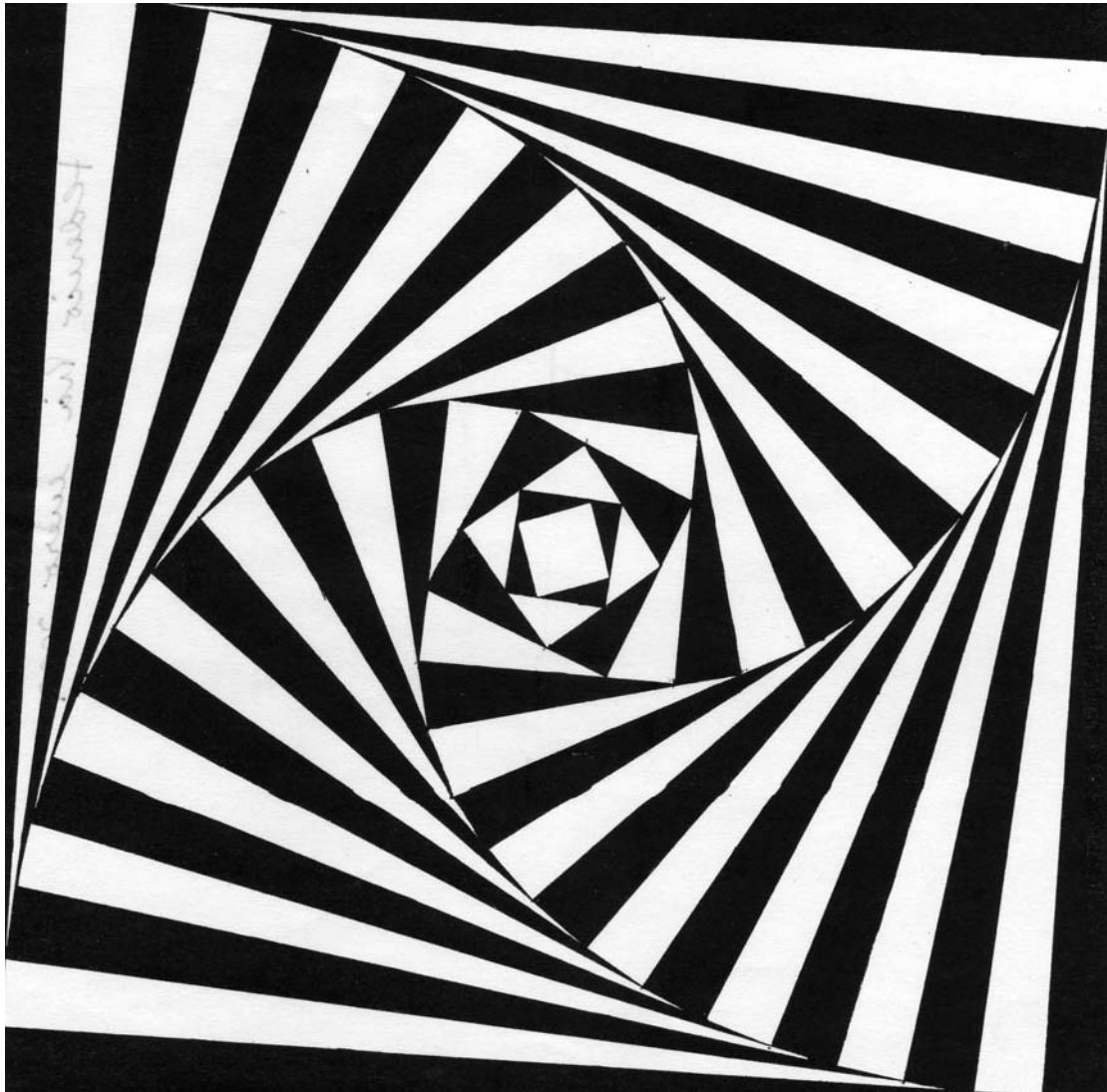


LA FORMACIÓN DOCENTE



Federico Pía (Enero 2009)

EN LOS INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE

Índice

Editorial

Elvira Pastorino, Rosa Violante y Ernesto Roclaw

Página 4

Reflexiones sobre las prácticas de la formación docente:

“De los profesores formadores y estudiantes, a la culturas institucionales. De las culturas institucionales, a los profesores y estudiantes de la Formación Docente”.

Elvira Rodríguez de Pastorino

Página 9

“Repensando los procesos didácticos en diálogo con las Ciencias Cognitivas”

Patricia Sarlé, Sebastián Lipina y equipo.

Página 18

“El Taller 5 en el profesorado de Educación Inicial: un espacio crucial en la formación profesional del futuro docente”.

Nora López y María Teresa Cafferata

Página 25

“Formación de docentes de Nivel Inicial en Matemática: el camino a recorrer entre el aprendizaje de los contenidos y su puesta en práctica”

Rosa Garrido y Edith N. Weinstein

Página 39

Relatos de Experiencias desarrolladas en las Institutos:

“El Programa de Tutoría como dispositivo favorecedor del aprendizaje en el Nivel Superior”.

Laura Hereñú, Graciela Coppa, Nora Rodríguez Luini y Silvia Itkin

Página 50

“El uso de la empatía en los contenidos de Ciencias Sociales”

María Antonieta de la Peña

Página 62

“Dejando huellas”

Silvia Magaldi y Nora López

Página 75

“Producción de Material lúdico-didáctico para el desarrollo de Propuestas de Enseñanza de Educación Inicial...”

Claudia Mabel Díaz, Claudio Lázaro, y Rosa Violante.

Página 81

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

Mónica Maldonado

Página 92

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

Ana María Rolandi

Página 99

Convocatoria al próximo número

Página 102

Orientaciones a los autores

Página 103

Editorial

Por Elvira Pastorino, Rosa Violante y Ernesto Roclaw

Este número reúne algunos de los trabajos que los profesores formadores producen con el propósito de documentar experiencias, socializar propuestas, avanzar en la construcción de reflexiones compartidas que fundamentan el hacer cotidiano e intercambiar algunos informes de avance en relación con los acotados y tan demandados espacios de investigación educativa que se desarrollan al interior de nuestros Institutos.

Todos los trabajos presentados aquí han sido expuestos en diversas Jornadas y Congresos de Formación Docente. Nuestro objetivo ha sido reunir algunas de las producciones de los Formadores de los Institutos teniendo la posibilidad de conocer parte de las experiencias de la **Formación Docente en las Instituciones de Educación Superior** para compartir preocupaciones, alertas, logros, dificultades y modalidades alternativas.

Diferentes autores (Davini: 1995, Dicker y Terigi: 1997) distinguen diferentes ámbitos de la formación docente además de la formación de grado: éstos se refieren a la trayectoria escolar previa que constituye la biografía escolar y la socialización profesional que se desarrolla en los puestos de trabajo.

Desde algunas perspectivas aún se considera que el impacto de la formación inicial (formación de grado) resulta muy bajo respecto de la fuerza de la biografía escolar y la socialización profesional.

Frente a esta preocupación es muy alentador ver que hoy existen diferentes experiencias que se están llevando a cabo que intentan construir y recuperar este espacio formativo otorgándole oportunidades diferentes a los estudiantes de las que se ofrecen en las propuestas de una formación tradicional de grado.

Todas las experiencias que se presentan en este número son diferentes manifestaciones del potencial transformador que los profesores formadores ponen en marcha a la hora de intentar desarrollar experiencias en la Formación Inicial de mayor impacto.

En la ponencia “*De los profesores formadores y estudiantes, a la culturas institucionales. De las culturas institucionales, a los profesores y estudiantes de la Formación Docente*” presentamos cinco claves para comprender y reconocer el potencial instituyente que ponen de manifiesto los profesores formadores al trabajar en conjunto entre colegas y con estudiantes en la puesta en marcha de proyectos y experiencias de formación alternativos que contribuyen a instalar nuevas culturas institucionales. Al mismo tiempo señala las condiciones institucionales que resultan

necesarias para que estas experiencias formativas alternativas se sostengan en el tiempo y se constituyan en parte de la cultura institucional.

Se presentan dos trabajos que proponen reflexiones sobre las prácticas de la formación docente:

El primero de ellos es el de Nora López y María Teresa Cafferata quienes analizan “*El Taller 5 en el profesorado de Educación Inicial: un espacio crucial en la formación profesional del futuro docente*”. En tanto espacio privilegiado para que las alumnas y alumnos enriquezcan sus competencias profesionales, produciendo proyectos áulicos y realizando su respectivo análisis crítico, se intenta lograr que comiencen a conformarse como un equipo real de trabajo, como un grupo de reflexión con una construcción de una visión compartida, donde puedan aprender que el “diálogo” es fundamental en el trabajo grupal.

En el segundo trabajo “*Formación de docentes de Nivel Inicial en matemática: el camino a recorrer entre el aprendizaje de los contenidos y su puesta en práctica*” Rosa Garrido y Edith N. Weinstein abordan problemáticas que se manifiestan en las prácticas de los estudiantes, analizando sus posibles causas y planteando algunas estrategias de trabajo que podrían mejorarlas. Dan cuenta, por ejemplo, de algunas situaciones paradójicas: mientras que para los profesores, la evaluación permite analizar logros, dificultades y fundamentar la toma de decisiones, los estudiantes la perciben principalmente como un instrumento de control, lo que los lleva a centrarse en que los niños respondan “correctamente” y “se porten bien” más allá de garantizar la apropiación de los aprendizajes previstos.

También se incluyen en este número cuatro relatos de experiencias desarrolladas en los Institutos:

El equipo de tutoría del ISPEI “Sara C. de Eccleston”, conformado por Laura Hereñú Graciela Coppa, Nora Rodríguez Luini y Silvia Itkin, presenta una síntesis de los puntos centrales del programa de Tutoría “...como dispositivo favorecedor del aprendizaje en el Nivel Superior”. Allí describen las estrategias puestas en práctica para sostener y acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, a fin de colaborar – junto con otros actores de la institución de nivel superior – en la responsabilidad de formar futuros profesionales, acompañando y orientando a los alumnos en su proceso de formación con el fin de generar un espacio facilitador para la construcción progresiva de su competencia profesional.

En “*El uso de la empatía en los contenidos de Ciencias Sociales*”, María Antonieta de la Peña presenta propuestas didácticas implementadas en los profesorados de Nivel Inicial y Primario, en los espacios curriculares de enseñanza de las Ciencias Sociales, donde destaca la búsqueda de empatía como punto de partida.

“La empatía – sostiene la autora – apela tanto a la emoción como a la parte intelectual, esta última se despliega al investigar para reconstruir conocimientos enseñables, pero hacerlo en función de necesidades que obligan a utilizar la información obtenida para entender y ponerse en el lugar de personas reales o verosímiles multiplica el interés por la búsqueda y lectura de diverso tipo de fuentes y agudiza la capacidad para interpretarlas, relacionarlas y transponerlas didácticamente.”

Los ejes didácticos que se abordan son, la reconstrucción de escenas históricas, la utilización de la historia oral en función de historias de vida y el estudio de casos en geografía.

“Dejando huellas” es el título que Silvia Magaldi y Nora López eligen para dar cuenta de una experiencia en la que se articulan dos trayectos de la formación de docentes de nivel inicial: la materia Enseñanza en la Educación Inicial 1 (Jardín Maternal) del Trayecto de Formación centrado en el Nivel y el Taller 3 del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes (Prácticas en Jardines Maternales).

En este caso, los alumnos de ambas instancias comparten tareas, puntos de vista, socializan experiencias y trabajos y reflexionan sobre sus prácticas, a la vez que vivencian una experiencia de intercambio y articulación en su propia formación. Una experiencia que...deja huellas.

En el trabajo realizado junto con Claudia Mabel Díaz y Claudio Lázaro, “*Producción de Material lúdico-didáctico para el desarrollo de Propuestas de Enseñanza de Educación Inicial...*” damos cuenta de una experiencia desarrollada en el marco del Proyecto Educativo Institucional del ISPEI “Sara C. de Eccleston” en el que se promueven propuestas de intercambio estudiantil y producción de material lúdico-didáctico.

En este caso, el intercambio es con estudiantes de la Carrera de Técnico Superior en Diseño Tecnológico y Profesor en Disciplinas Industriales del INSPT (Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico-UTN) que, a partir de una demanda real de parte de los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial fabrican los materiales/objetos lúdico-didácticos necesarios para el desarrollo de las propuestas de enseñanza pensadas y diseñadas para niños de Educación Inicial.

Este espacio formativo inter-institucional ha resultado sumamente enriquecedor y promotor de comunidades de aprendizaje que además de compartir conocimientos complementarios se constituyen en oportunidades para aprender el trabajo profesional co-operativo.

Es interesante ver que en algunos trabajos de los presentados se pone de manifiesto la preocupación de los formadores por lograr la implicación de los estudiantes en las experiencias formativas analizando qué les sucede y como lograr comprometerlos. En uno de los casos apelando al “uso de la empatía” o también tomando como objeto de trabajo y análisis para los propios formadores “el modo en que los estudiantes perciben la evaluación del profesor de práctica en las prácticas con niños pequeños”.

Mercer, E. (1987) desde una perspectiva socio-cultural nos ofrece elementos para comprender la importancia del uso de la conversación como una estrategia para la construcción guiada del conocimiento. El concepto de conocimiento compartido refiere a que si bien el conocimiento es algo que se encuentra “en la cabeza” del individuo, es una posesión conjunta, en tanto es algo socialmente construido. Por esto, compartir el conocimiento es el “*acto a través del cuál dos personas saben ahora lo que antes sabía una*”¹ “*Dos mentes son, a menudo, mejor que una, y muchas mentes que contribuyen a la construcción del conocimiento dan como resultado el vasto y dinámico recurso de conocimiento que llamamos “cultura”*”²

También en varios trabajos se apuesta a las posibilidades que se reconocen en los diversos “diálogos” o “conversaciones”: 1) entre profesores promoviendo el intercambio entre estudiantes como es el caso del relato “Dejando huellas”; 2) diálogo entre estudiantes y tutores; 3) diálogo entre instituciones y sus estudiantes reuniendo aportes complementarios y diferentes de cada uno como se describe en “Producción de material lúdico-didáctico para el desarrollo de propuestas de enseñanza en Educación Inicial”.

El intercambio y diálogo entre instituciones, entre diversas formaciones y distintas tradiciones teóricas también se hace presente en el trabajo vinculado con la experiencia de Investigación Educativa dirigida por Patricia Sarlé y Sebastián Lipina. El equipo coordinado por ambos expone, en el trabajo “*Repensando los procesos didácticos en diálogo con las Ciencias Cognitivas*”, algunos avances de la puesta en marcha del Proyecto de Investigación “Construcción

¹ Edward D Mercer N. (1987) El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula. Paidós Barcelona.

² Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Bs. As.: Paidós.

multidisciplinaria de propuestas de enseñanza para optimizar competencias cognitivas y la adquisición de aprendizajes escolares tempranos (Matemática y Lengua) en niños y niñas de 4 y 5 años en riesgo social". En el mismo, desarrollado a partir de la convocatoria del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica Orientado (PICTO) 2005, una Universidad y un Instituto Superior de Formación Docente conforman un grupo interdisciplinario en el que dialogan paradigmas y concepciones. La posibilidad de encontrar puentes entre ambas perspectivas - didáctica y neurocognitiva- permite diseñar propuestas de enseñanza que atienden tanto a la adquisición de contenidos escolares, como al juego y las implicancias cognitivas de la atención de operaciones mentales básicas (atención, control inhibitorio, memoria de trabajo, flexibilidad, planificación y procesamiento fonológico).

La Formación Docente para la Educación Inicial en la C.A.B.A. y en el país, está transitando por un cambio de Plan de estudios, carrera ahora de cuatro años de duración, que recupera experiencias formativas que han resultado capaces de avanzar en el esfuerzo de "Formar Transformando" Nos alienta saber que muchos colegas y muchos equipos de profesores, coordinadores y estudiantes con compromiso y convicción están innovando y colaborando con la transformación de las Culturas Institucionales hacia una modalidad de Formación Docente alternativa que esperamos resulte de mayor impacto.

De los profesores formadores y estudiantes, a la culturas institucionales. De las culturas institucionales, a los profesores y estudiantes de la Formación Docente³

Por Elvira Pastorino

Cuando empecé a organizar un esquema ordenador de este intercambio, de manera inmediata pensé cuál es el aporte que más me interesa trabajar con ustedes, en función de la problemática de la enseñanza de la Formación Docente, en la Educación Superior.

Es así que, inmediatamente aparecieron 2 imágenes: una imagen clásica: en la que profesores están "dictando clase", con las múltiples formas que esto puede adquirir (de más está decir que considero totalmente valiosa la "clase tradicional", sin embargo, pretendo hacer pié en otro tipo de perspectiva).

Una segunda imagen, de algunos profesores, que despliegan potencia creativa y fecundidad transformadora, comprometiendo modos de enseñar alternativos.

Rápidamente reconstruí: en general, no son los profesores "individuales, o aislados", aquellos que instalan a nivel de la institución formadora, dispositivos o formatos alternativos o innovadores de los de los modelos tradicionales. Hay profesores que configuran equipos de trabajo con otros profesores, y que, bajo determinadas circunstancias, van creando ambientes facilitadores de aprendizajes, para los estudiantes y "comunidades de aprendizaje mutuo", al decir de J. Bruner.

Hay equipos de trabajo de profesores formadores que generan una asociación voluntaria, atrapados en una búsqueda compartida, interesados en el trabajo de un recorte de un campo de conocimiento específico, que revierte en algunos casos, en la construcción de formatos y dispositivos de enseñanza.

Se configuran entonces, en algunas situaciones, equipos de profesores a los que se integran, con niveles de protagonismo y autonomía creciente, los estudiantes.

Llegado este punto autocritiqué la linealidad "sumativa", de mi forma de pensar (los profesores individuales, los equipos de profesores formadores, los equipos con los estudiantes), encontré entonces, un cruce de caminos: culturas instituidas y culturas instituyentes, tendencias o prevalencias, o coexistencia de rasgos de ambos tipos de culturas, en las instituciones formadoras. En este cruce, me interesa que nos adentremos en la cultura institucional como praxis, que puede actuar en tanto microcosmos progresivamente envolvente y generativo. Se produce una suerte de tracción mutua: la cultura institucional formadora, invita, empuja, tracciona a equipos de profesores a generar transformaciones; a su vez, son los equipos de profesores los que reconstruyen y recrean

³ Ponencia presentada en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente (Facultad de Filosofía y Letras - UBA)

esta cultura. Resulta interesante y enriquecedor, cuando los profesores principiantes y los estudiantes, pasan a integrarse con protagonismo real, a estas culturas institucionales formativas instituyentes.

Este entramado, este microcosmos generativo, en muchas ocasiones compromete a formatos de enseñanza vinculados a la especificidad de la formación docente, dando cuenta de múltiples repertorios de posibilidades. Sobre estas posibilidades, en términos de dispositivos, formatos y ambientes trataré de que vayamos adentrándonos.

Previo a esto reflexiono sobre 2 salvedades:

Todos aquellos que pertenecemos a instituciones formadoras, podemos reconocer que:

- 1) Compartir matrices generativas transformadoras de las prácticas de enseñanza en las instituciones dedicadas a la formación docente, no compromete por igual, a todos los profesores. Hay grados de implicancia y de distancia diferentes, por múltiples causas.
- 2) Hay formatos de enseñanza alternativos que logran prolongarse en el tiempo. También existen dispositivos y experiencias pedagógicas, que comprometen a profesores y estudiantes, que resultan embrionarios, o iniciáticos, sin que esto les reste fecundidad.

Algunos formatos, nos brindan pistas para pensar la enseñanza en la formación docente, teniendo en cuenta capitales culturales de los estudiantes, biografías escolares, nivel de alfabetización académica, trayectorias personales, expectativas, culturas de adultos -jóvenes, cómo actúa el "oficio de alumno", criterios, deseos y preferencias personales relacionadas con la carrera de formación, el espacio para las decisiones con autonomía...

Ejemplos, experiencias, dispositivos, formatos pedagógicos alternativos de enseñanza en los Profesorados. Ambientes facilitadores de aprendizajes. Culturas institucionales.

Recreando la denominación de la Mesa redonda, me permito trabajar con el interrogante:

¿Todos a todos, de la misma manera, en el mismo espacio, al mismo tiempo...?

Punta de iceberg de un paradigma, que ha sido una de las banderas que, dicho de manera sencilla, favoreció la universalización de la escuela común y dio inicio a una intención democratizadora.

Sin embargo, luego de 4 siglos, es tiempo de que profundicemos el interrogante acerca de la vigencia de su continuidad, la resignificación del modelo o ruptura, en particular desde la pertinencia y especificidad para la Formación Docente.

En este punto, intento hacer visible algunos ejemplos de dispositivos, formatos de enseñanza, experiencias pedagógicas, que sin la pretensión de certezas situadas, brindan algunas pistas posibles de transformaciones. Ejemplos provisorios, incompletos, con niveles de desarrollo y consistencia teórica diferente, con niveles de formalización e institucionalización, también distinta.

Como lo manifiesta Sandra Nicastro (2006- Revisitar la mirada sobre la escuela) los ejemplos: “...intentan romper un circuito de naturalización; una mirada única que clausura”....: (104-105). Intentan mostrar que no es posible “...sostener universos unívocos, comunidades homogéneas, instituciones semejantes y sujetos iguales...” (108). “Una mirada desde el intersticio... se aventura a tomar atajos, explora, busca encontrar la mirada del otro...”

En los ejemplos, se distinguen organizadores como: “el todo a todos...”, los formatos y dispositivos de enseñanza, los modos de distribución de los tiempos, la organización de los espacios, y combinaciones entre estos.

Realizo una breve descripción de cada ejemplo. Los formatos, espacios, dispositivos, se desarrollan en el Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”, bajo la conducción y el accionar de muchos profesores, que no menciono en este espacio. Reconozco que en los 21 Profesorados de Capital Federal., que comprenden la Formación Docente para los distintos niveles de la enseñanza, también se están realizando propuestas pedagógicas alternativas, que pueden resultar valiosas.

La estabilidad de los espacios, organizados, en tanto potenciales ambientes facilitadores de aprendizajes, o los dispositivos armados con determinados fines, o las experiencias pedagógicas “estables”, permite que profesores y estudiantes, tengan al alcance de sus manos, diferentes puertas abiertas al conocimiento académico, a los conocimientos profesionales. Los profesores, tienen la oportunidad de armar formatos de enseñanza que impliquen tener clase en: el aula, en la Biblioteca especializada en Educación Inicial, eventualmente en la Sala o el Taller de Informática, en la Ludoteca, en el salón de Música, o Expresión Corporal... Pueden llevar al aula videos, o DVDs. para analizar y debatir sobre la filmaciones “caseras” realizadas por parte de profesores y estudiantes en situaciones de práctica docente, o analizar fragmentos de películas, o...

Las iniciativas de estas experiencias pedagógicas, reconocen variados orígenes: iniciativas individuales de profesores, de equipos de profesores, de autoridades de distintos gobiernos de la institución y equipos de profesores, de equipos de estudiantes y profesores, de la Agrupación de Estudiantes,...

Realizo una apretada síntesis de algunos ejemplos y enuncio algunas características.

1) Orientaciones, en grado:

El Plan de Estudios resulta un fondo común de formación docente para la Educación Inicial, para todos los estudiantes. En el instituto se presentan, en simultáneo al desarrollo del Plan, la posibilidad de elegir entre 4 Orientaciones, que resultan opcionales. Los estudiantes pueden cursar (en algunos casos), Talleres aislados, o bien la Orientación completa.

El proceso de producción curricular de las Orientaciones ha comprometido, en una primera etapa, a equipos de profesores y autoridades, que diseñaron los Talleres y los posibles recorridos curriculares. Posteriormente, se implementa y reconstruye en función de la experiencia que se acumula y sucesivas propuestas que intentan ser superadoras. Según los Talleres, en las etapas de reconstrucción, se integra a estudiantes que han finalizado el Taller.

Las 4 Orientaciones, en grado, son: Educación Inicial y Lenguajes Artístico-expresivos; Educación Inicial y Recursos informáticos (TICs); Educación Inicial en contextos de vulnerabilidad social; Educación Inicial y Lenguajes-Extranjeros-Inglés. En etapa de diseño: Educación Inicial y Lenguas Originarias.

A modo de ejemplo, enuncio algunos de los Talleres que comprende cada Orientación: Lenguajes Artístico- Expresivos: *Sueños en equilibrio: Circo. Las paredes hablan* (murales) *Formación de grupos de narradores. Formación de titiriteros. Teatro. Cine infantil.* y varios más.

El espacio, compromete el interior institucional, o el afuera, en distintas entidades. Cada Orientación presenta dispositivos o sostenes enseñantes diferentes, si bien se adentra a los estudiantes, en una suerte del "know how", inherente a la singularidad del Taller, se apela a marcos teóricos multireferenciales.

Se intenta alentar la autonomía electiva de los estudiantes y sus preferencias personales, con respecto a campos formativos específicos.

Existen muchas limitaciones horarias, dificultades reales para compatibilizar la cursada del Plan y de la Orientación, que progresivamente se trata de resolver y mejorar, dentro de lo posible.

2) Videoteca- DVD.-teca-cinemateca y Laboratorio Didáctico. (Seminario/Taller 5)

Si bien en la institución ya existían algunos videos comerciales, la producción propia (artesanal o casera), surgió por iniciativa de profesoras del denominado "Seminario de Prácticas docentes", con el Plan de Estudios anterior. Se encuentran videadas situaciones de salas de Jardín Maternal y en Jardín de Infantes, más de 150 propuestas de enseñanza llevadas a cabo por los estudiantes del Seminario, actual Taller 5 (Taller de Diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos

específicos). Los estudiantes elaboran un marco teórico vinculado al recorte sobre el cual realizarán el diseño de la propuesta de enseñanza, y futura propuesta en terreno. El recorte, acerca de la propuesta de enseñanza a efectuar en sala, se trabaja con la participación de la Conducción del Jardín a donde van a concurrir, y la docente de la sala, donde se implementará la propuesta. Luego de un proceso en terreno, se concreta en sala la propuesta, que es videada, o registrada por escrito. Se analiza luego, en el Taller el video, se re-diseña la propuesta y se realiza una segunda implementación. Los estudiantes construyen por equipos la tarea, con el profesor del Taller y 1 o 2 profesores-asesores. Las producciones escritas de los Talleres de los estudiantes, conforman en la actualidad una fuente bibliográfica de consulta, totalmente inédita. Se socializan las experiencias de los Talleres, en encuentros de cierre y distintas modalidades.

Los videos son trabajados también por diferentes instancias curriculares, para analizar formas de enseñanza de los practicantes; identificar alguna arista o indicio "visible" del habitus profesional; hipotetizar acerca de algún referente "observable" de la reflexión en acto desplegada por un practicante; analizar críticamente decisiones sostenidas por los practicantes, resueltas en la fugacidad de las prácticas, entre otras muchas variables, o dimensiones de análisis.

El Taller se ha sistematizado en ponencias, la publicación de una revista especializada, en la que participaron, profesores, estudiantes y autoridades y docentes de los Jardines. También en diferentes publicaciones, por parte de profesores, profesores-asesores y estudiantes.

Se ha incidido en: Formas de enseñar, modos diferentes de intervención de parte de profesores y profesores-asesores del Taller, encuentros con las conducciones y docentes de sala con experticia; se ha elaborado con el equipo de estudiantes en una producción escrita compartida.

3) Ludoteca:

Comenzó alrededor de 1992, como espacio organizado y de sistematización progresiva. Es un aula, de uso exclusivo. Un espacio estable que tiene organizados y clasificados, en estantes abiertos: materiales didácticos, juegos y juguetes. Están los denominados materiales didácticos históricos: de Fröebel, Montessori, Decroly. También existen, materiales producidos artesanalmente por los alumnos, tanto para bebés y niños pequeños, de Jardín Maternal, como para niños de Jardín de Infantes. Materiales didácticos y juguetes comercializados. Los profesores-ludotecarios no son profesores totalmente estables. Se realizan con cierta frecuencia muestras, encuentros y visitas "temáticas" que los estudiantes, pueden asistir libremente, o a través de las diferentes cátedras. También es un espacio de juego para estudiantes que analizan concepciones de infancias; sentido de la enseñanza con determinado material; exploran y juegan,

en tanto adultos. Existe una catalogación escrita (en permanente reconstrucción) y propuestas de cómo aprovechar los materiales.

También incluye:

Una Laminoteca: con producciones de la década del 40, a nuestros días.

Comprende reproducciones de artistas plásticos, e ilustraciones de época, litografías, acuarelas o grabados. Depende de la Biblioteca y se articula con ella, en relación con la búsqueda de fuentes bibliográficas.

Las iniciativas de estas experiencias, reconocen variados orígenes: iniciativas individuales, de equipos de profesores, de autoridades de distintos gobiernos de la institución, de equipos de estudiantes y profesores.

Es un espacio estable, un lugar de encuentro para el juego, los juguetes, el material didáctico.

Los tiempos son múltiples y variados. Los formatos de enseñanza son muy diversos.

4) Los cortos del mediodía.

Un profesor, coordina un Taller de Cine, en el campo de la Formación General. En la Orientación (optativa para estudiantes, extra Plan de Estudios), de Educación Inicial y Lenguajes artístico-expresivos, coordina el Taller de Cine infantil. Presentó una iniciativa que fue oportunamente aprobada por el CD. Por fuera del Plan, tomando el horario-bisagra del mediodía, para enriquecer el bagaje cultural de los estudiantes, favorecer un modo de inmersión cultural e iniciar la comprensión del lenguaje cinematográfico. Entre otros, observaron y analizaron: El eternauta, El globo rojo, cortos de Chaplín. Se utilizó un sector del hall central del Instituto. Empezaron muy pocos estudiantes, luego se llegó a casi 100.

Todas estas experiencias pedagógicas, formatos alternativos de enseñanza, dispositivos, tienen características en común, independiente del origen de la iniciativa. Dichas características son:

- 1) Comprenden un alto grado de capacidad generativa de conocimiento específico.
- 2) Se desarrollan a través de una co-construcción entre profesores, que involucra de manera simultánea o en segundo momento a los estudiantes, con niveles de participación real.
- 3) Conllevan implicancia personal, alto grado de involucramiento de los integrantes.
- 4) Implican una producción gozosa, que no exime de esfuerzos, desalientos, contramarchas y responsabilidades.

5) Se realizan progresivas reconstrucciones críticas superadoras.

Estas 5 claves distintivas, resultan posibles sostenerlas en la institución, debido a que:

- Se van manteniendo en el tiempo, con ciclos diferentes.
- Se integran, armando distintas configuraciones, diferentes profesores, profesores-asesores, estudiantes (de diferentes momentos de la carrera; de distintas cohortes), AyTP-informáticos y AyTP-pedagógicos, bibliotecarias, ayudantes pedagógicos ad-honorem, ...
- Se fue acumulando historia y llevando formas diferentes de registro escrito, documentando de diversas maneras; aportando a través de propuestas con fuerte sentido formativo y potencia transformadora. Se realizaron variadas catalogaciones, producciones monográficas compartidas, ensayos, videos y DVD de prácticas docentes de los estudiantes, escrituras de análisis de videos, fotografías, posters, carteles,...
- Se efectúan análisis y variadas reconstrucciones.
- Se presentaron producciones que tematizan, en el ámbito institucional, videos, se debatieron académicamente posturas, enfoques, perspectivas.
- En algunos casos, se escribieron producciones para editoriales: libros, artículos en revistas especializadas. También se presentaron investigaciones educativas, ponencias, cuya autoría pertenece a varios profesores, profesores con estudiantes y otros actores institucionales mencionados y docentes del sistema educativo.
- Todas han tenido y tienen, una fuerte valoración institucional, no exenta de críticas.

Formatos y dispositivos. Cultura institucional en la Formación Docente

Los diferentes formatos alternativos de enseñanza, y dispositivos presentados, a modo de ejemplo, pueden actuar con los estudiantes, en tanto sostenes- enseñantes, andamios facilitadores de aprendizajes.

Conjugan distintos modos de acceso al conocimiento, diferentes formas de integración a experiencias, interacciones e intercambios variados y múltiples, elaboraciones individuales y compartidas.

Formatos de enseñanza diversos que pueden habilitar: “... el aprendizaje de saberes y conocimientos en un tiempo lúdico,..., en una producción gozosa y autodisciplinada de sentidos sociales,....., Y es en cuanto a tal, que recupera la escuela significación social.” (C. Cullen Pág 50).

En nuestro caso, el Profesorado, potencia revisitar su sentido (Nicastro) y la significación social.

Los estudiantes de la Formación Docente pueden tener a disposición otras oportunidades y recorridos para descubrir el mundo de la profesión y el trabajo docente

Al decir de J. Bruner: **“La inteligencia refleja una microcultura de la praxis.** Para ganar un premio Nobel está en mejores condiciones quien se integra, no sólo por la estimulación y la visibilidad, sino por que ha compartido el acceso a una red de distribución más completa. Red de amigos, intercambios de pasillo o casuales, los profesores mentores en quienes se apoya en busca de retroalimentación. **La asociación empuja, hace visible.** Se incorpora a **una comunidad, cuya inteligencia extendida comparte. El compartir constituye, esta inteligencia distribuida.** Al entrar en semejante comunidad, no sólo has entrado en una serie de convenciones de praxis, sino también en una forma de ejercer la inteligencia. No sólo se comparten las convenciones, sino que además el compartir, nos implica en un mundo de prácticas que va más allá del individuo, **prácticas cuya operación depende de la distribución comunal”**.

De más está decir que, si bien no nos sentimos identificados con el premio Nobel, si reconocemos que la institución formadora puede generar un microcosmos envolvente de cultura formadora docente instituyente, en los ejemplos mencionados para la Educación Inicial.

Cultura que estime, respete a los estudiantes y promueva formarlos en el espacio gozoso y crítico, de la profesión y el trabajo docente.

Estudiantes que no resulten meros reproductores-acríticos de miradas únicas y modelos instituidos, sino que con “...conocimientos, pasión, amor y coraje...” (P. Freire), logren hacer una transformación posible y esperanzadora.

Elvira Rodríguez de Pastorino es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora de Educación Preescolar. Actualmente se desempeña como Rectora del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”, como Profesora de Residencia (Taller 6) en el Profesorado de Educación Inicial ENS. 4, como Consultora de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Área de Apoyo a la Educación Infantil y los Derechos del Niño. Es Miembro integrante de la Comisión del Posgrado “Especialización Principal en Educación Infantil”. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

e- Eccleston. Temas de Educación Infantil.
Año 5. Número 11. 1° Cuatrimestre de 2009.
ISPEI "Sara C. de Eccleston". DFD. Ministerio de Educación. GCBA.

Se ha desempeñado, en carácter de consultora, como coordinadora de equipo o integrante de equipo: para la elaboración de documentos y Diseños curriculares para la Formación Docente en Educación Inicial: Ministerio de Educación, nivel nacional; Secretaría de Educación, nivel de la jurisdicción-CABA; nivel institucional (en varias inst.). Nivel universitario, en el Posgrado de la Especialización Principal en Educación Infantil de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. En carácter de coordinadora: De los Departamentos de Prácticas Docentes o Trayecto de construcción de las Prácticas Docentes de los Profesorados públicos de Educación Inicial. CABA. Del Departamento o Trayecto de Prácticas Docentes. En la Jefatura de Formación Docente de grado (ISPEI. Sara C. de Eccleston). En carácter de capacitadora en educación Inicial y en Formación Docente para la Educación Inicial: Ministerio de Educación, nivel nacional; en la Escuela de Capacitación-CePA, nivel jurisdiccional-CABA. y en otras entidades y organizaciones.

Ha escrito -y continúa- realizando publicaciones, documentos oficiales y textos vinculados al campo de la Educación Inicial y a la Formación Docente para la Educación Inicial.

Repensando los procesos didácticos en diálogo con las Ciencias Cognitivas⁴

Por Patricia Sarlé y Sebastián Lipina

Investigadores responsables: Sebastián J. Lipina (1), Patricia Sarlé (2)

Equipo de investigación: Lucía Moreau de Linares (2), Nora Rodríguez Luini (2), Silvia Itkin (2), Edith Weinstein (2), Delia Ferradás (2), Rosa Windler (1), Sol Benarós (1), María Soledad Segretin (1), Julia Hermida (1) ⁵

Introducción: Construir una mirada conjunta

La presente ponencia tiene por objeto exponer la experiencia interinstitucional de la puesta en marcha del Proyecto de Investigación “Construcción multidisciplinaria de propuestas de enseñanza para optimizar competencias cognitivas y la adquisición de aprendizajes escolares tempranos (Matemática y Lengua) en niños y niñas de 4 y 5 años en riesgo social”. Este proyecto involucra a un grupo compuesto por formadores de docentes e investigadores de las áreas de Educación Inicial (Instituto Superior de Profesorado Sara C. de Eccleston) y Neurociencia Cognitiva [Unidad de Neurobiología Aplicada (UNA-CEMIC) - Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)].

Las experiencias de intervención realizadas por el equipo de investigadores de la Unidad de Neurobiología Aplicada, en diferentes distritos escolares del país durante los últimos diez años (Colombo y Lipina, 2005; Segretin et al., 2007), permitieron encontrar diferentes grados de mejora en el desempeño cognitivo de niños y niñas de 4 y 5 años de edad, que se encontraban en contextos de escolaridad formal y no formal, provenientes en su mayoría de contextos sociales vulnerables. Ello fue posible a partir de la implementación de diferentes propuestas individuales y grupales orientadas a estimular procesos cognitivos básicos (por ejemplo: atención, control inhibitorio, memoria de trabajo, flexibilidad). En forma específica, se ensayaron diferentes esquemas (16, 25 y 32 sesiones de trabajo durante uno o dos ciclos lectivos), diseñados como estudios longitudinales con evaluación de tales competencias, antes y después de las intervenciones. Las bases conceptuales de estas propuestas toman en cuenta el fenómeno de la plasticidad cerebral, es decir, la capacidad de organización y reorganización de circuitos corticales, así como la emergencia progresiva y sinérgica

⁴ Ponencia presentada en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente (Facultad de Filosofía y Letras - UBA)

(1) Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) - Unidad de Neurobiología Aplicada (UNA, CEMIC- CONICET);
(2) Instituto Superior de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”.

de diferentes competencias cognitivas básicas, que contribuyen a la adquisición de aprendizajes en las áreas de lengua y matemática durante los primeros años de escolaridad (Blair, 2002).

Los estudios efectuados con el fin de evaluar distintos aspectos del desarrollo cognitivo en el campo de la Neurociencia Cognitiva suelen realizarse en contextos de laboratorio. Abordajes como los implementados en los estudios de la UNA, mencionados en el párrafo anterior, efectúan intervenciones en el contexto escolar, aunque no incorporan, en sus diseños, las consideraciones conceptuales y metodológicas respecto de los procesos de aprendizaje y enseñanza tales como son considerados en el área de Educación (Varma et al., 2008). El grupo de investigación se propuso avanzar en las modalidades de intervención a través del trabajo conjunto con especialistas en educación infantil, con el objetivo de contribuir a la integración de las perspectivas de intervención neurocognitivas y educativas en términos conceptuales y metodológicos.

El ISPEI “Sara C. de Eccleston” ha sido, desde su creación, un espacio privilegiado de problematización y generación de propuestas innovadoras en torno a las prácticas de enseñanza para los espacios formales de atención y educación del niño menor de 6 años (Ferradás y Rome, 2007; González y Weinstein, 2006; Ruiz y Moreau, 2000; Sarlé, 2001, 2006). La posibilidad de participar en un proyecto que permite compartir experiencias, reflexiones, perspectivas, conceptualizaciones y prácticas actuales tanto en Educación, como en Neurociencia Cognitiva, resulta de interés para reflexionar acerca de dichas prácticas así como sobre los demás contenidos de la Formación Docente. En este sentido, la inclusión de aspectos referidos al desarrollo de competencias cognitivas en vinculación con la adquisición de aprendizajes escolares tempranos (específicamente para las áreas de Matemática y Lengua) es una vacancia que requiere ser considerada cuando el objetivo procura innovar en las propuestas (estrategias) de enseñanza.

El desafío que significa la construcción de una mirada compleja, multidisciplinaria, implica, en primer término, la revisión de las diferencias epistemológicas, conceptuales, metodológicas y de intervención (operativas) en el aula, sostenidas por las propuestas y agendas de investigación de ambas disciplinas sostienen.

Por otra parte, esto también supone la necesidad de analizar y discutir la pertinencia de tales integraciones disciplinarias teniendo en cuenta su valor ecológico para el maestro, es decir, para su capacitación y el desarrollo de tareas en el aula.

Aspectos Relevantes (Desafíos)

La conformación y organización de un grupo interdisciplinario generó dos tipos de desafíos diferentes. En primer lugar, el referido a las perspectivas conceptuales que plantean la Didáctica y la Neurociencia Cognitiva. En segundo lugar, el vinculado con las cuestiones metodológicas en términos de lógica de investigación. En relación con el primero, el proyecto implica un diálogo a partir de paradigmas y concepciones diferentes sobre las características del aprendizaje de los niños pequeños y los tipos de intervención que facilitan la enseñanza en la escuela. Específicamente, el co-diseño, ejecución y evaluación de propuestas de enseñanza basadas en desarrollos conceptuales y prácticas actuales que proponen las disciplinas Educación y Neurociencia Cognitiva, así como sus implicancias en la capacitación a docentes, requiere la posibilidad de construir puentes entre ambas perspectivas. Estas articulaciones refieren a tres aspectos: (a) las diferentes lógicas de construcción del conocimiento y su evaluación, (b) la existencia de fenómenos correspondientes a diferentes niveles de complejidad o análisis, (c) la validez ecológica de las metodologías surgidas en el contexto de la Neurociencia Cognitiva en términos de sus contribuciones a la práctica educativa en contexto y en grupo.

A modo de ejemplo, con respecto a este último aspecto, algunos de los procesos cognitivos básicos que están asociados a actividades orientadas al logro de fines requieren demandas que generen novedad y dificultad creciente en las tareas. Todos estos aspectos plantean la necesidad de reconsiderar cuestiones acerca de cómo articularlos con diferentes contenidos curriculares, cómo incluirlos en la planificación de actividades por parte de los docentes y su evaluación cuando se trabaja en el aula en general y en actividades grupales en particular. Atender estos aspectos sin perder de vista los modos de enseñanza propios del Nivel Inicial, los tiempos de los niños, el juego y la organización de la sala obliga a pensar estrategias diversas que no resulten artificiales a la hora de su puesta en acto.

En cuanto al segundo desafío, el proyecto de investigación se planteó como un diseño combinado en el que resulta necesario consensuar los aspectos metodológicos propios de los diseños verificativos con los abordajes de corte generativo para el análisis de los modos de intervención docente (Goetz y LeCompte, 1988; Sirvent, 2005). En este sentido, la utilización de instrumentos para obtener información sobre los niveles iniciales y finales de desempeño de los niños en diferentes competencias neurocognitivas, así como también durante el desarrollo de las actividades en el aula, implicó entrar en diálogo con la lógica cualitativa que requiere sostener una secuencia temporal que alterne la intervención didáctica con el análisis y rediseño de la propuesta. Esto supuso generar un dispositivo orientador que permitiera complejizar la propuesta de acuerdo con la respuesta obtenida del grupo de niños y sus docentes. En otros términos, se debió consensuar la

construcción de un instrumento de intervención a partir del diseño de actividades, que conjugara los procesos cognitivos básicos y los contenidos de las disciplinas específicas (Matemática y Lengua) (Ferradás y Romeo, 2007; González y Weinstein, 2006).

En el diseño del instrumento de intervención, se reflejaron claramente los desafíos que debió enfrentar el equipo y que posibilitaron la discusión acerca de las cuestiones conceptuales, metodológicas y prácticas. En términos operativos, el equipo de trabajo, luego de una etapa de lecturas y discusiones compartidas, se organizó en dos grupos, cada uno de los cuales diseñó una primera versión de dos módulos de dieciséis actividades de Lengua y Matemática para niños de 5 años, con contenidos acordes a las sugerencias del currículo vigente. A partir de ellas, se comenzó el rediseño en función a la demanda de procesos cognitivos básicos. Luego de una primera prueba piloto en dos salas de 5 años, se incluyeron ajustes en el instrumento en función de las observaciones y entrevistas realizadas con las maestras participantes. Estos ajustes llevaron a modificar la primera versión y enriquecerla con una descripción más detallada de cómo cada aspecto de la actividad demanda procesos cognitivos básicos y qué tipo de mediación docente se requiere para asegurar la puesta en marcha de dichos procesos.

En esta secuencia, resulta interesante el equilibrio que se necesita alcanzar en cuanto al diseño del instrumento. Desde una perspectiva metodológica verificacionista, se requiere tener la mayor cantidad de las variables probadas en cuanto a definición de la actividad, modos de intervención del maestro, organización grupal, tiempos de los niños, etc. Desde la perspectiva generativa, las actividades no pueden presentarse tan estructuradas para el maestro, que le impidan la realización de las mismas. Los educadores conciben la planificación como una anticipación o un bosquejo de la tarea más que como un instructivo a seguir. La mirada metodológica de este proceso abre una serie de preguntas tales como la validez del instrumento diseñado para estudios en contextos escolares, la utilización de instructivos, la profundidad de las observaciones y la definición de protocolos previos.

Tradiciones, modos de operar y visiones sobre la educación entran en juego a la hora de definir la entrada en instituciones con niños y docentes que participan de una propuesta, ya sea por el interés de aprender o por la solicitud de colaborar en la construcción de nuevas prácticas de enseñanza.

Interrogantes para el Debate

A modo de cierre, las tareas efectuadas hasta el presente resultan alentadoras en la búsqueda de puntos de encuentro en este esfuerzo interdisciplinario entre la Educación y la Neurociencia Cognitiva.

Del trabajo conjunto, surgen una serie de interrogantes generales directamente vinculados con las preocupaciones que dieron origen al equipo. En primer lugar, nos preguntamos en qué medida la comprensión de los procesos cognitivos básicos que subyacen al funcionamiento mental puede mejorar la enseñanza. En tal sentido, surge la necesidad de analizar cuáles serían los conocimientos que se requieren incorporar en el currículo de la formación (profundidad, enfoque, pertinencia de los mismos, etc.). En segundo lugar, evaluar en qué medida considerar los procesos cognitivos básicos en la enseñanza no los conforma en contenidos de enseñanza. Es decir, cómo integrar estos aspectos en un diseño curricular organizado por campos de conocimiento; cómo se definirían estos contenidos y cuáles serían los criterios de evaluación, etc. En tercer lugar, nos preguntamos sobre el tipo de mediación que los maestros deberían considerar al realizar las propuestas de enseñanza. En este sentido, uno de los aspectos más significativos observados en la prueba piloto del instrumento de intervención fue la mejora de la intervención docente cuando se le daban indicaciones precisas en torno a las preguntas, tiempos de espera o modos de presentar la propuesta. Aún cuando la actividad era muy cercana a sus tareas habituales, el maestro prestaba especial atención a ciertos aspectos que aparecían como naturalizados en otras situaciones observadas.

La posibilidad de generar una agenda de discusión y diseño de propuestas pertinentes para contextos culturales locales y ajustados a los requerimientos curriculares vigentes (GCBA, 2000), permite mirar a los IFD como espacios de innovación y producción de conocimiento para las prácticas de enseñanza y puede ser un punto de partida interesante a la hora de pensar la Formación Docente en general y para el Nivel Inicial en particular.

BIBLIOGRAFÍA

- Blair, C. (2002). School readiness integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 11-127.
- Colombo, J.A., Lipina, S.J. (2005). Hacia un programa público de estimulación cognitiva infantil. Fundamentos, métodos y resultados de una experiencia de intervención preescolar controlada. Paidós, Buenos Aires.

- GCBA (2000). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.
- Ferradás, D. y Romeo, G. (2007). La lectura va de viaje. Puerto Creativo, Buenos Aires.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). Discovery of grounded theory. Aldine, Chicago.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Madrid.
- González, A., Weinstein, E. (2006). La enseñanza de la matemática en el Jardín de Infantes a través de secuencias didácticas. Editorial Homo Sapiens, Rosario.
- Ruiz, V., Moreau, L. (2000) ¿Desarrollo o subdesarrollo infantil? Estudio comparativo sobre el impacto de las modalidades no convencionales de atención a los niños y niñas pequeños en situación de pobreza. UNICEF Argentina.
- Sarlé P. (2001). Juego y aprendizaje escolar. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Sarlé, P. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Sirvent M.T. (2005) *El Proceso de Investigación* Investigación y Estadística I. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Varma, S., McCandliss, B. D., Schwartz, D.L. (2008). Scientific and pragmatic challenges for bridging education and neuroscience. *Educational Researcher*, 37, 140-152.

Patricia Sarlé es Profesora de Educación Preescolar, Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Didáctica (UBA). Se doctoró en Educación en la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es Directora de la Carrera de Especialización en Educación Infantil (UBA), coordina el área "Infancia en Red" del portal educativo EducaRed, es docente e investigadora del IICE (UBA) y de Institutos de Formación Docente, miembro del grupo de expertos en Educación Infantil de la OEI. Sus publicaciones refieren a la educación infantil en temáticas sobre juego y aprendizaje escolar.

Su e mail es: psarle2004@yahoo.com

Sebastián Lipina es Doctor en Psicología, Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) y Codirector de la Unidad de Neurobiología Aplicada (UNA, CEMIC-CONICET), Buenos Aires, Argentina. También es Profesor Titular del Seminario III "Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo", Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), San Martín, Argentina, Consultor de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), del Centro de Desarrollo Infantil de la Universidad de

e- Eccleston. Temas de Educación Infantil.
Año 5. Número 11. 1º Cuatrimestre de 2009.
ISPEI "Sara C. de Eccleston". DFD. Ministerio de Educación. GCBA.

Harvard (Estados Unidos) y del Comparative Research Programme on Poverty (CROP) de la Universidad de Bergen (Noruega).

Su e mail es: **lipina@gmail.com**

El Taller 5 en el profesorado de Educación Inicial: un espacio crucial en la formación profesional del futuro docente⁶.

Por Nora López y María Teresa Cafferata

Introducción:

Presentamos en este trabajo, algunas reflexiones relacionadas con dos cuestiones implicadas en la propuesta curricular oficial correspondiente al Taller 5 del Profesorado de Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires y que consideramos cruciales para la formación profesional de los futuros Profesoras y Profesores y su desempeño en las Instituciones escolares en las que se inserten. Nos estamos refiriendo, por un lado, al desarrollo de competencias para interactuar con otros y en esa interacción diseñar e implementar proyectos didácticos contextualizados y, por otro lado, al desarrollo de competencias específicas para reflexionar sobre las prácticas docentes deconstruyéndolas y dotándolas de nuevos significados.

Mucho se ha investigado y escrito sobre estos temas (Litwin, 2008; Pitluk, 2006; Schön, 1992). También, desde las políticas educativas del Estado y en las Instituciones Formativas, se han buscado diversas maneras de atender estos aspectos durante la formación. Sin embargo, aún hoy, la realidad de muchas escuelas nos muestra que el docente sigue siendo un profesional que trabaja solo, bajo la supervisión y control de sus directivos; directivos que esperan, que enmarque su trabajo en un proyecto curricular institucional en cuya elaboración ha tenido aparente, escasa o nula participación y que no siempre lo estimulan a utilizar los conocimientos adquiridos durante su carrera para fundamentar teórica-metodológicamente sus decisiones y acciones en el aula.

Además, la educación en Argentina se ha tornado crítica los últimos años con el aumento de las desigualdades sociales y educativas y entendemos con Litwin (2008) "*que la recuperación de la calidad en materia educativa debe poner el acento en reconsiderar el valor de la profesionalidad en la formación y en el ejercicio de la docencia*".

Creemos oportuno señalar que, fue la riqueza de una experiencia que compartimos las autoras en el Taller 5 en la Escuela Normal Superior N° 6, la que impulsó el análisis de la misma y que son varias las razones que nos llevaron a plasmarla en esta presentación; razones que enumeramos a continuación:

⁶ Ponencia presentada en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente (Facultad de Filosofía y Letras - UBA)

En primer lugar, consideramos que para encontrar respuestas al desafío que nos plantea el siglo XXI de superar el aislamiento en el que trabaja el docente, los futuros profesores de Educación Inicial necesitan formarse en instituciones que les brinden, entre otras cosas, múltiples oportunidades de desarrollar competencias profesionales específicas para interactuar con otros y reflexionar sobre las prácticas docentes propias y de los pares.

En segundo lugar, en el marco de dichas instituciones, el Taller 5 del Diseño Curricular constituye un espacio privilegiado para que las alumnas y alumnos enriquezcan dichas competencias profesionales, pues se centra en la producción conjunta de proyectos didácticos y su respectivo análisis crítico. Se espera que las alumnas y alumnos, en equipos, elaboren, implementen, evalúen y reformulen proyectos áulicos contextualizados que se caractericen tanto por su coherencia y pertinencia como por la fundamentación teórica y metodológica de las decisiones que se van adoptando en las distintas etapas.

En tercer lugar, el Taller 5 constituye, también, un ámbito de integración fructífero entre diferentes materias que conforman el currículo del Profesorado de Educación Inicial. Los proyectos desarrollados por las y los estudiantes, necesitan incorporar y articular conocimientos que han ido adquiriendo durante su carrera; conocimientos que al actualizarse y ponerse al servicio de tales proyectos, adquieren nueva significación.

Por último, el énfasis puesto en la actividad grupal, en los lineamientos de este Taller 5 y Prácticas de la Enseñanza III: “Diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos”, promueve una perspectiva socializante en el desarrollo profesional de los sujetos involucrados en el mismo, que les permite no sólo adquirir conocimiento instrumental para interactuar en un equipo sino también valorar el impacto del trabajo en grupo sobre la calidad de las producciones; producciones que no surgen de la sumatoria de ideas y puntos de vista individuales sino que emergen como resultado de múltiples interacciones: interacciones entre las concepciones e ideas de las practicantes que participan en el equipo; interacciones entre ellas y sus profesoras; entre ellas y los conocimientos teóricos y entre ellas, sus prácticas y las de sus compañeras.

Reflexionando sobre los tramos taller

Conformación de grupos:

Primer momento: Nos elegimos

La tarea se inicia con la conformación de grupos de trabajo para la realización de un proyecto grupal, en una sala de Nivel Inicial.

Se intenta lograr que los alumnos/as comiencen a conformarse como un equipo real de trabajo, como un **grupo de reflexión** con una construcción de una visión compartida, donde puedan aprender que el “diálogo” es fundamental en el trabajo grupal, evitando los supuestos y las individualidades. Para los griegos dia-logos significaba el libre flujo del significado a través del grupo.

¿Qué es un grupo de reflexión?

Souto et al (1999) realiza una síntesis de la historia de los grupos de reflexión en nuestro país. Los mismos tienen un inicio en el campo de la salud en general y mental prioritariamente. En el plano de la formación educativa, se constituyen como un recurso fundamental para pensarse y pensar en grupo, permitiendo expresar miedos y situaciones de angustia y se organizan para pensar la tarea pues *“en el grupo de reflexión se ponen en cuestión el modelo de comunicación, de resolver las diferencias, de hacerse cargo de la tarea, de plantear problemas, de proponer soluciones y de ponerlas en funcionamiento.”*

De esta manera, el Taller debe constituirse en un espacio para pensar y pensarse en grupo, bajo el supuesto que el sujeto se constituye con los otros en el interjuego de imágenes que unos y otros intercambian en las redes que entranan y en la apelación constante que este encuentro intersubjetivo implica. (Edelstein, 1995). *“Los procesos de reflexión requieren del contraste intersubjetivo y plural en instancias de diálogo y debate”*, sostiene Elliot (1990)

El trabajo en grupos de reflexión supone aspectos que deben ser trabajados en el interior de los grupos y tenidos en cuenta para la conformación grupal y para poder producir con otros:

- Conocimiento previo de los/as alumnos/as.
- Turno elegido de asistencia a las Instituciones para desarrollar el proyecto.
- Posibilidades de encuentros extra clases.
- Distribución de roles y tareas.

De esta manera las alumnas y alumnos realizan una elección libre de sus equipos de trabajos, se conforman, comienzan la construcción de un equipo de trabajo reflexivo, que les demandará nuevos aprendizajes y desafíos.

Creemos importante instalar un estilo de coordinación abierto y democrático para favorecer la formación de docentes profesionales, autónomos y con un cuerpo de conocimientos sólidos.

Sin embargo, lleva un tiempo que las alumnas comprendan que las profesoras pretendemos acompañarlas, orientarlas y contenerlas. La interacción pone en juego las capacidades, hábitos, entusiasmos, resistencias, etc., de los actores, configurando un espacio legítimo en el que todos pueden darse a conocer y a partir del que surgen iniciativas respecto a cualquier aspecto del proyecto.

Segundo momento: Nos identificamos

La conformación de los grupos fue resuelta; se constituyeron cuatro grupos de trabajo. Solamente en uno de los grupos, sus integrantes ya habían compartido varias instancias curriculares durante los años cursados en el profesorado. El resto de los equipos tenían diferentes recorridos y no había demasiadas relaciones previas entre sus integrantes.

El primer desafío que tendrá el grupo será la elección del nombre. El nombre nos identifica, nos da una identidad. Cada grupo tendría que darle a su grupo una manera de identificación.

Se utilizó como dispositivo para este momento que cada grupo se presentara, eligiendo la manera de hacerlo. Utilizaron canciones, frases, dibujos, coreografías; fue un momento distendido, alegre, una manera entusiasta de comenzar un arduo camino.

Así nacieron:

- Los Ángeles del Normal N° 6
- Las Coquitas
- Las Perseverantes
- Las Estrellas Luminosas

Tercer momento: Nos organizamos

Una vez conformados los grupos, comienza el trabajo de idear y planear una propuesta didáctica que requiere, entre otras cosas, imaginación, técnica, persistencia y colaboración y durante la que tienen lugar desacuerdos, dificultades, éxitos y fracasos.

El grupo realiza un acta de acuerdo con los compromisos asumidos por cada uno dentro de la tarea grupal. A medida que cada integrante lleva a cabo las acciones a las que se ha comprometido, las va registrando en un diario personal.

Elaboración del marco teórico

El marco teórico, se desarrolla partiendo de un problema a resolver o de un producto a construir en relación con un tema específico del Diseño Curricular. En este caso, el mismo fue seleccionado, a partir del proyecto institucional, por las Directoras y Docentes a cargo de las salas otorgadas para la implementación de los proyectos.

Una vez asignados los temas, cada grupo comienza la ardua tarea de buscar, seleccionar y organizar información actualizada y confiable para construir el marco teórico disciplinar. Este será el referente docente no sólo en relación con los conocimientos disciplinares que ella o él debe manejar en su calidad de enseñante, sino también para orientar la transposición didáctica y la búsqueda de actividades pertinentes para la edad de los niños con los que va a trabajar.

El grupo no realiza la planificación del proyecto de manera anticipada, sino de manera permanente. Si bien, no se trata de un trabajo de investigación acción (Elliot, 1990), se puede considerar como una iniciación al mismo, pues el grupo sigue una espiral de ciclos de acción – reflexión (planear, actuar, observar y reflexionar) que supone un proceso de permanente retroalimentación entre la propuesta inicial y lo que en el curso de ella se va generando. Se trata de una estructura abierta y flexible, que deberá constituirse en un desafío a resolver por el grupo, que llevará a procesos de indagación, elaboración de hipótesis de trabajo, recolección de datos e información, entre otros.

Observación

Las alumnas elaboran en el campo, registros de observación referidos a las características y organización institucional, al grupo clase y a las actividades implementadas por el docente en el área en la cual realizarán el proyecto, en este caso Ciencias Naturales.

Podemos definir la observación de grupo como el proceso sistemático por el cual se perciben, registran, analizan e interpretan las conductas de un conjunto de personas que interactúan en un

grupo, y se retroalimentan. Metodológicamente podemos distinguir diferentes niveles en la observación: lo real, lo percibido, lo inferido. Este último nivel implica al grupo hacer un análisis, comprensión, interpretación de lo observado ya que nos manejamos con inferencias. De esta manera, el grupo puede ir construyendo hipótesis acerca del acontecer grupal de las salas de Nivel Inicial con las que van a trabajar. Las dificultades de ser un buen observador son muchas (Souto et al, 1999): la necesidad de una permanente integración con el conocimiento, el efecto y la acción, la toma de distancia, la descentralización de sí mismo, la objetivación de los procesos en que el observador mismo esta incluido como parte del grupo, la observación de sí mismo como observador y del proceso de observación que realiza en una suerte de meta- observación, son algunas de las características que muestran la dificultad en el aprendizaje y en el desempeño del rol.

Implementaciones

La primera implementación marca el comienzo de la concreción del proyecto en la realidad del aula. Hablar de implementaciones, en primer lugar, nos lleva a reflexionar y reconstruir lo que diferentes investigadores (Camilloni, A. et al, 1996; Edelstein G y A Coria, 1995; Litwin, E., 2008; Gutiérrez, A., 1995; Villar Angulo, L. M., 1994) sostienen respecto de las mismas.

Consideramos que las implementaciones o prácticas de enseñanza constituyen actividades con un propósito explícito de intervención, de influencia educativa en el que juegan y se entrelazan múltiples variables relacionadas con el contenido disciplinar específico, los sujetos intervinientes con su historia y trayectoria, y también el contexto, pues se desarrollan en el marco de un entramado de relaciones históricas, ideológicas y políticas particulares. Son prácticas sociales plurales, altamente complejas, que giran en torno al conocimiento, el que se constituye en su quehacer central, determinando así su especificidad. Por lo tanto, las prácticas de enseñanza son propuestas pedagógicas y éticas que tienen que ver con los procesos de transmisión y apropiación de contenidos valiosos seleccionados en el marco de una cultura y plasmados en una propuesta curricular y que, en consecuencia, están marcadas por procesos de escolarización.

Durante las mismas se pone de manifiesto una determinada relación docente - conocimiento - alumno centrada en el "enseñar" y en el "aprender"; se espera que en ellas, el docente actúe como mediador en la búsqueda de conocimiento y resulten un espacio para manifestar sentimientos, darse a conocer, compartir control y responsabilidades aunque se trate de niños pequeños. Las prácticas mismas se erigen como el lugar en el que podemos observar cómo se establece y despliega el contrato didáctico; es allí donde se devela el curriculum oculto, donde se observan las relaciones

implícitas con la autoridad, los hábitos de trabajo, la relación que el docente mantiene con el saber, la realización de la transposición didáctica.

En tanto prácticas sociales expresan conflictos y contradicciones, más fáciles de ver cuando éstos operan como determinantes externos que cuando tienen que ver con la personalidad del docente, su historia y su trayectoria profesional o con las interacciones entre los distintos actores al interior del aula; contradicciones y conflictos que demandan de los docentes decisiones éticas y políticas preñadas de valores. La complejidad de las prácticas determinada por las múltiples dimensiones que simultáneamente operan y se expresan en ellas, determina la imposibilidad de prever todos los resultados, incorporando la incertidumbre como elemento constitutivo de las mismas.

Las prácticas de enseñanza son pues, construcciones abiertas, variadas, y con posibilidad de transformación y cambio permanente.

Reflexionar durante las implementaciones, en torno a procesos que acontecen en la práctica, constituye un eje prioritario en la formación. Es claro, que procurar una aproximación a estas prácticas, demanda un esfuerzo de búsqueda acerca de la naturaleza de sus determinantes y posibilidades, superando situaciones que se presentan en muchas ocasiones de modo ambiguo y conflictivo. De allí, la necesidad de una actitud de indagación sistemática de las claves que las caracterizan apelando a un trabajo teórico, analítico e interpretativo sobre la práctica como objeto de estudio en situaciones concretas y no en ámbitos prefigurados.

Connelly y Clandinin (1988), valoran el potencial cognitivo que se aloja en el conocimiento práctico que tienen los estudiantes como consecuencia de sus experiencias personales y profesionales. Consideran que la formación de un pensamiento profesional consistente y relevante debe apoyarse en aquel conocimiento experiencial cargado de imágenes, de tácticos y la vez sencillos intercambios de significado pero condicionantes en la forma de interpretar y dar sentido a las situaciones que vive el docente, en el escenario de su propia práctica.

Es importante señalar, que la reflexión debe surgir como consecuencia de la reconstrucción crítica de la experiencia y no desde un planteo direccionado y dirigido. Se pueden incorporar los aportes de Schön (1992), quien adhiere y desarrolla esta perspectiva, como una apuesta para profundizar el conocimiento de los docentes sobre sus procesos de trabajo, desde una rigurosa profesionalidad, sin apelar a la racionalidad técnica. Apuesta que procura penetrar en las “*zonas indeterminadas, poco definidas y cenagosas de las prácticas*” y que, por la incertidumbre que las caracteriza, no pueden encontrar un marco de comprensión y explicación en dicha racionalidad. Para ello postula:

- ♣ Reconstruir situaciones donde se produce la acción redefiniendo problemáticas.

- ♣ Reconstruirse a sí mismos como docentes desde la forma en que estructuran sus conocimientos y diseñan sus estrategias de acción.
- ♣ Reconstruir los supuestos acerca de toda situación de enseñanza-aprendizaje.

La reflexión, tal como es entendida, implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y políticos. De esta manera, cada sujeto podrá reorganizar sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizador de la realidad, que permitan profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano.

Acordando con Popkewitz, citado por Porlan (1993) se requiere analizar dichas categorías teóricas desde su propia experiencia y autonomía sometiéndolas a selección crítica, a una contextualización y relativización histórica, ideológica y social. Superando la tendencia racionalista y tecnológica, el conocimiento académico no debe concebirse como información fragmentaria, ni como principio ni como fundamento de la acción, sino como conjunto de poderosos instrumentos o herramientas que posibiliten al futuro docente enriquecer la interpretación de las situaciones, las decisiones de intervención, convirtiendo sus experiencias en categorías conceptuales. Cuando se enfrente a los complejos problemas de la práctica, pueda reconstruir su conocimiento empírico y transformar sus patrones de actuación, como consecuencia de la reflexión, del debate, de la experimentación y del contraste de ideas.

“Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar implica necesariamente un proceso de construcción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados. Es decir, se requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los futuros docentes, hasta constituir su más o menos consciente pensamiento pedagógico práctico. Ello posibilitará avanzar hacia el conjunto de teorías y creencias implícitas sobre el conocimiento, el alumno, la escuela, la sociedad, la educación”
(Schön, D., 1992)

Según Bromme (1988), los profesores construyen esquemas de la situación de carácter tácito, así como posibilidades de acción en estrecha relación con sus conocimientos profesionales.

También Gimeno Sacristán (1991), sostiene que la tarea docente está regulada internamente por esquemas prácticos que son sistemas para la toma de decisiones en el contexto de inmediatez que plantea la situación de enseñanza, que no tiene carácter de racionalidad explícita. Estos esquemas de comportamiento profesional estructuran toda práctica docente.

Desde otra perspectiva de análisis, Perrenoud (1994) presenta dos palabras claves: **la profesionalización y la práctica reflexiva.**

La profesionalización implica una práctica reflexiva que exige la capacidad de evaluar los actos profesionales y de completar su saber y su saber-hacer, en función de la experiencia y de los problemas que se encuentren.

Un práctico reflexivo entra en un espiral, revisa su propia práctica, su desempeño, sus objetivos, sus saberes, teoriza su propia práctica. La práctica reflexiva demanda de un cierto método y una cierta formación, instalar un "cambio de rutina". Nuestras acciones tienen una "memoria" que no existen bajo la forma de representaciones o de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar una familia de situaciones, de objetos o de problemas.

Hablar de profesionalidad y de desarrollo profesional, entonces, implica que el docente debe asumirse como un intelectual público y comprometido en la construcción no sólo de su identidad sino también de sus prácticas. Analizar el complejo de variables puestas en juego en los procesos de enseñar y aprender, repensar las actuaciones críticamente para develar los conflictos y contradicciones que las influyen, deconstruirlas para transparentar los supuestos que ellas implican, exige una apertura a la reflexión y al debate; pues reflexionar supone involucrarse en el análisis de la práctica propia o de otros, generando espacios de intercambio que apuesten a la mejora de las prácticas; intentar una reconstrucción de sentidos desde las condiciones de la práctica y sus significados para los sujetos actores de las mismas

La reflexividad es una competencia que los profesores en formación necesitan desarrollar y continuar enriqueciendo de manera permanente. La historia que cada uno ha vivido y vive como alumno, las experiencias que va disfrutando o padeciendo a lo largo de todo el período de escolarización, así como las experiencias paralelas a la formación van dejando sedimentos, que cuanto menos conscientes son, más atraviesan y emergen en la práctica cotidiana. Los sujetos van desarrollando un conjunto más o menos articulado e implícito de creencias, teorías, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y sus relaciones con la cultura y la política del contexto social. Por ello, resulta fundamental encontrar maneras de que puedan hacer explícitos sus conocimientos, epistemologías y concepciones pedagógicas para analizarlas críticamente, establecer posibles relaciones o interacciones entre ellas y contrastarlas con las de otros colegas. Se plantea así

una confrontación entre teorías implícitas, individuales, desorganizadas, y teorías públicas, asociadas a experimentaciones compartidas. El docente en formación, toma conciencia de esta manera de sus concepciones, de lo que cuesta cambiarlas y de la necesidad de no perder el hábito de reflexionar sobre su actuar didáctico, ya que como las teorías en uso se resisten a modificarse, permanecen como plataforma de acción y tienen tendencia a deslizarse, silenciosa e implícitamente, en el momento menos pensado, en la compleja vida del aula.

Narrar la experiencia e iluminar con teoría

Los últimos encuentros se dedican a compartir las experiencias con los participantes del Taller (compañeras y profesoras). El proyecto de cada equipo se hace público pues se comunica y se abre a la discusión para enriquecerlo con otras miradas. Las alumnas van contando su experiencia, no como sujetos aislados sino como grupo. Comunican sus aciertos, desaciertos y reformulaciones a manera de autoevaluación. Cada narración tiene un estilo propio y va acompañada de variados recursos (fotos que documentan actividades realizadas por los niños, algunas producciones de los mismos, material didáctico preparado para las clases, videos, títeres, etc.). Durante cada relato, los demás compañeras y las docentes preguntamos, pedimos que fundamenten algunas decisiones tomadas por cada grupo, hacemos comentarios y emitimos opiniones.

Estos encuentros, son momentos de recuperación de la teoría y una nueva vuelta reflexiva sobre la práctica; momentos para recuperar e integrar críticamente representaciones y saberes de las alumnas. Por ejemplo, se plantearon reflexiones sobre la selección de imágenes estereotipadas, la problemática de los límites en el Nivel Inicial, enmarcándolos en la tarea para que cobren sentido y no resulten sanciones arbitrarias.

Las profesoras comentan aportes de distintos autores sobre diferentes temáticas didácticas o disciplinares que se van presentando en las exposiciones para iluminar y apoyar las decisiones tomadas, dotándolas de nuevos significados o para contrastarlas. Así por ejemplo, por tratarse de proyectos de Ciencias Naturales se resalta la importancia de que los niños desarrollen procesos cognitivos como la observación, la caracterización o la inferencia en un contexto científico.

Edelstein y Coria (1995) señalan la necesidad de incorporar conceptualizaciones, categorías teóricas aportadas por estudios sobre una problemática, para superar la familiaridad con lo educativo que pesa en los análisis de las prácticas de enseñanza.

Reflexiones finales:

Consideramos que la propuesta implementada en el taller:

- Es un aporte para la articulación teoría-práctica en la formación de Profesores de Educación Inicial pues busca hacer dialogar la razón científica con la razón práctica. Es necesario recuperar la razón práctica pues los saberes racionales no alcanzan para enfrentar la complejidad de las situaciones de aula y, al mismo tiempo, dichos saberes resultan indispensables para reflexionar en y sobre la acción (Perrenoud, P., 2004). La articulación teoría-práctica no resulta fácil; hay momentos de contraste, de oposición entre ellas y de resistencia pero también hay momentos de complementariedad y juego dialéctico constante.

- Instala una perspectiva socializante en la formación docente de los sujetos involucrados en la elaboración, puesta en marcha y evaluación de proyectos didácticos para el Nivel, que resultará beneficiosa para su futuro desempeño y crecimiento profesional. Si miramos desde las Instituciones escolares en las que se insertarán laboralmente las alumnas al concluir su carrera, las competencias profesionales desarrolladas o fortalecidas en esta instancia, son indispensables para la construcción de "abajo hacia arriba" del Proyecto Curricular Institucional de la escuela a la que ingresen. El análisis conjunto de las prácticas docentes, para ir tomando entre todos, decisiones fundamentadas teóricamente y contextualizadas, enriquece y da mayor coherencia y fuerza al correspondiente Proyecto Curricular Institucional. A su vez, dicho Proyecto servirá de referente para reflexionar sobre sus prácticas. Cuando un currículo se ha logrado por consenso, resulta más fácil articular lo colegiado con la autoridad individual, pudiendo así cada docente hacerse responsable de su trabajo y defenderlo sin contraponerse necesariamente al proyecto institucional (Furlán, A., 1996).

- Nos permite valorar que, el aprendizaje práctico producto de la puesta en marcha de un proyecto didáctico contextualizado y la riqueza del intercambio y la reflexión sobre las experiencias compartidas, que es la reflexión sobre la acción de la que habla Schön (1992), coadyuvan a formar y desarrollar importantes competencias profesionales propias del futuro Profesor; competencias que, por un lado, tienen que ver con la búsqueda, selección y organización de conocimientos disciplinares actualizados y confiables y la capacidad de realizar transposiciones didácticas pertinentes para acompañar a los futuros alumnos y alumnas en la maravillosa aventura de conocer e interpretar el mundo, interactuando con él. Por otro, competencias que tienen que ver con la observación y el análisis de prácticas de enseñanza. Recordemos, que las observaciones de los sujetos involucrados en el análisis de estas prácticas (compañeros de grupo y algún docente del Taller 5) están cargadas de hipótesis, de supuestos teóricos que condicionan su interpretación e influyen la priorización, jerarquización y percepción o ignorancia de los elementos presentes en las mismas. Por eso el análisis se enriquece y objetiviza en el trabajo colectivo. El intercambio requiere

confrontación de marcos teóricos, de opiniones; durante el mismo surgen preguntas, nuevas ideas y cuestionamientos que impulsan a profundizar el análisis de los momentos claves que estructuran dichas prácticas y las relaciones que mantienen entre sí. Dar más detalles, develar implícitos y clarificar situaciones oscuras son cuestiones que obligan a replantear posiciones, a buscar nuevas relaciones, a pensar y repensar. Se favorecen, así, resignificaciones teóricas y se generan procesos colectivos de trabajo, que permiten integrar una diversidad de perspectivas transparentando prejuicios, confrontando marcos interpretativos y recuperando saberes diferentes para la construcción de un conocimiento compartido.

- Pone de manifiesto, también, el poder del aprendizaje práctico que involucra, en una actividad productiva auténtica a los profesores (tanto a la profesora a cargo del taller como a la asesora). Para acompañar a las alumnas con el fin de que logren proyectos áulicos viables y con aval teórico, los docentes, necesitan implicarse en la génesis y desarrollo de las propuestas de cada grupo.

El siglo XXI nos desafía a superar el aislamiento en el que trabaja el docente, configurando grupos académicos de profesionales de la educación, capaces de legitimar su saber y fundamentar sus decisiones y acciones en el aula, a partir de un análisis riguroso y compartido de los mismos. Respondemos a quienes consideren que esto es una utopía, recuperando las palabras de Comenio, cuando plantea “su utopía pedagógica pansófica y religiosa” (Davini, 1996) en la Didáctica Magna: “¿Quién creerá esto antes de verlo? Lo que pareció inaccesible antiguamente sirve de risa a la posteridad”.

Porque creemos que las utopías a nivel personal y social generan y catalizan reorientaciones, resignificaciones y cambios, no perdemos la esperanza de transformar y recrear nuestra querida profesión docente. Por eso es que, corriendo el riesgo de ser tildadas de utópicas u optimistas pedagógicas, apostamos, con este estilo peculiar de organizar el Taller 5, a la formación de profesores que se jueguen por la generación de un nuevo tipo de cultura profesional que incluya al trabajo compartido y a la reflexión como características constitutivas de la práctica profesional docente.

Referencias bibliográficas

BROMME, R. (1988). “Conocimientos profesionales de los profesores”. *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1)., pp.19-29.

- CAMILLONI, A., DAVINI, M.C., EDELSTEIN, G., LITWIN, E., SOUTO, M. Y BARCO, S. (1996) "Corrientes didácticas contemporáneas". Paidós. Buenos Aires.
- COMENIO, J. A (1982) "Didáctica Magna" . Porrúa. México,
- CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D.J. (1988) Teachers as curriculum planers. N.Y. Teachers College Press. En Perez Gómez A. y Barquín, J. (1990). Op.cit
- EDELSTEIN, G. Y A. CORIA (1995) "Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia" Kapelusz. Buenos Aires.
- ELLIOT, J (1990) El cambio educativo desde la investigación - acción. Madrid. Morata.
- FURLAN, A (1996) "Currículum e Institución", Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación,
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997) Docencia y cultura escolar. Reformas y Modelo Educativo. Bs. As .Ed. Ideas.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En maestros Formación práctica y transformación escolar. Buenos Aires. Miño y Davila Editores.
- GUTIÉRREZ, A. (1995) "Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales". Dirección general de publicaciones. U.N. de Córdoba y Editorial Universitaria, U.N.M. Argentina
- LITWIN, E. (2008) "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos". Paidós. Buenos Aires.
- McEWAN, H. y K. EGAN (comps) (1998) "La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación" Amorrortu. Buenos Aires
- PERRENOUD, P. (2004) "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica" Barcelona. Graó
- PERRENOUD Philippe (1990) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid. Morata.
- PITLUK, L. (2006) "La planificación didáctica en el Jardín de Infantes". Homo Sapiens. Rosario
- PORLAN, R. (1993) Constructivismo y escuela. Hacia un modo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Díada. Sevilla.
- SCHÖN, D. A.(1992) "La formación de profesionales reflexivos". Barcelona, Paidós -MEC
- VILLAR ANGULO, L. M. (1994) "Estrategias formativas para la formación de la reflexividad" en Enseñanza reflexiva para centros educativos. PPU. Barcelona.

SOUTO, M.; J. M BARBIER; M. CATTANEO; M. G. R. de CORONEL; L. GAIDULEWICZ; N. E. GOGGI y D. MAZZA. (1999) Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Nora López es Profesora en la Escuela Normal Superior N° 6 "Vicente López y Planes" en el Profesorado de Educación Inicial, Coordinadora del TFCNI en el Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 6, Coordinadora del TCPD del profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 10. También se desempeña como Profesora del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 10 y en el IES "Sara C de Eccleston"

Su e mail es: **noralopez10@hotmail.com**

María Teresa Caferatta es Profesora en la Escuela Normal Superior N° 6 "Vicente López y Planes" en el Profesorado de Educación Inicial, Integrante del grupo de investigación que dirige la Dra María Celia Dibar y Tutora de Tesis del Master en Educación de la Universidad ORT, en Uruguay.

Su e mail es: **terecafferata@gmail.com**

Formación de docentes de Nivel Inicial en Matemática: el camino a recorrer entre el aprendizaje de los contenidos y su puesta en práctica⁷.

Por Rosa M. Garrido y Edith N. Weinstein

Introducción

En la Formación de Docentes de Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires los alumnos cursan diferentes talleres de la Práctica en los cuales diseñan e implementan actividades para los grupos de niños que toman a su cargo. Estas actividades se organizan en general en secuencias didácticas que los estudiantes planifican en el espacio del Taller, contando con el apoyo de su profesor y de un profesor asesor en una disciplina.

En relación con la formación en el área de matemática, los alumnos cursan una materia cuatrimestral de cuatro horas semanales, "Matemática en la Educación Inicial".

En nuestro carácter de profesoras de esa materia y de diferentes talleres de las Prácticas tenemos la posibilidad de realizar un seguimiento de los estudiantes, no sólo durante la cursada de la materia, sino también en los momentos en que realizan sus prácticas de enseñanza de matemática en las salas de Jardín de Infantes.

Esta experiencia de observación, reflexión y seguimiento nos amplía la mirada acerca de las posibilidades y las dificultades que se les presentan a los alumnos al llevar a la práctica actividades del área. A su vez nos permite seguir analizando las posibilidades del trabajo matemático en las salas de Jardín y nuestro rol como formadoras de docentes en esta disciplina.

Escenas cotidianas

La siguiente puede ser una situación que se presente al inicio de las prácticas.

Dos alumnas, que realizan sus prácticas como pareja pedagógica, después de una semana de observación de un grupo de niños de Jardín de Infantes, enfrentan el momento de planificar la primera propuesta didáctica.

A1: "La maestra nos pidió que trabajemos comparación de cantidades"

A2: "¿Viste que todos los días cuentan las nenas y los nenes que vinieron y anotan la cantidad en el pizarrón?"

⁷ Ponencia presentada en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente (Facultad de Filosofía y Letras - UBA)

A1: "Si, y la maestra dice que saben contar hasta 30"

A2: "Y entonces, ¿qué actividad podemos hacer? ¿Te parece un juego?"

A1: "Si, con eso siempre se enganchan. ¡Y seguro nos va a ir bien!"

A2: "La maestra nos dijo que ya hicieron juegos de recorrido con dados"

A1: "Me puedo fijar en los apuntes que vimos en Matemática. Había muchos juegos"

A2: "En la otra sala hicieron un juego de cartas que estaba bueno"

A1: "¿Y si jugamos a la guerra? Creo que se trabaja comparación, que es lo que nos pidió la maestra"

A2: "¡Dale! ¿Con qué cartas, con las españolas o las armamos nosotras? Tendríamos que preguntar si alguna vez jugaron con cartas"

A1: "Yo vi un mazo en el rincón de los juegos tranquilos. Habría que consultar si ya las usaron"

A2: "¿Usamos todas las cartas? Quizás podríamos empezar con el mazo hasta 5, para que aprendan el juego y en la segunda actividad agregamos más cartas"

A1: "¿Te parece que para presentar la actividad hagamos cartas grandes?"

A2: "Dale, así las ven bien. Jugamos una vuelta todos juntos en la ronda para que aprendan el juego y después armamos grupitos"

A1: "Son veinticinco, ¿cuántos ponemos en cada grupo?"

A2: "La guerra se juega de a dos ¡necesitamos muchos mazos!"

A1: "¿Y cómo armamos las parejas? ¿Eligen ellos o elegimos nosotros?"

A2: "Mejor que se junten como quieran..."

En el devenir de nuestra tarea, tenemos la oportunidad de escuchar conversaciones similares a la presentada, muchas veces de parte de alumnos que han aprobado sin dificultad la materia. Este diálogo refleja los conocimientos, las dudas, pero también algunos "desconocimientos", que evidencian muchos estudiantes al comenzar sus prácticas.

Cada uno de estos interrogantes implica una toma de decisiones en la planificación, que luego se reflejará en otras tantas decisiones en la puesta en práctica de las actividades. Este proceso muchas veces resulta problemático para los estudiantes, que no siempre logran plasmar los marcos teóricos abordados en el desarrollo de la materia, a la hora de definir sus prácticas.

En esta presentación analizaremos algunos de estos interrogantes centrándonos en cuestiones referidas a la planificación: qué piensan, cómo deciden, a qué apelan los estudiantes en el momento de la anticipación de la tarea a realizar con los niños. Desarrollaremos algunas posibles causas de estas decisiones y alternativas de acción desde nuestro rol de formadoras.

Las primeras prácticas: prueba, exposición, interrogantes...

Enfrentar la situación de práctica para los estudiantes implica un gran desafío. Es el momento en que "pondrán en juego" todo lo aprendido y trabajado en los distintos espacios curriculares y a la vez "se pondrán en juego", se "expondrán" en una nueva experiencia que si bien los entusiasma, también les genera dudas y temores. Pasan del lugar de alumno al de alumno-docente, se ven exigidos debido a su doble pertenencia institucional, con demandas simultáneas y no siempre compatibles de su profesor de práctica y del docente de la sala (Edelstein, G. y Coria, A., 1995)

Los escenarios escolares se caracterizan por una gran complejidad, ya que en ellos interactúan, actores con expectativas, miradas, intereses diferentes. Las condiciones en las que se desarrollan las prácticas son diversas, impredecibles, y tienen un grado de inmediatez, que si bien requieren una anticipación para actuar, exigen a su vez, flexibilidad para poder modificar lo anticipado, tomando nuevas decisiones en función de la lectura de las situaciones que se presentan.

A esto se agrega en el caso de las prácticas de los estudiantes, el gran peso que tiene en ellas la situación de evaluación, generalmente visualizada como una instancia de control, que lleva a los estudiantes a centrarse en el logro de una "buena práctica", priorizando que los niños "se porten bien", que den respuestas "correctas", pasando a un segundo plano la apropiación de los aprendizajes previstos.

Distintos autores (Edelstein, G. y Coria, A., 1995; Diker, G. y Terigi, F., 1997; Terhart, E., 1997) plantean que la experiencia de las prácticas actualiza la propia historia vivida como alumno. Frente a la presión y urgencia de la situación, los estudiantes apelan muchas veces a lo familiar, a lo conocido, a lo que el docente de la sala propone como valioso, o al recuerdo de su propia experiencia escolar. Esto les brinda seguridad y es visualizado como una posible "garantía de éxito".

Todo esto adopta una forma particular en el caso de la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial, aspecto que profundizaremos en el desarrollo del trabajo.

Problemas observados respecto de la planificación.

Indagación de saberes previos.

El enfoque de la Didáctica de la Matemática, abordado en la cursada de la materia, propone trabajar a partir de situaciones problemáticas, en tanto desafíos significativos que los niños deberán enfrentar desde sus conocimientos de base y en cuya resolución avanzarán en sus aprendizajes. Esto requiere por parte del docente la indagación de los saberes de los niños como punto de partida para su propuesta didáctica (Charnay, R. 1994; Lerner, D. 1996)

El dispositivo de las prácticas, como se visualiza en la escena presentada, impone tiempos acotados para la observación y el conocimiento del grupo de niños previo a la realización de la planificación. Esto condiciona la actuación de los estudiantes, quienes al tener tan poco tiempo para recabar información, deben recurrir fundamentalmente a la que brinda el docente, como base para desarrollar su tarea.

Agregado a esto, la corta experiencia en la indagación de los conocimientos infantiles genera que muchas veces, las propuestas planteadas por los estudiantes no sean acordes a los conocimientos del grupo.

Estas actividades podrían ser planteadas con carácter exploratorio para luego ajustar las siguientes en función de las respuestas obtenidas. Esto resulta difícil para los estudiantes que, por la presión que sienten frente a sus primeras prácticas, se atienen rígidamente a la letra de la planificación sin considerarla una hipótesis de trabajo flexible que puede ser reformulada en función de lo sucedido en la práctica.

Selección de contenidos y de propuestas didácticas

En el marco de las prácticas de los estudiantes, es el maestro el que generalmente realiza la selección de contenidos, teniendo en cuenta los conocimientos del grupo de niños y la tarea desarrollada. Es tarea del estudiante elegir las situaciones problemáticas más acordes para abordar esos contenidos.

Elegir o diseñar los problemas a plantear para enseñar Matemática no es tarea sencilla. Requiere encontrar situaciones que impliquen un obstáculo a vencer dentro del campo de conocimientos de los diferentes alumnos, otorgarles protagonismo, intentando que hagan propio el problema y se

responsabilicen en la búsqueda de soluciones. Implica aceptar el proceso paulatino, espiralado, no carente de errores, que se realiza para la construcción de sus conocimientos.

Este proceso demanda por otro lado a los estudiantes, resignificar la propia historia como alumno de Matemática, generalmente asociada a la repetición, la memorización y la aplicación de conocimientos aprendidos.

Las alumnas de la escena inicial, al elegir la propuesta a desarrollar, toman una decisión didáctica bastante habitual en el Nivel: trabajar con *juegos reglados*. Si bien esta elección es acertada, la justificación que utilizan “...*con eso siempre se enganchan*”, parece limitarse a satisfacer el interés de los niños, garantía, a sus ojos, del éxito de sus prácticas.

Si bien reconocemos la relevancia de lo lúdico como contexto para la apropiación de conocimientos en el Jardín de Infantes, es importante tener en cuenta que no alcanza con realizar juegos para lograr dicha construcción, sino que serán necesarias intervenciones específicas, que permitan el intercambio, la explicitación de puntos de vista, la confrontación, la reflexión, la socialización de los procedimientos utilizados, para que se concrete (Castro, A.; 2007).

Esto no siempre es visualizado por los estudiantes, quienes muchas veces le atribuyen a los juegos un valor “mágico” en sí mismos para la apropiación de los contenidos. Consideran que “*Alcanza con jugar para aprender*”

Otro tipo de actividades elegidas habitualmente como espacio para el trabajo matemático son las *actividades cotidianas*. En la escena se alude al control de la asistencia a través del conteo de los niños. Muchas veces estas propuestas se reiteran de manera estereotipada lo que las transforma en actividades rutinarias, sin un sentido del cual el niño pueda apropiarse, perdiendo así relevancia y su poder problematizador (Castro, A. ,1998; Quaranta, M., 2003).

Si bien en el desarrollo de la materia “Matemática en la Educación Inicial” muchas veces se analiza críticamente esta situación, en el momento de las prácticas al estudiante le cuesta dejar estas actividades de lado, por temor a contradecir el modelo del docente de la sala y a su vez, porque coincide con sus propias experiencias como alumno de Jardín de Infantes.

Las *Unidades Didácticas* o *Proyectos* son otro espacio de trabajo interesante para la inclusión de actividades matemáticas, muchas veces dejado de lado por los estudiantes. Esto puede deberse a que requiere una mayor articulación con la tarea del docente y con el recorte o problema seleccionado. Por otro lado, en el intento de buscar la integración, muchas veces caen en articulaciones forzadas y superficiales sin utilizar la potencia del conocimiento matemático para enriquecer la mirada sobre el problema o el contexto seleccionado.

En relación con las fuentes a las que apelan los estudiantes a la hora de seleccionar las propuestas a desarrollar, se observa que utilizan tanto la bibliografía trabajada en las clases, las actividades analizadas, como la observación de propuestas realizadas por otros.

Si bien propiciamos que recurran a repertorios de actividades analizados en clase o a prácticas observadas, en todos los casos es imprescindible que las contextualicen al grupo al que están dirigidas y las analicen desde el enfoque de la resolución de problemas para que las mismas tengan sentido en esa situación particular.

Preparación de materiales

Una de las variables a tener en cuenta al diseñar una propuesta es la selección de materiales a utilizar. Criterios como pertinencia en relación con los contenidos, adecuación a la propuesta, seguridad, durabilidad, aspecto estético, posibilidad de manipulación por parte de los niños, son imprescindibles para esta elección.

Las alumnas proponen trabajar en la ronda con cartas gigantes para que los niños las vean. Podríamos preguntarnos por la procedencia de la idea de trabajar con materiales grandes en Matemática, dado que en general es criticada en las cátedras, ya que por un lado los niños no presentan dificultades para su visualización a cierta distancia y por otro, muchas veces resultan difíciles de manipular. Algo similar ocurre con los dados, que cuando son de gran tamaño se dificulta su lectura convencional (de la cara superior) en tanto se visualiza prioritariamente la cara lateral.

Consideramos que persisten aún supuestos en el Nivel Inicial, que se expresan en frases como *“cuanto más pequeños son los niños, los materiales deben ser más grandes”* o *“primero trabajar con materiales grandes y luego con pequeños”*

El tamaño de los materiales es una de las decisiones que debe tomar el docente. La falta de experiencia de los estudiantes en relación con las características y posibilidades de manipulación de los niños, los lleva a elegir materiales muchas veces inadecuados en su tamaño, ya sean muy grandes, muy pequeños, o desproporcionados entre sí.

Es necesario mencionar que en el Plan de Estudios vigente no existe un espacio curricular específico en el cual se aborden criterios para el diseño y la confección de materiales didácticos, debiendo esto resolverse en los tiempos ajustados de los talleres de la Práctica.

Organización grupal

En coherencia con el enfoque del área, las alumnas de la escena priorizan la resolución de problemas en pequeños grupos. Han aprendido que esta organización maximiza la participación de todos los integrantes, permite la confrontación de puntos de vista diversos y la cooperación en la búsqueda de respuestas. (Kamii, C. 1985; Equipo ERMEL, 1990; Lerner, D. 1996; Castro, A. 1998).

Por otra parte, plantean iniciar la actividad con la presentación del juego al grupo total, lo que puede resultar conveniente. Sin embargo al proponer: "*jugamos una vuelta juntos en la ronda para que aprendan el juego...*" parecieran creer que de esta forma garantizan la apropiación de las reglas, y evitan los errores durante el desarrollo del juego en los pequeños grupos. Dejan de lado cuestiones aprendidas respecto al sentido de trabajar con problemas en el Nivel Inicial, lo que implica aceptar el error en el proceso de construcción y además someten a los niños a largas esperas difíciles de sostener en edades pequeñas.

La conformación de los pequeños grupos es otra decisión a tomar. En este caso optan por dejarla librada a la elección de los niños, lo que resulta adecuado en una primer instancia. Sería interesante que en otros momentos sea el docente el que arme los grupos en función de criterios propios referidos, por ejemplo, a los niveles de conocimiento para poder incidir intencionalmente en el avance de los aprendizajes.

En algunos casos será conveniente armar grupos heterogéneos, lo que favorece la aparición de diversidad de procedimientos de resolución, ideas, puntos de vista. Esta conformación también permite que los niños más avanzados sostengan el trabajo en el subgrupo ayudando a los otros. En otras oportunidades será más positivo que los grupos tengan niveles próximos o más homogéneos, lo que permitirá una participación más pareja de los integrantes, evitando que los niños más avanzados resuelvan por los otros.

Las alumnas en este caso eligen la cantidad de niños de cada grupo en función del juego a realizar y optan por armar parejas, lo que resulta una decisión acertada. Otro factor para determinar la cantidad de niños por grupo puede ser la edad o las experiencias previas, siendo necesario que en los grupos de niños más pequeños, la cantidad de participantes no supere los tres, debido a su dificultad para esperar turno y para concentrarse en la tarea. En las siguientes salas podrían agruparse de a cuatro o cinco compañeros según la propuesta a desarrollar.

Hasta aquí desarrollamos algunos de los puntos preocupantes en torno a las decisiones didácticas que toman los estudiantes a la hora de planificar su tarea.

Muchas de las cuestiones planteadas pueden estar originadas, o al menos reforzadas, por la lógica del dispositivo de la Práctica que impone restricciones en relación con el desarrollo “natural”, habitual de la tarea en la sala. Las exigencias y requisitos, los tiempos de entrega, la necesidad de corrección previa, dificultan una mirada amplia sobre el proceso que siguen los niños y la elaboración de propuestas más acordes a este.

Otro plano que quedaría pendiente para analizar es el de la puesta en práctica de las actividades por parte de los estudiantes, focalizando en las decisiones que se van tomando in situ a lo largo de su implementación.

Alternativas de acción

Como ya planteamos, existen diversos factores que condicionan lo que sucede en las aulas de la formación (normativas del plan de estudio, tiempos, espacios,...), muchos de ellos difíciles de modificar. A pesar de esto, intentaremos plantear algunas estrategias posibles de desarrollar en el marco de la materia y de los talleres de Práctica, que podrían mejorar esta situación. Algunas de ellas ya fueron planteadas en un texto anterior (Garrido, R. y Weinstein, E.; 2008).

Esta modalidad de trabajo requiere la creación de un clima previo de escucha, de respeto por las opiniones de los otros, de confianza “*que permita contar lo que se hace sin miedo al ridículo, a la desaprobación*” (Perrenoud, P., 1995).

Durante la cursada de la **materia**, intentando que la dinámica de trabajo en el aula mantenga coherencia con el enfoque que se propone para enseñar a los niños, se podrían utilizar algunas de las siguientes estrategias:

- Dar lugar a la expresión y fundamentación de las propias ideas, ya sean acertadas o erróneas, quitándole el peso a la búsqueda de una única respuesta.
- Presentar situaciones problemáticas a resolver por los estudiantes, tanto disciplinares como didácticas, que tengan sentido para ellos, viéndose comprometidos en su resolución. Esto permitiría acercarlos al modo de producción en Matemática.
- Plantear distintos modos de organización grupal, variando la conformación de los pequeños grupos para enriquecer los intercambios.

- Implementar en el aula propuestas didácticas semejantes a las que pueden ser llevadas a la sala y realizar su análisis didáctico teniendo en cuenta los problemas que plantean y las variables didácticas en las que se puede incidir, focalizando en las condiciones que permiten la apropiación de los contenidos por parte de los niños.
- Construir criterios que permitan la selección e implementación de propuestas para la sala.
- Analizar ejemplos de “buenas prácticas” de enseñanza de contenidos matemáticos a través de registros, crónicas y videos. Sin pretender situaciones perfectas, valoramos la riqueza de presentar “buenas prácticas” en tanto evidencian que el enfoque es posible de ser llevado al aula y evitan quedarse centrados en la crítica (Lerner, D., 2001).

Durante el **Taller de Prácticas** algunas de las estrategias que venimos probando son:

- Confrontación de planificaciones, análisis y enriquecimiento conjunto de las mismas. Revisión de los modelos docentes implícitos.
- Planificación de propuestas didácticas compartida entre los estudiantes y contextualizada a la realidad de cada grupo de niños.
- Roll playing de momentos de las actividades, previo a su implementación en la sala. Análisis conjunto que permite anticipar dificultades y realizar eventuales ajustes.
- Muestra y análisis de materiales confeccionados o seleccionados, previo a su uso con los niños.
- Relato, a partir del registro reconstruido, de experiencias realizadas en otros talleres y análisis reflexivo en común, buscando alternativas superadoras.

Los estudiantes enfrentan sus prácticas con expectativas de éxito, esperan tener buenos resultados, que los niños respondan a sus propuestas, en definitiva, esperan, como manifiesta una de las alumnas en la escena, “que les vaya bien”. Esta expectativa del estudiante se contrapone con los fundamentos del enfoque de la resolución de problemas, que sostiene la construcción progresiva de los conocimientos, a través de aproximaciones sucesivas, no carentes de errores. Las prácticas de nuestros alumnos se ven tensionadas entre estas dos perspectivas y es nuestra tarea, como formadoras, trabajar para ayudarlos a superar esta dicotomía.

Bibliografía

Castro, A. (1998) *La organización de las actividades de matemática en las salas. Dificultades y posibilidades*. En *La Educación en los primeros años* N° 2. Novedades Educativas, Buenos Aires.

Castro, A. (2007) *Números en juego* En Nivel inicial, Volumen 2, NAP, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Charnay, R. (1994) *Aprender (por medio de) la resolución de problemas* En Parra C. y Saiz I. (compiladoras) "Didáctica de la Matemática", Paidós, Buenos Aires

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós, Buenos Aires.

Edelstein G, y Coria A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia* Editorial Kapeluz, Buenos Aires.

Garrido, R y Weinstein E. (2008) *Formación de docentes de Nivel Inicial: algunos problemas de la puesta en práctica de las actividades de matemática* Revista 12 ntes, Buenos Aires

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General y Niños de 4 y 5 años*, 2000.

Lerner, D. (1996) *La enseñanza y el aprendizaje escolar*. En "Piaget – Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate" Editorial Paidós, Buenos Aires.

Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Colección Espacios para la lectura, Fondo de Cultura Económica, México.

Perrenoud, P. (1995) *El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation. Ginebra. Traducción Claudia Soto.

Quaranta, M. (2003) *Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial*. Serie Desarrollo Curricular N°1. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación.

Terhart, E. (1997) *Qué es lo que forma en la formación del profesorado*. En *Revista de Educación* N° 284. Teoría de la formación del profesorado. Hispagraphic, Madrid.

Rosa Garrido es Profesora de Educación Preescolar (Instituto Nacional Superior del Profesorado de Jardín de Infantes "Sara C. de Eccleston"), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Especialista en Educación Infantil (UBA). Actualmente se desempeña en Institutos de Formación Docente en Educación Inicial (ENS N°1 y N°4 de la Ciudad de Buenos Aires) como Profesora y Asesora en Enseñanza de la

Matemática en la Educación Inicial. También como Profesora de Taller de Construcción de las Prácticas docentes Tramo 2 y 3, de Enseñanza en el Nivel Inicial 1 y 2.

Es Coordinadora de TCPD en los Profesorados de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N°1 y de la Escuela Normal Superior N° 4 y Ayudante de 1° en la Cátedra de Psicología Educativa 1 de la Facultad de Psicología (UBA).

Edith Weinstein es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Tiene un Post-grado en Educación a Distancia, realizado en la Universidad CAECE - UNED. Es Profesora y asesora de “Enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial” en Institutos de Formación Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Instituto de Educación Superior Sara C. de Eccleston y Escuela Normal Superior N° 1 y N° 10). También es Profesora de los Talleres 1, 2, 5 y 6 del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes del Profesorado de Educación Inicial en el Instituto de Educación Superior Sara C. de Eccleston y en la Escuela Normal Superior N° 1.

Es Coordinadora del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes del Instituto de Educación Superior Sara C. de Eccleston y Coordinadora del equipo de Capacitación en las Instituciones de Nivel Inicial de la Escuela de Capacitación CePA, Centro de Pedagogías de Anticipación, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Es Capacitadora en Didáctica de la Matemática en el Nivel Inicial, en la Escuela de Capacitación CePA del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Ha dictado cursos, talleres y jornadas de capacitación docente en instituciones oficiales y privadas, referidos a la Didáctica de la Matemática en el Nivel Inicial. Es Autora y co-autora de textos de Didáctica de la Matemática para el Nivel Inicial.

Su e mail es: **profesoraedith@yahoo.com.ar**

El Programa de Tutoría como dispositivo favorecedor del aprendizaje en el Nivel Superior⁸

Por Graciela Coppa, Silvia Itkin, Nora Rodríguez Luini y Laura Hereñú

Introducción:

Una nueva forma de aprender:

Entendemos por aprendizaje al proceso reconstructivo que nos ofrece la oportunidad como personas de reconocer los obstáculos del entorno, regularizarlos y predecirlos de forma tal de lograr transformarlos, es decir aquellos cambios de conducta que producidos por la resistencia del medio nos obligan a transformar estructuras adquiridas. Por lo tanto, el enseñar debería promover un proceso que facilite la gestión autónoma del conocimiento, ayudando a aprender a aprender, a fin de que pueda apropiarse de la cultura y transformarla.

¿Cómo se traduce este enunciado en estos tiempos en dónde el aprendizaje de la cultura se ha convertido en la cultura de aprender?

En palabras de Ortega y Gasset, los seres humanos somos ante todo herederos de una cultura, que nos permite comprender nuestro pasado, resignificar el presente y proyectar cambios y transformaciones. Herederos sin mandato explícito, pero herederos al fin. Esta herencia nos sumerge en un sistema de creencias que subyacen en las bases de nuestra acción y que muchas veces se nos dificulta explicar. "Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de creencias auténticas" (Ortega y Gasset, 1940)

A lo largo de nuestra historia hemos logrado acopiar conocimientos en forma de cultura. Cultura como constelación de significados compartidos que se manifiestan en producciones que son respuestas a los planteos de la vida. "El arco que nos sostiene (nos forma, nos limita, nos posibilita hacer lo que hacemos), pero a la vez los sujetos sostienen con sus márgenes de libertad, la diversidad de formas de cultura" (Caruso, Dussel, 1999)

Esa herencia (como concepciones culturales compartidas) anida en un sistema cognitivo que lo contiene. Si realmente esas concepciones culturales se han ido modificando en los últimos tiempos, la vida fuera de las escuelas lo manifiestan con claridad, no solamente deberemos transformar el

⁸ Ponencia presentada en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente (Facultad de Filosofía y Letras - UBA)

testamento implícito sino también las formas de formatearlo para su comprensión y cambio representacional. Porque aparentemente el eje pasa hoy por aprender a aprender en un marco de relatividad, provisoriedad e inestabilidad. Alguna certeza desde los modos de aprender que nos permita alcanzar cierta regularidad en la alarmante impredecibilidad.

Como docentes hemos sido formados para transmitir conocimientos y hemos cumplido muy bien ese mandato, ubicándolo como fin de la enseñanza, como fortaleza del enseñante. Pero la nueva cultura del aprendizaje nos muestra que para aquello que hemos sido formados nos resulta suficiente en la actualidad. Que nuestro esfuerzo hoy está en favorecer los procesos de aprendizaje de los otros, promoviendo nuevas formas de aprender que les permita a los estudiantes apropiarse activamente del legado cultural de manera emancipadora y no reproductora como era nuestra misión.

Esta nueva cultura del aprendizaje nos enfrenta a nuestra realidad como docentes, como seres inacabados en continuo proceso de formación, potencialmente humanos en vías de humanización a través de la educación (Savater1997).

El proyecto de tutoría que estamos construyendo desde el año 2006 en Instituto Eccleston, reconoce que en la actualidad se hace necesario recurrir a todos los apoyos posibles para facilitar la tarea de formación.

Desarrollo:

“La idea de comunidad de aprendices está basada en la premisa de que el aprendizaje tiene lugar cuando la gente participa en empresas compartidas con otras personas” (Rogoff, 1994 citado por Lacasa, 2000)

Es así que esta propuesta se enmarca en la certeza de que las instituciones educativas en la actualidad deben considerarse como comunidades de aprendizaje. Nos encontramos inmersos en una realidad saturada de información y sin estrategias adecuadas para favorecer en ese marco, la construcción de aprendizajes significativos. Consideramos aprendices a toda la comunidad que constituye la institución, en la que los docentes participan y se comprometen en la formación profesional de otros. En el caso de los Institutos de Formación Docente, la reponsabilidad desde este criterio se ve complejizada por lo que implica formar a formadores.

“Una formación que tome este desafío deberá procurar la mayor cantidad de oportunidades educativas, crear y sostener espacios ricos para la reflexión y el análisis, enriquecer las propuestas didácticas, profundizar en los desarrollos teóricos más actuales, generar

interrogantes e interpelar al compromiso que pone en juego ideas y valores” (Documento de la Dirección General de Educación Superior, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2006).

A partir de este enfoque se evidencia la necesidad de buscar nuevas estrategias para sostener y acompañar los procesos de aprendizaje, que no pueden seguir siendo llevados adelante con modelos y dispositivos que en la actualidad no ofrecen procesos y resultados significativos.

La tutoría en el Nivel Superior se presenta como una alternativa potente al momento de compartir esfuerzos con los otros protagonistas de la formación, a fin de colaborar en la responsabilidad de formar futuros profesionales.

De esta afirmación se desprende que el espacio de tutoría, no debe ser el lugar en donde se resuelven las dificultades de otros responsables de la formación. No pretende ser el libro de quejas de los estudiantes, sino un proyecto que enmarcado en el proyecto institucional colabore en las instancias de aprendizaje y de transformación a partir del acompañamiento y seguimiento a los estudiantes. El tutor no reemplaza a otro actor significativo de la formación, sino que complementa la tarea, potenciando la tarea desde otro lugar.

En el IES “Sara C. de Eccleston” contamos con antecedentes muy valiosos en la construcción de este espacio. Desde al año 2006, el Rectorado de la institución convocó a un equipo de profesores interesados en trabajar en este tema, que mediante un relevamiento exhaustivo de las necesidades institucionales dio lugar a un documento base, sobre el que se apoyó el Proyecto de Tutoría que se viene desarrollando. A partir del segundo cuatrimestre del año 2006, este que forma parte del proyecto institucional y pretende establecer lazos con las propuestas que se desarrollan en la institución.

La construcción de este espacio se ve altamente favorecida por el grado de implicancia que le ofreció el Rectorado, por la apertura del equipo docente y por la colaboración de todos los involucrados en la comunidad.

El objetivo base de la propuesta consiste en

Acompañar y orientar al estudiante ingresante en su proceso de formación con el fin de generar un espacio facilitador para la construcción progresiva de su competencia profesional.

Durante el primer cuatrimestre de trabajo el equipo dedicó grandes esfuerzos a indagar institucionalmente las necesidades a fin de realizar una propuesta adecuada y pertinente. Numerosas fueron las reuniones en las cuales se discutieron desde diversas miradas teóricas la construcción del

rol y sus funciones. A partir de esos encuentros se negoció ofrecer dos modalidades alternativas y simultáneas para abordar la tarea desde dos dimensiones:

Dimensión grupal:

- a) 3 encuentros en pareja pedagógica con el profesor de la instancia curricular seleccionada a tal fin. Se realizarán acuerdos previos con el profesor de manera de llevar adelante el objetivo previsto en el proyecto en combinación con los propuestos por la cátedra. Duración: 3 hs. cátedra cada encuentro
- b) 2 encuentros a cargo del profesor tutor sin la presencia del profesor de la asignatura seleccionada. Se acordará previamente con el profesor la fecha y horarios en los que se realizarán los encuentros. Duración: 1 h. reloj cada encuentro.

Dimensión individual:

Se prevén realizar entrevistas personales, orientación vía correo electrónico, seguimiento de inquietudes y necesidades que manifiesten los alumnos y las alumnas. Incluir en las acciones el contacto vía correo electrónico favorece ampliamente la comunicación haciéndonos presentes todas las semanas y disponible ante cualquier consulta.

Ambas modalidades planteadas ofrecen debilidades y fortalezas. En cuanto a la de formar una pareja pedagógica permite a través del acompañamiento presencial construir un vínculo de confianza no sólo con los estudiantes, sino también con el equipo docente, a fin de desterrar el fantasma del tutor como reemplazo o enemigo del docente. El trabajar junto a los profesores favorece la idea de complementariedad, respeto a la diversidad y colaboración en los procesos de formación compartidos. En cuanto a la otra modalidad, se muestra como un camino alternativo para llegar al grupo total de los estudiantes sin alterar el normal funcionamiento de las propuestas educativas cotidianas.

Durante el año 2007, fuimos integrando los nuevos ingresantes al grupo del año anterior. Se formalizó una encuesta a fin de complementar los datos que nos facilitaba Bedelía desde un enfoque no sólo académico sino también tomando aspectos culturales y sociales.

Al grupo del segundo cuatrimestre del año 2006 se le sumó el grupo de este año llegando a un total de 150 estudiantes promedio por tutora. Por lo tanto las entrevistas individuales este año se realizaron a pedido (en las encuestas se les preguntaba en qué momento deseaban tenerla).

Seguimos con el contacto vía mail, con un mensaje semanal para todos y una respuesta del 30 % de la población.

Podemos destacar que las consultas personales se refieren en general a:

- Problemas institucionales, Faltas
- Falta de atención. Concentración
- Manejo del tiempo
- Organización para el estudio
- Inseguridad frente a las evaluaciones
- Este proyecto pretende andamiar los procesos de aprendizaje

La finalidad del proyecto es que lo que el estudiante hoy "realiza con la ayuda de otro, mañana lo realice solo, de manera autónoma, habiéndoselo facilitado la asistencia que recibió, permitiendo así la relación entre el aprendizaje y el desarrollo" (Baquero, 1996).

Desde el concepto acuñado por Bruner de andamiaje, como estructura provisoria, flexible y vinculada al nivel de necesidad del que aprende, se busca desde este proyecto favorecer con esta estructura aprendizajes referidos a la inserción a la Educación Superior y a la construcción de su vida profesional.

En cuanto a las tareas que se desarrollan son:

- Recepción a aspirantes a ingreso: Se trabaja en dos módulos, presentación de la institución y de la carrera y breve reflexión sobre la construcción del rol docente.
- Participación en el Curso de Ingreso, a cargo del Eje profesional vocacional.
- Acompañamiento mediante las estrategias antes enunciadas de los estudiantes ingresantes.
- Seguimiento de los estudiantes que ingresaron en el segundo cuatrimestre del año 2006 y en las sucesivas cohortes.
- Colaboración en los diversos proyectos que lleva adelante la institución a partir de envío y tratamiento de la información (Por ejemplo, orientaciones de grado)

A partir del segundo cuatrimestre del año 2008, se ha llevado adelante una prueba piloto incorporando en el curso de ingreso estudiantes avanzados de la carrera, que a modo de tutores pares participaron con muy buenos resultados de la propuesta de ingreso. A la brevedad se podrá documentar la experiencia y evaluar a nivel institucional la continuidad de la misma. Los

estudiantes que colaboraron son Romina Rodríguez Urroz y Ezequiel Pérez. Igualmente a modo de avance transcribimos la evaluación inicial realizada por los alumnos participantes:

Este proyecto de acompañamiento tutorial que experimentamos en éste segundo cuatrimestre del año nos ha resultado muy enriquecedor para nosotros, ya que sentimos que no fue indiferente para quienes lo recibieron y pudimos ayudar a otros en éste comienzo de carrera.

La forma en que fue recibida nuestra presencia y nuestros aportes nos demostraron que para el grupo de chicos ingresantes fue una apropiada y orientadora.

Creemos que es muy favorable que el tutor este acompañado de alumnos avanzados en la carrera, ya que los ingresantes se sienten más representados con ellos. No cabe duda que es muy necesario que el tutor sepa crear una relación amena con los alumnos pero, sin embargo, hay una barrera natural (nuestra historia, costumbres y el concepto de la enseñanza la crearon) que distancia al alumno del docente. Y es ahí, en ese espacio, donde el alumno experimentado rompe esta barrera y le da forma a su relación con los ingresantes.

Los "nuevos" alumnos que ingresan en la institución se encuentran naturalmente desorientados en muchos aspectos. En el momento del ingreso comienzan a informarse de todas las cuestiones institucionales y de todo lo relacionado con la carrera en cuestión, la forma de cursada y de aprobación de la misma. Desde este lugar nos parece interesante insertar al alumno avanzado en el proyecto para interactuar con ellos, desde un lugar intermedio entre ellos y los profesores. Sentimos que podemos brindarle al ingresante una visión mas acercada desde nuestro lugar de pares, en cierto sentido, ya que en nuestra posición sabemos cuales son las dudas que surgen en ese momento, y que resulta simbólicamente interesante saber para ellos.

Creímos, y confirmamos en la reciente experiencia, que la voz de alguien con quien los chicos puedan identificarse es imposible de no ser escuchada.

Por todo ello creemos importante y necesario tomar en cuenta insertar esta nueva modalidad de tutoría, para lograr así que la gente que ingresa a la carrera lo haga de manera más segura, ya que muchas de sus dudas y temores pueden ser despejadas con ésta nueva gente "guía" que los acompañe en el comienzo.

A modo de cierre:

Seguramente este proyecto requiera de ajustes permanentes, porque se encuentra pensado desde el aprendizaje situado en contexto y eso requiere no dar por sentado nada que pueda restringir una mirada sesgada sobre el andamiaje que queremos brindar. El equipo se encuentra profundamente

comprometido con la tarea y observa que el impacto logrado en estos años ha sido altamente significativo. Agradecemos además que en este momento nuestro cargo se haya extendido a dos años, a fin de establecer un grado de continuidad que favorezca los procesos de transformación a partir de la estabilidad de las propuestas.

Referencias bibliográficas:

- BAQUERO, R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires. Editorial Aique
- DIKER, G, TERIGI, F (1997) *La formación de maestros: hoja de ruta* Buenos Aires, Editorial Paidós.
- FROUFE, M (1997) *El inconciente cognitivo: la cara oculta de la mente*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva
- FROUFE, M (2005) *Seminario: inconciente cognitivo*. Buenos Aires, Flacso. CD
- MARTIN, E y otros (2005) *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Madrid. En prensa
- POZO MINUCIO, J.I. (1996) *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid. Editorial Alianza
- POZO MINUCIO, J.I y otros (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona. Editorial Graó
- RIVIERE, A. NUÑEZ, M (1996) *La Mirada Mental*. Buenos Aires. Aique grupo Editor
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar* Barcelona. Editorial Ariel

Graciela Coppá tiene un doctorado como Médica Psicoanalista Infanto-juvenil. Es Profesora titular del Seminario–Taller “Educar en y para la salud” en la Carrera de Especialización Superior en Jardín Maternal, Ministerio de Educación GCABA. También es Profesora titular de Taller de Prevención y Cuidado de la Salud, del Seminario de Educación y Salud y de Ciencias Naturales en Educación Inicial en el ISPEI Sara C. de Eccleston. En dicha institución se desempeña como Profesora Tutora interina.

Silvia N. Itkin es Profesora de Educación Preescolar y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Coordina la redacción de la revista *Novedades Educativas* y es directora editorial de la colección "0 a 5, la educación en los primeros años", especializada en temas de Educación Infantil. Es docente en el Instituto del Profesorado de Nivel Inicial "Sara C. de Eccleston" (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), donde actualmente dicta diferentes asignaturas y talleres y se desempeña como tutora.

Su e mail es: sitkin@gmail.com

Nora Rodríguez Luini es Profesora en Psicología, Licenciada en Psicología en la Orientación Educativa y Especialista en Didáctica. Es Profesora Asociada de Grado y Titular de Posgrado en distintas Universidades Nacionales (U.B.A./UNLAM) y Formadora de Formadores en distintos Profesorados del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (IES "Eccleston"- IES "M. Acosta"). También es Investigadora categorizada en el Área Educativa (UNLAM/IES "Eccleston"), asesora de Instituciones Educativas, expositora y coordinadora en Jornadas y Talleres nacionales e internacionales y autora y coautora de distintos trabajos de divulgación científica.

Su e mail es: nrodrigu@psi.uba.ar

Laura Cristina del Valle Hereñú es Profesora en Enseñanza Preescolar, Especialista en Jardín Maternal, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (Universidad Autónoma de Madrid). Es Profesora en el Instituto Sara C de Eccleston y Docente en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Kennedy. También es Investigadora.

Su e mail es: lherenu@kennedy.edu.ar

Apéndice

Encuesta

Nombre.....

E-Mail.....

Te:.....Tc.....

¿Por qué elegiste esta carrera?

1.....

2.....

3.....

¿Por qué elegiste esta institución para formarte?

1.....

2.....

3.....

¿Qué instancias cursas este cuatrimestre?

1	2	3
4	6	7
8	9	10

¿Qué instancias recursas?

1	2	3
---	---	---

¿Qué instancia adeudas el final?

1	2	3
---	---	---

¿Cómo consideras tu desempeño como alumno/a hasta el ingreso a esta institución?

.....

.....

¿Cuáles de los siguientes ítems justifican ese desempeño?

Asistencia a clase	
Atención en clase	
Tomar apuntes	
Participar en clase	
Preguntar	
Memorizar	
Comprender	
Vincular conceptos	
Resumir	
Hacer cuadros –mapas conceptuales-redes	
Expresión oral	
Expresión escrita	
Ortografía	
Organizar el tiempo para estudiar	
Organizar el tiempo para la realizar trabajos	
Trabajar en grupo	
Estudiar en grupo	

Identifica tres fortalezas para concretar este proyecto de formación.

1.....

2.....

3.....

Identifica tres debilidades para concretar este proyecto de formación.

1.....

2.....

3.....

Identifica que necesitarías para resolver las debilidades.

1.....

2.....

3.....

Queremos conocerte un poco más...

¿Qué leíste el último verano?

Diarios	Revistas	Libros
---------	----------	--------

¿Leíste algún libro que haya gustado? ¿Recordás el tema?

.....

¿Fuiste a algún recital, al cine o al teatro? ¿Recordás alguno que quieras compartir? ¿Por qué?

.....

.....

¿Visitaste últimamente algún museo, muestra de arte o centro cultural? ¿Recordás cuál?.....

Habitualmente ¿ves televisión?

¿Escuchas radio?

Si tenés algún programa favorito ¿cuál es?.....

¿Tenés algún hobby? ¿Cuál?.....

¿Practicás algún deporte? ¿Cuál?.....

¿Usás habitualmente la computadora?..... ¿Para qué?.....

.....

¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?.....

.....

Dado que la función del tutor es:

Acompañar al estudiante a lo largo de su formación con el fin de generar un espacio facilitador del proceso de construcción de su competencia profesional.

Desearías mantener una entrevista con tu Tutor:

1- a la brevedad.....

2- promediando el cuatrimestre.....

3- si lo consideras necesario.....

Gracias por colaborar! Programa Tutoría.-

El uso de la empatía en los contenidos de Ciencias Sociales⁹

Por María Antonieta de la Peña

Introducción. Las ciencias sociales en un dispositivo de formación.

La escuela, de alguna manera, configura la forma de ser de las personas. Por ende, los institutos de formación docente configuran, modelan a los futuros maestros. Pero... ¿en qué dirección hacerlo? Un maestro que empuñe el timón de su trabajo y contribuya constructivamente con las instituciones en que se inserta... pero ¿hacia dónde enfila su timón en un siglo XXI lleno de incertidumbres y de contrastes entre resistentes permanencias y cambios tecnológicos casi milagrosos?

Siguiendo a Davini y a Perrenoud, hoy, la lógica pedagógica de la formación docente se puede formular como un círculo virtuoso que posibilita la organización de dispositivos adecuados a la actual realidad educativa (Davini, 1997,147-148. Perrenoud, 2001, 20). Así se entraman los esfuerzos hechos en la dirección correcta, que de otro modo quedan aislados.

Entre el cúmulo de problemas, se trata de "aislar" el de la relación del maestro con cierto tipo de conocimiento rotulado como "ciencias sociales" y cómo durante la formación se inserta en dispositivos apropiados. En nuestro caso, el problema a encarar y mejorar durante la formación tiene que ver con las falencias en el triángulo cuyos vértices son el docente, el alumno, y el conocimiento social.

Mis búsquedas y hallazgos en esa dirección estuvieron orientados de manera implícita a veces y otras explícitamente no sólo a los formandos y docentes en ejercicio sino a las profesoras de práctica y residencia, que se mostraron interesadas en tener una idea de los actuales enfoques en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que, por un lado, no siempre cuentan con asesores de área; por otro, ven la importancia que reviste conocer algo del tema para ponerse de acuerdo con el asesor respecto de cómo incidir sobre el practicante o residente.

El dispositivo de formación que implementamos siguiendo los pasos del círculo virtuoso de realimentación de la práctica y la teoría, se puede explicitar así:

1- Análisis de la práctica. Para su facilitación, se formula un caso prototípico de docentes enseñando y alumnos aprendiendo ciencias sociales.

⁹ Ponencia presentada en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente (Facultad de Filosofía y Letras - UBA)

- 2- Identificación de dimensiones, problemas. Jerarquización de conclusiones sobre los casos analizados y resalto de la falta de significatividad de lo que se enseña y aprende en Ciencias Sociales, o significatividad librada a cada sujeto.
 - 3- Teorización: marcos conceptuales, información sistemática. Lecturas sobre didáctica de las ciencias sociales, encuentro con materiales que podrían mitigar las falencias.
 - 4- Hipótesis de acción. Decisión de elaborar e implementar propuestas para que los formandos, en estrecho trabajo con la profesora de cátedra, las lleven adelante.
 - 5- Puesta a prueba, acción. Diseño e implementación de propuestas.
- 1- Análisis de las nuevas prácticas. Evaluación y reflexión sobre lo realizado, con el aporte de observadora externa. Cierre y recomienzo del círculo.

Un caso prototípico

La reflexión en la acción que se ha tomado en cuenta para decidir el diseño de propuestas didácticas orientadas a la formación de maestros tiene que ver con la comprobación de los modos incorrectos con los que se implementa en muchos casos la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Modelizo un proceso:

Docentes enseñando y alumnos aprendiendo Ciencias Sociales.

De transitar escuelas durante unos cuarenta años de ejercicio de la docencia, pude ver en terreno que, en muchas ocasiones, los alumnos recibían casi la misma información sobre determinado tema desde edades muy tempranas hasta su entrada adolescencia. Advertí la recurrencia de este fenómeno en contenidos históricos de conmemoraciones patrias, circunstancias en que la presión institucional obliga al docente a ocuparse de tema. Así que prototipificaré un proceso verosímil:

La maestra de sala de cuatro años habla con los chicos, les cuenta que Belgrano fue el creador de nuestra bandera, que luchó en batallas, a veces ganó, a veces perdió. Ante preguntas y comentarios espontáneos de los chicos, ella hace oídos sordos a o que no “calza” dentro de sus esquemas.

Una docente de 4to. grado de primaria imparte en forma oral ciertos contenidos estereotipados y anticuados del tipo “historia batalla”, se nota que los tiene “prendidos con alfileres”, es decir, que no los conoce en profundidad. Tampoco tiene a mano bibliografía variada a la cual acudir en caso de dudas, preguntas de los alumnos... “Belgrano es el creador de nuestra bandera. Triunfó en las

batallas de Tucumán y Salta y fue derrotado en Vilcapugio y Ayohuma". No señala en un mapa las batallas, no coloca en una línea de tiempo las fechas de los hechos que menciona. Los alumnos se limitan a repetir automáticamente lo que ella dice.

Para cumplir con una explícita y puntual disposición institucional, la maestra de 7mo. Grado, agobiada por muchas tareas, manda a sus alumnos presentar, en pequeños grupos, trabajos prácticos a realizar en domicilio sobre Manuel Belgrano. Consigna amplia y difusa que se suele implementar "recortando y pegando" datos sacados de la computadora que ni siquiera son leídos, sólo avistados. Versarán sobre la creación de la Bandera y las campañas militares de Belgrano dado que eso es lo que el alumno más aventajado del subgrupo tiene entramado en algún lugar de su cerebro. La maestra hará algo parecido: echará un vistazo a los trabajos, en especial a la extensión de los mismos, y dará por cumplida la obligación. La excusa de todos es la falta de tiempo y el CONOCIMIENTO sigue ausente.

El significado pobre o ausente

Al analizar el prototipo resalta la falta de significatividad de lo que se enseña y aprende en Ciencias Sociales, o significatividad librada a cada sujeto. En instancias de formación y capacitación una de las estrategias es poner a los formandos en pequeños grupos a evocar recuerdos de su aprendizaje de las Ciencias Sociales, elegir uno y dramatizarlo ante el grupo total. Cuando hay menos tiempo, la estrategia es invitar a los alumnos que así lo deseen a exponer en el grupo total algún recuerdo o alguna reflexión sobre el tema.

Al sacar conclusiones, las falencias tienen que ver con una enseñanza burocrática, mecánica, repetitiva, automática, memorística inadecuada... en una palabra, aburrida, sobre todo si se trata de historia y geografía argentinas. En el caso del civismo una evocación recurrente es el recitado del Preámbulo de la Constitución Nacional sin entenderlo.

Lo positivo suele estar vinculado a haber tenido buenos profesores.

Una de las preguntas es ¿cómo hace el profesor activo, el gran profesor a veces que maravilla a sus alumnos con explicaciones interesantísimas, para activar a sus alumnos y lograr que éstos comiencen a disfrutar en forma autónoma del estudio de las Ciencias Sociales? Y, en lo que nos atañe, ¿cómo andamiar a los maestros, desde su formación, para que doten de significado a lo que enseñan de Ciencias Sociales? (Cases Hernández, 2007, 116-117)

Luces en el camino

Al realizar lecturas sobre didáctica de las ciencias sociales, encontré experiencias, investigaciones y conceptualizaciones que, según los expertos, mitigan las falencias o por lo menos abren caminos.

Una de las quejas más frecuentes es que los alumnos no entienden los conceptos históricos, ante esta dificultad, el hacer intervenir ejercicios empáticos en el desarrollo de las clases es juzgado como apropiado para aumentar la comprensión de los conceptos y a su vez es necesario comprender conceptos y explicaciones para profundizar en la empatía (Domínguez, 1986).

En el actual enfoque epistemológico de las Ciencias Sociales se da mucha importancia a los sujetos, actores o agentes sociales, tres términos para designar lo mismo: las personas que a título más o menos personal o más o menos grupal intervienen en cualquier proceso social que se investiga o enseña.

La empatía implica relacionarse con otro, con un actor social individual o grupal, entendiendo lo grupal en este caso como conjunto de personas identificables, más allá o más acá del colectivo que las incluya.

Cabe detenerse en el concepto de empatía para ver su sentido en este trabajo.

En el buceo bibliográfico nos encontramos con la empatía en relación con la historia, pero es posible extrapolarlo a la geografía dado que este concepto entró en el campo de la historia a través de la antropología cultural, que trata de las otredades presentes.

Trepát se basa en los trabajos de Schemilt, Domínguez y Serrano y define la empatía histórica como... *la capacidad o la disposición para comprender (que no compartir) las acciones humanas en el pasado desde la perspectiva de los propios agentes de su tiempo. (Trepát, 1995, 302)*

Como ideas afines a este concepto encontramos la inteligencia interpersonal de Howard Gardner y la identificación histórica descrita por Pluckrose.

La Wikipedia sintetiza así:

La empatía, llamada también inteligencia interpersonal en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, es la capacidad cognitiva de sentir en un contexto común lo que un individuo diferente puede percibir.

Describe la capacidad intelectual de una persona de vivenciar la manera en que siente otra persona y de compartir sus sentimientos, lo cual puede llevar a una mejor comprensión de su comportamiento o de su forma de tomar decisiones. Es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás poniéndose en su lugar, y responder correctamente a sus reacciones emocionales. Como tal es un sentimiento cuyo desarrollo requiere una cierta clase de

inteligencia... Los estudios demuestran que esta capacidad suele darse más a menudo en el género femenino de la especie humana, quizá por el hecho biológico de tener y cuidar de los hijos, aunque no es privativa del mismo.

La identificación histórica es un concepto que tiene similitudes con la empatía histórica pero es un poco más amplio, ya que puede haber identificaciones relativamente simples como utilizar objetos antiguos de igual modo al que se los usaba en otros tiempos, o identificaciones muy generales como:

Esas personas del pasado comían, se vestían, jugaban, se acicalaban, disputaban, construían casas, contaban historias, adoraban a dioses, interpretaban música, criaban a sus hijos, morían... (Puckrose, 1993 ,47)

Hay profesores como Lee y Ashby que toman la identificación histórica como sinónimo de empatía histórica y distinguen, al igual que Schemilt, cinco niveles.

Nivel	Identificación histórica. Lee y Ashby	Empatía histórica. Schemilt
1	Pasado fragmentado; incapacidad del alumno para concebir la complejidad de las instituciones e interacciones humanas.	Los alumnos consideran a los antepasados como seres menos desarrollados e inferiores a las personas actuales.
2	Estereotipos generalizados; incapacidad del alumno para diferenciar lo que las personas ahora saben y piensan de lo que sabían y pensaban las de otro tiempo.	Los alumnos explican los comportamientos de los antepasados a través de respuestas simplistas situadas en su presente.
3	Identificación cotidiana.	Los alumnos se esfuerzan en comprender a los antepasados en su contexto pero terminan explicando su comportamiento con argumentos extraídos del presente.
4	Identificación histórica limitada; acción entendida por los alumnos con referencia a situaciones específicas en que se encuentran las personas: una apreciación de diferentes valores del pasado.	Los alumnos consideran erróneos los puntos de vista del presente, buscan explicaciones a los comportamientos de los antepasados analizando fuentes primarias y secundarias.

5	Identificación histórica contextual; cuando los chicos tratan de acomodar en una imagen más amplia lo que ha de ser comprendido o explicado... la capacidad de hacer especulaciones... una conciencia de que sus propias normas no son iguales a las del pasado. (Pluckrose,.1993,49)	Los alumnos investigan las razones que tuvieron los antepasados para actuar así y ven hasta qué punto pueden situarse en la mente de esas personas de acuerdo con la existencia o no de fuentes adecuadas. (Trepát, 1995, 308-309)
---	---	--

Manos a la obra

Un consenso entre los buenos docentes tiene que ver con que éstos deben resolver con anterioridad las actividades que proponen a sus alumnos. Así se evita el peligro de solicitarles que resuelvan lo insoluble o sea, la "sobrecarga cognitiva ilegítima" (Litwin, 2008, 92) Esta práctica comienza a adquirirse durante la formación. Los profesores de las áreas diseñamos secuencias que los futuros maestros deben cumplimentar analíticamente, llegando a los vericuetos y dificultades que implican esas reconstrucciones específicas de conocimientos. Es responsabilidad del profesor de cátedra acompañar estos procesos y realizar una búsqueda conjunta desde el papel de guía experto. Lo mismo harán en el futuro los alumnos del profesorado con los alumnos del nivel para el cual se forman.

Otras dos cuestiones básicas aunque de diferente índole que inspiraron la elaboración de propuestas fueron:

- por un lado, la imagen como recurso didáctico "a caballo" entre la emoción y el pensamiento y su uso como inicio en la reconstrucción empática del conocimiento;
- por otro, la necesidad de que el futuro docente ejercite y profundice su capacidad empática. (Trepát, 1995, 303)

El método guarda un equilibrio entre la guía de la profesora y el abanico de posibilidades para que los formandos elijan el recorte didáctico de conocimiento que será el eje de su trabajo práctico.

Para dotar a las propuestas de una estructura rigurosa un punto de partida son los megaconceptos, también llamados ideas organizadoras, conceptos estructurantes, ideas-clave, conceptos o ideas estructurales de segundo orden. En el Reino Unido hay investigadores en educación que tratan de ver qué comprenden los niños de algunos megaconceptos:

Estos expertos son de la opinión de que “segundo orden” no es solamente un orden superior de conceptos sustantivos que organiza otros conceptos sustantivos dentro de un campo; este orden superior al que se hace referencia es un metanivel, en función del cual la disciplina cobra forma epistemológica. (Lee y otros, 2004, 218)

En las propuestas de historia, para reconstruir las biografías de los personajes se trabajan cuestionarios que provienen de plantearse cada uno de los megaconceptos seleccionados. A título ilustrativo:

Megaconcepto	Preguntas biográficas
Espacio	¿Vivió siempre en el mismo lugar? ¿Dónde?
Tiempo	¿Puedes nombrar con fechas algunos acontecimientos históricos contemporáneos a la vida de esta persona?
Actor social	¿Cuál era su función en la sociedad de su época?
Multicausalidad	¿Puedes reconocer algunas causas por las cuales la vida de esa persona tuvo esas características?
Construcción social de la realidad	¿Cuál era el nivel de avance tecnológico en esa época? ¿Cómo influía en su vida cotidiana?
Desigualdad social	¿Qué posibilidades de movilidad social tenía esa persona?
Diversidad cultural	¿Puedes mencionar algunas ideas, creencias y valores de tu personaje?
Cambio y permanencia (extraídos de varios)	¿Qué aspectos de su forma de vida perduran actualmente? ¿De qué modo?

Para la propuesta de geografía, entre los megaconceptos consideramos:

Megaconcepto	Preguntas sobre el circuito productivo
Recurso natural	¿En qué época y por qué causas tal elemento, al ser extraído o utilizado de la naturaleza, se convirtió en recurso natural?

Actor social	¿A quiénes se les ocurrió y qué personas e instituciones colaboraron para que eso sucediera?
Intencionalidad	¿Cuál es la finalidad de cada uno de los actores para intervenir directa o indirectamente en la explotación del recurso?
Conflicto (conceptos extraídos de Gurevich, 1998, 162-166 y otros)	¿Qué ocurre cuando se pone en juego la diversidad de intereses de los actores involucrados?

Lo que se quiere mirar aquí son tres propuestas didácticas que tienen en común la utilización de la relación empática entre el formando y el conocimiento. En el momento de presentar a los alumnos la propuesta de escenas históricas, éstos ya conocen la parte introductoria, que incluye lo epistemológico-conceptual. Las otras dos propuestas, si bien los inmigrantes a veces se trabajan en PEI, se presentan en PNP en la segunda de las enseñanzas de Ciencias Sociales, cuando los alumnos ya transitaron sus primeras prácticas. Es muy importante el papel del profesor de cátedra en la oferta de fuentes y en la sugerencia de búsqueda de las mismas así como en el comentario crítico constructivo de lo se dispone vía Internet. En el caso de historia, para iconografía ofrecimos, entre otros:

Romero y otros. *Historia visual argentina*. Diario Clarin 2000.

de la Peña, María A..*Carpeta de láminas y planos*.

Del Carril, Bonifacio. *Iconografía de Buenos Aires*.

Fascículos del diario La Nación: *Historia de la vida cotidiana en la Argentina, siglo XX*.

En vida cotidiana tanto para escenas como para vida de los inmigrantes se utilizó, entre otros:

Alderoqui, Silvia. *Buenos Aires se enseña*. Convenio M.C.B.A.-C.A.C.1991.

Alderoqui, Silvia y otras. *Buenos Aires se aprende*. GCBA.2002.

Ballent, Anahi. *Las huellas de la política. Vivienda, ciudad, peronismo en Buenos Aires, 1943-1955*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes: Prometeo 3010, 2005.

Garavaglia-Fradkin. *Hombres y mujeres de la colonia*. Buenos Aires, Sudamericana, 1992.

Hora, Roy. *La familia en los tiempos virreynales y las primeras décadas de vida independiente (1750-1850)*. Ballent, Anahi. *La "casa para todos": vivienda y cultura doméstica en Argentina, 1880-1945*. En: *Retratos de familia...en la escuela*. Paidós, 1998.

Mayo, Carlos. *Estancia y sociedad en la pampa. 1740-1820*. Buenos Aires, Biblos, 1995.

Grupo Sociedad y Estado/ Carlos Mayo-director. *Pulperos y pulperías de Buenos Aires 1740-1830*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, 1996.

Rosasco, Eugenio. *Color de Rosas*. Buenos Aires, Sudamericana, 1992.

Torres, Horacio A. *Tres grandes procesos de suburbanización en Buenos Aires: 1904-1914, 1943-1947-1960 y 1991-2001*. Mimeo. CONICET; FADU-UBA.

Wolf y Patriarca. "*La gran inmigración*". Buenos Aires, Sudamericana joven, 1992.

Zelmanovich y otras. *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires, Paidós, 1994.

En el acompañamiento se echa un vistazo a cada hallazgo de los alumnos y se sugiere cómo utilizarlo, siempre en diálogo democrático, dado que las Ciencias Sociales corren el peligro de ser utilizadas para adoctrinar. La primera que debió correrse de sus opiniones, prejuicios y estereotipos fui yo como responsable de la cátedra. Lo más difícil es hacerlo en la propuesta de geografía, dado que se trabaja, entre otros, con material periodístico que suele estar ideologizado en mayor medida que el que se utiliza para las propuestas de historia.

A) La reconstrucción de escenas históricas

Cabe aclarar que en la ENS. N°4, en ambas carreras, la materia sobre Ciencias Sociales (PEI) o la primera de ellas (PNP) se ofrece a los alumnos, por razones organizativas, en el primer cuatrimestre de la carrera o a más tardar en el segundo. La reconstrucción de escenas se ofrece en esas instancias. Se basa desde lo teórico-disciplinar en el enfoque de "historia social" y en la "descripción densa" de los antropólogos.

Para armar una escena se necesita saber materializar, combinar en un conjunto elementos y personajes de época a los que hay que reconstruir en sus detalles significativos. Estos se encuentran en las fuentes, que contienen particularidades explícitas y otras implícitas a las que se recrea apelando a la imaginación verosímil.

Ante la meta, que es poder mostrar y actuar esa escena, se organiza una secuencia de acciones pertinente.

Primer paso:

Estudiar o reestudiar la historia de un período. En nuestro caso, en la ENS. N° 4, preparamos cuadernillos de ingresantes donde se hacía foco en la Argentina Criolla, dado que en ese lapso recaen cuatro de las conmemoraciones patrias obligatorias, y en menor medida en la Época Colonial, con la inclusión de datos de larga duración, indispensables para la reconstrucción de ambientes. Así pude exigirles a los alumnos el conocimiento de dicho cuadernillo y entrar de lleno en el:

Segundo paso:

Al cuadernillo se añade variada documentación que incluye mucha iconografía de época, los alumnos formandos, en subgrupos, seleccionan una escena significativa ya sea sobre un hecho de relevancia pública o de relevancia cotidiana. Ambos "planos" de la realidad, que en trazo grueso podemos nombrar como lo público y lo privado, aparecerán de uno u otro modo.

Tercer paso:

Los formandos deben armar el escenario, seleccionar los personajes-clave y profundizar en su biografía real o verosímil, decidir qué objetos culturales aparecerán y construir diálogos que privilegien, ya sea costumbres, ya sea la discusión sobre algo de la vida pública.

Cuarto paso:

Todo eso, una vez preparado, se muestra a los compañeros. Se hace a escala real, con los alumnos dramatizando o en maquetas o teatro de títeres. En el proceso de armado de la situación los formandos continúan investigando ante las dudas y necesidades que van surgiendo, lo que ocurre en todas las propuestas.

B) Esta propuesta permite recuperar y profundizar contenidos de historia del siglo XX y otros tanto en su proceso nacional como internacional, vinculándolos a partir de historias de vida de migrantes. Dichos relatos se arman a partir de que los formandos seleccionen algún familiar o conocido que pueda dar cuenta de la vida de un migrante o que él mismo lo sea, tanto de la época de la gran inmigración como de algún otro período significativo del siglo XX. La memoria, activada a través de una o más entrevistas cuidadosamente elaboradas tanto desde la disciplina como desde el método de entrevista en sí, adquiere un lugar central. El relato definitivo se lee al resto de los alumnos, se acompaña en simultáneo con documentación escrita, mapas, objetos reales que profundizan la comprensión y aumentan la empatía.

Veamos fragmentos que ejemplifican de qué modo los alumnos-autores relacionaron los hechos públicos con los migrantes:

Alumnos	Migrantes	Época del testimonio	Testimonio
María Sol Fantín.	Pilar, de Galicia a Buenos Aires.	1907	...al poco tiempo conchabó trabajo como niñera en una casa aristocrática de San Isidro. La abuela de la familia, que por aquel entonces tendría unos 80 años, le había mostrado en vetustos baúles, sus vestidos de joven adornados con la divisa punzó de la época de Rosas.
Edith Casillo Paula Monachesi	Antonio Garcea, de Calabria a Buenos Aires.	1915-1918	Participé en la Primera Guerra Mundial y a raíz de ese episodio perdí todo el pelo, debido a que permanecí durante toda la guerra con el casco puesto, y luego cuando la misma concluyó y me lo saqué, quedó toda mi cabellera allí.

Como se ve en los ejemplos, quedaba a elección de los alumnos monologar en primera persona o en tercera persona. Lo primero permite caracterizarse como el personaje.

C) El estudio de casos en geografía parte del estudio de los ambientes y circuitos económico-productivos de Argentina. El trabajo en subgrupos se vertebra en algún circuito centrado acá pero se incluye su perspectiva internacional. La opción se hace a partir de que alguno de los formandos conozca personalmente en lo posible a un actor social inserto en uno de los eslabones del circuito. Este es consultado y entrevistado en base a los interrogantes significativos que surgen del estudio detallado del circuito que se seleccionó. Se van confeccionando maquetas complejas con carteles indicadores de los eslabones productivo, industrial y comercial con su respectiva localización geográfica. Se van confeccionando maquetas complejas y fidedignas con carteles indicadores de los eslabones productivo o extractivo, industrial y comercial con la localización geográfica seleccionada por los respectivos subgrupos. Se acompañan con mapas que indican la zona completa de difusión del circuito tanto a escala nacional como global, fotos, elementos reales, etc. Entre la bibliografía, además de la mencionada en la general, usamos:

Chiozza y otros. *Atlas total de la Republica Argentina*. CEAL. 1981.

Reboratti, Carlos. *Ambiente y sociedad: conceptos y relaciones*. Buenos Aires, Planeta, 1999.

Libros de texto usuales de últimas ediciones de EGB3 y Polimodal.

Manzanal y Rofman. *Las economías regionales de la Argentina. Crisis y políticas de desarrollo*. Buenos Aires, CEAL, 1989.

Rofman-Romero. *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina*. Buenos Aires, Amorrortu, 1997.

A mostrar

Es importante que los formandos muestren sus trabajos en un mismo día o en días consecutivos para mantener un "clima" de interés y participación fuerte que alcanza su pico máximo en esas ocasiones. La empatía se profundiza en los que muestran y se produce en los observadores, aunque para estos últimos pudo empezar en clases anteriores, cuando sus compañeros informaban qué estaban realizando, sus dudas, dificultades, etc.

Tanto para las escenas como para los circuitos, todo el ámbito destinado a la muestra se transforma en función de las necesidades de la misma, siempre respetando el tiempo destinado a la materia.

En la propuesta para PEI, el producto final es mayoritariamente la maqueta, En ocasiones, la exposición de las mismas fue recorrida por niños del Jardín de Infantes, que hicieron preguntas y se mostraron muy interesados en e intercambio con las formandas.

También en ocasiones la muestra incluyó algún invitado experto en el tema correspondiente.

Muchos alumnos confiesan haber recuperado o haber iniciado su interés por el área de Ciencias Sociales a partir de estos itinerarios.

A demostrar

El "pico" de profundización y toma de conciencia es durante los exámenes. Allí, ante consignas complejas y muy prolijamente diseñadas, los formandos establecen relaciones entre sus trabajos prácticos, que ya están ordenados en carpetas, y los fundamentos teóricos de los mismos. Por lo general, los resultados son bastante buenos. Las consignas bien formuladas y el tener los trabajos prácticos delante permiten cierta objetividad y equidad al corregir.

Bibliografía

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

Cases Hernández, Imma. *La educación emocional del profesorado*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 2007.

de la Peña, M. A. "El maestro y los contenidos". Mimeo

Davini, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

Domínguez, J. "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía". En: Revista "Infancia y aprendizaje", Nro. 34, 1986.

Gurevich, Raquel. Conceptos y problemas en geografía. En: Alderoqui-Aizenberg (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Buenos Aires, Paidós, 1998, cap.6.

Lee-Dickinson-Ashby. *Las ideas de los niños sobre la historia*. En: Carretero-Voss (comps.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu, 2004.

Litwin, Edith. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Voces de la Educación. 2008.

Perrenoud, Phillippe. *La formación de los docentes en el siglo XXI*. En: *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago-Chile), 2001, XIV, nro.3, pp. 503-523.

Pipkin-Varela-Zenobi. "Aportes para el debate curricular. Enseñanza de Ciencias Sociales 1 y 2". Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2001.

Pluckrose, Henry. *Enseñanza y Aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata, 1993.

Trepát, Cristófol. *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona, Graó, 1995.

María Antonia de la Peña es profesora de Historia y maestra de educación primaria. Trabajó en grado y en cátedras de nivel medio. En paralelo se capacitó tanto mediante cursos y seminarios como con lecturas y realización de prácticas innovadoras en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Publica desde 1979 manuales de texto, módulos de capacitación y artículos en revistas especializadas, así como materiales didácticos. En 1980 comienza su desempeño en los Institutos de Formación Docente en cátedras afines a su área y poco después se inicia como capacitadora en la DINEP, continuando en la CePA donde trabajó durante unos doce años. Desde 1989 se capacitó y desempeñó como formadora y capacitadora en Historia y Ciencias Sociales para nivel inicial, en los ámbitos arriba mencionados. Intensificó y actualizó su formación en historia en la UBA entre 1996 y 1998. A lo largo de su carrera diseñó y condujo muchos proyectos innovadores. Presenta ponencias en Congresos desde el año 2002, con el objetivo de compartir con la comunidad académica y la comunidad educativa cierta construcción de teoría que realiza en interacción con sus prácticas.

Su e mail es: marianto@hotmail.com

*Dejando Huellas*¹⁰

Por Silvia Magaldi y Nora López

Resumen

El relato de la experiencia que nos proponemos exponer intenta ser una estrategia que posibilite la articulación intra trayectos, superando la lógica de asignaturas y trayectos fragmentados, partiendo del trabajo integrado por la materia Enseñanza en la Educación Inicial 1 (Jardín Maternal) del Trayecto de Formación centrado en el Nivel y el Taller 3 del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes (Prácticas en Jardines Maternales).

Consideramos que esta comunicación también puede ser útil para favorecer el andamiaje entre pares, la articulación teoría - práctica, incluyendo desde la formación, espacios para la socialización de los alumnos-as, propiciando el intercambio de ideas, teorías, experiencias personales y reflexión sobre sus producciones y vivencias prácticas.

Además, sostenemos el fuerte impacto que tiene lo biográfico y lo instituido en el sistema escolar a la hora de construir el propio hábitus docente, por lo cual reafirmamos que sólo aquellas cosas que podemos analizar o pensar pueden ser distintas, al mismo tiempo que nos pensamos y analizamos como sujetos y protagonistas de dichos cambios. Estos procesos tienen la particularidad de ser individuales pero gestados en contextos grupales.

¿Cómo podemos articular intra trayectos?

A partir de la nueva estructura curricular para la formación docente 2001, los profesores de Nivel Superior sabemos los obstáculos que existen para poder articular y superar la lógica de las asignaturas separadas. Existe una demanda por parte de los docentes formadores de espacios sistematizados que posibiliten la reflexión conjunta.

Esta experiencia intenta ser un aporte para su factibilidad, ya que se desarrolla a partir del trabajo integrado por la materia Enseñanza en la Educación Inicial 1 (Jardín Maternal) del Trayecto de Formación en la Enseñanza en el Nivel Inicial y el Taller 3 del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes (Prácticas en Jardines Maternales).

¹⁰ Ponencia presentada en el 2do. Encuentro de Formadores de Docentes de la Ciudad de Buenos Aires. Noviembre 2005.

Poder articular estas instancias también fue posible por compartir la misma franja horaria, pudiendo de esta manera establecer acuerdos y elaborar pautas para el trabajo en conjunto.

La experiencia consiste en que los/as alumnos/as de Enseñanza elaborarán en forma individual un material didáctico para Jardín Maternal, fundamentando el mismo en los textos trabajados en la materia, observación de videos y las visitas realizadas por los/as alumnos/as a diferentes jugueterías y casas de materiales didácticos.

Los/as alumnos/as realizaron una primera muestra de sus producciones y se realizó un análisis de los materiales presentados por cada alumna de Enseñanza. Resultó sumamente enriquecedor la variedad de materiales, donde los estudiantes desplegaron su creatividad e ingenio.

La siguiente consigna fue que seleccionaran por grupos un material didáctico de los presentados individualmente, que justificasen por qué lo habían elegido para defender su utilidad práctica frente a los/as compañeros/as del Taller 3, que ya han cursado Enseñanza y habían realizado recientemente sus prácticas en Jardines Maternales. Se entusiasmaron con la propuesta, y en muchos grupos decidieron mejorar el material presentado.

Por otra parte los/as alumnos/as del Taller 3 debían fundamentar con secuencias didácticas y la posibilidad práctica del material que los alumnos de enseñanza. Llegó el día, cada grupo presentaba su material indicando su nombre, los materiales utilizados para su confección y a que sala correspondería.

Materiales presentados:

- Gimnasio para bebés
- Juego de encaje
- Cajas con tubos y planos inclinados
- Cajas con objetos sonoros
- Soga didáctica con texturas
- Sábana para esconderse y explorar

Los/as alumnos/as de Taller 3 participaron activamente dando cuenta de poder opinar con fundamentos sobre las posibilidades pedagógicas, prácticas, y organización de propuestas de los materiales producidos por sus propios pares.

Algunos de los aportes de los alumnos del Taller 3 fueron:

“el nombre que le damos al material ó actividad tiene que ser orientador para los chicos”

"Tengan en cuenta las medidas de seguridad, cuando confeccionan los materiales"

"No pierdan la visión de conjunto, cuando hacen una actividad"

"Cuidado con los estereotipos"

"Aprender del hacer para modificar y ajustar, por eso repitan la actividad que les salió mal"

"Tener claro el modo de intervención docente en una actividad, no lo sofoquen a los chicos imponiéndoles sus propios esquemas de acción"

"Abundancia del material, en relación al número de niños"

"Organizar el espacio"

"No pensar que se tiene que cumplir estrictamente con la planificación"

"Variar los planos (en colchonetas, sillas, mesa)"

"Tener un repertorio musical variado, que supere el repertorio comercial y lo haga partícipe del patrimonio cultural "

Los/as alumnos/as de Enseñanza se animaron a pedirles algunos consejos para realizar el Taller 3 con éxito, entre ellos:

"Los miedos se superan al conocer al grupo"

"Hay que ajustar las actividades"

"La preparación del material es fundamental"

"Intervenir gestual y corporalmente"

"Repetir las actividades"

"Siempre preparar previamente el ambiente"

"La teoría te sirve para la práctica"

El encuentro resultó muy enriquecedor para ambos grupos. Consideramos que la experiencia fortalece la relación teoría y práctica y la reflexión.

¿Cómo podemos articular teoría – práctica y la reflexión?

Consideramos importante que desde la formación se incluyan espacios para la socialización de experiencias, trabajos realizados, entre los propios pares, propiciando un intercambio de ideas, teorías, experiencias personales y reflexión sobre sus producciones y vivencias prácticas. "El

conocimiento profesional práctico y reflexivo cumple precisamente esta función de instrumento de mediación para provocar la reconstrucción del conocimiento experiencial de las nuevas generaciones" (Ángel Pérez Gómez, 1995).

Desde un enfoque hermenéutico reflexivo se considera que la enseñanza es una actividad compleja, fuertemente determinada por el contexto en donde no pueden preverse situaciones y conflictos "lo cual implica en el docente desarrollar una sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula. En realidad el docente interviene en un medio ecológico complejo, el centro y el aula, un escenario psicosocial vivo y cambiante, definidos por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. (Ángel Pérez Gómez, 1995)

Este conocimiento profesional que emerge en y desde la práctica se legitima en el desarrollo de la reflexión (Zeichner, 1990) y la comprensión situacional (Elliot, 1993). Por lo tanto, a través de la experiencia realizada consideramos, la misma se apoya en una reflexión compartida, entre los/as alumnos/as que poseen el conocimiento teórico para confeccionar y fundamentar el material didáctico (Enseñanza 1), y por otro lado, los/as alumnos/as que ya poseen este conocimiento y además han realizado sus primeros desempeños en salas, iniciando el camino hacia una comprensión situacional (Taller 3).

Dejando nuevas huellas

Los que trabajamos en las prácticas comprobamos, con cierto pesar, el fuerte impacto que tiene en el desempeño docente, esas **impresiones que han quedado grabadas** en nuestro paso por la escuela. Algunas de ellas se refieren:

Lo escuchado en comentarios en casa acerca de la escuela, de la maestra .ó los ruidos de las aulas seguidos de reprimendas de la Señorita ó el timbre ensordecedor irrumpiendo violentamente en la clase ó recreo, o el típico "no veo "porque Matías, Sofía ó Guadalupe se arrodillan ó paran delante mío.

Lo visto en escenas de formación, en forzada quietud, todos mirando para adelante a la Señó ó al pizarrón porque hay que copiar rápido porque si no borran... Las mochilas cada vez más abultadas tiradas por el piso bloqueando el paso, total nadie se tiene que mover, ni levantar... solamente para ir al baño cuando no se aguanta más, o las rondas que le costaban tanto a las Seños mantenerlas redondas. Las flores de papel para la primavera ò para esos días especiales "de fiesta".

Lo tocado, esa variedad de texturas cálidas y frías, permitidas y prohibidas, artificiales, naturales; variedad de contactos, caricias, empujones, pellizcos... Uno recuerda todavía la prescripción de “se mira de lejos y no se toca.” O bien cuando “LO PASAN AL COMPAÑERO “y llega a mis manos ya no me acuerdo qué tenía que hacer ó sentir...

Lo olido, esos olores gratos como la golosina para el recreo, el perfume de mi compañera de pelo largo negro brillante y los no tan gratos como el encierro, la proximidad del baño, la pobreza.

Lo gustado, las puntas de los lápices y lapiceras a falta de esas pastillas ó caramelos que trato que me conviden. Las tortas de festejo de cumpleaños, el mate cocido, el pancito, o también el sabor de las lágrimas.

Pasan los años y entramos nuevamente a la escuela pero en otra función. Ahora somos nosotras por fin las Señoras. Queremos hacer las cosas bien, cambiar, pero **no sabemos cómo**. Algunas escenas que veo me son familiares: las rondas de niños sentados en el suelo, los trencitos para trasladarse, los niños sentados en sus sillas para hacer “los trabajitos”. Pasaron muchos años y algunas cosas perduran... ¿son tan valiosas?

En todos los talleres de Construcción de las Prácticas docentes comenzamos un camino de construcción-deconstrucción, como dice Juana Sancho “**Aprendemos para olvidar y tenemos que olvidar para poder aprender**” ¡No todo por supuesto! Sólo aquellas cosas que al analizarlas o pensar que pueden ser distintas me atrevo a intentar cambios y a sorprenderme con los resultados: Por ejemplo en las actividades plásticas, desde muy chiquitos, promovemos que trabajen parados, comprobamos que la actividad dura más porque están más interesados, los chicos no vuelcan tanto el material, percibimos un clima de libertad, algunos hasta se desplazan queriendo abarcar todo el soporte. El temor era que entraran a correr por la sala con los hisopos, tizas o esponjas encastrando todo. No les pasó.

Reparten en la hora de la merienda las dos galletitas que la Señora saca de cada paquete ó el medio alfajor porque es salita de tres. Pensamos... si pueden lavar los pinceles, las mesas, ordenar los bloques y “casita”, no podrán también lavarse las manos y ser ellos mismos los que fraccionen o elijan las dos galletitas o bien **un solo caramelo** evitando “al que le toca le toca la suerte es loca”. Lleva mucho tiempo nos dicen... ¿No lo tenemos?

Intentamos partiendo de la experiencia de articulación, llevar a los estudiantes del Profesorado a **dejar nueva huellas...**

Bibliografía:

PEREZ GOMEZ, A (1995) Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. En *Volver a Pensar la Educación Vol II Congreso Internacional de Didáctica*. Madrid. Morata.

ELLIOT, J. (1993) *Reconstructing teacher education*. Londres. Falmer Press

SANCHO MARIA JUANA (Conferencia) "Aprender para olvidar, olvidar par aprender"

PERRENUD, P Faculté de psychologie et de sciences de l`education 1995 Ginebra "El trabajo sobre los "hábitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. Traducción Prof. Claudia Soto

ZEICHNER, K.M. (1990) Traditions of reform in U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education* (en prensa)

Documentos:

LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DOCENTE (2001)

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación.

Nora López es Profesora en la Escuela Normal Superior N° 6 "Vicente López y Planes" en el Profesorado de Educación Inicial, Coordinadora del TFCNI en el Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 6, Coordinadora del TCPD del profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 10. También se desempeña como Profesora del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 10 y en el IES "Sara C de Eccleston"

Su e mail es: **noralopez10@hotmail.com**

Producción de Material lúdico-didáctico para el desarrollo de Propuestas de Enseñanza de Educación Inicial: Proyecto Inter-Institucional entre Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston” y Universidad Tecnológica Nacional, Carrera: Técnico Superior en Diseño Tecnológico y Profesor en Disciplinas Industriales (en el área técnica correspondiente¹¹)

Por Claudia Mabel Díaz, Claudio Lázaro y Rosa Violante.

1 - A modo de introducción: algunas razones que fundamentan la propuesta del trabajo conjunto:

En el marco del Proyecto Educativo Institucional del ISPEI “Sara C. de Eccleston” se propone la inclusión de un eje denominado: “Acciones Interinstitucionales” en el que se están desarrollando y planificando, entre otras propuestas: pasantías educativas rentadas, proyectos de investigación, propuestas de intercambio estudiantil, producción de material lúdico-didáctico.

Institucionalmente se concibe la tarea educativa como práctica social que requiere de permanentes interconexiones con otros agentes sociales e instituciones diversas que conforman el entramado de nuestra sociedad. Se propone la idea de ir construyendo una red social interconectada que permita aportes mutuos entre las distintas instituciones en el contexto de la diversidad de historias, experiencias, trayectorias, formaciones, objetivos, capitalizando las fortalezas de cada una.

Tal como lo plantea Bruner, J. (1997:100) se está pensando en “(...) construir culturas escolares que operen como comunidades mutuas de aprendices implicados conjuntamente en la resolución de problemas y contribuyendo todos al proceso de educarse unos a otros. Tales grupos no sólo ofrecen un lugar para la instrucción, sino también un foco de atención a la identidad y al trabajo mutuo.”

En el desarrollo de los diferentes Talleres de la Construcción de las Prácticas Docentes (TCPD) y de otras instancias del TFCEN (Trayecto de la Formación Docente Centrado en el Nivel Inicial) los estudiantes de la Carrera de Formación Docente para la Educación Inicial diseñan con el asesoramiento de los profesores diversos materiales lúdico-didácticos que luego realizan y producen

¹¹ Ponencia presentada en las III Jornadas nacionales “Prácticas y residencias en la Formación Docente” (Escuela de Ciencias de la educación - Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC)

de un modo artesanal con distintos materiales (descarte, otros). Las habilidades técnicas, el conocimiento de los diversos materiales disponibles y las formas de producción de variados objetos lúdico-didácticos resultan en parte limitadas a producciones artesanales que resuelven el desarrollo de las propuestas. Sucede a veces que los materiales producidos no resultan duraderos, o bien no se logran fabricar en forma completa o ajustada al modo que fueron diseñados o se pierden posibilidades que faciliten en los niños una exploración más plena, o con diferentes variaciones. Por este motivo resulta interesante contar con materiales diseñados y producidos desde los saberes y habilidades propias de los especialistas en el diseño y producción tecnológica.

Por su parte los estudiantes de la Carrera de Técnico Superior en Diseño Tecnológico y Profesor en Disciplinas Industriales del INSPT (Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico-UTN) durante la cursada del Taller de Diseño Tecnológico han de producir objetos que respondan a criterios de buena resolución tecnológica, que resulten funcionales y estéticos. En este sentido resulta muy adecuado que reciban una demanda real de parte de los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial en relación con la fabricación de los materiales/objetos lúdico-didácticos necesarios para el desarrollo de las propuestas de enseñanza pensadas y diseñadas para niños de Educación Inicial.

Desde este planteo la propuesta de la realización de un Proyecto Inter-Institucional propone un enriquecimiento y aprendizaje mutuo por parte de los estudiantes de ambas instituciones formadoras.

Se destaca el valor del trabajo compartido con una meta en común en el cual cada una de las partes aporta, desde sus saberes específicos, en la experiencia de diseño de materiales de enseñanza (vinculados con contenidos de física y/o conocimiento físico u otros) comprendidos en el diseño de una propuesta didáctica para niños de Nivel Inicial.

2- Breve descripción de la experiencia:

Durante el segundo cuatrimestre del 2007 se desarrolla la experiencia de planificación conjunta del desarrollo del taller. Los profesores de los talleres de ambas instituciones participan de encuentros realizados durante los meses de junio y julio del 2007.

En los primeros encuentros se presentan y analizan las posibilidades y limitaciones de cada una de las instancias formativas por las que deberían transitar los estudiantes. Se acuerda realizar una primera propuesta con carácter experimental. Se definen los roles de los participantes con sus tareas

como una primera aproximación a un acta de acuerdo que se considero oportuno formalizar luego de esta primera experiencia.

Se considera pertinente, en esta primera etapa (2º cuatrimestre 2007), llevar adelante la experiencia en el Taller de Diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos, llamado Taller 5¹² porque se cuenta con antecedentes de producción de material lúdico-didáctico específico.¹³ Tal es el caso de materiales para la exploración con poleas, planos inclinados y palancas para los cuales se necesitó contar con diseños materiales muy particulares producidos artesanalmente por los estudiantes para que se pudieran explorar y observar ciertas reacciones de los objetos frente a las acciones que los niños ejercían sobre ellos.(ver fotografías anexo 1) A partir de esto se propone también producir / prototipos del material lúdico-didáctico ya diseñado y utilizado por los estudiantes del profesorado de Educación Inicial en las diversas prácticas docentes para mejorar su calidad.

Así quedan planteadas dos líneas de trabajo:

1- En el corto plazo: Trabajo conjunto entre estudiantes de ambas instituciones en el desarrollo del Taller 5. Los estudiantes de la Carrera de Técnico Superior en Diseño Tecnológico y profesor de Disciplinas Industriales participarían de los encuentros y desarrollo de tareas inherentes a la cursada del Taller 5 en carácter de asistentes tecnológicos. Luego su responsabilidad principal sería la producción del material didáctico para que los estudiantes del Taller 5 del Profesorado de Educación Inicial los utilicen en su etapa de implementación del proyecto. (Ver Cronograma y actividades propuestas a los distintos participantes del proyecto).

2- En el mediano plazo: Producción de “prototipos” por parte de los estudiantes de la carrera de Diseño (a partir de los trabajos ya realizados como es el caso de materiales para explorar con poleas, con planos inclinados y con palancas).

¹²El Taller 5 es una propuesta de formación docente que busca acompañar a los alumnos en *la construcción de conocimientos profesionales*. Se lleva a cabo a través de la elaboración de un proyecto de enseñanza, su “puesta en marcha” y evaluación, a partir de:

*un marco teórico elaborado por los alumnos

*un contexto real, es decir, un grupo de niños reales para el cual se arma la propuesta didáctica.

El objetivo que perseguimos como profesores es lograr la formación de profesionales de la educación capaces de tomar decisiones bien informadas en situaciones reales, caracterizadas por la impredecibilidad, la inmediatez y la complejidad. Esto significa que puedan actuar respondiendo a las peculiaridades de la situación real y al mismo tiempo explicitar las razones por las cuales actúan de tal o cual modo en relación a las propuestas de enseñanza pensadas para los niños. Buscamos promover la construcción de una actitud reflexiva sobre las prácticas docentes.

¹³ Ver Experiencias realizadas en el Escuela n° 14 del DE 9º JIN “D” del GCBA en las salas de 3, 4 y 5 años se describen en Artículo publicado en revista electrónica e-Eccleston verano- 2007 en Pág. Web <http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar>

La segunda línea de trabajo quedó planteada y no se ha podido desarrollar todavía.

La primera línea de trabajo es la que presentaremos a continuación, exponiendo en primer término los propósitos que se definieron de común acuerdo.

Se propone con esta experiencia:

- * Promover y facilitar las condiciones institucionales y pedagógico-didácticas para articular intereses y saberes específicos de los estudiantes de ambas instituciones al comprometerse con la resolución conjunta, pero con responsabilidades diferenciadas, de un desafío pedagógico.
- * Favorecer la constitución de grupos de trabajo en los que se sumen aportes en función del desarrollo conjunto de la tarea profesional compartida.
- * Proponer espacios en los que se reconozca la riqueza de los enfoques multidisciplinares para el diseño de propuestas de enseñanza.

El desafío-problema que se plantea en la propuesta curricular del Taller 5 se sintetiza en diseñar, implementar y evaluar: ¿Como enseñar “x” contenido a “x” niños de la escuela “x” con “x” material específico? En este caso el contenido a enseñar se refiere a los **“Juegos de construcción y fabricación de juguetes con engranajes y con objetos que ruedan”** a niños de 3, 4 y 5 años¹⁴ de un Jardín de Infantes dependiente del GCBA del barrio de Palermo¹⁵.

Se conformaron 3 grupos de estudiantes formados por 5 estudiantes del profesorado de Educación Inicial y 1 estudiante de la UTN desempeñando el rol de Asistente tecnológico del grupo. Los estudiantes de la carrera de Diseño Tecnológico asistirán a un encuentro semanal acompañados por su profesor. Los estudiantes de la carrera de Docentes de Educación Inicial asisten dos veces por semana. Uno de los integrantes del grupo efectiviza la implementación de los proyectos definidos y diseñados por el grupo.

La experiencia del Taller 5 en el marco de la experiencia inter-institucional, tal como se viene señalando, se realiza en Jardines de Infantes y en el Profesorado comprometiendo la participación de los siguientes actores:

¹⁴ Los proyectos desarrollados en Sala de 3 años: Juegos de Construcción con objetos que ruedan, en Sala de 4 años: Juego de Construcción con engranajes, y en Sala de 5 años: Fabricación de juguetes con engranajes.

¹⁵ Agradecemos al Equipo de la Dirección (en especial a la directora: Hilda Filipone) y a los Docentes del JIN “D” DE 9ª Escuela Nª 14 por compartir los tiempos y espacios cotidianos y el interés por el desafío de trabajar algunos aspectos de las Ciencias Físicas en el Nivel Inicial.

Del profesorado y Carrera de Diseño Tecnológico: Profesor coordinador del taller (especialista en la didáctica del Nivel Inicial), Profesor asesor en un área de conocimiento (en este caso especialista en Ciencias Naturales) Estudiantes cursando el último tramo de la carrera Profesor acompañante de la Carrera de Diseño Tecnológico del INSPT Estudiantes en carácter de Asistentes Tecnológicos.

Del Jardín de Infantes Equipo Directivo (acompañan en la organización de los tiempos, espacios y definiciones de proyectos a desarrollar) Docentes (participan en las decisiones, acompañan a los estudiantes en los diferentes momentos de la experiencia: en la definición del proyecto, en el relevamiento de datos para conocer al grupo de niños a los que se les presentará la propuesta de enseñanza, en la definición del diseño, planificación de la propuesta, en el momento de la implementación y evaluación de la propuesta) Siempre en conjunto con el equipo directivo.

El Taller 5 se desarrolla en cuatro momentos: 1) Producción de un marco teórico; 2) caracterización de los niños reales para quienes se diseña la propuesta; 3) diseño de la propuesta y los materiales que permitirán su desarrollo; y 4) puesta en marcha y evaluación del diseño. Sintéticamente caracterizaremos el rol de los asistentes tecnológicos en los diferentes momentos descriptos. En el primer momento los asistentes tecnológicos aportan saberes específicos acerca de los engranajes tipos, funciones, etc. y colaboran en el relevamiento de materiales, modelos, etc., para tomar como referentes claves en el posterior diseño. Durante el segundo momento, el de la observación de los niños, participan descubriendo las posibilidades del "usuario" del juguete a diseñar. En el tercer momento su participación fue crucial dado que asesoran a los estudiantes del profesorado de Nivel Inicial en el modo de producir, materiales a utilizar logrando cumplir con criterios funcionales, estéticos, económicos y didácticos. En esta etapa el trabajo conjunto fue muy intenso. Mientras los futuros docentes expresan condiciones que han de reunir los materiales lúdico-didácticos para promover los objetivos previstos, los asistentes tecnológicos señalan posibilidades y dificultades de la producción. Averiguar precios de materiales, probar con modelos la funcionalidad, maximizar las potencialidades creativas de todos los integrantes para lograr producir un objeto lúdico-didáctico, económico, estético y facilitador de múltiples modos de construcciones por parte de los niños resulta el desafío compartido. Así aparecen diseños de conjuntos de piezas para construir máquinas con engranajes, máquinas que ruedan utilizando en ambos casos ejes y piezas combinables de múltiples modos. Logran atender a la irrenunciable alternativa propuesta por los futuros docentes de Nivel Inicial de proponer elementos para variadas construcciones. También diseñaron la producción (siguiendo un instructivo) de un juguete con engranajes armando diversos modelos en los que analizaban en forma conjunta las posibilidades que ofrecen los diversos materiales, los diseños alternativos, los tamaños, las cantidades requeridas según trabajaran los niños en forma individual o

grupales. Llega el cuarto momento en el que la observación de todo lo no previsto que sucede y realizan los niños con el material no deja de sorprender a todos los integrantes del grupo. Se confirma entonces que la tarea de diseño y producción de objetos y materiales atenta a enriquecer las posibilidades de construcción y juegos de los niños estuvo cumplida.

Las reflexiones finales resultaron muy interesantes de compartir por resultar miradas diversas complementarias y respetuosas de los aprendizajes particulares que se logran promover en los niños, en los docentes, y en los estudiantes de ambas instituciones formadoras.

Los materiales terminados se ponen a disposición del Jardín de Infancia Mitre, los talleres de prácticas del ISPEI Eccleston, la Ludoteca de la Biblioteca Margarita Ravioli, comunidades educativas que atienden a niños en contextos vulnerables (DAEI, Desarrollo Social) (otras instituciones a definir) con la finalidad de promover la Educación Integral de los niños de Nivel Inicial.

3- Aportes de la experiencia a la Institución, la cátedra/el taller, los profesores y los estudiantes participantes.

En este punto señalamos, a modo de punteo, los aspectos reconocidos por cada una de las instituciones participantes como aportes recibidos a partir de participar de esta experiencia.

3-a- Aportes al ISPEI “Sara C. de Eccleston”

Los aportes en relación con los materiales:

Es importante destacar los aportes de este proyecto en *la producción de objetos* a partir del uso de materiales de desecho logrando que los resultados sean objetos seguros y resistentes para los niños. Este producto pudo lograrse por el trabajo multidisciplinario realizado entre los profesores y alumnos del ISPEI y los estudiantes y profesor de la Universidad Tecnológica. De esta manera se les brindó a las alumnas del profesorado la posibilidad de enriquecer las propuestas de enseñanza de las Ciencias Naturales con materiales novedosos para los niños de Nivel Inicial.

“En relación con los materiales reconocimos su importancia en el juego de construcción, el sentido que tienen el que sean resistentes y seguros.”¹⁶

Se ha recibido un enriquecimiento en relación con el conocimiento de los materiales posibles de utilizar, no conocidos por los profesores y estudiantes del Profesorado de Formación Docente

¹⁶ Fragmento del trabajo de Arena, M. Aschiere, G. Coca, V. Rodríguez, S. Sánchez, J. “Juegos de construcción con elementos que ruedan”.

descubriendo posibilidades que ofrecen y a su vez atendiendo a los criterios de durabilidad, resistencia, seguridad, como así también que resulten alternativas económicamente realizables.

Los estudiantes también participaron del proceso del desarrollo del diseño de un objeto “prototipo” a partir de las condiciones y exigencias didácticas del objeto/material de manera de que promueva determinados aprendizajes.

Se fueron realizando sucesivos bocetos de los materiales lúdico-didácticos y sus reformulaciones en función de conocer la finalidad para el niño y el potencial educativo para el docente-profesor del profesorado.

Los aportes en relación con los temas:

Otro aspecto interesante de señalar en estos Proyectos fueron *los temas seleccionados*, dado que presentaron un desafío para los grupos de estudiantes brindándoles la oportunidad de realizar propuestas desafiantes e innovadoras como por ejemplo: *las propiedades de los engranajes y su uso social*, temática poco vista en las salas de Nivel Inicial. Para ilustrar lo anteriormente citado transcribimos a continuación algunas afirmaciones de las alumnas participantes de los proyectos:

*“los engranajes resultaron un medio eficaz para enseñar la Transmisión de movimiento. Además los niños pudieron explorarlos y experimentar con ellos. La cantidad y calidad de los materiales fue lo que les permitió a los niños realizar variadas combinaciones.”*¹⁷

*“Es importante trabajar más temáticas sobre Ciencias en las salas de Nivel Inicial ya que de esta manera los niños tienen contacto directo con el “mundo que los rodea”*¹⁸

Se han podido trabajar temáticas no tan cotidianas con información científico-tecnológica adecuada. Las temáticas elegidas fueron innovadoras y desafiantes como es el caso de los engranajes y sus posibles combinaciones para construir juguetes o máquinas simples.

3-b- Aportes a la Universidad Tecnológica Nacional

El Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico – UTN participó de la experiencia por medio de sus alumnos del último año de la carrera de Técnico Superior en Disciplinas Industriales. Por lo que los alumnos que participaron no tenían, hasta entonces, ninguna formación ni experiencia docente.

¹⁷ Fragmento tomado del trabajo de Casanova, C. Falduti, C. López Barcena, J. Loureiro, R. Pérez Sanhan, M. “Juegos de construcción con engranajes”

¹⁸ Fragmento del trabajo de Castro Arce, L. Contigiani, Ma. Florencia, Funhoff, F. Truncellito, D. “Del juego con engranajes a la fabricación de un juguete”

Cabe destacar que la modalidad de cursada de la carrera de Profesor en Disciplinas Industriales (en la especialidad correspondiente) requiere ser Técnico Superior.

En este sentido la experiencia fue altamente enriquecedora para los alumnos, ya que los introdujo en el ámbito de la docencia desde el lenguaje, la didáctica, la pedagogía, etc.

Desde el punto de vista de las tareas que ellos debían desarrollar, hay varios puntos que es válido aclarar:

- La formación que reciben a lo largo de la carrera es netamente técnica, completando su formación docente después de recibirse de Técnico Superior. Por lo que esta experiencia fue algo totalmente nuevo para ellos.

- A lo largo de la carrera, se los enfrenta permanentemente a situaciones conflictivas desde el punto de vista del desarrollo de productos, donde necesariamente deben recurrir e interactuar con técnicos y profesionales de otras disciplinas. Esto facilitó la integración de nuestros alumnos a los grupos de las alumnas de vuestra casa.

- Los conocimientos técnicos y la experiencia en transmitir sus ideas, facilitó la tarea de transmitirles a las alumnas de los grupos los aspectos teóricos tecnológicos del tema a desarrollar como así también los procesos de generación de prototipos.

- En cuanto a los aportes de y para la carrera de Diseño Tecnológico y la Universidad Tecnológica Nacional, esta casa de estudios tiene una larga trayectoria de convenios interdisciplinarios. Siendo este, por las características de las especialidades involucradas, totalmente innovador. Algunos testimonios para compartir:

“En lo que respecta a la experiencia personal, como Profesor en Disciplinas Industriales trabajo desde hace ya más de veinte años. Pero por mi formación y actividades profesionales netamente técnicas, había perdido un poco todo el encanto y la gratificación que tiene ser profesor de los futuros profesores justamente en materias pedagógicas.”¹⁹

“Lo más importante para mi fue aprender que es un niño y todo lo que es capaz de hacer en el jardín de infantes”²⁰

4- Consideraciones evaluativas de la experiencia y reflexiones finales.

¹⁹ Opinión de Claudio Lázaro Profesor coordinador de la experiencia por UTN

²⁰ Algunas Afirmaciones de los Asistentes Tecnológicos: Pilar Masuyama, Cristian Pekerman y Hugo Alvelo

Reconocemos cuatro puntos centrales a saber: la organización del tiempo y la participación, alternativas posibles en la búsqueda de mayor participación, tres modelos para reflexionar y por último necesidad de acuerdos formales.

a) En relación con la **organización del tiempo y participación** de los estudiantes, en esta experiencia se desarrolló el cronograma previsto para el grupo de estudiantes del ISPEI “Eccleston” del Taller 5 (Instancia obligatoria del plan de estudios a acreditar), y sobre esta base se sumó la participación de los Asistentes tecnológicos coordinados por un profesor especialista de la UTN asistiendo un vez por semana durante todo el cuatrimestre. Los estudiantes de la UTN al participar de este proyecto no estaban cursando una instancia obligatoria de su carrera. Aceptaron cursar una oferta optativa de una experiencia compartida con otra institución como un modo de enriquecimiento formativo pedagógico personal y no con el objetivo de acreditar. Recibieron una constancia institucional de su participación como antecedente profesional a presentar en futuras búsquedas laborales. Es decir su participación resulta un tiempo optativo que eligen por fuera del plan obligatorio. Este aspecto no influyó negativamente en esta experiencia pero si creemos que no favoreció la continuidad del proyecto durante el 2008 dado que no hubo aspirantes a participar. La falta de inscripción creemos que también puede deberse al horario de cursada del “Eccleston” mañana o tarde y el profesorado UTN es por la noche. Además un gran porcentaje de estudiantes trabajan por la mañana y la tarde lo que no ha permitido concretar la participación.

b) En función de lo expresado en el punto anterior a) estamos pensando en otras **alternativas organizativas** como por ejemplo: ofrecer a los asistentes tecnológicos participar en reuniones quincenales y no semanales, recibir asesoramiento en la UTN en el horario vespertino o recibir solo algunos asesoramientos más puntuales reduciendo la exigencia horaria de participación sin dejar de lado el aporte necesario y específico que se ha evaluado tan enriquecedor.

c) Como **modelos de trabajo alternativos** para el futuro es importante considerar que el profesorado UTN pueda realizar una experiencia comprometiendo tiempos de cursada obligatoria para sus estudiantes. En este caso podría solicitar la participación a estudiantes del “Eccleston” quienes expresarían sus demandas concretas de producción de objetos-prototipos.

Se está pensando en alternativas donde instituciones “*locales*” y “*visitantes*” se alternen y complementen:

1° caso-modelo: La experiencia descrita y desarrollada en el 2007. ISPEI “Eccleston”, institución “*local*” propone cronograma, tareas, objetivos, y los asistentes tecnológicos se suman y enriquecen el trabajo propio del Taller 5.

2° caso-modelo: Estudiantes de la UTN “locales” durante la cursada de una materia obligatoria apelan a los estudiantes del ISPEI “Eccleston” como demandantes de productos-objetos materiales lúdico-didácticos y usuarios reales de ellos para proyectos educativos específicos.

3° caso-modelo: Desafío interesante a construir, proponer un cronograma real y posible que alterne desarrollo de encuentros en ambas instituciones y que la cursada del Taller resulte obligatorio y acreditable para todos los estudiantes participantes de ambas carreras.

d) Consideramos importante la construcción de un Acta de Compromiso entre ambas instituciones. En esta experiencia la hubo “de hecho” con el propósito de formalizarla en futuras experiencias.

Por último consideramos que este espacio formativo para los estudiantes pensado inter-institucionalmente resulta sumamente enriquecedor y promotor de comunidades de aprendizaje que además de compartir conocimientos complementarios se constituyen en oportunidades para aprender el trabajo profesional co-operativo.

5-Bibliografía:

Bruner, J. (1997) La Educación puerta de la Cultura. Ed. Visor Madrid.

Sarlé, P., Soto, C., Vasta, L. Violante, R. (2002). Análisis y reflexión sobre las Prácticas docentes para la construcción de conocimiento profesionales. En Desarmar... para armar. Propuestas innovadoras para la educación infantil. 0 a 5. La educación en los primeros años N° 46, Buenos Aires: Novedades Educativa.

Claudia Mabel Díaz es Licenciada en Ciencias Biológicas y Profesora de Nivel Medio y Superior de Ciencias Naturales (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires). Realizó numerosos cursos, talleres y asistió a jornadas y congresos en organismos públicos dependientes de la Universidad de Buenos Aires y de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se desempeñó como coordinadora del área de Educación Física y Salud en el Instituto Sara C. de Eccleston y como profesora adjunta en la cátedra del Seminario-Taller “Educación en y para la salud” del postítulo de Especialización superior en Jardín Maternal en el mismo instituto. Es profesora de Ciencias Naturales y su didáctica y Taller de Prevención y Cuidado de la Salud en el Instituto Sara Eccleston, Escuela Normal Superior N° 4 y N°10 de la C.A.B.A. También es Profesora titular de Ciencias Naturales I en el profesorado de Nivel Inicial de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales de Buenos Aires. Es capacitadora y disertante en diversas asociaciones públicas y privadas, tanto en Buenos Aires como en el interior de la República Argentina en temas vinculados a la actualización y perfeccionamiento para la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial y a la prevención de la salud en el Jardín Maternal. En el exterior: Diplomado Internacional

en Didáctica de las Ciencias Naturales. Honduras. Participante en el equipo de trabajo para la reescritura del documento de trabajo del *Taller 5 en el trayecto de construcción de las prácticas docentes en el Profesorado de Educación Inicial* sobre el Profesor Asesor de Ciencias Naturales. Directora: Prof. Rosa Windler. Secretaría de Educación GCBA. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. Equipo de Formación Docente. Junio de 2005. Es autora y coautora de libros en Ediciones Novedades Educativas, Puerto de Palos, Tinta Fresca, y autora de numerosos artículos del área en: revista electrónica Eccleston, revista Trayectos, revista Travesías.

Su e mail es: **claudiamdiaz8@yahoo.com.ar**

Rosa Violante es Profesora de Educación Inicial (ENS N° 10), Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación (INSP Joaquín V. González) y Especialista y Magíster en Didáctica (UBA). Actualmente se desempeña como Vicerrectora del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston". Coordina talleres del Trayecto de la Construcción de las Prácticas Docentes y dicta la materia Enseñanza en el Jardín Maternal y en 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 (INFD Instituto Nacional de Formación Docente). Ha participado en diversos equipos de trabajo para desarrollos, producción de documentos y diseños curriculares para la Formación de Docentes de Educación Inicial. 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**

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

Por Mónica Maldonado

Reflexiones sobre las prácticas de la formación docente:

“De los profesores formadores y estudiantes, a la culturas institucionales. De las culturas institucionales, a los profesores y estudiantes de la Formación Docente” (Autora Elvira R. de Pastorino)

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

Contreras, D. J. (1997): “La autonomía del profesorado”. Madrid: Morata.

Antelo, E. (1999). “Instrucciones para ser profesor: pedagogía para aspirantes”. Buenos Aires: Santillana.

Fullan, M.; Hardgraves, A. (1999): “La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar”. Buenos Aires: Amorrortu

Santos Guerra, M. A. (2006): “Enseñar o el oficio de aprender: organización escolar y desarrollo profesional”. Rosario: Homo Sapiens.

Cullen, C. A. (1997): “Crítica de las razones de educar”. Buenos Aires: Paidós.

Burgos, N. E.; Peña, C. M. (1997): “El proyecto educativo institucional: un puente entre la teoría y la práctica”. Buenos Aires: Colihue.

Palabras claves: Enseñanza Formación Docente en Educación Superior – Equipos de trabajo entre profesores – Instituciones formadoras – Cultura institucional.

“Repensando los procesos didácticos en diálogo con las Ciencias Cognitivas” (Autores: Patricia Sarlé, Sebastián Lipina y equipo)

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

Pozo Municio, J. I. (1999): “Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje”. Madrid: Alianza.

Karmiloff Smith, A. (1992): “Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo”. Madrid: Alianza

Joyce, B.; Weil, M.; Calhoun, E. (2002): “Modelos de enseñanza”. Barcelona: Gedisa.

Bianco, M.; Correa, C. (2003): “La adolescencia en Argentina: sexualidad y pobreza”. Buenos Aires: Fundación para estudio e investigación de la mujer.

Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad. (2004). Buenos Aires: Novedades educativas. Ensayos y experiencias.

Colombo, J. A.; Lipina, S. (2005): “Hacia un programa público de estimulación cognitiva infantil: fundamentos, métodos y resultados de un experiencia de intervención preescolar controlada”. Buenos Aires: Paidós.

Otros materiales complementarios²⁰:

Cd

Lipina, Sebastián; Sarlé, Patricia (2008). Construcción multidisciplinaria de propuestas de enseñanza optimizar competencias cognitivas y la adquisición de aprendizajes escolares en niños y niñas de 4 y 5 años. Proyecto PICTO. Buenos Aires: UNA, CEMIC-CONICET, UNSAM; ISPEI “Sara C. de Eccleston”.

(Se puede consultar el mismo trabajo impreso en papel)

Palabras claves: Competencias neurocognitivas y socio-afectivas – Riesgo social – Itinerario de actividades – Intervención didáctica – Aprendizaje escolares tempranos – Contextos sociales vulnerables – Neurociencia cognitiva – Estrategias de enseñanza.

“El taller 5 en el profesorado de Educación Inicial: un espacio crucial en la formación profesional del futuro docente.” (Autoras: Nora López y María Teresa Cafferata)

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

Jackson, P. W. (1994): “La vida en las aulas”. Madrid: Morata.

Diker, G.; Terigi, F. (1997): “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”. Buenos Aires: Paidós

Aebli, H. (2002): “Doce formas básicas de enseñar: una didáctica basada en la psicología”. Madrid: Narcea.

Ibáñez Sandín, C. (1998): “El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula”. Madrid: La muralla.

Santos Guerra, M. A. (2006): “Enseñar o el oficio de aprender: organización escolar y Desarrollo profesional”. Rosario: Homo Sapiens.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2005): “Taller de diseño, puesta en marcha y evaluación de Proyectos: Profesorado de Educación Inicial”. Buenos Aires: Dirección de Curricula.

Otros materiales complementarios²¹:

La Biblioteca Marina Margarita Ravioli cuenta con trabajos impresos de TCPD 5 seleccionados por los docentes, acompañados por DVD, CD y/o VHS a disposición de quienes deseen consultarlos en Sala.

Palabras claves: Competencias profesionales docentes – Proyectos áulicos – Diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos – Procesos de enseñar y de aprender – Cultura profesional docente – Práctica profesional docente – Proyectos didácticos contextualizados – Profesionalidad docente.

“Formación de docentes de Nivel Inicial en Matemática: el camino a recorrer entre el aprendizaje de los contenidos y su puesta en práctica” (Autoras: Edith Weinstein y Rosa Garrido)

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

Kamii, C. K. (1995): “El niño reinventa la aritmética: implicaciones de la teoría de Piaget”. Madrid: Aprendizaje Visor.

González, A.; Weinstein, E. (2006). “La enseñanza de la matemática en el jardín de infantes a través de juegos y secuencias didácticas”. Rosario: Homo Sapiens.

Gallego Ortega, J. L. (1998): “La educación infantil”. Málaga: Aljibe

Proyectos didácticos interdisciplinarios: indagar y cuestionar desde pequeños. (2003). Buenos Aires: Novedades educativas.

Pitluk, L. (2006): “La planificación didáctica en el jardín de infantes: las secuencias didácticas, los proyectos y la secuencias didácticas. El Juego trabajo”. Rosario: Homo Sapiens.

Otros materiales complementarios²²:

VHS.

18: Argentina. Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial “Sara Eccleston”. Cátedra: Seminario 3er Año. Profesora Patricia Sarlé. SEMINARIO - MATEMÁTICA: El número está presente como hecho social y portador de información. Año 1994.

Duración total: 42 minutos.

44/1: _Argentina. Video realizado por alumnas de Seminario del IES Sara Ch. De Eccleston.
Seminario – Matemática: Espacio. 1996.

Duración total: 2hr 5’

59.: Argentina. Video realizado por alumnos de Seminario del IES Sara Ch. De Eccleston.
Seminario – Matemática: Transformaciones del objeto. 1997

Duración total: 1hr 22 minutos.

Palabras claves: Didáctica de la Matemática – Resolución de problemas – Matemática en la Educación Inicial – Dispositivo didáctico – Unidades didácticas – Proyectos.

Relatos de Experiencias desarrolladas en las Institutos:

“El Programa de Tutoría como dispositivo favorecedor del aprendizaje en el Nivel Superior”

(Autoras: Graciela Coppa, Silvia Itkin, Nora Rodriguez Luini y Laura Hereñú)

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

Souto, M. y otros. (1999): “Grupos y dispositivos de formación”. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Jackson, P. W. (1994): “La vida en las aulas”. Madrid: Morata

Perkins, D. (1997): “La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente”.

Chardon, M. C. (2000): “Perspectivas e interrogantes en psicología educacional”. Buenos Aires: Eudeba.

Fernández, L. M. (1998): “El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la educación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales”. Buenos Aires: Paidós.

Giordan, A.; Gerard de. (1999): “Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos”. Sevilla: Díada.

Palabras claves: Procesos de aprendizaje – Tutoría en el Nivel Superior – Proyecto institucional – Dispositivos de formación – Comunidades de aprendizaje.

“El uso de la empatía en los contenidos de Ciencias Sociales” (Autora: María Antonieta De la Peña)

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

Varela, B.; Ferro, L. (2000): “Las ciencias sociales en el Nivel Inicial: andamios para futuros Ciudadanos”. Buenos Aires: Colihue.

Varela, B. (1999): “Las ciencias sociales en la escuela: de la producción del conocimiento a la transposición didáctica”. Buenos Aires: Prociencia.

Goris, B. (2006): “Las ciencias sociales en el jardín de infantes: unidades didácticas y proyectos”. Rosario: Homo Sapiens.

Braslavsky, C.; Birgin, A. (1992): “Formación de profesores: impacto pasado y presente”. Buenos Aires: Miño.

Brailovsky, D. (2008): “Sentidos perdidos de la experiencia escolar: angustias, desazón, reflexiones”. Buenos Aires: Noveduc.

Palabras claves: Enseñanza en las Ciencias Sociales – Empatía – Institutos de Formación docente – Empatía histórica – Identificación histórica.

“Dejando huellas” (Autoras: Silvia Magaldi y Nora López)

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

Santos Guerra, M. A. (1995): “La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora”. Málaga: Aljibe.

Zabalza, M. A. (1987): “Áreas, medios y evaluación en la educación infantil”. Madrid: Narcea.

Burgos, N. E. (2007): “La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el jardín de infantes: pensamiento divergente, integración cultural y escuela creativa”. Rosario: Homo Sapiens.

Proyectos didácticos interdisciplinarios: indagar y cuestionar desde pequeños. (2003). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Willis, A.; Ricciuti, H. (1990): “Orientaciones de la escuela infantil de cero a dos años”. Madrid: Morata.

Rayna, S.; Laevers, F.; Deleau, M. (1999): “La educación preescolar: ¿cuáles son sus objetivos pedagógicos?”. Buenos Aires: A-Z.

Penchansky de Bosch, L.; San Martín de Duprat, H. (1997): “El nivel inicial: orientaciones para la práctica”. Buenos Aires: Colihue.

Palabras claves: Articulación intra-trayectos – Materiales didácticos – Jardín Maternal – Enseñanza.

“Producción de material lúdico-didáctico para el desarrollo de propuestas de Enseñanza de Educación Inicial: proyecto Inter-Institucional entre Instituto Superior del profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston” y la Universidad Tecnológica Nacional: Carrera Técnico Superior en Diseño y Tecnología” (Autores: Claudia Díaz, Claudio Lázaro y Rosa Violante)

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

Frigerio, G.; Poggi, M. (1997): “El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas”. Buenos Aires: Paidós

Waidler, L. (2009): “Herramientas para proyectos didácticos: experiencias interdisciplinarias”. Buenos Aires: Novedades educativas. Colección 0 a 5.

Díaz de Rivera, C.; Corro de Bembhy, N. C. (1994): “Experimentación y asombro en el taller de ciencias”. Buenos Aires: Actilibro, 1994.

Benloch, M. (1984): “Por un aprendizaje constructivista de las ciencias: propuesta didáctica para el ciclo superior de la educación básica”.

Benloch, M. (1998): Ciencias en el parvulario: una propuesta psicopedagógica para el ámbito de la experimentación.

Otros materiales complementarios²³:

VHS:

132/1. Argentina. Video realizado por alumnos de Seminario del IES Sara Ch. De Eccleston. Profesora: R. Violante. Seminario: Las poleas como objeto físico, social y tecnológico. 2000.

132/2. Argentina. Video realizado por alumnos de Seminario del IES Sara Ch. De Eccleston. Profesora: R. Violante. Seminario: Las poleas como objeto físico, social y tecnológico. 2000.

132/3. Argentina. Video realizado por alumnos de Seminario del IES Sara Ch. De Eccleston. Profesora: R. Violante. Seminario: Las poleas como objeto físico, social y tecnológico. 2000.

Duración total: 32’

CD

52 .TCPD 5, 2005. *Construyendo pistas para jugar*. Fotos. (Ingreso: primer cuatrim. 2005) Fotos de la implementación y de la construcción de los materiales.

Palabras claves: Organización intra e interinstitucional – Materiales lúdico-didácticos – Juguetes con engranajes y con objetos que ruedan – Asistentes tecnológicos

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

Por Ana María Rolandi

Reflexiones sobre las prácticas de la formación docente:

“De los profesores formadores y estudiantes, a la culturas institucionales. De las culturas institucionales, a los profesores y estudiantes de la Formación Docente”

Una experiencia sobre el contenido del trabajo docente (Artículo escrito por Andrés Falcón Armas, Sonia Saavedra Rodríguez y M^a Rosa Lázaro Rodríguez, publicado en la Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España)

http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=300&Itemid=63

“Repensando los procesos didácticos en diálogo con las Ciencias Cognitivas”

Red de Neurociencia Cognitiva

<http://www.neurocienciacognitiva.es/>

¿Qué es la Ciencia Cognitiva?

http://www.plataforma.uchile.cl/fb/cursos_area/cognit/unidad1/default.htm

Artículo sobre Francisco Varela y las Ciencias Cognitivas publicado en la Revista chilena de neuro-psiquiatría

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-92272001000400004&script=sci_arttext

Artículo escrito por Fredy González, publicado por la Universidad de La Rioja (España), denominado “Las Ciencias Cognitivas como contexto para interpretar las nuevas concepciones acerca del aprendizaje”

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=839475>

“El taller 5 en el profesorado de Educación Inicial: un espacio crucial en la formación profesional del futuro docente.”

El perfil del profesorado en el siglo XXI

<http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/Cursos/CompetenciaProfesionales.pdf>

Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo (Artículo escrito por Graciela Bar)

<http://www.oei.es/de/gb.htm>

Artículo escrito por José Tejada Fernández, publicado por la Universidad de La Rioja (España), denominado “Profesionalidad docente”

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=304226>

"Formación de docentes de Nivel Inicial en Matemática: el camino a recorrer entre el aprendizaje de los contenidos y su puesta en práctica"

Sitio dedicado a la enseñanza de la Matemática y su didáctica
<http://didactica-y-matematica.idoneos.com/>

La didáctica de la Matemática como disciplina científica (Artículo publicado por el Portal Educ.ar)
http://aportes.educ.ar/matematica/nucleo-teorico/tradiciones-de-ensenanza/-sintesis-del-desarrollo-de-algunas-teorias-sobre-la-ensenanza-de-la-matematica/la_didactica_de_la_matematica.php

Grupo de investigación en didáctica de la Matemática
http://www.fcen.uba.ar/carreras/cefiec/matem/mat_inv.htm

El material didáctico en la enseñanza de las Matemáticas
<http://www.arrakis.es/~antmarti/ensena.htm>

Revista de investigación en enseñanza de la Matemática
<http://www.pna.es/>

Blog sobre didáctica de la Matemática
<http://ladidactica19.blogspot.com/>

Artículo escrito por José Antonio Fernández Bravo, publicado por la Universidad de La Rioja (España), denominado "Didáctica de la Matemática en la Educación Infantil"
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2668771>

Relatos de Experiencias desarrolladas en las Institutos:

"El Programa de Tutoría como dispositivo favorecedor del aprendizaje en el Nivel Superior"

Artículo escrito por María del Carmen Malbrán, docente de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad Nacional de Buenos Aires, sobre la tutoría en el Nivel Universitario.
<http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/010101/A2ene2004.pdf>

Página Web mexicana que da cuenta de distintas modalidades de tutoría.
http://www.itson.mx/tutoria/pagina_modulo_uno_conten.htm

Propuesta institucional de tutorías en el marco de la Universidad Nacional de Tucumán.
http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/093.htm

Artículo publicado en la Revista Mexicana de Orientación Educativa titulado "Los Planes de Acción Tutorial en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí"
<http://www.remo.ws/revista/n5/n5-slp.htm>

"El uso de la empatía en los contenidos de Ciencias Sociales"

Portal que aborda temáticas relacionadas con la inteligencia emocional
http://www.inteligencia-emocional.org/habilidades_practicas/empatia.htm

Artículo sobre la empatía
<http://www.proyectopv.org/1-verdad/empatia.htm>

Definición de empatía
<http://www.psicopedagogia.com/definicion/empatia>

Artículo escrito por el Dr. Fernando Linares y publicado en “Ciudadano”, denominado “La empatía está relacionada con la capacidad intelectual”
http://67.225.194.24/~ciudad/news/index.php?option=com_content&view=article&id=3084:la-empatia-esta-relacionada-con-la-capacidad-intelectual-&catid=53:drlinares&Itemid=96

Artículo escrito por Agustí Alcoberro Pericay, publicado por la Universidad de La Rioja (España), denominado “Dos actividades de empatía histórica en Secundaria”
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167534>

Artículo denominado “El proceso de renovación de la enseñanza de la Historia en Secundaria” (Replanteamiento y renovación de la enseñanza de la Historia en México)
http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_12.htm

“Dejando huellas”

La organización del entorno en el Jardín Maternal
<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/2h15.html>

“Producción de material lúdico-didáctico para el desarrollo de propuestas de Enseñanza de Educación Inicial: proyecto Inter-Institucional entre Instituto Superior del profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston” y la Universidad Tecnológica Nacional: Carrera Técnico Superior en Diseño y Tecnología”

Artículo escrito por Martha Glanzer para “El Globo Rojo”: “Los juguetes: material lúdico-didáctico autónomo”
http://www.educared.org.ar/infanciaenred/elglobo rojo/piedra/2005_07/02.asp

Convocatoria a la Revista N° 12: Segundo cuatrimestre 2009.

e- Eccleston invita formalmente a la presentación de Artículos y Relatos de Experiencias para la Revista electrónica N° 12, del Segundo Cuatrimestre de 2009.

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 27 de Noviembre de 2009**.

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.