

Educación Infantil

T
e
m
a
s
d
e



T
e
m
a
s
d
e

Paz Morán (Sala 12 – Jardín Mitre – Año 2009)

Formación Docente para la Educación Infantil

Índice

Editorial

Elvira Pastorino, Rosa Violante y Ernesto Roclaw

Página 4

Artículos:

Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial

Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre

Laura Vasta y Flavia Gispert

Página 8

¿Formación o capacitación? Tensiones en el trabajo docente

Laura Rivera

Página 20

El rol de los profesores de los Institutos de Formación Docente como impulsores de las políticas públicas a favor de una educación de calidad para los niños de 0 a 6 años.

Ivana Evans y Rosa Violante

Página 31

Relatos de Experiencias:

La elaboración de Portfolios: una aproximación al lugar de la narrativa en la formación docente.

Claudia Turri

Página 43

Diario y memoria en Taller 6

María José Frá

Página 51

***Experiencia práctica en la formación profesional de educadores infantiles:
Into Learning Projects, blog de formación de educadores infantiles.***

María del Rosario Cerdá Hernández

Página 68

¿Qué piensan los niños acerca de la muerte y qué actitudes toman los adultos frente a esto?

Nadia Girardi, Micaela San Gil y Soledad Santillán

Página 73

El Club de los Coleccionistas – El álbum de figuritas de la Sala

Fabiola Ruiz

Página 82

Proyecto: "Todos juntos creamos algo distinto"

Verónica Demko y Paula Rudman

Página 88

Bibliografía sobre los artículos publicados (Libros, Revistas y Vídeos)

Mónica Maldonado

Página 93

Sitios de Internet relacionados con las temáticas abordadas por los artículos en este número de la Revista

Ana María Rolandi

Página 95

Convocatoria al próximo número

Página 97

Orientaciones a los autores

Página 98

Editorial

Este año nuestra Institución cumple 70 años, y un modo de rendir homenaje a todos los que contribuyeron a la constitución de lo que hoy es el ISPEI “Sara C. de Eccleston” y el Jardín de Infancia Mitre, ha sido el recuperar datos del pasado y ofrecer interpretaciones posibles de los mismos haciendo más inteligible la comprensión del surgimiento de esta Institución que atesora, comparte y amplía los postulados fundacionales de la Educación Infantil en nuestro país. La historia del Nivel Inicial en la Argentina, es recreada por Laura Vasta y Flavia Gispert, quienes, desde su propia interpretación de los hechos del pasado, dan cuenta de los recorridos que intervienen en la creación del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston” y del Jardín de Infancia Mitre en la década del 30’.

Hoy también es necesario pensar en modalidades alternativas de Educación para la Primera Infancia que se sumen a las propuestas de Educación formal como lo son el Jardín Maternal, el Jardín de Infantes o la Escuela Infantil. Ivana Evans y Rosa Violante comparten la experiencia del Programa de Pasantía “*Concepciones, currículo y metodologías de atención integral a la primera infancia*”, CELEP- La Habana, Cuba, al que han asistido en Septiembre de 2009, dando cuenta de las distintas vías que ese país propone para desarrollar la Educación Infantil. El trabajo se centra en el rol de los profesores de los Institutos de Formación Docente y en la elaboración de un primer plan de acción posible adecuado a la realidad argentina, para formar docentes capacitados que puedan asumir profesionalmente la responsabilidad de educar en las diversas modalidades de educación para los niños pequeños.

Reconocemos como ámbitos formativos para los educadores de los niños pequeños: la formación de grado y la formación docente continúa a través de la participación en espacios de intercambio y socialización o en espacios de capacitación en servicio. En este número tenemos la oportunidad de compartir reflexiones y propuestas de experiencias formativas en los diferentes ámbitos citados.

Laura Beatriz Rivera, en el texto “¿Formación o Capacitación? Tensiones en el Trabajo Docente” propone interrogar las modalidades de capacitación a partir de una investigación realizada en un Jardín Maternal, donde se relevaron necesidades que se les presentaban a los maestros en lo que hace a la capacitación en servicio. En el análisis se distinguen diversos tipos de discursos que se categorizan, dando cuenta de diferentes posiciones subjetivas.

Desde España, María del Rosario Cerdá Hernández relata la experiencia de un espacio virtual para la investigación, reflexión y trabajo colaborativo en la formación profesional de futuros técnicos superiores de Educación Infantil. Se trata del blog educativo denominado "Into Learning Projects".

Esta revista abre el espacio y promueve la participación de todos los estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial que desean compartir sus escritos académicos o relatos de experiencias desarrollados durante la formación de grado. Es así que un grupo de alumnos del Seminario de Conocimiento y Educación del Instituto de Educación Superior "Sara C. de Eccleston", Nadia Girardi, Micaela San Gil y Soledad Santillán, comparten el trabajo final, en el que indagan un tema áspero, los pensamientos de los niños acerca de la muerte, sus hipótesis y fantasías así como las actitudes que adoptan los adultos frente a las preguntas, dudas e incertidumbre de los chicos.

También privilegiamos el hacer profesional cotidiano, porque allí se juegan las acciones educativas reales, y la posibilidad de compartirlas con otros trabajadores de la educación a través de la inclusión de diversos y ricos relatos de experiencias. Por esta razón forman parte de este número relatos de experiencias de Formación Docente como lo es el caso de las experiencias potentes y transformadoras que proponen María José Fra y Claudia Turri quienes incursionan en formatos alternativos para la evaluación de los proyectos y el desempeño docente de los estudiantes del profesorado. Los portfolios, la memoria profesional son posibles modos alternativos de apostar a una evaluación que se concentre en promover verdaderas transformaciones que modifiquen las prácticas de nuestros estudiantes como sujetos que enseñan porque plantean formas abiertas y comprometidas donde los estudiantes piensan y teorizan sobre sus "haceres".

María José Fra propone llevar un "Diario de formación", en una instancia curricular en la que los alumnos realizan sus últimas prácticas en la carrera de formación docente. Allí, los estudiantes llevan una "memoria" en la van analizando el propio trayecto de formación a lo largo de toda su residencia, atravesada por el marco conceptual y por los procesos cognitivos que implica este tipo de escritura.

Claudia Turri propone la elaboración de "portfolios" en los talleres del campo de la Formación Práctico Profesional como un modo de llevar a cabo los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes promoviendo la escritura reflexiva y su consecuente posibilidad de participar en la construcción de conocimientos significativos.

También recibimos y compartimos con muchísimo reconocimiento relatos de docentes que ponen a disposición sus iniciativas para que puedan ser escuchadas, analizadas, recuperadas y transformadas por otros docentes y formadores.

Desde las salas del Jardín de Infancia Mitre, de la ciudad de Buenos Aires, dos maestras, Verónica Liliana Demko y Paula Rudman comparten la experiencia desarrollada en dos salas de dos años y medio. Allí, la propuesta pedagógica anual se ha centrado en valores como solidaridad, cooperación y amistad.

Desde una sala de Jardín, la docente Fabiola Ruiz comparte el cierre de un taller de matemática con la propuesta de "El álbum de figuritas de la Sala", que los chicos debían ir completando a la vez que recurrían a los aprendizajes realizados.

Una vez más agradecemos la participación de todos los autores porque con sus producciones académicas contribuyen a enriquecer las teorizaciones acerca del campo de la Didáctica de la Educación Inicial y de la Formación de Docentes para la Educación Inicial, temáticas que caracterizan la especialización que sostiene la presente revista.

Elvira Pastorino, Rosa Violante y Ernesto Roclaw

“Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre”¹

Por Laura Vasta y Flavia Gispert

Introducción:

Es nuestra intención desplegar algunas cuestiones que intervinieron en el momento fundacional tanto del Jardín de Infancia Mitre como del Profesorado Sara C. de Eccleston con el objeto de contextualizarlo históricamente. Procuramos acercarnos a una mirada compleja que recupere los conflictos y las luchas que tuvieron lugar en este momento fundacional²

La presentación está organizada en tres apartados:

En la primera parte contextualizamos el origen del Jardín de Infancia Mitre y del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston en la década del 30', remitiéndonos a su vinculación con el desarrollo y expansión del Nivel Inicial en la Argentina. Para ello, partimos de dos interrogantes:

- 1) ¿Cuáles fueron algunos de los factores que confluyeron para que hacia fines de la década del 30 el Jardín de Infantes vuelva a tener el impulso que había perdido?
- 2) ¿Qué transformaciones vinculadas al desarrollo y expansión del Nivel Inicial se condensan en el momento fundacional del Jardín de Infantes Mitre y del Profesorado Eccleston?

Pensamos que existieron factores diversos, así como un fenómeno de interdependencia, de coexistencia y contraposición de los planes de muchos individuos (Elías, 1988 citado en Tenti Fanfani, 1996) que

¹ Este trabajo toma como punto de partida el proyecto de investigación "*Instituto Superior del Profesorado Sara Ch. de Eccleston. Orígenes e historia reciente (1939-1989)*" dirigida por Carli, S y el equipo conformado por las profesoras Miranda, P; Pires Mateus, S; Gonzalez, S y Vasta, L, realizado en el ISPEI "Sara C. de Eccleston" en el año 2000.

² Recuperamos aquí la definición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación que realiza Héctor R. Cucuzza (1996). Según este autor, el mismo "(...) debería recuperar los conflictos y las luchas realizadas en el interior de las relaciones sociales e ideológicas de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes..."(pag.142)

dan como resultado la creación de esta institución tan particular y decisiva en la historia del Nivel Inicial en nuestro país.

En la segunda parte, presentamos y desarrollamos las hipótesis que nos sirvieron de guía para "leer" y contextualizar del momento fundacional. Estos son:

- 1) La implementación de políticas vinculadas a la asistencia estatal de la niñez en gobiernos conservadores de la década del 30'.
- 2) El impulso de la asociación Pro-difusora del Kindergarten
- 3) Los cuestionamientos al positivismo pedagógico: avance de las ideas escolanovistas.

En el último apartado, el artículo finaliza con una invitación a pensar el presente desde la revisión realizada del pasado.

PRIMERA PARTE

Los orígenes del Jardín de Infancia Mitre y del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston

Para comprender lo que pasó en 1939 –año en el que se crea el Jardín de Infancia Mitre- hay que ir necesariamente hacia atrás y caracterizar el origen del Nivel Inicial en la Argentina. Diversas autoras como Malajovich (2006), Harf y otros (1996), Ponce (2006) que abordan la historia del Nivel Inicial en la Argentina, reconocen un primer momento de sistematización del Nivel a partir de la sanción de la ley 1420/84 -inspirada en el proyecto educativo de la "generación del 80"-; ya que allí se incorpora el Jardín de Infantes al sistema educativo argentino. El Art. 11 de dicha ley establece la obligación de instituir Jardines de Infantes y dice: *"Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: Uno o más Jardines de Infantes en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente"*.

Para caracterizar este momento Hebe Duprat (1988) menciona que se trata de *una sistematización y expansión selectiva* ya que se lo plantea como *"una posibilidad para algunos"*. Así lo expresa la autora: *"No queda claro lo que sucedía con los niños menores de seis años que no podían acceder a esas secciones dotadas suficientemente, ubicadas en medio urbano y casi siempre acompañando la creación*

de escuelas normales; aunque sabemos de los asilos, de las casas cuna y de las casas del niño, y de una serie de instituciones que nacieron para amparar a los desposeídos y encubrir la injusticia."(pag.3)

Paralelamente, en este primer momento se inician las primeras experiencias de formación docente para el Nivel Inicial con Sara Eccleston, -que llega a Argentina a pedido de Sarmiento-, en la Escuela Normal de Paraná creada por decreto el 13 de Julio de 1870.

A pesar del impulso dado al Nivel en este momento fundacional, hacia principios del nuevo siglo van a tener lugar, importantes retrocesos en el desarrollo de los Jardines de Infantes en la Argentina.

Comienzan a aparecer duras críticas hacia el Nivel. Un ejemplo de esto fue un informe adverso de Leopoldo Lugones que en ese momento era Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal. El mismo trae como consecuencia el cierre de salas de Jardín y de los profesorados en el año 1905.

Entre las críticas de la época al kindergarten encontramos: sirve para "entretener o indisciplinar chicos"; "es inútil y perjudicial"; "institución cara y de dudosa utilidad"; "niñitos que decididamente se aburren en un ambiente anormal"; "institución de lujo, destinada a proporcionar niñeras caras que enseñan filosofía a pequeños grupos de niños, mientras carecen de fondos nuestra enseñanza primaria, secundaria y normal". (Mira López, L. y Homar de Aller, A. M., 1970)

Las críticas provenían especialmente de la mirada positivista normalista. Al respecto, Ponce (2006) expresa "(...) los normalistas enrolados en el positivismo opinaban que el sistema froebeliano, al tener una fuerte carga mística, giraba en torno a la oposición racionalidad (técnica) versus irracionalidad (espiritualismo)" (pag.45)

De todas maneras debemos recordar que según Puiggrós (2003) la Escuela Normal de Paraná no transmitió una ideología pedagógica homogénea. Esto se debió a la impronta de su fundador y de las primeras autoridades de la institución: George Sterns (liberalista protestante elegido por Sarmiento para el cargo), Pedro Scalabrini (1° adscribió a las ideas del filósofo espiritualista alemán Karl Krause y luego adhirió al positivismo); el español José María Torres (liberalista conservador) que sentó las bases para que el positivismo penetrara en el perfil normalista. Esto no impidió que en la Escuela Normal de Paraná quedaran las huellas del kraussismo y penetraran las ideas pedagógicas democráticas de la corriente escolanovista.

Las críticas al Jardín de Infantes de comienzos de siglo traen como consecuencia una ausencia de definición política, institucional y pedagógica (Harf y otros, 1996) por parte del Estado que se va a prolongar por más de tres décadas.

Es recién hacia fines de la década del 30' cuando comienza a vislumbrarse un cambio en las políticas en relación al Nivel Inicial y es allí donde se instala la creación del Jardín Mitre y el Profesorado Sara C. de Eccleston.

El instituto Eccleston comienza su historia en el año 1937 cuando era presidente de la Nación el General Agustín P. Justo. En respuesta a los reclamos que venía realizando la Asociación Pro-difusora del Kindergarten por la ausencia de instituciones de formación docente para el Nivel, se crea un profesorado especializado en Jardín de Infantes en la Escuela Normal Nro. 9 "Domingo F. Sarmiento".

En el año 1938, siendo presidente el Dr. Ortiz y Jorge E. Coll su ministro de Instrucción Pública, se otorga el Palacio Unzué para trasladar los cursos de formación de maestras de Jardín de Infantes que funcionaban en el Normal N° 9 e instalar también un jardín de infantes. La inauguración se produce en marzo de 1939.

El Palacio Unzué era una magnífica residencia con enormes jardines que había sido especialmente adaptada para los niños³. Leemos en el decreto:

"Artículo 1: Destínase la propiedad del Estado, sita en la Avda. Alvear entre las de Agüero y Austria (Quinta Unzué), a la fundación de un Jardín de Infancia que se denominará "Mitre", trasladándose al mismo el curso de profesorado de la materia que funciona actualmente como anexo de la Escuela Normal de Maestras Nro. 9 de la capital y que en lo sucesivo, llevará el nombre de "Sara C. de Eccleston". En las horas que no sean necesarios a esos fines, los jardines serán abiertos al público" (Mira López y Homar de Aller, 1970, pág. 372)

Resulta sumamente importante recordar la población a la que estaba destinada el Jardín de Infantes Mitre. Los niños y niñas provenían de las villas de Bajo Belgrano, y conventillos del Barrio de la Recoleta y de la Costanera.

³ La sede del palacio Unzué, fue utilizada poco tiempo ya que al morir Ortiz lo elige como residencia Castillo y las instituciones (Eccleston y Mitre) deben mudarse dónde están actualmente.

La institución cumplía con funciones de asistencia social: los niños eran bañados, alimentados y controlada su salud. En su plantel además de docentes, trabajaban asistentes sociales, médicos, odontólogos, enfermeras, nutricionistas.

De todos modos, observamos que el Jardín de Infantes Mitre se define desde sus inicios como una institución de carácter integral. Se destaca claramente un proyecto educativo (presencia de materiales y fundamentos froebelianos y montessorianos) que incluye fuertemente la dimensión asistencial. Creemos que la importante definición pedagógica de esta institución es responsabilidad de quien fuera designada en ese momento directora de ambas instituciones, la Profesora Marina Margarita Ravioli.

Vemos como en el Jardín de Infantes Mitre, la naciente definición pedagógica se cruza con la función asistencial propia de las políticas dirigidas a la infancia por los gobiernos conservadores de la época, temática que desarrollaremos a continuación.

SEGUNDA PARTE

Para realizar una posible lectura y contextualización del momento fundacional nos parece importante tener en cuenta:

- ✓ La implementación de políticas vinculadas a la asistencia estatal de la niñez en gobiernos conservadores de la década del 30'.

A partir de la década de 1930', en Argentina puede observarse un progresivo reconocimiento por parte del Estado de la necesidad de intervenir en la regulación de la economía apuntando al pleno empleo y un incremento de las políticas sociales dirigidas a diversas áreas, entre ellas, la educación. Dichas tendencias, se corresponden con el contexto histórico mundial de constitución de los Estados de Bienestar en diversos países.

Por otra parte las consecuencias de la crisis económica de comienzos de la década del 30 afectan a varios sectores, entre ellos a la población infantil y "*(...) se comienza a insistir en la necesidad de una intervención estatal centralizada, coordinada y efectuada por especialistas (sanitaristas, higienistas, trabajadores sociales, etc.) que supere las viejas formas discontinuas, intuitivas y basadas en la buena voluntad típicas de la acción de beneficencia pública.*" (Insúa y Tenti Fanfani, 1989 citados en Ponce, 2006, pag.55)

Se trataba de una acción fundamentalmente preventiva, muy vinculada al *higienismo*, corriente médica sociológica que desde fines del siglo XIX se preocupa fuertemente de la salud física de la población asociando a la misma a aspectos morales y sociales.

Las prácticas que desde el Estado se desarrollaron hacia la niñez tuvieron que ver con instituciones de diversa índole, tales como: colonias de vacaciones, las escuelas al aire libre, comedores escolares, cuerpo médico escolar etc. (Carli y otros, 2000).

En consonancia con lo anterior autores como Carli (1992) y Puiggrós (1992) señalan que se perfila en esta década una a fragmentación y segmentación en el tratamiento de la infancia, con discursos y circuitos institucionales diferenciados:

- a- el discurso de la minoridad que implica una intervención regeneradora de los niños vinculados a la calle, abandono (institutos de menores, correccionales, asilos y orfanatos.)
- b- en contraposición al anterior, el discurso de la escuela nueva.

Pensamos que, si bien el discurso de la minoridad implica una visibilidad mayor del niño pobre (al entrar en la agenda de las políticas públicas), esta visibilidad se expresa desde la lógica del niño como objeto de tutela, no como sujeto de derecho.

Desde un análisis crítico de estas políticas de la infancia vinculadas a la minoridad es importante señalar que en el contexto de "*... una sociedad que estableció un contrato social marcadamente desigual para unos y otros (...) la niñez urbana pobre fue investigada y clasificada, asilada -aislada-, según el criterio que equipara orfandad, abandono, con ilegitimidad y delincuencia (...) y aplicación de políticas de corte disciplinario, destinadas a la obtención de fuerza de trabajo útil a los intereses de la burguesía*"(Elías,2004. Pag.64)

En relación con el Nivel Inicial, como mencionamos en la introducción, la cuestión de la segmentación es abordada con mucha claridad por Duprat (1988). Según esta autora se asiste en las primeras etapas de organización del Nivel en nuestro país a una *diferenciación horizontal*. La misma está caracterizada por plantear de manera antinómica la función asistencial y la educativa con instituciones educativas para algunos y de corte asistencial para otros. "*(...)Las instituciones educativas son para algunos niños habitantes de los grandes centros urbanos, que pueden acceder a este tipo de servicios privados o públicos como un complemento de la educación familiar y, las asistenciales, para aquellos otros, de la*

misma edad , comprendidos en el sector de la población que hoy llamaríamos de alto riesgo" (Duprat, 1998, p.4).

En síntesis, pensamos que la función del Estado de asistencia "preventiva" a la niñez es lo que fundamenta el nuevo impulso que recibe el Jardín de Infantes por parte de los gobiernos conservadores de la década de 30'.

Como expresamos anteriormente, en el caso particular del Jardín de Infantes Mitre la escisión asistencial - pedagógica y la oposición minoridad-discurso de la escuela nueva no está presente en ningún documento consultado. Hay una fuerte impronta educativa a pesar de que la misma se conjuga con las políticas asistenciales de los gobernantes que posibilitaron su creación. El carácter educativo es claro y sigue el modelo de departamento de aplicación de las instituciones de formación docente propia de las escuelas normales y además, en su proyecto pedagógico se instala el discurso de la escuela nueva gracias al impulso dado por Margarita Ravioli.

✓ El impulso de la asociación Pro-difusora del Kindergarten

Un grupo de educadoras egresadas de la Escuela Normal de Paraná –que tuvo como directora fundadora a Sara Chamberlain de Eccleston- resolvieron constituir la Asociación Pro difusión del Kindergarten. En el año 1935, Rita Latallada de Victoria, maestra kindergartiana egresada de Paraná, funda dicha Asociación junto a Rosario Vera Peñaloza, Custodia Zuloaga, entre otras. Esta institución reconoce como antecedente a la Unión Froebeliana Argentina fundada en 1893 por Sara Eccleston para difundir el método froebeliano. La fundación de la asociación tiene como primer propósito revertir la situación provocada por el informe adverso que envió Lugones y que llevó al cierre de secciones de Jardín de Infantes y de profesorados.

Estas maestras estaban convencidas de que el Jardín de Infantes era una institución importante y necesaria y que el Estado debía hacerse cargo de la misma. En esa época (fin del siglo XIX), el Estado no apoya al nivel; ya que se le cuestionaba su valor educativo y el alto costo que ocasionaba. En las primeras décadas del siglo XX la evolución cuantitativa de las instituciones preescolares es lenta, está dirigida a sectores sociales altos y los avances en el nivel quedaban circunscriptos al ámbito privado. Un ejemplo de esto último es la creación de la Escuela Argentina Modelo que Rosario Vera Peñaloza realiza junto con Carlos Biedma.

¿En qué consistía la actuación de esta Asociación? Principalmente, se dedicaron a:

- Formar maestras especializadas en temáticas vinculadas a la tarea en los Jardines de Infantes ante el cierre de los profesorados. Se trataba de cursos de perfeccionamiento docente en la especialidad maestra jardinera a cargo de las maestras de la Asociación. Respecto al rol de la maestra del kindergarten, decían: *"No olvidéis que una buena maestra es una bendición; es la garantía más preciosa para la educación del infante; es la ternura y prudencia en acción; es la ciencia al servicio de la inocencia y la debilidad; es la Providencia visible y triunfante que ha de llevar al niño hasta su más perfecta evolución, al florecimiento vigoroso de su propia personalidad"* (Mira López y Homar de Aller, 1970, pag.365)
- Promover la importancia del nivel, difundir nuevos Jardines de Infantes, extender la oferta educativa, acercarla a todos los niños y a todos los rincones de la República.
- Difundir la metodología propia del Jardín de Infantes. Para su divulgación editan libros y publican una revista, dictan conferencias, asesoran Jardines; distribuyen material didáctico de diversa índole. También se dedican a la investigación de los materiales didácticos de Froebel y Montessori y, Rosario Vera Peñaloza los adapta a la realidad educativa argentina, creando el "Material Didáctico Argentino Verapeñaloziano"
- Peticionar a los poderes públicos. La Asociación contó con socias y filiales en diversos puntos del país. Sus reclamos llevaron a que en 1939 comenzaran a producirse importantes inversiones en relación con el Jardín de Infantes.

Según Harf y otros (1996) durante la década del 20' algunas de las maestras de la Asociación transforman los Jardines de Infantes de las escuelas normales en salas experimentales, dónde practicaban las ideas provenientes de los pedagogos de la escuela nueva (Montessori y Decroly) sin dejar de lado el sistema froebeliano. Recordemos que en el año 1926, llega a la Argentina María Montessori, invitada por el Instituto de Cultura Itálica y dicta conferencias en la Universidad de La Plata.

✓ Los cuestionamientos al positivismo pedagógico: avance de las ideas escolanovistas.

Las numerosas críticas realizadas al Jardín de Infantes y al método Froebeliano se realizaron principalmente desde el positivismo pedagógico.

Mientras el positivismo se encontraba en plena vigencia (durante fin del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX) los Jardines de Infantes con inspiración froebeliana desarrollados por Sara Eccleston conformaban una propuesta alternativa a la corriente del normalismo.

Consideramos que con la caída del positivismo y la divulgación de las ideas de diversos representantes del movimiento de escuela nueva, luego de la década del 30' los Jardines de Infantes van a constituirse en una propuesta dominante.

Creemos justamente que esto se debe a que los principios pedagógicos del kindergarten encuentran "eco" en el ideario escolanovista.

De todos modos cabe destacar que según Puiggrós (1992), lo que se denomina escuela nueva, implica experiencias alternativas al modelo normalizador muy diferentes entre sí, lo que convierte a la Escuela Nueva en un campo problemático más que un movimiento homogéneo.

Desde otras posturas críticas, autores como D. Saviani (1983) y J. C. Libaneo (1986) coinciden en señalar que las modificaciones al modelo normalizador desde la denominada escuela nueva se centraron especialmente en cambios metodológicos didácticos y no tanto políticos; ya que su funcionamiento organizacional siguió siendo funcional a los intereses del modelo hegemónico burgués.

Una invitación a pensar/reflexionar: ¿Cómo nos posicionamos frente a este pasado?

Dice Jacques Derrida en el texto "Escoger su herencia" (2003) que *"Un heredero no es solamente alguien que recibe, es alguien que escoge y que se pone a prueba decidiendo"*. No se trata de aceptarlo todo ni de barrer con todo. Se trata de escoger, de preferir, dejar caer, reafirmar lo que viene "antes de nosotros", reactivar la herencia de otro modo y mantenerla con vida. Ser fiel a la herencia no es recibirla de forma literal, es reinterpretarla asumiendo la responsabilidad ante lo que nos precede; pero también ante lo venidero.

Nosotros no elegimos la herencia, es ella la que nos elige violentamente. Entonces, ¿qué escogemos de la herencia que nos "asalta", "inunda", atraviesa"?; ¿con qué sueños nos identificamos?, ¿qué elegimos seguir soñando para que sus sueños vivan en nosotros desafiando la muerte?, ¿qué responsabilidad asumimos con los que están por venir?

En estas relecturas de los momentos fundacionales de las escuelas por las que transitamos, pensamos que el desafío consiste tanto en superar la tendencia a la naturalización característica de las

instituciones educativas como el discurso de alabanza acrítico de muchos discursos de la historia de la educación (Cuccuza, 1996).

Creemos que en este recorrido histórico que hemos presentado, intentamos escoger algunos elementos de nuestra herencia para salvar el olvido, asumiendo la responsabilidad de recuperarla y, al mismo tiempo, reinterpretar los sueños de aquellos que hoy ya no están.

Bibliografía:

- Carli (1992): El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva. En: Historia de la Educación en la Argentina (Dir Adriana Piggrós). Tomo 3: Escuela Democracia y orden (1916.1943). Buenos Aires: Galerna.
- Carli, S (2002): Niñez, Pedagogía y Política. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Carli, S; Miranda, P; Pires Mateus, S; González, S; Vasta, L (2000): Informe Final. Proyecto de investigación "Instituto Superior del Profesorado Sara Ch. de Eccleston. Orígenes e historia reciente (1939-1989)". Investigación dirigida por la profesora Sandra Carli.
- Cucuzza, H (1996): Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación. En: Héctor Rubén Cucuzza (comp) Historia de la Educación en debate. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores
- Derrida Jacques (2003): Escoger su herencia. Dialogo con Elisabeth Roudinesco En: Y mañana que... Buenos Aires: FCE.
- Elías, M. (2004): La adopción de niños como cuestión social. Buenos Aires: Paidós.
- Harf, Violante, .Pastorino, Sarlé, Spinelli, Windler (1996): Nivel Inicial, Aportes para una didáctica, Buenos Aires: Ateneo.
- Ley N° 1420 de Educación Común. Sancionada el 08 de Julio de 1884
- Libaneo, J. C (1986): Tendencias pedagógicas en la práctica escolar. En Revista Associação Nacional de Educação, Sao Paulo (Traducción de Hebe San Martín de Duprat)

- Malajovich, A (2006): El nivel inicial. Contradicciones y polémicas. En Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana. Bs. As.: Siglo XXI Editores.
- Mira López, L. y Homar de Aller, A. M. (1970) "Educación preescolar" Ed. Buenos Aires: Troquel
- Penschasky de Bosch, L (1995): "De la historia de la Educación inicial Argentina. La obra pionera de Sara C. de Eccleston. Revista del ISPEI Sara C. de Eccleston Año 1, N° 1
- Ponce, R (2006) Los debates de la educación inicial en Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana. Bs. As.: Siglo XXI Editores.
- Puiggrós (1992): La educación Argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. En: Historia de la Educación en la Argentina (Dir Adriana Piggrós). Tomo 3: Escuela Democracia y orden (1916.1943). Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A (2003): "La fundación del debate pedagógico. En Qué pasó en la educación Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Bs. As.: Ed. Galerna
- Racini, C (1994): Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston" y Jardín de Infancia "Mitre". Revista del ISPEI Sara C. de Eccleston Año 1, N° 0
- San Martín de Duprat, H (1988): "Educación inicial y desigualdades sociales". Mimeo
- Saviani, D. (1983): Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. En "Revista Argentina de Educación Año II N° 3"
- Tenti Fanfani, E. (1996): Raíces clásicas y contemporáneas de una Ciencia Social Histórica. En: Héctor Rubén Cucuzza (comp) Historia de la Educación en debate. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Laura Vasta es Profesora de Educación Pre-escolar, Prof. En Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de Pedagogía del Instituto Superior del Profesorado en Educación Inicial "Sara C. de Eccleston".

Su e-mail es: vastalaura@hotmail.com

e- Eccleston. Temas de Educación Infantil.
Año 5. Número 12. 2° Cuatrimestre de 2009.
ISPEI “Sara C. de Eccleston”. DFD. Ministerio de Educación. GCBA.

Flavia Gispert es Profesora de Educación Pre- escolar, Lic. En Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de Pedagogía del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara C. Eccleston”.

Su e-mail es: flaviagispert@gmail.com

¿Formación o Capacitación? Tensiones en el Trabajo Docente

Por Mgtr. Laura Beatriz Rivera

I - Introducción

A partir de una investigación⁴ en la que se analizaron discursos de docentes que trabajaban con población en situación de vulnerabilidad social (Fernández, A., López, M., Faletti, V. 2004) se relevaron significaciones imaginarias sociales acerca de las necesidades que se les presentaban en su vida laboral, entre ellas, lo que hace a la capacitación en servicio.

Las docentes significaban a la capacitación como una estrategia que utilizaban para permanecer/ascender dentro del sistema - fundamentalmente por el puntaje que otorga - al mismo tiempo que expresaban que no las instrumentaba para dar respuesta a las situaciones cotidianas en la atención a población en situación de vulnerabilidad social.

Diferenciaban esta modalidad de otra, a la que denominaban formación y a la que caracterizaban como un espacio que posibilitaba preguntar y preguntarse sobre el sentido de su tarea en el contexto socio-histórico e institucional y, por ende, reflexionar sobre las situaciones que les tocaba vivir tanto a ellas como a las familias con las que trabajaban.

En este escrito se interrogan las características y modalidades de capacitación/formación en relación a la posibilidad que brindan a las docentes para problematizar/resolver las necesidades que se les plantean. Es decir, la posibilidad que ofrecen para desarrollar la reflexión sobre las condiciones socio-históricas de producción de las diferentes demandas de las que las docentes son objeto, como así también para la creación e implementación de estrategias, herramientas y recursos que posibiliten dar respuesta a las situaciones que las interpelan.

A lo largo de este trabajo se analizan estas dos modalidades y se abren interrogantes en relación a la posibilidad de mantener la tensión entre "capacitación" y "formación".

⁴ -"Docencia y vulnerabilidad social: Discursos sobre las prácticas. Un estudio en Jardín Maternal", directora Dra., Mercedes López, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2006.

II. Necesidades que se relacionan con el desempeño profesional

II.1. Características del rol docente

En sus discursos las docentes relacionan su trabajo con diferentes aspectos de su tarea, mostrando diversas significaciones sobre sus prácticas. Los sentidos que insisten a lo largo de las entrevistas - modos en que sienten y piensan su tarea - permitieron construir líneas de significación (Fernández, A., 1989; Gómez, L. y otros, 2002) acerca del rol docente.

En ese sentido, la docencia aparece significada como un trabajo que requiere de formación y por el que se recibe una baja remuneración.

A esto se agrega, en coincidencia con lo que mencionan algunos autores (Feijóo, M. C., 2003; Martínez, D. y otros, 1997; Cordie, A., 1998; Rivera, L. B. 2003), la falta de reconocimiento del rol; condiciones institucionales no adecuadas – como el aumento de la cantidad de alumnos, falta de material didáctico, y problemas edilicios -; y, en especial, la demanda de la comunidad de realizar tareas cada vez más centradas en lo asistencial al mismo tiempo que el Diseño Curricular demanda la profundización en los contenidos de área.

II.2. La capacitación en servicio

En relación a los cursos de capacitación que otorgan puntaje, éstos están instalados en el sistema docente como medio para acceder a cargos y/o para el ascenso desde hace muchos años. Pero con la reforma del Plan de Formación Docente (2002) y del Diseño Curricular del Nivel Inicial (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999 y 2000), la necesidad de formación permanente se acentúa, al mismo tiempo que aumenta la oferta de cursos, en especial los que abordan temáticas específicas por área de conocimiento.

Dentro de la oferta existente, según expresan las docentes, son muy pocos los que logran responder a las necesidades que se les presentan en la vida cotidiana del Jardín. Parecen encontrarse frente a la paradoja de realizar cursos por el puntaje o realizar los que les servirían –según dicen - para ejercer mejor el rol pero que no son reconocidos a nivel estatal.

La necesidad de hacer cursos que otorgan puntaje las llevaría a seleccionarlos en función del mismo y no por los contenidos que en ellos se trabajan⁵ utilizándolos como estrategia, de modo de evitar quedar fuera/ascender dentro del sistema. Se presenta así una situación de "privilegio": poder realizar una formación que les interese más allá del puntaje que pueda otorgar, o sea, contar con una situación laboral estable y con tiempo y dinero para poder realizarlos.

La diversificación de la oferta de cursos de perfeccionamiento - provenientes de organismos oficiales, gremios, instituciones privadas y a distancia y/o por Internet - parece apelar a la autonomía del docente para decidir acerca de sus necesidades de formación. Pero también puede estar mostrando la redefinición de los mecanismos de regulación social (Gómez, L. y otros, 2002) generados por las racionalidades neoliberales: apoyándose en la libertad de elección de los cursos posibles de realizar, en realidad se consigue un mayor control sobre el gobierno de los individuos en tanto las docentes deben realizar esos cursos más allá de que respondan a sus intereses y necesidades.

En momentos en que se consolida una cultura que acentúa la competitividad profesional -adjudicando responsabilidad individual en el acceso como en la permanencia en el trabajo - se enfatiza el temor y la culpa frente a la falta del mismo (Fituossi, J. P. y Rosanvallon, P, 1997).

Según dicen las docentes, el sistema les ofrece *más de lo mismo*: cursos que dan puntaje pero que parecen no instrumentarlas para la tarea que deben desempeñar. Esto, sumado a la falta de tiempo y dinero, atenta contra la formación de las docentes al mismo tiempo que las hace sentir responsables por no poder realizarla.

Se ven obligadas así a realizar cursos que a partir del otorgamiento de puntaje, en realidad certifican los "saberes" (Birgin, A., 1999) con los que ya cuentan. Al desconocer los saberes que se logran a través de la experiencia - como la posibilidad de la transmisión de éstos por parte de las docentes que cuentan con mayor experiencia a las que recién se inician -, se acentúa la desvalorización del saber docente.

El gobierno de los individuos (Foucault, M., 1976) se hace más eficaz en tanto se los responsabiliza/culpabiliza por intentar mantener los puestos de trabajo. Esa responsabilización fragiliza a las docentes en tanto las hace sentir que sólo de ellas y/o de los cursos que realicen depende su

⁵ La degradación de los sueldos de los docentes no les permite realizar cursos y seminarios, mientras que al mismo tiempo existe una amplia oferta en el sistema, lo que lo convierte en un "Supermercado de cursos". Diario La Nación, página 4, Sección 7, 13 de marzo de 2005

inserción laboral. En la medida en que se encuentran atravesadas por la culpa se ven imposibilitadas de poder instaurar transformaciones, por ejemplo, en el espacio laboral. En tanto las docentes se encuentran abocadas a obtener/mantener su trabajo, su formación esté burocratizada y su tarea sea desvalorizada, se hace posible mantener sus deseos anudados al poder, con la consiguiente imposibilidad de instaurar movimientos instituyentes.

II.3. La formación

Las docentes se refieren a la capacitación relacionándola con los cursos a los que significan como necesarios para permanecer/ascender dentro del sistema, enfatizando no necesitarla. Sin embargo, demandan espacios de formación sobre diversas temáticas, no relacionados con la obtención de puntaje.

En las entrevistas, al mismo tiempo que hablan sobre su profesión, parecen reflexionar sobre la forma en que este tipo de formación les resultaría más enriquecedora. En relación a estos espacios plantean diferentes necesidades:

- a) talleres donde poder compartir, descargar emociones;
- b) capacitación que les brinde herramientas para poder relacionarse con sus pares, directivos y, especialmente, con los/as padres/madres de sus alumnos/as;
- c) temas amplios que les permitan reflexionar sobre metas educativas, por ejemplo, qué tipo de hombre se quiere formar y qué tipo de sociedad se quiere construir.

Las distintas cuestiones que las docentes fueron planteando, ponen en evidencia algunas de las necesidades que se les presentan en relación a la formación. Así, y en tanto califican *el poder charlar* como *lindo... muy bueno... piola...*, parecen valorar el poder decir/hablar sobre su trabajo. Hacen referencia también a que *muy pocos hacen preguntas...* lo que podría evidenciar la necesidad de cuestionar los aspectos silenciados que hacen a su tarea.

Insisten la necesidad de poder pensar con otro/a, que escuche/contenga, las problemáticas que les plantea su rol. En ese sentido, la escucha que se les posibilitó en los momentos de entrevista, en las que se refirieron a ciertos nudos críticos de su situación, parece haber posibilitado el poder producir nuevos

sentidos sobre su tarea: *no pienso todos los días sobre lo que hago con los/as chicos/as, si yo uso títeres es algo normal, no lo veo como un recurso, entonces me quedé pensando...*

También expresan el malestar que sienten y la necesidad de poder descargarlo: *...a veces se necesita una oreja para poder descargar todo este malestar...* al mismo tiempo que mencionan la necesidad de poder hablar con otros para poder conectarse con los logros que alcanzarían en su tarea: *...es un apoyo que alguien me pregunte, me escuche,...me hace pensar que mientras trabajo no me doy cuenta de los pequeños logros que voy consiguiendo...*

Las docentes se encuentran sometidas a la intensificación de demandas a las que les resulta difícil dar respuesta y a lo que se sumaría la falta de modelos que las sostengan en el desempeño de su rol. Ese hacer frente a la demanda, implica costos psíquicos y físicos que pueden llegar a inhibir la posibilidad de pensar.

En los discursos dicen... *esto es la realidad... pobre* [se refiere a la entrevistadora], *qué mazazo lo que te conté...* Si al oyente le pesaría escuchar cómo es la realidad en esas escuelas, las docentes se sentirían mucho más violentadas, en tanto son ellas quienes sufren sus efectos por desempeñarse en esos espacios.

En relación a las posibles temáticas a abordar en los espacios de formación rescatan la importancia de que éstas se centren en el rol docente y no en temas sobre los/as niños/as los que, según dicen, serían los que se trabajan en los cursos de forma más habitual. Estarían expresando así, la necesidad de abordar sus prácticas en relación con el contexto histórico y social: *...Sería importante reflexionar sobre lo que está pasando... hay tanta pobreza...*

El interés por reflexionar sobre lo político estaría poniendo en evidencia tanto la necesidad de posicionarse como ciudadanas como la de romper con la "infantilización" (Baquero, R. y Narodowski, M., 1994) a la que suelen estar sometidas en los cursos de capacitación, en tanto se desconocen sus saberes sobre distintos aspectos.

I. Tensión Capacitación- Formación

Los cambios que se realizan en la Formación Docente y en los Diseños Curriculares en la década del '90 ponen énfasis en el conocimiento, en los resultados de la enseñanza y en la capacitación de los docentes (Davini, M. C. y Birgin, A., 1998) desconociendo el histórico social donde éstos se aplican.

Es decir, en tanto destacan la importancia de esos cambios como únicas variables posibles que permitirían mejorar la calidad de la educación, actúan como violencias institucionales sobre los actores que deben implementarlos. Así, las docentes se ven obligadas a pensar y hacer según marcan las normativas cuando la realidad en que se desempeñan les presenta otras demandas.

En ese sentido, la estructuración del Diseño Curricular en disciplinas, si bien por un lado ha favorecido la profundización de ciertos contenidos, también produce la separación entre conocimientos de las distintas disciplinas entre sí y con la realidad sociocultural en que esos contenidos se enseñan (Litwin, E. 2008). Es probable que esa separación en áreas incida haciendo a la dicotomía entre el conocimiento "científico" de las disciplinas – de las que se ocupa la capacitación - y las herramientas de intervención cotidiana a población en situación de vulnerabilidad social (Fernández, A., López, M., Faletti, V. 2004) que las docentes reclaman.

Cuando se asume que desde la capacitación se pueden solucionar los problemas sociales que se presentan en las Escuelas, se invisibilizan los factores políticos y se produce la "pedagogización"⁶ de problemas sociales complejos. A partir de la naturalización de la capacitación como solución a todos los problemas, ésta se convierte en herramienta de regulación de las prácticas (Birgin, A., 1999), en tanto no habilita la institución de cambios.

Asumir que las docentes necesitan capacitación que les permita acceder a conocimientos que supuestamente no poseen, posibilita instalar una nueva narrativa, donde la narrativa de las mismas queda ausente, posibilitando que ocupen la palabra los/as asesores/as especialistas en las áreas, silenciando el saber de la experiencia docente. Se hace así necesaria una postura crítica, que permita reflexionar sobre la modalidad de producción de subjetividad que se instala en las instituciones.

La Escuela está sometida a la redefinición de sus funciones y a la ausencia de narrativas que, para instituir nuevas reglas y formas de hacer, se "borran" porque ya no sirven al nuevo modelo. El borramiento de las narrativas resulta eficaz en tanto el poder (Foucault, M., 1983) consiste en hacer predominar algunos sentidos desconociendo otros posibles. En tanto las creencias, saberes y sentidos producen desarrollo subjetivo, a partir de las nuevas definiciones de las reglas que guían el accionar docente, se producen efectos en la subjetividad.

⁶ En diferentes escritos nos hemos referido a la "Psicologización de los problemas sociales" (Fernández, A., Borakievich, S. y Rivera, L. B. 2004) haciendo referencia a la tradición "psi" de interpretar como individuales, internos, psicológicos, problemas que tienen sus raíces en lo histórico social.

En tanto no se valorizan las experiencias pasadas y no se promueve la construcción de otros sentidos frente a los que se imponen desde los discursos políticos, se inhibe la posibilidad de los sujetos de tramitar el pasaje de una época a otra. Las exigencias a las que las docentes están sometidas, articulado a la falta de transmisión de la experiencia (Larrosa, J., 2003), se traduce en padecimientos físicos como cansancio y agotamiento, y psíquicos como el malestar (Rivera, LB.: 2004). Estos padecimientos promueven posiciones de pasivización frente al corrimiento del Estado que resultan funcionales al mismo en tanto se traducen en voluntarismos individuales que no resultan suficientes para instalar proyectos autónomos (Fernández, Ana., López, M. y Faletti, V., 2004).

Se hace necesario entonces un trabajo de nominación, de construcción colectiva en diálogo con las tradiciones del pasado, para construir nuevos sentidos, o sea, brindar posibilidades para la producción de subjetividad ligada a la autonomía entendida como la capacidad de los colectivos de poder pensar lo que hacen y saber lo que piensan (Castoriadis, C., 1990).

Afirmar que las distintas problemáticas que atraviesan hoy a las escuelas no se pueden solucionar únicamente con la capacitación/formación no significa no valorizar lo que las mismas pueden aportar al desempeño del rol. Resulta pertinente entonces pensar qué modalidades toma tradicionalmente la capacitación docente, en función de reflexionar sobre si esos espacios tienden a convalidar posiciones de pasivización frente a determinadas situaciones: ¿Se posibilita la "narración de las experiencias" y, por lo tanto, compartirlas y transmitir las entre pares?, ¿Se habilita a las docentes a tematizar sus problemáticas?, ¿Se crean condiciones de posibilidad para potenciar el pensamiento y crear nuevas estrategias colectivas, en especial, en la atención a población en situación de vulnerabilidad social? Tener en cuenta estas cuestiones permite pensar la formación como función política (Beillerot, J., 1996).

Los discursos en que las docentes demandan la posibilidad de encontrar espacios para poder reunirse con sus pares y reflexionar sobre su tarea, implica también la necesidad de tener posibilidad de construir lazo social y de reflexionar sobre sus prácticas en sentido amplio, o sea, pensar con otros qué tipo de sociedad están ayudando a construir. En ese sentido, sus posicionamientos subjetivos estarían más ligados a la autonomía (Castoriadis, C., 1990).

En cambio, la alusión que realizan en otros discursos a la necesidad de "que les enseñen", abre a por lo menos dos sentidos posibles: puede estar visibilizando la necesidad de contar con conocimientos para

el desempeño del rol y/o estaría mostrando una posición menos autónoma en tanto se ubicarían en un lugar de receptoras de un saber que "otro" les podría transmitir.

Es en los espacios de formación/capacitación donde resulta políticamente necesario potenciar la posibilidad de autonomía en las docentes evitando que se conviertan en lo contrario: espacios donde se las ubica en un lugar de no saber que las hace más dependientes y menos autónomas.

La frase de una docente: *...estamos como el nivel lo indica: somos un Maternal y estamos en pañales...* parece ilustrar cuánto camino falta todavía recorrer para seguir construyendo un Jardín Maternal cuya labor esté centrada en lo pedagógico sin desconocer el contexto socio-histórico en que está inmerso (Rivera, Laura B., 2003). Para ello se hace necesario reflexionar sobre las consecuencias que produce demandar a la Escuela la solución de cuestiones que a nivel macro político no se solucionan. Mientras tanto, la permanencia del corrimiento del Estado de sus funciones incide en el vaciamiento de las instituciones y en los costos subjetivos de los actores que en ellas se desempeñan.

II. Bibliografía

- Baquero, Ricardo y Narodowski, M. (1994): "¿Existe la infancia?" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Beillerot, Jacky (1996): *Dos problemas de sentido: La formación de formadores: la repetición. La formación de formadores... o fabricando fit faber*, Fundación Formadores.
- Birgin, Alejandra (1999): *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado. Las nuevas reglas del juego*, Ed. Troquel, Buenos Aires
- Castoriadis, Cornelius (1990): *El mundo fragmentado*, Editorial Altamira, Buenos Aires.
- Cordie, Amy (1998): *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Davini, María Cristina (1998): "Políticas de formación docente en el escenario de los noventa. Continuidades y transformaciones", en Riquelme y otros, *Políticas y sistemas de formación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos, Argentina.

- Deleuze, Gilles. (1980): Cap. IV "Políticas" en *Diálogos*, Ed. Pre-textos, Valencia.
- Feijóo, María del Carmen. (2003): *Nuevo país, nueva pobreza*, Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Fernández, Ana (1989): *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Fernández A, Rivera, L. B. y otros (2008): *Política y Subjetividad: Asambleas barriales y fábricas recuperadas*, Editorial Biblos.
- Fernández, A. Borakievich, S. y Rivera, L. B. (2004): "¿Cómo intervenir sin psicologizar lo social? La experiencia de un equipo de intervención en una Asamblea barrial" Precongreso Marplatense de Psicología – Universidad Nacional de Mar del Plata – Facultad de Psicología ISBN 987-544-128-3
- Fernández, Ana; López, Mercedes y Faletti, Valeria (2004): "Microemprendimientos: ¿Salida o reciclado de la exclusión social?", Precongreso Marplatense de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Psicología
- Fitoussi, Jean Paul y Rosanvallon, Pierre (1997): *La nueva era de las desigualdades*, Ed. Manantial, Buenos Aires.
- Foucault, Michel (1976): *La Volonté de savoir. Histoire de la sexualité*, Vol. 1, Editions Gallimard, Paris.
- Foucault, Michel (1983): *El discurso del poder*, Folios Ediciones, Buenos Aires.
- Gómez, Lucía; Martínez, Ignacio y Bernat, Joan Carles (2002): *Racionalidades neoliberales y educación: efectos políticos e identitarios*, Universitat de Valencia, www.ilo.org.
- Larrosa, Jorge (1998): Cap. "A modo de presentación" en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Ed. Leartes, Barcelona.
- Litwin, Edith (2008): *El oficio de enseñar*. Ed. Paidós, Buenos Aires
- Martínez, Deolidia; Valler, Iris y Kohen, Jorge (1997): *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la Escuela*, Kapeluz, Buenos Aires.

- Rivera, Laura B. (1997): “La Evaluación: reflexiones sobre su papel en los Grupos de Aprendizaje”, *Aula Abierta Revista de Educación*, Año 4, N° 36, Pág.. 10 a 17.
- Rivera, Laura B. (2000): “Formación docente: problemáticas políticas, pedagógicas y organizacionales”, publicación con Referato, publicación en *Revista Internacional*, Pág. 221, II Congreso Internacional “Debates y Utopías”, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones y Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras
- Rivera, Laura B. (2003): “¿El Jardín Maternal esta en pañales?”, *Revista Grupos e Instituciones*. Prácticas educativas y proyectos comunitarios. Alternativas y trayectos grupales, Colección Ensayos y Experiencias, N° 51, Pág. 68 a 80, Ed. Novedades Educativas, Noveduc, 1ª edición, Buenos Aires-México, incluida en PSICODOC, Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, UNESCO e International Union of Psychological Science, ISBN 987-538-084-9.
- Rivera, Laura B. (2004): “Docentes de Jardín Maternal en situación de vulnerabilidad social: empobrecimientos y empoderamientos subjetivos” XI Jornadas de Investigación, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, ISSN 1667-6750.
- Rivera, Laura B. (2005): “Jardín Maternal: ¿Puede la escuela asegurar la equidad?”, *Novedades Educativas*, Año 17, N° 172, Pág. 34 y 35, ISSN 0328-3534.
- Rivera, Laura B. (2006): “Rol docente en contextos de vulnerabilidad social: Marcas en los cuerpos y producción de subjetividad” XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur– Universidad de Buenos Aires - Facultad de Psicología ISSN 1667-6750
- Rivera, Laura B. (2007): “El Jardín Maternal en contextos de vulnerabilidad social: de la falta de condiciones para el desempeño del rol al exceso de demandas” XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur– Universidad de Buenos Aires - Facultad de Psicología ISSN 1669-5097
- Rivera, Laura B. (2008): “Docencia y producción de subjetividad en contextos de vulnerabilidad social” XV Jornadas de Investigación. Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR-Universidad de Buenos Aires- Facultad de ISSN 1669-5097

e- Eccleston. Temas de Educación Infantil.
Año 5. Número 12. 2° Cuatrimestre de 2009.
ISPEI "Sara C. de Eccleston". DFD. Ministerio de Educación. GCBA.

Laura Rivera es Magister en Formación de Formadores (Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2006). Docente Facultad de Psicología, U.B.A. Coordinadora T.C.P.D. (Normal N° 6) y Profesora del Trayecto de las Prácticas Docentes (Normal N° 6 y N° 1).

Su e mail es: **lrivera@psi.uba.ar**

El rol de los profesores de los Institutos de Formación Docente como impulsores de las políticas públicas a favor de una educación de calidad para los niños de 0 a 6 años.⁷

Por Ivana Evans y Rosa Violante

“La educación es el modo como las personas, las instituciones y las sociedades responden a la llegada de los que nacen. (...) Responder es abrirse a la interpretación de una llamada y aceptar una responsabilidad”. Larrosa (2000:169)

Introducción

A partir de una lectura acotada de los materiales teóricos a los que hemos accedido en el curso de esta pasantía deseamos abordar el tema de las distintas vías que propone Cuba para desarrollar la Educación Infantil, con el objetivo de recuperar algunos ejes o claves a tener en cuenta a la hora de pensar en modalidades alternativas para la atención educativa integral de la primera infancia en Argentina.

Nuestro trabajo se centrará particularmente en el rol de los profesores de los Institutos de Formación Docente como integrantes de un colectivo que concibe la práctica docente como práctica social pública y responsable. Por esto, nuestro desafío consistirá en proponer un primer plan de acción posible y contextualizado a nuestra realidad social, cultural, política y educativa. Este plan recuperará algunas experiencias ya iniciadas y sistematizará posibles recorridos formativos que contribuyan a formar docentes capacitados para asumir profesionalmente la responsabilidad de educar en las diversas modalidades de educación para los niños pequeños.

Consideramos que para que las acciones institucionales se sostengan en el tiempo es necesario iniciar simultáneamente la conformación de un equipo de profesionales que compartan la misma preocupación y comiencen a participar en los ámbitos jurisdiccionales provinciales y municipales.⁸

⁷ Es presente trabajo fue elaborado en el marco de la cursada del Programa de Pasantía “Concepciones, currículo y metodologías de atención integral a la primera infancia” CELEP La Habana – Cuba del 7 al 17 de septiembre de 2009.

Comenzaremos reconociendo algunos puntos de encuentro en las propuestas de formación docente cubana y argentina, especialmente las referidas al componente laboral como se denomina en Cuba y al campo de la Formación Práctica Profesional como lo denominamos en Argentina. Luego señalaremos algunas problemáticas específicas de nuestro país, vinculadas con la oferta de educación a niños menores de 6 años y la formación de docentes de Educación Inicial. A partir del reconocimiento de los aportes recibidos en esta pasantía presentaremos algunas líneas de acción posibles con el fin de iniciar desde nuestro lugar de trabajo el abordaje de las problemáticas que nos preocupan.

Desarrollo

Identificación de semejanzas en las lógicas formativas del campo de la práctica laboral de las propuestas curriculares de Cuba y Argentina

A partir del conocimiento de la propuesta curricular de la formación del licenciado en Educación Preescolar de Cuba hemos encontrado algunas semejanzas con la propuesta curricular argentina. Estas son:

- La consideración del campo de la Formación Práctico Profesional como eje integrador de los campos de la Formación General y Formación Específica en el currículum de la Formación Docente en Argentina se reconoce sustentado en la misma concepción que, a nuestro entender, se explicita en la cualidad de integración de los componentes laboral, investigativo y académico en Cuba. La propuesta cubana incluye el componente investigativo con igual importancia que los otros; el currículum argentino propone formar a los docentes en una actitud investigativa sin desarrollar investigación educativa propiamente dicha.

⁸ Con motivo de la promulgación de la ley 26061/07 de Protección Integral de los derechos de niños niñas y adolescentes en nuestro país se inició un proceso de reglamentación y conformación de los consejos en cada provincia y municipio. En estos espacios de participación política resulta pertinente que los Institutos aporten sus saberes respecto a la educación de la infancia. En la ciudad de San Carlos de Bariloche ya está conformado este Consejo y un grupo de profesores y graduados del Postítulo de Especialización en Jardín Maternal participan de este. En Ciudad de Buenos Aires representantes de la OMEP, la Universidad de Buenos Aires, Instituto Eccleston y otros Institutos ya se reunieron para analizar y cuestionar leyes y reglamentaciones sobre la creación de centros de desarrollo infantil bajo la órbita del Ministerio de Acción Social y no del Ministerio de Educación.

- Se destinan espacios formativos para que los estudiantes desde el 1° año de la carrera reflexionen sistemáticamente “escribiendo sobre sus prácticas” lo que les permite construir teorizaciones pedagógicas basadas en su experiencia. Esto se plasma en producciones como por ejemplo, cuaderno de ruta, memoria final entre otros. El plan de estudios de Cuba propone integración de los componentes investigativo, laboral y académico. Los estudiantes escriben su trabajo de investigación final sobre un problema de la práctica tomado del banco de problemas del Círculo Infantil o Grado Preescolar en los que se insertan laboralmente.
- El reconocimiento del potencial formativo de los docentes expertos que reciben a los estudiantes dado que se considera a la socialización profesional como uno de los ámbitos que impactan fuertemente en la formación de los docentes. En el caso cubano se logra mayor continuidad ya que el estudiante se inserta en un Círculo Infantil y permanece en él a lo largo de toda la carrera.
- La progresiva asunción de responsabilidades en los diferentes talleres de las prácticas que van desde el rol de ayudante pedagógico al inicio de la carrera hasta el desempeño pleno de todas las tareas de un docente en el último año de la carrera. En Cuba también los estudiantes inician su carrera insertándose en los Círculos Infantiles y aumentando progresivamente la carga horaria dedicada a la dimensión laboral hasta el 5° año en que asumen todas las tareas docentes.
- En nuestro diseño curricular un eje articulador fuerte es la relación dialéctica entre teoría práctica. Se han iniciado experiencias de pasantías educativas rentadas, vinculando estudio y trabajo. En Cuba se sostiene que “en la actualidad se fortalecen conceptos presentes en la política educacional de la Revolución desde sus inicios, entre ellos: vinculación teoría práctica y vinculación del estudio y el trabajo.”

Algunas problemáticas vinculadas con la formación de docentes de Educación Inicial y con la oferta de educación a niños menores de 6 años en la Argentina

En nuestro país la Educación Inicial cuenta con una trayectoria de casi un siglo, tiempo en el que se han construido teorizaciones y formas de enseñar propias que nos identifican y que responden a las características particulares de los niños pequeños. También se ha logrado avanzar en la universalización de la oferta educativa posibilitando el acceso a un gran porcentaje de niños a instituciones educativas del sistema formal. Sin embargo, reconocemos que, en el caso de los niños

menores de 3 años las ofertas educativas, Jardines Maternales y Escuelas Infantiles no alcanzan a cubrir las necesidades. En muchos casos los niños son atendidos en instituciones de carácter asistencial.

Esta situación constituye un tema pendiente tanto para la comunidad como para los Institutos de Formación Docente. A continuación, señalaremos algunas de las problemáticas detectadas:

- Muchas instituciones que atienden a los niños menores de 6 años y especialmente a los más pequeños no dependen del Ministerio de Educación sino que forman parte de proyectos del Ministerio de Desarrollo Social, lo que imprime un sesgo más centrado en lo asistencial que en lo educativo. Sus propuestas no siempre responden a los lineamientos curriculares nacionales o provinciales para la educación infantil.
- Respecto a la formación de los estudiantes, son pocas las oportunidades que ofrecemos para pensar el rol docente en otros ámbitos que no sean el sistema educativo formal. De esta manera limitamos el ámbito laboral de inserción de nuestras estudiantes y ofrecemos una visión parcializada de sus posibilidades como educadoras. Es una realidad que esto debe ir acompañado de políticas públicas para la infancia que reconozcan la necesidad de la inclusión de docentes en los equipos de las instituciones que trabajan con niños pequeños y generen las condiciones para que esta inclusión se lleve a cabo en centros de salud, comedores, centros comunitarios, bibliotecas y ludotecas barriales, etc.
- Dentro de los contenidos del currículo de la Formación Docente no se trabaja en profundidad el conocimiento de modalidades alternativas para educar a los niños pequeños. Sabemos que existen en nuestro país actualmente muchas instituciones que no asumen explícitamente la dimensión pedagógica en su tarea ni están a cargo de docentes especializados en educación infantil. Por esta razón se considera fundamental tematizar con las estudiantes estas problemáticas ofreciendo elementos para hacer inteligible esta realidad tan compleja ayudándolos a construir modos de acción propios del trabajo docente, desde el reclamo por la concreción de los derechos de los niños hasta la organización de actividades de enseñanza para favorecer el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural de los pequeños.
- Hasta ahora son muy pocas las acciones que hemos realizado con continuidad en favor de sostener alianzas, y compartir la responsabilidad de la formación continua de los docentes y otros adultos que trabajan en esas instituciones. Considerando que estos adultos tienen la función de enseñar, es necesario ofrecer espacios para la capacitación y resignificación de los

saberes de cada uno. Los motivos por los que no se encararan acciones de este tipo son variados y realizar un diagnóstico de esta situación exige la revisión de nuestras concepciones y prácticas respecto a lo que como centro de formación de formadores nos compete dentro de la sociedad, como también las condiciones para el desarrollo de programas de extensión y capacitación.

Identificación de aspectos aportados por esta pasantía que enriquecen nuestra formación: la experiencia cubana

El trabajo compartido durante estas semanas nos permitió reconocer algunas características de la propuesta educativa cubana que pueden resultar claves a la hora de pensar como abordar las problemáticas señaladas. Reconocemos como aportes:

- La concepción de un currículo único, que incluye las distintas modalidades de educación de la primera infancia. Los objetivos a lograr por los niños cubanos son los mismos si asisten a Círculos Infantiles, Grado Preescolar o Programa Educa a tu hijo. Todos los adultos que participan en la educación de los niños: educadores, médicos, padres y otros agentes de la comunidad conocen y se apropian de la meta compartida que es "Lograr el máximo desarrollo integral posible en cada niño y niña cubanos"
- En todas las vías se organizan colectivos de profesionales de distintos ámbitos y sectores, que están integrados por un representante de cada organismo u organización, en el caso del Programa Educa a tu hijo, se conforma con Salud pública, Educación, Cultura, INDER (instituto de deportes), Federación de Mujeres Cubanas entre otros. Cada uno de estos sectores tiene una función y responsabilidad muy claramente delimitadas, que permite operativizar las acciones de acompañamiento, seguimiento y evaluación de los adultos a cargo de la educación de los niños y de las familias.
- La construcción de equipos interdisciplinarios para la atención integral de la primera infancia en las diversas modalidades.
- El trabajo cooperativo en parejas o equipos integrados por profesionales experimentados y noveles compartiendo una misma tarea.
- La formación docente centrada en el ámbito laboral y los recorridos investigativos y académicos que permiten hacer más inteligible la realidad educativa para los estudiantes del

profesorado y educadores generando respuestas adecuadas a las necesidades de los niños cubanos. Esto se sostiene en que "se fortalecen conceptos presentes en la política educacional de la revolución desde sus inicios, entre ellos: vinculación de la teoría y la práctica y vinculación del estudio y el trabajo"⁹

- El reconocimiento de las instituciones de Educación Inicial como ámbito formativo considerándolas microuniversidades. "La formación del profesional en especial de la Educación Preescolar se sustenta en la integración sistémica de la formación académica, laboral e investigativa de los estudiantes en instituciones de Nivel en el cual se forman, en las Microuniversidades"¹⁰
- La sistematicidad en el seguimiento, evaluación y control de la oferta educativa para los niños y para la formación docente.
- La educación integral asumiendo el abordaje de las dimensiones afectivo, social, política, ética y estética tanto para la educación de los licenciados como para la educación de los niños de 0 a 6 años. El acceso al conocimiento, la cultura y el amor a la Patria se constituyen, en todas las experiencias observadas, en pilares en los que se sostienen todas las propuestas educativas.
- El lugar protagónico de la familia como agente educativo en el trabajo conjunto con otras instituciones.

Líneas de acción a desarrollar desde el Instituto Formador

En relación con la necesidad de encontrar caminos para abordar el desafío vinculado con el trabajo a nivel institucional, para mejorar nuestras prácticas de formación y promover el carácter educativo de las instituciones no formales, presentaremos algunas líneas de acción posibles con el fin de iniciar desde nuestro lugar de trabajo el abordaje de algunas de las problemáticas que nos preocupan.

Nos proponemos diseñar, desarrollar y evaluar un proyecto conjunto con instituciones que atienden a niños menores de 3 años que no pertenecen al Ministerio de Educación para desarrollar las prácticas

⁹ Uralde Cancio, Marta Nieves "La formación en Cuba, del Licenciado en educación, especialidad Educación Preescolar" en CELEP Programa de Pasantías "Concepciones, currículo y metodologías de atención integral a la primera infancia." (2009) Compilación de materiales La Habana. Cuba Mimeo

¹⁰ Ibidem.

pedagógicas de nuestras estudiantes y al mismo tiempo capacitar a los adultos responsables de la educación de los niños.

Objetivo General

- Formar docentes con una visión amplia de su función, que puedan incluirse como educadoras en variados contextos, dispuestos a constituir equipos con otros profesionales y trabajadores de otros ámbitos para construir proyectos que consideren al niño y a sus familias en forma integral.

Esta propuesta implica para el profesor del Instituto el desarrollo del siguiente sistema de actividades:

1. Conformar un equipo integrado por el profesor del Instituto, los directivos de la institución, los docentes y los estudiantes con el objetivo de diseñar una propuesta en conjunto dirigida a los niños y las familias.
2. Realizar una clase donde se presente la concepción de modalidad alternativa para la educación infantil, entre ellas el programa Educa a Tu hijo. Se invitará a participar a las educadoras de la institución infantil.
3. Proponer temáticas a desarrollar como por ejemplo:

La importancia de:

- El juego con objetos
- Cantos, nanas, rimas y poemas
- Escenarios para el desarrollo motor
- Primeros libros
- Experiencias estéticas

Para el desarrollo integral del niño en los primeros años de vida.¹¹

4. Coordinar encuentros con las educadoras de la institución infantil y las estudiantes para planificar acciones a desarrollar con los niños y con las familias.

¹¹ Cada una de estas temáticas será motivo de una secuencia que atienda a: desarrollo teórico, planificación, producción de materiales, implementación y evaluación.

5. Asesorar al equipo de estudiantes y educadoras en la elaboración de un instructivo que oriente a los padres sobre la importancia de acompañar a sus hijos en el juego con objetos.
6. Guiar y co-coordinar, junto a estudiantes y educadoras, la implementación de un taller de producción de juguetes con las familias.
7. Supervisar y asesorar la implementación de actividades periódicas con los padres y los niños.
8. Evaluar el desarrollo de la experiencia junto a todos los participantes.
9. Proponer la realización de un encuentro para comunicar esta experiencia a otras instituciones formadoras y de educación infantil.

Proponemos desarrollar este sistema de actividades a modo de caso (experiencia piloto) en los dos institutos en los que nos desempeñamos con el objetivo de intercambiar, comparar y analizar los resultados obtenidos, los obstáculos y logros reconocidos en ambas experiencias que nos permitan sistematizar, teorizar y difundir "buenas prácticas" formativas y de enseñanza para los más pequeños.

Conclusiones

¿Cómo hacer para ofertar educación integral de calidad a todos los niños de nuestro país menores de 6 años? ¿Cómo pueden involucrarse en este desafío los profesores de los institutos formadores?

Estos interrogantes nos preocupan desde hace muchos años y nos convocaron a participar en esta pasantía. La experiencia compartida con educadores y profesores de la formación docente en Cuba, la observación e interacción con los protagonistas del trabajo cotidiano con niños y familias (docentes, ejecutores, médicos, promotores, otros integrantes de la comunidad), la lectura de documentos y bibliografía específica que nos aportaron los distintos especialistas, guiaron la búsqueda de respuestas.

Consideramos que es posible lograr el acceso a la educación de todos los niños desde que nacen para lo cual es necesario contar con políticas públicas que asuman esta responsabilidad como tema de Estado. En este sentido nuestro lugar como formadores de docentes y ciudadanos consiste en promover la toma de conciencia de esta necesidad y trabajar en dos vías de concreción. Una de ellas será el trabajo a desarrollar en los Institutos y otra nos compromete a la participación en espacios públicos colectivos

para peticionar a las autoridades el cumplimiento de los enunciados de nuestra Ley Nacional de Educación y en la Constitución Nacional respecto al derecho de todos los niños a recibir educación.

En el ámbito de los Institutos de Formación Docente, a partir del proceso de implementación del nuevo diseño curricular en Argentina, se nos presenta una oportunidad para incluir un espacio curricular obligatorio para estudiantes dedicado especialmente a la formación práctica profesional. En él se podrá trabajar en propuestas de atención integral a la primera infancia en modalidades no institucionales o no formales. Para ello desde el Instituto Formador diseñamos la experiencia piloto ya presentada con el objetivo de implementarla durante el próximo año con nuestros estudiantes.

En el ámbito público como ciudadanos, nos proponemos participar en espacios colectivos de debate y reclamo que reúna a representantes de Organizaciones de la Sociedad Civil, formadores, asociaciones de docentes, trabajadores de la salud, estudiantes, otros profesionales e integrantes de la comunidad para pensar juntos acciones que exijan a las autoridades la implementación de políticas públicas a favor de la atención integral educativa de la primera infancia.

Bibliografía de Referencia

Peralta, V. (1999) La educación de los niños en sus primeros dos años de vida. Avances y desafíos en función al nuevo siglo. Documento de trabajo. Santiago de Chile, JUNJI (mimeo)

Perez Travieso, Iraida (2009) "Educa a tu hijo" Programa de atención social comunitaria a niños de 0 a 6 años en CELEP Programa de Pasantías "Concepciones, currículo y metodologías de atención integral a la primera infancia." (2009) Compilación de materiales La Habana. Cuba Mimeo

Soto, C (2005) ¿Asistir o educar? ¿Las políticas públicas promueven una educación de calidad?
www.educared.org.ar

Uralde Cancio, Marta Nieves "La formación en Cuba, del Licenciado en educación, especialidad Educación Preescolar" en CELEP Programa de Pasantías "Concepciones, currículo y metodologías de atención integral a la primera infancia." (2009) Compilación de materiales La Habana. Cuba Mimeo

Zabalza, M (2000) Equidad y calidad en la Educación Infantil: una lectura desde el currículo. Ponencia presentada en el Simposio Mundial de Educación Infantil, Santiago de Chile (mimeo)

Anexo 1

Actividades	Objetivos	Contenidos	Estrategias metodológicas
1- Conformar un equipo integrado por el profesor del Instituto, los directivos de la institución, los docentes y los estudiantes.	Sostener alianzas y compartir la responsabilidad de la formación continua de los docentes y otros adultos que hoy trabajan en instituciones que no pertenecen al sistema educativo formal	El trabajo colaborativo. Su importancia en la tarea docente.	Técnicas grupales de presentación, de animación, y otras.
2- Presentar a los estudiantes y educadoras el programa Educa a Tu hijo.	Ampliar los contenidos a desarrollar en los talleres de la Práctica.	La experiencia cubana: El Programa Educa a tu Hijo	Conferencia. Exposición dialogada.
3- Proponer temáticas pedagógicas a desarrollar con padres y educadores.	Ampliar los contenidos a desarrollar en los talleres de la Práctica.	La importancia del juego con objetos para el desarrollo integral del niño en los primeros años de vida.	Conferencia. Exposición dialogada
4- Coordinar encuentros con las educadoras de la institución infantil y las estudiantes.	Sostener alianzas y compartir la responsabilidad de la formación continua de los docentes y otros adultos que hoy trabajan en instituciones que no pertenecen al sistema educativo formal.	Planificación de la enseñanza para niños pequeños. Sus componentes.	Taller.
5- Asesorar al equipo de estudiantes y educadoras en la elaboración de un instructivo que oriente a los padres sobre la importancia de acompañar a sus hijos en el juego con objetos.	Sostener alianzas y compartir la responsabilidad de la formación continua de los docentes y otros adultos que hoy trabajan en instituciones que no pertenecen al sistema educativo formal.	El texto informativo- Características	Taller
6- Guiar y co-coordinar	Sostener alianzas y	Los juegos y los	Taller

junto a estudiantes y educadoras la implementación de un taller de producción de juguetes con las familias	compartir la responsabilidad de la formación continua de los docentes y otros adultos que hoy trabajan en instituciones que no pertenecen al sistema educativo formal	juguetes. Los objetos para explorar. Criterios para su elaboración.	
7- Supervisar y asesorar la implementación de actividades periódicas con los padres y los niños	Ofrecer espacios de prácticas docentes en instituciones no formales.	El rol docente. La enseñanza de las propiedades de los objetos a los más pequeños.	Tutorías
8- Evaluar el desarrollo de la experiencia junto a todos los participantes.	Ofrecer espacios de prácticas docentes en instituciones no formales.	El trabajo interinstitucional. La evaluación para transformar y mejorar las practicas. La actitud investigativa.	Taller
9- Proponer la realización de una Jornada de intercambio de experiencias.	Socializar y comunicar esta experiencia a otras instituciones formadoras y de educación infantil		Panel de expositores.

Ivana Evans es Profesora de Enseñanza Primaria, Profesora de Educación Preescolar y Licenciada en Psicopedagogía. Ha ejercido como docente durante 15 años en los niveles Inicial y Primario. Desde el año 2005 se desempeña como profesora del Área Residencia del Nivel Inicial en el Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche.

Ha participado en equipos de estudio e intervención sobre distintas temáticas: Necesidades Educativas Especiales, articulación IFDC y otras instituciones de la comunidad, las prácticas pedagógicas de los egresados noveles, el acompañamiento a los estudiantes en los primeros años de la formación terciaria.

Su e-mail es: ivanaevans@gmail.com

Rosa Violante es Profesora de Educación Inicial (ENS N° 10), Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación (INSP Joaquin V. Gonzalez”), Especialista y Magíster en Didáctica (UBA). Actualmente se desempeña como Vicerrectora del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”, a la vez que coordina talleres del Trayecto de la Construcción de las Prácticas Docentes y que dicta la materia Enseñanza en el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes. Se desempeña como profesora investigadora en la investigación sobre el tema: Enseñar y aprender los lenguajes artístico-expresivos en el Jardín Maternal, el caso del Lenguaje Plástico Visual.(Instituto Nacional de Formación Docente).

e- Eccleston. Temas de Educación Infantil.
Año 5. Número 12. 2° Cuatrimestre de 2009.
ISPEI "Sara C. de Eccleston". DFD. Ministerio de Educación. GCBA.

Ha participado en diversos equipos de trabajo para desarrollos, producción de documentos y diseños curriculares para la Formación de Docentes de Educación Inicial. También se ha desempeñado como asesora pedagógica en diversas instituciones de Educación Infantil.

Ha realizado investigaciones referidas a la enseñanza en el Jardín Maternal y a la construcción de los conocimientos prácticos en la formación de docentes de Educación Inicial.

Cuenta con publicaciones en el área de Formación Docente y de la Educación Infantil.

Su e-mail es: rosaviolante@gmail.com

La elaboración de Portfolios: una aproximación al lugar de la narrativa en la formación docente¹²

Por Claudia Turri

Presentación

La idea de la práctica reflexiva como meta para la formación docente me llevó a pensar en la *narración* como forma de pensamiento y vehículo para la creación de significado, como plantea Bruner (2000), es a través de nuestras propias narraciones que construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, tal como la cultura mediante sus narraciones ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros.

La *modalidad narrativa* se ocupa de las intenciones y acciones humanas, situando la experiencia en el tiempo y el espacio, la forma del discurso en la que se constituye el relato deja abierta la producción de significados. En el pensamiento narrativo es inseparable el personaje, el ambiente y la acción. (Bruner, 2001)

La centralidad de la *creación de significado* supone en buena medida el uso del *lenguaje* para formalizarlo en un sistema de categorías. Para favorecer los procesos reflexivos de las/os estudiantes a través del lenguaje narrado, elegí como soporte material los portfolios didácticos con el fin de externalizar el trabajo mental a través del registro escrito que parte de la memoria autobiográfica, liga el pasado con el presente pero que también está extrapolado hacia el futuro, dicho de otro modo, la escritura reúne al "yo con historia" con el "yo posible".

"El lenguaje es (en el sentido de Vigotsky y en el de Dewey) una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas. El pensamiento es un modo de organizar la percepción y la acción. Pero todos estos elementos, cada uno a su manera, también representan las herramientas y mecanismos existentes en la cultura para usar en la ejecución de la acción". (Bruner, 2001, p. 82)

La interpretación de las prácticas docentes tiene como objetivo comprenderlas, como instrumento para acceder a ésta contamos con el análisis de los aspectos contextuales, la institución, el grupo, las propuestas pedagógicas, la evaluación, la toma de decisiones. Una forma de hacerlo es a través de la narración, contando una historia sobre en qué consiste enseñar.

¹² La experiencia relatada se llevó a cabo en el 2º cuatrimestre de 2009 en el ISPEI Eccleston en los Talleres 1; 2 y 6 del Trayecto de Construcción de la Prácticas Docentes y durante el ciclo lectivo 2009 en la materia Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza de la Facultad de Psicología de la UBA.

Desarrollo

La fundamentación de la propuesta

¿Qué significa enseñar, aprender, trabajar cooperativamente en una institución, planificar, interactuar con otros, construir estrategias, organizar escenarios lúdicos, evaluar, tomar decisiones? son algunas construcciones de sentido que las/os estudiantes tienen que estructurar a partir de la experiencia en el campo de las prácticas y de las teorías trabajadas en los diversos espacios curriculares que cursan.

¿Cómo crean significados y organizan sus conocimientos? una forma es el pensamiento narrativo. La habilidad para construir y entender narraciones es crucial en la construcción de un lugar para nosotros mismos en el mundo que vivimos. Cuando la narración se convierte en un instrumento de la mente al servicio de la creación de significado requiere el trabajo de leerla, hacerla, analizarla, discutirla.

Desde la perspectiva psicológica – cultural de la educación, Bruner (2000) enfatiza las capacidades de la conciencia, la reflexión, la amplitud de diálogo y la negociación y en situar nuestro conocimiento en un contexto vivo, que en el caso de la educación es el aula de una escuela situada en una cultura más amplia.

En los puntos precedentes me basé para diseñar un dispositivo dialógico y discursivo para conocer a las/os estudiantes, sus puntos de vista y sus historias y para que éstos creen significados y aprendan a construir interpretativamente el presente, el pasado y lo posible del ser docente, y particularmente hacerlo mediante el uso de la narración.

Adopto la definición de Shulman (citada por Lyons, 1999) de lo que es un portfolio didáctico, “es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación”. (Lyons, 1999, p.18)

La construcción, presentación y reflexión sobre el contenido incluido en un portfolio implica la recolección de datos, su ordenamiento y la reflexión sobre el trabajo realizado, la validación surge a partir del diálogo y la adquisición de un nuevo conocimiento generado a través de este proceso.

La propuesta

El formato diseñado es el mismo para los tres talleres que dicto en el Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston; la complejidad creciente de los contenidos de enseñanza es la que imprime algunas diferencias. El formato empleado en el Profesorado de Psicología de la UBA incluye diferencias propias de una cursada anual. En un anexo se incluyen las guías empleadas para su elaboración.

La elaboración del portfolio comienza con el *reconocimiento del punto de partida*² como docentes en formación, a tal efecto propongo a las/os estudiantes reflexionar sobre sus puntos fuertes, puntos débiles, temores y expectativas ligados al estudio y a las prácticas, y también llevar un *diario personal* que acompañará todo el trayecto de construcción de las prácticas docentes.

En el caso de **Taller 1** continuamos con la *caja de herramientas* conceptuales e instrumentales que necesitan adquirir para emplear en los talleres que tienen por delante. En esta sección del portfolio didáctico las/os estudiantes incluyen esquemas, cuadros, redes conceptuales, resúmenes de la bibliografía trabajada en el Taller. Otra sección está compuesta por los diferentes *trabajos prácticos* llevados a cabo durante el cuatrimestre. A continuación se piden tres entradas al portfolio de *evaluación de los aprendizajes*: en la primera que es guiada, las/os estudiantes seleccionan un trabajo de los realizados de acuerdo a un criterio establecido por la docente y escriben una reflexión acerca de lo que el mismo muestra del propio aprendizaje; la segunda entrada es electiva dado que son las propias estudiantes quienes eligen uno de los criterios propuestos por la docente; y la tercera entrada fue realizada por mí al leer cada portfolio. Los criterios elaborados son los siguientes:

- Representatividad (el que muestra lo que aprendí de...)
- Dificultad (el que fue difícil hacer)
- Esfuerzo (el que reelaboré más de una vez)
- Reelaboración del error (el que quiero volver a hacer)
- Logro (el que me salió mejor)
- Placer por la tarea (el que me gustó mucho hacer)

Por último propuse la selección de *repertorios* que incluyen: fichero con juegos, adivinanzas, rimas, poesías, chistes, cancioneros y catálogo de cuentos.

En el **Taller 2**, en lugar de la caja de herramientas pedida en el portfolio descrito anteriormente, solicito un registro etnográfico, narrativo, en 1° persona, del *contexto de las prácticas*: dónde está

situada la institución, cómo es el ambiente físico del Jardín, la relación entre los actores, el clima institucional, la sala; y el análisis de aspectos relevantes, por ejemplo: comunicación con las familias (carteleros, cuadernos, entrevistas informales, reuniones de padres), convivencia (conflictos entre los diferentes actores, puesta de límites, enseñanza de normas), organización del espacio y el tiempo, intervenciones del docente, proyecto-escuela, contenidos de enseñanza, aprendizajes de los niños, entre otros.

Luego en la sección los *sujetos de la prácticas*, pido la caracterización del grupo real (desarrollo y aprendizaje) y el seguimiento de un/a niño/a (registro narrativo).

Para iniciar el abordaje de la *situación de enseñanza* solicito el registro en cuatro columnas (tiempo, hechos observables, impresiones personales, análisis) de 4 actividades para las salas de 2; 3; 4 y 5 años, o 3 jornadas (turno mañana o turno tarde) para lactario y deambuladores. Y luego el análisis de 2 actividades o jornadas, según la sala, una de estas actividades o jornadas se analiza en clase en grupo total. Por último elaboran un informe empleando marco teórico, que es trabajado en clase en base a lo que requieran los datos obtenidos en el análisis.

La evaluación de los aprendizajes es organizada de la misma manera que en el portfolio anterior. Se agregan *registros* fotográficos y *recursos* observados para su posterior análisis en clase: para convocar a los niños a la tarea, pedir silencio, organizar los desplazamientos, el tiempo libre (entre dos actividades, cuando algunos niños terminan la tarea antes de lo previsto).

La propuesta para **Taller 6** es similar al Taller 2, agregando una sección sobre el *diseño de las propuestas pedagógicas* que contiene: borradores de planificaciones, planificación de los itinerarios, redes conceptuales (dimensiones del recorte del ambiente social y natural / ideas organizadoras), preguntas vertebradoras / problematizadoras, dossier informativo y planificación de la unidad didáctica, y cronogramas semanales tentativos y reales.

En el caso del Profesorado de Psicología, el portfolio de evaluación sólo incluyó dos entradas, una al finalizar el primer cuatrimestre y otra al finalizar el segundo. La primera consistió en seleccionar un trabajo de los realizados para las prácticas en el Nivel Superior y la reflexión sobre lo que éste muestra del aprendizaje adquirido. La segunda consistió en la elaboración de un producto que represente el trayecto recorrido durante las prácticas en Superior y en Media, y una reflexión sobre el mismo, algunos ejemplos de las producciones presentadas por los alumnos son: collage, rompecabezas, cuento, historieta, power point, video clip, blog, juego, entre otros.

Los resultados

Los aspectos más destacados para el análisis de los portfolios elaborados por las/os estudiantes son muy variados, el espectro va desde la elección de la carpeta a las diferentes interpretaciones de las consignas dadas.

Me llamó mucho la atención que aproximadamente el 25 % de las estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial diseñara tanto el formato de la carpeta como las carátulas como si fueran para niñas de Jardín de Infantes, predominando dibujos estereotipados de personajes animados (Winnie Pooh ganó por amplia mayoría), todo tipo de stickers, brillantinas y hasta ¡papel trozado para escribir las carátulas! Este dato fue ampliamente debatido en clase donde se entrecruzaron puntos de vista a favor y en contra, con interesantes argumentaciones. Si bien creo que seguiremos viendo algunas carpetas con estilo añinado, algunas alumnas se quedaron pensando...

El registro de los recursos observados aportó mucho para su análisis, las alumnas mostraron una mirada crítica sobre los rituales carentes de sentido, el autoritarismo subyacente en ciertas canciones, el tiempo perdido. A partir del debate en clase las alumnas de Taller 2 pensaron una serie de recursos para las prácticas en los talleres que tienen por delante.

Hubo un gran porcentaje de alumnas, aproximadamente el 90%, que eligió como segunda entrada al portfolio de evaluación de los aprendizajes, el criterio del placer por la tarea, argumentando que el trabajo que más disfrutaron fue la selección de repertorios. Es interesante advertir el interés por la práctica concreta en el Jardín a través de las actividades que consisten en contar cuentos, cantar y jugar.

Como contrapartida, la elección por mi parte del criterio de dificultad para la primera entrada, muestra que un 95% presentó dificultad en la realización del registro de observación en el Taller 1, en el análisis de los registros de observación empleando marco teórico en el caso de Taller 2, y en la planificación de la unidad didáctica en el caso de Taller 6.

La práctica periódica y rigurosa de observar y describir lo que vemos cuando miramos el trabajo de las/os estudiantes podría ampliar el repertorio de aspectos a buscar y registrar de sus aprendizajes. Analizar y evaluar estos trabajos exigen además del tiempo, la capacidad para leer con la suficiente atención como ver más allá de lo que se percibe a simple vista.

Lo que más me gustó de la experiencia fue *mirar al alumno en su singularidad* a partir de un instrumento individualizado, no hubo dos portfolios iguales.

A modo de conclusión

La introducción de una innovación en la enseñanza necesariamente implica cambios en las creencias, los supuestos, las teorías y las prácticas de los docentes, y de los alumnos también.

Esto se vio reflejado en las recurrencias de las narraciones, a través de frases como: “*me di cuenta* de la importancia de observar a los chicos, de dialogar con ellos y comprender sus formas de pensar” (alumna de TCPD 1); “*me quedé pensando* por qué las maestras llenan el tiempo con tareas que los chicos pueden hacer en sus casas, en lugar de ofrecer propuestas pedagógicas, espero que esto nunca me pase a mi cuando trabaje en la sala” (alumna de TCPD 2); “no me convencía la unidad didáctica que me dio la maestra, hablamos mucho con la profesora y me di cuenta que el recorte es muy interesante para los chicos, en lugar de asustarme voy a ir a conocer el museo para comprender mejor lo que voy a enseñar” (alumna de TCPD 6)

Como señala Martin-Kniep “los portfolios son espejos, aunque sean deformantes, de una realidad en evolución. Nos muestran lo que queremos ver y lo que querríamos no ver. Además de ser un reflejo del yo, los portfolios son un espejo profesional”. (Martin-Kniep, 2001, p. 17)

Las narraciones también me ayudaron a comprender las mentes de las/os estudiantes, cómo van actuando no directamente sobre el campo de la educación sino sobre las creencias que mantienen acerca de ese campo; fue muy interesante “ver” en sus producciones cómo llegaron a ese conocimiento. La diferencia con el uso de otros formatos, por ejemplo el modelo de carpeta empleado hasta el 1º cuatrimestre de este año, radica en el plus que agrega a la adquisición de los conocimientos, su uso y tener que “pensar en ello” para darse cuenta de lo que saben.

Enseñar y aprender de esta forma significa adoptar nuevas perspectivas didácticas que contemplen la intersubjetividad para averiguar lo que otros están pensando o sintiendo; las teorías de la mente de las/os estudiantes: sus creencias, intenciones, deseos; la metacognición, es decir lo que los alumnos piensan de su aprendizaje y su propio pensamiento, la toma de conciencia de lo que están haciendo, cómo lo están haciendo y por qué, hacer que lo que se aprenda tenga un sentido y entenderlo; el aprendizaje colaborativo centrado en cómo los alumnos explican y revisan sus ideas en el discurso.

El avance en el entendimiento de la mente de las/os estudiantes es un requisito para cualquier mejora en la pedagogía.

Bibliografía consultada

Bruner, J. (2000) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

_____ (2001) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Lyons, N. (comp.) (1999) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.

Martin-Kniep, G. (2001) *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Anexo:

Portfolio

Fundamentación:

*Un portfolio de evaluación consiste en una colección deliberada, sistemática y organizada de **trabajos** de los estudiantes y sus **reflexiones** sobre ellos. Esta modalidad surge con la búsqueda de innovaciones para evaluar procesos y resultados que lleguen a captar la complejidad del aprendizaje. En su elaboración, la reflexión es parte central de la evaluación de lo que se ha aprendido. Se caracteriza por: favorecer una amplia descripción del aprendizaje, establecer una conexión entre el proceso y el producto, posibilitar reconstruir el trayecto recorrido y recuperar información sobre el aprendizaje al identificar puntos fuertes y puntos débiles en el mismo. El valor de los portfolios radica en ofrecer: al estudiante oportunidades para pensar sobre el propio desempeño, comprometiéndose activamente en su evaluación, y al docente la posibilidad de comprender los procesos realizados por los alumnos y utilizar esa información para proporcionar sostén y ayuda.*

Elaboración del Portfolio:

El presente instrumento, diseñado para **guiar la autoevaluación** de los futuros docentes, consiste en la elaboración de dos trabajos que den cuenta del proceso y los resultados de aprendizaje logrados durante la cursada de la materia.

El primero de estos trabajos se presentará al terminar el 1° cuatrimestre y el segundo al finalizar el 2° cuatrimestre.

Consignas:

1. Elaborar un **producto** (por ejemplo Expresión plástica: collage, dibujo, construcción en tridimensión; Expresión literaria: historieta, cuento, libro-album, noticia periodística, ensayo de 2 páginas; Nuevas tecnologías: power point, póster, gigantografía, etc.) que muestre los aprendizajes adquiridos durante la cursada de la materia (por ejemplo punto de partida, expectativas, temores, obstáculos, hallazgos, logros, metas).
2. Acompañar el producto realizado con una **reflexión** (puede ser escrita u oral) sobre el propio proceso de aprendizaje, considerando puntos fuertes y puntos débiles.
3. Coloquio individual: presentación del Portfolio, **intercambio** con docentes (21-11 en horario a convenir, cada alumno contará con 15'). Los trabajos se socializarán en grupo total el 28-11.

Criterios de evaluación:

Se evaluará:

- La formación de una actitud crítica y comprometida frente al desempeño alcanzado en las prácticas de la enseñanza.
- Los procesos reflexivos acerca de los factores facilitadores y obstaculizadores en el proceso de formación y la posibilidad de plantear reajustes para avanzar en el aprendizaje.

Claudia Turri es Profesora de Educación Preescolar, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA), Especialista y Magister de la UBA en Didáctica. Se desempeña como Profesora en el ISPEI Sara C. de Eccleston en diferentes materias y talleres, en el Postítulo Superior en Jardín Maternal y en la Facultad de Psicología de la UBA como Profesora de prácticas. También es expositora en jornadas, coordinadora de talleres y autora de distintos trabajos de divulgación científica.

Su e-mail es: claudiaturri@gmail.com

Experiencia: "Diario y memoria en Taller 6"¹³

Por María José Frá

Alumnas: Inés Cilley, Rosario Rocca y Daniela Pirogovsky

*"La experiencia es siempre de alguien, subjetiva,
es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional,
sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma.
La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad
y de la confusión de la vida,
algo del desorden y de la indecisión de la vida."* ¹⁴

Introducción:

Esta experiencia va a ser "presentada en dos tiempos". Es decir, se incluye, en primer término, el proyecto que le dio origen y en un segundo momento, se relata cómo fue llevada a cabo, cuáles dificultades aparecieron y qué efectos produjo, así como algunas líneas de acción para futuras propuestas.

Primer Tiempo: Proyecto de escritura de una memoria de formación como estrategia de reflexión docente para las alumnas de Taller 6

Se propone a las alumnas llevar un "Diario de formación". Se toma como encuadre el programa del taller en el que se explicita la propuesta de elaborar una memoria. Allí, se puede leer:

¹³ Es el Taller en el cual los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial realizan sus prácticas de Residencia en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes, concurriendo a instituciones que atienden a niños de 45 días a 3 años durante cinco semanas y a instituciones que atienden a niños de 3 a 5 años durante 10 semanas.

¹⁴ Larrosa, Jorge. Conferencia: LA EXPERIENCIA Y SUS LENGUAJES. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes

“Quedará abierto a criterio del profesor solicitar/a a los alumnos/as la “memoria del trayecto de formación”. Concluida la experiencia en ambos niveles, estos deberán presentar la memoria final en la que harán un análisis del propio trayecto de formación a lo largo de toda su Residencia con el atravesamiento de un marco conceptual que permita incluir la mirada de autores que teorizan sobre la tarea docente.”

Si consideramos que la escritura es una práctica que implica un proceso cognitivo por el cual se aprende del tema del cual se escribe y de los procesos de escritura en sí mismos, podríamos preguntarnos ¿qué se aprende o sobre qué se conoce al escribir una memoria? ¿Cuál es el tema sobre el cual se construye conocimiento en una memoria? Uno mismo. Quien escribe conoce algo más sobre sí mismo.

Ensayaré una aproximación al concepto de *memoria*.

Es un género autobiográfico. Según Bajtín los géneros discursivos son “tipos relativamente estables de enunciados” relacionados con las prácticas sociales en distintas esferas de la actividad humana¹⁵ ¿Cuáles serían los “rasgos estables” o identitarios que permiten considerar un escrito como una memoria? Un género se distingue de otro por la estructura, el tema y el estilo.

En cuanto a su estructura, puede ser narrativa, argumentativa o expositiva. La memoria es una narración, aunque se deslice muchas veces a la argumentación y, como tal, supone una temporalidad. En este sentido el autor tendrá que resolver algunos problemas de “tiempo” que se le plantean, por ejemplo:

- Elegir escribir en un tiempo lineal, cronológico, destacando secuencias lógicas y marcando hitos que den cuenta de un transcurso temporal.
- Empezar por el final.
- Juegos temporales: donde el presente, pasado y futuro se fusionan.

¹⁵ M. M Bajtín, en Lotito, Liliana; Bas, Alcira y otros “Escribir: Apuntes sobre una práctica” Eudeba. Bs. As. 1999. Pág. 33

- Interpolaciones o “quiebres”: dentro de la historia se mencionan sucesos o situaciones que “no van en el mismo tiempo”.

El tema de la memoria, como dijimos, es *uno mismo*. En el caso de una memoria de formación, se desarrollan los rasgos del propio proceso de aprendizaje. En cuanto a los contenidos, se explicita cómo fueron aprehendidos, significados y articulados en la propia red de saberes. También, quien escribe visualiza el proceso de enseñanza llevado a cabo en las prácticas, cuáles decisiones fue tomando y por qué, qué aspectos de las matrices de aprendizaje forjadas en su biografía escolar irrumpieron o aparecieron durante el desempeño. Además, expresa las sensaciones y afectos que se desataron al enseñar, en relación con el grupo de niños, los pares, los contenidos, la escuela.

Con respecto al estilo, será un aspecto más a resolver de la situación retórica. Se orientará a los alumnos para que piensen:

- Objetivos del texto. Además de los planteados por la cátedra ¿cuáles objetivos se fija cada uno en su escritura?
- Destinatarios: ¿los profesores? Puede ser, pero creemos que el principal destinatario es el propio autor de la memoria. Ya que es una herramienta de reflexión y aprendizaje. De todos modos, puede elegir otro/s destinatarios reales o ficticios que orienten y ayuden su escritura.
- Estilo. El registro lingüístico podrá pautarse: optando por uno informal o formal. O se decidirá dejarlo abierto a la elección del alumnado.

La situación de escritura propia de la memoria lleva a pensar cómo se constituye a sí mismo el sujeto de la enunciación. El autor, el narrador escribe en primera persona y habla sobre sí mismo, en este sentido, es también el sujeto del enunciado. Es un proceso por el cual se implica y compromete con lo que escribe y, a su vez, es preciso que tome distancia, que se observe, para poder reflexionar sobre su acción, incluyendo sus pensamientos y sus sentimientos.

Los problemas retóricos, como los otros: tiempos de la narración, tema (los hechos, reflexiones, articulación teórica) serán cuestiones a resolver por los alumnos con el asesoramiento del profesor.

Orientaciones

Las *Pautas para la presentación de la memoria* que figuran en el programa son:

“Los/as alumnos/as elaborarán a lo largo de se pasantía una memoria, que se irá conformando a través del “diario de formación” o la elaboración de un portafolio. El “diario de formación” consiste en escribir cada día reflexiones personales acerca de lo sucedido en la escuela, y/o en los encuentros de taller. Se pueden vincular con historias personales, sentimientos, emociones, enojos, dudas, interrogantes y todo aquello que se quiera mencionar acerca de esta experiencia. Durante el encuentro en los talleres se compartirán tramos de este trabajo. En la evaluación final se recuperarán aquellos párrafos que se consideren valiosos para la reflexión con el grupo. La memoria es un documento personal que no se presentará en su totalidad, pero que sí se evaluará en función de la capacidad del alumno de producir registros que desencadenen la reflexión acerca de sus prácticas y alternativas de acción.”

Teniendo en cuenta estas pautas, se elaboran algunas indicaciones puntuales para orientar tanto la escritura del diario como de la memoria.

1. Cada uno escribirá un diario en un cuaderno de uso exclusivo para este texto.
2. Todos los días anotará lo que se consigna en el programa. Puede ser sólo una carilla, o media, sin preocuparse por el estilo, ni por la redacción. Quizá alguna vez redacte, otra escriba imágenes, o metáforas y otras opte por un torbellino de palabras-ideas que permitan evocar lo vivido.
3. En cuanto a orientar la articulación con los aspectos teóricos se sugieren varias maneras (todas parecidas entre sí y no excluyentes) de incluirla en el diario:
 - a. Si al hacer/observar se recuerda algo que se ha leído, se propone volver al texto a fin de comprenderlo mejor. Al releerlo desde lo que se está “viviendo”, se inscribe “realidad” a aquello que se había leído “en abstracto” Por ejemplo: en una propuesta de un juego de matemática en la sala, registra haber leído algo de los procedimientos del alumno para... Pero no lo recuerda puntualmente. Escribe una “hoja de ruta”: cómo apareció la

necesidad “de teoría” en las prácticas, texto elegido para satisfacerla, (autor y título) y conocimiento “reconstruido”

- b. Si al hacer se toma conciencia de que no sabe lo que creía saber. Pueden surgir preguntas que se le harían a la teoría, a un texto puntual o algunas de esas lecturas realizadas previamente a la práctica. Por ejemplo, así lo expresa una alumna:

“Yo había leído, y creía haber comprendido, que enseñar es plantear problemas y que al resolver problemas se aprende... pero ahora que tengo que planificar, me pregunto ¿qué es un problema en plástica o en juego dramático o en literatura?”

- c. Si al re-leer surgen preguntas, conclusiones, nuevas ideas que le harían a la realidad observada o “practicada” y que antes de leer “no habían visto”, no las habían identificado. Sintetizo una opinión de una alumna:

“Después de leer el artículo de D. Kantor sobre el “autoritarismo que se filtra en el Jardín¹⁶” me pregunté lo del brochecito en la boca y lo de la plasticola en la cola para escuchar un cuento. Nunca antes me lo había preguntado ni había reparado en ello, y eso que lo escuché y lo vi mil veces en muchas salas...Ahora me quedo pensando en cómo...”

- d. Al terminar una práctica y luego de pensarla con compañeros y profesores, pueden darse cuenta de que “esto que hice así podría haberlo hecho de otra manera” De este modo, lo que no pudieron llevar a cabo en la práctica, lo pueden concretar en la escritura. Pensando su propio accionar aprenden y “reparan” aquello que no salió bien o que salió desde una teoría aprendida en la biografía escolar. Afirma, al respecto, una alumna de taller 5 citada en “Desarmar...”¹⁷

“En nuestro marco teórico, expusimos todos los procedimientos necesarios para realizar el conteo, y cuando realizamos la

¹⁶ Kantor. Débora. “El autoritarismo que se filtra en el jardín”

¹⁷ Sarlé Patricia; Soto, Claudia; Vasta, Laura; Violante Rosa. “Desarmar... para armar.... “

actividad, no hicimos nada de lo que habíamos escrito. Es difícil....."

- e. Cada acción que los docentes hacemos cuando estamos enseñando está cargada de alguna teoría o, en realidad, de varias. La escritura tiene por objetivo identificarlas "detrás" de las decisiones que se toman, en las consignas dadas y en las estrategias seleccionadas. Dice una alumna de taller 5 citada en "Desarmar...."

"(...) en ese momento entendí el porqué del marco teórico, que no es un montón de hojas llenas de letras y que no sirve para nada sino (que conforma) el porqué y el cómo de nuestra implementación..."

Modalidad de trabajo

Se leerán en el espacio de taller, fragmentos del diario elegidos por cada autor, a fin de poder recibir una devolución de los pares y del profesor para ir desarrollando competencias reflexivas de su propia práctica y para ir precisando la escritura en función de articular teorías y prácticas.

Llegando al final del taller se iniciará la escritura de la memoria. Se entregarán dos devoluciones para su reescritura. Se evaluará en conjunto con el desempeño, la carpeta y la participación en el taller.

En la carpeta no se incluirán los diarios de clase, sí, la memoria. No se solicitará a los alumnos la escritura de otras evaluaciones para no recargar el trabajo. En cada actividad de cada secuencia se consignarán los cambios que se evalúen incluir. Estas decisiones son reelaboraciones que surgen en el ámbito de las reuniones post observación y en los mismos diarios.

Evaluación de esta propuesta

Se entregará (al finalizar el cuatrimestre) un escrito que dé cuenta del proceso llevado a cabo: dificultades, aprendizajes de profesores y alumnos y posibles cambios a implementar en próximos talleres.

Segundo tiempo: Presentación de la experiencia realizada: trabajo con la memoria de formación

Hace algunos años, vengo investigando, pensando, jugando las posibilidades de las narrativas y su impacto en la subjetividad de los docentes y en sus prácticas. Me acerqué a alguna bibliografía, hice "seminarios de narrativas docentes" y las puse a rodar con alumnas, colegas... y conmigo misma... Como dice F. Ulloa, "*intento teorizar una práctica más que de practicar una teoría*". La diferencia con los intentos anteriores es que este año decidí dar un paso más y probarlo más sistemáticamente. Para lo cual, tomé algunas decisiones:

- 1) **Escribir un proyecto y "publicarlo" a la coordinación.**
- 2) **Pensar más detalladamente cómo hacerlo. Planifiqué de tal modo la cursada que:**
 - a. **Las alumnas sólo hicieran diario de clase y al finalizar una memoria. Nada de las fichas de evaluación.**
 - b. **Tuviéramos un espacio-tiempo en el taller semanal y a veces cuando iba a observarlas también, para que cada una leyera fragmentos de su diario.**
- 3) **Evaluar. Me comprometí a hacer un seguimiento y evaluarlo al finalizar, así como volver a ponerlo en práctica el año siguiente. Ya con más herramientas e ideas.**

1) **Escribir el proyecto fue muy fructífero.** Como todo proceso de escritura, al hacerlo se organiza el saber, se promueve el estudio sobre el tema, se objetiva un hacer y se lo atrapa de la inmediatez de la práctica para pensarlo. Uno. Yo ya no soy la misma. Al publicarlo se pone a discusión de otros lo que hasta ese momento era privado. Algo de esto sucede también al escribir diarios.

2) **¿Cómo se hizo?** Eran tres alumnas solamente. Esto me dio la punta para empezar a probarlo. Ah! Claro! Así Se puede! ¿Sólo así? Puede ser. Lo contesto el año que viene. En un principio les entregué el mismo proyecto que presenté a la coordinación. Lo leímos juntas, les pasé por mail una ponencia del tema (La Investigación de México) y lo conversamos mucho. La consigna fue, como recuerda Rosario:

"Recuerdo el día que Maria José dijo que teníamos que comprarnos una libreta o cuaderno que utilizaríamos como diario personal el que tendríamos que escribir nuestra practica diaria, sensaciones, miedos, experiencias, para luego compartir en la clase frente a nuestras compañeras. Desde un comienzo nos aclaro que leeríamos aquello que nosotros quisiéramos, pero que lo

importante era que escribiéramos lo que sintiéramos, fundamentalmente aquello que nos pareciera significativo dejar escrito. Desde un principio me pareció genial la idea, pensé: "es un modo diferente de hacer una reflexión personal, un desahogo de emociones". Me encanto!

Y sí, dije algo así:

- compren un cuaderno en el que escriban todos los días o los que puedan.
- no harán las guías que ya conocen. En cada actividad, de cada secuencia, se consignarán los cambios que se evalúen incluir.
- escriban sin redacción, tipo telegrama, ítems, relato y en el registro que les salga.
- que escuchen a sus compañeras, generosa, crítica y respetuosamente.

¿Cómo hacíamos? b) Luego de cada lectura hacían una devolución libre las compañeras y luego la hacía yo. Las líneas o criterios que propuse, en esta, su primera experiencia, fueron los siguientes:

- que describieran cada vez más detalladamente ALGUNAS de sus actividades, las acciones de los chicos, etc. Que no dieran por sabido ni por obvio.
- que identificaran sus decisiones (intervenciones verbales, espacio, materiales, gestos, etc.) y los efectos que éstas producían.
- que relacionaran con lo que ya habían leído y estudiado.
- que incluyeran sus emociones, opiniones, miedos, nervios.
- que incluyeran preguntas, dudas...

En general, muchos de estos son los puntos que les pedimos desarrollen en sus análisis, sea que usemos diario, fichas de evaluación u otros métodos.

3) **Evaluar** ¿Qué implica el diario?

Riesgo, autoría, integración y equipo. Tienen que hablar en 1º persona, es una escritura del yo, eso da autoría sobre lo hecho y pensado. Se apropian de su práctica y asumen responsabilidad en cuanto a las decisiones tomadas en sala y en cuanto a dónde poner el acento para la reflexión. Tienen que incluir las emociones, lo políticamente no correcto y trabajarlo, trascenderlo. Este proceso devela cómo la práctica es orientada por hábitos, matrices de aprendizaje, creencias, herencias de la biografía escolar y de la socialización profesional. En la investigación de México se puede leer: *“La docencia reflexiva debe procurar pasar del inconsciente práctico a la concientización, dado que en el primero se encuentran muchas prácticas arraigadas al habitus, (Bourdieu en Perrenoud: 2004) Lo van descubriendo ellas mismas, no sólo nosotros. A ellas se les devela algo nuevo, contradicciones, dudas, certezas, súbitos insight de algo ya leído...*

Como dijo Inés, “las guías las podés dibujar, el diario, no”. El diario propone una reflexión no escindida entre el pensar, sentir y hacer. Según Porlan, R. es “un instrumento metodológico nucleador que posibilita la detección de problemas y hace explícitas las concepciones” El escribir y describir más detalladamente lo sucedido en clase, favorece la capacidad de observación y de reflexión. Se problematizan situaciones que en un principio se consideraban dilemáticas. Por ejemplo en estos párrafos más didácticos, dice Inés:

“El texto de Beatriz González “Un recorrido sobre la matemática” me ayudó a saber cómo intervenir en la matemática. Hice mucho hincapié en no dar el resultado sino guiar a los niños para que ellos mismos puedan descubrirlo. Cuando jugábamos con los niños al juego de “las escaleras” me sucedió que dos niños tenían una carta cada uno. Marcos el número 8 y Abril el 7. No podían descubrir quién tenía la carta más alta, ante ese inconveniente me llamaron y me contaron el problema. Yo me senté con ellos y sin darme cuenta les dí el resultado; les dije “Contá”, en vez de decirle, “¿Cómo podemos hacer para saber cuántos oros hay en la carta?”. Cuando dije “Contá” algo me hizo ruido. Sabía que había cometido un error. Luego pude verificar mi error y lo tuve en cuenta para las demás actividades. Con esto quiero decir que es de suma importancia recurrir a diferentes textos para hacer una autoevaluación sobre las actividades dadas.”

“En la secuencia de plástica trabajamos sobre la apreciación de las imágenes y sobre el reconocimiento y características del color: colores claros y oscuros, mezclas de colores. El diseño curricular fue de gran ayuda para realizar estas actividades, ya que me ayudó a guiar a los niños en

cuanto a la apreciación. A saber qué preguntarles. Por ejemplo: "¿Alguno de ustedes quiere contarme lo que pensó al ver esta imagen?", "¿Les parece alegre?", etc.... La actividad fue muy buena, los niños me dijeron cosas que ni yo había apreciado, por ejemplo Nicolás me dijo "Acá puedo ver que el sol está saliendo", en esa parte de la imagen había un color mas claro y al ver lo que él me estaba diciendo pude notarlo y él pudo compartirlo con sus compañeros. Por otro lado, el diseño curricular también me ayudó a que los niños piensen antes de comenzar a hacer sus dibujos lo que quieren realizar. Desde lo que van a dibujar, los colores que van a utilizar, si prefieren hoja apaisada o en vertical, etc. Esto ayudará a los niños a organizarse mentalmente."

Esto no es sencillo ni se da en un inicio, ya que se observa una tendencia a:

- quedarse en el "me sentí...",
- a que sea sólo una catarsis, quejosa
- a involucrarse más en las reflexiones que podrían solucionar problemas que las acucian en el hacer,
- a no pensar "inútilmente". Es decir, dificultad para pensar en una buena enseñanza, en los diferentes enfoques implícitos y coexistentes. (3º Nivel de Ferry)
- a no ver más allá: cuesta el trabajo de metacognición
- hacerse "propaganda", acentuar lo bien que me salió
- ahogarse en un vaso de agua y ver peligrar su práctica y su identidad (personal y profesional) si reconocen alguna dificultad,
- escribir por cumplir para otros,
- describir muy superficialmente
- y a no ver la complejidad de las situaciones.

Para superar esas tendencias juega un papel fundamental la lectura en voz alta y la devolución del profesor que vuelve sobre los criterios y objetivos del diario Y también, la de las compañeras que se van apropiando de esos criterios, valorando "el detalle" en la descripción, el pensar por sí mismas y la articulación con un saber "estudiado". Con respecto a las descripciones, en la investigación de México,

encontraron que *"Las primeras descripciones que realizaron los docentes del taller eran narraciones bastante generales, cortas, donde las acciones que constituían una situación no eran suficientemente descritas, es decir, no se sabía ¿quién hacía qué? ¿Dónde? ¿En qué momento? ¿Si se conocía la razón? etc. Tampoco se daba cuenta del proceso introspectivo que tenía lugar en la docente."*

Aprenden a escuchar y a escucharse. A mostrar y mostrarse. Aprehenden un trabajo más colaborativo y en equipo. Tienen la experiencia de construir colectivamente el conocimiento, contrastando sus ideas, discutiéndoles, defendiéndolas, armando una entre varias; modifican y/o amplían los puntos de vista iniciales. Dice Rosario, por ej:

"Las primeras (lecturas) compartidas eran "raras", nos mirábamos entre nosotras "avergonzándonos" de cosas que habíamos puesto, dudando de la forma de si lo que poníamos estaba bien, nuestros relatos eran cortos y quizás no muy desde el corazón por temor a quedar muy expuestas. Me acuerdo que Maria José siempre nos recalca el valor del mismo, nos daba pautas de cómo hacerlo: que sean descriptivos, sinceros y nos resaltaba siempre la importancia de la escritura, que si era posible lo escribiéramos todos los días. Todos los lunes nos juntábamos a leer y era increíble ver como a medida que iban pasando las semanas nuestra escritura iba mejorando. Uno no se daba cuenta quizás, pero Maria José nos hacía dar cuenta de esto."

Y Daniela:

"Nunca había trabajado con un diario personal, y la verdad siento que me ayudo mucho, era una forma de descargar situaciones, de contar el día a día y de tener un seguimiento continuo de los días en el Jardín. Al principio, cuando tenía que leerlo, me daba un poco de vergüenza, porque algunas veces escribís y estás enojada o hubo alguna situación que no te gustó y te puso mal y después al leerlo, pensás ¿Cómo pude escribir eso?, pero en el momento te sirve mucho para poder descargar esa bronca o calmar tu ansiedad. Con el tiempo me fui soltando cada vez más y era realmente placentero leer el diario y escuchar el de mis compañeras."

Para trascender el nivel, de las sensaciones, o mejor, para usarlas como insumo para pensar la enseñanza es preciso un trabajo de las alumnas y nuestro. Que yo, como profesora, logre identificar en

ese cúmulo de sensaciones, ejes de análisis o concepciones implícitas y poder devolvérselas. Dice Rosario en su primera semana en sala de deambuladores:

“No estaba acostumbrada a este ritmo de trabajo: higienizarlos, cambiarles los pañales, alimentarlos, sentarlos en las sillas, mirarlos permanente para evitar caídas, golpes, peleas o mordidas; teniendo que tener especial cuidado y estar atentas a cada uno de los movimientos de los chicos. Cuánto trabajo físico y mental!!”

La misma alumna escribía al finalizar el Jardín Maternal lo siguiente:

“La vida cotidiana en los Jardines Maternales enfrenta a las maestras con situaciones complejas y diversas en las que tienen que dar respuestas a las demandas infantiles”¹⁸ Esa frase dejó de ser tan sólo eso: una frase y se cargó de sentido por la propia sensación identificada por ella, es un inicio.

Para “pensar el pensamiento de la práctica” intenté sistematizar el trabajo de los diarios desde los niveles de teorización de Ferry (retomados en el texto Desarmar...). (Ver anexos) Las autoras de la ponencia de México relacionan esto con un proceso de centramiento y descentramiento. Lo seguiré profundizando.

Con respecto a escribir para otros, “al oficio de alumno”, es interesante observar cómo las estudiantes se van alejando de ese “cómo si” y se van apropiando de la propuesta. Les resulta significativa como estrategia de reflexión y aprendizaje. Dice Rosario:

“En particular me pasaba que llegaba a mi casa después del Jardín automáticamente agarraba el diario y me ponía a escribir, como un desahogo, una necesidad: mis enojos, cansancio, mi alegría, mis dudas, incertidumbres, todo era dejado allí. El ejercicio de la escritura diaria hizo que mis relatos mejoraran inmensamente y ya las últimas semanas de la residencia el diario era parte de mí. (...) Me posibilitó, además de mejorar mi escritura, reflexionar acerca de mi práctica de una manera “más divertida y llevadera. Cada día que pasaba la lectura del diario se convertía en el momento más importante y más necesario para nosotras. Cada vez que venía María José a observarnos le pedíamos

¹⁸ Claudia Gerstenharber, John Bowlby y la Teoría del Apego

que nos sacara un rato de la sala para leer, o llegaba el lunes y lo primero que decíamos es "Podemos leer diarios?". La timidez de un principio desaparecía, cada una ponía de lleno sus emociones, preocupaciones y hasta sus broncas y enojos y era increíble la necesidad que teníamos de que el otro nos escuchara. Además a mí me paso que también me daban ganas de escuchar a mis compañeras, para de esta manera saber cómo estaban, cómo venían con sus prácticas y de ser necesario las ayudaba en lo que sea".

Se ve claramente la necesidad de sentirse y afirmarse como docentes. Escribe Inés

"Con el paso del tiempo y habiendo creado un vínculo estable con los chicos, de a poco me fueron tomando como una docente más, respetando y escuchando mis indicaciones. (...) Por último, me parece muy interesante esta experiencia, ya que es así como nos vamos introduciendo en el campo docente. Desde la toma de decisiones, desde los recursos que hay que utilizar para diferentes momentos, qué libro es conveniente leer, que canciones, etc."

Conclusión

Me costó mucho abandonar las guías de evaluación. ¿Por qué? ¿Qué aportan? ¿Qué no? ¿Será de formateada que tengo la cabeza? ¿Es lo instituido? ¿Tradición? Tengo que pensar y practicar más esta línea para responderme. Por este año, las dejé, "situacionalmente" para encarar el diario en profundidad y probarlo. Era mucho: guías y diario.

Me pregunto cómo orientar desde la consigna para que seleccionen desde ellas. Si escriben el día en general, pasan a vuelo rasante por las acciones. Quizá, la consigna podría ser: *escriban una apreciación del día en general y puntualicen en algún incidente crítico, alguna preocupación, "un no sé cómo hacer con..."*, un asombro, aprendizaje.

Otra inquietud es cómo "cubrir" más lo didáctico. Quizá puedo solicitar uno o dos análisis didácticos "más teóricos", eligiendo ellas de su diario una actividad o una secuencia para analizar en profundidad y con bibliografía. La incluirían en su memoria. Otra posibilidad es que escribieran como este año y que eligieran algún punto que les resultara crítico y lo desarrollaran.

Y una tercera pregunta es cómo trascender más aún el "me sentí" y llevar a cabo un proceso de metacognición. Para esto, trabajaré con los niveles de teorización de Ferry y con mi escucha.

El trabajo con el diario me llevó a:

- Interpelar mi mirada y mi escucha en relación con qué analizar de un hacer, cómo reflexionar, qué escribir, cómo.
- Renunciar a que digan lo que quiero oír
- Conocerlas más desde sus perspectivas.
- Reconocer que "el me sentí", las propias sensaciones pueden ser un insumo para pensar y correr velos. No subestimarlas en tanto el valor "de denuncia" que tienen.
- Cuestionar el "racionalismo evaluativo" e incluir la metáfora, las imágenes, la sin razón como potentes para transformar concepciones y prácticas.
- Disminuir la pretensión de controlar todo.
- Pasar el control: sin dejar de identificar nosotros los puntos críticos, ir alentándolas a que ellas decidan en dónde detenerse para pensar, teorizar, problematizar.
- Al escucharlos, se aprende a parar y decir "hasta acá este alumno puede llegar hoy y está bien"
- Establecer un vínculo más cercano y de mayor confianza con las estudiantes y entre ellas.
- Al leer y releer lo escrito por las alumnas, se descubren nuevos sentidos.
- Estudiar
- Valorar cada vez más la escritura.

Bibliografía

Además de la que figura en el programa, se utilizaron las siguientes:

- Bibliografía del LLP: Laboratorio de Políticas Públicas.

www.lpp-buenosaires.net/

Dos investigaciones:

- Chacón Corzo, María Auxiliadora. Chacón Contreras, Azael Eduardo: "Los diarios de práctica: una estrategia de reflexión en la formación docente"

Acción pedagógica, nº 15. Universidad de los Andes Táchira.

www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17272/2/articulo14.pdf

mariach@ula.ve; achacon@ula.ve

- Calzada Ugalde, Blanca Estela; Mecott Mirón. Martha. Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en el D.F. México. *Descentramiento y cambio de paradigma en la profesionalización de docentes en servicio del nivel preescolar. Una experiencia en la ciudad de México*
- Ferry, G.: *Pedagogía de la Formación* Facultad de Filosofía y Letras- UBA- Ediciones Novedades Educativas. Serie Formación de Formadores. (1997) Pág. 35 a 38
- Geertz, Clifford (2000) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Larrosa, Jorge. Conferencia: *La experiencia y sus lenguajes*. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes
- Lotito, Liliana; Bas, Alcira y otros *Escribir: Apuntes sobre una práctica* Eudeba. Bs. As. 1999. Pág. 33
- Mireux, Jean Philippe. (1996) *La autobiografía. Las escrituras del yo*. Nueva Visión. Bs As.
- Porlan, Rafael y Martín, José. (1997) *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Madrid, Diada.
- Regine Robin. *Identidad, memoria y relato* Cuadernos de Posgrado. Serie Cursos y conferencias. Fctad Cs. Soc. UBA
- Sarlé Patricia; Soto, Claudia; Vasta, Laura; Violante Rosa. "Desarmar... para armar. Propuestas innovadoras para la educación infantil" Ed Novedades Educativas N° 46 Capítulo: "Análisis y reflexión sobre las prácticas docentes para la construcción de conocimientos profesionales"
- Ulloa, Fernando. *Psicología de las Instituciones. Una aproximación psicoanalítica*. Ediciones 5. Esc. E. Pichón Rivière

Anexos

Fragmentos extraídos del artículo "Desarmar... para armar. Propuestas innovadoras para la educación infantil"

La escala de teorización propuesta por Ferry (1997) a través de la cual este autor explica las relaciones entre teorías y prácticas en la formación docente. Un aspecto importante a tener en cuenta, es sobre "qué se teoriza". En este sentido, puede teorizarse sobre las prácticas o bien sobre aspectos de la realidad que inciden en las prácticas. En el segundo caso no se responden interrogantes vinculados directamente a las acciones. Esta diferencia en relación a "sobre qué se teoriza" se plantea con claridad en la escala de teorización citada. En ella se muestra qué lugar ocupa la teoría desde el nivel de las acciones hasta el nivel del conocimiento científico.

Ferry reconoce cuatro niveles

- 1. Nivel de la práctica o nivel del hacer*
- 2. Nivel del conocimiento técnico*
- 3. Nivel del conocimiento praxiológico*
- 4. Nivel del conocimiento científico*

En función de nuestro trabajo, resulta importante hacer dos precisiones en relación con estos cuatro niveles. En primer lugar desde el nivel 2 al nivel 4 aparece la expresión "conocimientos de" es decir explicitación de razones, referencia a algún tipo de construcción teórica. El nivel 1, se refiere al nivel de la acción. En segundo lugar, Ferry plantea que los tres primeros niveles representan diferentes grados de "teorización" en relación a las acciones prácticas. El cuarto nivel se diferencia de los otros tres porque se despega de las acciones, busca explicar condiciones, situaciones que inciden en las acciones prácticas, produce saberes libres de la preocupación por las acciones. En este último nivel la teoría no responde a interrogantes sobre las acciones.

*En el **primer nivel** de la práctica o nivel del hacer ubicamos a quienes no toman distancia con respecto a su práctica. Su modo de hacer es empírico. Se responde con acciones frente a la pregunta **¿qué hacer?***

*En el **segundo nivel** se da un primer distanciamiento con la acción, se produce un discurso sobre el hacer, un discurso empírico dado que consiste en explicar pasos, proponer recetas para conseguir determinados resultados. Es un discurso técnico. Se construye con la respuesta a la pregunta **¿cómo hacer?***

*En este **tercer nivel (praxiológico)** se construyen las respuestas a las preguntas de **¿por qué hacer...?** y **¿para qué hacer?** Los modelos del "saber hacer", se ponen en cuestión, se reflexiona y analiza cuales*

son las implicancias de las acciones. Ferry explica que en este nivel “podemos empezar a hablar realmente de teoría porque no se trata de reproducir de manera idéntica recorridos o desarrollos que se pudieron haber practicado anteriormente sino que se va a pensar, a reflexionar sobre el sentido de estos trayectos” (Ferry, 1997: 78)¹⁹

María José Frá es Profesora de Educación Preescolar (ISPEI “Sara C. Eccleston”, 1978), Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1988) y Psicóloga Social: Técnico superior en análisis e intervención en los campos, institucional y comunitaria (Primera Escuela Privada de Psicología Social fundada por el Dr. Enrique Pichón Rivière, 2007).

Se ha desempeñado como docente de Nivel Inicial, Profesora en distintos Institutos de formación docente GCBA y en la Dirección de Educación Superior del GCBA, como integrante del equipo técnico, siendo Coordinadora de los Actividades de Extensión /Capacitación de los Institutos de Formación Docente, durante el período 1998 – 2000. También ha participado en la Dirección de Currícula del GCBA, en el documento de “Desarrollo curricular sobre diseños de proyecto de enseñanza, Taller 5”.

Cuenta con publicaciones de Libros y artículos relacionados con la didáctica en el Nivel Inicial.

Su e-mail es: lugo5712@hotmail.com

¹⁹ El subrayado es nuestro

Into Learning Projects: blog de formación de educadores infantiles.

Por María del Rosario Cerdá Hernández

La construcción del edublog **Into Learning Projects** [URL: <http://intolearningprojects.blogspot.com/>] es una experiencia de innovación educativa para la concreción curricular a nivel de aula del módulo de *Didáctica de la Educación Infantil*, perteneciente al *ciclo formativo de Grado Superior de Educación Infantil*. El objetivo último de ésta es promover la adquisición de las competencias profesionales del alumnado de Formación Profesional, mediante un aprendizaje constructivista a través del uso de las Nuevas Tecnologías de la Información.

La experiencia trata así de mejorar la calidad de los procesos formativos de los futuros profesionales de la Educación Infantil, una etapa educativa clave para hacer realidad un proyecto de sociedad democrática más justa, igualitaria e integradora de todos sus ciudadanos y ciudadanas, como miembros, todos ellos, valiosos para la misma desde el marco legal básico del respeto a la Convención de los Derechos de la Infancia de 1989. Y cuyo ejercicio profesional debemos cuidar desde la misma formación inicial de los futuros educadores.

Into Learning Projects complementa la actividad y los procesos de aprendizaje de las sesiones presenciales en el aula mediante el espacio en línea para la Formación Profesional de Grado Superior de Educadoras y Educadores Infantiles, el blog, herramienta propia de la Web Semántica cuya implementación educativa se realiza desde una perspectiva de *infusión curricular*, de manera transversal tanto al módulo de Didáctica de la Educación Infantil, desde el cual se plantea, como del resto de módulos profesionales que de una manera u otra se trabajan indirectamente.

Para ello se define con una doble función metodológica:

1. Constituyéndose en espacio virtual de recopilación e intercambio de experiencias, ideas, reflexiones y proyectos de aprendizaje a modo de portfolio.
2. Definiéndose en un espacio de apertura del aula a experiencias profesionales reales tanto en el ámbito local como en los ámbitos autonómico, nacional e internacional.

Así, en primer lugar, **Into Learning Projects** se convierte en un espacio formativo que funciona a manera de portfolio electrónico común a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto del alumnado como de la docente.

Es un *portfolio del proceso de aprendizaje* que recoge evidencias y pistas sobre cómo se van definiendo los aprendizajes *del alumnado* tanto a nivel grupal como a nivel individual: las dificultades y diferentes estilos de aprendizaje, sus intervenciones personales en la resolución de supuestos prácticos, comentarios sobre interrogantes que les van surgiendo en las sesiones presenciales de aula, reflexiones, búsqueda de recursos, el intercambio de opiniones, ideas, la plasmación de experiencias personales, con lo que todo el grupo define y deja constancia de su proceso de aprendizaje y actividad diaria.

Y todo ello facilitado por recursos **interactivos** con los que el alumnado puede participar. Recursos tales como: la subida de sus **respuestas** a cada propuesta, los **comentarios** en línea a cada entrada con sus propias aportaciones a los temas trabajados, el espacio de **tutoría en línea abierta**, en la que se comparten dudas y se proponen ideas, estrategias y recursos a cada necesidad y el **correo electrónico**, para una comunicación cerrada con la docente.

De esta manera, el Blog posibilita el desarrollo y recogida de procesos tanto individuales como sociales, imprescindibles para la construcción del aprendizaje significativo.

Pero, al mismo tiempo, es el *portfolio de la docente* ya que se recogen los procesos de enseñanza-aprendizaje que se van desarrollando en el módulo de *Didáctica de la Educación Infantil*, con la propuesta de reflexiones, la tutorización del alumnado, vídeos didácticos, exposición en presentaciones power point de trabajos de aula, referencias bibliográficas, encuestas, recopilatorios de recursos, imágenes... dejando memoria del quehacer educativo y su diseño.

En este sentido, desde cada entrada o post de **Into Learning Projects** se propone o retoman procesos de reflexión y variadas experiencias de aprendizajes iniciadas en las sesiones presenciales de aula, en las que el alumnado ha de poner en juego sus capacidades profesionales para la elaboración de trabajos de investigación, la resolución de supuestos, demanda de informes, redacción de artículos de opinión,... en correspondencia con las realizaciones profesionales definidas en su título profesional (Técnico Superior Educación Infantil).

En segundo lugar, mediante nuestro trabajo en la Red, **el mundo profesional entra en el aula** al abrirla al espacio global internauta con conexiones y enlaces a portales y webs propias del ámbito profesional de la Educación Infantil. Se trata de la actualización e inmersión en la práctica profesional real de las intervenciones educativas en la primera infancia. Con ello se pretende aproximar al

alumnado a su futura inserción profesional y ofrecerle referencias de buenas prácticas profesionales que orienten su propia práctica profesional.

Estas referencias a las buenas prácticas profesionales y enlaces a portales internautas de interés formativo con experiencias y recursos prácticos resultan muy útiles para facilitar el aprendizaje significativo del alumnado ya que la relación de los contenidos curriculares con prácticas reales de la Educación Infantil dota de significado los procesos de aprendizaje, haciendo explícita la utilidad o funcionalidad de dichos aprendizajes en el futuro ejercicio profesional del alumnado.

Into Learning Projects se inserta en una herramienta de publicación de blogs gratuita en línea, *Blogger*, con una usabilidad muy intuitiva que lo hace accesible a cualquier persona interesada en su temática y especialidad profesional aun sin conocimientos previos en la utilización de herramientas y entornos telemáticos.

Esta accesibilidad en su manejo se facilita además con herramientas como:

- un traductor en línea, permitiendo el acceso a mayor variedad de recursos,
- herramienta de cambio del tamaño de texto, facilitando su usabilidad, y
- un lector o transcriptor de voz de las entradas, garantizando el acceso a la información de usuarios con discapacidades visuales.

Este blog de formación profesional queda abierto a todas las contextualizaciones posibles comprendidas en el ámbito de las intervenciones educativa, referidas tanto a contextos territoriales como a la atención a diferentes colectivos destinatarios para los que se implementan las citadas herramientas para una accesibilidad universal.

Los resultados han sido muy satisfactorios: nuestro blog se ha convertido en un espacio en el que el alumnado recoge y comparte descubrimientos, opiniones, reflexiones e ideas a partir de las propuestas de investigación que parten del trabajo de las sesiones presenciales de clase. Además se están desarrollando trabajos colaborativos en los que las futuras educadoras infantiles van dando respuesta a los diferentes proyectos de investigación.

Into Learning Projects ha abierto caminos a la investigación y autoformación en este entorno profesional apoyando la identificación de los recursos y fuentes de información profesional más adecuados a cada necesidad. Con este fin, se presta especial atención a la promoción de la *alfabetización informacional* de las personas usuarias de esta herramienta y se motiva al alumnado a

desarrollar su *competencia digital* como una de las competencias claves para su inserción profesional: el alumnado ha de navegar y trabajar en la Red con diferentes recursos en línea. Su formación profesional se enriquece con una nueva fuente de aprendizaje, con las posibilidades de acceso a Webs, organizaciones, profesionales, etc.

Por último, hemos logrado acceder a recursos formativos que de otra manera resulta muy difícil de incorporar a las aulas, abriendo al alumnado todas las posibilidades de las nuevas tecnologías para el conocimiento y la autoformación.

Into Learning Projects

Home Asuntos F&M Andanzas

Let's talk about learning and teaching

Aprendizaje y conductismo

martes 24 de noviembre de 2009

Este lunes pasado comenzamos a investigar sobre las aportaciones de las diferentes teorías psicológicas al significado del **aprendizaje**, factores implicados en el mismo y estrategias para facilitarlos.

Y como recordarán, iniciamos esta investigación hablando del conductismo, pero lo que parecía estar claro no lo estaba y cundió el pánico. ¿Qué era el condicionamiento? ¿Qué eran los refuerzos? ¿Qué aplicaciones tienen estas teorías conductistas en las aulas de Educación Infantil? En fin, se produjo un gran

Elige el tamaño del texto

Archivo del blog

- ▼ 2009 (22)
- ▼ noviembre (8)
- Aprendizaje y conductismo
La duda, para reflexionar en la escuela
- Una película por los Derechos de la Infancia
- Un cuento por los Derechos de la Infancia
- Una idea: recopilatorio de recursos
- La memoria de la escuela
- Recursos de Agazzi, Montessori y Decroly
- Ideas de los precursores de la Educación Infantil
- octubre (10)
- septiembre (4)

Una película por los Derechos de la Infancia

Aquí os dejo el enlace al artículo [Mujer y Educación de Andanzas](#) en el que podréis ver **Dinta y la gran idea** (perteneciente a la película de [En el mundo a cada rato](#)), una historia llena de esperanza y que nos hace reflexionar sobre qué planteamientos estamos utilizando para acabar con la violencia, la discriminación, la pobreza y la injusticia a nivel global.

Y como los problemas técnicos de clase (¡qué raro! ¿verdad?) nos han impedido comentarla en clase, espero que dejéis vuestros comentarios aquí, aportando ideas sobre los temas que en ella se plantean.

¡Disfrutad de la película!

Tutoría en línea

24 nov 09, 09:26
malte charo, al final he podido entrar a la página

21 nov 09, 06:13
Aroa: Vale gracias ahora si que puedo verlo

21 nov 09, 04:11
Charo: Aroa, ya he arreglado el problema de los enlaces. Creo que ahora sí que podréis ver la película (aunque paciencia con el tiempo de carga)

21 nov 09, 04:09
Charo: Sobre "La duda", sólo se trata de ver el trailer (2 o 3 minutos).

21 nov 09, 04:09
Charo: Cristina, si os va ha actualizar [Get a Chat]

Charo [hasoc2008@yahoo.com] actualizar mensaje

ACTUALIDAD DE DECROLY

La publicación en 1914 de la primera edición de esta obra abrió el camino a una importante renovación de la enseñanza preescolar y de la educación de los niños deficientes mentales.

Y respecto a O. Decroly y sus ideas sobre cómo se produce el aprendizaje infantil (observación, asociación y expresión) y su principio de GLOBALIZACIÓN, aquí os dejo el enlace al [blog de la Escuela Infantil de Mondoñedo](#), de Galicia, y la experiencia sobre las calabazas. Una experiencia que puede inspirarnos en nuestra futura práctica profesional, ¿no creéis?

Pero ahora es vuestro turno. ¿Quién empieza a comentar tres experiencias o recursos en los que podamos adivinar las ideas de Agazzi, Montessori y Decroly? Recordad que tenéis de tiempo para hacerlo hasta las 20.00 horas del próximo lunes, 16 de noviembre.

14 de noviembre de 2009 8:36

Luz María dijo...

En cuanto al diario de un niño queda bien patente las diferencias educativas actuales con las que habían entonces, siendo habitualmente muchos hermanos, que tenían que ir cuidando de sus hermanos más pequeños y que apenas tenían zapatos ni ropa. Me han resultado muy familiares los relatos que he escuchado, porque mis padres siempre me han dicho como eran sus profesores de entonces, lo estrictos que podían llegar a ser, y las materias que se impartían, como cuentan en uno de los relatos. A todo esto hay que sumar los pocos recursos que entonces

Internet | Modo protegido: activado | 100%

Nota: acceso al blog [URL: <http://intolearningprojects.blogspot.com/>] con **clave de usuario** tasoc2009@yahoo.es, **contraseña: proyecto1**

María del Rosario Cerdá Hernández es Experta docente con más de veinte años de actividad. Profesora funcionaria de carrera del cuerpo de Educación secundaria, especialidad de *Intervención Sociocultural* desde el año 2000. Especializada en Nuevas Tecnologías de la Información, Formación Online y aproximación a la Web 2.0 o Web Semántica. Autora y editora del Edublog *Into Learning Projects*. Integrante del Grupo Tesela, fundador y editor del blog *Andanzas* sobre Animación Sociocultural. *Premio de la Sección de Formación Profesional. Premios Santillana 2003. XXV Concurso de Experiencias Educativas*.

Ha publicado:

- La Educación Infantil: Atención a la Infancia. Mapas conceptuales. (ISBN 84-95943-23-9).
- Animación Cultural. Servicios Socioculturales y a la Comunidad. CFGS Animación Sociocultural. (ISBN 84-96334-03-1).
- "La aventura del pensamiento. Una aventura desde la experimentación creativa", *premio de la Sección de Formación Profesional. Premios Santillana 2003. XXV Concurso de Experiencias Educativas*. Pág. 60-73

Su e-mail es: tasoc2008@yahoo.es

¿Qué piensan los niños acerca de la muerte y qué actitudes toman los adultos frente a esto?²⁰

Por Nadia Girardi, Micaela San Gil y Soledad Santillán

Introducción

El tema de la muerte – devenido “tema” por una serie de circunstancias que en este trabajo se pretenden analizar – contiene una serie de sub-temas que lo convierten en un asunto por cierto complejo. Algunos de esos asuntos, pueden sintetizarse en cuatro grandes grupos de ideas.

En primer lugar, destacamos que la muerte se hace presente en la literatura infantil. En la mayoría de los cuentos y novelas, el personaje “malo” es visto por los niños como aquel que tiene que morir y generalmente en los finales de los relatos esto ocurre así. En algunos textos literarios los protagonistas- niños- experimentan la pérdida de su mascota o de un animal al que aprecian o quieren mucho. Por otro lado, hoy en día, los niños están expuestos al tema de la muerte en los medios de comunicación como la televisión, las revistas, Internet, la radio, etc. Esta situación genera una gran preocupación para los padres que por estar pendientes del trabajo y por tener que lidiar con problemas personales de distinta índole, no pueden controlar el contenido que los niños consumen. Nos encontramos también con que la muerte aparece en la vida cotidiana de los niños (fallecimiento de algún familiar o persona cercana, de sus mascotas, entre otras) y también está presente en sus juegos (luchas y utilización de armas que en la ficción llegan a causar la muerte).

En segundo lugar, para los adultos la muerte resulta ser un tema tabú. En general consideran que no es aceptable que los niños estén en contacto con ella y de ser posible, tratan de evadir –o incluso evitar- conversaciones que giren alrededor de este tema. Muchas veces, ante preguntas frecuentes de los niños – como ser, ¿dónde está el abuelo?, ¿Qué le pasó al perro? o ¿Qué es la muerte? – los adultos recurren a una serie de “respuestas habituales” para dar respuesta y abordar el tema. Respuestas habituales tales como, “se fue al campo”, “está de viaje”, “está en una estrellita”, que van de generación a generación y que no sólo ocultan la verdad sino que incluso aumentan la confusión de los chicos. Actitudes de este tipo parecieran quitarles el derecho a saber.

²⁰ El presente trabajo ha sido elaborado por Nadia Girardi, Micaela San Gil y Soledad Santillán, estudiantes del ISPEI “Sara C. de Eccleston”, en el marco de la cursada del Seminario de “Conocimiento y educación” de la carrera de Formación Docente de Educación Inicial, Prof. a cargo Daniel Brailovsky, 2° Cuatrimestre de 2009.

En tercer lugar, una de las problemáticas que se plantean a la hora de abordar el tema de la muerte, está relacionada con los sentimientos que ella genera en todo ser humano: incertidumbre, dudas, miedo, dolor, angustia. Estos sentimientos –aparentemente- negativos producen en los adultos cierto rechazo a la hora de abordar dicha cuestión, lo que incide en aquellas ocasiones en las que el niño infiere sobre la muerte. A los adultos les cuesta hablar y en algunas oportunidades, intentando disimular sus propios sentimientos, terminan ocultándola u omitiéndola en las conversaciones. Esto es así porque es una realidad tan compleja que a ellos mismos les cuesta superarla.

Por último, acordamos con la postura De la Herrán y Cortina que proponen: “...todavía nadie nos enseña a encontrar un sentido aséptico (no-parcial), significativo y sobre todo autodidáctico, a la muerte. Y mucho menos a morirnos. Creemos, en conclusión, que si desde las aulas, las familias, los medios de comunicación, las políticas educativas, etc. no se incluye la Educación para la Muerte como un contenido global, ordinario y normalizado, no se estará enseñando a vivir completamente”.²¹ Nosotras entendemos por los términos significativo y autodidáctico a la manera de encontrarle un verdadero sentido a la vida-muerte y la mejor manera de poder transmitirlo. Es por todo ello que nos parece .de gran importancia incluir dentro del trabajo el tema de la Educación sobre la muerte. Destacamos que algunos autores (entre ellos De la Herrán y Cortina) nos ofrecen diversos materiales que parecerían proponernos una “Pedagogía de la muerte”. Esto daría lugar a la inclusión de un contenido global dentro del ámbito educativo que contribuyera a la formación de sujetos capaces de vivir plenamente con aquellas palabras: vida-muerte. La Educación para la muerte significaría un modo de aceptación a la realidad.

Finalmente, presentaremos las conclusiones a las que hemos arribado luego de haber concretado nuestro trabajo. Procuraremos dar respuesta a la pregunta que nos hemos planteado inicialmente y que guió la realización de este escrito: el pensamiento de los niños acerca de la muerte y qué actitudes toman los adultos frente a ella; resultándonos interesante indagar sobre dicho tema por ser éste un tema tabú y difícil de hablar.

La percepción infantil

²¹ De La Herrán, A. y Cortina, M.: “Fundamentos para una pedagogía de la muerte”, **Revista Iberoamericana de Educación**, año 2, núm. 41, 2007. Madrid.

Para poder indagar sobre las concepciones infantiles acerca de la muerte, decidimos conversar con 10 niños y niñas de entre 2 y 10 años de edad elegidos al azar, todos escolarizados. Mantuvimos conversaciones con ellos con el objetivo de llegar a comprender su modo de pensar en relación al tema y hacer hincapié en las ideas vinculadas a esta cuestión que circulan entre los menores²².

Por este motivo, comenzamos hablando con los niños sobre lo que se encontraban haciendo en ese momento, sobre sus gustos, sus intereses, etc. para que fueran ganando confianza en nosotras y pudieran expresarse con libertad. Poco a poco nos fuimos introduciendo en el tema. Lo hicimos indagando si tenían juguetes, si creían que les podía pasar algo a ellos, por qué, si duraban para siempre, etc. y especialmente que pudieran establecer una relación entre las cosas que tenían vida y cuáles no para poder luego dialogar sobre la muerte. Este tipo de preguntas fueron guiando la conversación y nos permitieron luego llegar al tema específico de la muerte.

Todos los chicos conversaron sobre este tema con naturalidad y al momento de explicar qué era la muerte para ellos, algunos no supieron qué decir o cómo expresar lo que pensaban. Muchos hicieron alusión a la muerte como un suceso descendiente de alguna causa como enfermedad o accidente; otros la asociaron con el acto de no comer, no tomar la leche o simplemente con la maldad de las personas.

La explicación de que "las personas cuando mueren van al cielo" resultó igualitaria para todos los niños entrevistados, algunos deduciéndolas de sus propias creencias y otros por la explicación que les dio un familiar.

A su vez, en algunos casos, los chicos llegaron a mencionar que cuando las personas se mueren se las velan, creman o son enterradas en el cementerio.

Los resultados obtenidos en las entrevistas, permiten dar cuenta de que los niños no son ajenos a la cuestión de la muerte. La realidad nos muestra que los chicos la perciben y la registran y que a su vez cuentan con una capacidad natural para darse cuenta de todo lo que sucede a su alrededor. La ven en

²² Antes de comenzar las entrevistas a los niños les explicamos que íbamos a realizar un trabajo para el profesorado donde estudiábamos. Las primeras preguntas que les formulamos fueron si tenían juguetes, si algún juguete era el preferido en particular, si éstos les duraban mucho, si los juguetes se parecían a los árboles, a las plantas, estableciendo así una relación entre las cosas que tenían vida y la que no. Luego les preguntamos si tenían abuelos, y en caso negativo reformulábamos la pregunta preguntándoles qué les había pasado. La mayoría de ellos nos hablaban con naturalidad de la muerte o que estaban en el cielo. Cabe aclarar que con los niños utilizamos las entrevistas como instrumento de recolección; para ello tuvimos en cuenta el método clínico que resulta según Castorina el apropiado para la exploración de las creencias infantiles. Este método consiste en una conversación con los niños mediante preguntas que se van formulando teniendo en cuenta las respuestas de ello. Con respecto a los adultos utilizamos las encuestas como instrumento de recolección.

animales e insectos muertos; escuchan sobre ella en la televisión, en la radio, en los cuentos; la viven en personas cercanas...

Los niños van construyendo a lo largo del tiempo sus propias teorías acerca de la muerte, y en ellas juegan un papel fundamental las explicaciones e informaciones que han recibido en el transcurso de sus vidas.

Debemos reconocer también que el concepto de muerte elaborado por los niños, depende en gran medida de los procesos cognitivos particulares de la etapa del desarrollo en la que se encuentran. Los niños entre los tres y cinco años niegan la muerte como un acontecimiento final, para ellos el estado de estar muerto es temporal.

Desde los cinco años en adelante, y de forma gradual, los niños se acomodan a la idea de que la muerte es el final, inevitable y universal. En cambio, a los diez años, ya expresan un entendimiento de la muerte como la final e ineludible salida de la vida.

Esto se pone de manifiesto por ejemplo cuando Gretchen Torres (2006), afirma que: "Aceptar que la muerte forma parte de la vida disminuye de una forma inmensa las ideas negativas asociadas con la muerte. Los niños y las niñas que aprenden sobre la muerte y el dolor que causa la pérdida de un ser querido mientras están creciendo, la afrontan mejor cuando ocurre, sin desarrollar métodos falsos e ineficientes para hacerle frente a la situación."²³

Luego de haber centrado nuestro análisis en el pensamiento infantil acerca de la muerte y las concepciones que tienen los niños acerca de ella, nos propondremos en el próximo apartado hacer especial hincapié en el modo en que los adultos abordan este tema con los niños.

Los adultos, los niños y la muerte

Con la intención de indagar si los adultos tratan el tema de la muerte con los niños y el modo en que lo hacen, realizamos encuestas a 10 personas adultas a cargo de algún/os niño/s. Entre los individuos encuestados se encontraban padres, abuelos, tíos, y un docente. Las preguntas fueron realizadas a adultos cercanos a nosotras (elegidos por cumplir el único requisito de tener al menos un menor a su cargo).

²³ Torres, G.: "Educación para la muerte". 2006. Ponencia de la Facultad de Puerto Rico. <http://proesapr.net/Educacion%20para%20la%20muerte.pdf>

Al dialogar con los mismos acerca del tema de la muerte, se ponen de manifiesto algunas de las creencias arraigadas en éstos. Algunos ejemplos tomados de las entrevistas, ayudarán a definir mejor la cuestión. Uno de los ítems de dicha encuesta apuntaba a averiguar si los adultos consideran que se debe tratar el tema de la muerte con los niños.

De la totalidad de los encuestados, el 50% respondió que solo algunas veces, dependiendo de la situación, tratarían este tema con los niños. Un 40% opinó que no se debe abordarlo, ya que a esta edad no lo entenderían, mientras que sólo un 10% afirmó que es indispensable hacerlo desde temprana edad.

Otro ítem de nuestra encuesta era: Si su postura es abordar el tema de la muerte con los niños ¿Cómo lo haría? Los resultados demuestran que un 20% de los adultos explicarían la realidad de los hechos con naturalidad; un 40% respondió que aunque creen que hay que tratarlo, no sabrían cómo hacerlo; otro 30% optó por hacerlo dando otras explicaciones, como por ejemplo “se fue a vivir afuera, “está en el hospital”, “está de viaje”. Un 10% de los encuestados afirmó que dirían la verdad pero adaptándola a la edad del niño

Es llamativa la virtual ausencia de opiniones favorables al tratamiento directo y sistemático del tema con los niños. Paradójicamente, los estudios académicos consultados, destacan que es de real importancia hablar con los chicos sobre la muerte, explicarles que es algo natural, inevitable y que forma parte del proceso de la vida.

Tal como afirma, Gretchen Torres “La muerte es un tema que muchas personas tratan de evitar. Es un tema al cual se teme y por lo general no causa placer el hablar de ella. Sin embargo, se debe de estar conciente que la muerte es algo que se debe de hablar porque es lo único seguro en la vida. Es un tema normal que se debe de tratar.” [...] ²⁴

Acordamos con la postura de este autor que destaca el temor que provoca en los adultos el tener que abordar esta cuestión con los menores, a la vez que reconoce la necesidad de hacerlo por tratarse de un hecho natural de la vida.

Por otro lado, este autor señala que “Es bien importante [...] abordar este tema con los niños y las niñas. Aunque sean pequeños, tienen el derecho a saber acerca de la muerte. Este es un proceso que

²⁴ Torres, G. Op. Cit.

toma parte en la vida de todos y todas y que cuando sucede, afecta desde el más pequeño o pequeña hasta a los más adultos.”²⁵

Luego de haber analizado los resultados arrojados por la encuesta y de haberlos contrapuestos con aportes teóricos de Gretchen Torres, concluimos que la gran mayoría de los adultos cree que los niños son demasiado pequeños para entender la muerte.

Somos partidarias de que es necesario hablar sobre el tema de la muerte con la verdad procurando dar respuestas a las inquietudes y preguntas de los niños e intentando satisfacer cada una de sus dudas. Es indispensable utilizar términos claros y sencillos y evitar dar explicaciones que puedan llegar a confundirlos más.

Como adultos, debemos reconocer a los niños como sujetos con derechos propios y en pleno crecimiento, que merecen nuestro apoyo, nuestra sinceridad y respeto.

En el siguiente apartado nos enfocaremos en considerar una educación para la muerte con el fin de ayudar a la aceptación y superación de este hecho.

Pedagogías de la muerte

La muerte es uno de los temas tabú de nuestra sociedad, la cual conserva una actitud de ignorar u omitir la realidad a los niños con el supuesto fin de preservarlos del conocimiento de esta realidad generalmente dolorosa a esa edad. Pero lo cierto es que esta tendencia a ocultarles la muerte está basada en pensar que los chicos no entienden nada ni tampoco tienen que preocuparse por estos temas, aislándolos así de muchos sucesos del mundo en el que viven.

Sin embargo, los niños son muy perceptivos; enseguida se dan cuenta de lo que pasa y muchas veces lo manifiestan en su conducta, en los juegos, en sus dibujos y en sus intercambios. Ellos necesitan poder asimilar sus sentimientos de tristeza y de ira, preguntar, investigar y explorar el tema de la muerte. Es importante darles la oportunidad de aprender, de percibir y de reaccionar ante ella de distintas maneras dependiendo de la personalidad, sensibilidad y el nivel de desarrollo en que se encuentran.

Acordamos con los dichos de Agustín De La Herrán que expresa: “la conciencia de la muerte es clave para una orientación de la vida. Es la base para vivir mejor y con mayor plenitud, otorgándole la

²⁵ Torres, G. Op. Cit.

importancia debida a las cosas que la tienen, y exigir con todo el sentido que proporciona la responsabilidad más conciente.”²⁶

La educación para la muerte es un modo de adaptación a la realidad. Con ella se presenta la ventaja de ayudar a la persona a aprender a asumir sus limitaciones, superar sus miedos y de crecer interiormente; lo que en general no sucede, ya sea tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

Para introducir el tema de la muerte en el ámbito educativo, debemos partir de todo lo **que el niño pida saber o necesite y no de lo que el adulto interprete desde su visión**. Se deben además dejar de lado las diferencias que se tengan con la institución y con el resto de los docentes, para poder contribuir de esta manera al logro de un bienestar para todos.

La escuela puede primordialmente colaborar en la enseñanza sobre dicho tema para la evolución de la conciencia de los hombres. De este modo, coincidimos con la postura de los autores Dusell y Southwell (2007), quienes proponen lo siguiente: “La escuela puede ser un lugar en el que se tramite el dolor y dé algunas pistas para poder afrontarlo y poder sobrevivir a él y con él, implica darle lugar a un lenguaje que lo muestre y que también ayude a buscarle sentidos y claves de comprensión”.²⁷

Una de las problemáticas a la hora de abordar este tema en las escuelas es que la muerte es considerada hermana del dolor y sufrimiento; por eso resulta difícil tratarlo. Por otro lado en el momento de dar una respuesta educativa, los docentes nos encontramos con falta de formación y escasez de información acerca de cómo tratar la cuestión con los chicos; a la vez que debemos respetar las creencias y el pensamiento de las familias de nuestros alumnos y considerar al mismo tiempo nuestra propia perspectiva.

Por nuestra parte, pensamos que muchas veces los docentes no saben cómo ni de qué forma tratar este tema ante los niños, es decir, sin contradecir a las explicaciones de los padres o continuar con las respuestas habituales que les hayan dicho. Creemos que la solución a este problema sería que los profesorado de educación enseñaran sobre el tema a los alumnos y que también las autoridades de cada institución educativa capacitaran a los docentes, para trabajarlo con los niños y, de ser posible, también con las familias.

²⁶ De La Herrán, A. y Cortina, M.: “Fundamentos para una pedagogía de la muerte”, **Revista Iberoamericana de Educación**, año 2, núm. 41, 2007. Madrid.

²⁷ Dussel Inés, Southwell .Dossier: “El lugar de la escuela ante el dolor” (2007) Revista El Monitor N° 12 (pag.25 a 30). Buenos Aires.

Conclusión

Muchos adultos omiten, mienten, niegan, ocultan la verdad a los niños sobre la muerte, algunos porque no creen conveniente tratar el tema y otros porque piensan que no lo entenderían. Sin embargo nadie puede evitar la curiosidad de los infantes; ellos se interesan por todo lo que ocurre a su alrededor, se preguntan y buscan respuestas por sí solos, o recurriendo a las personas más cercanas.

Uno de los errores más graves que pueden cometer los adultos es adoptar esta actitud de evasión, de ocultamiento, de negación o de mentira, ya que sin quererlo pueden generar en los niños, grandes confusiones, preocupaciones e incluso situaciones conflictivas al no permitirles elaborar la pérdida de un ser querido o una mascota, que son difíciles de superar. Otro de los errores, es creer que los niños necesitan vivir dentro de burbujas que los protejan de cualquier tipo de dolor, malestar o angustia. Es cierto que los niños no poseen los mismos pensamientos y visiones de los adultos; pero debemos reconocer que tienen habilidades para construir sus propias teorías y conocimientos para comprender el mundo en el que viven.

A través de las entrevistas la mayoría de los niños conversaron sobre este tema con naturalidad y espontaneidad.

Muchos hicieron alusión a la muerte como un suceso descendiente de alguna causa como enfermedad o accidente; otros la asociaron con el acto de no comer, no tomar la leche, otros la asociaron con la cremación y el entierro.

Gran parte de los entrevistados coincidieron en algo: "las personas cuando mueren van al cielo". Cabe destacar que en la mayoría de las entrevistas realizadas a los niños señalan la creencia del mito religioso del cielo, consideramos que esto sucede por una fuerte representación social de la teoría del cielo.

La realidad nos muestra que los niños son capaces de entender qué es la muerte. Para ellos la muerte es parte de la vida, es un suceso natural. La ven, la perciben, la viven... Como adultos, debemos transmitirles un mensaje de seguridad y confianza en el futuro, a la vez que brindar apoyo, contención e información auténtica. Nuestro deber es ayudarlos a expresarse y a canalizar sus emociones y sentimientos.

Nosotras apostamos por una “Pedagogía de la muerte”. Creemos que la escuela puede contribuir en la formación de los niños brindando herramientas y conocimientos que favorezcan una mayor y mejor comprensión y aceptación de la realidad, que les permitan superar los miedos y adaptarse plenamente en el mundo en el que viven.

Nadia Girardi es Profesora de Nivel Inicial, egresada en 2009 en el ISPEI “Sara C. de Eccleston”. Se ha desempeñado en el cargo de maestra auxiliar en las salas de 2 años, de Lactarios y Deambuladores en el Jardín de las Artes.

Micaela San Gil es estudiante en el Profesorado de Nivel Inicial en el ISPEI “Sara C. de Eccleston”.

Soledad Santillán es estudiante en el Profesorado de Nivel Inicial en el ISPEI “Sara C. de Eccleston” y se encuentra haciendo el curso de preparación universitaria (CPU) en la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de San Martín.

“El Club de los Coleccionistas – El álbum de figuritas de la Sala”

Por Fabiola Ruiz



La experiencia que se relata ha sido desarrollada en el Instituto San Francisco “A-170” de la Ciudad de Buenos Aires, en el turno tarde donde las salas de 3, 4 y 5 años se unifican.

A modo de cierre y sistematización del trabajo en el Taller de Matemática²⁸ se realizó la experiencia de “El álbum de figuritas de la Sala”. En dicho álbum cada nene tenía su lugar (2 nenes por página) donde figuraba su nombre con cuatro lugares para pegar las figuritas que eran fotos tomadas durante el año y que rememoraban las diferentes actividades, momentos de juego, etc.; a su vez, debajo del espacio de la figurita estaba escrito el epígrafe de referencia. En la tapa trasera se encontraba la grilla numérica de control.

La plantilla del álbum fue diagramada por la docente de la sala. La tapa contenía el escudo de la escuela, el año y la sala, con un rompecabezas de una foto grupal que debían completar, en el lado interno cada nene debía escribir su nombre en un espacio ya diseñado.

La colección constaba de 114 figuritas que debían conseguir



²⁸En este Taller se llevan a cabo diversas secuencias didácticas, como ser: juegos de recorrido simples (juegos de tablero) y con casillas sorpresas, juegos de dados, dominó, juegos de cartas, juegos de emboque y [bowling](#) con registro de cantidades (los chicos debían registrar el puntaje – cantidad de bolos derribados- en una hoja, a veces se les daba un cuadro de doble entrada otras veces registraban ellos como podían); también se trabajó en el taller de cocina con textos instructivos (recetas) donde se debía seguir los pasos o reconstruirlas; luego hacia el mes de septiembre se comenzó con la [colección de figuritas y sus respectivos álbumes](#); estas figuritas y álbumes son los de uso comercial que se adquieren en los quioscos.

mediante la compra y venta; las mismas se imprimieron en hoja tipo canson porque para pegarlas los chicos debían utilizar cola vinílica.

Para la "compra y la venta" se prepararon fotocopias a color de los billetes reales de \$2 y monedas de \$1 y la docente se encargó de preparar los sobres con figuritas para cada nene; las 114 figuritas de cada álbum se distribuyeron en sobres de 4, 8 y 12 figuritas cada uno, los cuales tenían diferentes precios:

4 figuritas: \$1

8 figuritas: \$2

12 figuritas: \$3



Cada sobre tenía indicado el nombre del nene o nena, la cantidad de figuritas y el precio.

Luego, se procedió con el armado y ambientación de "El club de los Coleccionistas"²⁹.

Previo al armado de los materiales, se dialogó con los chicos acerca de la propuesta, se les mostró a cada uno el álbum, lo miraron, algunos reconocieron su nombre y el de sus compañeros, se hizo referencia a las semejanzas y diferencias con el álbum trabajado anteriormente (las figuritas tenían sus nombres por lo tanto este álbum era de ellos); así como el mecanismo del juego. Ahora para conseguir las figuritas tenían que comprarlas con las fotocopias de billetes de \$2 y monedas de \$1 que se les iban a repartir los días que se armaba el club; al principio la vendedora iba a ser la docente y luego algunos nenes y nenas iban a ir rotando para ayudar a vender.

Para inaugurar este Club, junto con los chicos se armaron los materiales: la caja registradora, los carteles con el nombre del club y los precios, así como también las credenciales de socios para colgar,



²⁹ Este "club" se creó en función de las diversas colecciones que habían realizado los chicos: figuritas, cartas de los dibujos animados, piedras, botones; a las cuales se les destinaba una caja donde se guardaban, dentro de las mismas figuraba un papel con la cantidad de elementos, cada vez que agregaba alguno se volvía a escribir la cantidad final.

donde los chicos debían dibujarse y escribir su nombre.

Una vez preparados todos los materiales se llevó a cabo la inauguración para la que se redactó junto con los chicos la invitación a las familias que llevarían pegada en el cuaderno.

Ese día mientras con los chicos organizábamos el espacio (ubicación de las mesas y carteles, lugar para comprar y vender, disposición de los materiales como colas vinílicas para pegar, lápices y credenciales de cada uno); las familias en el hall de entrada de la escuela se iban acreditando completando la credencial de "Invitados Especiales". Asistieron padres, madres, hermanitos y hasta algunos abuelos.



A medida que las familias iban terminando, ingresaban a la sala y se ubicaban con cada niño. El director de la escuela – que acompañó el desarrollo de todo el proyecto - les dio la bienvenida y luego formuló la consigna.

“Se repartirían \$4 a cada familia, con ese dinero debían comprar: el álbum de figuritas que tenía un valor de \$2 y la cantidad de sobres que les alcanzara.” Las familias andamiaron a los chicos para hacer la compra, algunos compraban dos paquetes de figuritas de \$1, en cambio otros elegían 1 paquete de \$2. Luego regresaban a la mesa y comenzaban a pegar y anotar las figuritas pegadas; las familias acompañaron a los chicos: buscando el número que indicaba la figurita, buscando el número en la grilla para tachar, otros leían junto con los chicos los epígrafes o ayudaban a pegar las figuritas. Todos conversaban acerca de las figuritas que les habían tocado, consultaban con el compañero si la estaban colocando en el lugar indicado, etcétera.

Luego, se realizó un pequeño intercambio en donde solamente se preguntó: ¿cómo sabían en qué lugar debían pegar la figurita?, allí los padres más entusiasmados que los chicos respondían que algunos miraban la foto y ya sabían que la debían pegar en donde aparecía el nombre del nene o nena de la foto; en tanto otros seguían la serie ordenada de números hasta encontrar el mismo que aparecía en la figurita.

Para finalizar, entre todos ordenaron los materiales (papeles para tirar, lápices, álbumes) y así se compartió la merienda; quedando los álbumes y figuritas guardados en la sala para continuar con la compra-venta.



En las semanas siguientes - dos o tres veces por semana - se armaba nuevamente "El club de los coleccionistas" en la sala, pero sólo con los chicos.

Cada día se repartía a los niños: \$4 en cambio de \$1 y \$2, cada uno podría comprar las figuritas que les alcanzara con ese dinero.

Algunos compraban 4 paquetes de \$1

Otros, 2 paquetes de \$2

Otros, 1 paquete de \$3 y uno de \$1.

Debido a que todos los niños ya han trabajado con el "álbum de figuritas", la actividad se desarrollaba en grupo total dos o tres veces por semana.

Durante la primera implementación - en un principio - la docente con la ayuda de dos nenes comenzó a realizar el intercambio, mientras uno de los nenes buscaba el nombre con las figuritas el otro ayudaba a la docente a corroborar si el dinero que tenía cada uno le alcanzaba para la cantidad de paquetes de figuritas que deseaban comprar. Luego de algunos intercambios, al observar la docente que los niños podían continuar con la tarea cedió el rol de vendedor a otro niño para que colabore con sus compañeros; ahora ellos solos debían primero buscar los paquetes con el nombre del "comprador" y luego entregarle la cantidad de sobres que pedía; los demás chicos hacían la fila para comprar, buscaban su álbum, los lápices para anotar, otros miraban los carteles con los precios e iban y venían de la fila, recordando la cantidad de paquetes que querían comprar, algunos primero observaban a los demás compañeros cuando compraban y al final se acercaban a intercambiar su dinero por figuritas.

Algunos no gastaban todo el dinero junto, primero compraban uno o dos paquetes (según el precio) y luego de pegar esas figuritas compraban el resto; en cambio otros decidían desde el primer momento gastar toda la plata junta en figuritas.

Luego de comprar, los chicos regresaban a su lugar y comenzaban a



pegar y tachar los números de las figuritas que ya tenían. A medida que iban terminando algunos se ponían a contar cuántas habían pegado, varios pedían más billetes, otros revisaban si las habían pegado en el lugar "correcto", en tanto algunos se acercaban y ayudaban a los compañeros que aún no habían finalizado.

La docente registraba (mediante video y fotografías) las diferentes conversaciones y situaciones; en ocasiones intervenía andamiando en la compra-venta, ayudando a buscar algún nombre que no encontraban o a ponerse de acuerdo acerca de cuántos sobres vender y comprar si había discrepancias; otras veces para ayudar a resolver algún conflicto que surgía (por ejemplo, cuando un niño quería tomar todo el dinero de la caja o cuando otro no encontraba la figurita que tenía que pegar o tachar). Al principio lo hacía pasando y poniendo la inicial de cada uno en algunas figuritas que iban sacando de los sobres para que no se les mezclaran, otras veces respondiendo cuando algún nene preguntaba qué decía el epígrafe de alguna figurita.

Así se fueron sucediendo las demás implementaciones y paulatinamente los chicos fueron adquiriendo el rol central en la compra-venta, necesitando menos ayuda por parte de la docente, lo mismo para buscar, pegar y tachar las figuritas.

Si bien ellos elegían la cantidad de paquetes que querían comprar (para ello debían calcular cuántos paquetes les alcanzaba con ese dinero) no siempre el vendedor tenía los paquetes que ellos pedían. Entonces el vendedor les decía los precios que tenían los sobres de figuritas que tenía disponibles en la caja y el otro nene debía indicarle cuál o cuáles quería.

En cada intercambio de cierre de la actividad se planteaban algunos interrogantes o situaciones problemáticas que se habían dado durante la misma, por ejemplo

- se hacía un recuento de:
 - cuántas figuritas pegaron o cuántas le faltaban a cada uno para completar el álbum
 - cuántos paquetes de figuritas pudieron comprar con la plata

- si les sobró o no plata
- cómo sabían para cuántos paquetes de figuritas le alcanzaba la plata
- cómo sabían a quién pertenecía el álbum, dónde lo leían
- qué estaba escrito bajo cada figurita, entre otros.

En ocasiones se retomaba alguna situación que se había dado durante la actividad como:

- Qué sucedía cuando el comprador le pedía un sobre y ellos no tenían ese, sino otro con otro precio.
- El momento de la compra-venta cuando algunos primero preferían esperar y mirar a los demás y otros compraban directamente.
- Cuántas veces se acercaban a comprar figuritas.
- Cómo sabían los vendedores cuál era el sobre de "Franco" o de "Uriel".

Al finalizar el ciclo escolar, los chicos se llevaron de recuerdo el álbum de figuritas.

Fabiola Ruiz es Profesora de Nivel Inicial egresada de la ENS N°1 "Pte. Roque Sáenz Peña". Estudiante de la Licenciatura en Educación de la UNSAM. Miembro del Equipo técnico de la Dirección de Nivel Inicial del Ministerio de Educación de la Nación. Integrante del Equipo del Programa "Huellas de la Escuela. Legado de la historia educativa de la Ciudad de Bs. As." Asistente técnico-pedagógico del Programa Dilemas, del sitio Infancia en Red gestionado por el Comité Argentino de la OMEP, en convenio con la Fundación Telefónica.

Su e-mail es fabiola.a.ruiz@gmail.com

Proyecto: "Todos juntos creamos algo distinto"³⁰

Por Verónica Liliana Demko y Paula Rudman

Hemos elegido implementar una propuesta pedagógica anual vinculada a valores tales como solidaridad, cooperación y amistad, considerando que a los dos años y medio, los niños y niñas, se han iniciado en el conocimiento de sí mismos y han comenzado a descubrirse como personas, lo que posibilita su integración como miembros de un grupo con el que comparten normas, pautas, valores y actitudes.

Hemos pensado en resignificar estos valores no sólo en el grupo de sala sino incluyendo a otro grupo de la misma edad.

La confianza construida paulatinamente en el espacio de cada sala, se transfirió a otros adultos de la institución; pensamos también en la importancia de realizar actividades o encuentros con otras salas, favoreciendo en los niños la posibilidad de conocer las normas institucionales de espacios comunes, reconocer a otros adultos de la institución e interactuar con otros niños, favoreciendo la integración e incorporación de los aspectos mencionados.

... La interacción entre niños es fuente de aprendizajes, no sólo por que los conocimientos se comparten, sino también porque se genera la posibilidad de explicitar aquello que se sabe... ³¹

Inicialmente organizamos encuentros esporádicos de juego libre, (juego con los aparatos del parque y/o patio, con autos de distinto tamaño y muñecos).

A partir de estos encuentros esporádicos que resultaron mejor de lo planificado, pensamos en crear un proyecto integral donde el valor de la amistad, la solidaridad y la cooperación fueran los contenidos sobresalientes.

³⁰ Se relata una experiencia desarrollada en dos salas de dos años y medio, en el Jardín Infancia Mitre, entre abril y octubre de 2009

³¹ Marco General. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, Pág.49.

Así se implementaron diferentes propuestas: "Juegos y Juguetes", "Proyecto de Amistad" y "Todos juntos creamos algo distinto".

"Juegos y juguetes"

El proyecto "Juegos y Juguetes", tuvo como finalidad brindar un espacio para que los niños:

- * Profundicen los lazos afectivos con pares y docentes.
- * Continúen apropiándose de la sala, como su espacio de juego y puedan compartir otros espacios conocidos (sus casas).
- * Participen en juegos y actividades encontrando en ellos, respuestas a sus necesidades, ampliando y enriqueciendo su mundo, incorporando nuevos datos en su experiencia, a través de la observación, exploración, manipulación y experimentación.
- * Puedan compartir y cuidar los espacios y materiales de uso compartido.

Los **contenidos** abordados se relacionan con:

- Cuidado de los espacios y materiales de las salas comprometidos en la propuesta; así como aprender a cuidar el espacio y material de la institución.
- Integración afectiva y desarrollo del sentimiento de pertenencia al grupo de pares.
- Apropiación del Jardín, de la sala y de sus ritmos.
- Enriquecimiento del propio juego y aprendizaje de otros juegos, preparación del espacio (sala, patios, sus casas) y de los materiales para estimular el encuentro lúdico.
- Valoración del cuidado y preservación del ambiente social: espacios y objetos de juego.
- Actitudes de solidaridad, compartir espacios y juguetes propios y del Jardín.

"La amistad"

El segundo proyecto se relacionaba con la amistad, luego de que los niños hubieran tenido la oportunidad de apropiarse de los espacios institucionales y de afirmarse como parte de un grupo.

En este segundo momento se destacaron los siguientes ítems:

- * Revalorizar el valor de la amistad, intentando transmitir la importancia de tener amigos.
- * Continuar estableciendo y/o fortaleciendo vínculos afectivos entre pares.
- * Aprender a ayudar, compartir y cuidar al otro, valorizando actitudes de solidaridad.
- * Sentirse querido y tener gestos afectivos con los otros.

El cierre

En el proyecto de cierre, que llamamos “**Todos juntos creamos algo distinto**” se intentó integrar los contenidos abordados, teniendo como eje central la capacidad de explorar de los grupos, a través de acciones que favorecieran el encuentro, organización y creatividad expresiva entre pares de la misma edad.

La actividad más destacada en el primer proyecto fue el armado de un “álbum de juegos y juguetes compartidos” que se desarrolló en dos momentos. En el primero se enviaba a cada familia dos hojas en las que hacían un registro escrito y fotográfico acerca de cómo sus hijos jugaban en sus hogares, con qué jugaban y cuáles eran los espacios que elegían para ello. Esto se complementó con un segundo registro, bajo las mismas consignas que el anterior, pero con la diferencia de que el material de juego específico era preparado por las docentes (tizas, crayones hojas, piezas de encastre, títeres, libros, masa; repartido en bolsas que a su vez se guardaban en una bolsa de tela).

La participación de las familias de los dos grupos ha sido muy activa y los comentarios coincidían en que más allá de las historias personales de los niños, compartían las semejanzas de las formas de reacción frente a los juguetes y la modalidad de juego.

Fue interesante observar cómo, a partir de un material básico, aparecían diferentes estrategias creativas y elecciones de uso.

En las actividades propuestas para el segundo proyecto relacionado con la amistad, “redescubrimos el valor del buzón de correo”, intercambiando sorpresas tales como adivinanzas de sonidos (escuchando

un CD y analizando de qué se trata), intercambiando dibujos, cuentos, finalizando –las dos salas- con la preparación de trufas.

El proyecto de cierre se destacó en la integración de propuestas compartidas tales como:

-Juego de títeres, narraciones, taller de cocina (con recetas enviadas por las familias de los niños y niñas o propuestas por las docentes), juegos simbólicos, merienda compartida, baile de disfraces, juegos con barriletes, construcciones con elementos estructurados y no estructurados, juegos en el parque: armado de recorridos, trasvasados en el arenero y proyección de fragmentos de películas.

A partir de estas acciones coincidimos en sostener como premisa que los valores no se aprenden con mencionarlos, especialmente en el Jardín, se viven en lo cotidiano y la docente puede brindar las oportunidades para que el niño los incorpore gradualmente a su vida.

Las actitudes de cooperación solo se pueden comprender desde el accionar y a través del modelo que los actores institucionales propongan al grupo de niños.

Conclusiones

“La identidad relativa a un grupo no se gestiona solo por estar en él, es una construcción que es necesario favorecer partiendo de las individualidades de cada niño pero en función de objetivos comunes, respetando lo diverso en lo común...”³²

Las propuestas que plantea un docente permanentemente están atravesadas por valores y por un compromiso moral y ético complejo.

Al trabajar como grupo, en una propuesta de valores, nos comprometimos a generar ese puente de confianza respeto y seguridad que en tiempos en los que aspira sólo a lo inmediato, se presenta como una oportunidad de cambio.

Invitamos a los lectores a generar su propia propuesta de valores, se sorprenderán al ver los efectos en los niños como reproductores de algo distinto y los efectos en la comunidad educativa en general.

³² Diseño Curricular para la Educación Inicial (2004). Marco General. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires .Buenos Aires. Pág.100

Bibliografía consultada

-Diseño Curricular para la Educación Inicial. (2004)Gobierno de la Ciudad de la Ciudad de Buenos Aires.

-Spiegel, Alejandro (2000) La vida cotidiana como recurso didáctico hacia una escuela auténtica .El caso de la Educación de valores .Actividades y ejemplos. Homo Sapiens Ediciones .Rosario.

Verónica Liliana Demko es Profesora de Educación Inicial y licenciada en Psicología (U.B.A). Se desempeña como maestra de sección en el Jardín Infancia Mitre (IPSEI "Sara C Eccleston). Es autora de artículos en publicaciones con orientación pedagógica y de un ensayo socio-histórico sobre las efemérides en las escuelas, premiado con una mención. (Concurso Argentina: los lugares de la memoria, organizado por el Cepa, 2007).

Su e-mail es: verlide@yahoo.com.ar

Paula Rudman es Profesora de Educación Inicial, Estudiante del Profesorado de Educación Física "Instituto Romero Brest". Se desempeña como maestra de sección titular turno mañana y como maestra auxiliar titular turno tarde en el "Jardín de Infancia Mitre" ("I.E.S. Sara C. de Eccleston").

Su e-mail es: paurudman@hotmail.com

Bibliografía sobre los artículos publicados

(Libros, Revistas y Vídeos)

Por Mónica Maldonado

“Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre” (Autoras: Laura Vasta y Flavia Gispert)

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

Mira y López, Lola; Homar, Armida M. (1948): Educación Preescolar: su evolución en América y especialmente en Europa, América y Argentina. Buenos Aires: Ciordia y Rodríguez.

Capizzano de Capalbo, Beatriz; Larisgotía de González Canda, Matilde. (1982): La mujer en la educación preescolar argentina. Buenos Aires: Latina.

Salotti, Martha A. (1969): El Jardín de Infantes: contribución experimental. Buenos Aires: Kapelusz

Penchansky de Bosch, Lidia; San Martín de Duprat, Hebe. (1997): El Nivel Inicial: Estructuración. Orientaciones para la práctica. Buenos Aires: Colihue

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. ISPEI "Sara C. de Eccleston". Departamento de Investigación. (2001). Instituto Nacional del Profesorado Sara Ch de Eccleston. Orígenes e historia reciente (1939-1989). Buenos Aires

“¿Formación o capacitación? Tensiones en el trabajo docente” (Autora: Laura Rivera)

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

Martín Kniep, Giselle. (2001): Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos: la sabiduría de la práctica. Buenos Aires. Paidós

Santos Guerra, Miguel Angel. (2006): Enseñar o el oficio de aprender: organización escolar y desarrollo profesional. Rosario: Homo Sapiens.

Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas: construcción de subjetividad y malestar docente. (2004). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. (2003): Niños pequeños, grandes desafíos: educación y atención a la primera infancia. México: Fondo de cultura económico.

“El rol de los profesores de los Institutos de Formación Docente como impulsores de las políticas públicas a favor de una educación de calidad para los niños de 0 a 6 años” (Autoras: Ivana Evans y Rosa Violante)

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

Santos Guerra, Miguel Angel. (2006): Enseñar o el oficio de aprender: organización escolar y desarrollo profesional. Rosario: Homo Sapiens.

Zabalza, Miguel Angel. (1996): Calidad en la educación infantil. Madrid: Narcea.

Rayna, Sylvie; Laevers, Ferre; Deleau, Michel. (1999): La Educación Preescolar: ¿Cuáles son sus objetivos pedagógicos? Buenos Aires: A-Z

Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. (2003): Niños pequeños, grandes desafíos: educación y atención a la primera infancia. México: Fondo de cultura económico.

Sitios de Internet relacionados con las temáticas abordadas por los artículos en este número de la Revista:

Por Ana María Rolandi

“Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre”

Sitio web de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Inicial: recorrido histórico sobre la Educación Inicial.

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/historia/elnivelinicial.htm>

Sitio web del Consejo General de Educación de la Provincia de Misiones, Dirección de Enseñanza Inicial

<http://www.cgepm.gov.ar/espacios/dei/historia.asp>

Artículo publicado en Página 12, en Junio del 2002, sobre Historias del Jardín de Infantes

<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-238-2002-06-23.html>

“¿Formación o capacitación? Tensiones en el trabajo docente”

Funciones de la Formación Docente Continua

http://www.mcy.e.gov.ar/consejo/documentos/doc_A14/funciones.html

Modelos innovadores en la Formación Inicial Docente

http://www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf

Artículo publicado por el Portal UNESCO sobre la Formación Inicial y En Servicio de los docentes

http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7692&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Artículo escrito por Luis Antonio Reyes Ochoa, publicado por la Universidad de La Rioja (España), denominado “Formación inicial docente y práctica pedagógica: conversaciones con el profesor Andy Hargreaves”

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2952351>

“El rol de los profesores de los Institutos de Formación Docente como impulsores de las políticas públicas a favor de una educación de calidad para los niños de 0 a 6 años”

Plan de Cooperación para el Fortalecimiento y Extensión de la Educación Inicial en Iberoamérica, de la OEI, en el eje de “Atención integral a la Primera Infancia”

http://www.oei.es/linea3/plan_cooperacion.htm

Artículo escrito por Noguera Rodríguez C. E. para la Revista Española de Educación Comparada, titulado “La educación para la primera Infancia en Iberoamérica”. Número 7. Fecha de publicación: 2001.

http://www.uned.es/reec/pdfs/07-2001/30_noguera.pdf

Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina en el 2009. Este Informe es una publicación anual elaborada en el marco del proyecto SITEAL, una iniciativa que el IPE-UNESCO Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos desarrollan en forma conjunta desde inicios del año 2003. Esta publicación pone a disposición de los actores de la comunidad educativa herramientas conceptuales y de diagnóstico destinadas a contribuir a la formulación de políticas educativas sensibles a la complejidad y diversidad de escenarios sociales que se van configurando en los países de la región.

http://www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/downloads/2009/siteal_informe2009_capitulo3.pdf

Artículo publicado por la Organización de Estados Iberoamericanos en relación a Modalidades No Escolarizadas en Educación Inicial en Ecuador.

<http://www.oei.es/linea3/inicial/ecuadorne.htm>

Artículo publicado en el N° 5 de la Revista e-Eccleston, Invierno de 2006 y escrito por la Lic. Mercedes Mayol Lassalle, titulado “Educar desde la Cuna: Aportes para la nueva Ley de Educación”

http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar/RevistaN%BA5_Mayol_Lasalle.pdf

Convocatoria a la Revista N° 13: Primer Cuatrimestre 2010.

e- Eccleston invita formalmente a la presentación de Artículos y Relatos de Experiencias para la Revista electrónica N° 13, del Primer Cuatrimestre de 2010.

A partir del año 2008 el Consejo Directivo del ISPEI Sara C. de Eccleston, propone que la revista especializada en Educación Infantil y en Formación Docente para la Educación Infantil integre artículos de temáticas diversas.

Continuamos con la recepción de relatos de experiencias desarrolladas en el ámbito de la Educación Infantil y de la Formación Docente para la Educación Infantil, con temática abierta.

Invitamos a todos los docentes y estudiantes de la Carrera de Formación Docente para el Educación Infantil como así también a docentes y equipos de las distintas instituciones que tengan a su cargo el desarrollo de la Educación Infantil a participar en esta publicación con artículos o con relatos de experiencias.

Nos parece muy valioso compartir este espacio de intercambio académico con el fin de enriquecer el trabajo de todos.

La **fecha límite** para la recepción de artículos es el **viernes 21 de Mayo de 2010.**

Las "Orientaciones para autores" se publican en el link del sitio del ISPEI Eccleston (<http://iesecleston.buenosaires.edu.ar>) y los artículos deben ser enviados a revistaeccleston@yahoo.com.ar

Orientaciones a los autores

Con el objeto de facilitar la publicación de los trabajos, se indican las orientaciones generales para su presentación.

Los trabajos deben ser de mediana extensión y presentar un desarrollo sustantivo de la problemática elegida.

Deben ser inéditos.

Preferentemente, los artículos enviados no deben ser sometidos en forma simultánea a la consideración de otros Consejos Editoriales. En caso de que ello ocurra, los autores deberán informar al Comité Editorial de esta revista.

La evaluación por parte del Comité Editorial es de carácter anónimo y no puede ser recurrida o apelada ante ninguna otra instancia de evaluación.

Los trabajos deben enviarse con un resumen de no más de 5 (cinco) líneas. Deben consignarse además del nombre del/os autor/es, una línea que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.

Cada número de Eccleston incluye dos tipos de escritos: a) "artículos" de mediana extensión de no más de 12 (doce) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios; b) "experiencias" cuya extensión no debe superar las 3 (tres) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios.

Los trabajos deben enviarse por correo electrónico hasta la fecha establecida para cada número, a revistaeccleston@yahoo.com.ar. La presentación será en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12. La presentación debe acompañarse de un abstract junto con los siguientes datos: nombre y apellido, mail, institución a la que pertenece y tres palabras claves. Los cuadros y gráficos, si los hubiere, deben enviarse en forma separada, en planilla de cálculo Excel o similar y las imágenes en formato jpg. En todos los casos, debe especificarse el nombre del archivo y el programa utilizado.

Para los casos de "Experiencias", el/los autor/es deben especificar su cargo, las fechas y el nombre de la institución en que la realizó. Una orientación sobre normas bibliográficas puede encontrarse en este archivo: HTUnormas. apa.UTH La bibliografía debe consignarse con exactitud. Si se trata de una publicación periódica, debe indicarse fecha y número de aparición.

El Comité Editorial se reserva el derecho de efectuar los cambios formales que requieran los artículos, incluyendo los títulos, previa consulta con el/los autor/es. En caso de que los cambios excedan la dimensión formal, el artículo será remitido nuevamente al/los autor/es para que personalmente se

realicen las correcciones sugeridas. En estos casos, el/los autor/es deberán reenviar el escrito en la fecha que les serán comunicada.