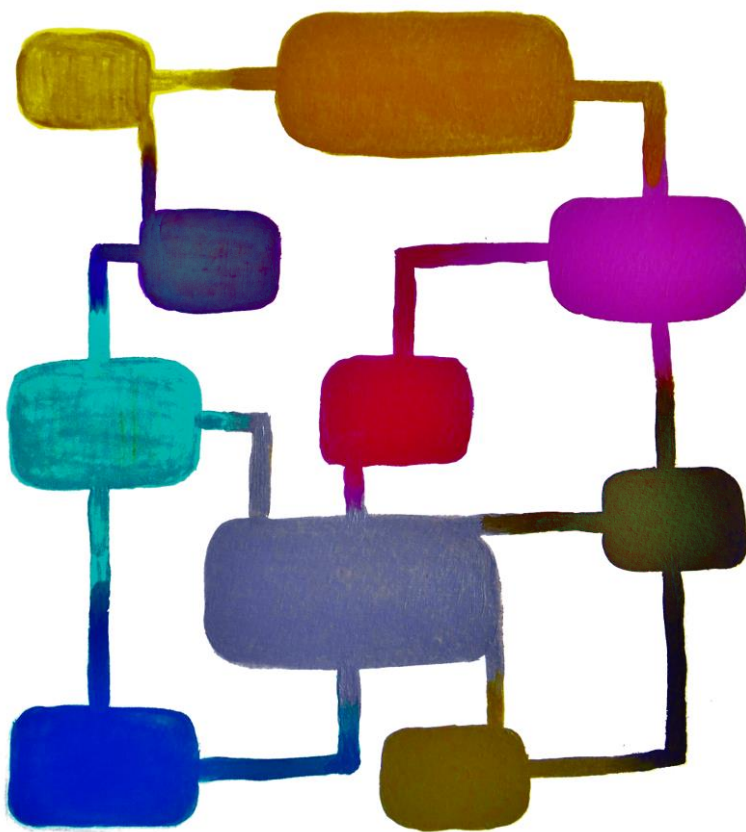


I JORNADAS ACADÉMICAS 2015 "VOCES, EXPERIENCIAS, PROYECTOS EN LA FORMACIÓN Y EL EJERCICIO DOCENTE"

Escuela Normal Superior n°4 Estanislao S. Zeballos



Editorial Dunken

**ESCUELA NORMAL SUPERIOR Nº 4
ESTANISLAO S. ZEBALLOS**

VOCES, EXPERIENCIAS Y PROYECTOS EN LA FORMACIÓN Y EL EJERCICIO DOCENTE

**D'Ambrosio Stella • Dono Rubio Sofía
Gómez Analía • Lázzari Mariana**

(Compiladoras)

EDITORIAL DUNKEN

Buenos Aires

2016

Contenido y corrección a cargo de el/los autor/es.

Impreso por Editorial Dunken
Ayacucho 357 (C1025AAG) - Capital Federal
Tel/fax: 4954-7700 / 4954-7300
E-mail: info@dunken.com.ar
Página web: www.dunken.com.ar

Hecho el depósito que prevé la ley 11 723
Impreso en la Argentina
© 2016 Escuela Normal Superior Nº 4 Estanislao S. Zeballos
ISBN en trámite

PALABRAS PRELIMINARES

El punto de partida. En el año 2010 y a partir de la implementación de los nuevos planes de estudio, se comenzó a gestar en el Nivel Terciario de la Escuela Normal Superior N° 4 “Estanislao S. Zeballos” la necesidad de contar con un equipo de Investigación Educativa que acompañara a la gestión y revalorizara esta área en la Formación docente. El equipo comenzó a trabajar a principios del año 2011 y desde allí fue focalizando su mirada en los recorridos formativos, generando espacios colectivos de análisis junto a docentes y estudiantes, concretados sucesivas jornadas de trabajo institucional del Nivel Terciario. Han pasado ya cinco años desde aquel momento, la Escuela fue creciendo y cada día se hace más necesario fortalecer el trabajo conjunto tanto intra como interniveles. En ese camino estamos.

Estas Jornadas comenzaron a pensarse como un encuentro entre los profesores del Nivel Terciario y poco a poco, gracias a la suma de ideas y del trabajo del Equipo de Investigación compuesto por las profesoras Analía Gómez, Mariana Lázzari, Sofía Dono Rubio y Stella D’Ambrosio, la iniciativa fue prosperando para transformarse en una propuesta que reunió múltiples voces de nuestra institución.

Agradecemos al Programa de Formación Permanente del Ministerio de Educación de La Nación y a las autoridades de la Dirección de Formación Docente por haber apoyado esta iniciativa, en el año 2015.

El camino. El desarrollo de estas Jornadas es la concreción del trabajo de muchos docentes que sostienen que la educación es, porque no podría ser de otra manera, **un proyecto colectivo.**

Todos sabemos que las palabras no son indiferentes, que tenemos que ser muy cuidadosos en la elección de las palabras... *Porque las palabras son caminos. Caminos de pensamiento.*

Proponemos iniciar el recorrido centrándonos en el título: **“Voces, experiencias y proyectos en la formación y el ejercicio docente”**. Les invitamos a transitarlo.

Damos un paso y encontramos **“voces”**. La palabra hecha voz es una palabra que enlaza y si, como en este caso, son diversas, permiten construir. Este plural nos remite a la multiplicidad de ideas, de perspectivas, de miradas sobre las prácticas en la escuela.

Nos enfrentamos a **“experiencias”**. No la experiencia entendida como una forma de conocimiento inferior, ni objetivada con valor de universalidad. La experiencia como la concreción de una acción particular, en un tiempo y en un espacio concretos, con sus aciertos y sus desprolijidades.

Recorramos por un momento la palabra “**proyectos**”, una serie de acciones que se sostienen en el tiempo, la oportunidad de pensar a largo plazo, de pensar en el futuro, porque *la educación tiene que ver siempre con una vida que está más allá de nuestra propia vida, con un tiempo que está más allá de nuestro propio tiempo, con un mundo que está más allá de nuestro propio mundo*. Esta palabra nos invita a ir hacia adelante, a tener un horizonte...

Estas Jornadas, entonces, que tienen la palabra como camino nos brindaron la oportunidad de hacer un alto en el recorrido cotidiano para que comenzáramos a entretrejer las diversas conversaciones que se producen en el hacer habitual de las aulas: saberes, formaciones, trayectorias, ideologías, se entrecruzan en el día a día de la escuela. Pudimos compartir preguntas, incertidumbres, dificultades, logros. Tuvimos la posibilidad de compartir lo que pensamos y también de aquello que nos impulsa a pensar.

Son propósitos de la Escuela Normal Superior N° 4, sostener los proyectos y las acciones que generen escenarios para garantizar la unidad pedagógica, aquellos que posibiliten mayores articulaciones entre los diferentes niveles para responder integralmente al sentido formativo de la institución. Y, también desarrollar experiencias que permitan estrechar los lazos entre los diferentes Niveles que la habitan para poder potenciar la formación inicial de l@s estudiantes y la formación continua de l@s docentes.

Como unidad académica, la Escuela Normal, formadora de docentes, es el ámbito privilegiado para vincular fecundamente los diferentes niveles de enseñanza generando y asegurando un **hacer compartido**.

Estas Primeras Jornadas nos permitieron acercarnos a uno de los horizontes y concretaron el desafío de crear dispositivos mediadores que permitan enfren-tar el hecho educativo como una **construcción colectiva**, en la que cada uno de los actores conserve su propia identidad y **comparta con los otros la magnífica oportunidad de educar**.

Ahora ampliamos la participación a través de esta publicación. Así, lo compartido en estas Jornadas deviene en huella que intenta testimoniar la experien-cia. Trata de establecer una forma de permanencia, una marca propia, para los otros, los que ya están y los que están por venir, una marca que sea una reserva de sentido y sea fértil para seguir pensando juntos.

Profesora Alicia Dipinto
Rectora

Profesora Cecilia Ansalone
Vicerrectora

* * *

La Formación docente hoy supone un escenario de cambios y transformaciones, un movimiento permanente que pone frente a desafíos a quienes trabajamos en ella. Construida a partir de tres ejes vertebradores: la Formación inicial, la

capacitación permanente y la investigación nos pone frente a la necesidad de formar docentes investigadores que reflexionen sobre su práctica, pero también que puedan construir y socializar conocimiento.

Desde hace muchos años nuestra escuela se ha preocupado y ocupado por brindar a docentes y alumnos espacios donde estos tres ejes se vinculen y entre-lacen permanentemente. Las acciones son cosas que suceden y se hacen. Por eso esta idea se convirtió en proyecto y el proyecto en acciones concretas en abril del 2015. Un equipo de docentes enfrentó el desafío de gestar y dar a luz las I Jornadas sobre Educación que nacieron tímidamente y luego se convirtieron en expresión viva de participación y multiplicidad de voces e ideas.

De Certau en su libro “La invención de lo cotidiano” denomina a la investigación como **el Arte de hacer, de habitar y cocinar** teniendo como herramienta la palabra que construye caminos de encuentros y de debates, caminos de intercambios y de vinculaciones. Estas Jornadas, nacidas y gestadas desde nuestro equipo de investigación, fueron pensadas como **espacios del hacer** donde cada uno de los docentes y estudiantes pudieron escuchar propuestas de diferentes áreas que representaban y daban a conocer la tarea cotidiana de quienes estamos en el aula. En cada taller, ateneo, conferencia se invitó a compartir la reflexión desde la práctica del espacio académico de la Formación Docente que es interpelada en este siglo por la desafiantes tarea de formar maestros/profesores críticos, sensibles de la realidad social y comprometidos con el escenario que les toca vivir. Caracterizarlas también como lugares de **habitar y cocinar** es reconocer en ellas el delicado trazo de los rasgos propios de nuestra cultura institucional y que tejen día a día desde la labor y la tarea nuestra memoria colectiva.

Pero no nos quedamos allí. Este proyecto colectivo siguió creciendo y dio vida a esta publicación que hoy nos enorgullece. Digo “quedamos” porque tuve el honor de ser testigo del trabajo de las colegas Mariana Lazzari, Stella D’Ambrosio, Sofía Dono rubio y Analía Gomez que hicieron crecer y madurar un conjunto de páginas hasta convertirse en este libro **“Voces, experiencias y proyectos en la formación y el ejercicio docente”**.

Pido en préstamo al incomparable escritor uruguayo Eduardo Galeano el título de uno de sus libros para caracterizar esta publicación: **palabras andantes**. Cada una de estas páginas alberga las experiencias de trabajo de docente y alumnos de nuestro Normal 4 que comienzan a andar su camino hacia la vida de múltiples de lectores, se colaran en los intercambios de otros colegas y seguramente provocaran debates y reflexiones entre los que habitamos el aula. Ese es mi deseo y el de toda nuestra comunidad: que esta publicación sea ante todo una invitación para seguir haciendo cosas juntos, para sumar voces y para aprender de otros y con otros.

Claudia Calió
Regente de Nivel Terciario

PRESENTACIÓN

Philippe Meirieu, intelectual de la educación, afirma que la pedagogía debe ser subversiva en tanto se vuelva capaz de revertir la lógica que parece ser la que gobierna el mundo. La pedagogía no trabaja con el espíritu del mercado, no responde a la racionalidad económica. La pedagogía opera sobre otra lógica, porque su recurso es la cultura que, a diferencia de otros bienes, es infinita e inagotable. La cultura tiene la extraordinaria cualidad de que cuanto más se consume y comparte más se recrea, a la vez que potencia las riquezas de los hombres y mujeres. En el marco de esta filosofía se organizaron en 2015 las primeras jornadas académicas de nuestra escuela, con el propósito de inaugurar un espacio de enriquecimiento recíproco de docentes y estudiantes deseosos de compartir lo que tienen, lo que hacen y lo que saben. Las jornadas, diseñadas como una instancia de circulación de ideas, estimularon un diálogo en el que se presentó la palabra como diálogo mismo, a través de sus dos dimensiones, acción y reflexión, articuladas en forma inquebrantable como praxis. Desde esta concepción la palabra detenta un poder sutil, pero transformador. Se trata, en palabras de Paulo Freire, del diálogo como acto creador, de valentía y de libertad. Las jornadas fueron de este modo una ocasión para el re-conocimiento de voces, de experiencias y de proyectos, donde profesores y estudiantes se re-encontraron y tomaron la palabra para pensar y resignificar la tarea cotidiana. El encuentro fue una fiesta de palabras, en la que jugó la lógica subversiva de la pedagogía y así las creaciones culturales de la escuela, al compartirse se multiplicaron. Este libro reúne varios de los trabajos presentados en las jornadas y se publica con la intención de potenciar la emergencia de nuevos recorridos individuales y colectivos.

La compilación se inicia con comunicaciones de avances y resultados de investigadores que participaron en las jornadas como invitados. La Dra. Andrea Alliaud, especialista en temas relacionados con la Formación Docente, recupera la noción de trayectoria para indagar la biografía escolar de quienes se inician en la docencia. A la luz de estas categorías conceptuales, la investigadora analiza la fuerza que la experiencia vivida como alumnos en la escuela tiene al momento en que los maestros retornan a la institución para desempeñarse como enseñantes. El capítulo destaca la relevancia de constituir esta experiencia en saber, a partir de un proceso de confrontación y revisión crítica que debe tener lugar en los espacios formativos. Desde este presupuesto postula la necesidad de desarrollar prácticas de formación que no disocien el saber del hacer, el pensamiento de la acción e incluyan el sentir o compromiso con lo que se está haciendo, con lo que se está produciendo. Finalmente, la autora propone algunos dispositivos de enseñanza para concretar estas ideas en las aulas de los profesorados.

Otra de las especialistas invitadas, la Dra Celia Rosemberg, junto a Florencia Alam, describen un programa de tutoría “*De niño a niño*” en el que niños mayores – de 12 y 13 años – leen cuentos a niños pequeños – de 4 y 5 años. El proyecto se desarrolla en la comunidad quom en la provincia de Buenos Aires. Desde los postulados de las teorías socioculturales, las autoras analizan el potencial que estas situaciones de interacción entre pares tienen sobre los procesos de lectura y escritura para todos los participantes de la experiencia.

También se comparten avances y resultados de investigaciones llevadas adelante por profesoras de nuestra escuela. Nora Graziano, en coautoría con Cristina Prieto, recupera las apreciaciones de los docentes en torno a *la infancia* relevadas en un taller realizado con docentes y estudiantes en el que se somete a discusión y análisis parte de los datos elaborados en la investigación “*Representaciones de maestros/as sobre escuela, infancia y enseñanza*” (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Esta propuesta, que se gestó como un espacio de intercambio, posibilitó a las autoras la reflexión sobre las fructíferas relaciones entre investigación y formación docente.

Otro capítulo que relaciona investigación y formación docente es el del Equipo de Investigación del Nivel Terciario que comunica algunos avances del proyecto actual cuyo objeto de estudio es la comprensión de las trayectorias académicas de los estudiantes del profesorado. Se explicitan algunas consideraciones sobre los desafíos que supone investigar en el mismo ámbito en el que se desarrolla la tarea docente. A la vez, se mencionan algunas de las contribuciones más significativas de la investigación a la problemática que la originó, como así también se comparten algunos de los dispositivos pedagógicos e institucionales propuestos a partir del conocimiento producido en su contexto.

La segunda parte compila una serie de capítulos que presentan experiencias pedagógicas desarrolladas desde diversas áreas disciplinares, en los diferentes niveles de la escuela. Los profesores Marcelo Soria y Sandra Garberi, analizan las implicancias de un proyecto del Nivel Medio, que aborda a la enseñanza de la lengua como saber emancipador. El capítulo destaca como particularidad de la propuesta la de haber sido diseñada e implementada por parejas pedagógicas, con el propósito de promover experiencias que modifiquen la mirada tradicional sobre el “dar clase”, estimulando de este modo el ejercicio compartido y colaborativo entre pares.

Desde la misma área, las autoras Claudia Toledo, Patricias Iglesias y Adriana Mesres, profesoras de talleres en prácticas docentes para el Nivel Primario, identifican algunas limitaciones en la implementación de los cambios propuestos por el Diseño Curricular (2004) en el área de Prácticas del Lenguaje. En su trabajo se proponen describir, a partir de la observación y análisis de cuadernos de clase de segundo ciclo, el lugar que ocupa la reflexión sobre el lenguaje en la enseñanza de la escritura. En su indagación parten del supuesto que en dicho ejercicio reflexivo es donde cobran visibilidad los problemas que el escritor o lector puede resolver apelando a recursos gramaticales.

Otro proyecto relacionado con la enseñanza de una disciplina es el que aporta la profesora Gisela Serrano quien comparte una experiencia de formación en la que participan alumnos de Nivel Primario y sus estudiantes de Enseñanza de la Matemática I del Nivel Terciario. La misma es implementada con la modalidad de taller y aborda modos de resolución de problemas matemáticos. La propuesta original partió del interés de un grupo de docentes de primaria por acompañar a sus alumnos a participar en competencias matemáticas. Luego del primer año de implementación se decidió extender la convocatoria e integrar al proyecto a estudiantes del profesorado, con el propósito de ampliar sus experiencias formativas como maestros.

El área disciplinar relacionada con los Lenguajes Expresivos está presente a partir de los aportes de la profesora Emilse Ianni, quien relata una experiencia innovadora en el área de Danzas que llevó adelante en una escuela primaria intensificada en Artes. El carácter renovador del proyecto se fundamenta en que, junto a su compañera, decidieron trabajar la exploración y apropiación del espacio y de sus diversos elementos, aprovechando otros escenarios más allá de la escuela, como el parque que la rodea, resignificándolo como fuente de inspiración y estímulo para explorar nuevos movimientos y generar situaciones danzadas. Por otra parte, la experiencia relatada se articula con un Proyecto Escuela, lo que le permite a la autora compartir algunas reflexiones sobre la especificidad de la secuencia didáctica en áreas relacionadas con lo artístico.

Desde el mismo campo del área expresiva, la profesora Alejandra Carbajal comparte algunas reflexiones sobre el taller Haciendo música realizado durante las jornadas académicas, en el cual invitó a los asistentes participar en la experiencia de construir, tocar y cantar con un instrumento. Dicha propuesta se fundamentó en una concepción que postula el acceso a lo artístico como un derecho y que considera a la música como fenómeno expresivo, inherente a la dimensión humana. El objetivo del taller, y del capítulo que se presenta, es motivar a los docentes a visualizarse como multiplicadores de las experiencias musicales innovadoras en el aula.

Por su parte, las profesoras Sofía Dono Rubio y Mariana Lázzari exponen sus reflexiones surgidas a partir del dictado de dos instancias curriculares, cuya particularidad radica en que los estudiantes se enfrentan al desafío de trabajar en la producción de proyectos que requieren el uso autónomo de competencias de lectura y escritura y el empleo de algunas herramientas metodológicas de investigación educativa. A partir de la explicitación del marco conceptual que encuadra ambas propuestas, las autoras focalizan su análisis en dos ejes, la relación que los estudiantes entablan con el conocimiento y sus experiencias con la lectura y la escritura. Por último, comunican algunas de las estrategias desarrolladas en las que se interpela a los estudiantes como productores de conocimiento sobre sus prácticas, con un lenguaje específico.

En la tercera parte del libro tres capítulos narran experiencias pedagógicas cuyo común denominador es la inclusión de los aportes que ofrecen distintos espacios de la ciudad de Buenos Aires, en sus propuestas formativas. Desde

este encuadre, la profesora Patricia Guijarrubia comparte la experiencia formativa que los estudiantes experimentan en el Espacio de Definición Institucional “Experiencias Directas”. En el mismo, se invita a los futuros maestros a transitar diversos espacios educadores – museos, parques, centros interactivos, galerías de arte, entre otros– que, más allá de la escuela, pueden formar parte de una propuesta pedagógica. La autora relata y fundamenta la forma en que se organiza la propuesta curricular antes, durante y después de cada salida para que los alumnos reconozcan los espacios y reflexionen críticamente sobre las posibilidades que estos brindan como escenarios de enseñanza y aprendizaje.

Con la misma inquietud, las profesoras Gabriela de Antueno y María José Nieto han detectado, a lo largo de su experiencia docente, que la población estudiantil de la Escuela Media no conoce la ciudad, no sabe cómo transitarla y, el temor a lo desconocido, le limita el acceso a los bienes culturales que esta ofrece. A partir de este diagnóstico, las profesoras comparten los fundamentos y las características de un proyecto escolar que busca romper con la “cultura del encierro” en la que viven los jóvenes. La propuesta es abarcativa e incluye muy diversas experiencias –salidas culturales, viajes de estudio, participación en proyectos ONU, de investigación, de producción cinematográfica, entre otros–; los cuales han sido positivamente valorados por los estudiantes.

Por su parte, la profesora Karina Quinteros, en el Espacio de Definición Institucional “Experiencias en espacios educativos y culturales”, busca responder a la pregunta qué vemos cuando observamos un espacio urbano conocido, a fin de enriquecer la formación cultural del futuro docente. A partir de la diferenciación entre los conceptos de ver y mirar, enmarcados en una Pedagogía de la mirada, la autora invita a visitar el casco fundacional de la ciudad de Buenos Aires, sus edificios y sus monumentos, considerando sus cambios y permanencias. A lo largo del capítulo se desarrolla el concepto de patrimonio cultural y su importancia como parte fundante de la identidad y herencia para las futuras generaciones.

Una situación que atraviesa a todas las instituciones está relacionada con la vulnerabilidad infanto juvenil en el ámbito educativo. En este escenario se le demanda a la escuela dar respuesta a diversas problemáticas, tales como consumo de sustancias psicoactivas, el abuso sexual infantil o diversas situaciones de maltrato. Recuperando este contexto, las profesoras Anabella Romano y Susana Jacinto enfatizan en la necesidad de un abordaje preventivo, interdisciplinario y en red que convoque a los distintos actores institucionales. En esta misma dirección consideran imprescindible dar a conocer el funcionamiento de los dispositivos ofrecidos por los organismos del estado y la sociedad civil responsables y especializados en la protección de niños, niñas y adolescentes.

Los capítulos finales brindan al lector un acercamiento a los espacios físicos y virtuales que integran y fortalecen la propuesta formativa que ofrece nuestra escuela. Uno es la Ludoteca, a cargo de la profesora Patricia Goicochea, diseña-

da con el propósito de dar asesoramiento sobre la investigación y producción de materiales lúdicos a los futuros docentes, interpelados como mediadores entre los niños y las propuestas de juego. A la vez examina el lugar del juego en la escuela, como situación compleja y potente, revisa la relación entre este y la enseñanza; para finalmente comunicar algunos logros y anticipar futuras acciones a desarrollar por el espacio.

La Biblioteca de la Memoria, encuadrada en el Proyecto Memoria y Derechos Humanos de la ENS N° 4, se sustenta en una concepción del ejercicio de la Memoria y de la búsqueda de la Verdad y Justicia como parte necesaria de la formación docente. Desde este marco conceptual y con el propósito de lograr un acercamiento de los estudiantes a la tarea de investigar, se ha realizado una experiencia que recupera voces, rostros, trayectorias silenciadas e invisibilizadas por la dictadura militar, a partir de la reconstrucción de las historias de vida de profesoras y estudiantes desaparecidas del Normal 4. En su capítulo, la profesora Nora Graziano comparte dicha experiencia, además de examinar el estrecho vínculo entre Memoria y Educación.

Otros de los espacios de formación ofrecidos por la institución es el Campus Virtual, coordinado por las profesoras Claudia Salio y Mónica Goncalves Losa, quienes comparten y analizan su experiencia de varios años de trabajo. Señalan que los docentes de Terciario se han ido apropiando paulatinamente del Campus Virtual, pero sostienen que aún persisten algunas cuestiones que obstaculizan la capitalización de todas las posibilidades que la plataforma ofrece. A partir de esta inquietud realizan un trabajo de indagación que les permite evaluar cómo fue evolucionando el uso del campus por parte de los profesores y cuáles son los beneficios actuales; con el propósito de proyectar acciones futuras, tendientes a promover su mayor aprovechamiento. En su capítulo las autoras comparten algunos resultados del trabajo realizado y las proyecciones a las que aspiran.

Por último y como forma de contribuir a la formación continua de maestros, entre los espacios generados por la institución se encuentra el "Ateneo de acompañamiento a docentes noveles". Se gestó con propósito de ofrecer un ámbito adecuado para que los maestros, recientemente egresados, pudiesen reencontrarse con pares a fin de intercambiar y analizar experiencias relativas a la práctica cotidiana. El capítulo está escrito colectivamente por profesoras, docentes noveles y las coordinadoras del Campo de las Prácticas Profesionales del Nivel Inicial que participaron de los encuentros, con el propósito de exponer todas las voces de modo que se escuche, desde cada relato, el impacto que ha tenido esta vivencia como práctica formativa.

Prof. Sofía Dono Rubio - Prof. Analía Gómez Prof.
Stella D'Ambrosio - Prof. Mariana Lázzari Equipo
de Investigación

PARTE I

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

Capítulo 1

ABORDANDO LA NOCIÓN DE TRAYECTORIA. DESDE LA INVESTIGACIÓN HACIA LA FORMACIÓN

Andrea Alliaud

Desde la investigación

Hemos acudido a la noción de trayectoria para indagar la “biografía escolar” o pasado escolar de quienes son maestros en el presente. Al reconocer la importancia que ese tránsito prolongado por la escuela representa para quienes se dedican a enseñar, el estudio se propuso abordarlo con la finalidad de aportar insumos que contribuyan a comprender la práctica de enseñar y, a la vez, a alentar la intervención a los ámbitos destinados a la formación de los futuros docentes¹. Una forma alternativa de mirar la enseñanza y los procesos de formación que, al decir de Jackson (1999), antes de reparar en cómo enseñan los maestros y profesores en el presente, se detiene en estudiar/ reflexionar en cómo fueron enseñados. ¿Por qué esta preocupación? ¿Es legítima su relevancia?

La docencia, a diferencia de otras ocupaciones, presenta la particularidad de concretarse en un ámbito previamente conocido, a saber: la escuela. Efectivamente, quienes se dedican a enseñar lo hacen en una institución que han frecuentado cotidianamente y durante varios años siendo alumnos. Es así que para los docentes, la incorporación a la profesión representaría la “re-inserción” o la “vuelta” a un lugar que no es ajeno, aunque sí lo es la posición desde la que se realiza. Distintos autores han reconocido que durante su *recorrido escolar* previo los docentes aprendieron no sólo conocimientos formalizados, sino también

¹ Se trata de: Alliaud, A. “*La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes nove-les*”. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Defendida y aprobada en julio de 2004.

cuestiones referidas a la enseñanza y el aprendizaje, formas de ser y de actuar en el seno de la institución escolar. En el largo proceso vivido como alumnos, han interiorizado “modelos de enseñanza” que sus profesores llevaron a cabo con ellos, “saberes y reglas de acción”, “pautas de comportamiento”; han ido construyendo “esquemas sobre la vida escolar”; han ido formado creencias firmes y perdurables e imágenes sobre los docentes y la enseñanza (Jackson, 2002). El carácter “práctico”, “vivencial”, “experiencial”, “implícito” (Quiroga, 1985; Jackson, 1999) que caracteriza a estos aprendizajes, favorecería, su actualización en la “vuelta” a la escuela (entre los novatos, fundamentalmente) sobre todo cuando la formación no contempla la dimensión de la experiencia, dejando a maestros y profesores desprovistos de “saber” para poder afrontar los temas y problemas propios del oficio de enseñar.

Abordar el pasado escolar de quienes son maestros en el presente, entendi-do como el recorrido por ellos transitado que parte de la escuela y vuelve a ella, se convierte así en un desafío que vale la pena afrontar para estar mejor posi-cionados a la hora de entender y atender cuestiones que conciernen a aspectos cruciales de lo que significa enseñar y enseñar hoy que raramente se indagan contemplando las versiones, visiones y voces de los sujetos, mediante el relato de su propia experiencia.

Para Bourdieu (1995a), el abordaje del pasado compromete dos dimensio-nes: la *trayectoria biográfica de los sujetos* y la historia social del colectivo que el sujeto comparte con otros. En nuestro caso sería: tanto la historia social de la docencia², como la experiencia que los maestros fueron acumulando acerca de lo que es enseñar y aprender a lo largo de su recorrido escolar como alumnos. De todos modos, ambas instancias no están disociadas³. La historia colectiva de la profesión subsiste en las tradiciones que, amalgamadas en los cuerpos y en las instituciones, se transmiten en los procesos sucesivos de socialización escolar⁴.

Al indagar la biografía escolar, nos ocupamos específicamente de abordar la primera dimensión, es decir, *la experiencia que los maestros fueron acumulando en el curso de una trayectoria determinada*, aquella que los condujo desde la escuela nuevamente hacia ella. En términos de Bourdieu, cabría hacer referencia a la “ontogénesis” que da cuenta del proceso de construcción de los esquemas

2 Para profundizar esta dimensión ver: Alliaud, A. 1993 y 2007 (re-ed.) *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

3 Para el autor la trayectoria individual no está disociada de la historia colectiva del grupo que se trate. Por el contrario, el habitus introduce en las prácticas y pensamientos los esquemas prácticos derivados, mediante el proceso histórico de la socialización (ontogénesis) de estructuras sociales resultantes del trabajo histórico de las generaciones sucesivas (filogénesis) (Bourdieu, op. cit: 95).

4 Davini (1995) define las tradiciones como “configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionaliza-das, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de lo sujetos” (Ibid: 20, el destacado es original).

que organizan las prácticas (habitus) en la trayectoria vivida por los sujetos, a través de procesos de socialización específicos. Podemos decir entonces que esta investigación se propuso indagar en el principio de producción u organización de las prácticas, en los productos que los maestros fueron acumulando a lo largo de su recorrido escolar. Así y todo, notamos cómo los núcleos constitutivos de la matriz de origen de la profesión, irrumpen en la experiencia escolar que los docentes crean o re-crean desde el presente y a ellos acudimos para explicar ciertas percepciones y visiones compartidas, aunque re-editadas en condiciones sociales e históricas particulares según los diferentes caminos por ellos transitados.

La noción de trayectoria comprende en esta investigación distintas aproximaciones. En primer lugar, la *subjetiva*, ya que se interesó por conocer no tanto lo que efectivamente ocurrió en el tránsito escolar, sino en cómo los maestros interpretan o significan aquello que han vivido/ experimentado/ aprendido/ en el seno de la escuela y cómo desde allí se posicionan en el presente. Es desde el presente que abordamos el pasado escolar, reparando no tanto en el contenido de lo que aconteció (aspecto que como tal forma parte de la experiencia privada de cada sujeto), sino más bien en las maneras en que los maestros rehacen, reconstruyen y re-piensen (Larrosa, 2000) con imágenes de hoy sus experiencias escolares vividas como alumnos. En términos de Ricoeur (1999), nos preocupa menos el contenido del pasado escolar que los maestros han vivido como alumnos, que el significado que le atribuyen a ese pasado desde su posición presente.

En segundo lugar, esta investigación contempla las *condiciones objetivas* en tanto la pregunta que promueve el estudio de la biografía escolar, se dirige a las trayectorias (escolares) de cada individuo, no para registrar una pluralidad de individualidades sino, más bien, para identificar las huellas que dejó el pasaje por un *ámbito común*, durante los años que fueron alumnos. La escuela constituye el lugar “común” por el que pasaron los maestros y al que todos volvieron. La producción de los habitus (como esquemas de percepción y de apreciación) se asocia con las condiciones objetivas que los produjeron y los producen. Esta aproximación nos condujo a caracterizar a los maestros de nuestro estudio como “formados”/ “formateados” por la experiencia escolar que han protagonizado largos años y en momentos decisivos de sus vidas.

Así y todo, al contemplar las condiciones de producción de los esquemas que organizan las percepciones, visiones y prácticas de los sujetos en el presente, tuvimos en cuenta además de ese recorrido escolar “común”, los *caminos diferentes* que las

5 Varias veces a lo largo del trabajo se hace referencia a la “vuelta” a la escuela por parte de los maestros, en el sentido de “retorno” a un lugar conocido, familiar, vivido. Contemplando la trayectoria realizada, la institución escolar representa un punto común (principio y fin del recorrido). Sin embargo, esta “vuelta” puede entenderse también como “permanencia” en una institución (escolar) que quienes son maestros nunca han dejado.

maestras y maestros han atravesado para llegar de nuevo a la escuela. Aunque todos hicieron un mismo trayecto, han transitado por diversas escuelas, han protagonizado distintas experiencias formativas. Es en la singularidad de las trayectorias sociales, dice Bourdieu (op. cit.), donde reside el principio de las diferencias entre los habitus individuales. Sin embargo, existe una relación de homología (de diversidad en la homogeneidad) que une los habitus singulares de los diferentes *miembros de una clase*, y así “cada sistema de disposición individual es una variante estructural” del *habitus del grupo*. El habitus realiza una integración única, dominada por las primeras experiencias, comunes a los miembros de una clase” (Ibid: 104 –105). La diversidad dentro de la homogeneidad es infinita, ya que es el resultado de las combinaciones que producen las variables asociadas a las *trayectorias de cada individuo*.

La variedad en las trayectorias sociales en las que transcurrió cada trayectoria escolar (individual), fue tenida en cuenta en la selección de maestras y maestros con los que trabajamos en esta investigación, así como en el análisis y la interpretación posterior. Los contextos (sociales, culturales) en que las biografías individuales acontecieron presentan “posiciones” diferenciadas, de allí que nos preocupamos por “situar” los recorridos en las posibilidades “objetivas” en que han tenido para desarrollarse. Tanto las características sociales del grupo familiar, como las aspiraciones y valoraciones hacia los estudios, y las peculiaridades de las instituciones educativas por las que cada sujeto atravesó, se consideraron en este trabajo a la hora de interpretar las historias individuales. Las opciones de cada sujeto para emprender un camino determinado son múltiples, aunque limitadas dentro de un abanico posible que, de cierta manera, las condiciona o las explica. “¿Quién soñaría con evocar un viaje sin tener una idea del paisaje en el que se realiza?” (Bourdieu, 1995b: 12).

Comprender una trayectoria, significa para Bourdieu (1997), elaborar los estados sucesivos en los que ésta se ha desarrollado, uniendo al agente considerado al conjunto de los demás agentes comprometidos en un campo determinado. Situar socialmente las trayectorias implica, precisamente, reconocer la existencia de una *variedad de caminos posibles* por los que pudo haberse realizado *un mismo trayecto* (escolar). Los diferentes recorridos educativos traen aparejadas diferencias sociales y culturales, es decir, posicionamientos, que muchas veces explican no sólo las visiones y representaciones de los maestros en el presente, sino sus colocaciones laborales actuales. Desde esta perspectiva, el colectivo profesional constituye una configuración integrada por sujetos que si bien comparten una misma actividad, provienen de posiciones sociales diferenciadas. Esas diferencias “objetivas” fueron tenidas en cuenta a la hora de interpretar las producciones individuales que realizaron los maestros acerca de una experiencia escolar común, impregnada por elementos recurrentes y regularidades, pero también por diferencias asociadas con las oportunidades formativas que vivieron como alumnos y que continúan como docentes. Para Bourdieu (op. cit) existe una notable correspondencia entre la jerarquía de posiciones y la jerarquía de orígenes sociales y por lo tanto de las disposiciones asociadas.

Mediante *producciones autobiográficas y entrevistas* fueron las maestras y los maestros que participaron de esta investigación, quienes recuperaron aquello que han vivido durante el trayecto escolar que los condujo de nuevo a la escuela. El instrumento diseñado para la realización de las autobiografías escolares, comenzó por situarlos en el colectivo al cual pertenecen para, desde allí, referir o recrear, su experiencia escolar pasada. Este estudio partió de una actividad compartida y se dirigió hacia el seguimiento de las huellas o marcas que ha dejado el pasaje de los maestros por el contexto escolar. Los procesos de análisis e interpretación posteriores se desarrollaron teniendo en cuenta al magisterio como configuración, conformada por sujetos con trayectorias y posiciones sociales diferenciadas. A su vez, las producciones autobiográficas fueron analizadas considerando las condiciones sociales en las que las vivencias evocadas se produjeron y producen (las entrevistas se realizaron con la finalidad de rastrear este tipo de información).

Si bien las experiencias vividas por quienes hoy son maestros son individuales y únicas, tanto las condiciones de su producción (pasadas) en una institución común (la escuela), como la profesión que los une en el presente, fueron contempladas por su aporte a la constitución de un colectivo social, integrado por sujetos que transitaron caminos diversos dentro de un recorrido común que los condujo de nuevo a la escuela.

En síntesis, en esta investigación nos propusimos indagar en el principio de producción de la práctica docente, teniendo en cuenta la experiencia acumulada por los maestros a lo largo de un recorrido (escolar) determinado, que parte de la escuela y vuelve a ella. Específicamente, intentamos analizar *cómo conviven* en los relatos de maestros noveles en actividad las *regularidades y recurrencias* asociadas con una experiencia (escolar) y una pertenencia profesional compartidas, con las *diferenciaciones* ligadas a trayectorias sociales y colocaciones laborales diferenciales. Desde allí, intentamos avanzar en la producción de conocimiento que nos permita comprender la práctica docente y favorecer los procesos de formación. Elementos asociados a tales regularidades y diferenciaciones (orígenes de la profesión, tradiciones, problemática de los noveles, peculiaridades que atraviesa la profesión docente en el presente, orígenes sociales, trayectorias educativas, posiciones sociales y colocaciones laborales), fueron tenidos en cuenta para interpretar los esquemas de apreciación y significación puestos en juego en la producción de cada historia individual.

Hacia la formación

Dada la relevancia que adquiere en el oficio de enseñar la experiencia que los docentes fueron acumulando durante el transcurso de su escolaridad previa –por su carácter formativo/ performativo de las visiones, representaciones y

prácticas del presente— resaltamos la importancia de recuperar ese caudal de saber en los espacios destinados a formarlos.

El saber que proviene de la experiencia, ya sea de la experiencia vivida por uno mismo o de la protagonizada por otros, proporciona un marco de sostén para la acción y, potencialmente, constituye la materia prima para pensar y reflexionar sobre lo hecho o actuado con la finalidad de revisarlo, enriquecerlo, mejorarlo.

La experiencia se transforma en fuente de un saber que necesita ser producido, construido, mediante procesos de pensamiento, de revisión, de confrontación ya que, de otro modo, nos encontraríamos con un saber “práctico” que si bien puede resultar efectivo para la resolución de problemas y desafíos específicos que la enseñanza plantea, puede conducir a resoluciones mecánicas, a visiones o representaciones desajustadas, simplistas, estereotipadas, sin que los docentes (o quienes se están formando para serlo) sean, en principio, conscientes de ello.

Volvamos a la biografía escolar. Tal como hemos sostenido, en concordancia con distintos autores, las historias vividas en la escuela cuando uno fue alumno, en tanto las protagonizamos cotidianamente durante muchos años, padeciéndolas o disfrutándolas, proporcionan un caudal de saber que tiende a actualizarse sobre todo en los primeros desempeños docentes. Ante situaciones de incertidumbre, desconcierto o ansiedad, los principiantes suelen acudir a esas vivencias de su pasado escolar para resolver los temas y dilemas que la tarea les presenta. Ahora bien, en muchos casos esos saberes de referencia se traducen en expectativas, reacciones y formas de actuar que, en concordancia con el pasado al que remiten, pueden resultar desajustadas o poco conducentes para afrontar las peculiaridades propias de los escenarios educativos del presente. Los chicos, los jóvenes y las escenas que se generan en las escuelas de hoy (vinculadas con la producción y circulación de los conocimientos y la información, el acceso a la tecnología, etc.) seguramente resultan muy distintas a las que vivimos en nuestra época de alumnos. Son otras, además, las relaciones que se establecen entre las generaciones, así como la institucionalidad que sostiene las acciones y decisiones que se toman cotidianamente. Si bien la escuela es básicamente la misma, en tanto mantiene casi intacta su forma o “gramática” originaria (organización de los tiempos, espacios, división de los alumnos por edades, compartimentalización de los conocimientos, etc.), son otras las obras que a diario se representan. Esperar, pensar y actuar en estas instituciones como “siempre se hizo” o como “se hizo cuando uno/a fue alumno/a”, puede acarrear consecuencias negativas para los propios docentes y, fundamentalmente, para la efectivización de los procesos de enseñanza y transmisión cultural a los que la escuela de hoy no puede ni debe renunciar.

Recuperar los saberes que los maestros y profesores han aprendido (implícitamente, vivencialmente, prácticamente) a lo largo de la trayectoria o recorrido escolar como alumnos, resulta una tarea ineludible para avanzar en la producción de un “saber” (de la experiencia) que oriente el hacer pero que tenga la cualidad

de re-pensarse, transformarse, renovarse en función de las particularidades que las situaciones escolares presenten.

El saber, al que nos referimos, se forma en la apertura. No supone que ya se sabe todo y que no hay nada nuevo que esperar, que todo responde a mecanismos conocidos, vividos “sin atender a lo que realmente pasa, sin que ya nada llegue a pasarnos, a sorprendernos, sin que ya miremos como por primera vez, sin que nos dejemos decir por los acontecimientos, ni por aquellos a quienes tenemos delante”. Al exponernos una y otra vez a una “nueva” realidad, conforma una manera de mirar y pensar abierta a la posibilidad de nuevas experiencias. (Contreras, 2010:56,57).

Es mediante la puesta en diálogo de la práctica asimilada y los conocimientos formalizados como se alcanza la “experticia” o “artesanía”⁶, en términos de Sennett (2009) entendida como la habilidad de saber y poder hacer algo bien, así como de mejorarlo. Los artesanos, según el autor, se dedican a hacer bien su trabajo por el simple hecho de hacerlo bien. Y esa dedicación o compromiso es *con lo que se hace* y no necesariamente instrumental. Cuando la artesanía se desarrolla en alto grado supera la actividad mecánica, permite *sentir* más plenamente lo que se está haciendo y *pensar* en ello con mayor profundidad. La gente puede aprender a hacer las cosas bien, nos enseña Sennett.

Ahora bien ¿cómo se hace? En términos generales se trata de desarrollar prácticas de formación que no disocien el saber del hacer, el pensamiento de la acción y que incluyan el sentir o compromiso con lo que se está haciendo, con lo que se está produciendo. En el caso de las prácticas de enseñanza y formación, ello tiene que ver (nada más ni nada menos que) con la formación/transformación de las personas sobre y con quienes trabajamos⁶.

Específicamente, podríamos llevar a cabo en nuestras clases dispositivos que consistan en:

–Relatar la propia experiencia vivida como alumno. **Las autobiografías** podrían resultar “instrumentos” válidos para recuperar el pasado escolar vivido, tal como lo interpretan quienes serán futuros maestros. En términos generales podemos decir que la autobiografía es una *elaboración personal* que un individuo hace de sus propias *acciones y experiencias*, las que, indefectiblemente, están ligadas a sus *sensaciones y creencias*. Expresan “realidades experimentadas”, acontecimientos y situaciones vividas, cosas que “les” pasaron a personas concretas y no simplemente sucesos, con independencia del sujeto que las ha llevado a cabo. Su significado atañe tanto a la selección de eventos como a la manera de expresarlos:

⁶ En términos de Dubet (2006) las personas constituyen los “objetos” de nuestro trabajo. La enseñanza es para este autor una de las actividades “remuneradas, profesionales y reconocidas que se plantean como explícito objetivo transformar a los otros” (Ibid.: 17).

qué decimos y cómo lo decimos". Para Bruner (2002) la representación autobiográfica es una representación de la memoria, a través de la cual es posible transmitir el pasado, según los intereses y actitudes que estén actualmente en juego.

- Escucharse a sí mismos y escuchar las historias de otros.** Quienes realizan una autobiografía asumen la posición de decir "yo" y, al hacerlo, se produce un reconocimiento de sí mismo en aquello que se cuenta.
- Trabajar en común.** Para acceder a la construcción y al reconocimiento de un "nosotros". Que fuimos escolarizados, formados "formateados" por un ámbito escolar común y que hoy compartimos el mismo oficio. Desde esa posición de "comunidad", podrán rastrearse recurrencias y diferencias en los relatos asociadas con los distintos caminos recorridos por sus productores (maestros en formación).
- Pensar, analizar, reflexionar sobre lo producido.** Incorporando las voces presentes y también las de otros autores. Consagrados, ¿podríamos decir o representantes autorizados de la teoría pública? Al decir de Edelstein (2013) estos procesos analíticos posibilitan "la problematización de las evidencias y universalidades que nos habitan y configuran nuestras formas de conocimiento, muestras formas de relación con los demás y con nosotros mismos. Significa poner en cuestión aquello que, por habitual o familiar, hemos naturalizado..." (Ibíd.: 140).

Transformar el "sentido común" escolar, lo naturalizado, lo que resuena familiar en saberes de la experiencia que puedan orientar las acciones y decisiones a asumir en la enseñanza parece ser el desafío a asumir. Lo propio de los saberes de la experiencia radica en su cualidad de asociar los conocimientos y la práctica, el **saber y el hacer. Son saberes que se producen en situación, a medida que se enseña** o se es enseñado, siendo sus productores o referentes los protagonistas directos de estas situaciones. Al superar la disociación entre teoría y práctica, saberes y haceres, se presentan como un componente esencial para posibilitar la enseñanza. El saber al que nos referimos es aquel que constituye una herramienta para la acción, siendo la práctica su fuente de referencia y legitimación. Son estos saberes de la experiencia los que tienen que ser puestos en valor, recuperados y dispuestos para que circulen en los ámbitos de formación docente y también en los de producción de conocimiento pedagógico. Las instancias de formación inicial y continua tendrían **que posibilitar que los saberes que se producen al enseñar puedan ser tratados** y capitalizados como saberes de la experiencia, lo cual implica procedimientos reflexivos que no se garantizan mediante un posicionamiento disociado de lo que sucede, sino que suponen una inmersión distinta en la realidad como es la de estar abierto a lo que acontece y seguir aprendiendo a partir de lo que las situaciones tienen para enseñarnos (Alliaud, 2011).

En este camino la propuesta formativa no tendría que plantearse de manera “distanciada”, alejada o enojada respecto de lo que los docentes en formación conocen, como producto de sus trayectorias escolares/sociales o de vida. Los términos tan frecuentemente utilizados como “conflicto”, “lucha”, “choque” o “tensión” para caracterizar lo que los estudiantes portan, en término de saberes y experiencias previas, y lo que aspira la propuesta de formación, parecen poco conducentes para desarrollar un proyecto educativo en un sentido transformador. No es desde la lucha como se trabaja en estos procesos, sino desde el “en-cuentro” donde maestros y discípulos comparten un recorrido, atentos no ya a sus “imposibilidades”, sino a sus posibilidades y, desde allí, se potencian. Al decir de Duschatzky (2008): “Un encuentro implica tropezarse con experiencias y recorridos subjetivos, con ideas, movimientos, pensares, y a partir de allí, inaugurar otro recorrido, una historia, una transformación que altera el estado de cosas y desde donde ya nada es lo mismo” (Ibíd.: 48).

Capítulo 2

LEER ENTRE NIÑOS. LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE NIÑOS TUTORES EN ALFABETIZACIÓN EN UNA COMUNIDAD QOM

Dra. Celia Renata Rosemberg

Dra. Florencia Alam

Introducción

El propósito de este trabajo es analizar las características que asumen situaciones en las que niños mayores (12 y 13 años) leen cuentos a niños pequeños (4 y 5 años) así como también el potencial que estas situaciones tienen para el aprendizaje de los niños mayores y pequeños. Las situaciones que se describen y analizan tuvieron lugar en el marco de un programa de niños tutores en alfabetización “De niño a niño” (Rosemberg y Alam, 2009) que se implementó en la comunidad qom Daviaxaiqui” de la provincia de Buenos Aires.

El programa responde a los postulados de las teorías socioculturales del aprendizaje y el desarrollo humano (Vygotsky, 1978), que asumen una estrecha interrelación entre el desarrollo lingüístico y el cognitivo así como también que ambos desarrollos tienen lugar en la interacción social. En el marco de estos postulados, dos psicolingüistas actuales, Tomasello (2003) y Nelson (2007), sostienen que el aprendizaje de la escritura, así como otras formas de aprendizaje sociocultural, involucra no sólo cierto nivel de preparación sociocognitiva por parte del niño sino también el sostén de “compañeros culturales” (niños y adultos), que estructuran la experiencia de aprendizaje del niño, realizando conjuntamente con él actividades de diverso tipo. En estas actividades, las interacciones generan una matriz para el desarrollo, esto es, una “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1978), en la que el niño, con la colaboración de los otros más expertos, puede hacer uso de instrumentos culturales que luego será capaz de usar de modo independiente.

En tanto acciones culturales, la lectura y la escritura están “ancladas”, en las actividades compartidas. Se lee y escribe en situaciones sociales y, participando junto con otros en estas situaciones que los niños aprenden progresivamente a realizarlas. En este sentido, un número muy importante de investigaciones sobre el proceso de alfabetización familiar han mostrado que el aprendizaje de la lectura y de la escritura comienza tempranamente en aquellos hogares en los que los niños tienen la oportunidad de participar, con sus padres, otros familiares y personas cercanas, de situaciones compartidas en las que se escriben mensajes, recetas y listas y se leen carteles, cuentos, diarios y, en general, una diversidad de tipos de textos (Taylor, 1983, entre otros).

¿Cuál es el valor que tienen en estos primeros “encuentros” con la lectura y la escritura las interacciones con otros niños? Diversas investigaciones mostraron que los niños mayores pueden ser importantes agentes de socialización de los pequeños. Los niños mayores introducen a los pequeños en las prácticas de lectura y escritura propias de su comunidad, incluyéndolos como observadores y participantes en juegos y actividades que involucran acciones de lectura y escritura. Y es participando en estas situaciones que los niños desarrollan progresivamente numerosos conocimientos que marcan su ingreso al proceso de alfabetización.

Las interacciones entre niños son un contexto valioso para el aprendizaje en todos los grupos sociales. Sin embargo, y tal como fue señalado por Volk y de Acosta (2004) y Stein y Rosemberg (2012), en comunidades de trabajadores rurales o indígenas o en poblaciones urbano marginadas en las que los adultos suelen poseer bajos niveles de alfabetización y tienen dificultades para realizar una lectura fluida, se conforman redes de colaboración en el hogar y son los hermanos, primos y vecinos quienes les leen cuentos a los niños pequeños y los ayudan a realizar las tareas escolares. De este modo, los niños mayores cumplen un importante papel en la alfabetización temprana de los pequeños.

Desde una perspectiva que atiende a las matrices socioculturales del desarrollo infantil, el programa de niños tutores en alfabetización capitaliza estas interacciones entre niños –que configuran una potencialidad de los entornos de crianza que caracterizan a muchos hogares, pero en particular a aquellos en contextos de pobreza– con el objeto de proporcionar “un anclaje sociocultural” para el aprendizaje de la lectura.

El programa parte de la idea de que las interacciones en las relaciones de tutoría –en las que uno de los participantes el tutor, instruye a otro, el aprendiz, en cuestiones en las que el primero tiene más experiencia y conocimientos que el segundo– no son unidireccionales. Por el contrario, y como lo han mostrado Roscoe y Chi (2004) ambos participantes pueden beneficiarse en términos de aprendizaje en este tipo de intercambios. En este sentido, el programa “De niño a niño” intenta capitalizar las interacciones entre niños de distintas edades para promover en los niños mayores y en los pequeños habilidades y conocimientos específicos comprendidos dentro de una concepción amplia de la alfabetización (Borzzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana, 2004).

El programa de tutorías crea un espacio de interacción no habitual en las instituciones educativas formales en el que se generan oportunidades para andamiar el acceso de los niños de 4 y 5 años a la alfabetización, antes de ingresar a primer grado de la escuela primaria, al mismo tiempo que los niños mayores de 12 y 13 años pueden, en situaciones significativas, desarrollar una mayor comprensión del sistema de escritura y mejorar sus habilidades como lectores. Se espera, asimismo, que el programa dé lugar a relaciones de cooperación, cuidado, afecto y solidaridad de los mayores hacia los pequeños y a un fortalecimiento de la autoestima de todos los niños.

El programa comenzó a implementarse en el 2009 y aún está en proceso. Hasta el presente fue implementado en tres escuelas en la Ciudad de Buenos Aires y en una escuela en la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, desde el año 2009 hasta el 2013 se implementó en un centro comunitario perteneciente a una comunidad indígena qom ubicada en la Provincia de Buenos Aires. Debido a las características particulares de esta comunidad, así como por el hecho de llevarse a cabo en un centro comunitario y no en el contexto de una institución escolar, el programa se desarrolló de un modo distinto al que habitualmente se llevaba a cabo en las escuelas. A continuación presentamos una descripción de la comunidad indígena qom, la implementación del programa llevada a cabo en esta comunidad y los materiales que se diseñaron para la implementación.

Breve caracterización de la comunidad indígena qom

La comunidad indígena qom “Daviaxaiqui” está ubicada a 50 km. de la ciudad de Buenos Aires. En 1995, a partir de una donación de tierras del Obispado de Morón, integrantes de distintas comunidades qom originarias del Gran Chaco, co-menzaron a asentarse en este predio y construyeron sus casas. En este momento viven en la comunidad 35 familias.

En la comunidad se priorizan los vínculos sociales con base en las relaciones de vecindad y parentesco. Las familias son en general muy numerosas, con un promedio de 6 ó 7 niños por familia. Esto lleva a que en muchos casos, las madres atiendan a los bebés, y los hermanos o primos mayores se ocupen de los niños pequeños.

Mientras que los adultos son hablantes de qom y han adquirido el español como segunda lengua, los jóvenes y niños son hablantes de español, y si bien algunos entienden la lengua qom, en su mayoría son monolingües español.

En su mayoría los niños pequeños no asisten al jardín de infantes y su primer experiencia escolar se realiza en sala de 5 años o primer grado. Las diferencias culturales, el uso de una variante lingüística distinta de la empleada en la escuela y la falta de materiales escritos en el hogar, conducen en muchos casos a la repi-tencia y al abandono temprano de la escuela.

Los libros etnográficos

Con el objetivo de poder recuperar el capital lingüístico y cultural propio de la comunidad se diseñó una serie de libros etnográficos (Rosemberg, 1997,2001; Borzone y Rosemberg, 2005). Se trata de libros escritos en base a observaciones de la vida cotidiana de los niños; libros que son, en este sentido, propiamente etnográficos. No se trata de libros que simplemente recuperan temas, conoci-

mientos y problemáticas locales. En ellos se intenta captar la mirada de los niños como actores en su realidad, sus intereses e interacciones en relación con los objetos, las personas y los problemas de su comunidad. Refleja la cultura de los niños, su perspectiva de la vida pero, a su vez, los introducen en otras formas culturales a través de relatos no etnográficos. Como los personajes del libro son niños reales de la comunidad, el pequeño puede identificarse con ellos, sentirse protagonista de la historia y reafirmar su identidad individual y sociocultural.

La serie de libros etnográficos “En la comunidad qom Davaiaxaiqui” considera los distintos grados de bilingüismo de esta comunidad: los adultos mayores hablan qom y español y los jóvenes y niños en su mayoría hablan solo español pero algunos comprenden parcialmente la lengua indígena. Es por esta razón que los libros están escritos en su mayoría en español, pero presentan dos actividades de introducción a la lengua qom y el cuento está en ambas lenguas.

La implementación del programa

La implementación del programa se lleva a cabo a través de talleres semanales, en los que los miembros del equipo de investigación forman a los niños mayores que llevarán a cabo la tutoría: se leen los cuentos que luego leerán a los pequeños, se piensan y discuten estrategias destinadas a mantener la atención del pequeño y se los estimula a formular distinto tipo de preguntas. Asimismo, se reflexiona en torno al vocabulario en los textos y acerca de cómo explicar el significado de palabras desconocidas a un niño pequeño. Se promueve el relato de experiencias personales relacionadas con los textos y la descripción descontextualizada de objetos y escenas. Los niños aprenden a formular las instrucciones para las actividades y los juegos con claridad y precisión, estrategias para ayudar a un niño pequeño a escribir su nombre y otras palabras simples y juegos con los sonidos de las palabras para promover en los niños pequeños el desarrollo de la conciencia fonológica. A continuación se realiza la actividad de tutoría: cada uno de los niños mayores lee a uno o más niños pequeños un cuento y realiza actividades y juegos de alfabetización.

En el intercambio 1 que se muestra a continuación es posible observar una actividad de alfabetización temprana entre Abigail (4 años) y Mariana (14 años).

Intercambio 1

Mariana: Hay que unir las palabras que empiezan igual, ¿avispa y árbol empiezan igual?

Abigail: No.

Mariana: Sí, unilas.

Abigail: (las une)

Mariana: ¿Eeeempanada y eeescalera empiezan igual?

Abigail: (Mira a Mariana y luego mira los dibujos)

Mariana: Eeeempanada y Eeeescalera ¿te parece que empiezan igual?

Abigail: Sí.

Mariana: Sí, muy bien, unilas.

En el intercambio entre Abigail y Mariana es posible observar cómo la tutora debe adecuar su andamiaje en función de lo que la niña pequeña puede hacer. En efecto, mientras que en la primera parte de la actividad Mariana no ofrece pistas sonoras que le permitan a Abigail identificar las correspondencias –lee las palabras sin prolongar ni acentuar el sonido que debe identificar la niña–, en la siguiente parte, probablemente debido a la respuesta de Abigail, Mariana pronom-ga los sonidos y los repite, posibilitando que la pequeña identifique la repetición de sonidos y andamiando así su aprendizaje.

A diferencia de lo que ocurría en las escuelas, en la comunidad indígena participaban como tutores niños de distintas edades (entre 9 y 14 años) y con distintos niveles de lectura. Por esta razón se buscó formar parejas de distintas edades y con distintos niveles de lectura para que participen de forma conjunta en la actividad de tutoría. De esta manera los niños mayores y con mejor desempeño podían andamiar el trabajo de aquellos que estaban iniciando el aprendizaje de la lectura de textos, tal como se observa en el intercambio 2.

Intercambio 2

Brenda (13 años) y Valeria (9 años) se desempeñan como tutoras de Nadia (5 años) y Naiara (3 años).

Valeria: (lee en voz baja y sigue la lectura con el dedo)

Brenda: (abre el libro y señala la primera página) Bueno, ¿vamos a empezar Vale? a ver ¿les vos?

Valeria: (señala el título) ¿acá?

Brenda: (señala el título) sí, el título

Valeria: (lee de forma pausada con cierta dificultad) el zoorro y... el... hornero.

Brenda: Bien. Sigo yo (lee el cuento).

Como se muestra en el intercambio Brenda organiza la actividad, le señala a Valeria cuándo y qué leer y luego continúa ella. En esta organización le brinda la oportunidad a la tutora con menos experiencia lectora de leer una parte breve y sencilla del cuento, el título, y le señala cómo se denomina dicha parte. De esta manera, Valeria puede participar como tutora, mejorando así su nivel de lectura.

Conclusión

La importancia que tienen las situaciones de tutoría en términos de las oportunidades que ellas generan para el desarrollo de un vocabulario diverso y complejo y el aprendizaje temprano de habilidades de escritura debe ser ponderada, como sostienen Rosemberg y Stein (2009), en el marco de las investigaciones que han comprobado que el vocabulario facilita el acceso y el dominio de la lectura y de la escritura en la escuela primaria así como también el carácter predictivo que poseen la amplitud del vocabulario y las habilidades tempranas de escritura sobre el dominio de la escritura y de la lectura en la escuela primaria (Rosemberg, Stein, enviado).

Cabe señalar, que estas situaciones de tutoría, son también beneficiosas para el tutor. Por una parte, mejoran su fluidez en la lectura. Por otra parte, la interacción con el aprendiz los conduce a reflexionar acerca de los términos que explican. Por ello estas situaciones constituyen también un contexto en el que aprenden a partir de la explicación que llevan a cabo y del auto monitoreo que realizan en la situación (Roscoe y Chi, 2004). De este modo, se constituyen en situaciones significativas en las que los niños y niñas mayores pueden ampliar su vocabulario y, consecuentemente, mejorar sus habilidades para producir una prosa expandida oral o escrita.

Capítulo 3
“LA INFANCIA” EN LA MIRADA DE L@S MAESTR@S...
UNA INVESTIGACIÓN PARA DEBATIR

Nora Graziano - Cristina Prieto

La presente colaboración sistematiza algunos aspectos del taller sobre el análisis y discusión de los datos de la investigación sobre “*Representaciones de maestros/as sobre escuela, infancia y enseñanza*” dirigido por Nora Graziano en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y coordinado en el marco de las Jornadas con la Prof. Cristina Prieto, integrante del equipo que la llevó a cabo.

La actividad se focalizó en el debate sobre las apreciaciones docentes en torno a “*la infancia*” para reflexionar colectivamente sobre la mirada que tienen los/as maestros/as sobre el tema.

La articulación del presente texto contempla tres aspectos:

- 1.– Cuestiones relativas a la investigación en su conjunto.
- 2.– Planteo y comentarios sobre los intercambios en el taller.
- 3.– Reflexiones finales sobre el sentido de la relación entre investigación y formación y práctica docente.

La investigación

El estudio de las representaciones sociales (RS) de los/as maestros/as ha sido el eje de nuestro trabajo de investigación desde el año 2009 a través de diferentes proyectos⁷.

Cuando hablamos de RS estamos aludiendo a construcciones complejas y contextualizadas que expresan una forma de conocimiento, el *sentido común*, en el cual adquieren particular importancia no sólo los mecanismos internos sino las interacciones con los otros sujetos y objetos. Es preciso subrayar el carácter intrínsecamente cultural e histórico del sentido común en general y, en particular, de los/as maestros/as. Ello implica que las RS no serían las mismas para todos ni para siempre, sino que se modificarían en la medida en que se producen fisuras y cambios culturales o sociales. Nos parece necesario recordar que cuando hablamos de RS, aludimos a la representación

7 La información actualizada sobre actividades de investigación y de transferencia puede obtenerse en nuestro sitio web <www.investiga-educa.com.ar>. Las consideraciones de conjunto sobre la investigación están publicadas en el libro *Voces de maestr@s: escuela, infancia y enseñanza*. Graziano, N. (coord.) y VVAA. (2015), EDUNTREF, Buenos Aires.

de algo o alguien y al proceso por el cual se establece la relación entre un contenido con un objeto y, también, en relación con otro sujeto. La perspectiva de análisis elegida en la presente investigación recupera los aportes provenientes de la tradición inaugurada por la psicología social a partir del concepto acuñado por S. Moscovici (1986), quien retoma la noción de realidad social y su proceso de construcción, transformando la clásica diada de interacción sujeto-objeto en la construcción del conocimiento, en una triada en la cual se les otorga relevancia a los otros (Alter). Como forma de pensamiento social, alude a los contextos de producción y a las interacciones de los sujetos en dichos contextos, que, como marco referencial, posibilitan la interpretación de los hechos cotidianos y otorgan sentidos a las personas y situaciones que conforman el espacio social. Desde esta perspectiva, las RS son un producto y una acción. Producto que reconoce un contenido, una serie de conceptos organizados de determinada manera y que al mismo tiempo denota una intencionalidad de apropiación de la realidad por medio de una acción de la inteligencia en forma compartida.

En un contexto de crisis de la cultura moderna como el actual, las formas de pensar, sentir, valorar y actuar la educación se ven profundamente conmovidas. Esta consideración sobre la historicidad de las RS y del sentido común docente estará presente a modo de hipótesis de trabajo abierta, postulando que la mirada y las voces de los maestros dan cuenta de un quiebre y crisis de los presupuestos pedagógicos modernos que se expresan en valoraciones diversas y coexistentes sobre los diferentes tópicos indagados.

Comprender las RS docentes, en particular sobre la infancia, y su articulación en el discurso pedagógico no se reduce, a nuestro entender, a un problema de investigación académico sino que pretende trasponer esos límites al constituir las preguntas y sus respuestas temas para el diálogo con otros colegas en un contexto educativo compartido.

La importancia de poder debatir estas RS sobre la infancia también en el contexto de formación docente reside en develarlas y ponerlas en tensión ya que existe un vínculo entre subjetividad y educación, hay un *quién* supuesto o propuesto por la pedagogía. La mayoría de los autores que se dedican a los estudios sobre la infancia coinciden en señalar que se ha configurado un campo de estudio que articula, como *zona de investigación*, las preguntas emergentes de los cambios epistemológicos y teóricos en el contexto del debate contemporáneo y los cambios socio históricos de las últimas décadas que producen la emergencia de nuevas problemáticas a estudiar en torno a la infancia. La crisis del proyecto moderno del cual somos herederos, en su profunda articulación con la educación y con el tipo de subjetividad que lo fundamenta pone en el centro la necesidad de volver a debatir la infancia.

Desde esta perspectiva, el proyecto de investigación se planteó desde un diseño de tipo cualitativo acorde a la definición y complejidad de nuestro objeto de estudio: las RS de los/as maestros/as sobre escuela, infancia y enseñanza. Hemos considerado que esta perspectiva favorece la construcción de sentidos

a partir de las voces de los/as maestros/as. Siguiendo a M.T. Sirvent: “El interés central está en la cuestión de los significados que las personas le atribuyen a los hechos y sucesos, en sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado y en la construcción de dichos significados por el investigador” (2006, p. 18). Fue a partir de las imágenes y de la palabra enunciada por los/as maestros/as que hemos avanzado en un proceso de construcción de sentidos, que va desde lo descriptivo a lo conceptual en niveles crecientes de abstracción.

La muestra de docentes del Distrito de Tres de Febrero, para la toma de la encuesta inicial, se elaboró teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- 1– ubicación geográfica, se seleccionó al menos una escuela de cada nivel educativo en relación a las áreas geográficas del distrito;
- 2– representatividad de los niveles inicial y primario, teniendo en cuenta la cantidad de jardines de infantes y escuelas primarias existentes en el distrito cruzado con el número de matrícula escolar que reciben;
- 3– índice de vulnerabilidad social (IVS): representatividad de las escuelas que atienden y no atienden poblaciones vulnerables (tomando como referencia la propia categorización de los establecimientos educativos de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires).

La muestra inicial estuvo compuesta por 24 escuelas primarias (546 docentes) y 10 jardines de infantes (108 docentes). De las aproximadamente 600 encuestas distribuidas, 265 fueron respondidas, lo que se consideró suficiente para el trabajo de análisis.

El instrumento utilizado, la encuesta, es tradicionalmente una herramienta adecuada para alcanzar aproximaciones cuantitativas a la realidad. Suele ser tabulada con anterioridad o, en caso de hacerse post facto, pretende clasificar las respuestas de los sujetos con cierto grado de homogeneidad y exhaustividad. En nuestro caso corrimos un riesgo que, si bien ha complicado su sistematización, nos ha permitido acceder a un horizonte amplio de respuestas que requirieron de un análisis combinado (cuali-cuantitativo) acorde a la complejidad del pensamiento que intentamos comprender. En este caso, las preguntas fueron abiertas incluyendo, además, apreciaciones metafóricas y relatos de experiencias que no pudieron reducirse a una cuantificación simple, sino que requirieron de un análisis comprensivo que pudiera advertir matices, sentidos y entrecruzamientos irreductibles a una única forma de clasificar las respuestas dadas por los/as docentes.

La recolección de datos del segundo año se realizó mediante entrevistas semiestructuradas. Se hicieron 30 entrevistas en profundidad (aproximadamente el 10% de la muestra de encuestas), atendiendo a los criterios de distribución sociogeográfica, nivel (inicial y primaria) e inserción institucional (directivos, maestros/as y maestros/as especiales).

Tanto para el diseño de la encuesta como en la definición de la estructura de las entrevistas se tuvo en cuenta la variabilidad temporal-experiencial-valorativa de las RS sobre escuela, infancia y enseñanza, atendiendo en cada caso a lo que fue (según lo vivido y aprendido), lo que es (según su experiencia o información actual), y lo que debería ser (según los rasgos que el/la docente considera sustantivos para una valoración positiva). En el caso específico de la entrevista, algunos conceptos fueron considerados relevantes a partir del análisis de las encuestas.

Estas dimensiones nos permitieron comprender los entramados sociales y culturales en los cuales se han ido construyendo las RS a lo largo de las historias formativas de los/as maestros/as, sus experiencias biográficas de escolarización, la formación inicial en las instituciones de formación de grado, de la práctica docente en las instituciones escolares y de las instancias de actualización/capa-citación posteriores, que se han conformado en requerimientos crecientes para su carrera y movilidad laboral. Poder relacionar las RS con los contextos y eventos significativos en la experiencia de los/as educadores/as constituye una vía de acceso al conocimiento del sentido común docente, entendido éste como producto y productor complejo y dinámico de procesos constructivos de orden psicológico, social y cultural. Esto nos dio pistas para pensar y comprender tanto las formas de pensar, clasificar y valorar los sucesos y sujetos, como así también el proceso a través del cual se re-articulan, adquiriendo en su enunciación la condición de cuasi evidencia autonomizada de sus procesos constructivos.

El análisis de la información obtenida se realizó a través del método comparativo constante que consiste en identificar los incidentes, las categorías y las propiedades que se derivan inductivamente de los datos empíricos. En tal sentido es oportuno aclarar que, a lo largo del escrito, llamaremos incidentes a los fragmentos de relato o enunciados de las encuestas y entrevistas que son tomados como unidades de sentido posibles de ser agrupadas y relacionadas durante el análisis en categorías de diferente nivel abstracción.

El taller

En términos descriptivos (se analizarán cuestiones más conceptuales en el apartado siguiente), la propuesta de trabajo con los estudiantes y profesores que participaron del taller consistió en acercar material empírico obtenido en la investigación realizada para su análisis en pequeños grupos y luego poner en común las conclusiones del mismo.

Se distribuyeron copias del agrupamiento de enunciados docentes (incidentes) en torno a tres propiedades que se presentan con mayor frecuencia en la primera pregunta de la encuesta.

Sobre el ítem “Hoy ser niño es...”, los grupos de respuestas más frecuentes fueron: a) UNA PERSONA LIBRE PARA EXPRESARSE / CRITICO / CUESTIONADOR / OPINA / DICE LO QUE PIENSA/ DAR (53 enunciados) b) EXCESO DE RESPONSABILIDADES/ CUMPLEN ROLES QUE NO LES CORRESPONDEN / CON DEMASIADAS OBLIGACIONES (33); SUJETO DE DERECHOS / CON DERECHOS (32).

Sobre el ítem “Antes ser niño era”, los grupos de respuestas más frecuentes fueron: a) INOCENTE/ ERA MAS INOCENTE/ SER INGENUO (54); RESPETUOSO (50); OBEDIENTE/ ACATABA ORDENES/ SUMISO/ DOCIL/ DISCIPLINADO (47).

A partir de los datos presentados, les pedimos a los participantes el siguiente análisis: 1– ¿Qué aspecto/s les llaman más la atención en torno a la mirada que l@s docentes tienen del “ayer” y del “hoy” de la infancia? ¿En torno a qué aspecto/s advierten continuidades y cambios?

2– ¿Qué opinión les merece esta mirada? Fundamentar los acuerdos y desacuerdos con las consideraciones analizadas.

Por último se realizó una puesta en común que articuló análisis y preguntas sobre la investigación. En general, hubo coincidencia con las respuestas de las encuestas, pero se pudo avanzar en el intento de explicar las razones de las mismas en las distintas realidades escolares.

Se vivió una jornada de trabajo intenso y respetuoso en la cual se resaltó el valor de las opiniones de todos/as, independientemente de la edad, experiencias, historias. Quiero decir que se consideraron en paridad tanto la palabra de los/as estudiantes como de los/as profesores/as, y esto fue destacado en la evaluación final.

Algunas consideraciones sobre la relación entre investigación y práctica docente

Acudimos a los/as maestros/as en diferentes momentos de la investigación. Al inicio, cuando les pedimos colaboración para responder las encuestas y participar de las entrevistas y, posteriormente, en otros espacios de debate construidos a modo de “continuo” para que permitieran seguir dialogando con los datos y sobre los datos con otros actores educativos para revisar y reconstruir sentidos que siempre consideramos abiertos a nuevas interpretaciones.

Durante el análisis, hicimos hincapié en un tipo particular de escucha que no obture la palabra de los otros con saberes o prejuicios, sino que los invite a compartir sus puntos de vista y formas de entender el hacer cotidiano. Nuestro interés estuvo centrado en construir junto a los/las diferentes actores educativos un espacio de diálogo en el cual, “sin querer gobernar la conducta del que habla” (Aguilar Rivero, M., 2010, p. 1), la voz de los/as maestros/as, sea recuperada y jerarquizada para comprender los sentidos otorgados a las nociones estudiadas.

En tal sentido, el taller realizado en el marco de las Jornadas del Normal 4, fue junto a otros espacios de debate con maestros/as, estudiantes de magisterio, estudiantes de grado y posgrado universitario, diseñado a lo largo del tiempo de la investigación. Se abordaron datos provisorios de cada eje en forma alternativa (en el caso de estas jornadas los relativos al eje infancia) y también, en una experiencia masiva, los tres simultáneamente. En todos los encuentros priorizamos el potencial provocador de los datos antes que el cierre de la discusión presentando resultados “acabados”. En otras palabras, privilegiamos el espíritu de la búsqueda y la pregunta como clave de diálogo antes que la comunicación de los hallazgos. Compartimos estos espacios con estudiantes y maestros/as que, por su trayectoria en las escuelas, “saben de qué se trata” esto de desarrollar la tarea docente. Dicha experiencia los/las hace poseedores/as de un cúmulo de saberes prácticos que les ha permitido desarrollar su tarea cotidiana. Conocimientos, habilidades, creencias y esquemas de intervención que los/las han moldeado y con los cuales han construido su particular forma de ser docente.

Dentro de los emergentes de los talleres, entre los cuales incluimos el que comentamos, podemos destacar los siguientes:

–El problema de la temporalidad en el estudio de las RS docentes. La variedad de anclajes temporales nos permitió advertir que el pasado es una dimensión temporal que necesita ser problematizada. Este punto abrió un debate en torno a la sensación de evidencia de afirmaciones que aluden a un correlato empírico ausente o difuso. (Kohan, 2004; Agamben, 2001)

–La identificación recurrente de cierto sentido de frustración o desasosiego en torno a las instituciones, los sujetos y las prácticas en el presente como senti-miento compartido que requiere ser tematizado desde la reflexión crítica que lo contextualiza en la crisis de la cultura moderna que afecta por estrecha relación a lo educativo.

–La pregunta en torno a la especificidad o no del “sentido común docente”. La consideración de que “esto podría haber sido dicho por cualquiera”, reafirmó la necesidad de avanzar sobre ese interrogante ya aparecido en el seno del equi-po de investigación.

–La necesaria desmitificación del hacer investigativo, que si bien tiene su saber hacer, no supone necesariamente la distancia o lejanía con respecto a los actores educativos.

Espacios de debate colectivo para la construcción de conocimientos en educación

Como equipo acordamos en valorar el lugar de la discusión como forma de construcción colectiva de saberes, donde los/as otros/as actores docentes no son ya receptores de resultados de investigaciones sino que son partícipes de la producción de conocimiento pedagógico.

Es en esta clave que pensamos el espacio de intercambio entre la universidad y las escuelas. Como un diálogo abierto entre historias, experiencias y tradiciones que pueda constituirse en un camino para ampliar los horizontes de sentido, “creando un mundo de vuelta” según la expresión de Rodolfo Kusch. Para ello, consideramos medular sacar el debate pedagógico de las direcciones lineales y unívocas para ponerlo en el terreno fértil de los matices, las contradicciones y las encrucijadas múltiples que requieren decisiones cotidianas que van más allá de lo instrumental y se abren a nuevas problematizaciones. Crear un espacio para reconocernos como grupo de educadores que piensa la educación permite abonar la construcción del campo problemático de la pedagogía como entramado cultural complejo que debe recrear constantemente la legitimidad de sus prácticas, reconstruyendo los argumentos y las perspectivas desde las cuales piensa la intervención enseñante. Esta perspectiva va más allá de proponer una formación continua como mera actualización disciplinar o didáctica, para entenderla como un espacio de reconocimiento mutuo y construcción en común.

Si entendemos el campo de lo educativo como espacio abierto de producción colectiva de conocimiento sobre una realidad dinámica y cambiante, entonces, deberíamos asignar a los sujetos que intervienen un lugar creativo, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. No supone una búsqueda de procedimientos o claves para “saber qué es lo que hay que hacer” en materia de educación, sino más bien facilitar un estado de “movilización” teórica para descubrir los mecanismos que operan como freno u obstáculo para que dicha transformación sea posible.

Supone asumir una actitud interrogante que está dispuesta a dejar de estar en la comodidad de lo ya sabido para animarse a más, desandando caminos o explorando nuevos. Buscando entre las huellas lo que pueda revelarse. Supone un compromiso profundo de nuestra subjetividad con la tarea de constituirnos como sujetos de experiencia. Es un preguntarse que hunde raíces en su propia historia y contexto y busca tender puentes entre lo transitado y lo por venir.

La posibilidad de pensamiento abierto por la pregunta colectiva nos despierta del sueño dogmático, ya que gran parte de nuestra tradición pedagógica y el contexto contemporáneo traccionan hacia el pensamiento único bajo el monopolio pseudotranquilizador de las “buenas respuestas” a los problemas educativos.

Sostenemos que educar implica transformar. Por ello, nos comprometemos con la tarea de fortalecer e intensificar el diálogo entre los investigadores educativos y los maestros, porque pensamos que si la investigación no ayuda a transformar la realidad, pierde su sentido de existencia.

Capítulo 4
**CUANDO LOS DOCENTES INVESTIGAN SUS PROPIAS PRÁCTICAS...
APORTES PARA PENSAR LA IMPLICACIÓN Y LA ÉTICA**

Stella D'Ambrosio, Sofía Dono Rubio
Analía Gómez y Mariana Lázzari

**Revisitar la tarea. Investigación y docencia como punto de encuentro
y de partida**

La investigación educativa realizada por quienes trabajan cotidianamente en las instituciones posibilita acceder al conocimiento de las mismas y comprender-las en el contexto que les da sentido y las resignifica, a la vez que se constituye en un instrumento valioso para la profesionalización de la práctica docente. Asimismo, al posibilitar la comprensión del propio accionar en la trama de la dinámica institucional, se presenta como herramienta privilegiada para la formación.

Adscribiendo a esta concepción, un grupo de docentes de la Escuela Normal N° 4 constituimos un equipo de investigación con el propósito de generar conocimiento que pudiera volver inteligibles las problemáticas que los estudiantes atraviesan en sus trayectos por la formación docente inicial y pensar dispositivos de intervención y cambio. Se pretendía hallar claves de comprensión a la preocupación manifestada por distintos actores institucionales ante ciertas decisiones de los estudiantes en el diseño de sus recorridos, que en muchos casos se aparta de las propuestas que desde la institución se sugiere para garantizar la finalización de la carrera en el tiempo previsto.

Con este objetivo, se elaboró un diseño de investigación que se centró en las trayectorias académicas de los estudiantes, integrando en el análisis sus estrategias, sus percepciones y aquellos condicionantes que participan en la configuración que hacen de sus recorridos formativos (Dono Rubio, Gómez y Lázzari, 2013; 2014). Posteriormente el objeto de investigación se focalizó en la comprensión de las características específicas que asumen las trayectorias de los estudiantes en los talleres pertenecientes al campo de formación de las prácticas docentes. (Dono Rubio, Gómez y Lázzari, Proyecto de Investigación, 2015). La particularidad de ambos proyectos es que se despliegan en el mismo ámbito en que desarrollamos nuestra tarea docente, lo que suma nuevas exigencias a la tarea de investigar; el objetivo del presente artículo es compartir algunas consideraciones sobre estos desafíos.

En esta dirección, ordenamos nuestras reflexiones a partir de dos dimensiones imbricadas en la práctica de la investigación. Desde una dimensión racional, analizamos los procesos de implicación. Desde una dimensión valorativa, examinamos algunos principios éticos que orientan nuestra tarea investigativa.

Volver la mirada a la investigación – acción. La implicación del docente – investigador

En la investigación–acción el investigador forma parte de su campo de intervención a la vez que lo construye, por lo cual se espera que reconozca especialmente su implicación, como la del resto de los actores a los que se acerca en su práctica profesional.

Desde los aportes de Barbier (1977) entendemos la implicación como el compromiso personal y colectivo del investigador en su praxis científica, a partir de su historia familiar, sus posiciones actuales y pasadas en las relaciones de producción y de clase y de su proyecto sociopolítico. La intervención del investigador es parte integrante y dinámica del proceso de producción de conocimiento.

El concepto de implicación nos recuerda que el investigador es un ser social que cuestiona la realidad de la que forma parte. Esta especificidad propia de la investigación cobra especial relevancia en el campo de las ciencias sociales, dado que el investigador está expuesto a fusionarse en una relación dialéctica con su campo de investigación. Es necesario entonces ejercer una rigurosa vigilancia a fin de lograr una aproximación válida al objeto indagado. En esta dirección nos propusimos como equipo sistematizar momentos destinados al ejercicio de reflexión crítica a fin de objetivar el impacto psico-afectivo y socio-profesional en nuestra praxis.

Estos espacios nos permitieron identificar y circunscribir lecturas que podían estar impregnadas por nuestros deseos, proyecciones, intereses; por nuestras experiencias de socialización iniciales o por nuestra trayectoria de formación como alumnos y profesores. Así, intentamos, en diferentes ocasiones, correr del lugar de autoridad, que todo lo sabe y decide; de la omnipotencia, que todo lo resuelve; de los sentimientos maternos, que pueden derivar en la sobreprotección; de expectativas desmedidas, con las que socialmente se enviste a la tarea de investigar. En estos ejercicios cuestionamos nuestros roles como docentes e investigadores en la institución, además de someter a revisión los supuestos éticos que fundamentaban nuestro proyecto de investigación.

Volver la mirada a la investigación – acción. Reflexiones axiológicas y epistemológicas

Analizar el fenómeno de implicación, inherente a toda labor investigativa, nos exige entonces recuperar algunas reflexiones relacionadas con la dimensión axiológica.

Esta dimensión cobra especial relevancia al plantear un diseño de investigación–acción, que remite necesariamente a un proceso en el que hay intercambio y discusión colectiva sobre los datos relevados, las decisiones asumidas y los resultados. De este modo, resulta primordial analizar cómo el equipo de investigación

plantea la participación en el proceso de construcción del conocimiento. Desde este encuadre, propusimos instancias de comunicación concebidas como espacios de retroalimentación y parte constitutiva del proceso de investigación, por estar integradas a los momentos de indagación e interpretación. De esta manera, el proceso de producción de conocimiento es colectivo y las implicancias éticas, resultan inherentes al mismo acto de construir y compartir ese conocimiento. Considerar la dimensión axiológica nos incita a la reflexión sobre el proceso de constitución del sujeto que se intenta conocer.

Repensar al sujeto indagado exige explicitar los fundamentos ontológicos y epistémicos que guían el proceso de investigación. Para recuperar dichos fundamentos, adscribimos a la idea de *reflexión epistemológica* que desarrolla I. Vasilachis:

A diferencia de la epistemología, la reflexión epistemológica no intenta ser una disciplina acabada sino que constituye una actividad persistente, creadora, que se renueva una y otra vez (...) Lejos de buscar reglas comunes a los distintos procesos de conocimiento, intenta dar cuenta de las dificultades con las que el que conoce se enfrenta cuando las características de aquello que intenta conocer son inéditas o (...) no pueden ser registradas, observadas, comprendidas con las teorías y/o conceptos existentes y con las estrategias metodológicas disponibles. (Vasilachis, 2012, p. 46)

El concepto nos invita a liberar la investigación de los dogmatismos que suponen que la ontología de aquello que se conoce determina una única forma posible de abordarlo; y, por otra parte, a agudizar la mirada en la práctica de investigación, en los límites con los que se enfrenta el investigador día a día y el trabajo que realiza para superarlos, además de centrarse en el conocimiento ya producido.

A partir de esta reflexión epistemológica, Vasilachis sostiene que la investigación cualitativa se fundamenta principalmente en los postulados del paradigma interpretativo; y formula, a partir de ellos y de su propia práctica investigativa, la *epistemología del sujeto conocido*.

Desde este encuadre pretendemos tomar distancia de abordajes que se mantienen dentro de la *perspectiva epistemológica* centrada en el *sujeto cognoscente*. Dicha perspectiva postula que el investigador posee la capacidad de construir discursivamente y transformar a quien recibe su mirada de observador. En ese proceso de construcción de conocimiento, la distancia y la diferencia que preserva el investigador se justifica para asegurar la objetividad de su conocimiento.

La *epistemología del sujeto conocido*, en cambio, le atribuye al sujeto investigado características ontológicas específicas de la identidad del ser humano, compartidas por el investigador. Ambos participan con igual jerarquía en el proceso de generación de conocimiento, aunque cumpliendo diferentes funciones; desde esta concepción ningún sujeto puede ser pensado como mero objeto de investigación.

Abordar a los sujetos indagados desde este marco conceptual tiene sus efectos en el orden de lo metodológico. Supera la tradicional escisión entre teoría y práctica, entre sujeto y objeto de indagación. Implica una concepción dialéctica de la realidad y del proceso de generación de conocimiento, que se concibe de un modo espiralado y basado en el concepto de praxis. Desde esta perspectiva, los sujetos, esencialmente iguales, participan activamente y el conocimiento generado constituye un aporte que enriquece la comprensión y transformación de la realidad que ya poseen los individuos.

A la vez, al triangular el abordaje cualitativo con instancias de investigación-acción en las que el sujeto conocido es parte del proceso, se asume que la investigación y la comunicación son momentos que se interpelan de forma mutua, en un proceso dirigido a comprender una realidad concreta. Esta concepción nos obliga como investigadores a ejercer una rigurosa vigilancia metodológica y epistemológica sobre nuestros pasos para asegurar la validez científica del conocimiento generado. Al respecto, queremos enfatizar que ni el conocimiento científico, ni el de los actores implicados *per se* pueden comprender críticamente la realidad. Es necesario un conocimiento que los amalgame, como producto de una síntesis integradora.

Además, solo de este modo la investigación desarrollada puede ser un vehículo de democratización del conocimiento. La participación que se postula como tal, pero no es genuina, puede ser utilizada como instrumento para la manipulación y la tergiversación, ambas inconsistentes con nuestro encuadre axiológico.

Resumiendo, para esta forma de conocer,

*(el sujeto que conoce no solo no puede estar separado del sujeto conocido sino que es en el proceso de conocimiento en el que ambos, identificándose con el otro en aquello que tienen de iguales incrementan el conocimiento que poseen sobre sí mismos y sobre el otro y aumentan el conocimiento por medio de una construcción cooperativa de la que ambos participan por igual, pero realizando contribuciones diferentes (...)
[Se trata] de una ontología de la mutua manifestación de ambos sujetos de la interacción cognitiva. (Ibíd.p. 56)*

Finalmente estos aportes nos convocan a abordar a la institución a partir de una lógica narrativa que posibilita acercarse a la identidad institucional desde la definición misma de los sujetos, quienes, a partir de sus vivencias, son habilitados a participar activamente en su construcción, y a través de sus relatos dan unidad a la diversidad de acontecimientos, constitutivos de la institución que habitan (Cullen, 1997). Al igual que los aportes ya desarrollados, la lógica propicia un cambio en la percepción de los implicados y en su posicionamiento en el proceso de generación de conocimiento.

Desde estos fundamentos, diseñamos como una de las estrategias las sesiones de retroalimentación con profesores y estudiantes. Las mismas se pensaron

como instancias participativas que hicieran posible la objetivación de la realidad, la recuperación de los aportes de los profesores y alumnos a la construcción colectiva de conocimiento y la reflexión conjunta para elaborar propuestas de acción. La participación de los actores institucionales en la dinámica propuesta generó información significativa, insumo para nuevos análisis.

Reanudar algunas reflexiones finales. Investigación y docencia como punto de llegada

Los fundamentos conceptuales y metodológicos desarrollados nos llevaron a poner en marcha algunas estrategias coherentes con el propósito de construir conocimiento contextualizado, centrado en los problemas propios de la institución y en el mejoramiento de sus prácticas. En esta dirección, nos enfrentamos – como docentes – al desafío de implementar un diseño de investigación-acción que permitiese, en el marco institucional, comprender las trayectorias de nuestros alumnos.

Nos resultó particularmente enriquecedor, para afrontar este desafío, examinar nuestra tarea de investigación adscribiendo a la idea de reflexión epistemológica e integrando en nuestro análisis el concepto de implicación y los efectos axiológicos de los fundamentos epistémicos asumidos.

Revisitar nuestra tarea desde la idea de implicación dio visibilidad a ciertos obstáculos que enfrentaríamos al indagar sobre el mismo campo en el que nos desempeñamos como docentes. Identificamos así el peligro de fusionarnos con el otro o de permanecer en una posición de exterioridad respecto de la situación indagada, inhibiendo la posibilidad de un intercambio genuino. Para tomar distancia de estos riesgos, generamos espacios donde fue posible objetivar nuestras acciones; poner en palabras impresiones inacabadas, que a través del intercambio con pares, cobraban cuerpo y eran objeto de análisis; agudizar la mirada para superar las limitaciones impuestas por la propia subjetividad.

Del mismo modo, la reflexión epistémica nos posibilitó posicionar al sujeto indagado en el lugar de sujeto cognoscente, con las implicancias éticas que esto reviste. Así, se promovió la participación de los actores en el proceso de investigación desde una posición de igualdad, desempeñando diferentes roles, creándose las condiciones para la democratización del conocimiento.

El conocimiento elaborado sobre las trayectorias de los estudiantes fue producto de una sistematización de los relatos a partir de los cuales los actores implicados objetivaron sus experiencias. A partir del análisis, la diversidad de las vivencias relatadas cobró unidad y sentido. Al mismo tiempo, el conocimiento producido retorna a los actores propiciando un cambio en su percepción y en su posicionamiento como partícipes del proceso de generación de conocimiento.

PARTE II

LAS DISCIPLINAS Y SU ENSEÑANZA. EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Capítulo 5 PAREJA PEDAGÓGICA EN LENGUA Y LITERATURA, PRIMEROS AÑOS

Eduardo Marcelo Soria
Sandra Garberi

Introducción

El trabajo en pareja pedagógica es un dispositivo que intenta abordar situaciones problemáticas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje. El trabajo compartido y la doble mirada de dos docentes trabajando en un aula simultáneamente incide en ambos procesos educativos. En el área de lengua o área objeto de estudio abordamos institucionalmente el desafío de incrementar la alfabetización en la lengua nacional, supeditando este proyecto a sendos diagnósticos que se vienen produciendo en el nivel medio de la ENS4. Esta situación problemática dio origen a un proyecto pertinente para organizar acciones que involucren a los profesores de lengua en la tarea de planificación y evaluación conjunta. El proyecto se ejecutó en el marco del Programa de Mejora Institucional para el Nivel Medio del Ministerio de Educación de la Nación.

Fundamentación

Enseñar hoy en el nivel secundario entraña desafíos relacionados con la búsqueda de sentidos acerca del conocimiento que se socializa en este nivel, es inevitable eludir la diversidad de puntos de partida que tienen los estudiantes en su ingreso al mismo. Hoy sabemos que si no se logra anclar el interés de los chicos

en aquello que se constituye como contenido a ser enseñado, existen altas probabilidad de que los docentes con sus prácticas de enseñanza no logren alcanzar los objetivos buscados. Asimismo, la formación que los chicos tienen en relación con las distintas materias resulta dispar a la hora de pensar una enseñanza desde una óptica homogeneizante.

En los últimos años, además, la educación secundaria en la Jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires viene recibiendo el impacto de programas financiados por la misma Jurisdicción y desde la sanción de la Ley Nacional de Educación, aquellos financiados por el Ministerio de Educación de Nación. De esta manera se concreta en parte el financiamiento nacional de educación. En este sentido es que el Programa Mejora Institucional financiado por Nación permitió llevar a cabo, en la escuela, variados proyectos, tales como el de Atención Primaria de la Salud, consultoría y pareja pedagógica en lengua y literatura, entre otros.

El proyecto “Pareja pedagógica”, comprende la selección de contenidos específicos de la lengua y la literatura acorde con los lineamientos curriculares vigentes y el desarrollo conjuntamente en la enseñanza. Este último aspecto traduce un marco de acuerdos innovador para el nivel secundario: enfrentar la complejidad del aula con la mirada compartida y en roles que por momentos se diferencian.

Propósitos

1. Transformar las prácticas de enseñanza cuyo “carácter es solitario” por acciones que propongan la doble mirada sobre un mismo fenómeno, el objeto que se gestiona y los sujetos que participan en el trabajo áulico.
2. Retomar viejas problemáticas acerca de la lectura y escritura con una mirada renovada y conjunta sobre la enseñanza y el aprendizaje.
3. Modificar la perspectiva “dar clase” con su impronta tradicional por una pareja que interactúa, consensua, y re trabaja las propuestas de acuerdo con las dificultades que van observando.
4. Acompañar a los estudiantes en la construcción de contenidos básicos que son necesarios para la continuidad de estudios, y además, cuando su ausencia se constituye en obstáculo no solo para lengua y literatura sino para otros espacios.
5. Trabajar a partir de una remañida frase que resonaba en las aulas “los chicos no saben escribir, no interpretan, no saben, no pueden” para transformar una propuesta superadora donde un docente fuera acompañado por otro y pudieran ver ¿Qué sucedía allí? conjuntamente.
6. Introducir una variedad de recursos pedagógicos para llevar a cabo las actividades. Con la inestimable colaboración y el trabajo consensuado, planificado entre los docentes y en acuerdo con la vicedirección, pesó

el saber y se pudo presentar esta experiencia donde se observaron reacomodaciones entre los chicos y también entre los adultos.

Desarrollo del proyecto

El trabajo en pareja pedagógica presupone una combinación de recursos humanos, intelectuales, pedagógicos, económicos, con el fin de armar un dispositivo que intente presentarse como alternativa válida de superación de las dificultades presentadas por los alumnos que ingresan a primer año.

En la génesis de nuestra propuesta se nos planteó el desafío de organizar una estrategia que permitiera que el proyecto fuese abarcador de los ocho primeros años de nuestra institución. Este fue el segundo año de acuerdos entre las parejas en lengua de primer año, el Departamento de Orientación Escolar (D.O. E) y la vicedirección.

Ya en la segunda etapa del ciclo 2014 realizamos reuniones de las que participamos el vicerrector licenciado Eduardo Marcelo Soria; la asesora pedagógica Verónica Perilmutter y la coordinadora del proyecto profesora Sandra Garberi. En estas instancias previas de trabajo, se fue dando forma, de manera gradual, al proyecto. Se utilizó el formato de encuestas entre los profesores del área quienes aportaron valiosos insumos que fueron recogidos como aportes para la diagramación de un proyecto que involucraba en su conjunto a siete docentes. En este sentido, se construyó un marco general que abarcara a todas las parejas, y se dejó un margen de libertad de acción para que cada una, a la vez de respetar los lineamientos comunes, brindara su propia impronta al desarrollo de las tareas.

Los resultados obtenidos sirvieron de insumo para una mirada conjunta de los coordinadores y el vicerrector, de esta manera evaluar y retroalimentar el trabajo para orientarlo de acuerdo con las necesidades.

Tres ejes: escritura, lectura y oralidad

Consideramos que nuestro proyecto debía ineludiblemente intervenir en tres habilidades diferenciadas: lectura, escritura y práctica de la oralidad.

Lectura

Leer es una actividad compleja, cognitiva que permite la construcción de significados. La primera diferenciación objeto de debate fue, entonces, entre lectura fluida en voz alta y lectura silenciosa y comprensiva. Coincidimos en privilegiar

esta última fomentando en nuestros alumnos prácticas frecuentes de lecturas múltiples que abarquen un repertorio amplio.

Nos propusimos forjar un lector competente que tome conocimiento sobre el lenguaje escrito es decir, los géneros, las tramas narrativas, las características distintivas de los textos que circulan en la sociedad. Un lector que indague sobre los paratextos, que pueda realizar anticipaciones, plantear hipótesis para con-firmarlas o refutarlas. Un lector que sea capaz de otorgar sentido a lo que lee porque el trabajo de la lectura es siempre apropiación de la invención de otros para dotarla de nuestras propias significaciones.

Además, nos propusimos como obligación ineludible recuperar la satisfacción que proporciona la lectura generando espacios apropiados para experimentarla.

Es destacable la producción de los alumnos vinculada con las TIC para re-crear la interpretación de los textos y articular con otras herramientas distintas a las convencionales en la escuela.

Escritura

El pasaje de la oralidad a la escritura es un proceso complejo en relación con el contexto, las construcciones sintácticas, la ortografía, la coherencia textual, las conexiones, la correlación de tiempos verbales y la adecuación al propósito y al destinatario.

Se hizo hincapié en reflexionar junto con los alumnos en la necesidad de planificar, y replantear el texto; conformarse en lector del propio escrito, corregir. Mejorar el texto dando espacio para la rescritura. En este sentido, destacamos como muy valioso que nuestros alumnos hayan concebido la escritura no como producto sino como proceso y, por lo tanto, plausible de ser sucesivamente mejorado y enriquecido.

El formato de taller se perfiló como el enfoque más adecuado para que nuestros estudiantes pudieran producir textos en cantidad y en variedad. Dentro del espacio de pareja pedagógica se trabajó con diferentes estrategias de escritura creativa.

Oralidad

Entre el estudiantado que compone nuestra escuela, se manifiesta una amplia diversidad lingüística. En nuestras prácticas hemos podido observar con frecuencia que un grupo mayoritario se apropia de la “voz” mientras que otros alumnos no suelen participar de manera espontánea en los intercambios orales.

Con la convicción de que dar la palabra refuerza la identidad cultural, la identidad social y la autoestima, nos propusimos propiciar prácticas que involucraran a la totalidad de los alumnos con cambios de interlocutores.

La práctica de la oralidad se efectuó en relación con lecturas y sus interpretaciones textuales; en el desempeño cotidiano de sus intercambios sociales y en prácticas de relaciones asimétricas que pusieron en juego diversas estrategias de acuerdo con la situación comunicativa.

En la interacción cotidiana se espera que un hablante sea capaz de poner en práctica sus conocimientos implícitos del sistema de la lengua; de adoptar la variedad lingüística de acuerdo con el contexto y de utilizar recursos lingüísticos pertinentes. Es por ello, que en las clases compartidas hemos propuesto espacios de experimentación para que los alumnos aprendan estos procedimientos.

Logros alcanzados a partir de la implementación y proyecciones futuras

El trabajo en pareja pedagógica nos interpela acerca de nuestras prácticas áulicas permitiéndonos confrontar con nuestro colega. Es en este entrecruzamiento de miradas donde creemos hallar el mayor enriquecimiento en las propuestas pedagógicas a ser presentadas en el aula.

En el ejercicio compartido, se instala la práctica de colaboración y cooperación entre docentes. Dejamos por un rato nuestro quehacer en soledad para retroalimentarnos en las propuestas.

Esta actitud hacia la tarea trasciende y se fomenta entre los alumnos, quienes a la vez que van desarrollando el desenvolvimiento autónomo, comprenden que el acceso al conocimiento es social y compartido. La metodología, entonces, resulta enriquecedora en varios sentidos:

1. Permite que los alumnos realicen actividades diferentes al mismo tiempo, alejándonos de las prácticas tradicionales y homogeneizantes de la escuela.
2. Favorece la asistencia más veloz del docente ante las demandas de los jóvenes.
3. Ofrece a los alumnos la oportunidad de comparar dos estilos diferentes en relación con las maneras de transmisión del conocimiento.
4. Pone de manifiesto que el conocimiento es provisorio y todo lo que se aprende se reorganiza y enriquece.
5. Aprovecha el error como camino a la reflexión y al aprendizaje.
6. Genera confianza en los alumnos sobre sus posibilidades de superación.
7. Valora y canaliza los saberes previos dotándolos de un encuadre ordenador
8. Afianza competencias sobre la comunicación oral.
9. Permite manejar diferentes estrategias de abordaje de textos.
10. Favorece el desarrollo de la creatividad.

En relación con el trabajo institucional tanto la organización a cargo de los coordinadores Lic. Eduardo M. Soria y Prof. Sandra Garberi, como la ejecución

a cargo de los distintos profesores constituidos en pareja, se destaca un claro impacto en la mejora de las prácticas de enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes. Esta mejora se fue plasmando en las evaluaciones periódicas que los coordinadores diseñaron y que profesores y alumnos respondieron bajo la modalidad de la encuesta.

El desafío de la enseñanza de la lengua como saber emancipador

Estamos absolutamente convencidos de que el lenguaje y su manejo es nuestra carta de presentación social; el que abre posibilidades o las cierra.

Nuestro desafío es, por un lado, preparar al adolescente de hoy para confrontar con la realidad e insertarse con eficacia en el mundo académico y laboral; por otro, formar un individuo capaz de desempeñarse en la sociedad con adecuadas competencias lingüísticas. Hacemos referencia al saber emancipador. Podemos preguntarnos ¿emancipar a los alumnos de qué? De los múltiples discursos que circulan en la sociedad: el de los pares, el de los textos, el de los políticos, el de los medios de comunicación, el de los padres, el de la opinión pública, el de los profesores, el de los amigos, el de la publicidad, el de las redes sociales. Emancipar con el objetivo de que cada uno de nuestros jóvenes, en medio del entramado de voces que lo atraviesan cotidianamente, pueda encontrar su propia voz con la cual expresarse.

Profesores participantes del proyecto

Se constituyeron las siguientes parejas pedagógicas en el área de lengua para cubrir todos y cada uno de los primeros años, durante el ciclo lectivo 2014:

Garberi, Sandra – Dominguez, Marcia

De Vita, Teresa – Flores, Sonia

De Vita, Teresa – Ignazzi, Melina

Rebecchi, Emiliano – Januarío, Natalia

Capítulo 6

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO, UN DESAFÍO A RESOLVER

Patricia Iglesias, Adriana Mestres y Claudia Toledo

A partir de la década del 70, en el seno de las ciencias del lenguaje se instala de lleno la discusión en torno a los alcances del estructuralismo en función de su recorte epistemológico: la estructura de la lengua, sus niveles, componentes, formas, así como la relación entre funciones, es decir, la gramática. Filósofos como Austin y Searle ponen la mirada en la funcionalidad de la lengua, en el uso y en los propósitos que se persigue al usarla, en lugar del conocimiento de la estructura del sistema. Lingüistas como Hymes y Gumperz proponen un estudio del lenguaje que contemple la heterogeneidad y la individualidad en los hechos de habla, es decir, la variabilidad. Este énfasis en los significados sociales resignificó la importancia del habla o actuación y puso en evidencia que no basta con la competencia lingüística o conocimiento de la lengua para poder comunicarse, hacen falta además otro tipo de saberes para emplear el lenguaje adecuadamente, saberes no lingüísticos relativos al contexto social y cultural que el usuario debe tener en cuenta (los usos sociales, los roles de los interlocutores, los propósitos y necesidades, etc.). Así, cobra jerarquía la noción de competencia comunicativa, competencia que posibilita la formulación de enunciados social y culturalmente adecuados gracias al conocimiento de las convenciones comunicativas compartidas por los integrantes de una misma comunidad de habla.

Desde entonces, las investigaciones lingüísticas ya no se centraron en la oración sino en el texto como unidad comunicativa, dado que la comunicación verbal entre los seres humanos pone en juego la construcción de textos, producidos en el marco de situaciones determinadas que condicionan a los interlocutores en cuanto a la selección del contenido, su organización y forma.

Si bien el estructuralismo había contribuido a un nuevo y más rico conocimiento del sistema formal, el modelo resultaba insuficiente porque dejaba fuera del campo de estudio lo vivo de la comunicación humana, su relación con el contexto sociocultural, la intersubjetividad. Como señala Marín (2004:7,12), su trasposición al aula también dejó secuelas difíciles de remediar:

- La focalización de la enseñanza en el desarrollo exclusivo de las competencias lingüísticas de los alumnos, excluyendo la reflexión sobre la competencia comunicativa acuñada en las interacciones verbales realizadas dentro y fuera de la escuela.

- El afán clasificatorio que derivó en ejercitaciones mecánicas, consistentes en la localización y clasificación de palabras en un texto, perdiendo de vista el empleo de dicha clase en la producción textual.
- La trasposición didáctica de nociones distorsionadas sobre el estudio de los distintos niveles del sistema de la lengua, que derivó en un interés desmesurado por la sintaxis –como fin en sí mismo– dejando de lado los otros componentes.
- La creencia de que las habilidades desarrolladas en la clasificación y análisis mecánico de los componentes repercute en la actuación, por ejemplo, en la producción de enunciados sintácticamente bien ordenados.
- La reducción de la lectura literaria al reconocimiento de las partes del texto, la identificación del género o subgénero, etc.

En nuestro país, recién con el advenimiento de la democracia, a mediados de la década del 80, comienza a difundirse en el ámbito universitario y luego en el pedagógico, y en el editorial, el paradigma funcionalista comunicativo basado en la comunicación y en el uso. Así, en la década del 90, la gramática textual irrumpe en la escuela, de la mano de los Contenidos Básicos Comunes y una serie de contenidos lingüísticos, como coherencia, cohesión, adecuación, tipos textuales, tramas, etc., comienza a circular vagamente en las aulas. Como señala Gaiser (2013:2), en este marco de cambio curricular propiciado por la Ley Federal de Educación (1993), se evita la referencia específica a la enseñanza y sistematización de los conocimientos gramaticales como contenidos en sí mismos, y la gramática es restringida al ámbito de la revisión y corrección textual, aclarándose que debe evitarse la enseñanza de la normativa por sí misma.

Sin embargo, este cambio curricular no modificó necesariamente el modo de concebir la disciplina (Marín, 2004:), sino que produjo una sumatoria de contenidos manteniendo el mismo tratamiento didáctico, o bien, el abordaje de estos nuevos contenidos, a la vieja usanza, es decir privilegiando lo descriptivo y clasificatorio en lugar de enseñar a emplearlos en la producción textual.

Una década después, el *Diseño Curricular* (2004) no solo hace hincapié en la dimensión social y personal de la oralidad, la lectura y la escritura, sino que establece las prácticas del lenguaje como vector central del proceso de enseñanza y aprendizaje. En términos didácticos, esto implica el viraje total de un enfoque estructuralista, centrado en el aprendizaje del sistema de la lengua hacia un enfoque comunicativo, que instaura el texto como unidad de análisis y los quehaceres del hablante, el lector y el escritor como objeto de enseñanza y, a la vez, de reflexión.

El *Diseño Curricular* postula que “La enseñanza de los contenidos gramaticales y la sistematización del conocimiento lingüístico en general, deben aparecer articuladas en las prácticas escolares con las situaciones de lectura y escritura, y, primordialmente, a partir de las dudas o dificultades que se le presentan al

alumno cuando lee o cuando escribe, en lugar de ser secuenciadas según su propia lógica interna. La reflexión comienza cuando se discute en el contexto de las prácticas del lenguaje”. (2004:749)

Explícitamente en el DC se sostiene la ausencia de una dicotomía o disyuntiva entre las prácticas del lenguaje y el abordaje de conocimientos gramaticales, y se subraya la necesidad de imbricar los contenidos de gramática oracional y textual, ya que “en el estado actual de la investigación lingüística ninguna gramática (funcional, textual, de raíz semántica) por sí sola permite enfocar contenidos gramaticales que sean operativos para resolver problemas de comprensión y de producción”. (2004:749)

Ahora bien, a once años de la implementación del Diseño Curricular, ¿cuánto y cómo se reflexiona sobre el lenguaje en las aulas de nivel primario? ¿Cuán posible les resulta a los maestros y maestras de grado andamiar a los alumnos en la apropiación de los contenidos lingüísticos mientras revisan sus producciones orales o escritas? ¿En qué medida la reflexión “tiene su origen como su destino en la escritura”? (Diseño Curricular, 2004:643)

Como docentes en el campo de la práctica observamos que la reubicación de la enseñanza de la gramática como insumo para resolver los problemas originados en situaciones de producción e interpretación de textos ha producido efectos no deseados: su desplazamiento a la periferia, la sustitución completa de los contenidos de gramática oracional por nociones de gramática textual, la ausencia total de dicha reflexión, o bien, la enseñanza de contenidos de gramática oracional y/o textual desarticulados del uso y ejercitados mecánicamente.

La observación y análisis de cuadernos de clase de cuarto y quinto grado de una escuela primaria nos permite abrir ciertos interrogantes acerca de las dificultades que encuentran los docentes para imbricar la reflexión gramatical en la enseñanza de la lectura y la escritura, en el marco de un enfoque comunicativo. Tomamos como muestra el segundo ciclo porque en dicho nivel debiera acrecentarse el trabajo con la escritura y aumentar la reflexión sobre el lenguaje ya que es en dicha práctica donde se suscitan con mayor frecuencia problemas que el escritor puede resolver apelando a recursos gramaticales.

Si bien no hay un registro de las situaciones de enseñanza donde interviene la oralidad, la observación de las carpetas permite encontrar un patrón de trabajo con relación a la enseñanza del área.

El marcado predominio de las situaciones de lectura por sobre la escritura se mantiene en los dos grados del ciclo. En cuarto grado se leen cuentos, mientras que en quinto se incluye la lectura de noticias o crónicas periodísticas. El trabajo sobre los textos en el cuaderno consiste en un monitoreo global de la comprensión lectora a partir de la resolución de cuestionarios que suelen hacer foco en componentes de la estructura: el relevamiento de los elementos del marco, la jerarquía de los personajes, el recuento de las acciones, la determinación del conflicto, etc. En el caso de la noticia, el cuestionario retoma las preguntas básicas que organi-

zan la información y/o se centra en la localización de información. Tanto en uno como en otro caso, la lectura es reproductiva, lo que no favorece la formación del alumno como lector autónomo. No se observa, como propone el Diseño Curricular un trabajo que favorezca la formulación de hipótesis, la construcción de una interpretación personal sobre lo leído, el descubrimiento de indicios para reconstruir el mundo creado o los hechos referidos, entre otros quehaceres del lector.

Con relación a la escritura, predomina la copia, el completamiento esporádico de cuadros o fichas técnicas y la resolución, por lo general semanal, de cuestionarios de comprensión. La construcción de respuestas es la situación predominante que pone en juego la escritura. Solo en quinto grado se observa la producción de un texto escrito, a partir de una consigna estereotipada y el cambio de final de un cuento. En dichos casos no hubo sucesión de borradores. No hay registro de propuestas en los que los alumnos produzcan textos autónomos y pongan en juego la planificación y revisión textual.

En todas las secciones de los dos grados, la corrección es privativa del docente. No se observan instancias de autocorrección ni de co-corrección entre pares que posibiliten la puesta a prueba de estrategias para revisar la propia escritura.

Las correcciones apuntan a la verificación del cumplimiento de la consigna y la verificación del contenido a desarrollar, pero en ningún caso brindan orientaciones que ayuden al alumno a revisar su trabajo y rehacerlo.

En las dos secciones de quinto grado la corrección prioriza el dominio de la ortografía. La docente con más experiencia, a punto de jubilarse, es quien realiza una corrección más exhaustiva. En cuarto, si bien esta predomina por sobre otros aspectos de la escritura, la revisión de los docentes muestra un criterio azaroso en cuanto a qué errores corregir: se reponen algunas tildes y otras no, se señalan algunas mayúsculas ausentes y otras se omiten, y se pasa por alto errores de tipo fonológico. Por lo general, la palabra mal escrita se circula o subraya y se reponen las tildes para constatar la presencia del error, pero no se observan instancias de reflexión que permitan construir una mayor conciencia ortográfica a partir de la revisión compartida de los errores frecuentes o comunes en la copia y el trabajo cotidiano.

Solo en una de las secciones de cuarto grado, se observa el subrayado de palabras repetidas en el marco de las respuestas, pero la corrección no apunta a que el alumno revise y realice las sustituciones necesarias para mejorar la cohesión. Solo se marca la reiteración. Por otra parte, no se observa en dicho grado la presencia de un trabajo sobre la sinonimia y la pronominalización que permita a los alumnos contar con estrategias conscientes para sustituir.

Llamativamente no figura en las carpetas un trabajo de revisión, ni de enseñanza de los demarcadores textuales y de construcciones intraoracionales, como el punto y la coma aunque los problemas de puntuación son un clásico en la escolaridad primaria y en el nivel medio.

Tanto en cuarto como en quinto grado, la enseñanza de contenidos gramaticales no parte en ninguno de las secciones de problemas suscitados en la interpretación y producción de textos. Las actividades son descontextualizadas y mecánicas. Se centran en la localización y/o enunciación aislada de sustantivos, adjetivos y verbos. En algunos casos, esta actividad se relaciona con el completamiento de una ficha sobre alguno de los personajes del cuento, en el que el alumno debe escribir palabras sueltas: el sustantivo que lo denomina, los adjetivos que lo caracterizan, las acciones que realiza. En quinto grado se agrega la clasificación morfológica (género y número de los adjetivos), pero no se reflexiona acerca de los problemas de concordancia presentes en la escritura. En una de las secciones de quinto grado se observa la presencia de definiciones sobre categorías gramaticales. En una de las secciones de cuarto no hay trabajo alguno sobre la gramática.

Si bien, como aclaramos al inicio de este análisis, no podemos aseverar que todos los contenidos trabajados en clase, se registran en el cuaderno; resulta co-herente presumir la ausencia de sistematización dado que no hay registro alguno de conclusiones o reflexiones realizadas.

Como bien señala Marín (2004:16), la puesta en práctica de este enfoque se ha materializado en general en un aumento de la lectura y un énfasis en la comprensión lectora, una escasa frecuentación de la escritura, y un tratamiento aleatorio de la gramática porque los docentes carecen de las estrategias adecuadas y no saben qué hacer con ella, razón por la que se suprime su enseñanza o se la sigue enseñando de modo tradicional, lo que la convierte en un objeto inerte, en un saber escolar que solo se usa y estudia en la escuela.

Las carpetas analizadas, si bien constituyen un modesto recorte de las escuelas públicas de nuestro distrito, muestran una realidad aún más preocupante que la de este diagnóstico. Si bien la lectura es una práctica asumida con una frecuencia mayor, que quizá en otras épocas, no hay continuidad, diversidad, ni propósito comunicativo alguno en las situaciones de lectura observadas. La escritura es abordada de modo esporádico, se eluden las producciones de textos y sobre la escasa producción de los alumnos, vale decir, las respuestas, tampoco hay un trabajo de reflexión que aborde al menos la adecuación al código escrito, la coherencia entre las oraciones que configuran la respuesta, el ordenamiento sintáctico en el marco de la oración, la expansión o reducción de enunciados, la puntuación o las repeticiones en los límites de una misma oración u oraciones contiguas. Con respecto a la reflexión sobre el sistema de la lengua es inexistente o bien, abordada desde un lugar tan mecanicista, que no brinda insumo alguno al alumno para mejorar su desempeño comunicativo. En síntesis, se lee un poco más aunque todavía literalmente, se escribe para mostrar lo que se entendió, y si se abordan contenidos gramaticales es para resolver las actividades que la maestra o el maestro de turno solicitó.

No es la intención de este artículo culpabilizar a los docentes a cargo de estos grupos, sino reflexionar sobre las encrucijadas que supone para los maestros la puesta en práctica del Diseño del área, así como para el nivel superior su trasposición didáctica.

Para muchos docentes de nivel primario el enfoque propuesto para el área resulta de difícil acceso o comprensión, y esa dificultad pareciera agravarse con relación a la enseñanza de la práctica de escritura y a la reflexión sobre el lenguaje. En parte porque su trayectoria educativa no los ha formado lo suficiente y también porque este enfoque requiere de un perfil de docente capaz de hacer la metacognición de su propio proceso. Debe ser capaz de orientar el proceso de sus alumnos, proponer situaciones variadas de escritura y generar –a partir de los obstáculos suscitados en la revisión y reescritura de borradores–, situaciones de enseñanza orientadas a la construcción de estrategias lingüísticas para mejorar los propios escritos. Esto no solo requiere de mucho tiempo en el aula, también requiere de mucha formación. Y quizá debido a este vacío que no termina de llenarse, es que la escritura se esquivo, se sigue priorizando la ortografía y, en el mejor de los casos, se revisan algunos problemas de cohesión como las repeticiones y el empleo de conectores, aspectos sobre los que pareciera más sencillo alcanzar cierto grado de certeza.

Otro aspecto que también incide es la ausencia de progresión en los contenidos, aspecto que sume a muchos docentes en una gran incertidumbre y los lleva a planificar más en función de la propuesta editorial, que de la curricular. En el caso de la reflexión sobre el lenguaje, esta discriminación y progresión de contenidos resulta doblemente difícil porque su abordaje se contextualiza en la escritura, debe surgir a partir de los problemas compartidos por el grupo, y en la mayoría de los casos, para resolverlos es preciso articular la gramática textual y la oracional. En la práctica esto deriva en que se aborden usualmente los problemas más superficiales o de fácil identificación, sin variar demasiado el grado de profundidad en los acercamientos sucesivos.

Para autores como Otañi (2008), que se sitúan en una crítica extrema de este enfoque al que denomina “agramatical”, su aplicación encuentra problemas mayúsculos en el caso de la enseñanza de la reflexión sobre el lenguaje. En primer lugar, porque el análisis del discurso, así como el abordaje de la gramática textual requieren del conocimiento de la gramática oracional. En segundo lugar porque la dependencia de la gramática a las situaciones de revisión textual presupone por parte del alumno conocimientos previos en la mayoría de los casos ausentes, y, a su vez, le confiere un carácter de enseñanza ocasional que torna muy difícil la graduación de contenidos. Por último, si bien admite que el enfoque comunicativo ha recuperado de la periferia los contenidos referidos al uso del lenguaje, considera que al marginar la gramática oracional, limitó (igual que el estructuralismo al excluir el uso) el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos. Es decir, que adolece de la misma falla que el enfoque al que suplanta.

En una perspectiva más moderada, Gaiser (2013:3) sostiene que si bien el enfoque comunicativo reconoce la importancia de la gramática, tácitamente des-plaza su enseñanza al no especificar cómo debe incorporársela, qué contenidos han de incluirse y sobre todo, cuál es la metodología más adecuada para realizar la reflexión en el marco de situaciones de lectura y escritura.

Entendemos que este vacío requiere de reflexión por parte de quienes estamos comprometidos en la formación docente. No cabe duda acerca de la inutilidad de enseñar gramática por la gramática misma, problema derivado de la trasposición didáctica del enfoque estructuralista. Pero tampoco cabe duda acerca de la imposibilidad de orientar a los alumnos en su proceso de escritura sin un reservorio de saberes gramaticales. Plantear, como ya lo han hecho otros, las limitaciones de un enfoque, no necesariamente conduce a su remplazo si existen fortalezas; supone en todo caso, abrir el diálogo y construir respuestas, en lugar de eludir los problemas.

Capítulo 7

RELATO DE UNA EXPERIENCIA EXTRACURRICULAR EN NIVEL PRIMARIO: TALLER DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Gisela Serrano

Introducción

A través de este relato espero compartir la experiencia formativa de la puesta en marcha de un taller de resolución de problemas matemáticos, con la intervención de alumnos de Nivel Primario y estudiantes de Enseñanza de la Matemática I del Nivel Terciario de la ENS N° 4, realizado en contraturno.

Esta propuesta comenzó durante los últimos meses del 2014 con chicos de 6° grado, a partir de la iniciativa de un grupo de docentes debido al interés de un grupo de alumnos de nivel primario de la escuela por participar en competencias matemáticas, y fue acompañada por las autoridades del Nivel. En 2015, se le dio un giro a la propuesta para integrar a los estudiantes de Nivel Terciario, pensando en abonar con experiencias directas a las primeras etapas de su formación en enseñanza de la Matemática.

Fundamentación y propósitos del proyecto

La idea de este proyecto surgió al detectarse que los estudiantes que cursan Enseñanza de la Matemática I del Profesorado de Educación Primaria muestran dificultades en apropiarse de las características del trabajo en el aula que propone actualmente el Diseño Curricular de la Escuela Primaria para el área de Matemática. Tomando las palabras del Diseño Curricular (GCBA, 2004, p. 297),

Para muchos docentes comprometerse con este enfoque significa tener que reconstruir sus experiencias y adquisiciones, cuando no han tenido el carácter que se está proponiendo. La búsqueda de producir una enseñanza con sentido para los alumnos puede significar la oportunidad de construir nuevos sentidos para los conocimientos matemáticos de los que disponen. Se propone una enseñanza que tiene como objeto no sólo un conjunto de conocimientos, sino la apropiación por parte de los alumnos del quehacer que los produce.

El desafío consiste entonces en llevar adelante una enseñanza que permita a los alumnos aprender matemática haciendo matemática. Es asumir que el tipo de práctica en la que se adquieren los conocimientos condiciona fuertemente el sentido y el grado de apropiación que se tiene de ellos.

Sostuvimos el supuesto de que esta falta de anclaje, se debía a disponer para el mismo solamente de las discusiones en clase y la lectura de los materiales bibliográficos. Por esto se propuso disponer de un primer espacio en el que se pudiera trabajar en este sentido, generando un taller extracurricular con alumnos de 5°, 6° y 7° grado de Nivel Primario (cuya experiencia piloto se realizó con estudiantes de 6° grado en 2014), que redundara en un mutuo provecho, tanto para los estudiantes de Enseñanza de la Matemática I del Nivel Terciario (PEP) que participaran, como para los alumnos del Nivel Primario que lo hicieran, ya que este espacio les permitiría a ambos grupos seguir resignificando, modificando y ampliando conocimientos matemáticos trabajados en su escolaridad. Se esperaba que tal situación provocara un mejor desempeño en sus trayectorias.

Los propósitos del proyecto fueron, respecto de los estudiantes de Enseñanza de la Matemática I del Profesorado de Educación Primaria,

- Trabajar en forma contextualizada en los contenidos del *eje didáctico*, formulado en el programa de Enseñanza de la Matemática I, que involucra la introducción a los conocimientos didácticos tales como tipo de situaciones (de acción, formulación, validación e institucionalización) e interacciones en la clase, variables didácticas, contrato didáctico, análisis del error de los alumnos; como así también los del *eje de conocimientos matemáticos* formado por contenidos matemáticos que los alumnos ya conocen de su escolaridad pero que deberán revisar, reorganizar, reformular y profundizar según su nuevo rol; y en particular el análisis de la idea de variable; y la elaboración y validación de conjeturas.
- Disponer de un espacio donde puedan intervenir generando sus primeras experiencias con grupos de estudiantes del nivel en el que aspiran desarrollar su tarea, planificando estas intervenciones en forma grupal y sin la presión de tener el curso a su cargo.
- Llevar a cabo intervenciones docentes en los grupos, que les permitan conocer con mayor profundidad el pensamiento infantil en relación con la construcción del conocimiento lógico – matemático y actuar para colaborar en la construcción de conocimiento matemático, como así también co-coordinar puestas en común y realizar sistematizaciones de los conocimientos construidos.

Y respecto de los alumnos de Nivel Primario,

- Disponer de un espacio donde trabajar con problemas matemáticos, y poder reflexionar sobre la variedad y eficacia de distintas estrategias de resolución.
- Enfrentar multiplicidad de problemas matemáticos que giren alrededor de algunos de los contenidos de enseñanza contemplados en el Diseño Curricular.
- Participar en grupos de trabajo que les permita confrontar hipótesis, argumentar y validar encontrando acuerdos con otros.

Desarrollo del proyecto

El proyecto se desarrolló con los estudiantes de Nivel Primario, en los últimos meses de 2014 (6° grado) y de abril a noviembre de 2015 (5°, 6° y 7° grado). La propuesta se enmarcó en la dinámica de taller, con espacios de preparación de las actividades a desarrollar con los alumnos, realización de anticipaciones y ensayo de posibles intervenciones docentes; y su posterior implementación en el contexto del espacio de trabajo con los alumnos de Nivel Primario. Retomando las palabras del Plan de estudio del Profesorado de Educación Primaria, (GCBA, 2009, p. 10):

A través de los talleres se promueve la resolución práctica de situaciones y la adquisición de habilidades prácticas. El entrenamiento en capacidades prácticas encierra un conjunto de habilidades relativas al “hacer” con fundamentos en los que se ponen en juego los marcos conceptuales e interpretativos disponibles. De este modo, el taller apunta al desarrollo de capacidades para la búsqueda de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones para encarar problemas.

Estas son las habilidades que se espera puedan desarrollar los estudiantes de Nivel Terciario respecto de las intervenciones docentes, la coordinación de la puesta en común y la sistematización de conocimiento matemático.

En cada encuentro se trabajó a partir de uno o más problemas, analizando las variables involucradas, planificando las intervenciones y generando anticipaciones.

Por su parte, los alumnos de Nivel Primario se adentraron en la resolución en forma grupal y comentaron los avances que realizaron.

A lo largo de los encuentros se fueron sistematizando *nociones matemáticas*, y comentando las *nociones paramatemáticas* (Chevallard, 1998) que derivan de dichas resoluciones (por ejemplo el uso de diagramas de árbol o de figuras de análisis).

A su vez las experiencias de los estudiantes de terciaria fueron insumo para la discusión y puesta en diálogo con la bibliografía trabajada en la materia Enseñanza de la Matemática I.

Para publicitar la propuesta, durante el primer cuatrimestre de 2015, se realizó una ponencia en las I Jornadas Académicas de la institución (22 y 23 abril de 2015) y se dialogó con las profesoras a cargo de las cátedras de Enseñanza de la Matemática I del primer cuatrimestre quienes la comentaron con sus estudiantes. A partir del segundo cuatrimestre, 15 estudiantes, de la cátedra de Enseñanza de la Matemática I que tengo a mi cargo, se incorporaron, rotativamente, al Taller realizando sus primeros acercamientos al trabajo matemático con estudiantes de Nivel Primario de 5,6° y 7° grado, desde su futuro rol.

Logros alcanzados a partir de la implementación y proyecciones futuras

La experiencia resultó muy movilizadora para los estudiantes de Nivel Terciario, con lo cual la recuperación que se logró estuvo mayormente centrada en las resoluciones y razonamientos que ponen en juego los estudiantes del nivel primario.

La planificación estuvo principalmente a cargo de la docente, por falta de tiempo físico de los estudiantes. Se prevé, de seguir adelante con el proyecto, generar espacios virtuales con intervenciones a más largo plazo para ir generando planes conjuntos a partir de lineamientos que vertebrarán el trabajo.

Los estudiantes pudieron realizar intervenciones docentes e interactuar productivamente con los alumnos de Nivel Primario, pero no logramos en las clases compartidas generar co-coordinación de puestas en común y sistematizaciones de los conocimientos construidos, esto se debió a la heterogeneidad de edades y de las posibilidades de apropiación del conocimiento de los alumnos de Nivel Primario, por lo que se decidió interactuar con un modelo 1 a 1 en lugar de generar propuestas para el grupo total.

Se rescatan algunas de las frases que dicen los estudiantes al preguntarles qué destacaría como positivo de la experiencia,

*“ver cómo resuelven y razonan”,
 “interactuar con los chicos”,
 “cambió mucho la enseñanza matemática desde cuando yo era alumna hasta ahora”,
 “es una buena forma de ‘aproximarse’ a la carrera”, “trasladar lo aprendido a la realidad”,
 “observar los distintos procedimientos a la hora de realizar un mismo ejercicio”, “empezar a ponernos en el rol del docente, pero sintiéndonos acompañados”, “aprender nuevas formas de resolver problemas”,
 “al principio la idea no me atrajo mucho pero cuando la viví pude apreciarla de otra manera”,*

Hablan de una experiencia *“distinta”, “linda”, “positiva”*.

Al consultar sobre qué destacarían como negativo, la mayoría de los estudiantes no observa aspectos negativos de la propuesta, otros destacan el no poder asistir más veces o algún contenido con el que tuvieron inseguridades.

Sobre la eficacia del espacio como complementación a la materia Enseñanza de la Matemática I, todos responden en forma afirmativa. Se rescatan las frases,

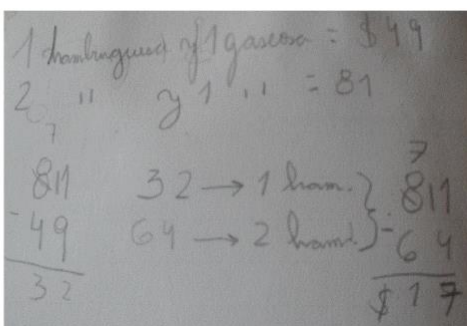
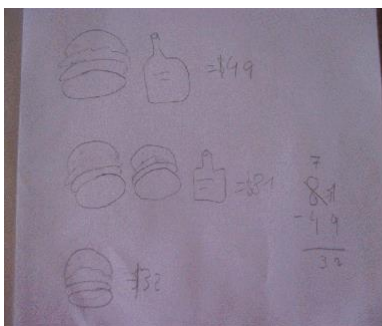
*“más que nada en la parte didáctica de la materia”,
 “puso en juego mis conocimientos rescatados en clase”, “es llevar a la práctica la teoría trabajada”.*

Por su parte, en relación con los alumnos de Nivel Primario, se considera que se lograron en gran parte los objetivos, esperando poder hacer ajustes sobre los contenidos a trabajar y las propuestas de trabajo, de continuar el proyecto el año entrante.

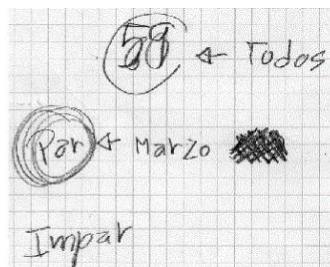
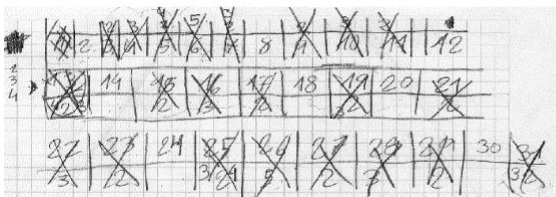
Se cree que, a partir de la posibilidad de interactuar en el espacio del Taller, se ha podido avanzar en aportar herramientas para la solución de la falencia destacada en la fundamentación y que llevó a plantear este Taller, y se ha comenzado a instalar a partir de la experiencia de los estudiantes de Nivel Terciario y los comentarios a sus pares, un espacio compartido de trabajo y provecho mutuo.

Algunas producciones de los alumnos de primarias:

Por una hamburguesa y una gaseosa pago \$49. Por dos hamburguesas y una gaseosa pago \$81. ¿Cuál es el precio de una gaseosa?



Por encargo de su abuela, desde el 1 de marzo hasta el 31 de mayo, Roxana tiene que regar 5 plantas. Cada planta tiene un cartel con distintas indicaciones: "regar cada 2 días", "regar cada 3 días", "regar cada 4 días", "regar cada 5 días", "regar cada 6 días". Riega todas las plantas el 1 de marzo. ¿Cuántas veces regará las 5 plantas el mismo día, después del 1 de marzo? ¿Cuántos días no tendrá que regar ninguna?



cada 60 días se juntan

La figura está formada por 4 triángulos equiláteros: 1 grande, 1 mediano y 2 pequeños iguales. El lado del grande es el doble del lado del mediano.

El lado del mediano es el doble del lado del pequeño. El perímetro del triángulo mediano es 36 cm. ¿Cuál es el perímetro de la figura?

El lado del mediano es el doble del lado del pequeño.
El perímetro del triángulo mediano es 36 cm.
¿Cuál es el perímetro de la figura?

$36 \div 3 = 12$

$24 + 24 + 6 + 6 + 6 + 6 + 12 + 12 = 96$

Diagram showing the perimeter calculation with side lengths: 24, 24, 6, 6, 6, 6, 12, 12.

es el perímetro de la figura?

$36 \div 3 = 12$

$36 \times 2 = 72$

$24 \times 2 = 48$

$48 + 48 = 96$

$24 + 24 + 12 + 12 = 72$

$72 + 24 = 96$

$24 + 24 + 96 = 154 \text{ cm}$

Pto: El perímetro es de 154 cm

El perímetro del triángulo mediano es 36 cm.
¿Cuál es el perímetro de la figura?

$7 \div 2 = 3,5$

$2,7 = 5,4$

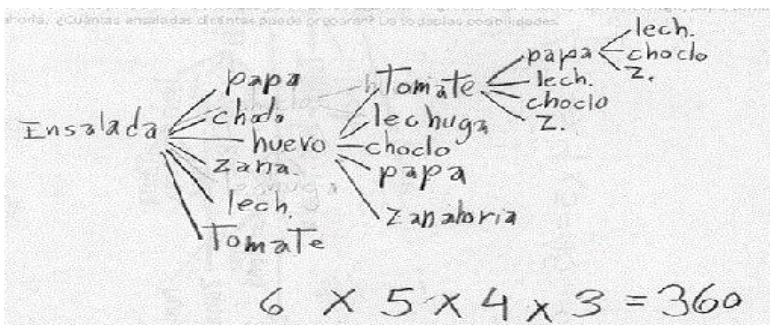
$1,4 = 2,8$

$5,6$

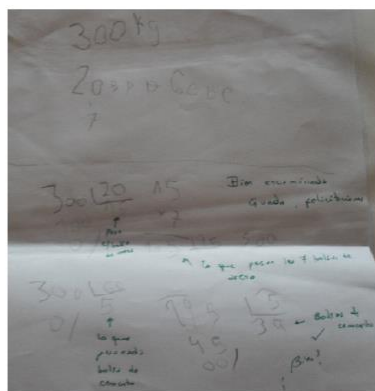
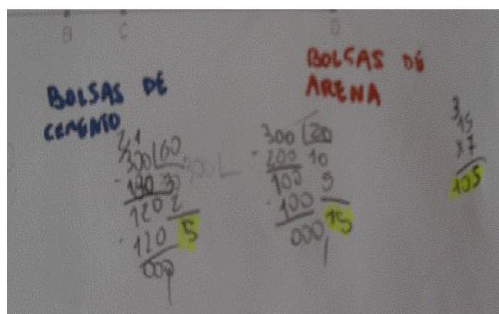
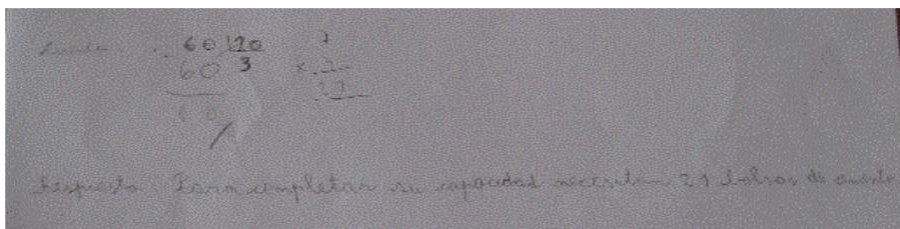
$5,4$

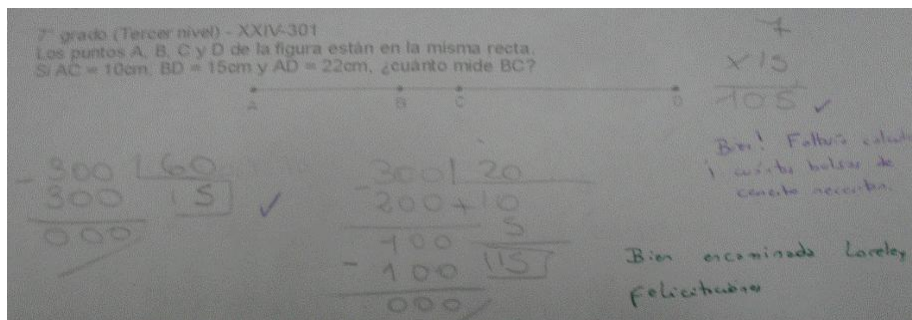
11

Mirta tiene que preparar una ensalada con 4 de los siguientes ingredientes: choclo, huevo, lechuga, papa, tomate, zanahoria. ¿Cuántas ensaladas distintas puede preparar? Da todas las posibilidades.



Una camioneta puede cargar 300kg. Su capacidad se completa exactamente con 20 bolsas de arena ó 60 bolsas de cemento. Si lleva 7 bolsas de arena, ¿cuántas bolsas de cemento se necesitan para completar su capacidad?





Entre los alumnos de Nivel Primario, ante la pregunta “¿Por qué decidiste venir al Taller?” se ven dos grupos de respuestas, unas asociadas a que sea soporte para la matemática escolar y otras asociadas a un gusto personal.

A partir de la pregunta ¿qué te gustó más? Destacan el tipo de trabajo (en grupo, con amigos), el espacio (resolver problemas, todo), un contenido (fracciones, las cuentas, lo fácil) o un estilo de actividad realizada (juegos con fracciones, calendario de problemas).

A su vez, los adultos responsables de los alumnos de Nivel Primario, ante la pregunta “¿Qué destacaría como positivo?” Hablan de, “*estimular el aprendizaje*”, “*favorece encontrar el placer de resolver problemas*”, “*estrategias de cálculo mental*”.

En particular una de ellas declara “*las practicas ayudan*” (haciendo referencia a los estudiantes de Nivel Terciario que intervinieron en el Taller).

Se considera que fue una experiencia positiva y se espera poder sostenerla ahondando en:

- la participación de los estudiantes de Enseñanza de la Matemática I de la institución y la elaboración de su parte de un informe de lo observado y trabajado durante su participación, de manera de tener registros escritos que podamos utilizar en la materia.
- seguir brindando un espacio de trabajo en resolución de problemas matemáticos a los alumnos de nivel primario (5º, 6º y 7º grado)
- generar espacios de diálogo con los maestros de los distintos grupos de alumnos de manera de poder conversar sobre la secuencia de problemas presentados en el taller.

Capítulo 8
**EL ESPACIO QUE NOS RODEA. LA SECUENCIA DIDÁCTICA COMO
ORGANIZADORA DEL TRABAJO EN EL AULA. UNA EXPERIENCIA DE DANZAS
EN LA ESCUELA A PARTIR DEL CONTENIDO “ESPACIO”**

Emilse Ianni

Introducción

Una escuela primaria ubicada en el predio de uno de los parques más hermosos de la ciudad de Buenos Aires. Un Proyecto Escuela que apunta a fomentar la apropiación de este espacio tan particular. Una propuesta desde el área de Danzas con un tercer grado, que sale a explorar, transitar, recrear y crear desde y en este espacio lleno de cosas por descubrir. Una experiencia para ilustrar cómo se puede organizar el trabajo desde la secuencia didáctica.

Una escuela especial

La escuela en la que trabajo (Escuela 10º DE 13º) es una escuela intensificada en artes. Es una de las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires (a razón de una por distrito escolar) que tienen este proyecto pedagógico; esta escuela en particular fue una de las dos primeras que comenzaron con este Proyecto.

¿Qué implica que una escuela tenga intensificación en artes? Pues que niños y niñas tienen un acercamiento a diversas disciplinas artísticas a lo largo de su escolaridad primaria. Al igual que en las demás escuelas, tienen Educación Plástica y Educación Musical en los siete grados; pero, además, en estas escuelas en particular, tienen Teatro (de 1º a 7º grado), Danzas (de 1º a 5º) y Medios Audiovisuales (en 6º y 7º).

La escuela a la que me refiero, “Antonio Zaccagnini”, es particular no sólo por eso, sino porque forma parte del predio del Parque Avellaneda. Esto hace que sea una escuela con amplios espacios abiertos, muchos árboles y plantas, y mucho cielo. Sé que soy privilegiada, ya que contamos además con un galpón para las clases de Artes. Allí tenemos un hermoso y amplio salón de Danzas, con piso de madera y grandes ventanales por los que entra luz y verde.

Apropiarse del espacio

“El espacio no es primitivamente un orden entre las cosas, sino más bien una cualidad de las cosas por relación a nosotros mismos, relación en la cual es grande el papel de la afectividad, de la pertenencia (...)”, Wallon, H.

En el año 2011, a raíz de un grupo de trabajo de refacciones que irrumpió en la escuela (y lejos de refaccionar, deterioró mucho de lo que tocó) y a raíz también de las características espaciales recién mencionadas, se decidió elaborar el Proyecto Escuela sobre el tema ESPACIO. El espacio metafórico, simbólico y real. Cómo transitar los espacios y cómo ir sintiéndolos propios.

Partiendo de este puntapié, junto con mi compañera de Danzas, decidimos abordar el tema desde el área ya que, además, la exploración y apropiación del espacio y sus diversos elementos es uno de los ejes sobre los cuales nos propone trabajar en la materia el Marco Curricular del Proyecto de Intensificación en Artes (2005). La idea era poder no sólo utilizar estos espacios como lugares de “tránsito”, sino salir a trabajar en ellos.

Cada una de nosotras eligió un grupo con el cual poder trabajar fuera del salón de Danzas, observar los espacios que nos rodean dentro de la escuela, y fuera de ella (el parque), y, luego de trabajar los contenidos específicos que cada una seleccionara, ir creando situaciones danzadas para ser ejecutadas en estos espacios.

Personalmente elegí trabajar con un grupo que tuve desde que estaban en primer grado. Al momento de esta experiencia ya estaban en tercero y se podía ver el crecimiento y el gusto que habían desarrollado por la actividad que compartíamos. Era un grupo compuesto por un gran número de varones que sentían en la propuesta un lugar para desarrollar sus aptitudes tanto físicas como expresivas y emocionales. De hecho, y esto es simplemente una nota de color, en Educación Física se comportaban muy mal. Al preguntarles el porqué de este comportamiento inadecuado en otras asignaturas, siendo que en la materia que compartíamos trabajaban maravillosamente, uno de los nenes comentó: “Y... ¡es que no son Danza!”.

Elegí a este grado por su nivel de trabajo, compromiso y gusto por la materia. Eran un grupo alborotado, pero que por las características antes mencionadas me invitaba a mí como su maestra a proponerles (y proponerme) nuevos desafíos: salir a bailar a otros espacios.

Organizando el trabajo

Algo fundamental a tener en cuenta a la hora de encarar cualquier tarea pedagógica es la planificación, en sus diversos momentos y alcances. Las materias

9 Menciono esta anécdota, además, para remarcar que, cuando la propuesta pedagógica es rica e interesante, el prejuicio social que parece restringir la danza al género femenino, se desmorona. Cabe decir que este grupo no fue ni el primero ni el último en el cual muchos de los varones demostraban incluso más interés por las propuestas que las niñas.

artísticas no son la excepción. Y aunque el trabajo a partir de emergentes y la improvisación son los que van trazando el camino a seguir, la planificación es la que va guiando la toma de decisiones.

En este caso, se trató de un Proyecto Escuela que se trabajó en distintos aspectos, desde las diferentes áreas, en los diversos grupos y grados. En el caso que atañe a esta experiencia, se realizó una planificación anual que abordaría la temática del espacio en sus diversos niveles y acepciones. Además se fueron planificando estructuras más acotadas en el tiempo que apuntaron a abordar, explorar e ir afianzando contenidos más puntuales cada vez.

Este es el caso de la secuencia didáctica. Tal como apunta Eisner (1995), aprender a desarrollar cualquier habilidad requiere de continuas oportunidades para desarrollarlas. Estas sucesivas aproximaciones, estas sucesivas prácticas, hacen que cada quien pueda internalizar dichas habilidades, hacerlas propias, para poder así contar con ellas como fuentes, como herramientas de las que poder disponer. Esta continuidad en la experimentación es la que nos da la sensación de destreza, de manejo, de confianza en nuestras capacidades adquiridas. Para ello, se requiere tiempo y sucesivos acercamientos con mayor grado de profundidad cada vez.

Esto puede verse con mucha claridad a la hora de encarar la enseñanza de un lenguaje artístico. Hacen falta diversas instancias de acercamiento, exploración, práctica, recreación para hacer propio un contenido determinado. Personalmente he comprobado, tanto en mi rol docente como cuando soy alumna, que esta continuidad es fundamental.

Ahora bien, estas sucesivas y progresivas aproximaciones deben contar con un eje y una secuenciación claras para que el o los contenidos que se estén trabajando tengan cada vez una nueva faceta a explorar y conocer, faceta que enriquece y completa las anteriores, a la vez que brinda la base sobre la cual podrán abordarse las que le sigan.

Adoptamos, pues, la definición de Myriam Nemirosky quien se refiere al término *secuencia didáctica* "para designar a la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos". (1999, p. 124)

Como ya he mencionado, en el caso de esta experiencia el eje fue el contenido Espacio. El espacio con sus diversas facetas, pero principalmente el espacio que nos rodea. El espacio físico como fuente de inspiración, el espacio físico como estímulo para explorar movimientos en los distintos niveles, probar trayectorias, adoptar diversas formas. El espacio externo que entra en nosotros, para ser transformado al tiempo que nos transforma y enriquece. Y, además, la posibilidad de poder volver luego a ese espacio inspirador con la riqueza de haber transitado por los espacios personales y sociales.

Poniéndonos en movimiento

Esta secuencia de clases que relataré tuvo una duración de un mes (cuatro clases), pero reitero que dicha secuencia estuvo dentro del marco de un proyecto más extenso. Comparto, entonces, esta experiencia de cómo un contenido de Danzas puede ser abordado en sucesivas clases con diversos enfoques y grados de complejidad.

En la primera clase de esta secuencia abordamos los niveles espaciales. Comenzamos, como en cada clase, realizando un calentamiento, que consistió en retomar propuestas de trabajo realizadas en clases anteriores sobre espacio total y parcial¹⁰. Para el primero se propuso recorrer todo el salón utilizando distintos modos de locomoción y, para el segundo, imaginarse dentro de una burbuja cuyo interior había que recorrer utilizando para ello distintas dinámicas y partes del cuerpo.

Luego entramos de lleno en el tema de los niveles. Para explicarles a qué me refería con el término “nivel” utilicé la imagen de un edificio de 10 pisos. “Cuando estoy por los pisos 10,9,8 ó 7 estoy en lo que en Danzas llamamos el *nivel alto*”. Les propuse explorar las posibilidades de movimiento en este nivel, utilizando primero el espacio total y luego el parcial. Después les pregunté cómo les parecía que se llamaría cuando trabajamos “en la PB, 1º, 2º y 3er piso”. Varios respondieron: “nivel bajo”. Exploraron sus posibilidades primero en el espacio parcial y luego en el total. Por último, llegamos al nivel medio. Dejé este nivel para el final para que pudiesen tener de referencia el trabajo en los extremos. Aquí cada uno decidía si hacerlo en el espacio parcial o total. Para finalizar, hicieron una improvisación/juego en tríos en la que la consigna era que ninguna de las tres personas podía estar en el mismo nivel que las demás; cualquiera podía variar y las demás debían variar en consecuencia. Fue una clase muy provechosa y los trabajos de trío dieron cuenta de la comprensión de los contenidos trabajados.

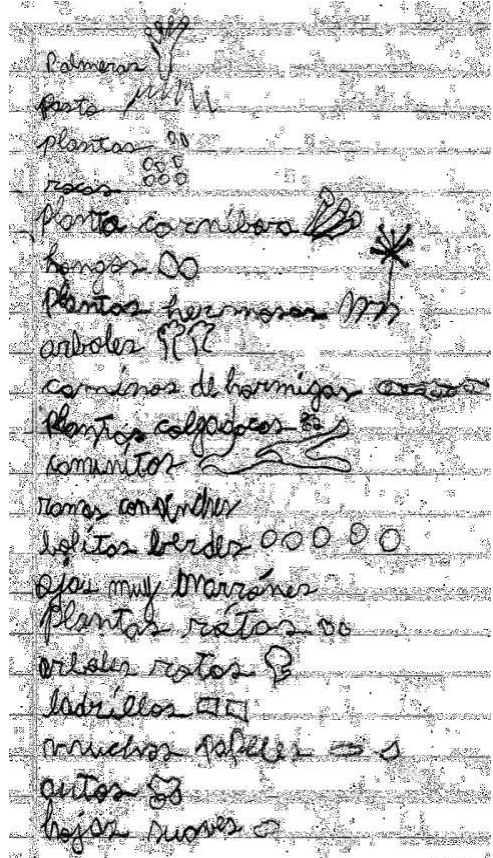
En la clase siguiente compartí con el grupo la propuesta del proyecto: salir fuera del aula, transitar, explorar, bailar en espacios abiertos; el cierre: una muestra final con lo elaborado. Les pedí que trajeran algo para escribir y yo le di una hoja a cada uno. Salimos al sector que rodea nuestro salón. La propuesta fue mirar, observar todo lo que hay en este lugar y tomar nota (con palabras, dibujos o ambos) de todo aquello que “les llamara la atención”. Tomar nota para tener un registro al cual poder volver luego cuantas veces lo necesitáramos. Al principio costó entender a qué me refería con eso de “lo que les llame la atención” y venían a consultarme. Se dieron intercambios como estos:

¹⁰ Cuando hablamos de espacio total nos referimos al espacio sin restricciones para desplazarse y recorrerlo; en tanto que el espacio parcial es aquel que podemos ocupar y en el cual nos podemos mover sin desplazamiento, es decir, dejando al menos una parte del cuerpo fija en el suelo.

—¿Puedo poner el poste de luz?
 —Sí, claro, pero ¿qué te llamó la atención de ese poste?
 —Nada.
 —Bueno, entonces seguí mirando, busqué otras cosas...
 O bien:
 —¿Puedo poner las plantas trepadoras (sic)?
 —¿Qué te llamó la atención de esas plantas?
 —Las formas, cómo se agarran a la pared.

—Fantástico, ponelo, entonces. Luego de ir recorriendo por partes todo el espacio que rodea nuestro salón, entramos al mismo e intercambiamos opiniones sobre lo vivido. Fue fascinante ver cómo redescubrieron— e incluso descubrieron por primera vez— todo lo que nos rodea día a día, y que generalmente pasamos por alto. Aparecieron los caminos de las hormigas, los diversos tipos de plantas y árboles, las enredaderas, la bandera con su mástil, las escaleras y una larga rampa, frutos, flores, entre otras cosas.

La propuesta de la clase que siguió tuvo que ver con retomar lo observado en el entorno, partir de los elementos del espacio físico para que exploráramos con nuestros movimientos, en el espacio del salón. Comenzamos tomando los caminos de las hormigas para explorar trayectorias o diseños de piso, y luego la proyección de las ramas para los diseños espaciales. Sin embargo, el tema principal fueron las enredaderas, o “plantas trepadoras”, como las llamaron varios de ellos. El trabajo consistió, en principio, en adoptar las formas de estas ramas que se adhieren y trepan por muros y troncos. Al comienzo adoptaban una forma y se quedaban quietos. Entonces les pedí que imaginaran cómo crecerían estas plantas y que, cuando llegaran al máximo de su crecimiento, volvieran a nacer. Apareció reeditado aquí el trabajo en los niveles espaciales.



Luego observamos el trabajo de uno de los chicos, cuya exploración ya se había vuelto una verdadera danza. Partimos del estímulo del trabajo de este compañero para reanudar la búsqueda. Como cierre les propuse una estructura para una improvisación grupal final: comenzarían todos siendo semillas en el centro del salón; cuando comenzara la música estas semillas empezarían a echar raíces en busca de agua y nutrientes en el suelo; luego, al encontrar las paredes (periferia), comenzarían a crecer las ramas y las hojas buscando la luz y el aire. El resultado fue una maravillosa danza.



llenarse de imágenes.

Nos reunimos para hacer algunos comentarios y entonces les di la consigna de elegir lo que más les hubiese gustado y trabajar a partir de allí. Se fueron dando distintas respuestas. En varios casos se tomaron las formas de los árboles (troncos, ramas, raíces) para reproducirlas o recrearlas con el propio cuerpo. En otros casos se tomaron troncos cortados o raíces y se trabajó en esos espacios (en algunos casos fue el espacio parcial y el equilibrio, en otros las trayectorias).

Fui pasando por los diversos espacios de trabajo para pedirles que fuesen

Como cierre de la secuencia didáctica fuimos a trabajar al Parque Avellaneda. Delimité el espacio en el cual trabajaríamos y les pedí que lo recorriesen observando con atención todo aquello que les llamara la atención (en el sentido que ya compartíamos). El primer impulso, lógico por la edad del grupo y el ambiente en el que nos encontrábamos, fue correr hacia todos lados. Los llamé y les mostré lo que habían hecho preguntándoles si les parecía que se podía observar algo corriendo de ese modo. Acordamos que una mejor manera de poder observar es desplazarse en forma más calma y detenerse cuantas veces haga falta. Salieron, entonces, a



seleccionando qué cosas les había gustado más hacer, y que las organizaran en una breve danza para mostrar a los demás. El cierre consistió en un público itinerante que iba siendo espectador de las producciones de otros compañeros, y llegado el turno, ser protagonista de la propia danza. Aquí cabe mencionar que hubo que llamar la atención y reflexionar colectivamente sobre qué actitud había que tomar al observar el trabajo de otros, como para poder proseguir con la propuesta. Luego de estas reflexiones pudimos concluir con la apreciación de los distintos trabajos.

Hasta aquí el relato de esta secuencia didáctica.

Lo que pasó después

La experiencia fue muy potente para todos nosotros. Ese año, por razones climáticas, no pudimos reiterar por varias semanas la experiencia, pero cada vez que me veían me preguntaban: “¿el viernes vamos al Parque?”. Más adelante fuimos varias clases consecutivas al espacio del Parque. Fuimos jugando, recorriendo e investigando distintos espacios dentro del predio para, luego, elegir uno en el cual profundizaríamos el trabajo. Trabajamos varias clases en ese lugar y cada quien fue decidiendo en qué espacio más concreto iría elaborando una danza, ya fuera en forma individual, en parejas o en pequeños grupos.

Una vez más la coyuntura hizo que debiéramos reajustar los planes. Ese fin de año muchas clases no pudieron ser dictadas y, como consecuencia, no pudimos hacer el cierre esperado: invitar a las familias al Parque a ver los trabajos realizados. La propuesta alternativa fue filmar las producciones. Luego de editarlas y musicalizarlas, le obsequié a cada miembro del grupo una copia en DVD de todos los trabajos. A fin de 2015, este grupo egresó de la escuela primaria. Hablando con varios de ellos supe que recordaban la experiencia y aún conservaban el DVD.

Algunas reflexiones finales

Para concluir, quisiera compartir algunas reflexiones sobre mi tránsito por la experiencia de ser maestra de Danzas en la escuela pública. En base a la experiencia realizada durante estos años en el Programa de Intensificación en Artes, puedo decir que, aun siendo mi formación de base la Expresión Corporal, me costó al principio adaptar la propuesta a la escuela primaria, ya que, si bien realicé prácticas y residencia en instituciones educativas, nunca había estado frente a grupos durante todo un año en el área de movimiento. Con el tiempo fui encontrando mi modo de dar las clases, el material a utilizar, cómo dar las consignas. Y, sobre todo, cómo disfrutar y jugar en cada clase con mis alumnos y

alumnas. Descubrí que ver bailar a un grupo de niños y niñas es una de las cosas que más me emocionan.

El desafío de Danzas en la escuela fue y sigue siendo cómo hacer que las propuestas y el trabajo en la materia sean ricos e interesantes, adecuando lo necesario a las edades y características de cada grupo, pero sin perder nunca la seriedad, compromiso y amor por lo que enseñó.

Me he enriquecido enormemente hasta ahora y sigo enriqueciéndome en cada clase. Ver que algunos niños y niñas que son considerados alumnos con dificultades en materias como Prácticas del Lenguaje y Matemática, encuentran en la clase Danzas un espacio para ver que sí pueden muchas cosas, que son creativos, que pueden aprender, que pueden crear, que pueden disfrutar de ser ellos mismos y ser con otros, es una de las cosas más maravillosas de este camino.

Que cada vez que me ven me pregunten “¿hoy tenemos Danza?” es una de las devoluciones más valiosas.

Brindarles la oportunidad a estos chicos y chicas de bailar, de conocer otros lenguajes, de acercarse a material de Danzas, de ver espectáculos, es algo invaluable. Muchos de ellos no hubiesen accedido a clases de Danzas, muchas veces por falta de recursos no sólo económicos sino culturales. Muchos de ellos descubren que aman la danza, gracias a que pudieron acercarse a ella en la escuela, y no en cualquier escuela: en la escuela pública.

Capítulo 9

“HACIENDO MÚSICA” UN ABORDAJE QUE CONTEMPLA EL PAPEL CREATIVO Y RECREATIVO QUE CUMPLE LA MÚSICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Alejandra María Carbajal

No es casual que haya elegido un gerundio para titular mi participación en las primeras Jornadas Académicas del Normal N° 4 “Estanislao S. Zeballos”. Es una conjugación del verbo –dice el diccionario– que demuestra una acción no definida ni por el tiempo, ni el modo, ni el número ni la persona.

Mucho de esto es lo que se pone en juego en una experiencia de taller. Más aún, en un contexto de apertura que mueve la rutina institucional.

Naturalmente, contar con las herramientas del caso y un itinerario posible pero no fijo, ha sido la plataforma desde la cual invitar a los participantes a la acción musical colectiva. Así se crearon las condiciones para que en un único encuentro se lleven la vivencia completa de construir, tocar y cantar con un instrumento, un puñado de obras del repertorio universal.

Estas iniciativas – sumadas a los espacios curriculares propios de las carreras – capitalizan en las/los estudiantes del profesorado la posibilidad de verse como multiplicadores de experiencias musicales en un ámbito de formación académica para no especialistas en Música. Esto es, cuanto menos, una sorpresa. Afortunadamente, en muchos casos, se vuelve un bello compromiso, para lo cual es necesario un acompañamiento que desactive sentencias y sortee escollos enraizados en las biografías escolares. Durante décadas, una mirada elitista validaba a unos y discriminaba a otros. Hoy, gracias a los aportes de las corrientes pedagógicas vigentes y a una concepción que entiende el acceso a lo artístico como un derecho, es que el lugar de la Música es comprendido en toda su dimensión como fenómeno humano y por lo tanto, expresivo.

“La Música se aprende haciendo Música” (Gainza, 2013, p. 84) y esta educación empieza como lo refiere Paynter “cuando comenzamos a explorar los medios de expresión, escuchando y aprendiendo simultáneamente a disfrutar de las creaciones de los otros que, nos servirán de inspiración para nuestros propios intentos”. (1992, p. 15)

Apertura del taller

Como presentación: *“Aquí está, ya llegó”*, una cantinela de mi autoría para conocer a los presentes.

Inicio el recitado acompañándome con palmas sobre los muslos, digo mi nombre y luego de tres aplausos, vuelvo a empezar. Con un gesto anticipado señalo al participante de la izquierda para que se apreste a completar con el suyo. Sigue la ronda con esa secuencia y cada cual intentando “calzar” rítmicamente su nombre en los finales de frase. Con el cierre de la ronda, se recita la estrofa final. Sugiero una vuelta más en el otro sentido de la ronda para dar la oportunidad de salir del desconcierto que provocan los desajustes rítmicos y de coordinación de la primera vez. El grupo encuentra el tempo y lo celebra.

*Aquí está
Ya llegó
Alejandra
(3 aplausos)
Aquí está
Ya llegó
... (3 aplausos)
Aquí estamos
Ya llegamos
Empezamos
¡Sí! (gesto de hurra)*

Desarrollo

En la preparación y diseño de este momento del taller conté con la asistencia de Florencia Lucio, alumna de nuestro Profesorado de PEI quien habiendo cursado Música en la Ed. Inicial, tuvo la oportunidad de replicar parte de lo visto en la cátedra.

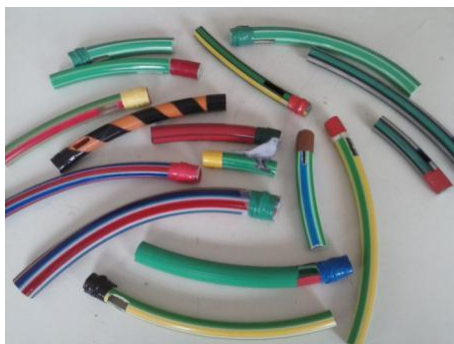
–**Construcción:** Mostramos una manguera enrollada de 4 metros y le dijimos al grupo que con ella haríamos instrumentos para todos.

Repartimos trinchetas para que cada participante tomara una porción de 20cm de manguera.

A 1,5cm de una de las embocaduras, dibujaron con una lapicera un rectángulo de 2cm de largo x 1cm de ancho que luego se retiró con la trincheta quedando una ventanita. A la hora de implementar esta actividad con un grupo de niños, todas estas acciones corren por parte de los adultos.

Algunos comenzaron a soplar consiguiendo un sonido vago mientras parte del grupo terminaba este paso de la construcción. Pero el instrumento no estaba terminado aún.

Faltaba tapar la embocadura cercana a la ventanita con un cuadrado de 5cm x 5cm de bolsa de plástico y ajustar con una bandita elástica y/o cinta aisladora procurando no tapar la ventana.



Soplaron y soplaron por la ventanita sin éxito. Se miraron entre sí sin entender qué fallaba. Que el docente se abstenga de dar respuesta inmediata es clave para no interrumpir ese momento de exploración. Descubrir que no es “soplando” sino “tuteando” como se consigue sacar sonido a este instrumento tan particular tiene que ser un logro del grupo.

Se trata de un MIRLITÓN¹¹ de manguera. Los hay de caña, metal y papel. El mirlitón o kazoo es un instrumento que entra dentro de la familia de los cotidiáfonos, término acuñado por Judith Akoschky “para designar instrumentos sonoros realizados con objetos y materiales de uso cotidiano de sencilla o innecesaria factura específica, que producen sonido mediante simples mecanismos de excitación”. (Akoschky, 1996, p. 7)

–**Exploración e improvisación:** El tiempo de exploración del instrumento como canal y fuente sonora provocó en los participantes del taller diferentes evocaciones melódicas. El timbre del mirlitón semejante al de una trompeta, trajo interpretaciones espontáneas del grupo: músicas circenses, de dibujitos animados, blues, etc.

Incluimos PELLIZCÓFONOS (latas con parches de globos) y rectángulos de lija. Las improvisaciones se enriquecieron a nivel tímbrico.

– **Dirección:** Simples gestos de dirección que indicaban tocar y dejar de hacerlo, aumentar y disminuir la velocidad, regular la intensidad del sonido, buscar solos y *tuttis*¹² fueron comprendidos espontáneamente por el grupo. Esto los invitó a salir del lugar de la orquesta y subir al del director.

–**Interpretación:** Con el acompañamiento de un teclado electrónico presenté tres canciones del repertorio universal. Busqué hacerle notar al grupo que cada melodía, por sus características rítmicas y estilísticas, sugiere una orquestación por sí misma.

Proponer que los alumnos y alumnas armen arreglos instrumentales y tomen decisiones musicales colectivamente es ir más allá de la práctica habitual de

¹¹ Materiales y procedimiento en Parramón, J.M. (2006).

¹² Pasaje orquestal en el que todos los componentes de la orquesta tocan juntos.

buscar un resultado sonoro pensado de antemano por el maestro/a. Esto implica tal y como lo plantea Robert Young (1993) un riesgo que con poca frecuencia se asume en los espacios escolares.

Cierre

Se abrió un espacio de reflexión que recuperó las sensaciones y vivencias del taller poniéndose de manifiesto la fuerza de lo colectivo y la pura potencialidad que encarna la naturaleza de lo musical. Cerramos cantando un canon tradicional.

“Siempre cantando voy”.

Siempre cantando voy una canción

Llevo la Música en el corazón

Anexo: Repertorio de canciones interpretadas durante el taller

“Vendo este monigote”.

Vendo este monigote se lo vendo por dos reales (bis)

Y si no tiene dinero me lo paga con un baile (bis)

Aquí está mi monigote (3 veces)

Cómprelo Doña Juana que le vendo cosa buena (bis)

Se alimenta con jarabe, con batata y berenjena (bis)

Aquí está mi monigote (3 veces)

Le dejo el monigote y ojalá que a Ud. le guste (bis)

Y si salta a medianoche, Doña Juana, no se asuste (bis)

Aquí está mi monigote (3 veces)

“En alta mar”.

En alta mar había un marinero

que la guitarra gustábale tocar

Y cuando se acordaba de su patria querida,

tomaba la guitarra y poníase a cantar en

alta mar, en alta mar, en alta mar

En alta mar, el viejo marinero

pintaba el barco sin mucha voluntad,

pues cuando se acordaba de su patria querida

tomaba la guitarra y poníase a cantar en alta

mar, en alta mar, en alta mar

Pero una vez, bajando la escalera,

los pies mojados lo hicieron resbalar.

Con la guitarra en brazos cayose el marinero,

se le rompió una cuerda y no pudo más tocar

en alta mar, en alta mar, en alta mar

Capítulo 10
**EL LUGAR DE LA PRAXIS EN LA FORMACIÓN DOCENTE:
HACIENDO CAMINO ENTRE EL SABER Y EL HACER**

Sofía Dono Rubio y Mariana Lázzari

Introducción: Situando el camino

En el presente capítulo nos proponemos repensar sobre algunos de los caminos andados como enseñantes en los ámbitos de formación docente. Específicamente compartimos algunas reflexiones surgidas de nuestras experiencias en los espacios curriculares de las carreras del Profesorado de Nivel Primario e Inicial, Trabajo de campo (TC) y Taller de diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos (TD). En ambas instancias curriculares los estudiantes se enfrentan al desafío de trabajar en la producción de proyectos que requieren el uso autónomo de competencias de lectura y escritura y el empleo de algunas herramientas metodológicas de investigación educativa. En estos espacios se los invita a generar conocimiento –acotado y situacional, pero original– a partir de la confrontación de un marco conceptual con experiencias de la realidad educativa, a fin de contribuir a la construcción de una concepción de educación en términos de praxis o acción reflexiva.

En la praxis, teoría y práctica gozan de igual grado de preeminencia, cada una modifica y revisa continuamente a la otra. En esta dirección, Carr sostiene que, “...teoría y práctica están separadas en la estructura social y, en la división general del trabajo de la enseñanza, es como si tuviéramos una versión propia de la distinción entre trabajo manual e intelectual. Pero tanto la teoría como la práctica son actividades sociales concretas que se desarrollan en medios sociales concretos y, a la vez, de creencias y de valores también concretos (...) Teoría no es sólo palabras y práctica mudo comportamiento sino que son aspectos constitutivos uno del otro (Carr, 2002, p. 34)

Recuperando esta concepción, el dictado de esta asignatura nos sugiere algunas reflexiones sobre dos aspectos vinculados entre sí. Por un lado, acerca del posicionamiento de los estudiantes frente al conocimiento en el contexto actual, y los posibles lazos entre este posicionamiento y el concepto de educación en términos de praxis. Por otro lado y como parte de la construcción de esta relación, en la lectura y la escritura como experiencia en la producción de un texto académico propio.

Es nuestro propósito a partir de estas reflexiones ahondar sobre las estrategias de enseñanza a fin de recrear los caminos andados.

Reflexiones al andar

En la búsqueda de construir un perfil docente crítico y reflexivo, en los planes de estudios del GCBA para el Profesorado de Nivel Inicial y Primario (2001 y 2009) se diseñaron instancias curriculares que proponen a los estudiantes participar de experiencias de investigación educativa. Los lineamientos de los nuevos espacios curriculares sostienen una “forma de entender el oficio docente que integra trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial que constituye la propia práctica educativa” (Contreras Domingo, 1994, p. 10) y postulan como objetivo de la investigación el aporte a la comprensión de algún aspecto de la realidad educativa, contextualizado y útil para guiar la acción. Esta perspectiva de la investigación apela a la complejidad de la labor docente, a un docente que superando su papel de transmisor, se esgrime como productor de conocimientos de su propia episteme –investigaciones centradas en la disciplina– y/o de su práctica –investigaciones que focalizan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje para mejorarlas. (M. Sagastizagal y C. Perlo, 2006)

Bajo este encuadre, es objetivo de los espacios curriculares mencionados formar docentes competentes para elaborar diagnósticos comprensivos de la realidad educativa a partir del análisis de la información empírica. La metodología de la investigación que exige este quehacer contribuye a la adquisición de competencias epistemológicas que habilitan a los futuros maestros para reflexionar sobre sus propias prácticas, recuperar su sentido y transformarlas. Estas competencias, más allá de las posibilidades reales de una práctica investigativa sostenida –supeditada a múltiples condiciones– buscan complejizar la lectura que los estudiantes pueden hacer de la realidad y fortalecer el vínculo con el conocimiento, en la medida en que les permiten contextualizar y objetivar los problemas y de este modo, orientar su tarea.

Por otra parte, profundizar la formación en esta dirección exige promover competencias autónomas de lectura y escritura. Experiencias en las que el lector busca, selecciona, y discute con lo que lee para escribir otro texto, propio, original en un proceso en el que la relectura y la reescritura de su producción son parte inherente del proceso.

Si bien los fundamentos y los propósitos de estas instancias curriculares apuntan la formación de un perfil docente crítico y reflexivo, su puesta en marcha evidencia la necesidad de profundizar el análisis sobre las prácticas de enseñanza mediante las cuales se lleva adelante, a fin de generar renovadas estrategias que posibiliten consolidar dicho perfil.

El camino andado y la construcción del vínculo con el conocimiento

Nuestras experiencias en el dictado de los espacios curriculares citados abonan las hipótesis elaboradas por P. Sarlé y otras (2002), que afirman que muchos

alumnos inician el recorrido por los espacios curriculares con una concepción cosificada del conocimiento que actúa como obstáculo epistemológico para abordar al mismo como una construcción provisional e histórica. Este modo de relación con el conocimiento se traduce en lecturas que ignoran el contexto de producción, inhabilitan la discusión con el contenido del texto e inhiben la percepción de éste en términos de herramienta conceptual para la reflexión sobre problemáticas concretas.

Muchos estudiantes priorizan un acercamiento al texto vinculado a fines ligados con la acreditación del espacio curricular, postergando para momentos inciertos otros abordajes que intuyen como deseables. Así queda obturado para el futuro docente el camino hacia la construcción de la autonomía intelectual. Este modo de relación que los estudiantes de Nivel Superior entablan con el conocimiento puede ser interpretado como producto de una biografía escolar en la que predomina una presentación de los contenidos a aprender como verdades que exponen una visión autorizada del mundo, al tiempo en que deslegitiman otras.

Este supuesto encuentra fundamento en los resultados de las investigaciones que, desde una perspectiva etnográfica, ha realizado Verónica Edwards (1985). En su trabajo define al conocimiento escolar como una construcción social, que se objetiva en las prácticas cotidianas, en las que los estudiantes establecen vínculos con el conocimiento. Este proceso de apropiación se significa en un contexto y en una red de relaciones concretas. Así, a partir de las particularidades de este entramado el sujeto cognoscente se posiciona frente al conocimiento, entablando una relación de exterioridad o de interioridad. En el primer caso, el sujeto percibe al conocimiento como inaccesible o problemático, el aparente proceso de apropiación es mecánico y el resultado paradójicamente aliena al sujeto del conocimiento que pretende conquistar. En cambio, se produce una relación de interioridad cuando el sujeto se vincula significativamente, al ser interpelado por un conocimiento que lo interroga y lo incluye en ese mismo proceso de interrogación. La apropiación del nuevo conocimiento incita a una elaboración activa del sujeto en tanto le revela su valor intrínseco.

A partir de estas categorías analíticas podemos reconocer los modos de relación con el conocimiento que nuestros estudiantes portan, como un primer paso para deconstruir aquellos hábitos que obstaculizan una relación genuina, además de consolidar vínculos de interioridad con los nuevos saberes.

Otro de los efectos del tipo del lazo que los alumnos entablan con el conocimiento es la elaboración de una peculiar percepción de la relación entre la teoría y la práctica. La teoría es concebida por los estudiantes como una dimensión desvinculada de la práctica, mientras que la práctica parece desentenderse de los marcos teóricos.

De este modo, las acciones que los estudiantes despliegan en sus primeras prácticas en el aula son sostenidas desde sus propias experiencias escolares como alumnos, o desde formas pretendidamente exitosas de enseñar, pero desligadas de fundamento teórico. En este sentido, se dificulta la tarea de seleccionar conceptos teóricos para dotar de sentido o categorizar la realidad.

Una lectura inicial de esta situación nos sugiere que los estudiantes asumen la teoría como algo ajeno, desvinculado de las situaciones escolares concretas, en cierto modo lejano por su alto nivel de abstracción. En contrapartida, la práctica es percibida como lo accesible por su cotidianeidad, como lo inherente al rol, quedando en evidencia una percepción acotada de la misma que remite a sus aspectos visibles y superficiales.

La complejidad de este vínculo es examinada por Litwin (2008) quien afirma “La difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia que, en la mayoría de los casos, los alumnos [futuros docentes] evalúan negati-vamente” (Litwin, 2008, p. 32)

El propósito de hacer inteligible el vínculo intrínseco entre la experiencia y la teoría debe direccionar nuestras estrategias en el aula. Es necesario generar espacios en los que los estudiantes vivencien que la experiencia se expresa al interior de un lenguaje que se denomina teoría, a la vez de entender a ésta como un conjunto de herramientas de intelección que habilitan la acción. En palabras de Foucault “una teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica, es una práctica” (Foucault, 1972). La teoría es una práctica, en tanto conjunto significativo que implica conexiones y relaciones. No hay división entre una supuesta “acción” y una “reflexión”. Reflexionar es actuar y actuar es combinar reflexiones en ese mismo acto.

Si bien, los fundamentos y la direccionalidad del TC y TD apuntan a movilizar las representaciones que los estudiantes traen acerca del conocimiento y sus posibilidades como productores del mismo, es necesario seguir ahondando en la reflexión sobre nuestras estrategias de enseñanza con el propósito de renovar los caminos andados.

Leyendo y escribiendo el camino al andar...

Las experiencias con la lectura y la escritura replican el vínculo de exterioridad que muchos estudiantes tienen con el conocimiento. La experiencia cotidiana en las aulas del profesorado nos muestra que en ocasiones los estudiantes perciben la lectura de textos académicos o informes de investigación como prescriptiva o de alto nivel teórico, con escasos o nulos vínculos con la realidad educativa en la que se van a desempeñar. Al mismo tiempo, consideran compleja la producción escrita de textos expositivos y argumentativos en general. Por otra parte, asocian la necesidad de superar las dificultades casi exclusivamente a la acreditación de las asignaturas que les proponen prácticas de lectura y escritura en esa dirección.

Nuevamente estas percepciones pueden pensarse como parte y producto de la identidad construida desde el sentido que asumen estas prácticas en el marco de la cultura escolar, constitutivas de la tarea docente.

Ejercer la docencia y por tanto formarse para ello, supone la realización de determinadas tareas y el uso de un lenguaje específico que configuran una identidad

particular diferenciada de otras profesiones. La lectura y la escritura se constituyen como pilares en la configuración de esta tarea. Al respecto, A. Brito y S. Finocchio alertan acerca de un uso de la lectura y la escritura vinculada, desde los orígenes de la profesionalización docente, al control de la tarea y mencionan una suerte de "...‘colonización’ de nuestro lenguaje por la jerga pedagógica [que] parece justificarse a la hora de comunicarnos con otros sobre aquello que hacemos" (Finocchio y Brito, 2010, p. 16)

Los textos pedagógicos –resultados de investigaciones, documentos curriculares, cuadernillos preparados por especialistas– y las actividades de escritura propuestos en base a ellos, en general, refuerzan esa jerga pedantopedagógica y un vínculo con la lectura y la escritura en el que no tiene cabida el impulso emocional que incita a la lectura, ni la conmoción que provoca la finalización de un escrito, en tanto productor de transformaciones sutiles, pero poderosas. De este modo las propuestas pedagógicas en el ámbito de la formación docente contribuyen a la consolidación de una identidad profesional en la que se escribe para "dar cuenta" a otros de la tarea cotidiana –de lo que se sabe o se enseña– y se lee para "tomar en cuenta" a otros; desde una posición y en una jerga pedantopedagógica. Otro camino resultará de desandar estas representaciones y promover otros sentidos a la lectura y la escritura.

Recreando los caminos al andar

Proponer a los estudiantes la recuperación de lo transitado y promover la objetivación de sus representaciones sobre la construcción del vínculo con el conocimiento y del lugar que la lectura y la escritura han jugado en este proceso, puede resultar un sugerente punto de partida.

A modo de conclusiones provisionales o de apertura del debate, compartimos algunas estrategias desarrolladas en el TC y TD que habilitaron experiencias en la dirección planteada,

- Dar voz, habilitar y alentar a los futuros docentes a la producción, acercar las herramientas necesarias para que puedan afianzar una identidad que entrame su rol a la producción de conocimiento.
- Explicitar los presupuestos epistemológicos e ideológicos desde los cuales el conocimiento ha sido formalizado, examinar sus pretensiones de verdad, integrar en su abordaje los contextos de producción a modo de acercar a los estudiantes a una concepción de conocimiento como construcción social, y por lo tanto, producto histórico.
- Promover abordajes que estimulen la investigación sobre problemas concretos que interpelen el propio interés, en la búsqueda de superar el "dar cuenta" para la acreditación.
- Revisar y reflexionar, a partir de la propia producción, la relación teoría-práctica, en pos de superar las visiones cristalizadas y dicotómicas. Dar

visibilidad al vínculo, hacer hablar a la experiencia concreta al interior de un lenguaje conceptual.

- Recuperar experiencias de lectura y escritura y promover la objetivación de las representaciones sobre la lectura y la escritura.
- Proponer lecturas en términos de experimentación (Larrosa, 2003, 2010), lo que supone una selección a partir de las inquietudes e intereses de quienes realizan el trabajo, de los emergentes del contexto socio educativo que buscan indagar, y presentarlas a modo de herramientas de intelección para analizar la realidad concreta. Pero también guiar la selección y su lectura en un nivel in crescendo de complejidad, sabiendo que “los libros forman escalares y niveles que no pueden saltarse de cualquier manera”. (Martínez, G., 2001, p. 1)
- Promover escrituras superadoras del “dar cuenta” y en cambio provocar la escritura de relatos que reflexionen sobre los problemas planteados. Invitar a una escritura que haga uso de la lectura en la búsqueda de reflexión sobre la problemática indagada. Instalar la necesidad y guiar la producción de la planificación previa de la escritura y de los borradores, de este modo, posibilitar la vivencia compartida de que escribir un texto es reescribirlo e incluir distintos tipos de correcciones en pos de reorientar la escritura.
- Suscitar espacios de socialización de las producciones al interior del aula valorando las diferentes etapas del proceso de producción. Del mismo modo, generar otros espacios de comunicación –simposios, ateneos– para hacer circular los trabajos finales, con el propósito de poner en cuestión una concepción del docente como mero consumidor y transmisor del conocimiento. Incorporar al proceso de producción y a la instancia de comunicación nuevas tecnologías de la información como herramientas que posibiliten explorar, editar y compartir experiencias.

En síntesis, se trata de hacer un inventario de los componentes constitutivos de la labor docente, en pos de desarticular los obstáculos enquistados e identificar lo valioso para convertirlo en contenido de enseñanza.

Se trata de acercar a los estudiantes a una concepción del trabajo docente que desacralice “la práctica” escindida de la teoría y los reposicione en términos de praxis, desligándolo de rutinas desarticulada y alienantes que se reproducen acríticamente.

Se trata de interpretar y proyectar la enseñanza como una trama en la que los propios estudiantes sean interpelados como productores de conocimiento de sus prácticas, con un lenguaje particular que configure y consolide su identidad como tales.

Se trata entonces de convertir el aula en un espacio de mediación pedagógica en la que “nunca entra en juego la autoridad del sabiendo, ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión”. (Heidegger, 1964)

PARTE III

DISTINTOS ENTORNOS DE ENSEÑANZA

Capítulo 11

ABRIR LAS PUERTAS DE LOS PROFESORADOS. ¿VIAJÁS PARA REVIVIR TU PASADO? O ¿VIAJÁS PARA ENCONTRAR TU FUTURO?

Patricia Guijarrubia

Viajar, recorrer la ciudad, reconocer sus tesoros y sus tensiones, sus posibilidades e imposibilidades. Conjugar en presente, el pasado y el futuro del lugar que habitamos. Y así... aprender y enseñar.

Los actuales planes de formación docente de nivel primario contemplan tres campos: formación general, formación específica y formación en las prácticas docentes. Desde el primer cuatrimestre del primer año las/os estudiantes cursan instancias curriculares que los introducen en el campo de las prácticas. Un claro avance para que desde los primeros días tengan la posibilidad de estar en contacto con colegas en ejercicio y con diferentes instituciones educativas. Además, la creación de los EDIs – Espacios de definición institucional, constituye un logro insoslayable porque “permiten definir recorridos formativos atendiendo a las necesidades y demandas de cada institución” (Diseño Curricular Profesorado de Educación Primaria: 2009). Éstos se desarrollan también en los tres campos mencionados y han sido creados y distribuidos según decisiones institucionales con diferentes grado de participación de los distintos sectores. Las necesidades de la comunidad, las características de los estudiantes, el perfil de los egresados, el proyecto institucional, han sido instancias que incidieron en las instituciones para crear estos EDIs. En la CABA los distintos Normales e Institutos Superiores abrieron un abanico interesante al crearlos. Desde “Educación Popular”, pasando por “Educación en otros contextos”, “La Voz del docente”, hasta “Cine y teatro”, “La ciudad se enseña”, “La ciudad con mirada educativa”, entre otros. Muchos de ellos promueven directamente salir de la escuela. En nuestro Normal N° 4 se desarrolla, desde el 2010, el EDI “Experiencias direc-

tas, articulación entre lo áulico y lo institucional” incluido en el campo de las prácticas del Profesorado de Educación Primaria. Los/as estudiantes lo cursan mientras desarrollan el taller 3.

Abrir, quitar cerrojos

¿En qué consiste el EDI *Experiencias directas, articulación entre lo áulico y lo institucional*? Es un EDI que propone indagar, analizar y profundizar los paseos pedagógicos como estrategias educativas. Cabe agregar que además de articular lo áulico y lo institucional, debería incluirse en su título, la comunidad local o de la región, entendiendo que las instituciones barriales, o los espacios de la ciudad pueden constituirse en lugares para realizar paseos pedagógicos, por lo tanto pueden transformarse, también, en espacios educadores. La ciudad es escenario y también objeto de estudio.

Este EDI es una oportunidad para abrir la puerta de las escuelas y salir, una invitación a quitar cerrojos... Salir del profesorado para poner en contacto a las/os estudiantes con otras formas de transmisión, fortaleciendo una mirada crítica y desnaturalizando propuestas reiterativas. También para tomar contacto directo con otros profesionales: arqueólogos, biólogos, paleontólogos, historiadores, artistas plásticos, artistas visuales, museólogos, entre otros.

Los paseos pedagógicos son la esencia de este EDI. Brindar herramientas para iniciar una aproximación a una planificación de las salidas pedagógicas con los futuros alumnos/as, es tarea primordial. También dar elementos conceptuales y técnicos para conocer diferentes formas de exponer el patrimonio tangible e intangible, diferenciar distintos materiales y utilizarlos, incluso, combinarlos creativamente, para armar posibles muestras en la escuela, lejos de los estereotipos y las esquematizaciones tan rutinarias como superfluas.

Aprendizajes andariegos

Durante la cursada cuatrimestral los estudiantes están invitados a realizar diferentes salidas didácticas a distintos espacios educadores. Convidados a andar... recorrer espacios... caminar parques y museos... trasladarse... pasear con miradas pedagógicas... transitar territorios de la ciudad más o menos cercanos... zambullirse en mundos... viajar...

Fundamentalmente se los invita a concurrir como mínimo a tres espacios: uno del mundo de las ciencias sociales (fábricas, museos, centros culturales, instituciones públicas, canales de tv, radios, espacios de la memoria, editoriales, etc.) otro del mundo de las ciencias naturales, ciencia y tecnología (museos interactivos)

vos, parques temáticos, viveros, reservas ecológicas, centros de reciclado, etc.) y otro del mundo de las artes (galerías, ateliers, museos, espacios públicos, etc.).

Una de las actividades es realizar una exhaustiva observación de una visita guiada para escuelas primarias. Seguir activamente la misma deteniéndose en actitudes de los alumnos, de los docentes y de los guías o mediadores del espacio visitado. Indicar si hubo o no trabajo previo, si se generaron diálogos y preguntas. Aquí se trata de profundizar la tipología de preguntas que aparecieron, si las mismas son informativas, reflexivas, de opinión o de síntesis. Si se gestó un clima de diálogo e intercambio o sólo de exposición verbal unidireccional. Si los chicos y chicas participaron en la confección de materiales didácticos: fichas de observación, hojas de ruta, hojas de hallazgos, etc. Esto redundará en la formación en tanto los futuros docentes analizan cómo se desenvuelven los chicos/as fuera de la escuela. Asimismo estas salidas contribuyen a valorar un paseo pedagógico como estrategia de enseñanza que necesita indefectiblemente ser planificada. Los estudiantes indagaron si se cumplieron los tres momentos del paseo: el antes, el durante y el después (lo que implica necesariamente tres clases-encuentros, tres días y tres momentos diferentes). Todo paseo comienza en la escuela y “finaliza” allí.

Durante la observación, deben investigar qué patrimonio muestra el espacio visitado y cómo lo muestra, con qué enfoque. Ningún espacio es neutro ni ingenuo. Es importante descubrir el patrimonio que muestra, pero también develar aquello que no se muestra, entendiendo la elección como una decisión que atañe a la ideología de la institución. Si, por ejemplo, visitan un museo histórico pueden preguntarse: ¿los hechos aparecen como multicausales, contextualizados y protagonizados por diferentes actores sociales? ¿Cuál es el rol otorgado a las mujeres? ¿Se abordan procesos y/o problemas o sumatoria de hechos inconexos? Si es un museo o espacio de arte: ¿propone un enfoque comunicativo, interpretativo, meramente descriptivo o contextualizado?

Es decir se trata de conocer categorías teóricas para utilizarlas en la observación participante y respetuosa, contribuyendo a elaborar fundamentadamente espacios para visitar, teniendo en cuenta también los contenidos a trabajar y la historia del futuro grupo de alumnos/as.

También se les propone a los estudiantes del profesorado que indaguen las propuestas que el espacio ofrece para a los alumnos y alumnas de escuela primaria. ¿Qué enfoque educativo sustentan? ¿Las propuestas son abiertas o cerradas? ¿Participativas o pasivas? ¿Descriptivas o experienciales? ¿Promueven la comprensión o la memorización? ¿Qué contenidos curriculares del nivel primario pueden abordarse?

La investigación en profundidad de la página web del espacio puede servir de insumo para anticipar y constatar después. ¿Y los recorridos virtuales? Actualmente hay infinitas propuestas y también se abordan como contenido del EDI, buscando sus fortalezas y debilidades. Si bien no reemplazan la salida presencial, pueden plantearse como insumos anticipatorios, teniendo en cuenta que al

trabajar con alumnos y alumnas de nivel primario hay que dejar espacio para el asombro presencial, el contacto directo.

Por otro lado los recorridos virtuales a estos espacios pueden servir como recursos para trabajar en el aula determinados temas, especialmente si el espacio se encuentra alejado. Muchos espacios han incorporado las tecnologías de la información y la comunicación: juegos interactivos en red, recorridos 360°, fotogalerías, entre otros formatos que pueden entusiasmar a los alumnos y alumnas de la escuela primaria.

Es interesante cómo, los estudiantes del profesorado, descubren que no siempre salir es sinónimo de aprendizaje significativo, que muchas veces no se prepara el paseo y que las causas son múltiples.

El aquí y ahora de la salida, la complejidad del tiempo y del espacio, los problemas administrativos y pedagógicos que se ponen en juego al salir de la escuela, en vivo y en directo, eso experimentan los estudiantes del profesorado al recorrer los espacios, observando visitas guiadas con alumnos/as de nivel primario, recorriendo los espacios, leyendo y analizando bibliografía pertinente.

También, en otras oportunidades se invita a los estudiantes a realizar una entrevista al guía o educador de un museo o espacio. Esto los acerca a otros mundos de una manera especial, ayuda a que escuela y otros espacios posibles de constituirse en educadores, se asocien, dialoguen, descubran qué esperan unos de otros. La entrevista preparada colectivamente, relacionada con la bibliografía acorde, aumenta el universo del vocabulario, abre miradas y ayuda a reflexionar.

Al volver al profesorado, se trata de trascender el “me gustó o no me gustó la visita observada”. Salir de ese encasillamiento superficial para explicar los porqués e incorporar o reelaborar nuevas categorías para evaluar un paseo. Por ejemplo si ampliaron vocabulario, si surgieron preguntas, si elaboraron alguna respuesta colectiva, si se trabajaron diferentes estrategias para abordar distintos contenidos, si se establecieron relaciones con los saberes previos, si regresaron al aula escolar con más preguntas, si materializaron creativamente la experiencia, si los alumnos/as del nivel primario quisieran volver con sus familias, etc.

¿Una salida es divertida o aburrida? La dicotomía divertido -aburrido es una estigmatización que señala Silvia Tabakman (2013) tal como lo es el desequilibrio que se plantea entre las expectativas generadas y la propuesta del lugar: sobrestimar o subestimar la experiencia. En ambos casos es necesario profundizar y encontrar tal vez otros adjetivos para caracterizar una visita: disfrutable, memorable, fluida.

Dar lugar a la espontaneidad pero planificando la salida, lejos de ser contradictorio es coherente, ya que no se promueve una planificación conductista y mecanicista sino la generación de secuencias creativas para aprender y enseñar. En este marco otra actividad que se propone a los estudiantes, futuros docentes, es completar las planillas que actualmente preparan y elevan al equipo directivo y/o supervisores distritales, los docentes en ejercicio antes de realizar una salida pedagógica. Incluyen pautas organizativas enunciadas en el Reglamento Escolar,

actividades para el antes, el durante y el después de la salida, incluyendo una evaluación de la misma. Hacer circular planillas completadas por docentes en ejercicio abre debates y diálogos fructíferos que aportan a la formación.

La planificación de salida pedagógica tiene íntima relación con la planificación de la institución. Así surge la necesidad de programar las salidas desde la escuela en su conjunto teniendo en cuenta múltiples variables tales como: proyecto institucional, los contenidos a trabajar en cada grado, la historia de salidas de cada grupo, las ofertas de los espacios educadores de la zona o de la ciudad. Las salidas pedagógicas contribuyen a cohesionar la institución escolar, puede mostrar sus objetivos, ser programadas por toda ella, revisando en cada comienzo de año, dónde y por qué ir. Algunas instituciones ya lo tienen pautado, sabiendo que es algo dinámico y posible de ser revisado cada año, de acuerdo a las evaluaciones constantes.

Otra actividad propuesta en el EDI es la dramatización de reuniones de familias al comienzo del ciclo lectivo para dialogar acerca de los fundamentos de las salidas y buscar respuestas colectivas al ¿por qué salir del aula para aprender?

Salir del profesorado implica que las/os estudiantes se organicen entre los tiempos de lectura, estudio e incluso trabajo, pero al final del cuatrimestre es mucho lo aprendido, descubierto y experimentado. En la actividad final se propone como evaluación ¿Qué consejos le darías a los estudiantes que ingresan o que el año que viene cursan el EDI? Expresan que se organicen, que vayan a los espacios y disfruten las salidas. Es impactante escuchar cómo cambian las matrices que anclaban en recuerdos de sus propias salidas cómo alumnos y las que realizan ahora como observadores y futuros docentes. Nuevos mundos y miradas se abren. Espacios donde resuenan otros sentidos posibles. Recorrer para elegir.

Puerta entreabierta y nuevos desafíos

Si bien las salidas que realizan los estudiantes del profesorado a través del EDI sirven para conocer otros espacios y elegir con criterio para, en un futuro, llevar a sus alumnos y alumnas, es innegable que sus beneficios amplían también sus propios recorridos biográficos.

Para terminar, es importante elaborar nuevos desafíos, a fin de mejorar el abordaje de los paseos pedagógicos como instancia de aprendizaje en el profesorado de nivel primario, algunos de los cuales pueden ser:

–sistematizar y comunicar las acciones, armar fichas digitales con los hallazgos y apreciaciones personales fundamentadas de cada espacio, así comunicar al resto de los estudiantes del profesorado. Construir un archivo para ser utilizado por otros estudiantes o docentes en ejercicio a la hora de elegir un lugar o planificar una salida.

–comunicar al museo o espacio educador los hallazgos de la experiencia, es decir mejorar la comunicación del “después”. Generar una comunicación fluida entre ambas instituciones.

–articular más profundamente las salidas con otras instancias curriculares. Dejar siempre la puerta entreabierta, no cerrarla, para que los profesorados sean permeables a todos los mundos posibles que ayuden a concretar instancias de enseñanza aprendizaje, así conocer y valorar las culturas múltiples y diversas. Viajar, mirar, aprender, descubrir, elegir, fundamentar, volver, conversar y leer la ciudad, como espacio para aprender y enseñar, en un presente *que no olvida el pasado y construye un futuro*.

Capítulo 12

LA ESCUELA MEDIA RECORRE OTROS ESPACIOS

María José Nieto y María Gabriela de Antueno

Introducción

Desde hace más de siete años un grupo de profesores del Departamento de Ciencias Sociales, de la Escuela Normal Superior N° 4 viene trabajando en proyectos que buscan trascender las fronteras de la institución. El presente trabajo se propone relatar cómo trabajamos en el nivel medio con aquellos alumnos que tienen inquietudes que sobresalen a lo meramente curricular. Es así como los invitamos a participar de experiencias diferentes a las habituales tales como: simulación de roles, investigación en ámbitos académicos, propuestas de salidas culturales en el horario escolar y fuera de él. La convocatoria es considerable, crece año a año.

¿Por qué trascender las fronteras institucionales?

Los jóvenes que integran la comunidad escolar del Nivel Medio de la Escuela Normal N° 4 son de origen muy diverso. Algunos de ellos provienen del barrio de Caballito, pero muchos otros desde barrios más alejados y del Conurbano Bonaerense, viviendo a más de dos horas de trayecto hasta nuestra institución. Para estos chicos, la escuela es un puente que los conecta con otras experiencias, les da nuevas vivencias.

A partir de datos provenientes de diagnósticos acerca de gustos y consumos culturales, que anualmente se realizan a la hora de proyectar las actividades del año, se percibe que muchos de nuestros jóvenes nunca han ido al cine o al teatro, no conocen la ciudad ni saben cómo transitarla. Parte de las familias que componen la institución, son de origen migrante y tampoco ellos saben cómo hacerlo. Hay casos en que el miedo a lo desconocido, o los miedos a la violencia cotidiana conspiran en contra de las prácticas culturales.

Por otro lado, en nuestro mundo actual, los jóvenes tienen miedo a salir. Según el sociólogo Zygmunt Bauman (2008), en nuestra sociedad occidental impera el miedo. Antes era muy común que los chicos “hicieran puerta” en la escuela, o en la calle. Cada día esta práctica es menos frecuente. En algunos casos son los padres, quienes temen ante la salida de sus hijos y prefieren tenerlos seguros en sus casas. Estos chicos, hoy llamados nativos digitales, aprendieron a divertirse

mirando películas en la computadora, buscando música en Youtube y conectándose a través de las redes sociales (Durán -Jaroslavsky, 2012). Una práctica común es jugar vía Internet con otros jóvenes, pero sin interactuar físicamente, toda relación es a través del mundo virtual. La comunicación entre adolescentes se da la mayor parte de las veces por electrónica, a través del chat o facebook y cuando se encuentran con otros en presencia física suelen desorganizarse o desestabilizarse, llegando incluso al nivel de agresión¹³. Hay veces en que un grupo de cuatro o cinco jóvenes en la calle son vistos con aprensión por otros.

Los chicos generalmente no salen, pertenecen a la “cultura del encierro” toman contacto con las artes a través del mundo digital, netbooks y celulares, pero siempre en la vida doméstica y solamente por canales tecnológicos. Son cultores de la televisión, donde se entretienen mirando series de ficción, programas de entretenimiento e informaciones de la sociedad y de la política. La satisfacción llega de inmediato.

¿Cómo acercarlos a otras experiencias desde la escuela?

Con los proyectos y programas que nos vinculamos, tratamos de modificar la situación. Por un lado, pretendemos que nuestros alumnos se apropien de la cultura ciudadana, que conozcan la ciudad en la que viven y sus múltiples posibilidades. Queremos con nuestra praxis diaria ir hacia ese nuevo objeto de estudio de las ciencias sociales que es la nueva territorialidad. En estos nuevos escenarios podemos encontrar sujetos que son netamente periféricos, van de la casa a la escuela sin conocer otros lugares o territorios. El caso más concreto es el de jóvenes que nunca viajaron en subte o que nunca tuvieron la posibilidad de ir al teatro. Mientras que existen otros jóvenes que transitan por diferentes tiempos y pueden llegar a otros territorios.

Además, es de suma importancia destacar que los proyectos en donde se hace un seguimiento y evaluación de la oralidad les permiten a dichos jóvenes consolidar las herramientas que les pueden ser de gran utilidad en el mundo laboral. Citamos a modo de ejemplo, los proyectos Modelo de Naciones Unidas y el Modelo de Políticas Públicas, los dos con un fuerte basamento de oratoria, vocabulario, protocolo y ceremonial que son relevantes en el mundo del trabajo actual.

Las Olimpiadas organizadas por la Universidad del Litoral (provincia de Santa Fe) dieron la oportunidad de que los chicos se sumerjan en otro ámbito educativo, el universitario, con todo lo que conlleva la investigación, contacto directo con fuentes y la heurística, posibilitando a estos jóvenes abordar el pensamiento crítico y científico característico de nuestros días. En sí es un proyecto articulador entre el nivel medio y la universidad.

¹³ Durán, Ana y Sonia Jaroslavsky. (2012). *Cómo formar jóvenes espectadores en la era virtual*. Buenos Aires, Leviatán.

Acciones por la memoria

Una de nuestras primeras iniciativas, tuvo por objeto la participación en el programa Memoria Joven, organizado por el Gobierno de la Ciudad conjuntamente con el de la Provincia de Buenos Aires. Este programa desarrollado en nuestra ciudad durante el año 2005 buscaba trabajar durante un año un tema vinculado con la comunidad en la que se encontraba la escuela, que los chicos se apropiaran del tema y luego elaboraran una producción artística. Fue así como diez alumnos, recibieron capacitación sobre la temática de la Memoria y específicamente las trayectorias escolares en la dictadura. Asimismo docentes y alumnos se capacitaron en cómo filmar y editar una película. Lo curioso y destacable del caso fue que los chicos ocuparon en las capacitaciones y en la producción final su tiempo libre. Los sábados se convirtieron en día de trabajo escolar y autorizaciones mediante, vinimos varias horas a trabajar durante los fines de semana. Además de todo un largo día, que finalizó muy tarde en la madrugada, en la isla de edición del gobierno de la ciudad. El producto final fue un video titulado “Tres Tigres” en el que se analizaban las prácticas educativas en la escuela en los años 70 y 80. Posteriormente, alumnos y docentes viajaron a Chapadmalal a exponerlo junto a otros jóvenes del resto del país. Al año siguiente el video se presentó en el Festival **Hacelo Corto**¹⁴ en donde obtuvo un reconocimiento en la categoría documental.

Este fue el inicio de otros muchos proyectos, dado que percibimos que algunos de nuestros alumnos tienen “ganas de hacer”, de sumarse a propuestas que les generen interés y que no es tal la apatía que generalmente se les atribuye. Comenzamos a generar espacios, en horario de contraturno que despertaran la empatía, experiencias directas que les permitieran ir pensando en su futuro laboral y académico; justamente en consonancia con la propuesta de la NES¹⁵, pero mucho antes de su implementación.

Juegos de roles

El siguiente proyecto en el que nos involucramos fue el Modelo de Naciones Unidas, organizado por la Asociación Cristina de Jóvenes. En este programa los alumnos, divididos en grupos, se convierten en representantes de los diferentes

¹⁴ El Festival **Hacelo Corto**, es organizado por el Programa Medios en la Escuela, dependiente del Gobierno de la ciudad, ya lleva más de catorce ediciones. Uno de sus objetivos primordiales es el visionado de cortometrajes realizados por niños y jóvenes en las Salas Hoyts del Shopping Abasto. Los alumnos escriben sus guiones, filman, editan y luego tienen la posibilidad de presenciar sus trabajos en pantalla grande.

¹⁵ NES o Nueva Escuela Secundaria, se enmarca en la propuesta de reforma de este nivel medio que plantea la nueva Ley de Educación de 2006 N° 26.206. La NES introdujo cambios en el Diseño Curricular: nuevas materias, extensión del horario escolar, nuevos espacios como los EDI en los que cada institución organiza de acuerdo a sus necesidades, etc. En el caso del Normal 4, se aplica en forma gradual desde el año 2015.

países. A lo largo de dos meses aprenden acerca de cuestiones vinculadas con la organización y protocolo de las Naciones Unidas, adquieren conocimientos en el arte de la oratoria y se involucran con temas de la realidad internacional. Otra cuestión a tener en cuenta es el intercambio con jóvenes de otras instituciones y con otras realidades que les da un conocimiento del mundo actual. Por otro lado cabe destacar, que a partir de la participación en este proyecto (que no era obligatorio y en el cual siempre tuvimos alrededor de 25 inscriptos) varios chicos se plantearon seguir carreras relacionadas como derecho, ciencias políticas, etc. Las cinco capacitaciones y el modelo final se realizaron los días sábados.

Otras prácticas

También desde hace más de ocho años la escuela presenta anualmente alumnos para competir en las Olimpiadas de Historia que organiza la Universidad del Litoral en la provincia de Santa Fe. Allí, la temática es el capitalismo, los chicos se preparan en forma individual guiados por docentes de la escuela y luego hay tres instancias de evaluación. Siempre han sido numerosos los inscriptos.

En el mes de agosto de 2014 participamos por primera vez en el Modelo de Políticas Públicas que organizaron la Asociación Conciencia y la Universidad Di Tella. Al igual que en el caso anterior, a través de juegos de simulación los chicos adoptaban el rol de algún organismo del estado, de una asociación no gubernamental o de alguna empresa y se realizaba una Audiencia pública en la que en un marco de respeto y tolerancia se analizó la problemática de la contaminación de la cuenca del Riachuelo.

Biblioteca Nacional Jóvenes Investigadores

Otro proyecto llevado a cabo durante el 2014, fue la participación de alumnos en el proyecto Jóvenes Investigadores, organizado por la Biblioteca Nacional. Estudiantes de los últimos dos años de la escuela secundaria presentaron trabajos grupales de investigación bajo la temática de la Democracia y la participación ciudadana. En este marco, recibieron una capacitación en técnicas de investigación y producción de materiales escritos utilizando materiales en la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional.

Uno de los trabajos resultó seleccionado y los alumnos fueron invitados a exponerlo en el Auditorio Jorge Luis Borges frente al resto de los investigadores participantes y al público en general. Además recibieron su carnet de Jóvenes Investigadores que les permite el acceso a la Biblioteca para próximas investigaciones.

Recorridos urbanos y culturales

Y finalmente uno de nuestros proyectos más queridos, los recorridos urbanos por la ciudad de Buenos Aires, estos se realizan en horario escolar o fuera de él. Así visitamos museos como el Evita, Fortabat, Numismático del Banco Provincia, la casa de Ana Frank, el Parque de la Memoria entre otros. Estos recorridos también suelen ser en contraturno, los profesores realizamos estas actividades en horas de profesor por cargo¹⁶.

Con el fin de que los chicos se vinculen con otras expresiones artísticas, a las que no suelen estar acostumbrados, desde el año pasado concurrimos a los Ensayos de Juventus Lyrica en el Teatro Avenida, en donde algunos de ellos toman contacto con la Ópera y visitan un teatro por primera vez. En este caso la actividad no es obligatoria, van los que se sienten interesados, nunca el número de participantes baja de 70, e incluso hemos concurrido en días en que había asueto escolar, como el 11 de septiembre del año pasado.

Destacamos que todas estas actividades no tienen carácter obligatorio, se les presenta a los alumnos la propuesta y ellos deciden su participación; y remarcamos que, además de los conocimientos que adquieren con estas actividades, se generan otros vínculos alumno-alumno, docentes-alumnos.

Todas estas actividades fueron innovadoras, dado que como decíamos en los inicios de esta ponencia, la Ley de Educación Nacional 26.206 en sus artículos propone por ejemplo: “Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores”. (art.11) “Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio”. (art. 30)

Según el documento de trabajo N° 2, la educación en la ciudad de Buenos Aires debe tener varias características, entre ellas ser **inclusiva y contenedora, formadora** en donde se “revalorice el conocimiento como agente transformador de la realidad. Que se centre en brindar una formación amplia a los jóvenes y que promueva su de-

16 “El Régimen de Profesores por Cargo, creado a partir de la sanción de la ley 2.905/08, constituye, en el ámbito de la Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, una contribución a la calidad educativa, realizando su aporte en dos sentidos. Por un lado, propone un proceso de concentración progresiva de tareas de los profesores en un menor número de instituciones, lo cual les permitirá tener mayor sentido de pertenencia; por otro, que los docentes sumen, a sus horas de clases asignadas a los diferentes espacios curriculares, horas complementarias destinadas a reuniones con pares, preparación de actividades, capacitación en servicio, trabajos transversales entre asignaturas, entre otras propuestas tendientes a mejorar sus prácticas de enseñanza y, en consecuencia, a incrementar los niveles de aprendizaje de nuestros jóvenes”. Régimen de Profesor por Cargo. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Ministerio de Educación Dirección General de Planeamiento Educativo, 2013.

sarrollo social y personal. Una escuela que sea exigente en pos de lograr egresados con sólidos conocimientos. Que prepare a los estudiantes para el mundo universitario y laboral, y genere la interacción con otros ámbitos” . Una escuela **actualizada**, que “integre prácticas y experiencias directas. Una escuela que fomente la creatividad” ¹⁷. Creemos que a través de estas prácticas estamos haciendo camino...

Cómo lo vivieron los alumnos

Recogimos testimonios de alumnos que participaron de estas experiencias, seleccionamos dos:

Mi nombre es Julieta, egresé de la secundaria en el 2012. Durante mis 5 años de estudio participé de las diversas actividades organizadas por do-centes y autoridades de la institución. Durante el 2011 y 2012 fui parte del grupo de chicos que se presentaron en el modelo de la ONU en la YMCA.

Este proyecto no solo me entretuvo, sino que me dejó una experiencia muy positiva. Los sábados, durante el tiempo que duró, se convirtieron en un día esperado, en el cual aprendía cosas nuevas, me nutría de información y conocía chicos de otros colegio.

Siempre me interesaron mucho los temas relacionados con la política, pero más que nada la Nacional.

El modelo de la ONU me abrió la puerta a conocer un poco más la política a nivel internacional... cómo se manejan globalmente muchas situaciones. Conocer el poder que tienen los países del Primer Mundo por sobre la mayoría de los países. También me dejó herramientas que hoy día sigo utilizando, una de ellas fue desenvolverme mejor frente a un grupo de gente, a perder la vergüenza y nerviosismo.

Considero que estas actividades dadas fuera de la escuela, pero que vienen desde ella, son muy enriquecedoras para los estudiantes. Saber (y ver) que el aprendizaje no sólo se da en el aula con el docente al frente de la clase, sino que hay múltiples y didácticas formas de aprender”.

Testimonio de Julieta Irurueta, ex alumna, egresada año 2012.

“Mi experiencia en los proyectos MONU y Modelo de Políticas Públicas, fue muy positiva, aprendí muchas cosas que el día de hoy me sirven mucho, como por ejemplo redactar correctamente un discurso, poder reformular preguntas y respuestas, ser firme en el papel que represento. Al principio pensaba que me iba a resultar muy difícil pero logré aprender gracias a la ayuda de mis profesores

¹⁷ 2° Jornada de Reflexión con la comunidad educativa Nueva Escuela Secundaria de calidad. CABA, 2013.

y a las capacitaciones. En el MONU, junto a otros cuatro chicos, representamos a la República Popular China y para el Modelo de Políticas Públicas, representamos a la empresa YPF". Testimonio de Daiana Nieva, alumna de 5º 3º en el año de realización de las jornadas, egresada año 2015.

Capítulo 13

CONOCER NUESTRO PATRIMONIO: DOS EXPERIENCIAS DE RECORRIDO DE EDIFICIOS Y MONUMENTOS DE LA CIUDAD DE BS. AS.

Karina Marcela Quinteros

Desde el enfoque de una Pedagogía de la mirada resulta fundamental tomar una posición activa sobre el conocimiento del espacio urbano en el cual vivimos y circulamos diariamente. Para empezar, debemos revisar qué entendemos por *conocer* dicho espacio desde lo visual y para ello, Berger (1972) nos invita a diferenciar los conceptos de *ver* y *mirar*. El autor afirma que el saber condiciona nuestra mirada y el *ver* no debe necesariamente pensarse como un sinónimo de *mirar*. En este sentido, la *mirada* es entendida como la posibilidad de observar con detenimiento un objeto intentando no ser influenciado por lo que sabemos sobre él; mientras que el *ver*, puede considerarse el acto mismo de observar sin examinar profundamente el objeto, de manera que sólo se ratifica lo que sabemos del mismo. De esta manera, nuestro saber en algunos casos fragmentado y hasta errado, puede limitarnos a una experiencia pasiva. Al contrario, enseñar a *mirar* la Ciudad implica una postura activa que nos convierte en ciudadanos y futuros docentes atentos al espacio urbano en el cual vivimos.

En este sentido, el E.D.I. *Experiencias en espacios educativos y culturales*¹⁸ propone la posibilidad de analizar la Ciudad de Buenos Aires desde lo espacial – como lugar de intercambios, socialización y negociación y, desde lo histórico– como un espacio dinámico de cambios y permanencias.

Partimos de dichos enfoques para indagar en textos e imágenes históricas –dibujos, grabados y daguerrotipos– de la Ciudad. Seguidamente, realizamos una experiencia de recorrido que permite poner en duda aquello que creíamos conocer para aspirar a lo que Alderoqui (2006) llama la *adquisición de la mirada de un viajero en nuestra propia ciudad*:

“Asumir la mirada del viajero en la propia ciudad como si fuese una ciudad a la que se llega y no una ciudad en la que se está. (...) Captar en la ciudad propia aquello que normalmente está reservado a quien la visita. Alternar la pertenencia y la extrañeza, la familiaridad y amenidad, la orientación y la desorientación” (Alderoqui, 2002).

¹⁸ E.D.I. *Experiencias en espacios educativos y culturales* es un Taller Centrado en la Formación Específica de los Profesorados de Nivel Primario (Plan 6635/09) y de Educación Inicial (Plan 6626/09). Desde 2015 solo se ofrece para este último en el E.N.S. Nº 4 “Estanislao Severo Zeballos”.

Asimismo, Jan Masschelein (2012) considera la posibilidad de educar la mirada entendida no en el sentido de *educare* (educar-enseñar) sino como *e-ducere* (salir, estar afuera). Se trata de *e-ducare la mirada* no para alcanzar una mirada crítica como fin en sí mismo, sino el liberar nuestra propia mirada para estar más atentos en el proceso de caminar la calle. El autor considera que una experiencia de recorrido urbano debe tener en cuenta lo que Walter Benjamín (1979) denomina *dislocar la propia mirada*, a través de la experiencia del transitar y anotar, pero no de manera pasiva para llegar todos a una determinada visión, sino de estar alerta, de dislocar la mirada para ver de modo diferente y ser transformados a través de la formulación de nuevas preguntas que inauguran nuevas posibles respuestas.

En el recorrido que realizamos todas las cursadas a la Plaza y Avenida de Mayo la propuesta es la de cuestionarnos saberes previos para problematizarlos a partir de nuevas experiencias *insitu* que inician nuevas perspectivas sobre el eje histórico-patrimonial, vivencial y emotivo. En el presente artículo solo desarrollaremos el primero de ellos. Mientras que los enfoques vivencial y emotivo forman parte de las entrevistas realizados por transeúntes locales y extranjeros que viven, trabajan o circulan ocasionalmente sobre la Avenida de Mayo¹⁹.

Recorrido 1: Otra mirada a la Plaza de Mayo

En la observación de las primeras imágenes de la ciudad de Buenos Aires – entre grabados y daguerrotipos–, vemos superponerse edificaciones, algunas subsisten hoy en día modificadas y otras han desaparecido dejando su impronta. Desarrollaré algunos casos que surgieron de preguntas que nos hemos hecho en las experiencias de recorrido.

En primer lugar, nos preguntamos sobre cuál es la razón de ser de la forma semicircular de la Plaza Colón. Mirando antiguos grabados observamos que la actual plaza fue antiguamente ocupado por un edificio semicircular hoy inexistente, la Aduana de Taylor, cuya dársena se adentraba en las aguas del Río de la Plata cuando la costa llegaban hasta la actual Casa de Gobierno. Era un edificio construido durante el Estado de Buenos Aires, que cumplía funciones aduaneras y de reserva de granos y otros productos que llegaban al puerto de la ciudad. El edificio hoy pervive en algunos restos en el Museo del Bicentenario y en la forma que hereda la Plaza.

En segundo lugar, si observamos Plaza de Mayo a vuelo de pájaro, cabría preguntarse por qué si se trata de una plaza española adopta una forma rectangular. En realidad eran dos plazas, La Plaza del Fuerte y la Plaza de la Victoria, ambas divididas y a su vez comunicadas por La Recova que cumplía funciones de

¹⁹ Para ampliar este análisis ver Alderoqui, Silvia y Penchansky, Pompei (comp.), *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

mercado. Las actuales calles Reconquista al norte y Defensa al sur se continuaban en su fachada, y tras su demolición en 1883, nace la actual Plaza de Mayo.

En tercer lugar, comparamos daguerrotipos y dibujos con la imagen actual del Cabildo de la ciudad de Buenos Aires y su conjunto edilicio y marcamos sus modificaciones arquitectónicas a lo largo del tiempo, conservándose hoy en día sólo una pequeña fracción de su conjunto colonial original. En su momento será remodelada por Pedro Benoit bajo el influjo de una decoración italianizante que aumenta el tamaño de su torre. A continuación, pierde sus tres arcadas norte al construirse la Avenida de Mayo y también su alta torre por peligro de derrumbe. Finalmente, sus tres arcadas sur son arrasadas ante la apertura de la Diagonal Julio A. Roca para llegar en estas condiciones a los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo. La actual es una reconstrucción histórica, sobre lo que había quedado en pie, realizado por los arquitectos Mario Buschiazzo y Alejandro Bustillo entre 1940 y 1960.

Por último, la fachada principal de la casa de Gobierno. Es interesante en la experiencia *insitu* cuando los alumnos empiezan a comparar y en su lugar, observan que el edificio no es totalmente simétrico como parecería a simple vista, sino que a ambos lados de la Gran arcada principal, el ala izquierda en el primer piso posee galerías y el ala derecha ventanas; además de perder su simetría al carecer de un extremo sur que fue derribado para abrir la actual calle Hipólito Irigoyen.

Un ejercicio que realizamos con los alumnos cuando la visitamos, es situarnos en el ángulo derecho de su fachada principal para observar que su ala norte se encuentra unos centímetros adelantada con respecto a su ala sur, evidenciándose así que se trataba de dos edificios: el primero, es la antigua Casa de Gobierno y el segundo, el edificio de Correos y Telégrafos— que son unidos por una gran arcada del arquitecto Francesco Tamburini en 1884.

Es importante destacar que desde la Plaza de Mayo, nace por iniciativa de su intendente Torcuato de Alvear, el eje cultural y patrimonial de la Avenida de Mayo. UNESCO (1972) define por Patrimonio Cultural Inmueble a los lugares, conjuntos arquitectónicos, monumentos de interés de valor relevante desde el punto de vista arquitectónico, arqueológico, histórico, artístico o científico que han sido reconocidos y registrados como tales.

Retomando nuestro estudio sobre la Avenida observamos que su apertura en 1894 y la construcción del subte A en 1913, dividen las manzanas por su centro uniendo visual y simbólicamente el poder ejecutivo con su sede en Casa Rosada y el poder legislativo representado por el Congreso Nacional.

Pero volvamos a la mirada atenta, al fragmento y al detalle, para *entender el sentido de la historia a partir de sus producciones más menudas* (Alderoqui, 2006). Recorriendo a pie la Avenida de Mayo desde su inicio, con los alumnos del taller observamos el edificio del Ex Diario La Prensa —actual Casa de la Cultura de la ciudad—. El mismo posee una gran riqueza arquitectónico-decorativa y a su vez simbólica. Quisiera destacar el trabajo de una alumna que investigó y observó en

una visita guiada la simbología masónica que invade el edificio, en sus paredes, techo y pisos debido a que su director José C. Paz, pertenecía a dicha logia.

La Avenida de Mayo también nació como un espacio urbano de esparcimiento. El Café Tortoni, el más antiguo bar de la ciudad, era lugar de reunión de literatos y artistas en el momento de gran ebullición cultural y de intercambio de ideas. Carlos Gardel, Alfonsina Storni, Julio Cortázar y Jorge Luis Borges entre otros, que circularon por allí, tal como el Bar 36 Billares, con sus mesas en el subsuelo que fue reabierto con nuevos dueños y atesora objetos que nos traslada a otras épocas.

Y es aquí, en estos espacios donde podemos mudar nuestra mirada desde un enfoque patrimonial a otro vivencial y trabajar también sobre las experiencias de locales y turistas, con las entrevistas sobre cómo viven la Avenida de Mayo a través de conocer sus historias personales, laborales y emotivas.

Por último, un edificio sobre la Avenida de Mayo nos llama poderosamente nuestra atención por su construcción y la utopía del proyecto. El Palacio Barolo, por ser un edificio de oficinas, es de una arquitectura bastante ecléctica. Fue el sueño del arquitecto Mario Palanti, que también construyó un edificio gemelo en Montevideo que buscaba unir simbólicamente con sus faros, los dos márgenes del Río de la Plata, como el amor de Dante y su Beatrice en *La Divina Comedia* —obra literaria en la que está basada la simbología del edificio—. Por el Pasaje Barolo circulamos en el infierno del Dante, con sus dragones y seres monstruosos y hacia el centro observamos la falsa cúpula interna que asciende hacia el purgatorio, mientras que la torre remite al paraíso. Reminiscencias góticas, románticas e indias se encuentran en la decoración y construcción del Barolo.

Pasemos ahora a otro recorrido, a una mirada sobre monumentos y escultura pública que muchas veces pasamos por alto sin mirarlos realmente.

Recorrido 2: Los monumentos que no miramos

Entre 2012 y 2014, desde el taller se propuso fomentar nuevas miradas sobre monumentos que forma parte de nuestra ciudad. Centrando nuestra mirada en ellos como modo de incentivar nuestra memoria e identidad histórica viva y presente en el espacio público.

Así pues, debemos considerar que no se trata de simples obras que contrastan con la edificación y que buscan embellecer nuestra ciudad. Los monumentos y la escultura pública que en algunos casos naturalizamos en el paisaje urbano cumplieron en su momento funciones ideológico-pedagógicas en la configuración de las bases de nuestra Nación, detentando imágenes del poder hegemónico vigente.

Pero primero definamos que entendemos por monumento. Alois Riegl (1902) definió al monumento conmemorativo como una obra creada para conmemorar, recordar y conservar la memoria de un hecho o persona. Así pues, ningún monumento

o escultura en el espacio público es inocente del contenido ideológico que pretende evocar. Surge como resultado de la intención de un comitente que desea perpetuar un significado y simbología particular, pero también es portador de una ideología y simbología histórica, es decir, su significado puede sufrir modificaciones a través del tiempo. Y en este punto me gustaría centrarme en pensar bajo qué circunstancias un monumento se vuelve visible desde una nueva mirada, sobre todo si pensamos en los casos polémicos más recientes que abogan por la remoción de ciertos monumentos – como es el caso del traslado del Monumento a Cristóbal Colón en la Plaza homónima y el también cuestionado monumento a Julio A Roca en Diagonal Sur.

La propuesta consistía en visitar un monumento o escultura pública, para luego investigar desde su comisión, proyecto y creación, hasta su emplazamiento y el contexto histórico, surgiendo interesantes cuestiones. Por ejemplo, el caso del traslado de la fuente monumental de *Las Nereidas* de Lola Mora que, en un principio, fue emplazada en la actual Juan Domingo Perón y la Avenida Leandro N. Alem y generó un escándalo en la prensa por considerarse a sus desnudos mitológicos inadecuados para una sociedad conservadora de la época, debiendo trasladarse a su ubicación actual en la Costanera Sur, antigua zona de marineros y prostitutas. Otro ejemplo, es el Mausoleo al aire libre de Manuel Belgrano sobre elevado en el atrio de la Iglesia de Santo Domingo. Una alumna relata que siempre le llamó la atención este hecho y que le parecía interesante investigarlo ahora que el taller lo proponía. La búsqueda la llevó de una biblioteca a otra hasta llegar al Instituto Belgraniano ubicado en el Regimiento de Infantería de Patricios donde consultó fuentes primarias y secundarias que le permitieron enriquecer la investigación sobre el Mausoleo.

A modo de cierre

Para finalizar, quisiera referirme al concepto de Patrimonio. Para lo cual debemos remontarnos a la *Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural* (ONU, 1972) la cual establece la necesidad de identificar parte de los bienes inestimables e irremplazables de las naciones. La pérdida de cualquiera de dichos bienes representaría una pérdida invaluable para la humanidad.

De modo que quería que pensáramos sobre nuestro patrimonio no solo como un estatuto ya establecido, sino sobre todo como una carrera constante contra el tiempo que trasciende las políticas públicas de cada gobierno de turno. En el transcurso, muchos edificios se perdieron por negligencia y falta de interés. Un ejemplo de patrimonio perdido es el *Pabellón Argentino* de la Exposición Internacional de París en 1889. Finalizado el evento, fue reensamblado pieza por pieza en los altos de Plaza San Martín, siendo sede temporal del Museo de Bellas Artes que aún carecía de un edificio definitivo, para finalmente resultar desmantelado y sus piezas dispersas; con suerte, formando parte del acervo de alguno museo

pero la mayoría perdidas. Sin embargo, en 2013 hubo noticias nuevas: una parte de la estructura de hierro apareció en venta en *Mercado Libre* por \$ 1.500.000 pesos²⁰, tras un largo derrotero de sus actuales dueños para que fuese adquirido por el Gobierno nacional sin resultados.

Por ello, me gustaría que reflexionemos sobre el Patrimonio de todos los argentinos, y la necesidad fundamental de conocerlo para salvaguardar nuestros bienes culturales y como futuros docentes, reconocerlo como parte fundante de nuestra identidad y herencia para las futuras generaciones.

²⁰ Ver La Nación online, 24/ 05 /14. <http://www.lanación.com.ar/1693091-venden-por-internet-los-restos-del-pabellon-argentino-de-1889>.

Capítulo 14
**VULNERABILIDAD INFANTO JUVENIL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO:
HERRAMIENTAS PARA SU ABORDAJE**

Susana M. Jacinto y Anabella P. Romano

Introducción

La escuela y la familia se encuentran inmersas en un contexto social de permanente cambio e incertidumbre donde la violencia afecta de modo especial el ámbito escolar. En los últimos años, la escuela ha tenido que dar respuesta a conflictivas como el consumo de sustancias psicoactivas, el ASI²¹ el maltrato infanto-juvenil, el maltrato entre pares, entre otros. Con respecto a lo mencionado, los actores institucionales, en algunas ocasiones, no cuentan con la formación suficiente para identificar las distintas problemáticas, las herramientas acordes para abordarla y la información para su posterior derivación institucional.

Todos los actores de la comunidad educativa debemos escuchar a NNA²², considerando sus opiniones en las cuestiones que puedan afectar su desarrollo integral, ya que el silenciarlos puede dificultar la consolidación de aquellos componentes fundamentales para llegar a la adultez. Es decir, tenemos que hacer hincapié en su participación activa, en consolidar –de ser necesario– la autoestima y aquellos rasgos que precisen ser reforzados para la integridad de cada uno de los sujetos, realizando un trabajo participativo e inclusivo.

Es necesario que el equipo docente conozca el funcionamiento de los organismos del estado responsables y especializados en la protección de NNA como así también los organismos de la sociedad civil para así saber cuáles son las características de sus dispositivos y cómo intervienen los miembros de la escuela con la finalidad de articular su accionar en beneficio de NNA. Por lo tanto, enfatizamos la importancia del abordaje preventivo, interdisciplinario y en red con otras áreas y/o instituciones, utilizando los instrumentos adecuados para darle una solución a las conflictivas.

En virtud de lo expuesto, consideramos de suma importancia el trabajo y la integración de las familias a la escuela, en un clima de respeto por la diversidad cultural, con la finalidad de fortalecerlas en lo afectivo, promover el autocuidado y la protección en la formación de los/as hijos/as.

21 ASI: Abuso Sexual Infantil.

22 NNA: Niñas, Niños y Adolescentes.

¿Qué hacer frente a situaciones de violencia en la escuela?

La escuela es un lugar donde estudiantes, docentes y otros actores institucionales pueden compartir y abordar –en un clima de diálogo– situaciones de la vida cotidiana, con personas de otro origen, costumbres, expectativas de vida, entre otras cosas. Es esperable que esta experiencia enriquezca la percepción individual incluyendo al otro/a en la diversidad, el respeto y la confianza de las relaciones establecidas. De lo contrario, podría generar vínculos en donde prime la desvalorización, la desconfianza y la estigmatización de alguna/s persona/s. En un escenario de estas características, difícilmente se pueda encauzar el malestar y/o problema vehiculizando la expresión de la impotencia, la frustración, la inseguridad, el maltrato, las carencias afectivas que puede sentir el/la NNA. Es decir, un abordaje inadecuado podría generar situaciones de violencia.

Cuando hablamos de violencia, nos referimos a un desequilibrio de poder de una persona o grupo hacia otra persona o grupo. A su vez, este desequilibrio promueve daño físico, psicológico, sexual y/o económico afectando el desarrollo y la vinculación de la persona con su entorno próximo. Dicha situación se ve agravada cuando el hecho de violencia lo ejerce una persona adulta hacia un/a NNA²³.

Desde nuestro rol docente debemos tener en claro que nuestras intervenciones ante casos de violencia son meramente pedagógicas²⁴. Es decir, complementarias a la de un/a especialista en el tema: profesional del área de salud, social y/o legal. Esto quiere decir que no vamos a resolver la situación por nosotros/as mismos/as solos/as, sino que vamos a detectar la problemática mediante el co-nocimiento de los **indicadores específicos y/o inespecíficos** para darle curso a la ayuda adecuada con el organismo correspondiente, como así también a escuchar y contener a la/al estudiante.

Los indicadores son pistas que nos orientan para **detectar y comprender** lo que sucede. Hay indicadores específicos e inespecíficos. Los específicos son aquellos que intervienen exclusivamente en determinadas problemáticas y los inespecíficos aquellos que se pueden encontrar en situaciones diferentes.

Por lo tanto ante una situación de violencia debemos:

- Detectar el conflicto mediante los indicadores específicos e inespecíficos.

²³ La OMS (2002) de acuerdo con un estudio epidemiológico sobre la relación entre violencia y salud la definió a la violencia como: "...el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones"

²⁴ Intervención pedagógica se define como el conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, y/o prevenir la aparición de otros. Asimismo, colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación sean cada vez más dirigidas a las necesidades de los/as estudiantes y la sociedad en general.

- Escuchar y contener a la/al estudiante.
- Intervenir pedagógicamente mediante estrategias de acuerdo a la particularidad del conflicto.
- Construir redes internas y externas a la institución.
- Acompañar y asesorar en el intento de la resolución del conflicto.

En primer lugar, tenemos que diferenciar al menos dos tipos de intervenciones pedagógicas, las preventivas y las que se corresponden con el protocolo a seguir.

Intervenciones preventivas

- **Crear espacios** institucionales para que los/as **estudiantes puedan expresar sus sentimientos** en relación a situaciones de vulnerabilidad.
- **Generar espacios de formación para que todos los actores institucionales** puedan detectar y articular las acciones pertinentes para intentar solucionar la/s problemática/s detectada/s.
- Que la institución cuente con aquellos **recursos pertinentes para la atención del/de la estudiante** de acuerdo al tipo de maltrato infanto juvenil padecido.

Protocolos a seguir según el tipo de maltrato

En todos los protocolos, el equipo de conducción y la supervisión tienen que estar informados/as de la problemática. Asimismo, es aconsejable la presencia de dos personas adultas durante la intervención y el registro en acta.

En este punto, nos gustaría aclarar que cuando hablamos de vulnerabilidad tomamos en cuenta la siguiente definición: “Los eventos dañinos o destructivos que tienen eficacia en los sujetos pueden provenir de sus procesos psíquicos o del mundo externo. Ante ambos orígenes, la vulnerabilidad se expresa por una imposibilidad de defensa a los hechos traumatizantes o dañinos debido a la insuficiencia de recursos psicológicos personales y/o merced a la ausencia de apoyo externo, además de una incapacidad o inhabilidad para adaptarse al nuevo escenario generado por los efectos de la situación riesgosa o peligrosa”²⁵.

A continuación, vamos a mencionar algunas herramientas a las que podemos acudir de acuerdo a las vulneraciones de los derechos que se hayan producido.

Maltrato entre pares:

- Consejo de convivencia.
- Mediadores estudiantiles.
- Consejo de aula.
- Equipos técnicos profesionales del establecimiento.

²⁵ Giberti, E. Garaventa y J. Lamberti, S. (2005). Cap.I. Vulnerabilidad y desvalimiento. Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil. Buenos Aires, Argentina. Ed. Noveduc 2005.

- Intervención al organismo defensor de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.
- Equipos técnicos profesionales fuera del establecimiento.

Violencia sexual y familiar:

- Dar intervención al organismo defensor de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.
- Comunicación con la familia o referente válido/a para la/el estudiante.
- De no haber referente, dicho organismo deriva a un centro de atención transitorio hasta que se decida el lugar para el traslado y atención en el hospital efector o en aquella institución que se corresponda de acuerdo a la problemática observada.

Cuando un niño/a y/o adolescente confía en alguna persona adulta y relata un hecho de violencia, tenemos fundamentalmente que:

- **Creerle, sin poner en duda lo que manifiesta.** Muchas veces, el/la docente sin mala intención, ante la sorpresa o con la finalidad de obtener mayor información cuestiona sus dichos expresando “¿estás seguro/a?” “¿fue tan así?”. Esta manera de intervenir genera inseguridad, es decir el/la estudiante puede pensar “si no me cree, difícilmente me pueda entender y/o ponerse en mi lugar y así ayudarme”. También este tipo de intervención puede hacer que el/la estudiante se desdiga o arrepienta de comentarlo.
- **No reponsabilizarlo/a por no haber comunicado la situación con anterioridad.** Tenemos que pensar que para expresarlo tuvo que tener mucho valor, que quizás hace mucho tiempo que quiere manifestar lo que le pasa y no lo hace por temor a que su situación empeore. Es decir, generalmente quienes violentan a un NNA fuera o dentro del ámbito educativo son personas cercanas que amenazan al/a la agredido/a con que su situación o la de un ser querido va a empeorar si cuentan lo sucedido. Por tal motivo, se les dificulta la comunicación de lo vivenciado recurriendo muchas veces a un/a compañero/a quien es finalmente el/ la que lo comunica a un docente, amigo/a y/o familiar.
- **Respetar su intimidad no haciendo público el hecho de victimización.** Es un hecho que forma parte de la intimidad, por lo tanto tendrán la información aquella/s persona/s de su entorno afectivo que el NNA desee y en el ámbito educativo a aquellos/as profesores/as, tutores/as con la finalidad de estar atentos/as y así ayudar ante cualquier indicio o situación de riesgo observada.
- **Informar sobre los pasos a seguir,** dialogando con el NNA sobre las intervenciones que se van a realizar para evitar la vulneración de sus derechos.

- **Registrar de manera exacta lo expresado específicamente** sobre el hecho acontecido, omitiendo así interpretaciones de quien escribe que

puedan modificar los hechos relatados. Por ejemplo, “la estudiante menciona ‘...’”.

- **Hacer un acompañamiento y seguimiento por parte de la institución** del/de la estudiante, articulando con las redes internas y externas de las diferentes instituciones.

Maltrato entre pares:

Cuando hablamos de maltrato entre pares en la escuela, enseguida pensamos en las dificultades que se puedan presentar en la convivencia y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por esto por lo que es necesario que las normas de convivencia sean trabajadas pedagógicamente con todos aquellos/as que conforman la comunidad educativa. Según se manifiesta en la publicación “Maltrato infanto Juvenil” del CNNA²⁶ Dan Olweus (1973) expresa que el acoso entre pares consiste en “(...) ataques repetidos a una niña, niño o adolescente, que es perseguido física y psicológicamente por uno o más pares”. Además, “esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en la víctima efectos claramente negativos: ansiedad, descenso de la autoestima, y cuadros depresivos, que dificultan su integración en el medio y el desarrollo de los aprendizajes”. (s.f., p. 65)

Indicadores específicos de maltrato:

- El/la estudiante es objeto de cargadas, bromas desagradables, es llama-do con sobrenombres, o lo/a insultan o molestan.
- Vuelve a la casa con la ropa estropeada, con los libros sucios o rotos.
- Pierde frecuentemente objetos y/o dinero.
- No quiere ir a la escuela o pide permanentemente que lo/a acompañen.
- Evita asistir a determinadas clases o lugares, en determinados días.
- Recorre caminos ilógicos para ir a la escuela, al club, a la colonia de verano, entre otros.
- No es invitado/a a las casas de otros compañeros/as o amigos/as del barrio. No tiene amigos/as.
- Tiene pesadillas, trastornos psicossomáticos, señales de golpes y araña-zos, cambios súbitos de humor.
- Sufre una baja repentina en las calificaciones.
- Se muestra triste, preocupado/a sin una causa aparente, con mayor tensión o nerviosismo que en ocasiones anteriores.
- Si relata estar acostumbrado/a a verse involucrado/a en peleas o discusiones en las que se encuentra indefenso/a y siempre acaba perdiendo.

26 CNNA: Consejo de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

- Si relata que en el juego es el/la último/a en ser elegido/a, o en el patio suele quedarse cerca de los/as profesores/as o aislado/a²⁷.

Cabe aclarar que algunos de estos indicadores son discriminatorios remitiendo a características étnicas, raciales, religiosas, intelectuales, físicas o de apariencia.

Los episodios de violencia entre pares no afectan sólo a los/as protagonistas y observadores/as sino que pueden repercutir en toda la comunidad educativa. Por lo tanto, es importante saber que cuando el equipo docente interviene en situaciones de convivencia escolar los conflictos entre pares disminuyen notablemente. Es decir, **donde hay personas adultas que dialogan, escuchan, median y acuerdan junto a los/as estudiantes se puede construir un espacio de vinculación saludable.**

Hoy en día, el maltrato entre pares trasciende los muros institucionales extendiéndose a las **redes sociales**, entre otros medios. Entonces, los/as docentes nos preguntamos ¿qué podemos hacer si el hecho de violencia no ocurre en la comunidad educativa? Es menester destacar que para prevenir este tipo de problemáticas debemos incorporar contenidos curriculares relacionados con la convivencia y el uso responsable de las TIC, teniendo en cuenta que su inclusión es de aplicación pedagógica.

¿Cómo se manifiesta la violencia en la pareja?

Otra manifestación del maltrato entre pares es la **violencia en el noviazgo**. Es común que el/la novio/a sea degradado/a en su autoestima, pueda recibir insultos, sea extorsionado/a, se lo/a manipule, sufra agresión física.

Frente a esto es aconsejable que el/la joven pueda expresar si se siente libre de comentar cualquier cosa que le suceda, sin que su novio/a esté pendiente de sus comportamientos y/o comentarios poniéndose agresivo/a.

La violencia en el noviazgo se puede manifestar entre otras cosas mediante apodos que degraden o la expresión de burlas reiteradas frente a amigos/as.

Puede ocurrir que el/la agresor/a revise el celular, Facebook o cualquier otro medio de comunicación que utilice con los/as otros/as.

Es muy factible que controle a dónde va y con quién se relaciona.

En un alto porcentaje las estadísticas reflejan que este tipo de maltrato en relaciones heterosexuales se produce en mayor medida hacia la mujer.

¿Cómo prevenir la violencia en el noviazgo?

Se debe evitar justificar cualquier tipo de violencia, socializar con otros/as sobre lo que lo que sucede, protegerse sin aislarse. Pero sobre todo, sin dudar en buscar ayuda profesional, esto le servirá de guía para salir del problema.

²⁷ Maltrato Infante Juvenil. Marco Conceptual, Unidad Técnica especializada en Maltrato Infante Juvenil (s. f). Consejo de los Derechos de NN y A. GCABA.

Violencia hacia las mujeres

“Se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes”²⁸.

¿Qué es lo que originan los estereotipos de género?

Los estereotipos de género promueven prejuicios y falsas creencias sobre aquello que deben pensar, sentir y hacer las personas según el género que los/as identifique en una determinada circunstancia. Son modelos que se atribuyen de manera no consciente y que se reproducen de continuo en los medios de comunicación, el ámbito laboral, educativo, entre otros. Es decir, esto que escuchamos, decimos y vemos a diario puede condicionar el desempeño o la inclusión de la mujer o el hombre en determinado lugar, por ejemplo, “las mujeres no son buenas manejando, cómo podrían conducir un micro de larga distancia?”, “los hombres no son cariñosos, ni comprensivos con los/as niños/as, mejor citemos a la mamá para hablar”.

“La desigualdad se va construyendo desde que las mujeres y los hombres nacen y aprenden a desenvolverse en la sociedad a partir de diferentes normas, estereotipos y valores que se transmiten de una generación a otra. Usualmente, este proceso de socialización fomenta la construcción de modelos de lo que significa ser hombre o ser mujer que, también, tienen sus implicancias para la violencia, ya sea a la hora de vivirla o de ejercerla”²⁹. Es por esto por lo que es importante que trabajemos con los/as estudiantes el concepto de los estereotipos de género, el de igualdad y equidad de género en la vida cotidiana como así también los cambios históricos que se produjeron en relación al tema.

La violencia hacia las mujeres, se manifiesta en la dimensión psicológica, sexual, física y económica como así también en diferentes ámbitos, como el doméstico, laboral, institucional y el de salud (contra la libertad reproductiva y obstétrica).

En cuanto a la violencia doméstica, esta suele prolongarse produciéndose el ciclo de la violencia que consiste en la acumulación de tensión, explosión y reconciliación, denominada comúnmente “luna de miel”. Este tipo de violencia

²⁸ Ley de Protección Integral a las mujeres. Ley N° 26.485. Promulgada de hecho el 1 Abril de 2009.

²⁹ PNUD (2009). Podemos vivir sin violencia. La acción del programa de las Naciones Unidas para el desarrollo contra las violencias de las mujeres en la Argentina. PNUD Argentina 2009.

atenta contra la integridad física, psíquica y social tanto de quien la padece como así también de su entorno próximo. Teniendo en cuenta las características de este tipo de violencia, es necesario que una persona externa intervenga para finalizar el ciclo mencionado. La misma puede ser un familiar, vecino/a o docente que oriente y acompañe a realizar la denuncia y/o tratamiento correspondiente.

Marco legal. Intervención eficiente

Los/as profesionales de la educación tenemos el deber de conocer el marco jurídico que nos habilita a comunicar e intervenir en situaciones que vulneren o puedan llegar a poner en riesgo la integridad de las/os NNA.

A continuación se encuentran los artículos de algunas leyes nacionales que nos otorgan los marcos legales para la intervención del/de la docente en el ámbito educativo. Cabe aclarar que cada provincia tiene sus marcos legales conforme a sus respectivos organismos jurídicos que correspondan:

- Ley 26.061 de “Protección integral de los derechos de NNA” – Art. 9 y 30
- Ley 26.206 de “Educación Nacional” – Art. 67
- Ley 24.417 de “Protección contra la violencia familiar” – Art. 2

Por lo expuesto, es necesario tener conocimientos acerca de la incidencia del marco legal para poder acompañar el accionar de las familias, la escuela y sus relaciones, así como también el reconocimiento efectivo a los niños/as y adolescentes en su autonomía progresiva para el ejercicio de sus derechos.

A modo de conclusión, pensamos que es necesario que tanto los/as docentes, familias y estudiantes trabajemos con nuestras creencias y prejuicios en relación a la violencia. De esta manera, podemos prevenir o abordar la problemática con la intención de revertirla.

Sabemos que en la escuela convergen una diversidad de cosmovisiones que inciden en los posicionamientos y decisiones que se toman en relación a cada una de las situaciones desarrolladas. Es por esto que creemos que siempre es necesario dialogar con las partes teniendo en cuenta el marco legal existente.

En cuanto a los/as estudiantes, consideramos que si los/as docentes somos capaces de escucharlos/as teniendo en cuenta que son sujetos de derecho, si somos capaces de identificar las diferentes conflictivas y podemos trabajar desde el espacio áulico incluyendo las inquietudes, sentimientos y necesidades de los/as chicos/as, crearemos un espacio de inclusión y confianza. Esto hará posible el aprendizaje significativo y motivador para el logro de la adquisición de todos los conocimientos y la inserción en aquellos medios adecuados para su planificación.

Capítulo 15
**LUDOTECA. CENTRO DE RECURSOS LÚDICOS
PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**

Patricia Alejandra Goicochea

Introducción

En el Profesorado de la Escuela Normal Superior N 4 (G.C.B. A.), desde el año 2012, contamos con un ámbito destinado a promover el juego tanto en Nivel Inicial como Primario, a través de nuestros alumnos, futuros maestros de ambos niveles. Este espacio está dedicado a la investigación y producción de materiales lúdicos que fomenten y acompañen el juego infantil en sus múltiples dimensiones. Cuenta con un espacio físico propio dentro de la escuela, en el que generamos intercambios con alumnos y profesores de Nivel Terciario. Ofrecemos asesoramiento relacionado con actividades y objetos lúdicos que enriquezcan los desempeños docentes.

En el marco de las asignaturas, las visitas de los grupos con sus profesores buscan enriquecer y sumar la perspectiva del juego como experiencia cultural, a los contenidos desarrollados en la cursada.

Fundamentación y propósitos del proyecto

Este proyecto se enmarca en la Ley de Educación Nacional (Nro. 26.206) que indica como objetivos:

–para Nivel Inicial:

“Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”.

–para Nivel Primario:

“Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”.

Como así también en el Derecho del Niño a Jugar, establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño (incorporada a la Constitución Nacional en el año 1994) que en el Artículo 31 dice “Los Estados Partes reconocen el derecho

del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes". Esto establece una responsabilidad para los maestros, tanto en la transmisión como en el desarrollo y sostenimiento de prácticas lúdicas en el ámbito escolar.

Entendemos que para que los futuros docentes puedan desarrollar estas prácticas, tanto en las aulas/salas como en el patio y otros espacios escolares, se hace necesario ampliar el propio repertorio de juegos y objetos que lo acompañen, y se sientan seguros y confiados al ser los mediadores entre los chicos y las propuestas lúdicas. Conocer para dar a conocer, aprender para enseñar.

Es muy frecuente escuchar de los adultos que rodean a los niños, que "los chicos de hoy no juegan, están todo el día con la tele y la computadora" y otros soportes digitales. Desde la ludoteca sostenemos que "los chicos de hoy juegan" y que la escuela puede generar las condiciones para el despliegue del mundo lúdico infantil.

En este punto, cabe preguntarse sobre el lugar del juego en la escuela, donde predomina la tarea, los horarios establecidos, el orden, el cuidado de los cuerpos y de los espacios. Desde la Ludoteca sostenemos, junto con J. Huizinga y G. Scheines, que el juego genera orden y armonía, dándole sentido a ese tiempo y a ese espacio concretos. La ficción lúdica reviste de sentido personal, íntimo, propio, las acciones individuales y compartidas en este universo creado y sostenido por la imaginación, la creación, las estrategias, la incertidumbre y el desafío. Las búsquedas, los intentos y ensayos, las resoluciones en los distintos tipos de juego ponen en movimiento áreas de conocimiento centrales en la escuela.

La amplitud y complejidad presentes en la diversidad de juegos, contienen en su desarrollo habilidades de tipo cognitivas, afectivas, éticas, estéticas, motoras y sociales, mencionadas en la Ley de Educación Nacional. La particularidad de la experiencia de jugar es que todas estas destrezas se dan simultáneamente, enlazadas en una acción que les da sentido. Esta experiencia compleja y potente, pide y da a la escuela una revisión de la representación tanto de la infancia como del juego, que ponga en diálogo todas sus dimensiones.

Estas reflexiones conducen a una pregunta, siempre presente al hablar de juego en la escuela: ¿El juego como situación de aprendizaje o como espacio de libertad?

Entendemos que ambas posturas no son contradictorias, si bien aún generan tensión en el interior de las instituciones educativas. Esta tensión se resuelve construyendo el par aprender-jugar. Sostenemos que siempre que se juega se aprende, se fortalecen conocimientos, se afianzan habilidades, los jugadores se conocen a sí mismos y se dan a conocer en una interacción que construye al sujeto y al grupo en una experiencia conjunta.

La experiencia infantil escolar de este modo, no se fragmenta (aula-patio; aprender-jugar; tiempo ocupado -tiempo libre...), sino que se funde a través de las propuestas lúdicas en un espacio que busca construir y fortalecer una cultura

lúdica infantil, donde el jugar con otros dé lugar a la creación y la autonomía crecientes.

Por esto, en la Ludoteca se investiga sobre los juegos y los objetos para jugar en tanto, parte de la cultura material que nos rodea y constituye.

Desarrollo del proyecto

A partir de la creación de la Ludoteca, se fueron generando vínculos con los alumnos y docentes de Nivel Terciario, que fueron dando a la propuesta una identidad propia, donde el juego cobra una dimensión pedagógica amplia.

El juego y los objetos para jugar, en tanto productos históricos, forman parte del patrimonio cultural de una comunidad y están atravesados por cuestiones geográficas, históricas, económicas, políticas, artísticas, etc., lo que permite a la ludoteca entrar en diálogo con las diferentes asignaturas que componen la formación docente.

De este modo, la ludoteca va consolidando su presencia como parte del conjunto de propuestas de enseñanza, que intentan ofrecer a los alumnos una formación amplia y con los recursos necesarios a la hora de llevar ideas innovadoras a las escuelas.

Logros alcanzados a partir de la implementación y proyecciones futuras

Desde su creación, han participado de esta propuesta veinticinco estudiantes a través del Programa Aprender Trabajando del G.C.B.A. En este tránsito han afianzado su trabajo autónomo y en equipo, investigado, compartido y construido nuevos juegos y juguetes, multiplicando el patrimonio de la ludoteca.

A partir del corriente año, a la actividad anual que realizamos en Nivel Inicial, coordinando una Jornada de Juego para todos los chicos y sus familias en conmemoración del Día del Derecho del Niño a Jugar (27 de septiembre) sumaremos un taller de juego semanal para primer ciclo de Nivel Primario. La planificación y puesta en práctica de ambas actividades, contribuyen a la formación de futuros maestros capaces de diseñar y llevar adelante propuestas lúdicas en espacios escolares.

Capítulo 16
**RECUPERANDO HISTORIAS DE VIDA
DE LAS DESAPARECIDAS DEL NORMAL 4**

Nora Graziano

“La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla”.

Gabriel García Marquez

Introducción

En el marco de los espacios curriculares Ética DDHH y construcción de la ciudadanía en el nivel primario y Trabajo de Campo (cohortes 2012,2013 y 2014 y la posterior a la realización de las jornadas, 2015) se produjeron 13 “carpetas de historia de vida de las desaparecidas del Normal 4 que forman parte del pa-trimonio de la Biblioteca de la Memoria de nuestra institución.

Entendiendo la relevancia del ejercicio de la memoria, la búsqueda de la verdad y justicia como tareas colectivas que responsabilizan a la educación e interpelan a la formación y la docencia, hemos desarrollado una experiencia que busca un acercamiento a la tarea de investigar recuperando voces, rostros, historias y vidas silenciadas e invisibilizadas por la dictadura militar. El trabajo fue presentado durante las Jornadas Institucionales en forma comentada por la profesora de los espacios mencionados, Nora Graziano y las estudiantes Ivana Cardozo y Debora Calderoli intervinientes en la experiencia y autoras de la carpeta sobre Rosalba Vensentini. La presentación de estas carpetas en el contexto de las Jornadas, tuvo por objetivo la sistematización de una de las *acciones por la memoria* que desde distintos espacios han llevado adelante diversos actores institucionales en el tiempo. Es un ejercicio de *memoria sobre nuestra memoria* entendiendo que es siempre un trabajo colectivo que merece tejerse a modo de hilos constitutivos de la trama institucional.

¿Por qué es necesario hacer un ejercicio de memoria en el espacio educativo?

Adorno respondería taxativamente a esta pregunta: “...*que Auschwitz no se repita*” (Adorno, 1967). Esta tarea que el autor asigna como la primera y priori-

taria para la educación después del holocausto, resulta cercana y oportuna en el contexto de la Argentina post-dictadura militar.

Ana Lanzilloto (2009,70), docente riojana y referente del movimiento de derechos humanos, lo señala en forma sencilla:

*“La memoria tiene que ser una construcción del pueblo. Hay que consultar a todos, a la gente que si bien no estuvo involucrada, puede aportar un detalle, una anécdota por más mínima que sea. Esa memoria es la que viene a completar los resquicios que quedan en nuestra memoria. Hay que ir por los barrios, por los centros culturales, llevarles material, charlar, hacerles saber que pueden aportar algo y preguntarles que opinan. Si nos quedamos encerrados en nosotros, perdedemos la lucha”*³⁰.

La memoria reconfigura, resignifica y rearticula. Otorga sentido al complejo entramado histórico- cultural reasignado valores y jerarquías en las ausencias y presencias del relato. Esto supone entenderla como un proceso de construcción de lecturas y escrituras *“del mundo y la palabra”*³¹, desde una posición, una historia, un sector social, una cultura, etc., que van tejiendo una *“identidad narrativa”* (Ricoeur, 1984) que nos define como subjetividad individual y colectiva.

Para P. Freire (2005) la relación del hombre con el mundo supone simultánea e indivisiblemente un acto de conocimiento y un acto político, en la medida en que se comprende para cambiar aquello que impide a los sujetos la plenitud de su propia humanidad. De allí que la lectura del mundo, lejos de ser un acto con-templativo se transforma en el punto medular de la praxis que nos constituye en sujetos. La lectura y la acción *con* el mundo dan lugar a la cultura, que también debe ser objeto de lectura y resignificación. Su concepto de cultura es fuertemente semiótico. Al estar el hombre *con* el mundo, teje a través de una pluralidad de relaciones un entramado de significaciones que requieren ser reinterpretadas en diferentes niveles de comprensión.

Para P. Ricoeur los significados emergentes de este proceso dinámico de lectura/otorgamiento de sentido al mundo, *“brotan”* de *“la intersección del mundo del texto con el mundo del lector”* (Ricoeur, 1984,51) El mundo *“es un conjunto de referencias abiertas por los textos”*. (...) *Los textos hablan de mundos posibles y de maneras posibles de orientarse en esos mundos”*. (Ricoeur, 1988,39-40) En

30 Entrevista a Ana Lanzilloto. Revista Espacios. N° 2. Septiembre 2009. Pp. 70-72

31 “Lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciando como inservible, lo que los educandos –ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular – traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros. FREIRE, P (2005) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Ares: Siglo XXI. Pp. 81-82

Educación y política, señala que: “Desde el punto de vista hermenéutico, es decir desde el punto de vista de la interpretación de la experiencia literaria, un texto tiene una significación muy distinta de la que le reconoce el análisis estructural extraída de la lingüística: es una mediación entre el hombre y el mundo, entre el hombre y el hombre, entre el hombre y él mismo. La mediación entre el hombre y el mundo es lo que se denomina referencialidad; la mediación entre el hombre y el hombre es la comunicabilidad; la mediación entre el hombre y él mismo es la comprensión de sí”. (Ricoeur, 1984,51-52) En esta línea sostiene que lo que llamamos “vida” es una “capacidad pre -narrativa”, y cuestiona el simplismo de la ecuación entre “la vida y lo vivido”, a partir de la tesis de que “Una vida no es sino un fenómeno biológico hasta tanto no sea interpretada”. Insiste en la idea de “identidad narrativa” ya que “aquello que llamamos subjetividad no es ni una sucesión incoherente de acontecimientos, ni una sustancialidad inmutable inaccesible al devenir. Es justamente el tipo de identidad que sólo puede crear la composición narrativa por su dinamismo”. (Ricoeur, 1984,57)

Entre los enunciados y los hechos, media la cultura, que se expresa y constituye en el lenguaje. Esta mediación legitima tanto la intencionalidad de “comprender” y otorgar sentido a los eventos de nuestro pasado reciente en la formación docente, como así también la validación de los procesos interpretativos y las decisiones metodológicas que permiten comprenderlo. Es una construcción que reconoce los límites de la pertenencia a una misma tradición y supone al mismo tiempo una pluralidad de sentidos posibles con el conflicto de interpretaciones al que puede abrir el proceso interpretativo.

La enseñanza de cuestiones de ética, ciudadanía y DDHH estaría mediada entonces por discursos que constituyen su sentido en el mismo acto de enunciar. La práctica educativa en general y la enseñanza de estos temas en particular se constituye en una práctica social productora de subjetividad que da razones de su hacer y simultáneamente en un discurso pedagógico. La experiencia de investigación entendida como ejercicio de la memoria en el contexto de un espacio educativo público, supone asumir críticamente la implicación ideológica y axiológica del investigador mediatizando normativamente la interpretación.

El ejercicio de la memoria en nuestra institución y nuestra experiencia

Somos parte de una institución formadora de maestros y maestras que de diversas maneras se ha comprometido con el ejercicio de la memoria como rasgo de dicha formación.

Solo para enunciar algunos eventos, y a modo de contexto:

En el año 2008, en el marco del proyecto de “Baldosas por la memoria” y las acciones de “Barrios por la memoria y Justicia” se realizan y emplazan las Baldo-

sas en la entrada de la escuela El relevamiento de información se encuentra disponible en la Biblioteca de la Memoria de la escuela en los siguientes materiales:

–*Baldosas por la memoria I y II*. Instituto Espacio por la memoria 2010. Pp. 204-206, donde se consignan los nombres de las 17 desaparecidas y se agregan 2 casos a investigar.

–“Militantes populares víctimas del terrorismo de estado del Normal 4” MIMEO con la información recabada sobre las desaparecidas para la elaboración de las baldosas.

En el año 2010 se inició el Proyecto “*MEMORIA y DERECHOS HUMANOS EN EL NORMAL SUPERIOR Nro. 4*”. Integrado inicialmente por Susana Santarén, Ma-risa Masone, Gisella Andrade, Cristina Álvarez, Gabriela De Antueno y Mariana Leucovickz, ha ido incorporando en su devenir a otros colegas de la institución y ha generado una multiplicidad de eventos en forma continua (charlas, muestras, entrevistas, proyecciones y debates, etc).

Ese mismo año se inauguró la biblioteca de memoria que condensa bibliografía específica como así también las “carpetas de historias de vida de las desaparecidas del Normal 4” para ser consultadas por el conjunto de la comunidad educativa de la institución.

En 2011 se realiza el video: “Cuerpos invisibles, voces presentes” elaborado por estudiantes de nivel medio de 4to 3era y coordinado por la profesora Mariela Pica y otros colegas de dicho nivel, en el marco del Programa *Jóvenes y Memo-ria. Recordamos para el futuro* convocado por el Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex ESMA), DVD 1 Disponible también en la Biblioteca de la memoria de la escuela.

Ese mismo año se inicia el emplazamiento de placas con los nombres de las desaparecidas en distintos lugares de la institución, con las asistencia de familiares, ex – compañeros/as; ex – alumnas, autoridades y profesores/as de la escuela.

En este contexto, el espacio curricular “Trabajo de Campo” se ha dedicado desde 2012 a la indagación sobre “las historias de vida de las desaparecidas del Normal 4”. Esta actividad implicó la realización de entrevistas, consulta bibliográfica y documental, relevamiento fotográfico y visita a ex-centros clandestinos de detención y organismos de DDHH.

La tarea de investigación pone en juego un conjunto de supuestos que articulan y motorizan las decisiones metodológicas relativas a la definición del objeto particular, a la configuración del problema desde el cual se lo interpela y al conjunto de procedimientos elegidos para construir las respuestas que constituyen su propia materialización. Volviendo a las reflexiones del anterior apartado este espacio curricular ha tenido una doble intencionalidad, por un lado enseñar a investigar y generar un espacio formativo en el cual los/as futuros docentes puedan acercarse a los saberes metodológicos y reflexionar sobre el tipo de problemas y decisiones que enfrenta a la hora de investigar sobre las

cuestiones que le preocupan. Por otro lado, la elección de nuestro objeto: “las historias de vida de las desaparecidas” se transforma a lo largo de la investigación en un ejercicio de memoria ya que nos acerca experiencialmente al saber sobre el pasado reciente, que para la mayoría de nuestras/os estudiantes ya es cronológicamente distante.

Recuperar esas historias trasgrede la pretensión de que la desaparición se transforme en olvido. Las/os estudiantes se metieron en la vidas de estudiantes, graduadas y profesoras de nuestra escuela para preguntarse no sólo por los eventos asociados a su desaparición sino por los proyectos, sueños y actividad vital que nos permita conocer y comprender lo sucedido.

El proceso recorrió teórica y prácticamente los elementos que constituyen la tarea de investigación: definición de preguntas, búsqueda de fuentes, relevamiento y análisis de información obtenida y escritura.

En ese marco se realizaron múltiples visitas a sitios de memoria (Olimpo, Orletti, ESMA, Parque de la memoria) y a organizaciones ligadas a los derechos humanos (abuelas, madres, hijos, hermanos, Equipo argentino de antropología forense, Archivo nacional de la memoria, teatro por la identidad, etc.). La visita al Ex Centro de Clandestino de Detención “Olimpo” (2010) a través de la generosa asistencia de sus coordinadores nos aportó, a modo de “estado del arte”, un antecedente valioso para pensar la producción en formato de “carpetas”.

El taller dirigido en 2011 por Myriam Fiorito –practicante de la carrera de Bibliotecología y Ciencia de la información de la Facultad de Filosofía y Letras UBA– ofreció herramientas significativas para el trabajo de indagación de fuentes y el relevamiento bibliográfico fundamental para el trabajo de investigación.

Las entrevistas a los estudiantes que realizaron el video “Cuerpos invisibles, voces presentes”, a los familiares, amigos/as, compañeros/as y docentes que en cada caso se prestaron a las entrevistas constituyeron un aprendizaje doble, tanto sobre el “arte de preguntar” propio de la investigación como sobre “el sentido de preguntar” comprometido con el carácter ético político de la investigación educativa en general y del tema investigado en particular.

El resultado de este trabajo fue la producción de las “Carpetas de historia de vida” de Cristina Herminia Arriaga, María Gabriela Juárez, Silvana Parrile, Mabel Pasut, Alicia Cora Raboy, Blanca Edelberg de Tarnopolsky, Néida Ardito, Noemí Ramos, Hebe Mascia, Beatriz Carbonell, Rosalba Vensentini, Leticia Mabel Aksel-man y Noemí Ramos.

Las/os estudiantes-investigadores/as- autores/as son Silvana Arias, María Alejandra Caraballo, Lara Cheloni, Solange Güetta Minali, Quimey Jauregui, Ma. Florencia Koury, Esther Mamani Chambi, Daniela Morán, Sonia Perlo, Patricia Sosa, María Rosa Szyndro, Débora Calderoli, Ivana Cardozo, Gabriela Carrera, Erika Rescio, Ginna Cascio, Marisol Gutiérrez, Andrea Angola, Gimena Domin-guez, Ariela Molina, Mariel Blanco, Daniela Purciariello, Danae Mayayo y Agustín

Goldschmidt. En el nombre de todos/as ellos/as Ivana Cardozo y Debora Calderoli presentaron su experiencia al investigar a Rosalba Vensentinien en las Jornadas.

El formato de carpetas propone un trabajo “abierto” a nuevas hojas de información que puedan ser agregadas por otros y otras en el tiempo. También intenta ser una acción inicial que pueda ser continuada ya que nos falta recuperar otras “historias” de detenidas desaparecidas que han pasado alguna parte de su vida en nuestra escuela. Al día de hoy hay indicios de que nuevos casos puedan ser registrados.

A modo de reflexión final...

La experiencia que hemos presentado en las Jornadas articuló dos líneas de reflexión. Por un lado consideraciones sobre la enseñanza de la investigación en el espacio específico de Trabajo de Campo y por otro lado las concernientes a la orientación de la propuesta como un ejercicio ético-político de memoria colectiva.

El balance de cada cursada que realizan las/os estudiantes-investigadoras/res-autoras/es de las carpetas, permite inferir un tipo de aproximación experiencial a la historia reciente de nuestro país a través de la investigación. Esto supone simultáneamente comprometernos con la tarea de reparar colectivamente el olvido y el silencio al que pretendió confinar la dictadura a esas subjetividades, con memoria y palabra.

Capítulo 17
**USO DEL CAMPUS VIRTUAL EN LA ENS 4:
ESTADO DEL ARTE Y PROYECCIÓN A FUTURO**

Mónica Goncalves Losa y Claudia Salio

Introducción

Desde el año 2007 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), viene proveyendo a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de tecnología y desarrollando un dispositivo destinado a instalar y consolidar el uso profesional y pedagógico de las TIC en el Nivel Superior por medio de diversas acciones formadoras como: seminarios para docentes y alumnos, capacitaciones a distancia y un postítulo dedicado al uso pedagógico de las TIC. Es así como se han instalado los nodos virtuales en cada uno de los ISFD a lo largo y ancho del país.

La ENS 4 está entre los Institutos que usan el Campus Virtual desde 2008, ha realizado varias propuestas de capacitación interna para el crecimiento en el uso de estos recursos, y cuenta con dos facilitadoras que asisten a los docentes que se inician y que quieren profundizar en el uso del campus.

La experiencia de estos años de trabajo nos ha permitido observar que si bien los docentes valoran positivamente el uso del Campus virtual existen aún muchos factores que actúan como limitantes a la hora de utilizar las aulas virtuales. Entre estos factores podemos mencionar: aspectos de infraestructura y conectividad, demanda de tiempo extra y falta de conocimiento en el manejo de la plataforma.

Este informe presenta un estado del arte sobre la evolución que se ha dado respecto del uso del campus virtual en nuestro Instituto Formador. Para ilustrar la evolución en el uso del campus virtual se presentarán de manera gráfica y visual datos sobre los siguientes aspectos: aulas activas, docentes y estudiantes afectados, tipología de las aulas, capacitación docente, modalidades de cursada y acciones desarrolladas por el Instituto.

Finalmente, se realizará una proyección a futuro respecto del uso del campus virtual, que sentará las bases de futuras acciones que desarrollará el Instituto, tendientes a promover el desarrollo de habilidades digitales, sociales y comunicacionales propias del siglo XXI.

Fundamentación y propósitos del proyecto

La llegada de los campus virtuales a los ISFD ha implicado nuevos desafíos a la hora de diseñar e implementar una propuesta de enseñanza en el nivel superior.

Los límites de las aulas se difuminan y alumnos y docentes pueden intercambiar e interactuar más allá de los límites físicos y temporales de las aulas tradicionales. Los nuevos ambientes de aprendizaje reciben el nombre de **ambientes híbridos**, ya que en ellos conviven dos modelos de enseñanza -aprendizaje: el presencial y el virtual, aprovechando las posibilidades que ofrecen ambos (Osorio, 2010).

El reto pedagógico de implementar los sistemas híbridos de enseñanza es hacerlos además, ambientes constructivistas en la medida que se enfatizan algunos principios como: la multimodalidad de los formatos en los que se presenta la información, atender a la complejidad de la realidad, centrarse en la actividad del alumno y en la construcción del conocimiento más que en la reproducción del mismo, proponer tareas auténticas, significativas y contextualizadas y promover la colaboración y la inteligencia colectiva, más que la competencia entre los aprendices.

Los ambientes híbridos de aprendizaje son más flexibles porque los alumnos pueden organizar sus tiempos y espacios de aprendizaje, promueven la autonomía del estudiante, la toma de decisiones y la negociación con consenso. Además, las diversas herramientas tecnológicas que se utilizan hacen que el proceso de aprendizaje de cada alumno quede documentado favoreciendo la reflexión metacognitiva por parte de los estudiantes. La valoración que los docentes formadores hacen de los campus virtuales, es altamente positiva pero la misma no se ve reflejada en la práctica docente en el nivel superior, por el contrario, se observan propuestas de enseñanza aferradas aún a modelos tradicionales de enseñanza. Esto genera un espacio, un ámbito en el que se abren diversas posibilidades de trabajo dentro de las Instituciones, que exigen la necesidad de planificar a corto, mediano y largo plazo para promover aprendizajes mediados por la tecnología.

El presente proyecto tiene como propósitos:

- Identificar los usos que los docentes del nivel superior hacen del campus virtual y de sus aulas virtuales.
- Identificar las competencias docentes necesarias para lograr usos básicos y avanzados de esta herramienta.
- Promover en los docentes formadores el uso de la plataforma virtual como una herramienta diseñada especialmente con un fin educativo.
- Proponer acciones concretas a corto, mediano y largo plazo tendientes a lograr un uso sostenido, autónomo y enriquecido de las aulas virtuales.

Desarrollo del proyecto

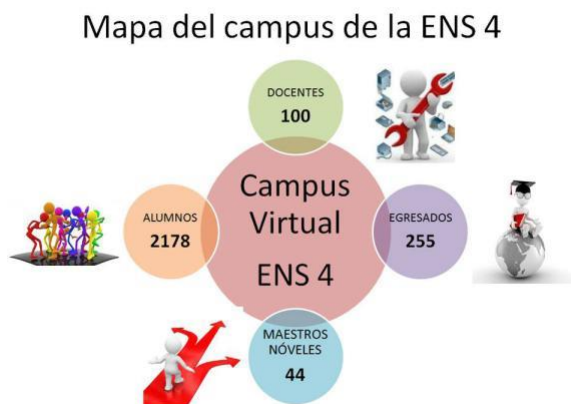
La red de nodos virtuales de los ISFD instalada desde el año 2007 por el INFD, se sostiene con diversas acciones formadoras como: seminarios para docentes y

alumnos, capacitaciones a distancia y un postítulo dedicado al uso pedagógico de las TIC. Cada nodo del sistema cuenta con un conjunto de herramientas configurables (campus virtual, repositorio colectivo, sitio Web, revista de noticias digitales, blog, red social Akana y un Centro de Documentación) que permiten la organización de diversas actividades internas de los institutos, en modalidad virtual o de apoyo a las de modalidad presencial, más herramientas de comunicación que permiten el contacto de los institutos con la comunidad a la que pertenecen y con el resto del sistema.

La Escuela Normal Superior Nº 4 desde 2008 viene implementando varias propuestas de **capacitación interna** para el crecimiento en el uso de estos recursos.

Este trabajo sostenido que se viene realizando con recursos humanos capacitados y motivados para desarrollar esta tarea, permite al Instituto mostrar algunas cifras significativas que nos indican que vamos por el buen camino.

Veamos el siguiente gráfico donde se muestra la cantidad de alumnos, docentes y egresados involucrados en el campus virtual de la ENS 4.



La asistencia técnico-pedagógica no sólo se realiza desde la capacitación y asesoramiento a los docentes, sino también a través de la **asistencia técnica para el mantenimiento del nodo institucional** como también desde la **asistencia a los alumnos** para el ingreso a la plataforma. Los conocimientos que los alumnos deben adquirir respecto al manejo de las aulas virtuales se han planificado desde la instancia curricular Nuevas Tecnologías, las cuales cursan en los primeros cuatrimestres de la carrera.

En la actualidad existen 90 aulas creadas en el nivel terciario de la institución, en las que participan alrededor de 48 docentes, los cuales utilizan este espacio virtual como apoyo a la cursada de los espacios curriculares que se imparten. Las aulas virtuales no solamente se utilizan para el trabajo en las cátedras, existen

también aulas de Proyectos Especiales que han surgido a partir de diferentes proyectos y se encuentran sostenidas por diversos actores institucionales.

En primer lugar, mencionaremos el **Aula General de Alumnos**, la misma fue creada con el objetivo de concentrar en ella la totalidad de los estudiantes del Nivel Terciario, la misma permite gestionar la información que los estudiantes necesitan a lo largo de su cursada. El **Aula de Egresados** tiene un funcionamiento similar al aula de Alumnos, incluyendo a los graduados del nivel. La **Biblioteca Virtual** es un proyecto sostenido por una docente del nivel, espacio en el que los alumnos disponen de materiales en formato digital que los docentes facilitan para sus cátedras, de la misma manera funcionan el **Taller de Matemática**, el **Rincón de Ciencias Naturales** y el **Rincón Matemático**.

Otro espacio interesante es el Aula de **Maestros Noveles**, un lugar de encuentro entre docentes de Prácticas Docentes del Profesorado de Nivel Primario y graduados, la propuesta es acompañar y sostener a los maestros que recién inician sus prácticas.

Los modelos de utilización de las aulas virtuales en la ENS 4 están asociados a tres modalidades de cursada: aula extendida, aula semipresencial y aula virtual.

Las aulas extendidas contienen los materiales de lectura, los planteos de las temáticas, las consignas de los trabajos a realizar y funcionan como un espacio de comunicación entre los docentes y los alumnos. El trabajo se encuentra sostenido desde la clase presencial y se complementa con los materiales o las propuestas que se desarrollan en el aula virtual. Esta combinación de propuestas (presencial/virtual) se modifica en las otras modalidades de cursada. En la semipresencial los alumnos cursan en modalidad presencial y tienen una propuesta de actividad autónoma quincenalmente. En el caso de la modalidad virtual, la misma se desarrollará totalmente en línea, con un único encuentro de evaluación presencial al finalizar la cursada.

Algunos ejemplos concretos de cátedras que utilizan los modelos de enseñanza mencionados más arriba son:

Uso del aula virtual como complemento del cursado presencial (aula extendida): Aulas de apoyo a las enseñanzas: Cs Sociales, Lengua, Prácticas del lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales. Lenguajes artísticos y expresivos. Aulas de espacios pertenecientes al Campo de la Formación General de ambas carreras: Didáctica, Psicología Educativa, Didáctica en la Educación Inicial, Sujeto en la Educación Inicial.

Uso del aula virtual para el trabajo en modalidad semipresencial: Nuevos escenarios, EDI (Espacio de definición Institucional) Producción de materiales con recursos tecnológicos, Las Tic en la educación primaria

Uso del aula virtual para el trabajo en modalidad virtual: Nuevas Tecnologías, EDI: Escritura Académica, EDI: Experiencias en espacios educativos y culturales, EDI: Experiencias Directas perteneciente al Campo de la Formación en las Prácticas Docentes– Profesorado de Educación Primaria. (CFPD – PEP)

Es muy interesante destacar que después de siete años de iniciado el trabajo en aulas virtuales, una evaluación realizada entre alumnos de algunas instancias curriculares arrojó los siguientes datos:

El 100% de los estudiantes involucrados evaluó el uso del aula virtual como un recurso positivo, destacando los siguientes aspectos:

- La construcción de un espacio de comunicación fuera del aula.
- Acceso al material de trabajo de la instancia curricular y materiales complementarios.
- Acceso a noticias y mensajes en forma diaria. Y el uso de los foros para el debate de temáticas.
- Facilidad para la entrega de trabajos prácticos.
- Desarrollo de competencias digitales.

Preguntados también sobre los aspectos negativos identificados en relación con el uso de la plataforma, mencionaron:

- Falta de recursos y conectividad.
- Dificultad en el uso para los ingresantes o al iniciarse en el recurso.
- Demanda de tiempo extra a la cursada.

En el relevamiento mencionado, los estudiantes proponen como mejora al proceso que se ha realizado en la institución:

- Incrementar los espacios con modalidad de cursada a distancia o semi-presencial.
- Mayor uso de la plataforma de parte de los profesores.
- Que los docentes utilicen las aulas con mayor potencial, no solamente para funciones comunicativas.
- Que se dejen activos en las aulas virtuales los alumnos que han cursado un espacio hasta que el estudiante rinda el final, de manera de poder acceder a los materiales y al contacto con el docente.

Si bien los espacios virtuales son apreciados por los estudiantes, ante la consulta si les interesaría cursar talleres presenciales con modalidad virtual, el 47% sostiene que no, el 23% lo consideraría como una posibilidad y el 30% sostiene que sí. Destacan que se perderían elementos importantes como el contacto pre-sencial con el docente y con otros alumnos, también valoran la importancia de las explicaciones del docente.

Los estudiantes señalan algunas variables que no colaboran u obstaculizan el trabajo virtual:

- Los escasos conocimientos tecnológicos de que disponen para moverse en espacios virtuales o con materiales digitales.
- Consideran indispensable la explicación del docente.

Otra modalidad relevada con los estudiantes es el cursado semipresencial, respecto a ella la evalúan en general como positiva y señalan:

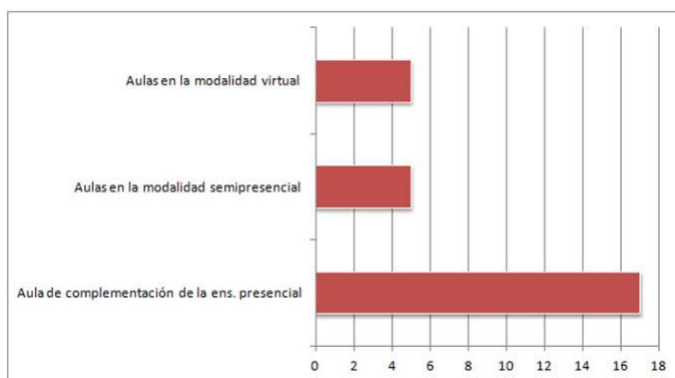
- Que permite realizar con más libertad los trabajos o cursar dos materias en el mismo horario.
- El trabajo autónomo permite profundizar los contenidos personalizando el tiempo de dedicación.

Por otro lado encuentran como aspectos negativos:

- Demasiada utilización de tiempo por parte del docente, para explicaciones en las clases presenciales.
- Pérdida de continuidad en las actividades del espacio curricular.
- Falta de aprovechamiento del propio tiempo.
- Preferencia por las explicaciones del docente a manejarse con autonomía.
- Demanda de más tiempo que la cursada presencial.

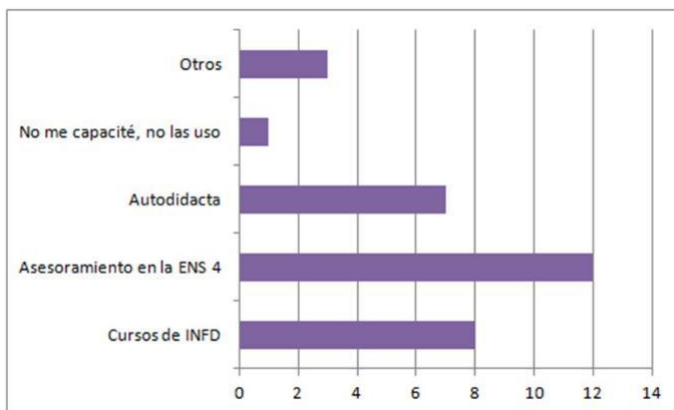
Para evaluar el uso de las aulas virtuales no solamente se ha trabajado en relevar la opinión de los estudiantes, sino también de los docentes. De los 21 docentes encuestados 19 cuentan con aula virtual en el nodo del la ENS 4. A continuación se muestran algunos gráficos con respuestas de los colegas:

Gráfico 1: ¿Qué tipo de aula tiene en la plataforma?



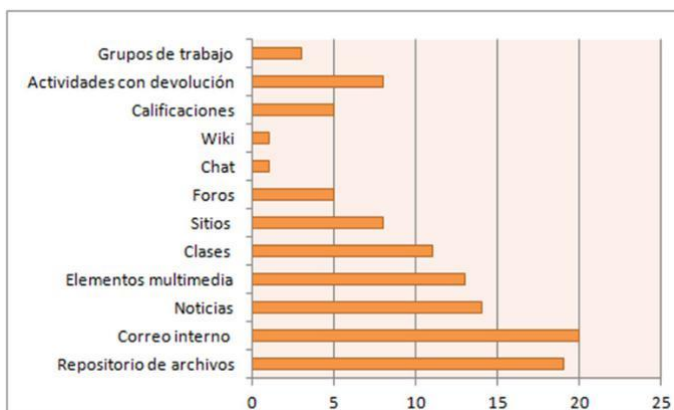
Respecto del uso que se le da al aula virtual el 81% de los docentes utiliza el modelo de aula extendida o ampliada que complementa la cursada presencial. También es muy importante destacar el avance logrado en el instituto respecto de la creación de cursadas semipresenciales y virtuales las cuales constituyen un desafío para pensar en una nueva pedagogía de la educación superior.

Gráfico 2: ¿Cómo se capacitó para el uso de las aulas virtuales?



Un 57% de los docentes entrevistados se ha capacitado en el uso de las aulas virtuales mediante asesoramientos brindados en el Instituto, en el formato de talleres presenciales. Y un 38% mediante los cursos virtuales brindados por el INFD. Ambas propuestas se complementan y nos incentivan para seguir proponiendo espacios de encuentro y de trabajo con los docentes del nivel superior.

Gráfico 3: ¿Qué tipo de actividades realiza con sus alumnos en el aula virtual?



En este punto se observa un predominio de usos básicos (correo, repositorio de archivos) respecto de otros usos más avanzados como pueden ser los foros, wikis, evaluación y grupos de trabajo.

Respecto a las ventajas que los docentes destacan en la utilización de aulas que complementan la cursada de instancias curriculares presenciales, se observa:

- Consideran que la misma constituye una extensión del tiempo didáctico de la clase presencial, en la cual el alumno puede encontrarse con resúmenes, documentos, consignas de clases, etc. además de comunicarse con el docente y sus compañeros de cursada.
- Destacan que los foros enriquecen las clases.
- Mayor y mejor comunicación entre quienes comparten la cursada.

Se observan ventajas respecto a la organización de la cursada, los docentes indican:

- Permite ampliar a través de diversas actividades, el trabajo realizado en la clase presencial.
- Permite la utilización de materiales en diversos formatos (textos, imágenes, sonidos, videos, etc.).
- Promueve la autonomía atendiendo a la diversidad.
- Las aulas poseen herramientas que posibilitan realizar un seguimiento del trabajo de los alumnos.

Por otro lado señalan como desventajas:

- La demanda de tiempo extra que lleva la preparación de las clases y los materiales como el tiempo de respuesta a los requerimientos de los estudiantes fuera del tiempo de la clase presencial.
- Problemas técnicos y de conectividad en los Institutos.
- Alumnos que se resisten a su uso y prefieren el trabajo a través de fotocopias.

Los docentes que tienen a su cargo instancias semipresenciales y virtuales, agregan a los aspectos mencionados señalando como ventajas:

- Organizan y facilitan los aprendizajes a través de la disposición constante de los materiales, la comunicación con el docente y nuevas propuestas de trabajo.
- Flexibiliza la cursada liberando carga horaria presencial.
- Dinamiza la enseñanza a través de métodos innovadores.
- Posibilidad de realizar trabajos colaborativos.
- Ofrece una variedad de recursos dentro de la plataforma para crear propuestas pedagógico-didácticas.

Y como desventajas:

- Dificultades de los alumnos para el trabajo online autónomo.
- Que la herramienta tecnológica sea inclusiva y no se vuelva segregadora y exclusora.
- El tiempo extra que demanda armar el aula y subir los materiales.
- Se dificulta la consolidación de los vínculos interpersonales con el riesgo de caer en relaciones bilaterales profesor-alumno.
- No encontrar ventajas o desventajas comparativas con la presencialidad.

Hacia dónde vamos...

Teniendo en cuenta la experiencia de estos años en la institución y las opiniones relevadas por docentes y alumnos, proponemos a continuación algunos **cambios en la estructura y la comunicación dentro del aula virtual**

DIVERSIDAD + MULTIMODALIDAD

Implica desarrollar estrategias para consolidar los vínculos entre los alumnos entre sí y con el profesor, promover el trabajo autónomo online, atender a la diversidad del alumnado en relación con intereses, necesidades, y estilos de aprendizaje y utilizar diversos formatos para presentar la información (imágenes, audios, videos, presentaciones).

Al mismo tiempo sería esperable que se promovieran diversas formas de comunicación en el aula: uno a muchos (noticias), uno a uno (consultas), uno a uno sin público (correo), muchos a muchos (foros).

También observamos que una de las potencialidades de los espacios virtuales como son las *herramientas de colaboración* no están siendo utilizadas por los docentes, por lo que proponemos trabajar hacia un **cambio en la cultura educativa**, a través de:

PARTICIPACIÓN + COLABORACIÓN

Planteando por ejemplo diferentes tipos de foros: de consultas, de debate, de investigación y de seguimiento. Otra propuesta es el uso de la escritura colaborativa a través de Wikis, la misma puede desarrollarse en pequeños grupos o en el grupo total, en la misma sus integrantes construyen una producción común.

Por último, consideramos necesario puedan comenzar a generarse **cambios en la forma de evaluar**.

EVALUACIÓN + AUTOEVALUACION

Las aulas virtuales tienen la posibilidad de generar distintos tipos de REPOR- TES que le informan al docente sobre la actividad llevada a cabo por el alumno en el aula virtual:

1. REPORTE de accesos, de participación y avanzados:
 - a. de lectura y participación
 - b. realización de actividades
 - c. avances de cada usuario
 - d. calificaciones
2. AUTOEVALUACIONES EN FOROS o a través de formularios con corrección automática.

Reflexiones finales

El trabajo desarrollado en el Instituto ha llegado al punto en que el manejo básico instrumental de la plataforma virtual se ha generalizado entre los docentes. Es necesario ofrecer propuestas que promuevan un uso avanzado de las aulas virtuales y que impliquen cambios e innovación en las propuestas pedagógicas.

El uso de las diversas herramientas que ofrece la plataforma nos coloca a los docentes frente a nuevos roles como el del docente contenidista que diseña y gestiona sus propios recursos Asinsten (2015), poniendo el énfasis en el aprendizaje de sus alumnos, promoviendo la autonomía en sus aprendizajes y con una didáctica basada en la actividad, la investigación y la bidireccional en la relación docente-alumno.

En las percepciones expresadas por los estudiantes se puede observar una tensión entre dos modelos de enseñanza: el **tradicional, expositivo– memorístico**, cuyo centro es el docente como transmisor de información y el **mediado por la tecnología** que exige otro tipo de competencias tanto a docentes como alumnos. Es por ello que, si bien los alumnos valoran positivamente la libertad, las ventajas del trabajo autónomo y el acceso a la información por diversos medios, no logran un eficiente manejo de su tiempo y terminan prefiriendo la presencia-lidad y el contacto cara a cara con el docente.

Así mismo se destaca como muy positiva, la experiencia de incorporar las modalidades semipresenciales y virtuales en algunas instancias curriculares siempre y cuando la flexibilización en la cursada sea acompañada por un adecuado control de la calidad en el proceso de enseñanza.

Capítulo 18

SER DOCENTE EN EL JARDÍN MATERNAL; PRIMEROS DESEMPEÑOS LABORALES. RELATO SOBRE LA EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES NOVELES EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

Rosa Garrido, Gloria Silberberg, Beatriz López,
Stella D'Ambrosio, Ana Laura Martínez y Karina Purita

Introducción

Nuestra propuesta es compartir con los lectores la experiencia de acompañamiento a docentes noveles surgida dentro del Campo de la Formación en las Prácticas Docentes en el Profesorado de Educación Inicial de la ENS No. 4, como proyecto de extensión de los Talleres de Acompañamiento que, desde hace algunos años, se vienen realizando dentro de nuestro profesorado.

Sabiendo de las inquietudes, dudas e incertidumbres que generan los primeros desempeños laborales, se gestaron encuentros con modalidad de Ateneos cuyo propósito se centró en ofrecer un ámbito adecuado para que las maestras, recientemente egresadas, pudiesen reencontrarse con pares y docentes a fin de intercambiar y analizar experiencias relativas a la práctica cotidiana.

Los mismos estuvieron destinados a profesoras de Nivel Inicial egresadas entre el segundo cuatrimestre del ciclo 2013 y el primero del 2014. Nos interesaba, particularmente, que aún estuviera viva la mirada del “extranjero”, que cuestiona y se interroga por las prácticas de enseñanza.

La convocatoria se realizó a quienes se encontraran trabajando en secciones de 0 a 3 años, especialmente porque observamos que los primeros espacios de trabajo suelen tener cabida en instituciones maternas.

Así, se realizaron 5 encuentros de 1 hora y media de duración, con una frecuencia quincenal, coordinados por dos docentes del campo de la Práctica Docente y por una de las profesoras coordinadoras. El espacio se ofreció a partir de las 17,30 hs, teniendo en cuenta las posibilidades laborales de los potenciales asistentes.

Este escrito pretende exponer las voces de todos los que participaron de estos Ateneos – las profesoras, las docentes noveles y las coordinadoras del campo – de manera que se escuche, desde cada relato, el impacto que ha tenido esta vivencia como práctica formativa para todas.

La voz de las profesoras Coordinadoras del Campo - Garrido R. y Silberberg G.

“Todos nosotros sabemos algo, todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre”. Paulo Freire

Hace algunos años ya, nos propusimos como coordinadoras y en forma conjunta con los profesores del campo, ampliar el trabajo realizado en los Talleres de Acompañamiento de las Prácticas para apoyar a nuestras estudiantes. Estos Talleres fueron conformándose al encontrarnos, como profesoras, con situaciones que ocurrían a muchos de nuestros estudiantes de manera reiterada cuando realizaban sus prácticas en los Jardines maternos o de Infantes: al presentarse obstáculos o tener dificultades para aprobar los talleres, los estudiantes abandonaban o desaprobaban la práctica. En el momento de retomarla se encontraban más vulnerables para afrontarla y para cursar estos Talleres, debido al impacto negativo que les había producido esta experiencia. Por esta razón comenzamos a implementar, en forma paralela (o no) a la cursada del Taller, un espacio de acompañamiento a cargo de nuestras profesoras, que les posibilitara rever esos obstáculos, ampliar sus conocimientos y llegar a la nueva experiencia fortalecidos³². En el marco institucional del Proyecto Mejora 2010 de la Escuela Normal Superior N° 4 se implementó en un primer momento como Taller de Orientación sobre Planificación, y después se amplió, elaborando diferentes modalidades de apoyo tanto en relación con la coordinación de grupos de niños/as como en la implementación de propuestas planificadas.

Por otro lado, al conectarnos con nuestras egresadas, era habitual que nos manifestaran las dificultades con las que se encontraban al insertarse en sus primeras experiencias laborales, en las que no siempre contaban con el asesoramiento y apoyo que necesitaban, o – en ocasiones – la realidad de las instituciones presentaba situaciones difíciles de afrontar en la soledad del rol.

Una vez armado el taller por las profesoras a cargo se gestionaron desde la coordinación, los espacios y tiempos de encuentro, autorizaciones necesarias, y se decidió a qué cohorte de egresadas se ofrecería. Se realizó la difusión y se dio comienzo al mismo.

Al principio no fue fácil concretarlo debido al horario extra escolar del taller propuesto, y a la necesidad de cumplir con normas institucionales, tales como presencia de un referente responsable para realizarlo. Por lo tanto las coordinadoras asumimos esa tarea y compartimos los encuentros en el taller. El Ateneo se desarrolló a través de diferentes encuentros que posibilitaron aprender desde vivencias de las talleristas y que permitieron el armado de los posteriores con un amplio marco bibliográfico presentado como sostén de sus expresiones.

³² Esta experiencia, se inspiró en proyectos anteriores realizados en otros IFD tales como el Instituto Sara C. de Eccleston (PAR) y la Escuela Normal Superior N° 1 (PEIPAD).

La voz de las profesoras del Campo de las Prácticas - D'Ambrosio, S. y López B.

“(...) Es en una perspectiva política, democrática, que la confianza adquiere su importancia. La democracia consiste en “hacer confianza” (...) a los ciudadanos para que puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen”. Cornú, L.

Tal como se planteó previamente, sabemos que los primeros desempeños laborales generan dudas, inquietudes e incertidumbres. En el caso del Nivel Inicial, estas inserciones laborales se realizan mayoritariamente en jardines maternos, en las secciones de 0 a 3 años, instituciones privadas que no suelen contar con un espacio sistemático de formación en servicio ni de reflexión sobre la práctica. Es así que muchas de las docentes egresadas de nuestro profesorado, recurren de manera espontánea a los profesores que tenían en el Campo de la Práctica a fin de realizar consultas que les permitan enfrentar la tarea de enseñar. Estas consultas refieren a aspectos tales como formas de abordar una situación institucional, una reunión de padres, períodos de inicio entre otras. Suponemos que esto sucede ya que, acordamos con Alliaud en que las incertidumbres y temores conviven con el entusiasmo que genera el hecho de empezar a trabajar, entusiasmo que se convierte en disposición a continuar aprendiendo y descubriendo sobre lo que acontece en las aulas (Alliaud, 2007).

Por otra parte, cuando realizamos la tarea de observación de la práctica de estudiantes que llevan a cabo sus pasantías en instituciones que cuentan entre su personal docente con maestras egresadas en nuestras aulas vemos cómo se diluyen en ellas algunos aspectos que creíamos construidos en la formación. La modalidad institucional, la socialización profesional que se produce en ella, pareciera imprimir modos de resolución que pueden disipar, si no se abordan y se los toma como objeto de análisis, algunos de estos saberes.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, nos pareció que podría resultar pertinente, sostener de alguna manera su formación, desde el campo de nuestra competencia. Así nos propusimos instrumentar esta práctica de acompañamiento en el instituto de formación con el fin de favorecer la inserción laboral de las docentes recién egresadas, abordar sus requerimientos, en un ámbito de confianza y conocimiento mutuo. Sostuvimos estas experiencias en los aportes de Allen (2009) quien asevera que las experiencias de acompañamiento a docentes noveles realizadas de modo sistemático, en las que los docentes reflexionan acerca de su práctica, abordan diferentes temáticas, intercambian experiencias han resultado una estrategia exitosa para el desarrollo profesional docente.

La modalidad de Ateneo implementada adquirió relevancia ya que posibilitó, en un encuentro entre pares y docentes, analizar situaciones seleccionadas por las participantes relativas a su práctica cotidiana y elaborar propuestas alternativas. Es importante señalar que no hubo un temario o contenido inicial, sino que

el mismo se constituyó con los primeros planteos que se generaron entre los participantes al primer encuentro.

La metodología empleada consistió en el análisis de escenas registradas por las docentes como obstaculizadoras o favorecedoras en su práctica, siempre a través de registros escritos. Al decir de Casullo (1999) en el trabajo partíamos de escenas donde las nuevas relaciones, indicios, las inéditas figuras a construir de esa escena permitirían una reiluminación y un avance en la construcción teórica. Es así, que en las actividades cobraba particular relevancia el relato, para mirarse, co-observar, observar con los otros, a partir de lo que cada uno pudiera reconstruir acerca de lo que pasaba en sus salas. Esto implicaba que cada participante pudiera “capturar” a través de su escritura con el fin, no solo de comunicar su experiencia, sino también de objetivarla –ponerla fuera de sí – para hacerle preguntas, discutir las y “avanzar en la construcción del conocimiento didáctico pedagógico” (Allen, 2009). A partir del análisis colectivo de estas escenas relatadas, se construían posibilidades de acción que se volvían a discutir y compartir con los pares en los ateneos siguientes.

Los encuentros se realizaron quincenalmente. Esta decisión se apoyó en el supuesto de que el trajín cotidiano laboral que vivían las participantes, podría obstaculizar la asistencia si se realizaban más asiduamente. Paralelamente, esta periodicidad permitió que – entre encuentro y encuentro – las profesoras contáramos con el tiempo suficiente para revisar lo ocurrido en cada ateneo, y buscar y proporcionar algunos aportes teóricos que permitieran analizar cada una de las experiencias compartidas. Estos momentos, de diálogo y discusión, de pensar con el otro, constituyeron un terreno fértil para nuestro propio desarrollo profesional, ya que nos interpelaba a la vez que nos convocaba en la búsqueda de otros lenguajes – filosóficos, literarios – que provocaran otras maneras de pensar la educación del niño pequeño y el rol del docente.

Las actividades y el material teórico abordado buscaban, por un lado, que se pusieran en juego y en palabra saberes a los que las docentes se habían acercado durante su proceso de formación inicial, pero de los que, veíamos, no había habido apropiación. En este sentido entendemos que la práctica, la reflexión y el análisis de diversas situaciones posibilitan resignificar saberes y reconstruirlos. Por el otro, se buscaba que los mismos permitieran habilitar el despertar de lo sensible dentro de la tarea de educar a niños tan pequeños.

Para finalizar, pensamos los encuentros como espacios de confianza, confianza no sólo como categoría ética sino política. El espacio en que circula la horizontalidad de la palabra, la posibilidad de expresar saberes, incertidumbres, ignorancia, sin juzgar acerca de la capacidad del otro ni sentirnos juzgados, sintiéndonos en confianza con el otro, posibilita nuevas formas de pensar y la posibilidad de asumirnos como actores de las decisiones que nos competen.

La voz de las profesoras de Ed. Inicial participantes - Martínez, A. y Purita, K.

Mirar
*en vez de decir
 lo que no se pudo
 siquiera entrever
 Mirar el mundo
 en lugar de hablar
 ajeno al mundo
 Mirar el cuerpo
 en vez
 de medirlo
 de escudriñarlo
 de sopesarlo
 de soportarlo
 Y volver a mirar
 para entonces...
 comenzar
 a desdecirse*

Carlos
 Skliar

¿Cómo afrontar las prácticas profesionales sin poseer aún la mirada de la experiencia? ¿Cómo hacer para pasar de ser alumna de un Profesorado a Profesora de un día para el otro? ¿Dónde se aprende todo lo que se siente que aún falta aprender al recibirse? ¿Cómo dar esos primeros pasos sin la posibilidad de regresar “al nido” de formación? ¿Dónde encontrar nuevamente un lugar en el que “mirarse” y mirar nuestras prácticas sea posible? Infinitas preguntas, incertidumbre, temores invadieron nuestros cuerpos, ¿qué hacer con ellos? ¿Paralizarnos? Estas inquietudes nos llevaron a la decisión de participar de los Ateneos de Acompañamiento Pedagógico que nos proponían algunas de nuestras profesoras del Normal.

A partir de la escritura de experiencias, de la narración de situaciones fuimos transitando momentos que nos permitían expresar aquello que sentíamos, que vivíamos en el día a día en las instituciones en las que trabajábamos y que resultaron necesarios y reparadores para empezar a confiar en los conocimientos que habíamos adquirido en nuestra formación. Jornada tras jornada las profesoras a cargo fueron tomando esas necesidades, convirtiéndolas en contenidos para entrar en diálogo con teoría, con otras voces, algunas no tan distintas a las nuestras, voces de colegas, de compañeras que, al igual que nosotras, también necesitaban regresar aunque sea por unos instantes al lugar que nos había cobijado durante al menos cuatro años. Trabajar en equipo, posibilitar un espacio real de encuentro,

fue la solución que encontramos, en conjunto, entre colegas. Tales encuentros nos permitieron recordar, reflexionar y traer a la memoria el tan ansiado período de residencia. Este momento para el estudiante de un profesorado bastante crítico, lleno de tensiones y de emociones fuertes. Se espera que el residente se comporte como docente, cuando se sigue siendo alumna, y por esto, cantidad de sentimientos encontrados caracterizan esta etapa. Las horas que se transcurren cursando en el Normal se reducen. En un momento finalizan las semanas intensivas y luego de entregar y aprobar la “carpeta de Prácticas” llega la firma de la libreta y los familiares y amigos esperan afuera para saludar y felicitar, diciendo “ya sos Profesora de Educación Inicial”. ¿Nosotras, que hasta el cuatrimestre anterior nos sentíamos sumamente lejos del período de Residencia? ¿Nosotras, que percibíamos que no sabíamos tanto de estar solas en una sala con 20 chicos?

Asumimos que nos costó procesar todos estos momentos mientras iban sucediendo y reparábamos en que no habíamos podido cerrar nuestra etapa de formación de manera consciente. Aún nos sentíamos alumnas del Normal, con ganas de continuar recorriendo los pasillos y saludar y ser saludadas por los profesores que ya conocíamos. Era todo un universo de referencias el que se nos estaba escurriendo de las manos.

Por este motivo, el Ateneo significó para nosotras, entre otras cosas, la posibilidad de regresar a nuestro nido, a nuestra zona de confort, para poder despegar más tranquilas y seguras.

Por otra parte, nos permitió hacer un poco más consciente todo tipo de representaciones posibles en los Otros y por si fuera poco, de nosotras mismas en lo que respecta a nuestro reciente rol docente.

Durante todo este camino recorrido, fue de suma importancia no solo el apoyo de las Profesoras, sino, el de nuestras compañeras de cursada. A través de la escucha, un comentario con intención de construir y no de destruir, el “mirar con otros ojos” una situación en la que estábamos inmersas y de la cual, para nosotras, no todo estaba tan claro por momentos, nos ayudó a sentirnos acompañadas y, principalmente, afianzar aquellos pensamientos que parecían tan pronto olvidados, donde lo importante nunca deja de ser el niño/a.

“Qué lugar ocupamos en nuestras Instituciones” fue una de las primeras cuestiones a trabajar. ¿Qué es la autoridad? ¿Quién y cómo posee “el poder”? Ingresar a trabajar en una institución, integrarse a un equipo ya constituido, ser “el nuevo” implica momentos de tensión, cambios en las redes de poder y, como consecuencia, esto puede provocar sentimientos de frustración, incertidumbre y soledad. ¿Cómo hacer para intervenir desde ese el lugar de ser “las nuevas”? A la luz de la teoría, fuimos construyendo y re-pensando aquellos espacios de poder que se disputan en toda institución, fuimos reconociendo en nuestro cotidiano la puja entre lo **instituido** –materializado en lo que observábamos en nuestras compañeras o en el modus operandi de la institución– y lo **instituyente** –aquellas

ideas nuevas que intentábamos incluir en el día a día, impulsadas por nuestra reciente salida del Profesorado—.

Comenzábamos otro encuentro, las Profesoras acercaron a nuestras manos un texto al que caracterizaron “con un tinte filosófico”. ¿Filosofía? Pero, ¿cómo? ¿dónde estaban aquellos recursos más prácticos y concretos para “aplicar” en los respectivos grupos que deseábamos encontrar en los encuentros? En silencio comenzamos la lectura:

Adriana tenía cuatro años y vivía en una gran ciudad, lejos del mar. Su sueño era conocer la playa, mojar sus pies en la espuma del mar. Un día, su padre, Antonio, decidió llevarla a conocer las olas. Viajaron algunas horas y, hacia el final de la tarde, llegaron a la playa. Adriana se estremeció con la inmensidad del mar. El color de la arena, el brillo del sol, el olor del mar llenaban el corazón de la niña, que comenzó a hacer preguntas, muchas preguntas, a un Antonio perplejo frente a su incapacidad de satisfacer la curiosidad de su hija. ¿Dónde nace el mar, papi? ¿Quién inventó la espuma de las olas? ¿Podemos llegar al horizonte? ¿Por qué no vivimos a la orilla del mar? Mientras Antonio se entreveraba intentando responder a las preguntas de su hija, Adriana comenzó a juntar caracoles en un pequeño balde. Anocheció. El cielo, se iluminó con una luna inmensa, brillante. Una luna de esas que sólo aparecen en la orilla del mar. Adriana, inesperadamente, comenzó a saltar. Antonio preguntó: “hija, ¿por qué saltas?” La niña respondió: “estoy queriendo agarrar la luna para iluminar los caracoles” (Pablo Gentili, citado en Rebagliatti, M.S. 2013)

Adriana no solo despertó en nosotras ganas de jugar junto al ruido del mar, la niña nos permitió recordar el valor fundamental de la metáfora en la educación, el valor de hacer silencio y escuchar, esperar y dar lugar al Otro y por qué no, también, saltar muy alto para alcanzar la Luna.

Las recetas dejaron de interesarnos, comenzamos a comprender que el aporte del ateneo para nuestra formación estaba más relacionado con el aspecto trascendental de la educación. Logramos descubrir que nuestra carrera nos permite pensar, crear, imaginar y habilitar espacios donde cada sujeto puede construir y construirse, pensar y pensarse. Por lo tanto, las recetas ya no funcionaban, simplemente había que centrarse en los niños/as y sus características propias y no pensar en “aplicar” sino más bien en edificar juntos.

Asimismo, nos brindó una amplia gama de herramientas para poder buscar nosotras mismas las soluciones o estrategias para los conflictos que se nos sus-citan sin esperar que otros las resuelvan.

Para concluir, consideramos importante agregar que adherimos a la idea de que cuanto más implicada esté la dimensión emocional en el proceso de enseñanza y aprendizaje más significativo y duradero será. Haber participado del Ateneo tuvo un fuerte impacto sobre esta dimensión, tal como lo señalamos a lo largo del presente escrito, y por eso continuamos recordándolo como una experiencia sumamente enriquecedora y recomendable.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Capítulo 1

- Alliaud, A. (2011). Narraciones, experiencia y formación docente. En Alliaud, A. y Suárez D. (Comps). *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente* (pp. 61-91). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/ CLACSO.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995^a). *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1995b). La ilusión biográfica (trad.). *Boletín de la Facultad de Ciencias Sociales*, UBA, 23.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Quiroga, A. (1985). El sujeto en el proceso de conocimiento. En *Proceso educativo en Paulo Freire y Pichon Riviere*. San Pablo. Brasil.
- Ricoeur, P. (1999) (3^a ed.). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Capítulo 2

- Borzone, A.M., Rosemberg, C.R., Diuk, B. y Silvestri, A. (2011). *Niños y maestros en el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Nelson, K. (2007) *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning and Memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Roscoe, R.D., y Chi, M. (2004) The influence of the tutee in learning by peer tutoring. In K. For-bus, D. Gentner y T. Regier (eds.) *Proceedings the 26th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, Chicago, pp. 1179-1184.

- Rosemberg, C.R. y Alam, F (2009-ongoing). *De niño a niño: un programa de niños tutores en alfabetización. Programa de Intervención en escuelas y centros comunitarios* Fundación Care (Alemania) – Fundación Save the Children (Argentina) – CONICET (Argentina) – SE-CyT (Argentina).
- Rosemberg, C.R. y Stein, A. (2009). Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano marginadas. Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en Ciencias del Comportamiento. CIPME CONICET – AACC. ISBN 978-950-692-091-3. Argentina
- Stein, A. y Rosemberg, C.R. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños. Un estudio en poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Interdisciplinaria*, 29 (1). 95-108.
- Taylor, D. (1983) *Family Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Volk, D. y de Acosta, M. (2004) Mediating networks for literacy learning: The role of Puerto Rican siblings. In E. Gregory, S. Long and D. Volk (eds.) *Many Pathways to Literacy. Young Children Learning with Siblings, Grandparents, Peers and Communities*. New York: Routledge Falmer, pp. 24-38.
- Vygotsky, L.S. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Capítulo 3

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Bachelard, G. (1999). *La Formación del espíritu científico. Contribución a un Psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Graziano, N. (coord.) y VVAA (2013). *La infancia en la mirada de I@s maestr@s*. Buenos Aires: La Crujía Editorial Stella.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Buenos Aires: Laertes
- Moscovici, S. y otros. (1986) *Psicología Social*, Vol. I y II. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Sirvent, M.T. (2006). *El Proceso de investigación. Ficha de Cátedra de Investigación y Estadística Educativa*, Buenos Aires: FFyL – UBA.

Capítulo 4

- Barbier, R. (1997). *La recherche. Action dans l'institution éducative*. Mastache, A., (trad.) Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Dono Rubio, Gómez y Lázzari (2014) Informe Final de Proyecto de Investigación N° 1933 – ENS N° 4 (GCBA) –INFD
- (2015) Proyecto de Investigación N° 2497 – ENS N° 4 (GCBA) –INFD
- Vasilachis, I. (2012). *La investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.

Capítulo 5

- Aliseda, G.; Melgar, S. & Chiocci, C. (1997). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Alvarado, M.; Pampillo, G. (1989). *Talleres de escritura*. Buenos Aires: Libros del quirquincho.
- Kaufman, Ana María. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Colihue.

Capítulo 6

- Ciapuscio, G. (2002). *El lugar de la gramática en la producción de textos*. Ponencia del Simposio Internacional "Lectura y escritura: nuevos desafíos", Universidad Nacional de Cuyo, abril de 2002. Extraído el 20 de diciembre de 2013 desde <http://goo.gl/xP9Sbj>
- Concari, Rosa y Ponsa, Sonia. (2009) "El rol de la gramática en los modelos de producción de textos escritos". San Luis: La letra inversa, IFDC (Instituto de Formación Docente Continua). Disponible en: <http://www.letrainversa.com.ar/li/lectura-escritura-y-ensenanza/131-el-rol-de-la-grama-tica-en-los-modelos-de-produccion-de-textos-escritos.html>
- Gaiser, María Cecilia. (2013) "La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la educación argentina". Entrehojas. Disponible en: <http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1063&context=entrehojas>
- Marín, Marta. "Enseñar lengua o practicar el lenguaje". Disponible en: http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__e3b2c5be-7a07-11e1-8140-ed15e3c494af/index.html
- (2004) "El enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua". En: *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Aique, pp. 7,12. Disponible en: <http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/4/biblio/4MARIN-Marta-CAP-1-El-enfoque-comunicacional-para-la-ensenanza-de-la-lengua.pdf>
- Otañi, L. y M.P. Gaspar (2002). *Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela*. Ponencia del Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos, Universidad Nacional de Cuyo, abril de 2002. Disponible en: <http://es.slideshare.net/noelynch/gramatica-lectura-yescritura>
- Otañi, Laiza. (2008) "Una gramática reflexiva y contextualizada". *Revista Limen*, N° 8, mayo de 2008.

Capítulo 7

- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio Al Saber Enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos, Secretaría de Educación. (2004) *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo de la Escuela Primaria-Educación General Básica*. (Matemática). Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/matematica.php>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos (2009) *Plan de estudio del Profesorado de Educación Primaria*. Resolución N° 6635-MEGC-2009. Fecha: 12 de noviembre

Capítulo 8

- Alderoqui, H. (Coord.). (2005). *Intensificación en Artes: Marco Curricular para la Escuela Primaria*, Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós Educador
- Nemirosky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, México: Paidós
- Wallon, H. (1978). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique. En Calmels, D. (2001). *Espacio habitado. En la vida cotidiana y la práctica psicomotriz*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Capítulo 9

- Akoschky, J. (1988). *Cotidífonos*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gainza, V. y García, S. (2013). *Construyendo con sonidos-Conciencia y creatividad en la educación musical*. Buenos Aires: Lumen.
- Gainza, V. (Recopiladora). (2010). *Setenta cánones de aquí y de allá*. Buenos Aires: Melos
- Paynter, J. (1992). *Sound and Structure* Cambridge: University Press.
- Parramón, J. M. (2006). *Vivamos la música. En La vida tiene Música*. Barcelona: Parramón Ediciones
- Vigo, M. y Aguirre, E. (1968). *Aquí me pongo a cantar-Canciones Tradicionales del mundo* Buenos Aires: Ediciones Robinson Camping-Editorial Ergon
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

Capítulo 10

- Carr, W. (2002) *Una Teoría para la Educación: Hacia una Investigación Educativa Crítica*. Barcelona: Morata.
- Contreras Domingo, J. (1994). La investigación en la acción, ¿Qué es?, ¿Cómo se Hace? *Revista Cuadernos de Pedagogía* Nº 24, 7-19.
- Edwards, V. (1985) *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Recuperado de <http://sitio13.com.ar/sitio13/1/docs/v-edwards.pdf>.
- Finocchio, S. y Brito, A. (2010) *Lectura y escritura de maestros*. En Diploma Superior Lectura Escritura y Educación, FLACSO, Argentina.
- Foucault, M. (1972) *Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze*. Recuperado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/heler/losintelectos.htm>
- Heidegger, M. (1964) *¿Qué significa pensar? Primera lección*. Buenos Aires: Editorial Nova. Recuperado de <http://fluidos.eia.edu.co/lecturas/ense%C3%B1a.html>
- Larrosa, Jorge (2003) *La experiencia y sus lenguajes*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei-20031128/ponencia-larrosa.pdf>
- Martínez, G. (2001) *Elogio de la dificultad*. Recuperado de <http://www.clarin.com/suplementos/cultura/2001/04/22/u-00402.htm>.

Sagastizábal, M y Perlo, C. (2006) *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Editorial Stella.

Sarlé y otros (2002). Análisis y reflexión sobre las Prácticas docentes para la construcción de conocimiento profesionales. En *Revista de 0 a 5*, N° 46,5-31, Ed. Novedades Educativas: Buenos Aires.

Capítulo 11

Alderoqui, S. (1996) *Museos y escuelas socios para educar*. Buenos Aires: Paidós

Alderoqui, S. (2002) *Ciudades y ciudadanos*. Buenos Aires: Paidós

Augustowsky, G. (2012) *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

Calvino, I. (2008) *Las ciudades invisibles*. Buenos Aires: Crisálida

Melgar, M.F.; Donolo, D. (2011) *Salir del aula... Aprender en otros contextos: Patrimonio natural, museo e Internet*. Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias Universidad de Cádiz: España.

Tabakman, S. (2011) *Objetos guardados, objetos mostrados*. Buenos Aires: Biblos

Capítulo 12

Bauman, Z. (2008) *Miedo Líquido: la sociedad contemporánea y sus miedos*. Buenos Aires: Paidós.

Durán, A. y Jaroslavsky, S. (2012). *Cómo formar jóvenes espectadores en la era virtual*. Buenos Aires: Leviatán.

GCBA (2013) *Material enviado a 2º Jornada de Reflexión con la comunidad educativa Nueva Escuela Secundaria de calidad*. CABA.

Capítulo 13

AAVV (2008). *Guía patrimonio cultural de Buenos Aires. As, N° 1 Edificios, sitios y paisajes.*

Buenos Aires: Patrimonio e Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires G.C.B.A.

Alderoqui, S. y Penchansky, P. (comp.) (2002). *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós.

Alderoqui, S. (2006). Los paseos pedagógicos: del aspecto al significado. *Revista Proas a la Ciudad, GCBA. Metáforas por la ciudad. Viajes urbanos y paseos pedagógicos*. 4-5.

Berger, J. (1972). *Modos de Ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2000.

Espantoso Rodriguez, T., Galesio, M.F., Renard, M., Serventi, M.C., Van Deurs, A. (1994). Imágenes para la Nación Argentina. Conformación de un eje monumental urbano en Buenos Aires entre 1811 y 1910. *XVII Coloquio Internacional de Historia del Arte. Arte, historia e identidad en América: visiones comparativas*. Zacatecas, México.

Masschelein, J. (2012). E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comp.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires: Manantial, FLACSO, Fundación OSDE.

Pagano, M. (24 de mayo de 2014). Venden por Internet los restos del Pabellón Argentino de 1889. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1693091-venden-por-internet-los-restos-del-pabellon-argentino-de-1889>

- Riegl, A., (1987), *El culto moderno a los monumentos: caracteres y origen*. Madrid: Visor, 1987.
- Sanz, Nuria (coord.) (2006). *Textos Básicos de la Convención del Patrimonio Mundial de 1972*. París: Centro de Patrimonio Mundial de la UNESCO. Recuperado de whc.unesco.org/document/101837

Capítulo 14

- Baijona, J. (2005). Actitudes frente a la venta y el consumo de sustancias psicoactivas al interior de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Interamericana de Psicología*, Vol. 39, Nº. 1, 2005.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2988094>
- Giberti E., Garaventa y J. Lamberti, S. (2005). *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil*. Bs As. Ed. Noveduc.
- Intebi, I. y Osnajanzki, N. (2003). *Maltrato de niños, niñas y adolescentes, detección e intervención*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Familia del Nuevo Siglo.
- Intebi, I (2011). *Abuso sexual infantil: en las mejores familias*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Granica. 2011.
- Komblit A., Camarotti, A. y Di Leo, Pablo Francisco (s. f). Módulo 1. La construcción social de la problemática de las drogas. Prevención del consumo problemático de drogas. Unicef. Educ.ar. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina. http://www.unicef.org/argentina/spanish/Edu_ModulosESI.pdf
- Guía de orientación educativa: Maltrato Infanto Juvenil. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. <http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/maltrato.pdf>
- Guía para familias. Violencias sexual en menores (s. f). Centro especializado en intervención familiar, Hogar Abierto. Malaga, España. http://www.hogarabierto.org/Pagina_CEIF/imagen/Guia/ViolenciaSexual_menores.pdf
- Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar I y II. (2014). Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina. <http://portal.educacion.gov.ar/?p=1478>
- Maltrato Infanto Juvenil. Marco Conceptual, Unidad Técnica especializada en Maltrato Infanto Juvenil (s. f). Consejo de los Derechos de NN y A. GCABA. <http://www.ademys.org.ar/v2/wp-content/uploads/2015/08/Maltrato-infanto-juvenil-CDNNyA-1.pdf>
- La violencia como un problema de Salud Pública: Un asunto de los Estados de la Región Andina y compromiso ético del conjunto de las sociedades. Declaración de Bogotá. (2002). OMS. Bogotá, Colombia.
http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/global_campaign/resolutions/bogota/es/
- Podremos vivir sin violencia. La acción del programa de las Naciones Unidas para el desarrollo contra las violencias de las mujeres en la Argentina. (2009). PNUD. Argentina.
http://www.ar.undp.org/content/dam/argentina/Publications/G%C3%A9nero/UNDP-AR%20Original_Genero%20dossier.pdf

- Portal del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Sección Educación Sexual Integral. (s. f). http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=57
- Ley 26.485 de Protección Integral a las mujeres. Sancionada el 11 marzo de 2009. Promulgada de hecho 1 abril de 2009. Buenos Aires, Argentina.
- Ley 26.061 de Protección integral de los derechos de NNA. Sancionada el 28 septiembre de 2005. Promulgada de hecho el 21 octubre de 2005. Buenos Aires, Argentina.
- Ley 26.206 de Educación Nacional. Sancionada el 14 de diciembre del 2006. Buenos Aires, Argentina.
- Ley 24.417 de Protección contra la violencia familiar. Sancionada el 7 diciembre de 1994. Promulgada el 28 diciembre de 1994. Buenos Aires, Argentina.

Capítulo 15

Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Incorporada a la Constitución Nacional en el año 1994. Recuperado de <p://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelos-derechos.pdf>

- Huizinga, Johan (1968). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé Editores
- Ley de Educación Nacional* (LEN 26.206/2006). Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Scheines, Graciela (1988). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba

Capítulo 16

- Adorno, Th (1967) La educación después de Auschwitz. MIMEO Publicada en *Zum Bildungsbegriff des Gegenwart*. Frankfort. Pp. 111 y sigs.
- Freire, P (2005a) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Ares: Siglo XXI. Pp. 81-82.
- Lanzilloto, A. Entrevista en Revista Espacios. N° 2. Septiembre 2009. Pp. 70-72.
- Ricoeur, P. (1984) *Educación y Política. De la Historia Personal a la Comunidad de Libertades*. Buenos Aires: Docencia.
- Ricoeur, P. (1988) *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Docencia.

Capítulo 17

- Asinsten, G., Espiro, M.S., Asinsten, J. (2012) *Construyendo la clase virtual*. Argentina Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Asinsten, J.C. (2013) Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista Universidad de La Salle*, 60,97-113.
- Asinsten, J.C. (2015) *Producción de contenidos para Educación Virtual*. Recuperado 11 febrero 2016 de <http://virtualeduca.org/documentos/manual_del_contenidista.pdf>.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2009). *Foros de debate. Cuadernillo TIC #7*. Recuperado 17 febrero 2016 de http://aula.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/99/INFD_Foros.pdf.

- Instituto Nacional de Formación Docente (2009). *Facilitadores TIC*. Cuadernillo TIC #3 Recuperado 17 febrero 2016 de <http://portales.educacion.gov.ar/infdf/files/2011/08/Qu%C3%A9-son-los-facilitadores-tic.pdf>.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2010) *Los Campus Virtuales en la Educación Superior Presencial*. Recuperado 10 Febrero 2016 de http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Campus_virtuales_en_educacion_superior_presencial.pdf.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2014) *Los cambios en la tecnología educativa. Nuevas competencias docentes*. Recuperado 10 Febrero 2016 de <https://experienciascomunicativas.files.wordpress.com/2012/11/nuevas_competencias_docentes.pdf>.
- Osorio Gómez, L. (2010) Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7 (1) 1-9 Recuperado 17 febrero 2016 de https://www.researchgate.net/publication/46212175_Caracteristicas_de_los_ambientes_hibridos_de_aprendizaje_estudio_de_caso_de_un_programa_de_posgrado_de_la_Universidad_de_los_Andes.

Capítulo 18

- Alen, B. (2009) *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Alliaud, A. (2007) *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. (Documento de trabajo Nro. 22). Victoria: Universidad de San Andrés.
- Casullo, N (1999) El último narrador. En Frigerio, G., Poggi, M., Korinfeld, D. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Goggi, N (2011) Los docentes en situación de primer empleo: sus necesidades de saber y de acompañamiento. Un estudio de casos en escuelas infantiles en *Revista del IICE*, No. 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 93-108).
- Rebagliatti, S. (2013) Iluminar caracoles y esperanzas... Tonos poéticos y sensibles para pensar una educación política y filosófica de la primera infancia. *Por escrito. Revista temática sobre infancia y educación*. Año 7. Nro 8,54-61.
- Skliar, C. (2011) *Voz apenas*. Buenos Aires: Ediciones del Dock

ÍNDICE

Palabras preliminares.....	5
Presentación	8

Parte I. Investigación y Formación Docente

Capítulo 1. Abordando la noción de trayectoria. Desde la investigación hacia la formación.....	13
Capítulo 2. Leer entre niños. La implementación de una programa de niños tutores en alfabetización en una comunidad qom.....	22
Capítulo 3. “La infancia” en la mirada de l@s maestr@s... Una investigación para debatir	28
Capítulo 4. Cuando los docentes investigan sus propias prácticas... Aportes para pensar la implicación y la ética.....	35

Parte II. Las disciplinas y su enseñanza. Experiencias Pedagógicas

Capítulo 5. Pareja pedagógica en lengua y literatura, primeros años	41
Capítulo 6. La enseñanza de la gramática desde un enfoque comunicativo, un desafío a resolver.....	47
Capítulo 7. Relato de una experiencia extracurricular en Nivel Primario: Taller de resolución de problemas matemáticos.....	54
Capítulo 8. El espacio que nos rodea. La secuencia didáctica como organizadora del trabajo en el aula. Una experiencia de Danzas en la escuela a partir del contenido “Espacio”	62
Capítulo 9. “Haciendo música” Un abordaje que contempla el papel creativo y recreativo que cumple la Música en la formación docente	70
Capítulo 10. El lugar de la praxis en la formación docente: haciendo camino entre el saber y el hacer	74

Parte III. Distintos entornos de enseñanza

Capítulo 11. Abrir las puertas de los profesorados. ¿Viajás para revivir tu pasado? o ¿Viajás para encontrar tu futuro?	81
Capítulo 12. La escuela media recorre otros espacios	87
Capítulo 13. Conocer nuestro patrimonio: dos experiencias de recorrido de edificios y monumentos de la ciudad de Bs. As.	94
Capítulo 14. Vulnerabilidad infanto juvenil en el ámbito educativo: Herramientas para su abordaje	100
Capítulo 15. Ludoteca. Centro de Recursos Lúdicos para la Formación Docente	108
Capítulo 16. Recuperando historias de vida de las desaparecidas del Normal 4	111
Capítulo 17. Uso del Campus virtual en la ENS 4: Estado del arte y proyección a futuro	117
Capítulo 18. Ser docente en el jardín maternal; primeros desempeños laborales. Relato sobre la experiencia de acompañamiento a docentes noveles en el Profesorado de Educación Inicial	127
Bibliografía citada.....	134