidió celebrar de esta creativa manera. A partir de esa función, se organizó un grupo de teatro comunitario en Ramos Mejía, “**DespaRamos**”, de quienes también nos ocupamos en esta sección. Dada su rica experiencia en trabajos con grupos, creímos relevante entrevistar a Adhemar en relación con el tema eje de esta edición: los grupos y la construcción de conocimientos. Conocíamos su talento artístico, pero en esta ocasión – además de disfrutar de una amena charla – pudimos comprobar su claridad conceptual, su sencillez metodológica y una infrecuente generosidad intelectual para compartir lo que sabe y lo que hace.



**Me gustaría que nos cuentes qué los mueve a ustedes para hacer teatro de esta manera. ¿Por qué la opción por el teatro comunitario?**

Bueno, yo diría que por lo menos en mi caso y en el de los compañeros con los que comenzamos este trabajo en nuestro barrio, Catalinas Sur, tuvo que ver con una generación que creyó mucho en cambios de algunas reglas sociales. De esto hace un montón de años, fijate que hoy somos gente que estamos arriba de los cincuenta. Fue un período en el que se planteaba que lo comunitario, que lo colectivo, estaba posiblemente con un futuro mucho más venturoso que el que tuvo nuestra época. Pensá en lo que fueron en América Latina entera, y particularmente en la Argentina y en Uruguay –de donde yo vengo– en determinados períodos, los gobiernos autoritarios, que quebraron en general, por su propia índole, el tema de lo comunitario planteando un mensaje vertical donde cada persona estuviera sola. Creo que esta sensación que uno tuvo durante su formación fue lo que nos llevó a crear un grupo de teatro comunitario.

## Entrevista a Adhemar Bianchi



No te olvides que nosotros nacemos sobre el final de la dictadura. De alguna manera, por medio del teatro nosotros nos planteamos reconstruir lazos sociales que pudieran remendar lo que la red social estaba sufriendo por los gobiernos autoritarios. Esto, evidentemente, era una lectura que concordaba con la gente, porque inmediatamente tuvo mucho eco. También nos dimos cuenta de que el teatro era -además del poder en sí de convocatoria- un pretexto para estar juntos, un pretexto para sentir que podíamos construir, que podíamos producir colectivamente y no ser solamente consumidores de las cosas. Esa sensación fue muy fuerte y entonces las preguntas empezaron a tener que ver con la identidad y nos comenzamos a dar cuenta de que uno de los problemas de este país es la falta de memoria o el ocultamiento. Entonces empezamos a trabajar con la memoria. Entendimos la memoria no sólo como la denuncia de los malos momentos sino como la recuperación -desde la afectividad y desde la solidaridad- de aquellos lazos que siempre toda sociedad tiene y que en general en la Argentina han sido quebrados por el autoritarismo.

**A mí me llama la atención que vos trabajás con grupos que presumo deben ser culturalmente diversos, que son intergeneracionales, y que con los fragmentos de recuerdo de cada uno de ellos lográs hacer una construcción colectiva. ¿De qué manera encarás este trabajo que apunta al rescate de la memoria del barrio o del país?**

Bueno, lo que pasa es que la división por generaciones es un invento de los sistemas. De hecho, la gente convive y antes convivía más aún en núcleos que reunían a varias generaciones. Abuelos, sobrinos, nietos, tres o cuatro generaciones... Entonces, lo encaro tan sencillamente como eso, como una estructura abierta donde todos tienen su lugar. Esa experiencia prueba que las divisiones son cuestiones artificiales. En todos nuestros grupos, porque no se trata sólo del Catalinas sino que son 18 grupos en este momento en todo el país, conviven distintas generaciones, distintas disciplinas, distintos niveles culturales, sin ningún roce más allá de los naturales que existen en cualquier familia, entre jóvenes y viejos. Tan sencillo como eso. Por otro lado, se trata de buscar que cada uno encuentre sus roles, su espacio dentro de eso. Nosotros trabajamos al revés que en algunos ámbitos más profesionales en los que se hace algún entrenamiento para quebrar cosas que uno tiene y aprender técnicas. En nuestro caso, aunque también hacemos un entrenamiento, partimos de cuál es tu gracia. De lo que el sujeto trae. Y que redescubra que todo sujeto trae mucho más que lo que la sociedad, el sistema, la organización habitualmente le permiten. Con respecto al arte eso es fundamental. Hay escuelas que te dicen vos cantás bien... vos no cantás bien... Toda la educación en general con respecto al arte tiende a crear la división entre los que son artistas y los que no. Nosotros partimos de que todo el mundo puede cantar, todo el mundo puede actuar y lo probamos. Entonces a partir de eso todo el mundo se integra a partir de lo que trae. Cuando trabajamos sobre la memoria, por ejemplo, obviamente es distinta la memoria de un pibe de veinte años que la de un señor de ochenta, pero la memoria de un pibe de veinte años necesita para ver su futuro de la memoria del de ochenta. Y no me refiero a la memoria que te cuentan los que ganaron (en todos los planos), sino de la vital. Uno de los métodos que tenemos es que los jóvenes hacen preguntas a los viejos y así se van armando las historias. Por eso trabajamos mucho las memorias de los barrios, porque más allá de las interpretaciones intelectuales, históricas que haya, tenés la memoria viva del tipo que lo creó y de repente te

¿Por qué un grupo de teatro? Porque el arte posiblemente sea uno de los elementos que la gente puede llegar a tener más cerca, sea cual sea su nivel social o económico. Todo el mundo puede querer cantar, todo el mundo puede querer bailar, todo el mundo puede querer recitar, y es más, lo hacen. Después están quienes lo hacen en forma profesional, pero no se trata sólo de eso; el arte es un derecho de todos.

En un barrio como La Boca, el conventillo típico con su patio central, con sus piezas perimetrales, producía formas de solidaridad hasta por una cuestión arquitectónica. Y esto se reprodujo en nuestro barrio (Catalinas) con la plaza en el medio y los edificios alrededor. Y esto que parece anecdótico, lo arquitectónico, no lo es; resulta para nosotros bastante fundamental. No es una pavada que el nuevo concepto arquitectónico de determinado tiempo haya sido excluyente, hacia afuera, unido a la familia chica, no a la gran familia que estructuraba una forma de vivir en la sociedad.

nés hasta contrapuestos. Y así el pibe empieza a hacerse una idea más completa de por qué estamos así, hacia donde vamos, qué es lo que se perdió y qué es lo que se ganó. ¡Y además nos divertimos! Cuando vos ves viejos, jóvenes jugando .... porque además a los adultos después de los doce, trece años, no los dejan jugar más, por eso, decía, esta posibilidad de volver a jugar de todas las generaciones -y juntas- es muy interesante y muy rica. Creo que todos los espectadores, más allá de lo teatral, tienen una energía que es la de la gente sintiéndose bien y manifestándose.

**Esta recuperación que van haciendo de la historia, la van transformando, procesando... ¿Hacen un libreto, hacen un guión? ¿Cómo van plasmando eso?**

Nosotros hablamos siempre de creación colectiva y es absolutamente real. Los métodos pueden ser diversos. En el caso de Catalinas hemos hecho varias cosas. En principio, cuando tomamos un texto que no es creado por nosotros lo tomamos como un "pretexto" o sea como un disparador para que a partir del trabajo de improvisaciones colectivas reestructuremos un texto. Por ejemplo, tomamos un texto que se escribió para diez personas. El primero que hicimos era Los Comediantes, algo sobre el siglo de oro español. El siglo de oro español es teatro popular de la más rancia originalidad, es realmente un teatro popular por más que después se lo disfrace -y lo hicimos- con setenta personas. Eso implica levantar las cosas de lo ético, donde estamos todos. Nosotros podemos hacer tragedia, comedia, pero nunca drama psicológico; nunca es el problema de uno, siempre es lo colectivo. También el tema moral. A partir de investigaciones o de una idea comenzamos a trabajar con improvisaciones que ponemos como título. Por ejemplo ahora estamos trabajando en Ramos Mejía con un grupo que se ha formado, Los Desparamos, la historia del lugar. Entonces, de repente, una escena en el tren, o las quintas, o el remate, o los animales que estaban antes en la pampa antes que llegara don Ramos Mejía, o antes que llegaran los españoles, digamos; o don Ramos Mejía con la señora Seguroola llegando con el oro y la plata del Alto Perú... Y además la propuesta es: diviértanse con esto. La gente se reúne, improvisan en varios subgrupos y cada uno después presenta. Todo ese material se va juntando y hay un grupo de dramaturgia, también voluntario, donde se reúne gente que quiere, que toma ese material y le van dando una forma teatral. Luego, la dirección toma ese material y comienza a trabajar con el elenco, que son los mismos compañeros que escribieron y que improvisaron, y va probando la realidad y se va corrigiendo, y vuelve a dramaturgia y... cuando termina es algo que tiene algo de todos los grupos, que tiene algo del director, del actor... ¿De quién es? Es nuestro. Ese es el método de trabajo.

**Y lo musical, ¿lo trabajan de la misma manera?**

De la misma manera en cuanto a que se improvisa. En todas las improvisaciones decimos que siempre tiene que haber un epílogo o un prólogo con canto, utilizando cualquier música que esté en ese momento en el oído de los compañeros que están pero poniéndole la letra de lo que quieran decir. Después eso sí pasa a al que sea encargado del canto, que lo mide y le da las formas métricas necesarias y replantea si esa música sirve o de todas esas hace otras que interpreta él. Luego sí se empieza a ensayar partiendo de la base de que todos pueden cantar y además de que no se trata de una voz única. A veces se plantea "ahí cantan a dos o tres voces", y es una realidad, la gente no tiene una voz, enton-



# "El Arte es un derecho de todos"

ces se organiza todo para que cada uno pueda cantar su voz. Hasta suena mucho más pretensioso y sin embargo, no lo es, es mucho más sencillo. Obviamente que ahí sí necesitamos a los compañeros que están trabajando con eso y que son músicos o maestros de canto y que han armado su experiencia a partir de trabajar así.

**Cuando uno los ve, los oye, suenan muy bien. Además, como antes mencionaste, transmiten fuerza y energía...**

¡Y viste que cantan todos!

**Adhemar, ¿se te han planteado situaciones de conflicto por personas con un afán de protagonismo mayor o cierto vedetismo? Porque claramente el trabajo colectivo no deja lugar al narcisismo...**

A veces se plantea, pero se resuelve rápidamente cuando es buena gente, cuando es sólo una cuestión de carácter; el grupo va logrando su propia dinámica y neutralizando algunas cosas. Después están los que realmente lo tienen como una cuestión ideológica, pero esos ... directamente no vienen. Los otros aprenden y el grupo los cambia o los expulsa sin que nadie les diga "te tenés que ir". Naturalmente el tipo no entra. Y además se combinan, ocupan roles diferentes. En dinámica de grupos se habla de tres aspectos: hay quienes son generadores de ideas; hay quienes son buenos comunicadores de esa idea dentro del grupo y hay otros que tiene más facilidad para expresarlo hacia afuera, pero no podés prescindir de ninguno de los tres tipos. Los grupos se van armando de acuerdo a las químicas que se producen. A veces te das cuenta que te equivocaste al armar un subgrupo y que pusiste dos "caciques", pero inmediatamente aprenden. Hacés tres improvisaciones en ese subgrupo y si le erraste se la pasan discutiendo y no hacen nada. Entonces ahí se los decís: "bueno muchachos, si no se trabaja por asociación sino por competencia de ideas lo que pasa es esto: se neutraliza todo y el resultado es malo. Así de fácil.



Una cosa que resalta en el espíritu de las obras -en las dos que tuve la posibilidad de ver- y también está muy presente en la presentaciones que ustedes hacen de sí mismos, es la palabra “utopía”. Seguramente hay una cuestión de compromiso ideológico tuyo que marca esta línea, pero ¿de qué manera eso circula y se trabaja con la gente?

En primer lugar, el grupo, por lo menos Catalinas, ya tiene una identidad y los que se acercan la perciben. A veces hay locos que vienen no se sabe por qué y piensan completamente distinto pero cuando vos planteás que la utopía es que todos podemos y que todos somos iguales, aceptas a todos. Bueno... algunas limitaciones tenemos, si es un genocida o un nazi, lo vamos a echar. Pero en general, saben y no vienen. Volviendo al tema de la utopía, tiene que ver con lo generacional, pero es para todo el mundo; la utopía es necesaria para seguir adelante en todo sentido. El buscar la justicia, el buscar la equidad, el buscar la igualdad, y no estoy hablando en términos político-partidarios... Hay gente que la busca desde distintos lados: desde la religión por ejemplo... Buscar esto de la equidad y del derecho de todos puede ser una utopía en la medida en que son etapas; siempre hay una etapa para superar. Buscar las formas para llegar a eso es un motor fundamental.

Otro aspecto que yo percibo y me parece interesante resaltar es que, si bien ustedes como grupo no tienen en principio una función pedagógica, sin embargo, se intuye una especie de militancia que tiene un estilo pedagógico.

Vos sabés que esto es una discusión, que a partir de Freire fue teniendo mucho más cuerpo: el tema del arte como herramienta o como fin en términos de educación. Nosotros mantenemos que el arte es pedagógico en sí. Y el teatro creemos que también. Entonces, más allá de proponernos ser educadores, creemos que lo somos de hecho. Hay experiencias muy interesantes. Vengo de ver un trabajo en Brasil del grupo Axé, en Bahía donde plantean esto del arte como educación en grados impresionantes; con mucho apoyo económico, con mucho trabajo; trabajan con 1600 pibes de la calle, a partir del arte y conformando grupos de arte. Y además hay que ver el empoderamiento que los pibes tie-

nen por esto mismo que hablábamos. En una villa, si vos a un pibe le decís “¿qué querés ser?”, no te va a decir “quiero ser médico” o “quiero ser abogado”, porque siente que eso no está dentro de sus posibilidades reales. Entonces te puede decir muchas, cosas, pero una de las cosas que tal vez te va a decir es que por ahí le gustaría ser cantante de cumbia villera o de lo que sea, o que le gustaría ser deportista. ¿Qué significa? Que siente que esos son ámbitos a los que es posible entrar y que cuando se le da esa posibilidad, encuentra un camino posible y quizás a los dos o tres años decide que no será artista, pero capaz que te dice que quiere ser abogado. En ese sentido, creemos que nuestra tarea es pedagógica, más allá de lo que pedagógicamente podamos hacer.

Me quedó algo que mencionaste al pasar. Estoy impresionada con eso de los dieciocho grupos, no sabía que había tantos ya...

Mirá creo que las cosas se van dando... Cuando terminó la dictadura en el año 83 principios del 84, y asume Alfonsín el primer gobierno constitucional, nacemos nosotros, sobre fines de la dictadura. Pero también nacemos como forma de resistir sobre la red social, en un momento que ya se veía que la gente se estaba moviendo -a partir de Malvinas- que la gente empieza a decir “basta, necesitamos otro espacio”. En ese momento surgen doce grupos de teatro para la comunidad, no de teatro de la comunidad; el único teatro de la comunidad era el nuestro. Pero aparecen grupos de gente de teatro que va a las plazas, a los barrios. En ese momento también el gobierno municipal define las necesidades de los centros culturales en los barrios y arma el Programa Cultural en los Barrios. Hay una necesidad que se manifiesta en la población, que en

# "El Arte es un derecho de todos"



diversos lugares es tomada; se va acompañando con diversas fuerzas con diversas inteligencias... Con el tiempo, en el caso del movimiento de teatro, muchos de esos grupos pasan a lo profesional y se van decantando. El Movimiento de Teatro Popular estaba conformado por estos doce grupos. Dos de ellos, Los Calandracas y nosotros nos apoyamos en una estructura barrial, con la idea de salir de la mera presencia en las plazas y tener un enclave barrial. Eso empezó a crecer lentamente. A partir de ver nuestras cosas nos fueron pidiendo apoyo. Entonces fuimos a Misiones, por ejemplo, y formamos un grupo. Hicimos un proyecto allí. Yo estuve unos meses y quedó un grupo, el grupo de La Estación, que ahora cumplió 5 años. Este grupo a su vez, creó en estos tres últimos años dos grupos más, uno en Puerto Rico, Misiones, y otro en Oberá. Y acá, a partir del 2001, se dio otra bisagra muy especial donde la gente dijo "basta" y aparecieron las asambleas barriales; algunas se cayeron por las malas costumbres sectarias de los grupos. Pero algunos dijeron "che, yo ví una cosa de contar la historia" o "ví cómo hacían la fiesta en La Boca, en Barracas o en Misiones. ¿Por qué no hablamos con ellos y les preguntamos si nos pueden dar una mano y vemos cómo nos podemos organizar?". Así, surgen seis grupos en Capital, cinco, porque otro ya se venía armando en Boedo. Lo mismo pasó con la función en el Ward, después que dimos la función hubo gente que se interesó. De esta manera, se fueron formando grupos en Capital y a partir de la Comisión de la Memoria en La Plata, y del congreso que se hizo, dimos una charla a más de 200 personas y ahí apareció gente de la provincia, del pueblo Patricios, al lado de 9 de julio, que era un pueblo abandonado porque el tren se había ido y quedaron 500 personas de las 6000 que vivían. Y a partir de hacer un grupo para festejar el aniversario, se armó un grupo de teatro que terminó siendo el motor de una nueva cosa en el barrio con dormida y desayuno, con complejo cultural, con Microemprendimientos, con un encuentro anual de todos los grupos ahí.

Y de volver a recuperar el carnaval... y el pueblo revivió, y es un pueblo con gente grande, sin jóvenes. El teatro potencia lo vital porque hay una necesidad, y el teatro es algo que la gente siente que puede y que además es muy organizador: desde la plaza, la choricada, la escenografía, el transporte, nos enseña a organizarnos. A veces, los grupos políticos, sus unidades básicas o comités o como los llame el partido, nos envidian la eficacia.

**Para terminar, te pido una breve apreciación de tu experiencia con el grupo "DespaRamos", porque de la experiencia en sí nos va a contar Betty, la directora.**

Los grupos son distintos según la zona y cómo hayan nacido. En el caso de este grupo, tiene una potencialidad creativa muy grande y un handicap a favor que es el alto nivel cultural de sus integrantes y la diversidad de edades. Es un grupo muy interesante. También se da que hay gente muy joven, de 20, de 16 y una maravilla como trabajan integrados con los demás. Es un grupo, como decía, muy potente desde lo creativo y suponemos que va a tener un futuro venturoso. Están comenzando y entendemos que están en su etapa organizativa. Los grupos de gente con mucha creatividad, con variedad de edades, me hacen acordar al de Catalinas, en el sentido de que hay muchos que en su vida personal son "jefes", entonces es todo un ejercicio cambiar el rol. Nosotros lo logramos, supongo que ellos lo van a lograr también. ♡

**Entrevistó: Adriana Murriello**

# Así se presenta el Grupo de Teatro Catalinas

El Grupo de Teatro Catalinas nació en una choricada organizada por la mutual de padres de la escuela de nuestro barrio, Catalinas Sur, en La Boca. (...)

Después de veinte años hemos logrado mantener nuestra utopía y hemos crecido cumpliendo algunos de nuestros sueños comunitarios. (...)

Creemos firmemente que esto ha sido posible por algunas premisas fundacionales. Seguimos siendo un grupo de vecinos y aunque muchos de nosotros no vivimos en el barrio somos un grupo de La Boca del Riachuelo. Porque trabajamos en el barrio y nos reconocemos seguidores de las tradicionales manifestaciones artísticas de este lugar que ha sido cuna del arte popular: titiriteros, músicos, actores, artistas plásticos que vinieron del viejo continente o de nuestra América Latina y que recrearon como un crisol su arte con el barrio. La opereta, la zarzuela (traída por tanos y gallegos), el sainete (esa mixtura de criollos inmigrantes en el patio del conventillo), el circo (donde nació nuestro teatro nacional), la murga (de larga tradición en La Boca), el candombe (ceremonia fundamental para el desarrollo de la música y el baile popular) y también el arte de los titiriteros, todas manifestaciones que nacieron en este barrio, se retoman, se mezclan y ambientan las producciones de nuestro grupo y a través de ellas les rendimos tributo. (...)

Cuando al final del espectáculo estalla el aplauso y nosotros aplaudimos con el público, es que pensamos y sentimos que esta historia ganó, y que el teatro es una forma de comunicarnos y también de resistir.

(...) somos vecinos que trabajamos para nuestros vecinos de todos los barrios.



Usamos un lenguaje directo y comprensible para todos (...) El teatro popular es, para nosotros, el teatro griego, isabelino, el del Siglo de Oro Español, la Comedia de Arte italiana, pero también las corrientes artísticas que nombrábamos antes, y que intentaban comunicarse con sus vecinos, sin exhibicionismos narcisistas, ni de cuerpo, ni de falsa inteligencia. (...)

Nos fue haciendo felices ver, con sorpresa, que los "pequeños pedacitos de arte" de cada uno de nosotros se entrelazaban, se potenciaban y se convertían en un poderoso resultado de comunicación y entusiasmo... Nos fue haciendo felices "construir" con nuestro esfuerzo... Ver que otros vecinos... que empezaron a reunirse en la plaza, a nuestro alrededor, mate de por medio... también se "animaban" (por que no?) y se unían a la "fiesta", y que nuestros hijos se entusiasmaron y participaban... (...)

Ahora somos 300... las cosas

cambiaron...

crecimos... tenemos un teatro... viajamos... pero algo no cambia: seguimos siendo vecinos trabajando para convertir en realidad las utopías en las que creemos.

¿Qué nos enorgullece más en estos 20 años? Seguir emocionando al público... nuestro mayor orgullo es que después de cada función se produce el milagro de la comunicación y la celebración conjunta.

Este es el desafío en nuestro cumpleaños: Seguir siendo un grupo de vecinos que hacemos teatro para otros vecinos... Hacer de la alegría y la comunicación nuestra forma de resistencia.

Seguir festejando "la fiesta de todos". 🍷

Fuente: <http://www.catalinasur.com.ar/>



Entrevista a  
Beatriz Romeo

# DespaRamos

**Betty, contanos por qué “DespaRamos”?**

En realidad, no es fácil que entre cincuenta se decidan por un nombre. Entonces, les pedimos que de un sábado para otro pensara cada uno en un nombre. Surgieron un montón de posibilidades que se fueron comentando hasta que alguien en un momento dado dijo “desparramos”, con la idea de que somos un grupo de desparramados que nos juntamos y jugando además con la palabra “Ramos”, por nuestra ciudad: “Despa” y la R con mayúscula. Cuando lo dijo, todos nos miramos, y nos enamoramos del nombre. Así surgió el nombre e hicimos nuestra canción con él. (ver recuadro)

Y por otro lado alude también a la idea de “desparramar” historias... Somos un grupo de “desparramados” porque cuando empezamos no nos conocíamos. Ahora, te cuento que tenemos que hacer media hora de encuentro previo hasta empezar el trabajo. Yo al principio no lo entendía, pero después, conversando con la directora del grupo que Adhemar Bianchi formó en Misiones, entendí que es un importante lugar de encuentro. La gente cuando llega al ensayo, los sábados a la tres de la tarde tiene que saludarse, hablar, mirar al otro; ver cómo está... para después poder empezar el trabajo. Es muy lindo esto, porque hay mucha gente que está muy sola, que no tiene actividades, que dice “Ah! Si tuviéramos un lugar propio, un galponcito, podríamos venir en la semana...”



**Ya que mencionaste algo respecto de las características del grupo podríamos ahondar un poquito más en eso. ¿Qué otras características tiene este grupo en cuanto a edades, respecto a su conformación?**

En cuanto a edades, la mayoría es gente mayor: de 40, 50, 60 y jóvenes habrá unos diez, entre 20 y 30 años, chicas y muchachos. El grupo tiene ahora entre 45 y 50 integrantes; varía porque como es un grupo abierto viene gente que por ahí luego deja; por ahí se incorpora otra gente... Es la característica de un grupo de teatro comunitario. Otro rasgo característico es que hay muchas mujeres docentes: directoras de escuela, profesoras, maestras. Esta gente sabe de historia, algunos han hecho trabajos relacionados con la dirección. Tienen posibilidad de trabajar ordenadamente y es un grupo muy creativo, que irradia alegría. Acá hay gente que va al cine, que va al teatro, son capas medias que de alguna manera tienen una experiencia cultural diferente a la de otros grupos, por eso la cosa es tan creativa y rápida.

**¿Cómo articulan el trabajo? Nosotros sabemos que el Banco Credicoop organizó el seminario con Adelmara Bianchi y Ricardo Talento, pero cómo se va articulando ese trabajo de seminario con el trabajo concreto que el grupo de teatro DespaRamos va a hacer?**

El tema es el siguiente: ese seminario era para la formación y concreción de una obra y ese es el tiempo que va a durar el seminario. Ahora, cada vez más ellos están delegando la tarea de conducción en

mí y yo formé un equipo artístico de 5 ó 6 personas con las que nos reunimos en la semana, evaluamos el trabajo futuro, lo que vamos a hacer el sábado siguiente, las improvisaciones y también evaluamos el trabajo corporal, que lo doy yo, y que es un trabajo de integración, de dejar afuera todo lo cotidiano y empezar a meterse en un mundo de fantasía, en un mundo lúdico. Hay un montón de ejercicios que tienen que ver con la integración, con el espacio, con lo sensorial, con el tema de la voz, con lo corporal... Esas actividades las voy tomando yo, porque el tema de la dirección en un grupo tan grande tiene que ser ganado. No se trata de decir, "yo, Betty Romeo convoqué al grupo, soy del Banco Credicoop y entonces los voy a dirigir". Por eso, lo primero que armamos fue un grupo de apoyo artístico; ahora hay otro grupo que es el de dramaturgia. Y ellos, Adhemar y Ricardo, están ahí para orientarnos. Pero cada vez están más hacia un costado...

**Se van corriendo y te van dejando avanzar a vos con el protagonismo de la dirección...**

Yo no sabía cómo se iba a manejar esto. Un día se reunieron conmigo y me dijeron: "Betty, si nosotros seguimos avanzando solos y vos no te ponés, nos vamos nosotros y puede ocurrir que el grupo se desarme". Desde entonces estoy tomando cada vez más responsabilidad, porque estoy en el grupo de dramaturgia, en el grupo artístico. Ahora se formó un grupo de plástica, hay uno de prensa, otro que es el que junta dinero -ponemos dos pesos por mes cada uno-, hay una tesorera que juntó la plata de la primera fiesta; así vamos deslindando y repar-



## En Sociedad...

Somos de Ramos Mejía  
Y creemos todavía  
En los sueños, en el barrio  
Y en la solidaridad.

Somos de Ramos Mejía  
Empuñamos la alegría  
Derrotando la tristeza  
Que nos quiere en soledad.

Los Desaparramos están,  
Queriendo ser muchos más  
Venga vecion que lo esperamos  
Para cantar y bailar.

Los Desaparramos, señor,  
Le damos palo al dolor  
Porque apostamos por la esperanza  
de hacer un mundo mejor.

E-mail:  
grupodesparramos@hotmail.com

## Despa

tiendo las responsabilidades. Esa es la manera. Todos los sábados nos encontramos con Adhemar y con Ricardo, una hora antes del ensayo, con el grupo artístico, y hacemos la planificación o evaluación de lo que vamos a hacer.

**Recién mencionabas al grupo de dramaturgia y me mostraste un trabajo de cronología histórica que ese grupo va sistematizando a partir de las improvisaciones que el grupo hace.**

Eso que mencionás es una cronología que sale de los libros, de internet, y demás, de cómo nace Ramos Mejía, desde la llegada de los españoles hasta nuestros días. De acá nosotros vamos a tomar algunas cosas para la obra y otras no. Esto es una ayuda memoria. Por ej: nosotros tenemos la llegada de don Ramos Mejía con su esposa, con los esclavos, con los caballos y con las vacas, que vienen todos de España y acá están los querandíes y los animales. Eso va a ser un primer momento. No es fácil porque como es un trabajo para hacer al aire libre es mucha imagen, muchas canciones y poco diálogo, porque eso es propio del teatro comunitario. Cuando se reúne el grupo de dramaturgia hacemos un esbozo de lo que más nos gustó, la síntesis digamos y seguimos avanzando. Y así estamos armando la obra que vamos a montar, más adelante vendrá Cristina Ghione que nos hará cantar las mismas cosas que nosotros vamos componiendo.

**Claro, porque también trabajan en grupo las canciones, de las muchas canciones, van haciendo una selección...**

Qué pasa con las actuaciones, de todos los que salen a improvisar uno va viendo un perfil. Te cuento: hay un señor muy grande, muy grande, que el otro día hizo un ombú... y no lo puede hacer otro. Es un ombú de verdad, eso es irremplazable. El otro día una chica se disfrazó para ser un querandí. No te puedo explicar, era para tirarse al piso. Sobre todo tiene que ser muy cómico. De alguna manera estamos contando la historia desde un lugar de humor muy grande. Así como El Fulgor Argentino o Venimos de muy lejos. Así es como vamos aprendiendo en el camino, porque esto no tiene nada que ver con el teatro que yo he dirigido o he actuado en otras oportunidades.



## Ramos

**¿Cómo te vinculaste con la propuesta de trabajo comunitario?**

Desde que yo me acuerdo que me gusta el teatro. Tve años que no hice nada, porque estaba casada, tenía los chicos muy chicos y demás. Después, teníamos un grupo de teatro, El Galpón del Sur con..... con quien hice un curso de Brecht. Luego Lito Cruz tomó ese lugar, yo trabajé allí con Héctor Bidonde y con Onofre Lovero. Después Lito Cruz, pasa a la Dirección Nacional de Teatro y le dan como tarea ir al Teatro de La Ribera. Crea un proyecto que se llama con La Boca Abierta en el cual también trabajé. Íbamos con grupos a escuelas a relatar cuentos. Dentro de ese proyecto llevan al teatro de La Ribera al grupo Catalinas, hace 10, 12 años con Venimos de muy lejos. El grupo Catalinas era una fiesta, porque primero empezaban afuera, había zancos, todo lo que te pueda imaginar, un acróbata, era impresionante. Así llamaban a la gente y entrábamos al teatro. Cuando yo vi eso, en ese escenario tan impresionante, me quedé tan enamorada que le dije a Adhemar: "me voy a venir a La Boca a hacer teatro, porque yo quiero entrar en tu grupo". Él me dijo: "¿Qué te vas a venir vos de Ramos Mejía hasta acá? Lo que tenés que hacer vos es formar un grupo." Siempre me quedó esa idea. Hace dos o tres años, ellos empiezan a dar seminarios. Y entonces un día, no me preguntes cómo, me levanto, era pleno verano, todavía estaba Sergio Gisbert como Gerente del Banco. Entré y le dije: "Sergio, hablé con Adhemar

Bianchi para hacer un seminario acá y formar un grupo." Sergio me dice "Bárbaro Betty. Tendríamos que traer Venimos de muy lejos. ¿Sabés una cosa? Lo podemos traer para el 25 aniversario del Banco". Y ese fue el disparador del grupo.

**La respuesta del barrio, tanto de la gente que se integró al grupo como de quienes no, ¿es la que ustedes esperaban o imaginaban?**

Sí, mirá cuando nosotros vamos a la plaza, la ocupamos, tanto que un día oímos que una señora le decía a un nene de 6 años: "no, no por ahí con la bicicleta no, que están los grandes jugando." Cuando vamos a la plaza tenemos público, hacemos los trabajos corporales, hacemos las improvisaciones y la gente mira e incluso algunos se han seguido anotando. Después cuando hicimos la fiesta, para el 9 de julio, que declaramos la independencia de Ramos Mejía, queríamos probarnos, ver qué pasaba en la organización de la fiesta. Y nos quedó chico el lugar! Lo hicimos en el club Ramos Mejía que era para 200 y pico de personas y no cabía un alfiler. Hay respuesta. Lo que pasa es que la gente viene buscando diferentes cosas. Hay gente que por ahí busca un grupo cerrado, un grupo chico o por ahí busca una cosa de teatro o de laboratorio, de teatro íntimo. Es otra cosa. Hay un grupo madre que está desde la primera hora, que debemos ser 30, 35 personas y después gente que entra y sale. Cosa que ya me habían avisado que iba a ser así. Al principio se habían anotado 60 que vinieron las primeras veces. Algunos siguieron y otros no. Esto tiene una cosa de compromiso, de poder sostenerlo en el tiempo. Y ahora aparece la idea de un lugar

donde guardar todas las cosas de plástica, dónde encontrarnos... Por ahora estamos en el Banco y alternativamente en la plaza.

**¿Y para cuándo podremos verlos?**

Yo creo que para fines de noviembre.

**¿Tiene nombre ya el espectáculo?**

No, no tiene nombre. Eso también va a ser un poco más adelante, y vamos a ver qué cosas quedan y qué cosas no. Tenemos que hacer un espectáculo de una hora y pico más o menos. Al principio lo vamos a hacer en la plaza y como no tenemos allí bambalinas, para poder cambiarnos y demás, lo haremos con elementos que se puedan sacar y poner. No vamos a poder poner todo, va a haber cosas que vamos a dejar para otro espectáculo.

Otra cosa que yo te quería comentar es la energía que da el encontrarse con nosotros: se hacen amistades, se hacen relaciones, hay gente que está sola y está esperando el sábado para venir. Hay una cosa que tiene que ver con la relación con los demás que es fabulosa.

**Y después se transmite en la actuación de los grupos comunitarios cuando uno ve las obras, como le decía a Adhemar cuando lo entrevisté..**

La fuerza que tienen juntos .... te sale preguntarte por qué no estoy ahí... Parece que eso fuera la felicidad. Lo que pasa es que estamos acostumbrados a todo lo contrario, a cerrar la puerta del lado de adentro... 

*Entrevistó Adriana Murriello*



Forma & Color

Pasajes • Turismo

# Falvella Viajes

**Fernando Falvella**

Esmeralda 961 2° B - Buenos Aires ARGENTINA  
Tel. 4311-6251 (rotativas) Fax (+54 11) 4311-6252

# Junto a alumnos, padres y ex.

## **JUNTA DIRECTIVA**

### **Presidente**

Carpineta, Domingo

### **Vicepresidenta**

Lozada, Luisa

### **Secretario**

Ríos, Raúl

### **Tesorero**

Maffeo, Eduardo

### **Vocales**

Agüero, Elsa

Iglesias, Esther

Lobo, María Magdalena

Manoukian, Leila

Pak, Alicia

Tresols, Jorge

Urcola, Hugo

Verna, Daniel

## **DIRECCIÓN GENERAL**

### **Directora General**

Bauman, Elsa Flora

### **Oficina de Desarrollo Institucional**

Muriello, Adriana Beatriz

## **CAPELLANÍA**

Gaydou, Mirna Estela

## **ADMINISTRACIÓN**

Marti, Silvia

## **INTENDENCIA**

Bizzerra, Raúl Mateo

## **DIRECCIONES DE NIVEL**

### **Nivel Inicial**

#### **Directora**

Mendoza, Adriana Nora

#### **Vicedirectora**

Gattinoni, Beatriz Ema

## **Educación General Básica**

### **Directora**

Rodríguez, María Cristina

## **Vicedirectora EGB 1 y 2**

Berger, Norma Elena

Gómez, Norma Susana

## **Vicedirectora EGB3**

Agosta, Alejandra Patricia

## **Polimodal**

### **Directora**

Gutiérrez, Silvia Elena

### **Coordinador BGA**

Campagna, Daniel Salvador

## **Escuela Especial**

### **Directora**

González, Laura Hilda

## **Nivel Superior**

### **Directora**

De Vita, Graciela

## **ASESORES**

Caputo, Carlos Alberto

Cordón Larios, Cristina

Laborde, Sonia

Ontivero, Norma Alicia

Rosso de Alliani, Lilia

Severino, Karina Alejandra

## **COORDINACIONES ACADÉMICAS**

### **Profesorado de Inglés**

Capello, María Laura

### **Profesorado de Educación Física**

Prieto, Eduardo

### **Arte**

García, Juan Sebastián

### **Inglés EGB 1, 2 y 3**

Bottán, Mónica Beatriz

### **Inglés Polimodal**

Torres, María Eugenia

## **Educación Física**

Schneider, Ruth Norma

## **Computación**

Matheus, Norma Lérica

## **Escuela de Natación**

Comaleras, Jorge Mariano

## **Música**

Firmenich, Augusto Gabriel

## **Directora de la Banda**

Urcola, Laura Raquel

## **Bibliotecario**

Vaccari, Jorge Alberto

## **PERSONAL DOCENTE**

Abia, Mariana Paula

Adachi, Isabel Toshie

Agosta, Fabiana Claudia

Algava, Mariano

Alonso, Adriana Cecilia

Amado, Sebastián Andrés

Amoretti, Angélica María

Ansolabehere, Fernando

Antognoli, María Isabel

Arango, Analía Virginia

Arrom, Gustavo Agustín

Azzam, Irene

Barbosa, Clara María

Baronzini, Andrea Marina

Benito, Patricia Inés

Blasco, Yanina Laura

Bloise, Silvana Ruth

Blotto, Ercilia Inés

Boltrino, María Ángela

Bona, Ana María De Los Ángeles

Bonavita, Fernando

Boquete, Marcela Amelia

Bronzina, María Lilitiana

Bucci, Verónica

Burchi, María Marta

Cabo, Patricia Claudia

Canosa, Sergio Nicolás

Cavalli, Alejandro Javier

Cao, Lilitiana Magdalena

Cazó, Silvia Lilitiana

Cañone, Gabriela Edith

Colotta, Beatriz Isabel

Cordobés, Andrea Rosana

Cornide Gabeiras, Olimpia

Costa, María Marcela

Crespí, Graciela Beatriz

Crosta, María Daniela

Cucurullo, María Eugenia

Cunningham, Eduardo Jorge

Curiale, Karina Fernanda

De Luca, Alejandro Rubén

Demborynski, Adriana Inés

Di Lisa, Mónica Graciela

Díaz Talamonti, Anita

Diderle, Gustavo Alfredo

Dodaro, Rosa Beatriz

Dolmen, Fernando Carlos

Dominikow, María Patricia

Fariñas, Roberto Julio

Fernández, Edna Zulma

Fernández, María Del Carmen

Fernández, Silvia Hebe

Fernández, Obdulia Celina

Ferrari, Silvia Cristina

Fiare, Analía Gabriela

Figini, Eleonora Graciela

Filadoro, Alejandra Hebe

Flores, Angélica Elena

Frasísti, Claudia Adriana

Frejeiro, Karina Belén

García, Rozana

Garello, Lilitiana Esther

Gatto, Nicolás Agustín Marcelo

Gerber, Mara Paula

Ghío, Analía Claudia

Goldin, José Aron

Gómez, Marta Ester



**Librería**  
*Chispita's*

Más de 30 años  
comprometidos con  
la educación

**French 124**  
(1704) Ramos Mejía  
Prov. de Bs. As.  
4654-7147

# -alumnos hacemos el WARD...

Gómez, Stella Maris  
Goncalves, Elena Beatriz  
González Gainza, Ramiro  
Guido, Mario Gabriel  
Guillermino, Patricia Mónica  
Harboure, Ricardo Oscar  
Henault, Carlos Augusto  
Hernández, Aída Eva  
Hougham, Ronald Harold  
Iglesias, Lorena Vanina  
Juárez, José Naime  
Juncos, Gladys Alejandra  
Kaech, Silvia  
Ladjet, Hugo César  
Ladjet, Pablo Gabriel  
Larghi, Claudia Hortensia  
Lasorsa, Carlos Alberto  
Ledwith, Andrea Susana  
Lepratto, Guillermo José  
Levy, Ariel Simón  
Lezcano, Mirta Susana  
López, Graciela Irene  
López, Loreley  
López, Mónica Fabiana  
Madeo, Virginia  
Madueño, Juan Agustín  
Manteiga, Graciela Liliana  
Marano, Karina Alejandra  
Marcellino, María Marta  
Marino, Mónica Beatriz  
Martín, Carlos Gustavo  
Martínez, Raquel Inés  
Marzani, Nora Beatriz  
Maziotti, Silvia María  
Mendizábal, María Cecilia  
Mendizábal, María Eugenia  
Míguez, Anahí  
Mkhitarian, Patricia Mariana  
Mosqueira, Carlos Adrián  
Moya, Nora Cecilia  
Muñiz, Adriana  
Niedermaier, Erica Nancy  
Novoa, Susana

Obeso, Aurea María Rita  
Ois, Elizabeth  
Omodei, Edita Claudia  
Oliva, Haydée Elba  
Orsoletti, Liliana Gabriela  
Ortega, Javier Ignacio  
Osorio, Patricia  
Paita, María Cristina  
Palma, Marcela Miriam  
Parodi, Andrea Inés  
Paz, Juliana Mabel  
Pennisi, Verónica Patricia  
Peralta, Daniel Héctor  
Pérez, Samuel Andrés  
Pets, Graciela Inés  
Petta, Francisco Alberto  
Pía, Alicia Beatriz  
Pietrantonio, Ianina Susana  
Piquero, Fernando  
Pisarri, María Teresa  
Pitton, Egle Ilva  
Pollastrini, Eliana Carla  
Polo, Silvia Leonor  
Portas, Paula Beatriz  
Pregno, Sandra Graciela  
Quero, Ana Laura  
Ramírez, Carmen Itatí  
Redelico, Francisco Luis  
Ribeiro, Rubén Gabriel  
Ribot, Sara María  
Rittel, Luciana  
Rodríguez, Lara Susana  
Rodríguez, Héctor José  
Rodríguez Pardo, Gabriela  
Romagnoli, Karina Eugenia  
Romero, Ernesto José  
Rosz, Carla Verónica  
Rubino, Marina Graciela  
Ruggiero, Gabriela Ana  
Santos Ponisio, María Laura  
Sarlo, Sergio  
Serafini, Alicia Marta  
Servat, Jorge Claudio

Silva, César Esteban  
Sirri, Eduardo Julio  
Sívori, Juan Manuel  
Soncini, Jorge Marcelo  
Sosa, David Eduardo  
Stopar, Sandra Edith  
Szlukier, Susana  
Tagliafichi, Ricardo José  
Tarando, Daniel Alfredo  
Tello, Luciano  
Tello, Luis Fernando  
Torres, Juan José  
Tripputi, Raquel Ester  
Ugalde, Ricardo Jorge  
Untermann, María Verónica  
Vasconi, Adriana Marcela  
Vergalito, Esteban Nelson  
Vicencio, Carlos Alberto  
Vidal, Fabio Bernardo  
Villalba, Gabriela Fernanda  
Vistuer, Beatriz  
Viviani, Lilia Eugenia  
Zarco Pérez, Celia Luján  
Zasinovich, Silvina Myriam  
Zawada, Daniel

Ricomagno, Francisco  
Ricuero, Alfredo Luis  
Salvia, Graciela María  
Szewczuk, Daniel Esteban  
Torres, Flavia Mariel  
Tresols, Alicia Teresa  
Veltri, Patricio Hernán

## Consultorio Médico

D'Apolito, Graciela Nélida  
Meza, Ignacia

## MAESTRANZA

Alconz Quenaya, Nicolás  
Báez, Rodolfo  
Enrique, Pedro Antonio  
González, Aldo Osvaldo  
Hernández Gatica, Samuel A.  
Larrea, Bernardo  
Lescano, Cristóbal Del Valle  
Lezcano, Bernardino  
Nirenberger, José Arturo  
Pacheco, Eleazar Casimiro  
Plaza, Celia Rosa  
Riquel, Clara Isabel  
Roldán, Teresa del Carmen  
Rutz, Juan Emilio  
Uzandizaga, Luis Ramón

## PERSONAL ADMINISTRATIVO

Álvarez, Gabriela Paula  
Billone, Norma Mirta  
Bruno, Natalia Fiorella  
Cristiani, Flavia Paola  
Dutto, Gisella Vanina  
Forte, Sebastián Gastón  
Gil, Marisa Mónica  
Giomí, Sabrina Soledad  
Gómez, Marisa Noemí  
Heredia, María Yolanda  
López, Mariano  
Mantiñan, Silvia Cecilia  
Márquez, Agustina  
Nigro, Liliana Susana  
Pereira Linhares, María Graciela  
Pets, Susana Guillermina

## Personal de Vigilancia

Almaraz, Manuel Agustín  
Álvarez, Ramón Alberto  
Carlucci, Santiago Daniel  
Domínguez, Juan Carlos  
Fernández, Hugo Alberto  
González, Eduardo Néstor  
González, Mario Daniel  
Juárez, Néstor Darío  
Palacios, Jorge Omar  
Schneider, Oscar Conrado  
Statello, Jorge Horacio  
Vera, Daniel Alberto



## OFTAL MEDIC Clínica de Ojos

*Cirugías con Eximer Laser,  
miopía, astigmatismo e hipermetropía  
Microcirugía de catarata y glaucoma.  
Terapia fotodinámica.  
Tratamientos con Argón y Yag Laser.  
Estudios de alta complejidad.*

Fraternidad 114 Haedo Bs.As./Telefax (011) 4443-6698 / 4658-6164  
Moreno 850 6° B - Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
Tel. (011) 4334-0537 / e-mail: hibarra@intramed.net.ar



Mirna E.  
**Gaydou**

Capellana y Coordinadora del Departamento de Educación Cristiana

# Educación Cristiana Propuestas para una educación solidaria

Existen varias posibilidades para plantear la Educación Cristiana en una institución educativa. En su vasta trayectoria en este campo, las escuelas y universidades provenientes de las tradiciones metodista y discípulos de Cristo han sostenido que la finalidad de la Educación Cristiana, es ofrecer durante la etapa escolar, un testimonio del amor de Dios a la humanidad, creando posibilidades de encuentro con Dios en Cristo.

Desde esta perspectiva, la Educación Cristiana busca crear condiciones de vida, trabajo y aprendizaje que posibilite la realización como personas, obviamente, con nuestras particularidades y diferencias, pero a la vez, llegando a ser capaces de conformar una comunidad de testimonio.

Compartimos una ya tradicional definición de Educación Cristiana: "...para que la educación sea cristiana, no basta que se hable de Dios, de Jesucristo o de la iglesia; tiene que llevar a un encuentro con Jesucristo...el propósito no es sólo conocer, sino vivir; no sólo saber, sino actuar; no sólo interpretar, sino transformar. La educación cristiana es una praxis evangélica, es decir, un proceso de acción – reflexión-acción basado en la acción liberadora de Dios."<sup>1</sup>

Es nuestra convicción que iniciar

un proceso de reflexión comunitaria, tomando la diversidad como una posibilidad de enriquecimiento mutuo, nos lleva al compromiso de llevar a cabo nuevas prácticas que respondan a las renovadas situaciones que estamos viviendo como familias, en la escuela y en la sociedad en general. La idea es que todos podamos contribuir a hacer de este mundo un lugar más justo, fraterno y solidario.

Es a partir de una práctica común y de los valores sólidos en que nos afirmamos, que será posible, aún en un ámbito tan heterogéneo y diverso como el del alumnado del Colegio Ward, extraer aprendizajes significativos para toda la comunidad.

En este marco, los proyectos solidarios tienen un lugar central en la propuesta de Educación Cristiana y es por esta razón que en la institución nos propusimos desafiarlos a revisar nuestros conceptos y prácticas solidarias.

## ¿Qué entendemos por solidaridad?

A menudo está sobreentendido que se trata de campañas de recolección de víveres, útiles, ropa, medica-



mentos para enviar a algunos lugares con necesidades específicas. Y en este sentido el Colegio Ward tiene una vasta tradición de compromiso solidario con instituciones y grupos a los que viene acompañando desde tiempo atrás y que se continúa en el presente.

Sin embargo, también consideramos importante desafiarlos a ir un poco más allá de cubrir la emergencia y comenzar a atender las causas.

Al plantear las bases de una concepción más de tipo asistencial, está implícito un concepto de "destinatario" de nuestra solidaridad que queremos revisar. Nos propusimos hacerlo a partir del trabajo en los valores que se sostienen institucionalmente y, en especial, desde la propuesta de Educación Cristiana. Estos valores son el amor, la buena convivencia, el respeto por el otro, por la opinión del otro, por la creencia del otro. Buscamos nuevas propuestas que permitan encontrar los caminos para arraigarlos en la vivencia de las familias del Co-



legio, así como en la experiencia cotidiana de la institución.

En este proceso de revisión se pensó en generar un espacio que estuviera ligado al aprendizaje compartido, a la construcción de conocimientos, que se diera en el marco de un encuentro entre los compañeros más grandes y los un poco más chicos de la institución. Así surgió la idea de llevar adelante un nuevo proyecto.

### **Proyecto de aproximación a la práctica de la docencia**

*“La solidaridad es la ternura de los pueblos”  
Pablo Neruda*

El proyecto consiste en el acompañamiento de alumnos del Nivel Polimodal en la aproximación a la práctica docente. El mismo se desarrolla en el marco de la institución, entre los niveles Polimodal y EGB, y dentro del espacio curricular “Educación Cristiana”. Su coordinación depende de Ca-

pellanía y de los docentes del área pertenecientes a los niveles mencionados. En términos generales, el esquema de funcionamiento es el siguiente:

1. Planificación de las clases a partir de un tema previamente seleccionado (tomado de las planificaciones de los distintos años de EGB). Esta actividad es realizada por los alumnos de Polimodal interesados en el proyecto y bajo la supervisión de su docente de Educación Cristiana.
2. Dictado de clases en EGB, a cargo de los mismos alumnos y bajo la supervisión del docente de Educación Cristiana del curso de EGB respectivo o de la Capellana.
3. Evaluación de las clases dictadas y reflexión pedagógica. Esta tercera instancia es construida entre los alumnos - docentes e integrantes del Departamento de Educación Cristiana.

Estas experiencias se realizan en los horarios habituales del espacio curricular en los distintos años de EGB y bajo la autorización de los docentes de Polimodal que se encuentren dando clase en ese momento a los alumnos involucrados en el proyecto.

### **Fundamentación del proyecto**

Partimos del supuesto de que una de las principales problemáticas que vive el alumno en el Nivel Polimodal de nuestro Colegio es la referida a su vocación, entendiendo en este contexto su dimensión laboral. Con el comienzo del nivel Polimodal surgen ya algunas preguntas referidas a tal cuestión, que se agudizan a medida que se aproxima la finalización de los estudios y el inicio de una nueva etapa (en general terciaria o universitaria).

Por otra parte, presuponemos la voluntad institucional -sostenida durante décadas- de dar a sus alum-



# Educación Cristiana

## Propuestas para una educación solidaria



nos la mejor educación posible. Esto significa, ante todo, una educación integral, orientada a la generación de autonomía y basada en valores cristianos.

El presente proyecto intenta responder de manera concreta a la pregunta vocacional, ofreciendo a los alumnos de Polimodal la posibilidad de, por un lado, evaluar desde la práctica su interés en la docencia, así como sus aptitudes para el desarrollo de la misma, y, por otro, tener la posibilidad de intercambio con los pares menores de la institución.

El proceso de aproximación a la práctica docente requiere de la adquisición de conocimientos teórico - prácticos de diverso tipo, exige tomar decisiones propias y reclama poner en juego un profundo espíritu de servicio. Implica también asumir, con preparación y guía, otros roles dentro de la institución, que tienen que ver con la puesta en práctica de conocimientos, llevar a cabo actividades diversas de contacto, socialización y el acompañamiento de los procesos de aprendizaje de los más chicos. Por todos estos aspectos e n t e n d e m o s que aporta mu-

chos elementos para alcanzar una educación integral, signada por la autonomía y los valores cristianos.

### Objetivos del proyecto

- Que los alumnos de Polimodal interesados en el proyecto se inicien en diversas prácticas pedagógicas y solidarias, asimilen contenidos estudiados en el espacio curricular Educación Cristiana durante el proceso de preparación y conducción de clases en cursos de EGB y pongan en juego su creatividad en el diseño de propuestas didácticas para el dictado de los distintos temas.
- Que los alumnos de EGB se enriquezcan con la diversidad de propuestas didácticas y estilos de conducción de clase y conozcan desde un lugar significativo a los alumnos que están a punto de egresar de la institución.
- Que los docentes de Educación Cristiana y la Capellana se ejerciten en el acompañamiento de la iniciación de alumnos de Polimodal a una práctica determinada de la Educación Cristiana y que puedan evaluar, con los alumnos a punto de completar su paso por la institución, las nuevas prácticas y lecturas del Evangelio y de la realidad que los alumnos pueden realizar

- Que la institución escolar amplíe los espacios de educación integral de sus alumnos y profundice la integración institucional y su testimonio cristiano.

### Propuesta de temas a trabajar en el proyecto

- La solidaridad: ¿Qué significa ser solidario? ¿Cómo somos solidarios en nuestra vida cotidiana? Jesús como ejemplo de solidaridad con el prójimo.
- El mundo en el que vivimos. Creación y mayordomía. Problemas ambientales y nuestra responsabilidad frente a ellos.
- Relación grupal: valoración de lo comunitario. Reconocimiento y respeto de uno mismo y de los otros. Resolución de conflictos a partir de la búsqueda de la justicia.

Esta es una de las posibilidades que encontramos, basándonos en la generación de espacios que hagan posible la realización de aprendizajes significativos en los que estén presente los valores que se sostienen institucionalmente.

Seguimos trabajando en la esperanza de innovar propuestas que nos ayuden como comunidad educativa a sostener desde nuestras acciones y testimonios un compromiso con el Evangelio



## Expresiones de alumnos que participaron en la experiencia

Los alumnos que participan de la experiencia son: de 2do. Año Polimodal en Economía: *Sofía Amato, Florencia Horak, Florencia Mazzei, Martina Stortini, Belén Samid, Estefanía Solomita, Matías Varela Torres, Gabriel Mraida, Ignacio Pazos y Marcelo Fernández.* De 2do. Año Polimodal en Humanidades: *Bárbara Paoletti, Carla Vara, Karina Manfré, Victoria Reilly, Victoria Quevedo, Felicitas De la Fare y Sol Smichowski,* y los grupos completos de 6to. y 7mo. años A y B de EGB.

*Compartimos las expresiones de algunos de ellos respecto de la experiencia.*

"En nuestra experiencia de encabezar la clase del grupo de sexto año, pudimos ayudar a los chicos a comprender que los problemas, ya sean internos o externos, se deben resolver hablando, razonando junto con los demás, para poder llegar a un arreglo, sin recurrir a la violencia.

Por otro lado, ellos también nos enseñaron a nosotros, ya que fue una experiencia nueva, que nos permitió ponernos en lugar de los profesores, y a la vez nos complementamos más con los chicos, porque al ser de una edad más próxima, to-

maban más confianza para contarnos los problemas y conflictos del grupo."

**Estefanía Solomita – Florencia Mazzei**

### Todo por una simple sonrisa

"Un día martes del corriente año, Esteban Vergalito, nuestro profesor de Educación Cristiana, nos hizo una propuesta muy interesante: Participar de una actividad voluntaria, que particularmente a mí, me pareció una idea muy sugestiva y cautivante.

La primer experiencia fue con alumnos de sexto año de EGB, con quienes compartimos dos clases. Tratamos el tema de las relaciones existentes entre los niños y las niñas de su edad: sus peleas y el factor que desencadena esta inminente rivalidad entre ellos. Luego de observar el interés por el tema en cuestión en cada uno de sus rostros, y cómo se prestaban a la discusión de los temas durante horas enteras, pudimos considerar este debut como realmente exitoso.

Hubo otra experiencia que fue el día que nos propusieron hacer una actividad especial con alumnos de séptimo B. Ya

que el Día del Niño se aproximaba, la propuesta de los profesores consistió en asistir a los chicos de dicho curso en la confección de carameleros que luego serían llevadas al Ropero San Francisco y repartidas el domingo siguiente.

La actividad duró una hora. Podía notarse rotundamente el afán de colaborar de los alumnos. Algunas cajitas se hicieron en cartulina plegada y otras en tubos de cartón forrados con goma eva. Cada caja tuvo un ornamento particular. No había dos cajitas iguales. (...)

Al final de la clase tomamos conciencia de que los puñados de caramelos más tarde se convertirían en puñados de sonrisas. (...)

Tal vez lo que hemos hecho no sea demasiado. Quizás el valor material de aquellas cajitas sea imperceptible. Pero lo que más importa es que se confeccionaron con amor. (...) Si hay algo que realmente nos reconfortaría es el hecho de saber que en este mundo, o, al menos en este país con sectores tan carenciados, existen personas dispuestas a ayudar..."

**Carla Vara**

# Educación Cristiana Propuestas para una educación solidaria



de un Dios de amor y justicia para todos.

La solidaridad comienza en lo cotidiano, en el reconocimiento, en el respeto, en las relaciones no violentas y justas que nosotros mismos, grandes y chicos, seamos capaces de vivir.

Si queremos mejorar nuestra calidad de vida y relaciones tenemos que comprometernos a animarnos a experimentar la "novedad de vida" que nos propone el Evangelio, y creemos que esto es posible aún en la escuela, donde muchos de nosotros compartimos la jornada completa.

Los alumnos de 6° EGB y 2° Polimodal se animaron a acercarse, a compartir lo que unos y otros saben, a mirarse en forma diferente, a escuchar las experiencias de los más grandes, y las preguntas... a valorar el encuentro.

Compartimos esta experiencia en la esperanza de que desde otros lugares podamos animarnos a dejar de recorrer caminos muy marcados y abrir nuevos, donde podamos descubrirnos como personas, donde todo no esté tan establecido, donde nos desafíemos a ponernos -por un rato- en el lugar del otro. Uno de alumnos de Polimodal, ni bien se puso al frente del aula para dar la primera consigna de trabajo en 6° dijo:

"Qué difícil es estar acá!". Seguramente este sólo gesto le permitirá valorar el lugar de sus docentes frente a un curso.

Para una sociedad diferente, necesitamos construir lo antes posible nuevos lazos y formas de relacionarnos, y en relación con esto, refiero

También los más pequeños dijeron lo suyo, evaluando el resultado de la experiencia vivida:

"Fue una experiencia muy divertida, que nos ayudó a muchos a resolver nuestros problemas! ¡Ojalá vuelvan!"

6° B (siguen firmas del grupo)

"Tuvimos dos encuentros con los chicos de 2° año de Polimodal, me resultó positivo, porque nos enseñaron que en lugar de pelear es importante hablar.

Que nos tenemos que ayudar. Pudimos escucharlos y escucharnos. Nos ayudaron a recordar los momentos divertidos que vivimos en grupo. Intentaron que pudiéramos no dejar de lado a un compañero.

Nos pudimos expresar.

Nos supieron escuchar.

¡Gracias por todo!"

6° A (siguen firmas del grupo)

una frase dicha en el marco del I Congreso Internacional de Aprendizaje – Servicio, que se realizó en Buenos Aires en noviembre de 2003, citando al Ministro de Educación, Lic. Daniel Filmus:

"Necesitamos que los chicos sepan mucho, mucho de artes, mucho de ciencias, mucho de todo; pero con compromiso solidario y de servicio a la comunidad, porque necesitamos educarlos para la paz, y para una sociedad mejor." 

1. Preiswerk, Matthias, Educación en la Palabra Viva, Marco teórico para la Educación Cristiana. Lima, Perú Comisión Latinoamericana de Educación Cristiana CELADEC, 1984.

**Noemí Soza**

Licenciada en Psicología  
Psicoterapia – Orientación

Tel. 4583-1794  
e-mail: noemisosa@2vias.com.ar

**GUADAMA**  
SERVICE • VENTAS • REPARACIONES

- Telefonía •Porteros Eléctricos •Alarmas -
- Circuito Cerrado •Centrales Telefónicas •Fax
- Portero Visor •Candados Telefónicos •Timbres
- Atención al Gremio

Telefax: 46562590 Castillo 509 - Ramos Mejía  
Celular: 15-4532-0130 oscarjuanlopez@yahoo.com.ar

**Adhesión**

**JUAN JOSÉ  
DEL RIO**

**Amalia T. Sosiuk de Uerna**  
Cosmetóloga Cosmiátrix

Integrante del Servicio de Cosmiatría del Hospital A. Posadas

- Acné • Rosácea
- Envejecimiento prematuro
- Drenaje linfático

Turnos: 4716-0993 / 1554629108  
amaliatatiana@yahoo.com.ar

**Adhesión**

**FAMILIA  
CAGEL**





# Dulce de Membrillo y Diversidad Social

## Fernando Rusquellas

*Ingresé al CW en 1947 y casi sin darme cuenta egresé bachiller en 1958. Curso de Ingreso en la UBA, Facultad de Farmacia y Bioquímica. Ayudantía en Biología General, creación y dirección del grupo de audiovisual y cine didáctico de animación del Departamento de Ciencias Biológicas, Jefatura de Trabajos Prácticos en Histología Humana, creación del laboratorio de control de procesos de color en Laboratorio Fotocrom, audiovisuales didácticos de Ciencias Biológicas y publicitarios en Diacrom, muñecos para varias series didácticas abortadas para TV, muñecas y maquetas para el exitoso microprograma televisivo de Carlos Loiseau "Clemente", Laboratorio privado de Análisis Clínicos y de Higiene y Seguridad Industrial, junto a un selecto grupo de ex alumnos, participación en la edición de tres números de la revista Ariel de la Sociedad de Ex Alumnos del Colegio Ward, charlas, otras actividades varias y -recientemente- una incipiente participación en la Comisión de Cultura de "Juntos por Villa Sarmiento". No me resulta demasiado ajeno aquello de la Biblia junto al calefón...*



"Dulce de Membrillo La Gioconda" decía, escrito con llamativos caracteres dorados en la igualmente dorada tapa de una lata en la que mi abuela transportaba carreteles de hilo, agujas, y algún otro elemento costurero para zurcir o bordar al aire libre, entre las plantas.

Recuerdo ese momento como la imagen en colores de un vívido diapositivo: sentados a la sombra del maíz a ambos lados de un surco, mi abuela probablemente sobre algún banquito o tal vez un almohadón, y yo sobre la tierra negra y húmeda escuchando el relato de cómo el gran Leonardo había pintado ese hermoso retrato de mujer en la lata de dulce de membrillo, al tiempo que aprendía a diseccionar con las uñas las inflorescencias masculina y femenina de aquel maíz.

En esos tempranos estadios del desarrollo intelectual, la falta de solución de continuidad entre áreas tan distantes del conocimiento haya definido -tal vez en mi pensamiento- una modalidad que perduró hasta hoy.

Sesiones de este cariz se repetían frecuentemente cada vez que mis padres salían a trabajar, cuando quedaba a

solas con aquella maravillosa mujer de voz suave, ojos grises, cabellos blancos y respetable nariz aguileña.

La conciencia de ser propietario de un "montón de conocimientos" que otros congéneres de mi edad no poseían pudo no haber sido del todo saludable: "para qué voy a ir al colegio?"; la maestra diría: "¿a qué viene este chico, a aprender o a enseñar?" Afortunadamente cuando llegó el momento no dijo eso.

Una mañana de marzo de 1947, mi mamá me llevó a conocer a la que habría de ser mi primera maestra. Me invadía el lógico temor que a todos los seres vivos más o menos conscientes del peligro les inspira lo desconocido.

El temor que me acuciaba se disipó de golpe y por completo: la maestra tenía voz suave, acariciante, ronquilla. Era delgada, de maravillosos ojos grises, cabellos blancos y respetable nariz aguileña... Simultáneamente, otra mamá llevaba a una niña de cabellos dorados y enormes ojos azules para conocer a la maestra. Quedé absolutamente fascinado. Si alguien hubiera mirado mis ojos con atención habría visto en mis pupilas espirales giratorias como en los dibujos animados.

Llegó el primer día de clase.

Nervios.

Un poco de susto.

Filas, totalmente nuevas para mí (que no me gustaron nada).

Dos nenas de tamaño mucho mayor que el mío se apiadaron de mí y me ayudaron a desembarazarme de la mochila de cuero, aún dura por no haber sido usada anteriormente.

El aula. Mesitas y sillitas ordenadas en filas casi perfectas llenaban el recinto y la maestra nos distribuyó según algún orden preestablecido. ¡Increíblemente en la mesita justo delante de la mía la niña de ojos azules! (¿habrá visto la maestra las espirales de mis pupilas?) En los días subsiguientes pude admirar su inteligencia, más rápida y ágil que la mía; era desenvuelta en su relación con las maestras y a su vez demostraba admiración por mis dibujos. Tal vez por ser ella quien era me fue fácil aceptarlo. Ya no era yo el único y el más sabio. Aprendí que existían personas superiores a mí y era posible no sólo respetarlas sino quererlas y ser respetado y querido por ellas. ¿Pasaría lo mismo en el caso contrario, cuando el otro fuera menos capaz, menos inteligente?

Me costó más.

No fue gratis.

Me costó entender que pensar de manera diferente, poseer estos o aquellos conocimientos, estas o aquellas capacidades, creer en unas cosas y otras no hacen a nadie superior ni inferior. Que a lo sumo esas diferencias hacen que seamos *distintos*.

Me costó una provechosa convivencia con lo que llamamos "Espíritu del Colegio" durante los años restantes del primario sumados a los del secundario.

Cientos de discusiones fecundas con mis compañeros y profesores maduraron y ensancharon mi pensamiento.

Nadie debía convencer a nadie.

Nadie ganaba ni perdía discusiones.

Era aprender del otro.

Era la búsqueda de la Verdad. Todos los que participamos de tales discusiones nos enriquecimos con ellas.

Por mi parte, descubrí lo gratificante que pueden ser las relaciones entre los seres humanos, sobre todo cuando sus ideas y sus creencias son *distintas*.

Aquel niño en contacto íntimo con la naturaleza y comenzando apenas a descubrir algunas manifestaciones del arte y la ciencia -siempre dentro del ca-

lor familiar- no había siquiera soñado con una sociedad amplia, compleja y diversa a la que debería integrarse en un momento o en otro.

La sana incorporación a la sociedad facilitó el desarrollo de la personalidad, de la madurez, de la aceptación de las responsabilidades sociales, del altruismo, de los más profundos sentimientos personales.

De la felicidad.

Durante la época del secundario, un par de ojos verdes (siempre los ojos) me fascinaron esta vez más firmemente, definitivamente, de un modo más complejo y seguro. Permanecemos juntos y enamorados por siempre. Una hija, 32 años, egresada de la Escuela Nacional de Bellas Artes, heredera indirecta de ese contagioso e imponderable "Espíritu del Colegio".

Lo mismo que en el mundo biológico la *diversidad* es garantía de *evolución social*. Aún los grupos minoritarios, cuando son positivos, por diferentes y raros que puedan parecer, pueden ser reservas de modelos de organización capaces de resolver en el futuro situaciones de supervivencia insospechadas. ♣

# EDUCACION INTERNACIONAL

EN LA ARGENTINA

Distinguido con el Auspicio de la Dirección General de Asuntos Culturales. Cancillería Argentina

**Directorio de Educación Privada Bilingüe,**  
dirigido a familias  
que eligen calidad educativa  
para sus hijos.

Suscripciones:  
**consej@fibertel.com.ar**



Sonia  
**Laborde**  
Asesora Pedagógica



Jorge A.  
**Vaccari**  
Bibliotecario



Gabriela  
**Rodríguez  
Pardo**  
Bibliotecaria

# Colecciones de ayer en las aulas de hoy...

El objetivo de este artículo es dar a conocer ciertas obras de valor en la historia de las ideas pedagógicas, que constituyen parte del patrimonio de nuestra Biblioteca.

Con esta intención presentamos las siguientes *Colecciones*, algunas de ellas publicadas a partir de las primeras décadas del siglo XX por autores cuyos aportes a la educación han constituido enfoques de reconocimiento internacional.

- *La colección: La Escuela Activa, La Nueva Educación, La Pedagogía Contemporánea, Los Libros de la Escuela, Programas Escolares, Biblioteca Pedagógica, Serie Metodológica y Serie Escolar*, de la Editorial *Publicaciones de la Revista de Pedagogía*, y
- *Las colecciones: Ciencia y Educación, Biblioteca del Maestro, Biblioteca Nova de la Educación*, de las Editoriales: *Ediciones de la Lectura, Losada y Nova*, respectivamente.

Desde sus tempranas elaboraciones el Proyecto Educativo del Colegio Ward ha incluido estas perspectivas pedagógicas a partir de una de sus ideas centrales: el *trabajo en equipo*, enfoque que se desarrollara en nuestro país hacia 1940.

El **trabajo en equipo** constituye una aplicación de los métodos de la Escuela Activa inspirado en las ideas pedagógicas y psicológicas de –entre otros– autores como: Cousinet y Freinet, en Francia; Dubois, Decroly y Jadot en Bélgica; Dottrens, Bovet, Ferrière y Piaget, en Suiza; Paulsen, W., Oestreich, Petersen y Kerschenteiner en Alemania; Dewey (ver recuadro 1), Kilpatrick, Stevenson y Collins en EEUU y Luzu-

riaga en España y posteriormente también en Argentina. De manera general también contribuyen a su implementación el *‘Método de Proyectos’* en Estados Unidos, las *‘Cooperativas Escolares’* en Polonia y en Francia y las *‘Comunidades Escolares’* en Alemania (ver recuadro 2).

Encontramos asimismo antecedentes del **trabajo en equipo**, aunque no se emplea

ba esta denominación, hacia fines del siglo XIX en Alemania, Suecia, Suiza, Checoslovaquia y E.E.U.U. aunque su formulación específica se encuentra hacia la segunda década del siglo XX. *“En Dinamarca, la ley prescribía ya en 1903 el trabajo por grupos en ciertas ramas”* (Navarro, María Luisa: El método de trabajo por equipos. Bs. As.; Losada; pp: 10; 1944.)

## RECUADRO 1

Para contextualizar el pensamiento pedagógico de John Dewey es conveniente reconocer los antecedentes comunes –en la historia de las ideas pedagógicas norteamericanas– tanto del valor atribuido al aprendizaje activo y a la centralidad de los procesos de comprensión como a la construcción del conocimiento a partir de los intereses y posibilidades cognitivas de los alumnos. Si bien la escolaridad básica se extiende en EEUU después de la *Guerra Civil* (1850), sin embargo las prácticas pedagógicas y la preparación de los docentes que se transformaron en sistemáticas y formales muestran como rasgos definidos para 1870: estructura por grados en las escuelas; cubrir los temas de los libros de lectura de 1ro. 2do. y 3er. Grados; la memorización; la metáfora de la fábrica se articula a la cultura escolar. En el siglo XIX, aunque se planteaba la escuela universal, menos del 25% de los alumnos culminaba la escuela primaria y la igualdad educativa quedaba representada por las escuelas del Este a las que asistían sectores populares con exclusión de la población afro americana. Quienes contaban con medios económicos, encontraban otro tipo de instituciones. Para 1920 ya se integran sectores populares de manera significativa. Las preocupaciones de final del siglo XIX acerca de la orientación de las escuelas se presentan también a principios del siglo XX como un *movimiento de reforma progresista*. Entre los primeros reformadores se menciona a Parker, que en Massachusetts ya en 1873 e influido por las ideas de Pestalozzi, plantea: la iniciativa del docente en el desarrollo del currículum; la crítica a los libros de lectura y ortografía graduados; el uso de diarios y revistas; salidas de campo (en comunidad) para estudiar la historia y geografía local; introducir material concreto manipulable para la enseñanza de la Matemática; partir del interés del alumno; no enseñar temas aislados: por ej. la lista semanal de ortografía; analizar qué contenidos enfatizan los docentes; analizar cómo se acercan los docentes a los alumnos; analizar qué materiales usan; analizar qué relaciones establecen entre lo que se estudia y el mundo. La figura más destacada de este movimiento ha sido John Dewey (1859 – 1952) Algunas de sus ideas pedagógicas: integrar el contenido a actividades de la vida cotidiana; acceder a los contenidos a través de los intereses e intenciones de los alumnos; establecer relaciones entre lo conocido y lo desconocido, entre lo nuevo y lo anterior, entre lo problemático y lo asumido; organizar la enseñanza alrededor de temas con amplias posibilidades de profundización y de relaciones con otros conocimientos en distintos niveles de complejidad. Así las escuelas norteamericanas adoptaron como ideas básicas: el alumno como punto de partida; una visión integracionista de los contenidos; una fusión entre escuela y vida; una concepción de aprendizaje activo. El movimiento progresista sufrió en los años '30 las dificultades de la Gran Depresión y las exigencias de la Segunda Guerra Mundial provoca que en los y en los años '50 se identifique popularmente al progresismo como un enfoque procesual del aprendizaje con escasa atención al contenido.

La aplicación de este enfoque en la enseñanza ha sido impulsada por educadores progresistas destacando entre sus características:

- la capacidad para la producción en diferentes disciplinas escolares, y
- la articulación con los objetivos de la educación activa tales como: promover la actividad de los alumnos; desarrollar los intereses y las posibilidades cognitivas de niños y jóvenes a través de la libre elección de actividades; favorecer el descubrimiento de los conocimientos por contacto directo con la naturaleza realizando observaciones, experiencias e investigaciones; trabajar en un clima de confianza donde el docente guía y la disciplina se regula a través de los principios de cooperación y ayuda mutua.

En el fondo, lo que resulta interesante para nuestra reflexión actual, es comprender cuáles son las **formas de socialización intelectual** que se pretende abonar.

En primer lugar la **conciencia de sí mismo** es un logro de la **interacción social**: es por la diferenciación de posiciones o de opiniones y por la comprensión del conjunto de perspectivas que se sitúa el propio pensamiento.

En segundo término, que el alumno renuncie a su propio punto de vista en función de una **realidad común** y que lo logre a partir de colocarse en el punto de vista de otro, distancia progresivamente la **comprensión de la realidad a partir de interpretaciones culturales** sesgadas por rasgos de género, etnia, religión, edad, nacionalidad o clase social.

Finalmente, la **cooperación** constituye una estructura normativa que modifica la naturaleza de los principios lógicos en principios morales toda vez que se expresan por ejemplo, como la necesidad de permanecer fiel a las propias argumentaciones o estar de acuerdo con uno mismo en las discusiones expresando así una forma de **honorabilidad intelectual** o bien, por otro lado, cuando se interviene en un sistema de intercambios de conceptos y relaciones en equilibrio inestable, y se requiere de relaciones de **reciprocidad** para restablecer las relaciones sociales pacíficas.

Las propuestas actuales en la enseñan-

za, afianzadas sobre estas bases, han dado continuidad a ideas influyentes en la escolarización básica desde hace más de un siglo, ideas que se formulaban sencillamente como el favorecimiento de la captación de una idea, un motivo, una intención o bien, la toma de conciencia de un significado.

Aunque progresiva y simultáneamente los desarrollos en el campo de la Didáctica, se han vinculado a las *investigaciones psicológicas* sobre el proceso de aprendizaje - individual y grupal- **interesadas en responder cuestiones epistemológicas** y en explicar los procesos **a partir de las condiciones del objeto de enseñanza** (aportando entonces explicaciones acerca de la formación de conocimientos intuitivos, de construcción de conceptos en contextos de escolarización y los procesos de representación de los conocimientos, el desarrollo de sistemas simbólicos y su relación con los modelos explicativos, el papel del lenguaje y de la acción en la construcción de las estructuras de pensamiento aplicados a contextos de alta complejidad y continuo cambio). Son las investigaciones desarrolladas por las *didácticas disciplinares* las que han delimitado el papel del objeto en los procesos de enseñanza configurando, particularmente, una perspectiva histórico-epistemológica.

Hoy la producción de los conocimientos en la escuela cuenta con un legado pedagógico muy rico pero a la vez encuentra nuevos problemas planteados no sólo por la cuestión acerca de la comprensión sino además por el problema de la **intervención sobre el mundo**.

El desafío es producir conocimientos orientados a la acción real, en contextos

virtuales y efectivos de circulación, que interpelen a las subjetividades y a las interacciones sociales ligadas a este proceso. 

#### Bibliografía

- AAVV: *Horacio Mann y la escuela pública en los Estados Unidos*. Madrid; Espasa Calpe; 1930. (Ciencia y Educación)
- Ballesteros, Antonio: *El Método Decroly*. Madrid; Publicaciones de la Revista de Pedagogía; 1928. (La Nueva Educación, 7)
- Comas, Margarita: *El Método Mackinder*. Madrid; Publicaciones de la Revista de Pedagogía; 1930. (La Nueva Educación, 16)
- Cousinet, Vidal y Vauthier: *La Nueva Educación*. Madrid; Ediciones de la Lectura.
- Decroly, O.: *La Función de Globalización y la Enseñanza*. Bs. As.; Publicaciones de la Revista de Pedagogía; 1927. (La Pedagogía Contemporánea, 5)
- Decroly, O. y Boon, G.: *Iniciación General al Método Decroly*. Bs. As.; Losada; 1961.
- Kilpatrick, W. H.; Harold Rugg, Washburne, C. y Bonser, F.G.: *El nuevo Programa Escolar*. Bs. As.; Ed. Losada; 1940.
- Larroyo, Francisco: *Historia General de la Pedagogía*. México; Porrúa; 1973.
- Luzuriaga, Lorenzo: *La Educación Nueva*. Bs. As.; Ed. Losada; 1952.
- Luzuriaga, Lorenzo: *Ideas Pedagógicas del Siglo XX*. Bs. As.; Ed. Novoa; 1954.
- Luzuriaga, Lorenzo: *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Bs. As.; Losada; 1985.
- Mallart, José: *La escuela del Trabajo*. Madrid; Publicaciones de la Revista de Pedagogía; 1934. (La Nueva Educación, 9)
- Montessori, María: *Ideas Generales sobre mi método*. Madrid; Publicaciones de la Revista de Pedagogía; 1928. (La Pedagogía Contemporánea, 7)
- Navarro, María Luisa: *El Método del Trabajo por Equipos*. Bs. As.; Ed. Losada; 1940. (La Escuela Activa)
- Perkins, David: *La Escuela Inteligente*. España; Gedisa; 1995.
- Pestalozzi, Juan Enrique: *El Método*. Madrid; Ediciones de la Lectura; s/f
- Petersen, Peter: *El Plan Jena de una escuela primaria general libre*. Madrid; Publicaciones de la Revista de Pedagogía; 1930. (La Nueva Educación, 13)
- Sáinz, Fernando: *El método de proyectos*. Madrid; Publicaciones de la Revista de Pedagogía; 1928. (La Nueva Educación, 3)
- Serrano, Leonor: *El Método Montessori*. Madrid; Publicaciones de la Revista de Pedagogía; 1928. (La Nueva Educación, 5).

#### RECUADRO 2

Podemos mencionar además otros enfoques que, originados alrededor del problema de la comprensión, aportan bases a las estrategias para el aprendizaje en equipo, tales como las del pedagogo alemán Herbart (1776-1841) quien critica la enseñanza de tópicos desconectados. Propone que cada nuevo significado se integra con un aprendizaje previo que es el que constituye la base del aprendizaje posterior. La enseñanza de un nuevo aprendizaje significativo buscará puntos de acceso sobre el aprendizaje anterior. En el mismo sentido otro pedagogo alemán, Fröbel (1782-1852), planteó la metáfora de la jardinería: brote, capullo, florecimiento para explicar que una idea se apoya en otra anterior. Las ideas se relacionan y el aprendizaje es continuo y extiende los procesos de significación a distintas experiencias. Para concluir, señalemos el aporte del pedagogo suizo Pestalozzi (1746-1827) al restar valor a la memorización y la verbalización de conceptos y de reglas desvinculadas de la experiencia y de la vida de los alumnos porque no aportan bases para la significación y propone para esto: las experiencias, conocimientos e intereses de los alumnos; los materiales concretos; las experiencias con otras ideas.



Mónica  
Bottán de Liviero  
Coordinación del Depto. de Inglés



Susana  
Gómez  
Vicedirección de EGB

# Sleepovers



A través del tiempo, el proceso de la adquisición de una lengua extranjera ha sido motivo de innumerables estudios y experiencias. A la par de los resultados obtenidos, han ido surgiendo otros tantos enfoques y teorías.

En algunos casos, estos parecen ser diametralmente opuestos: los principios que los sustentan presentan grandes diferencias y hasta se contradicen entre sí. Otros, en cambio, poseen varios factores en común que permiten que podamos clasificarlos en un mismo grupo abarcativo. Tal es el caso de los enfoques humanísticos. Todos ellos comparten un principio y dan sugerencias al respecto: *la necesidad de considerar al alumno en*

*su totalidad de ser humano, al que el docente en su rol de facilitador tiene que guiar no sólo para optimizar su aprendizaje de la lengua extranjera sino también para acompañarlo en su desarrollo personal.*

Ambos objetivos se hacen posible cuando la clase brinda un ambiente de seguridad y confianza, en el cual el error es aceptado como una etapa dentro de un proceso y que se supera a través de la autocorrección, de la ayuda recibida de un par o con la guía del profesor; un lugar placentero, donde la variedad de actividades propuestas beneficie a los diferentes tipos de aprendizaje; un sitio en el cual se favorezca la participación activa y se

fomenten las interacciones sociales. La cooperación entre los alumnos, elemento esencial en todo proceso de aprendizaje, y el compromiso activo con las tareas redundan en beneficios que se extienden más allá de lo lingüístico.

Al referirnos a los factores que favorecen la enseñanza de la lengua extranjera no podemos dejar de lado la importancia del contexto. Así como acostumbramos decir que una palabra puede carecer de sentido o ser interpretada de distintas formas cuando está fuera de contexto, las oraciones y los textos también dependen de él.

La autenticidad del contexto suele verse



desdibujada en el aula cuando ciertas situaciones presentadas para el aprendizaje se ven limitadas o modificadas por las características de dicho ambiente formal. Es necesario entonces ofrecer la posibilidad de complementar dicho aprendizaje de la lengua extranjera con un uso en situaciones extra-áulicas que ofrezcan un contexto más auténtico y que resulten apropiadas a la edad y al nivel de conocimientos del idioma extranjero los alumnos participantes.

Teniendo en cuenta los dos principios mencionados anteriormente, la necesidad de una "comunidad de aprendizaje" en la cual sus miembros se nutren mutuamente y la de-

pendencia del idioma de un contexto auténtico, desde hace tres años se vienen realizando **pernoctadas (sleepovers)** en las cuales los alumnos de EGB tienen la posibilidad de encontrarse en un ambiente más auténtico, aunque generado ex profeso, para poner en juego sus aprendizajes de inglés. En estas mini-jornadas de inmersión, las actividades programadas brindan al alumno la posibilidad de poner en uso el lenguaje aprendido, extenderlo y afianzarlo a través de un trabajo significativo, relevante y variado; enriquecerse con el trabajo compartido, al redescubrir y valorizar a sus pares en una situación diferente; crear lazos de actitud positiva hacia el idioma extranjero.

Durante lo que va del año en curso, los alumnos de cuarto, quinto y sexto año participaron de estas pernoctadas durante tres fines de semanas consecutivos. Desarrollaron distintas actividades guiadas por los docen-

tes, cuyo fin principal era hablar en inglés constantemente y en situaciones completamente auténticas y cotidianas: desde escuchar y dar instrucciones para tender las camas, pedir la música favorita para bailar durante la fiesta de disfraces (estos disfraces habían sido ya descritos por los alumnos durante un desfile previo a la fiesta), pasando por alentar a su equipo durante las variadas competencias realizadas hasta solicitar más alimentos a la hora de las comidas.

Se realizaron tareas grupales como disfrazar a un compañero o compañera de momia egipcia para participar de un desfile, la confección de distintos tipos de nudos para supervivencia y hasta narraciones fantásticas a la hora de dormir para conciliar el sueño.

Esta novedosa oportunidad que brinda el Colegio a nuestros alumnos, enriquece, no solamente el aprendizaje del idioma desde un punto de vista distinto, sino que contribuye, también, a un conocimiento más profundo, más completo y significativo por parte del docente a cargo del aprendizaje áulico. Esta es una posibilidad auténtica, única y exclusiva de vivenciar y guiar situaciones imposibles de lograr en un ambiente tradicional de clase. Conocer los hábitos de sueño, de alimentación o de vestimenta de nuestros alumnos posibilita una mejor relación interpersonal que favorece el conocimiento y acrecienta la confianza en el adulto.

Con la valorada participación de alumnos del Profesorado de Inglés del Ward, se entrelazan la innovación y la integración de distintos proyectos institucionales que confluyen en uno de los más significativos, representado por el bilingüismo. 🐾



Laura  
**González**  
Directora de la Escuela Especial



# 30 años de vida y un proyecto educativo renovado

## Del Taller de Educación para la Convivencia a... la Escuela Especial

Este año la Escuela Especial del Colegio Ward cumple 30 años. El tema central de reflexión y acción educativa propuesta en la institución es la integración social, acentuando la mirada en la dinámica grupal del curso con el que cada docente trabaja cotidianamente. Resulta sugerente que en el propio origen de nuestra escuela partamos de un nombre que identifica la pauta social como eje de compromiso educativo: el Taller de Educación para la Convivencia.

Hoy, 30 años después, estamos trabajando de acuerdo a nuestras necesidades actuales. Por ello les presentamos sintéticamente el *proyecto educativo 2004* de la Escuela Especial, y dado el eje de esta edición de **NetWard**, detallamos la tarea pedagógica al interior de la escuela<sup>1</sup>.



### **Educación General Básica Especial: 1° y 2° Ciclos**

Tradicionalmente, los grupos de 1° y 2° ciclo de la Escuela Especial han desarrollado aprendizajes de acceso e iniciación a la lectoescritura y el cálculo, partiendo de niveles de apropiación concretos de los conocimientos básicos para un manejo creciente de la autonomía socio-cultural. Estos aprendizajes se organizan a partir de el plan didáctico de las maestras consejeras del turno mañana.

Como proyecto novedoso de este año escolar 2004, estos grupos de 1° y 2° ciclo, incorporaron doble jornada intensiva fortaleciendo así su formación en el área ocupacional, expresiva y psicomotriz durante el turno tarde, junto a una segunda docente como referente principal al frente de los **talleres** (artesanías,

cocina, huerta, cerámica). La docente preceptora apoya principalmente situaciones áulicas de estos grupos que se inician en un gran desafío: sostener su rol aprendiente con tiempo acumulado de oferta y demanda educativa con crecientes

1. En la **NetWard 2003** se presentaron proyectos de integración pedagógica con otros niveles del Colegio y también el proyecto de pasantías educativas, los cuales se mantienen.

expectativas de logro en las dimensiones temporal y espacial.

Por cada caso individual se evalúa el beneficio que recibe el alumno de entre 6 y 12 años de edad cronológica, teniendo en cuenta que aún es época de apoyos terapéuticos intensivos y que la necesidad prioritaria para el niño es buscar en la propia familia modelos fuertes de socialización (tránsito entre socialización primaria a la secundaria, en la cual se incluye la escuela). Permanentemente reflexionamos acerca de la necesidad de los alumnos de **tiempo** para elaborar en su propio medio familiar- su **espacio constitutivo**- los aprendizajes que se sistematizan en la escuela. Es decir ¿cuál es la relación proporcional entre el tiempo escolar y el familiar como ámbitos grupales que posibilitan el desarrollo del niño a través del aprendizaje?

### **3° ciclo de Educación General Básica Especial y Formación Laboral**

En el turno mañana – durante el cual se desarrollan aspectos académicos conceptuales, procedimentales y actitudinales- los terceros ciclos (A, B y C) respetan en su propuesta de formación grupal las etapas evolutivas de la adolescencia: dentro de rangos de edad cronológica 12-14 años, 15-17 años, 18-20 años, de acuerdo a núcleos de interés y necesidades afines al grupo detectadas por las maestras consejeras.

En 3°A existe una propuesta movilizante en la modalidad de es-

tudio, en la que si bien en algunos casos aún se desarrollan expectativas de logros para la currícula del 2° ciclo EGB Especial (afianzamiento de la lectoescritura, desarrollo de las ciencias, aplicación práctica del área lógico –matemática,) el estilo didáctico promueve la identificación del alumno como *estudiante*.

En 3° B se ha hecho una organización áulica basada principalmente en el desarrollo académico de las áreas bajo la conducción de dos docentes, con lo cual superan un escalón más de dificultad que los prepara hacia una creciente autonomía.

En 3° C, básicamente el enfoque se encuentra basado en el apoyo pedagógico hacia los talleres laborales que los propios alumnos desarrollan en contraturno. Por ejemplo, en el taller de Gestión Empresarial - del que ya en 3° A y B los alumnos se encuentran involucrados- trabajan en la gestión comercial de los microemprendimientos proyectados en los talleres del contraturno, aplicando nociones propias de las áreas intelectuales al servicio de los requerimientos del proyecto laboral. El eje tecnológico transversaliza todos los contenidos .

Igualmente en 3° B y C, como es tradición en nuestra Escuela Especial, la tarea sigue siendo personalizada al punto de privilegiar las características de los alumnos respecto del grupo escolar más conveniente para desarrollar las expectativas de logro individuales. Así , entre los 20 alumnos de los dos grupos - B y C- hay 10 que cursan uno

de los 3 años que acreditan a nuestros egresados en la Formación Laboral con doble orientación: contable y alimentaria, artesanal o agropecuaria.

Por otro lado, como pauta de la escuela, acceder al 3°C significa cumplir una pasantía laboral. Cuando la expectativa de logro es promocionar el 3° ciclo de EGB, la pasantía se desarrolla en contraturno, como un elemento más de aplicación en el área de los talleres laborales. Si la expectativa de promoción escolar es aprobar uno de los 3 años de la Formación Laboral, las pasantías pueden desarrollarse -en la medida de las posibilidades que los empleadores nos ofrecen- en el turno mañana a fin de sumar tiempo aplicado al área laboral específicamente. Trabajan entre 8 y 12 semanas con una frecuencia de 1 ó 2 veces semanales en un medio laboral, bajo la orientación de un instructor encargado y la supervisión indirecta del equipo técnico docente de la escuela.

A partir del 3° ciclo (A, B ó C), en turno tarde los alumnos desarrollan educación física específicamente en el área de campo y educación artística musical. Los grupos no son los mismos que en el turno mañana, ya que para contar con mayor aptitud e interés de los adolescentes se realiza un diagnóstico activo y se conforman nuevos grupos de trabajo para los talleres de orientación laboral según las tres modalidades: alimentaria, agropecuaria o artística. Así se preparan para el aprendizaje en **aulas-taller**, con la



**ESTUDIO ATILANO FERNÁNDEZ**  
Abogados & Agentes de la Propiedad Industrial

MARCAS NACIONALES E INTERNACIONALES  
PATENTES / MODELOS / COPYRIGHT

ESTADOS UNIDOS 849 1° PISO - CAPITAL FEDERAL - CP: C1101AAQ - TEL: (5411)4300-4570  
(5411)4352-6591 - E-MAIL: [info@atilanofernandez.com](mailto:info@atilanofernandez.com) / WEB SITE: [www.atilanofernandez.com](http://www.atilanofernandez.com)



# 30 años de vida y un proyecto educativo renovado



docente a cargo del espacio curricular.

Contamos con una cocina pedagógica (Taller de Orientación Alimentaria) en la que los alumnos - formado un grupo de trabajo- diariamente llevan adelante una meta de producción: un servicio de colación para 50 asistentes, total aproximado de alumnos de la escuela especial. Además tienen especialidades culinarias que presentan a su tradicional clientela, a través de los canales que el análisis de la gestión empresarial les haga ver como más convenientes (eventos, servicios a

pequeños grupos, promociones cerradas por productos determinados). Tienen un salón especialmente acondicionado donde pueden recibir hasta 50 personas y ofrecerles un servicio agregado: juegos de salón.

También hay un aula Taller de Orientación Agropecuaria -incorporado este año- desde donde se proyectan la preparación, cuidado y distribución comercial de plantines, recolección de frutos y hojas de uso culinario, armado y cuidado de y cuidado de animales.

En el Taller de Artística arman instrumentos musicales, preparan

presentaciones artísticas e intensifican la producción de tazas, joyería y elementos de adorno en cerámica (por moldes) y otros materiales, como maderas o frutos del Colegio. Organizan la promoción de su producción a través de Ferias Artesanales en eventos del Colegio o en la plaza frente a la Estación Ramos Mejía (los días jueves y viernes al mediodía).

### ***Acerca del trabajo en aula-taller***

Es oportuno comentar algunas características del trabajo escolar según la forma de **aula-taller** (aplicable a cualquier área de conocimiento). Sugerimos la lectura del libro de María Teresa González Cúberes: *El Taller de los Talleres*, de Editorial Estrada, del cual hemos extraído los siguientes conceptos:

**MATEO BATERIAS**

Rincon 3642 - san justo  
E-mail:mateosanjusto@hotmail.com

Tel/fax:4484-6683  
Cel:15 5247-2668



- “El trabajo en taller procede del establecimiento del vínculo y la comunicación a la producción, a la tarea.”
- “El taller puede combinar, perfectamente, el trabajo individual y personalizado con la tarea socializada, grupal o colectiva.”
- “La tarea grupal genera efectos terapéuticos y educativos, en tanto posibilita la superación de conflictos personales, facilita la comunicación y apropiación del objeto de conocimiento, el transformar y transformarse, el aprender a pensar, a aprender a aprender.”
- “El aula taller se constituye en ámbito de una relación entre docente y alumno, mutuamente modificante, abierta al cambio, que acepta el error e integra la teoría y la práctica.”

- “Para conducir el taller es, sin duda, indispensable un docente que disfrute de su tarea, que transforme el dilema en problema.”
- “El coordinador debe ser primeramente “conocedor de sí mismo”, sus posibilidades y limitaciones, garantizando la seguridad psicológica del grupo y la ética de su trabajo cotidiano.”
- “El coordinador comprende y aprende junto con el grupo. Es importante tener en cuenta qué es lo que se sabe y qué se puede ir descubriendo.”

**Para concluir**

Nuestra experiencia nos demuestra que para mejorar nuestra propuesta educativa desde la escuela es necesario tener en cuenta que:

- los docentes pueden vivir en su trabajo cotidiano los beneficios de *animarse a revalorizar el eje tecnológico en el desarrollo de nuestras propuestas didácticas y convertir las aulas en talleres de educación,*
- los alumnos sintetizan sus saberes en el *hacer aprendiendo con otros y de otros,* encuentran motivación en la aplicación práctica de los conocimientos seleccionados por la escuela y que acreditan sus aprendizajes académicos.
- vale la pena ponderar permanentemente los recursos que el Colegio ofrece al servicio de la educación de nuestros educandos.

**Sencillo,  
concreto,  
posible,  
atractivo,  
efectivo,  
conducente**  
hacia un futuro de integración plena

**...para todos!**



# Escuela Superior de Danzas

Profesorado con Títulos Oficiales  
Exhibiciones y Competencias

**Prof. Mariana Bracalenti**  
Danza Jazz  
Español (Flamenco)  
Cásico (Barra Terre)  
Tap - Tango - Gym Jazz

**Danza Árabe Prof. Nayud**  
Raqs Sharki - Dabke  
Danzas del Golfo  
Velos - Bastones  
Candelabros - Sable  
Ritmología  
Ejecución de Chinchines y Derbake





O'Connor 150 - Ramos Mejía - Tel.: 4654-7034



Laura  
**Urcola**  
Directora de la Banda

# Grupos interredades la **Banda** como oportunidad



Hace ya más de 60 años que la Banda del Colegio Ward contribuye a la formación musical de numerosos alumnos que participaron y participan en ella.

Respondiendo a la arraigada tradición norteamericana en esta actividad, los primeros misioneros que trabajaron en el colegio formaron una pequeña agrupación musical que con el devenir de los años se convirtió en la Banda Sinfónica que conocemos ahora.

Actualmente, la Banda está formada por 71 alumnos cuyas edades van desde los 11 a los 18 años. Prepara anualmente dos conciertos con un amplio repertorio que trata de abarcar todos los períodos musicales, un concierto de Navidad, ejecuta el ceremonial de ac-

tos escolares, todo esto sin descuidar la disciplina de Banda de Desfile que es lo que la ha hecho tan conocida fuera del ámbito escolar.

Para los alumnos del Colegio, la banda es una actividad optativa que realizan fuera del horario de clases. A los 10 años pueden elegir realizar el curso de Iniciación Instrumental que los prepara para integrar la banda al siguiente año.

Si un alumno elige entrar a la banda, comenzará a recorrer un largo camino lleno de responsabilidades y renunciamentos pero por sobre todo, de grandes satisfacciones.

El primer dilema con el que se topa es el de la elección del instrumento. Debe acomodar sus gustos a las necesidades de la banda,

la que debe mantener un equilibrio en cuanto a la sonoridad. Es por ello que si el instrumento que se deseaba tiene vacantes limitadas, deberá elegir otro que la banda necesite. Una vez resuelto este tema, en el curso de ingreso deberá tomar la decisión de integrar o no la banda. Muchas veces la mayoría de su grupo no siente inclinación por la actividad y en una edad en la que necesitan mucho de la aprobación de sus pares, es muestra de mucho interés que se esté dispuesto a resignar horas de recreo para dedicárselas a los ensayos. También deberá contar con el incondicional apoyo de su familia que deberá hacer una importante inversión en instrumento, uniforme y fundamentalmente tiempo, ya



que estará comprometida a que el alumno pueda asistir a los ensayos y actuaciones que la banda realiza dentro y fuera del Colegio.

Pero todos estos sacrificios tendrán, como decíamos, su recompensa. El alumno, su familia y todos aquellos que participen de la actividad, enriquecerán su vida en dos aspectos fundamentales: el artístico y el social. Desde el punto de vista artístico, incorporará día a día nuevos conocimientos musicales. La preparación del repertorio de concierto lo llevará a adquirir mayor destreza con el instrumento y a estar atento a todas las indicaciones de los docentes en cuanto a la ejecución de las obras. Se familiarizará con la lectura de partituras siguiendo las indicaciones que el Director le dé por medio de sus gestos. Memorizará el repertorio para las actuaciones de desfile y aprenderá las rutinas de marcha. Y cuando al finalizar un concierto o

actuación experimente la satisfacción de recibir el aplauso del auditorio, habrá cosechado lo que sembró: el reconocimiento del público que gozó escuchando *lo que él y la banda le ofrecieron*; la música de la cual pudieron adueñarse para expresar sentimientos.

Vale la pena destacar otro aprendizaje: que esto que necesita de su ejecución individual, no es posible sin la participación del conjunto de sus compañeros. Una banda necesita de cada uno de sus integrantes para desarrollar todos sus matices y colores, para lograr que la ejecución sea precisa y justa, y la comunión de todos sus integrantes para alcanzar la belleza.

En relación con lo social, ingresar a temprana edad a la banda que les da maravillosa oportunidad de relacionarse con alumnos de edades diversas. Al integrarse a ella, forman parte del numeroso grupo de los nuevos integrantes. Conocen el entusiasmo por lo novedoso de la actividad y por su nueva rutina de ensayos, cada uno de los cuales representa una oportunidad para el encuentro con sus compañeros de banda. Es interesante observar los intercambios que se generan entre chicos de distintas edades: los más pequeños se dejan guiar por los más grandes quienes están siempre atentos a su ejecución y a servir de guía en los desfiles. Los viajes de la banda, algunos de varios días, son una buena oportunidad para aprender a ceder en sus intereses individuales, ya que la banda se mueve en conjunto y, tanto los más pequeños como los más grandes deben encontrar

la manera de articular gustos e intereses para que todos puedan pasar momentos de esparcimiento adecuados. Una vez integrados a la banda, les tocará recibir al año siguiente a los principiantes... Entre tanto, ya se habrá hecho muchos amigos y estará listo para empezar a acompañar a los que recién se inician...

Seguramente, con el correr de los años, algunos de los que se iniciaron en la banda con él, se verán interesados por otras actividades y quizás la dejen. Pero por la amistad que entabló con los demás integrantes ya no necesitará del resguardo de sus compañeros de año. Su lugar en la Banda estará reconocido por su desempeño individual y por las relaciones de compañerismo logradas.

Y cuando llegue a los últimos años de su paso por ella, estará al frente de la fila de su instrumento y tendrá un papel de liderazgo con respecto a los menores. Será entonces su tiempo de ayudar y guiar a los principiantes.

Muchas veces la banda invita a sus exalumnos a integrarse a algún desfile o concierto, algunas veces por necesidad numérica y otras simplemente para que disfruten de la oportunidad de reencontrarse con la actividad que tanto placer les dio en su infancia y juventud. El apego afectivo que sienten los que pasaron por la banda se ha visto plasmado en la formación de la Banda de Exalumnos, a la que vuelven no sólo para volcar sus necesidades musicales sino también para encontrarse nuevamente en sus ensayos disfrutando de la compañía de otros que pasaron por la misma experiencia. 🎩

**MARTA GONZALEZ**  
**PROPIEDADES**

Avda. de Mayo 398 - Ramos Mejía Sur - 4656-7000 - [martagonzalezprop@speedy.com.ar](mailto:martagonzalezprop@speedy.com.ar)  
Güemes 81 - Ramos Mejía Norte - 4464-1000 - [martagonzaleznorte@totalprop.com.ar](mailto:martagonzaleznorte@totalprop.com.ar)

# DIAGNOMED S.A.

Excelencia en Diagnóstico por Imágenes

Hace más de 13 años, que Diagnomed S.A. ha estado en constante evolución tecnológica, teniendo como premisa la innovación para la mejor atención al Paciente. Recientemente se ha incorporado un nuevo Ecógrafo 3D-4D, único por su configuración y novedosas prestaciones.

ECOGRAFIA 4D

**DIAGNOMED S.A.**  
EXCELENCIA EN DIAGNÓSTICO POR IMÁGENES

**LISTADO DE PRESTACIONES**

- **Diagnóstico**
  - Reproducción Humana
  - Diagnóstico Prenatal/Genético
  - Procedimientos Invasivos
- **Ecografía**
  - Tridimensional
  - General
  - Ginecológica
  - Pediátrica
  - Endocavitaria
  - Intervencionista
  - Transcraneana
- **Ecocardiografía / Ergometría**
  - Holter / Presurometría
- **Doppler Color**
  - General
  - Tocoginecológico
  - Cardíaco
  - Vascular Periférico
- **Diagnóstico en Patología Menstrual**
  - Memografía
  - Magnificación
  - Marcación
  - Intervencionista
  - Esterilización
  - Ecografía
- **Densitometría Ósea**
- **Patología del Tracto genital inferior**
- **Anatomía Patológica**
- **Patología prenatal - Monitoreo Fetal**
- **Madurez Fetal : Técnicas para su evaluación**
- **Radiografía / Simple y Contrastada**
- **Tomografía Axial y Helicoidal**
- **Tomografía e/Reconstrucción Tridimensional e intervencionista bajo control Tomográfico**

**Nuevas Prestaciones**

- Ecografía 4D (En tiempo real)
- STIC (para Cardiología Fetal)
- 3D con Reconstrucción Multiplanar

Av. Rivadavia 13.000 Esq. Las Heras 16 Ramos Mejía - 4654-8857 y Rotativas  
diagnomed@speedy.com.ar - Visite nuestra pagina web: [www.diagnomed.com.ar](http://www.diagnomed.com.ar)



## FUNDACION TRASTORNO POR DEFICIT DE ATENCION E HIPERACTIVIDAD

- Reuniones de Padres • Seminarios para Docentes
- Cursos para profesionales • Biblioteca especializada

### Tratamiento Multimodal

Rivadavia 13.876 Piso 10 Dpto. H, Ramos Mejía - Tel/Fax: 4658-1515  
Mail: [tdah@tdah.org.ar](mailto:tdah@tdah.org.ar) - Página Web: [www.tdah.org.ar](http://www.tdah.org.ar)

Para publicar en

# NetWARD

Comunicarse al 4658-0348; int. 31 o al e-mail: [amurriello@ward.edu.ar](mailto:amurriello@ward.edu.ar)



# CREDICOOP Y LA COMUNIDAD

UNA ACCION CONJUNTA PARA EL BENEFICIO COMUN



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS



**ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS - CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - CIENCIA POLÍTICA - COMUNICACIÓN  
CONTADOR PÚBLICO - ECONOMÍA - RELACIONES INTERNACIONALES**

**Campus** Vito Dumas 284, Victoria, Pcia de Buenos Aires.

**[www.udesa.edu.ar](http://www.udesa.edu.ar)**

Para inscripción, programas, costos, ayuda económica y jornadas informativas dirigirse a la Oficina de Admisión, [admission@udesa.edu.ar](mailto:admission@udesa.edu.ar)  
Tel: 4725-7072/7013 Fax: 4725-7027

*Excelencia académica, solidez institucional*

*Desde hace 165 años, la comunidad educativa San Andrés sostiene con acciones el compromiso de brindar una educación de calidad.*



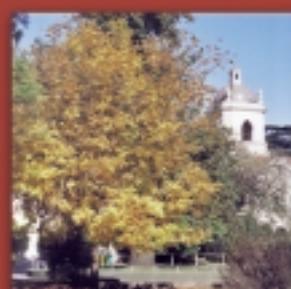
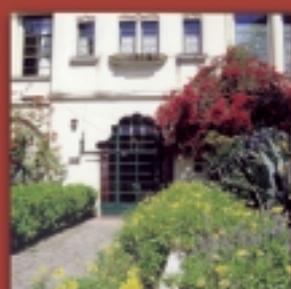
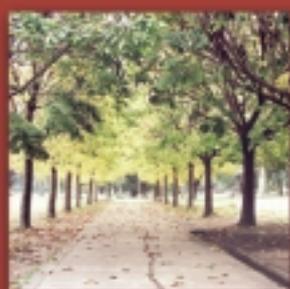
APP SUTIA

Accredited by the Argentine Association of Universities (AAU) and the Argentine Association of Universities and Education (AAUE)

Colegio

# WARD

*En más de 90 años  
cambiaron muchas cosas.*



*Tuvimos inviernos duros;  
disfrutamos de las primaveras;  
jugamos con las hojas de otoño;  
descubrimos los frutos del verano...*

*Pero hay algo que sigue intacto:*

*Nuestra vocación de servir a la comunidad  
formando generaciones con valores cristianos*

Héctor Coucheiro 599 - 1706 - D.F. Sarmiento - Pcia. de Bs. As.

Tel.: 4658-0348

e-mail: [direcciongral@ward.edu.ar](mailto:direcciongral@ward.edu.ar)

Página web: [www.ward.edu.ar](http://www.ward.edu.ar)