Un camino recorrido y nuevas expectativas

Más de veinte años de formación permanente

PROYECTO DE MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL
Y PRIMARIA EN URUGUAY (8675 UY) | ANEP-CODICEN / BIRF

Un camino recorrido y nuevas expectativas

Presidente del Consejo Directivo Central
Dr. Robert Silva

Consejero Dr. Juan Gabitto Zóboli
Consejera Prof. Dora Graziano Marotta
Consejero Prof. Juan Pérez
Consejero Prof. Ademar Cordones

Directora de Educación Inicial y Primaria
Dra. Graciela Fabeyro
Subdirectora Mag. Olga de las Heras

Coordinadora General del Proyecto de Apoyo
a la Escuela Pública Uruguaya
Mtra. Milka Shannon Tourn

Un camino recorrido y nuevas expectativas

Más de veinte años de formación permanente

Coordinadoras:
Miriam Darín
Mercedes Laborde
Gabriela Picún
Dinorah Rodríguez

Coordinación de Formación:
Janet Febles

Coordinación General:
Milka Shannon

BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO - BIRF / PROYECTO DE MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA EN URUGUAY (8675 UY)

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - ANEP
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL - CODICEN
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA - DGEIP

Un camino recorrido y nuevas expectativas.
Más de veinte años de formación permanente

© 2022, Proyecto de Mejora de la Calidad de la Educación Inicial y Primaria en Uruguay (8675 UY)

Fotografías: Proyecto de Mejora de la Calidad de la Educación Inicial y Primaria en Uruguay (8675 UY)

Producción editorial: Doble clic • Editoras
doble.clic.editoras@gmail.com
www.dobleclic.uy

ISBN 978-9974-747-61-6

Nota: El uso de un lenguaje que no discrimine entre varones y mujeres es una de las preocupaciones del Proyecto de Mejora de la Calidad de la Educación Inicial y Primaria en Uruguay (8675 UY). Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de hacerlo en nuestro idioma. En tal sentido y con el fin de evitar la sobrecarga que supone utilizar en español o/a para marcar la referencia a ambos sexos, hemos optado por emplear el masculino genérico, en el entendido de que todas las menciones representan siempre a varones y mujeres.

Montevideo, mayo de 2022

Contenido

Introducción 9
Milka Shannon Tourn

Formación en servicio: un espacio de profesionalización docente 15
Janet Febles Martínez

Parte 1. Componente Educación Inicial

Introducción 23
Mercedes Laborde

La Colección Andariega:
itinerarios para la gestión del camino lector en la primera infancia 27
Olga Belocón, Mercedes Laborde y Paola Parodi

El niño como sujeto de derecho 35
Andrés Musto

La centralidad del juego 39
Mariana Corujo y Fernanda García

La formación en las disciplinas artísticas 49
Oscar Dotta, Valeria Lepra y Paola Parodi

Diálogo entre disciplinas: Problematizando conceptos
y creencias sobre el cuerpo y el movimiento en educación inicial 57
Ana Cerutti, Valeria Bregonzi y Bettina Cauteruccio

Parte 2. Componente Gestión

Introducción 67
Miriam Darín

Reunión del colectivo docente: un espacio de reflexión y participación 75
Raquel Costa y Melissa Fernández

Los vínculos en la escuela 79
Valeria Colina

Acompañamiento a directores e inspectores referentes 81
Miriam Darín

Parte 3. Componente Transición Primaria-Media

Rezago y Centros Educativos Asociados 85
Gabriela Picún Astaldi, Nancy Costa, Sheila Chilindrón, Marta Reggiardo, Luciana Álvez y Rosario Ortega (con la colaboración de Mario Nicodella)

Parte 4. Componente Talleres en Tiempo Completo en modalidad ABP

Talleres en modalidad ABP 103
Dinorah Rodríguez (con la colaboración de los formadores: Ana Laura Lujambio, Angelina Rodríguez, Donaldo Conde, Adriana Ballestero, María Ana Ipar, Alejandra Viola, Osvaldo Gutiérrez y Silvia Hawelka)

Parte 5. Investigación

Trayecto de iniciación en la formación en investigación sobre las prácticas docentes 129
Lilián Bentancur, Ivanna Centanino y Eleonora Peluffo

Inicio a la investigación en Educación Inicial 135
Mariana Corujo, Mercedes Laborde y Olga Belocón

Acompañamiento a supervisores 141
Raquel Parins y Roxana Meléndrez

Elucidar las prácticas 147
Rosario Giovanna Clames, Roberto González y Fernanda Garrasini

La observación de clase como dispositivo de reflexión sobre la práctica 157
Dinorah Rodríguez

Introducción

"En el marco del Tercer Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (ex MECAEP), desde el año 1998 se ha desarrollado un programa de Formación en Servicio para Docentes de Escuelas de Tiempo Completo", así iniciaba el tercer párrafo de la introducción de *Una escuela dispuesta al cambio. Diez años de formación en servicio* la coordinadora general del proyecto, maestra Marina Orozco. Hoy, a más de veinte años de la creación del programa, siguiendo la línea iniciada con esa y otras publicaciones, queremos recoger la posta y presentar *Un camino recorrido y nuevas expectativas. Más de veinte años de formación permanente*, una publicación que revisa lo realizado y proyecta una forma renovada de colaborar con el desarrollo profesional de nuestros docentes de escuelas y jardines de tiempo completo/jornada completa. Se presentan también en este libro los cursos implementados mediante el préstamo actual BIRF/ANEP-PAEPU y se revisan algunos mojones de las escuelas de tiempo completo (ETC).

Las escuelas de tiempo completo

Recordar los antecedentes de esta modalidad de escuelas nos permite recorrer sus trayectorias desde aquellos inicios en la segunda mitad de la década del ochenta, cuando aparecieron los primeros centros de tiempo completo, en un programa piloto que iniciaba un camino de atención a las realidades contextuales de la sociedad uruguaya.

En los inicios del siglo XX encuentran su antecedente principal en las entonces escuelas al aire libre, que atendían a los alumnos con serios problemas de salud, que necesitaban un predio amplio para poder tomar "baños de sol" por sus problemas físicos, consecuencia de la tuberculosis que los afectaba. Pero junto a ellos surgió una respuesta educativa particular, que era la que la institución escolar podía brindar. También tienen un antecedente en las escuelas rurales, que brindaban desayuno, almuerzo y a veces merienda en lugar de almuerzo.

Se pensó en los inicios en resolver la atención de los niños de los contextos más desfavorecidos para la mejora de los resultados de aprendizaje. Las propuestas de la década de los noventa referían a atender a los hijos de las madres trabajadoras, brindar rudimentos de informática educativa en salas implementadas para esos efectos y, en tercer lugar, incorporar el aprendizaje de un segundo idioma (inglés).

Las líneas de política educativa marcan el camino con una fuerte intervención focalizada en los contextos de mayor vulnerabilidad, dado que las evidencias mostraban cómo afectaban estos factores el rendimiento escolar de los estudiantes y a la institución escolar toda, que debía repensarse para lograr la inserción social de estos niños y sus familias.

La localización también fue un desafío para las autoridades; las familias podían no adherir a un modelo de tanta carga horaria por motivos diversos (el apego familiar, las dudas sobre la validez de la propuesta pedagógica que surgió como consecuencia de esa focalización); en fin, las comunidades se expresaron a favor o en contra de su anclaje en el territorio.

Se definió entonces un modelo pedagógico específico integral que se basó en la ampliación del tiempo de enseñanza y aprendizaje de la jornada escolar, el inicio de la formación en servicio de los docentes y el fortalecimiento institucional con el mismo programa escolar que todas las escuelas primarias del país pero con 7 horas y media de labor diaria y 2 horas y media de coordinación en colectivo docente, completando así las 40 horas semanales. Se entendió que esta experiencia educativa contribuiría otorgando oportunidades educativas a los estudiantes de los contextos más vulnerables desde lo social, lo económico y lo cultural.

Se inició así una fuerte inversión del Estado uruguayo (ANEP con el apoyo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento [BIRF]) para la readecuación de los edificios escolares y la nueva infraestructura, con la construcción de escuelas diferentes, amplias, modernas y coloridas, donde los espacios de recreación, los juegos y la circulación son atendidos especialmente. Los espacios para la alimentación, comedores y cocinas se rediseñaron y un nuevo equipamiento reemplazó a los bancos varelianos y a las largas mesas y bancos de madera de los comedores escolares tradicionales.

Posteriormente, se complementó la innovación con materiales acordes y necesarios para las actividades recreativas, musicales y científicas.

La formación en servicio, una dimensión esencial

Una nueva escuela comenzó a andar y en ese camino de cambio, de transformaciones, fortalecer la formación de los docentes resultaba fundamental. Así se inició el fuerte trabajo de los equipos de formación; se trata de acompañar, de mostrar nuevos recorridos programáticos, de encontrar y utilizar otras estrategias didácticas, de pensar y repensar la escuela por parte de los directivos, de los docentes de aula, de los supervisores de todo nivel, optimizando los tiempos y espacios escolares. La formación acompaña el desarrollo de la nueva propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo, realizada por las maestras directoras Teresita Francia y Marina Orozco con el aporte de quienes estábamos también en cargos de dirección en todo el país. Las consultas fueron regionales y finalmente se aprobó en un encuentro en la Colonia de Malvín el texto que se presentaría a las autoridades.

La formación en el Programa de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (PAEPU) tiene larga trayectoria desde la Resolución 1, Acta 90, del 24 de diciembre de 1998,

momento en que se institucionalizó ese modelo pedagógico y organizacional.

Desde siempre la formación en servicio atendió a algunas dimensiones consideradas relevantes:

- El impulso a la formación de los docentes como profesionales de la educación.
- El fortalecimiento de los formadores de formadores para un trabajo que apuesta a la calidad educativa.
- La posibilidad del intercambio entre docentes de diferentes realidades a lo largo y ancho del país
- La acreditación de los cursos con evaluaciones predefinidas.
- Las visitas al territorio por parte de los coordinadores y formadores para acompañar *in situ* a los cursantes.

La propuesta de formación pretende que los docentes que participan en esos procesos vivan instancias de crecimiento en profundidad personal y profesional: un modelo centrado en la autoformación y el análisis y, como un contexto laboral propio, un ámbito para el aprendizaje docente. La intención es lograr la circulación de los saberes, la reflexión y el ejercicio particular del rol. Es necesario sostener el estudio, la lectura de bibliografía en el período entre instancias presenciales; la atención a las creencias y concepciones de los docentes y de los formadores; la resistencia al cambio en las prácticas de enseñanza, la importancia del intercambio horizontal "enriquecimiento profesional" y un análisis estrecho entre la práctica-teoría y viceversa.

Con esta propuesta formativa, se busca que los docentes desarrollen competencias para lograr un ambiente de aprendizaje que genere un clima vincular adecuado a las interacciones entre pares y con el docente; sean capaces de provocar deseos de aprender en sus alumnos a través de propuestas desafiantes, motivadoras, que impliquen desafíos a realizar y solucionar; y se orienten a buscar el sentido en la enseñanza y en los aprendizajes de sus estudiantes conectándolos con la vida.

Evidentemente, la formación en servicio que atiende el actual PAEPU está alineada con la política de formación permanente para los docentes en la línea actual de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). En este sentido, se piensa en un desarrollo profesional que permita atender la realidad de los centros contextualizando las problemáticas y las condiciones estratégicas y que contemple aspectos pedagógico-didácticos, sociales, culturales y políticos.

Se abordan las instancias de formación buscando la construcción de conocimiento sobre las prácticas situadas en un contexto particular, ubicado social e históricamente. La reflexión individual y colectiva en el espacio privilegiado de construcción colectiva que poseen las escuelas de tiempo completo permite el análisis para observar, reflexionar, actuar y volver a reflexionar y a actuar en un ciclo permanente de pensamiento en la acción. Importa la relación con el saber y su transposición didáctica atendiendo las relaciones pedagógicas que se generan y la nueva mirada a la práctica educativa.

Se incorporan aspectos de investigación en educación, la investigación de los educadores orientada a la función docente para lograr la reflexión crítica sobre las prácticas en relación dialéctica con la teoría en pro de la mejora de la calidad de la educación y de los aprendizajes de los estudiantes. Se apuesta a que el profesional de la educación incorpore actividades de investigación que le permitan la autoformación y la construcción de conocimientos desde lo disciplinar y lo didáctico con vínculos hacia la extensión y la enseñanza. Se enfatiza la línea de investigación en educación inicial, en el trabajo con el

aprendizaje basado en problemas (ABP) y en las actividades con directores e inspectores para dar una mirada más crítica y reflexiva a sus intervenciones.

En este sentido, en palabras de Miguel Martínez, "analizando las investigaciones en educación, como en muchas otras áreas, se puede apreciar que una vasta mayoría prefieren hacer investigaciones acerca de un problema, antes que investigación para solucionar un problema" (2009, p. 239), y agrega que la investigación-acción cumple con ambos propósitos. Por su parte, Antonio Latorre señala que la investigación-acción se diferencia de otras investigaciones en los siguientes aspectos: a) Requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación; b) El foco reside en los valores del profesional, más que en las consideraciones metodológicas; c) Es una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones (2007, p. 28). Igualmente, señala Latorre que las metas de la investigación-acción son: mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica, articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación; acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento, además de hacer protagonistas de la investigación al profesorado.

La formación es un aspecto fundamental en la etapa actual del proyecto y tiene una mirada externa sobre su impacto, un estudio llevado adelante por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en 2018 y 2019, y, a su vez, en 2021 fue la última aplicación del instrumento de observación TEACH en una muestra de escuelas de tiempo completo, lo que permite el monitoreo del programa de formación en territorio, detallando una serie de aprendizajes en la implementación de la herramienta de observación. A través de esta, se busca establecer en qué medida dichas prácticas se ajustan a la propuesta promovida por la formación.

La formación en el PAEPU abarca los siguientes componentes, definidos con la misión del Banco Mundial correspondiente al Préstamo ANEP/BIRF 8675 UY del año 2017, y se concreta en cuatro áreas diferentes:

1. Educación temprana, con el área de Educación Inicial que culmina el ciclo formativo bianual en 2021.
2. Primaria, que incluye el área de Gestión Educativa y comprende: el Curso I, de apoyo a la propuesta pedagógica y acompañamiento a directores de escuelas de tiempo completo e inspectores referentes, y el área de Talleres de Proyectos en modalidad ABP.
3. Transición entre la educación primaria y media: Curso Rezago y CEA —dirigido a maestros y directivos de escuelas, y coordinadores de ciclo básico y profesores de primero y segundo año de Lengua y Matemática— y análisis de las prácticas de enseñanza. Mediante este componente se busca lograr transiciones exitosas, para lo cual se implementan cursos de apoyo a maestros de sexto año en aquellas escuelas con alto índice de alumnos vulnerables y escuelas con alto índice de rezago en sexto, primero y segundo, y se ofrece apoyo a escuelas con Centros Educativos Asociados (CEA). También se lleva adelante un curso de investigación sobre las prácticas educativas.
4. Sistema de seguimiento y evaluación, para fortalecer la capacidad de evaluación del sistema educativo. En este componente se llevó adelante un estudio de observación sobre la clase (INEEd), que analiza el tiempo en las escuelas

de tiempo completo, el clima escolar y la infraestructura, así como un estudio diagnóstico sobre género.

El contenido del libro

Este libro fue pensado desde sus inicios con un recorrido similar al del libro publicado más de diez años atrás, pero con características propias. Se definió en conjunto, se elaboraron borradores, se leyeron en forma compartida y reflexiva con las coordinadoras y se apostó a transmitir el recorrido elegido, derivado del plan de acción 2021, pero a su vez con coherencia respecto a lo acordado desde 2017 y proyectado hasta 2022 y en consonancia con el Programa de Desarrollo Educativo del Consejo Directivo Central de la ANEP.

Mtra. Milka Shannon Tourn
Coordinadora General del PAEPU

Formación en servicio: un espacio de profesionalización docente

La ANEP tiene como una de sus líneas prioritarias el fortalecimiento de la profesión docente, de acuerdo con lo explicitado en el Lineamiento Estratégico n.º 5 del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 (ANEP, 2020a, 2020b, 2020c).

El desarrollo profesional que promueve el PAEPU, como acompañamiento en distintos períodos de la profesionalización docente, se adecua a las políticas educativas del quinquenio, los resultados de las evaluaciones y las necesidades específicas de los docentes que se desempeñan en las escuelas y jardines de tiempo completo, en sus diferentes roles.

La propuesta educativa de las escuelas de tiempo completo abarcaba los temas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, además de la organización de los tiempos y los espacios educativos. En esos tiempos y espacios aparece la implementación de diversos aspectos de la propuesta pedagógica: instancias de juego organizado, proyectos en diversas áreas desarrollados en formato de taller, el análisis de la convivencia escolar y, fundamentalmente, la organización de la reunión de colectivo docente.

Francisco Imbernon (1989) expresa que no se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación permanente de los docentes. Esta ha de apoyarse en el análisis, la investigación, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica. Supone la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y a la vez profundizadora y de retroacción de la formación inicial, para proporcionar mejores formas de enseñar por parte de todos los involucrados en cada centro escolar.

La formación ha ido evolucionando y acrecentándose con el correr del tiempo, por la cantidad de docentes que cursaban a medida que se abrían más escuelas y por la atención de solicitudes para intervenciones en otras modalidades de escuelas de todo el país (por ejemplo, escuelas de contexto sociocultural crítico).

La formación permanente enfrenta nuevos desafíos hoy y debe estar focalizada en la reflexión sobre la rela-

ción dialéctica teoría-práctica y en una mayor profundización de saberes, una mejor "lectura" de la "situación escuela" y la "unidad aula", para intervenir en forma intencional y planificada, desde la perspectiva curricular crítica en diálogo pedagógico y trabajo colaborativo con integración de todos los involucrados.

En la propuesta 2021, se habilita que la formación permanente se acerque al centro escolar, con contenidos que focalizan en dos dimensiones fundamentales: la investigación de la práctica profesional y la reflexión sobre la intervención didáctica. La intención es pensar la enseñanza desde un modelo más holístico, multifacético, regulativo–descriptivo e interpretativo-explicativo de aspectos particulares de cada situación de aula. De igual forma, el estudiante adquiere relevancia pues él es el centro del aprendizaje.

Dados los años de pandemia por la situación de emergencia sanitaria por la pandemia de SARS-CoV-2 en 2020 y 2021, cuando ocurrió una presencialidad intermitente en las escuelas de todo el país por parte de niños y docentes, para evitar mayor cantidad de contagios, también la formación en servicio debió cambiar de formato. Pasamos del *cronos* al *kairos*, es decir, del tiempo cronológico y secuencial al tiempo indeterminado donde las cosas suceden. En esa vorágine, las tecnologías digitales se configuraron como aliadas ineludibles, así como también en faros que desnudaron la realidad de las desigualdades de las sociedades a nivel mundial (Dussel, 2020; UNESCO, 2020).

Se debió considerar el cambio desde la concurrencia a los departamentos y desarrollar los cursos en forma presencial e intervenir en territorio anclando los formadores en las propias escuelas, hacia la adopción de un formato virtual, sincrónico y asincrónico, donde los docentes realizan su participación en un campo virtual y la producción académica de proceso y final de cada módulo se lleva adelante en la plataforma CREA del Plan CEIBAL. Los diseños de dispositivos tomaron el carácter sistémico requerido por el proceso de cambio. Así, los rasgos identitarios de la formación que caracterizaron siempre al proyecto fueron repensados para continuar garantizando la formación en todos los cursos. Se ve como imprescindible analizar, reflexionar y resignificar los cambios, adaptaciones y nuevos recorridos para continuar con la perspectiva transformadora, que se crea, se sostiene y se lleva a cabo a través de la didáctica profesional desarrollada en cada componente.

Cada curso en forma sincrónica o asincrónica en los entornos virtuales permite el intercambio, el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Las propuestas para los encuentros sincrónicos mensuales se realizaron través de la plataforma ZOOM.

En los espacios sincrónicos y asincrónicos varían los recursos informáticos (Padlet, ppt, Drive, Prezi, Powtoon, videos, clases virtuales de expertos o de las propias escuelas subidas a plataforma, etc.), en diferentes formatos, que dinamizan la participación de formadores y cursantes. Se incluyen: aportes bibliográficos con lecturas obligatorias y complementarias sobre las temáticas abordadas; visualización de videos de expertos para análisis y reflexión; propuestas de foros de consulta, intercambio, discusión, así como propuestas de evaluación a través de rúbricas, preguntas problematizadoras, situaciones para resolver luego de las tareas al finalizar cada jornada y la tarea final, que recoge el proceso formativo individual. Cada instancia de formación se retroalimenta y resignifica en forma permanente y dinámica con las intervenciones del equipo formador. La planificación de cada equipo de formación considera en la malla curricular de cada curso la forma en que se repensaron los espacios educativos de las escuelas de tiempo completo para

la virtualidad, para acompañar también a los docentes en ese proceso.

A su vez, desde las coordinaciones de formación y general se pensó la formación de formadores para estos cambios. Por tal motivo, en el seminario virtual que se desarrolla en este marco se procura la coherencia de la formación, acompasada con el desarrollo de los cursos que se imparten a los docentes, dotándolos de herramientas para profundizar en ellos.

La formación en servicio de los docentes con carácter permanente y continuo y con perfil investigativo es a lo que se abocó el PAEPU en 2021.

> … existe una relación directa entre la propuesta de intervención del docente que dirige el foro y el patrón comunicacional del grupo virtual. Un docente que despliega un abanico de estrategias de intervención y una activa participación en el foro provoca una gran interactividad entre los participantes del grupo virtual. Por el contrario, una pobre intervención en calidad y cantidad por parte del docente produce poca participación de los alumnos con aportes de escasa significación. (Mazzotti, 2005, p. 25)

Los cursos son planificados y gestionados desde las coordinaciones, pasando por diferentes etapas, y se incorpora en las propuestas de formación el proceso de investigación-acción. Los equipos de formación acompañan en los encuentros sincrónicos, en los foros, en pequeños grupos, donde se problematiza y dinamiza para estimular avances en las propuestas y conceptualizaciones. En particular, se ha puesto énfasis en la orientación sobre cómo realizar el registro de datos que emergen de los distintos momentos del curso, para comunicarlos posteriormente en diferentes formatos y recursos informáticos.

Las coordinadoras planifican, analizan y piensan juntas, y luego en cada componente con sus formadores, cómo impulsar el trabajo institucional colaborativo-cooperativo a través de lo propuesto en los cursos mediante las tareas propuestas en cada módulo, el análisis, la reflexión y la transformación de prácticas institucionales y de enseñanza en las escuelas y jardines de esta modalidad. Promueven la producción y circulación de conocimientos e innovación pedagógica con uso de recursos informáticos, plataforma y bibliografía e investigaciones que propician nuevos saberes, innovación y producción de nuevos conocimientos generados desde esas prácticas en territorio.

Todos los docentes que ingresan a las escuelas de tiempo completo tienen que realizar el “Curso I. Apoyo a la propuesta pedagógica de las escuelas de tiempo completo” para quedar habilitados a realizar las diversas propuestas año tras año.

Esta pretende ser una estrategia de formación que propone como objetivos generales, entre otros, sostener una cultura de la formación permanente basada en los principios rectores de las políticas educativas del quinquenio, focalizando en cada intervención en jerarquizar la autoridad ético-pedagógica de los equipos docentes como sujetos responsables de la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes prioritarios para el siglo XXI, promoviendo su profesionalización.

Los cursos al inicio del proyecto fueron focalizados en las distintas áreas de conocimiento según las necesidades de los docentes y la existencia de un currículo no muy amplio en cuanto a contenidos diversificados por campos de conocimiento o disciplinas. Posteriormente, con la puesta en práctica del Programa CEIP 2008 (ANEP, 2008), aún vigente, fueron adaptándose hasta llegar a la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, modalidad en la que hoy transcurren, planificados según los componentes definidos oportunamente en el Préstamo ANEP/BIRF 8675 UY del año 2017.

Los componentes de la Formación en Servicio

1. Componente Educación Inicial

Curso: La educación inicial desde una mirada integradora

Los objetivos son: repensar la formación docente como proceso personal y social; profundizar acerca de la incidencia del juego en los procesos de alfabetización del niño en la primera infancia; analizar situaciones de interacción entre la literatura y el juego de manera de enriquecer las estrategias de intervención del docente; ampliar los recursos teórico–prácticos de los maestros de Educación Inicial acerca del cuerpo en movimiento, para enriquecer las intervenciones en su práctica cotidiana con las niñas, los niños y familias.

Curso: La Colección Andariega: itinerarios para la gestión de un camino lector

Tiene por objetivo brindar herramientas que fortalezcan la gestión de la Colección Andariega a fin de promover el uso frecuente de este recurso dentro de las aulas de Educación Inicial y en instancias que permitan entrar en contacto con distintas obras literarias y de esta forma generar múltiples situaciones de reflexión y construcción de sentidos aprendiendo a reconocer autores, géneros, imágenes y temas presentes en la colección.

Curso: Inicio a la investigación en Educación Inicial. Una mirada sobre las prácticas vinculadas a la Colección Andariega

Son sus objetivos participar de un proceso de desarrollo profesional que reconoce a la investigación como tarea sustantiva del quehacer educativo; favorecer procesos de análisis y reflexión que aporten para la mejora en la enseñanza y el aprendizaje; y fortalecer la visión de la institución escolar como espacio de investigación y desarrollo profesional.

2. Componente Gestión

Curso I. Apoyo a la propuesta pedagógica de las escuelas de tiempo completo

Los principales objetivos son: acompañar a los maestros que se inician en esta modalidad para que elaboren su propia versión de una escuela de estas características, con extensión de tiempo pedagógico, luego de analizar los documentos oficiales e intercambiar con otros docentes; analizar y reflexionar sobre las propias prácticas fortaleciendo la gestión de espacios y tiempos presenciales y virtuales de enseñanza-aprendizaje; y evaluar experiencias, recuperarlas y analizarlas a la luz de otras metodologías y otros marcos teóricos.

Acompañamiento a directores e inspectores

En estas instancias, los principales objetivos son fortalecer los equipos de dirección de las escuelas de tiempo completo a través de la formación, para que las escuelas brinden a sus estudiantes un ambiente pedagógico-cultural-social enriquecido y oportunidades de crecimiento profesional para los docentes.

3. Componente Transición Primaria-Media

Curso: La enseñanza de las prácticas del lenguaje y de la matemática con énfasis en el rezago

Tiene como objetivos analizar y reflexionar a partir de la revisión de las prácticas de enseñanza en lenguaje y matemática para producir mejoras y acompañar al docente en la búsqueda de herramientas y en la elaboración de

estrategias de intervención situadas que posibiliten avances en las trayectorias educativas de sus estudiantes.

Curso: La enseñanza de las prácticas del lenguaje y de la matemática con énfasis en la transición. Centros Educativos Asociados (CEA)

Los objetivos principales son: propiciar la continuidad de las trayectorias educativas entre el ciclo escolar primario y la educación media básica; enfatizar la reflexión dialéctica teoría-práctica para lograr la mejora de las prácticas de enseñanza; reflexionar sobre algunas formas de observar las situaciones de fracaso escolar; y pensar en intervenciones que procuren la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Curso: Iniciación a la investigación sobre las prácticas docentes

Tiene como objetivo operacionalizar mediante propuestas didácticas el hecho de que el lenguaje de la escolarización es uno de los factores de rezago escolar sobre el que se debe trabajar.

4. Componente Talleres en Tiempo Completo en modalidad ABP

Tiene como objetivos: organizar ámbitos de discusión y planificación grupal de experiencias que logren impulsar la concreción de proyectos de talleres, identitarios de la propuesta pedagógica, que pongan de manifiesto los diversos aspectos de la modalidad de aprendizaje basado en proyectos (ABP); generar espacios de diseño de actividades y selección de recursos didácticos que contribuyan al desarrollo de competencias; diversificar las perspectivas docentes a partir de tratar alguna situación de aula como problema de investigación y, de esta forma, indagar en torno a informaciones relevantes para comprender la situación; identificar el problema de aprendizaje y proponer soluciones o itinerarios posibles de acción, en forma contextualizada; y potenciar el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el trabajo en redes en diferentes instancias del ABP.

Janet Febles Martínez
Coordinadora de Formación del PAEPU

Referencias bibliográficas

ANEP (2020a). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Tomo I. Montevideo: ANEP.

ANEP (2020b). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Tomo II. Anexos. Montevideo: ANEP.

ANEP (2020c). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Tomo III. Articulado. Montevideo: ANEP.

ANEP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP-CEIP.

Dussel, I. (2020). *La educación de pasado mañana: notas sobre la marcha* [en línea]. Fundación Carolina. Disponible en: https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-41.-2020.pdf

Mazzotti, W. (2005). Análisis didáctico de las intervenciones de los docentes en los foros de discusión en cursos de postgrado en modalidad a distancia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(12): 25-39.

Imbernón Muñoz, F. (1989). *La formación del profesorado: el reto de la reforma*. Barcelona: Laia.

UNESCO. (2020). *Educar en tiempos de pandemia*. Parte 6: Recomendaciones para el cierre del año escolar. París: UNESCO.

Parte 1

Componente Educación Inicial

Introducción

Mercedes Laborde

Los escenarios internacionales en educación presentan hoy una sensibilidad y compromiso mayor hacia la atención temprana de la infancia. Estamos convencidos de que esta tarea debe incluir el cumplimiento de estándares básicos de calidad que garanticen el derecho de todos los niños a ser potenciados en su desarrollo integral. De esta manera, estos primeros años se convertirán en pilares fundamentales para el desarrollo de procesos comunicativos, cognitivos, corporales, afectivos, sociales y artísticos.

En este sentido y en pos de ofrecer una educación de calidad desde la primera infancia de manera que redunde en el fortalecimiento de cada individualidad, desde el PAEPU se diseñan intervenciones de formación dirigidas a docentes, directores e inspectores de Educación Inicial. Es así que, desde 2015, se focaliza la producción de propuestas e iniciativas —en forma de seminarios, publicación de revistas y cursos de alfabetización inicial presenciales y virtuales— que tienen por objetivo acompañar y potenciar a los profesionales de la educación infantil desde procesos formativos.

En consonancia con este objetivo, nuestra propuesta se inscribe en aceptar el desafío de "abrir" y ampliar los campos formativos en sintonía con las demandas de aprendizaje infantil y formación profesional. Se hace eco de las demandas de los docentes de Educación Inicial y se trabaja en coordinación con los inspectores de zona y nacionales del área. Se apuesta a un trabajo enmarcado en una perspectiva que busca favorecer el desarrollo del niño desde un abordaje pedagógico multidimensional, sostenido e intencional por parte de agentes educativos. Desde esta perspectiva, la educación inicial —lejos de la visión que la considera como preparación para la primaria— aparece como una etapa de formación integral que abarca aspectos sociales, afectivos, cognitivos, motrices y expresivos que se entrelazan y se manifiestan en formas personales de ser, hacer, pensar y sentir.

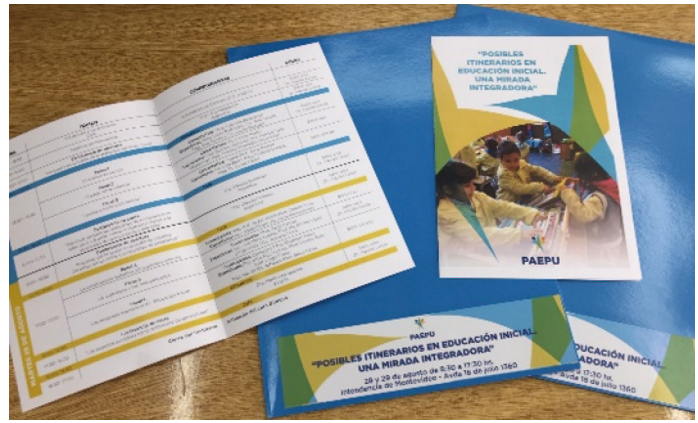
La construcción de la subjetividad del niño, la identificación e inclusión de la diversidad, los vínculos que se necesita tejer entre la institución escolar y las familias, la optimización de tiempos y espacios escolares y el juego, entre otros, son objeto de análisis desde un enfoque

sistémico y articulado dentro del nivel inicial. El énfasis está puesto en la formación de profesionales que trabajan con un niño que se manifiesta como un todo integrado: mente, cuerpo y emociones.

Primer Congreso Internacional de Educación Inicial "Posibles itinerarios en Educación Inicial. Una mirada integradora" (2017)

Este congreso, organizado por el PAEPU con la colaboración del entonces Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), fue una instancia memorable que abrió el camino hacia una formación específica para docentes de nivel inicial. Participaron diferentes especialistas nacionales e internacionales, tales como: Claudia Broitman, María Emilia López, Lina Iglesias, Graciela Chemello, Claudia Molinari, Ana Malajovich, Patricia Sarlé, Ana Cerutti, Andrés Musto, entre otros.

Los principales asuntos trabajados fueron: el lugar del cuerpo y sus manifestaciones en el desarrollo infantil; el juego en la infancia; familia e institución escolar; prácticas de lenguaje en el jardín de infantes; la construcción subjetiva en la primera infancia; la literatura y los más pequeños; los lenguajes expresivos en la educación inicial; los espacios escolares como ambientes de aprendizaje; perspectivas actuales de la didáctica del nivel inicial; planificación de secuencias didácticas que apuestan a un aprendizaje profundo en salas de 3, 4 y 5 años.



A partir de ese momento y asesorados por expertos en la formación de formadores en primera infancia, se comenzaron a instrumentar en el PAEPU cursos específicos de formación que apuestan a aspectos multifacéticos de los diferentes campos del conocimiento y con el foco puesto en las dimensiones del desarrollo infantil. Se creó así el Componente de Educación Inicial, en el año 2018.

Cursos de formación para docentes de Educación Inicial

> *La formación en tanto transformación es un proceso de cambio desde el sujeto mismo, en ese sentido es autoformación. Autoformación posible desde las interacciones con otros y las mediaciones donde 'lo externo' opera como mediación para esa transformación.*
>
> Souto (2017, p. 107)

Los cursos de formación para docentes de Educación Inicial asignan un lugar de privilegio a la formación permanente como proceso personal y social. De esta manera, se considera al trabajo en grupo como basamento de cooperación entre colegas, dando cabida a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza que favorecen el desarrollo de la primera infancia en las escuelas de tiempo completo (ETC) y jardines de infantes de jornada completa (JIJC).

Desde esta perspectiva y con la mediación de formadores experimentados y reconocidos en las áreas que se desea profundizar, desde 2018 se llevan a cabo tres cursos:

- La Colección Andariega: itinerarios para la gestión del camino lector en la primera infancia
- La Educación Inicial desde una mirada integradora
- Hacia una mirada integradora de la educación inicial desde el rol del supervisor

La Colección Andariega es un curso destinado a aquellas ETC y JIJC que reciben ese año una biblioteca integrada por libros de literatura infantil y libros de corte

informativo. Se trabaja con los docentes de las escuelas que han aceptado el desafío de apostar a la formación literaria y cultural de los niños de Educación Inicial. En el próximo capítulo, ahondaremos sobre las características de esta instancia de formación.

Los siguientes dos cursos tienen el foco en los maestros, directores e inspectores de ETC y JIJC, respectivamente. En ellos, el programa de formación incluye cuatro módulos que abordan temáticas trascendentales en el desarrollo infantil:

- El sujeto en la primera infancia
- La educación artística
- El cuerpo en movimiento
- Enseñar el juego, jugar la enseñanza

Para que estas temáticas puedan ser abordadas con la profundidad que requieren y atendiendo el aprendizaje como proceso que necesita continuidad y sostenimiento, se plantea un recorrido de formación de dos años de duración en cada uno de ellos. Asimismo, y en forma paralela, se trabaja con el equipo de formadores en instancias de formación de formadores para la construcción de sentidos comunes en torno a los asuntos transversales de la formación.

En 2021, se incorporó el Curso "Inicio a la investigación en Educación Inicial. Una mirada sobre las prácticas vinculadas a la Colección Andariega", orientado a contar con docentes investigadores, analizadores de sus propias prácticas, reflexivos, cuestionadores, y a una estrecha relación investigación-enseñanza.

Todos los cursos incluyen la evaluación del proceso, que se aplica en función del cumplimiento de los siguientes tres ítems:

- Asistencia. Puntualidad y presencia.
- Participación: Implicación y participación en cada uno de los encuentros, a través del chat y de los trabajos en subgrupos, cuando corresponda.
- Entrega de las tareas solicitadas: Estas son un insumo para el seguimiento de la trayectoria. La realización de la tarea y su entrega a través de la plataforma se puntúa como tarea lograda o a reformular.

Referencias bibliográficas

Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.

La Colección Andariega: itinerarios para la gestión del camino lector en la primera infancia

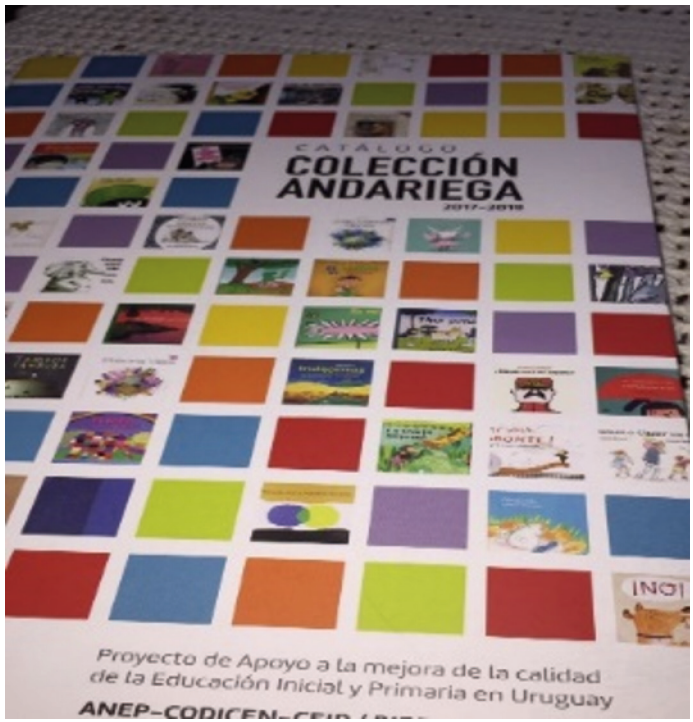
Olga Belocón, Mercedes Laborde y Paola Parodi

La escuela es un escenario privilegiado para promover prácticas en las que la literatura infantil y los niños encuentren un espacio común en el cual el poder de la lectura se convierta en patrimonio de todos.

El Proyecto Colección Andariega tiene como propósito fortalecer el vínculo entre los más pequeños y los libros y para ello cuenta con un repositorio móvil integrado por una selección de cien títulos de ficción y no ficción para niños de 3 a 5 años. La selección de libros estuvo a cargo de un comité de lectura formado por personas apasionadas y relacionadas con la literatura infantil desde diferentes ámbitos.

Los libros están dispuestos en un carrito que facilita su desplazamiento por el centro educativo y a su vez permite un cómodo acceso por parte de los pequeños usuarios. Asimismo, incluye un dispositivo con almohadones para facilitar la creación organizativa de espacios de lectura. Ambos diseños fueron realizados por un equipo de arquitectos del PAEPU pensando en las características de los niños a los que están destinados.

Además, el proyecto incluye un catálogo, para uso de los docentes y también de los niños, que contiene reseñas descriptivas sobre los libros, producidas por un equipo de expertos integrado por los propios formadores, a fin de resaltar las potencialidades de cada una de las obras: las ilustraciones, el lenguaje, la edición, el diseño, entre otras.



El catálogo tiene la intención de ser un apoyo y guía para la intervención del docente en situaciones de enseñanza y disfrute de la literatura infantil, e incluye tres capítulos:

1. El vínculo entre la literatura y los más pequeños.
2. Algunos criterios para una difícil selección.
3. Posibles situaciones didácticas de lectura en el marco de la Colección Andariega.

La Colección Andariega es una invitación a atravesar fronteras y a incursionar en nuevos mundos. También habilita a formar una comunidad de lectores —niños y docentes— que sean librepensadores, es decir, que puedan expresarse y defender sus ideas sin temor. Busca la construcción de un espacio activo y generador de oportunidades para que, desde los inicios de su escolaridad, los niños estén en contacto directo con variados textos y, a través de la voz del docente, puedan leer una y otra vez los libros que provocan su deseo de conocer o de volver a escuchar.

De esta forma, la colección se constituye como lugar de referencia en el que los niños pequeños pueden tomar constantemente decisiones de búsqueda, exploración,

selección y consulta sobre distintos temas de su interés, entrando en contacto con materiales de lectura diversos.

El acervo de la Colección Andariega se clasifica en dos grandes categorías: libros de ficción y libros de no ficción. Los libros de ficción son textos vinculados con los mundos imaginarios que una generación tras otra ha ido consagrando como tradición literaria. Los relatos literarios son los primeros libros con los que los niños inician sus experiencias de lectura.

- Funcionan como un tejido donde se cruzan enunciados que provienen de distintos discursos: obras, temas, motivos o personajes literarios.
- Son narraciones provenientes de la tradición oral, creaciones anónimas o de autor, producto de un proceso creativo.
- Buscan la participación activa del lector a través de escenas de gran potencial sensitivo, visual e incluso sonoro.
- Contienen imágenes que quedan en la mente del lector mucho tiempo después de haber cerrado las páginas del libro.
- Permiten transitar un territorio mucho más extenso que el cotidiano, con palabras y maneras peculiares del "decir" por escrito.

Asimismo, en la cultura letrada se han elaborado otros textos que sirven para consultar y para conocer el mundo, que se denominan libros de no ficción. Son conocidos como libros informativos, libros documentales, de conocimiento o de divulgación. Todo lo que no es ficción encuentra cabida en este género mientras cumpla una función de transmisión del conocimiento. Consideramos que es fundamental que también los niños pequeños se apropien de forma progresiva de esta tradición de "formas del lenguaje que se escriben" propias del discurso científico y enciclopédico. En estos libros también se puede apreciar que la imaginación, la creatividad e incluso la fantasía apelan a la participación del lector. Comparten por lo tanto, algo que se asocia tradicionalmente a la lectura denominada estética, vinculada años atrás en forma exclusiva con los libros de ficción. Según Ana Garralón (2012) estos libros cuentan con un sistema multigráfico donde se ofrece a la vez un texto, es decir, una tipografía variada, con una disposición espacial fragmentada, que alterna títulos y subtítulos. Poseen una iconografía que a veces acompaña al texto y en otras debe leerse de manera independiente, juega con el espacio y el color, y es variada: mapas, fotos, dibujos, esquemas, etcétera.

Desde luego, estos textos no pueden ser enteramente abordados por lectores iniciales. Pero los niños pueden leer los libros informativos por intermedio de la maestra e ir coordinando progresivamente la información que proveen a partir de intercambios colectivos. En este sentido, los libros informativos poseen una serie de marcas de edición que pueden resultar muy útiles para que los niños se orienten y coordinen información para localizar en el texto lo que buscan leer.

El objetivo de este proyecto consiste en brindar herramientas a los docentes para que fortalezcan la gestión de la Colección Andariega en el aula, a fin de promover el uso frecuente de este recurso como apoyo en la creación de un vínculo cotidiano entre los niños y los libros. Para favorecer el contacto cotidiano de los niños con los libros en los ámbitos educativos, se invita a que los docentes recorran un proceso de formación que habilite contextos de intercambio, reflexión y discusión sobre el valor de la literatura infantil y las prácticas de lectura que desarrollan en las aulas.

El curso teórico-práctico habilita un espacio donde los docentes se familiarizan con el acervo bibliográfico de la Colección Andariega, a la vez que reconocen sus potencialidades para el desarrollo de las competencias lectoras y literarias de los niños. Se trabaja la importancia de la elaboración de secuencias a partir de distintos títulos, autores e ilustradores y sus posibles relaciones.

Del mismo modo, se aporta con relación a la construcción de las competencias necesarias para la evaluación, clasificación y valoración de obras de literatura infantil. Se maneja un corpus de conocimiento y saberes en torno a la construcción del camino lector en la primera infancia, así como se pondera el valor de la literatura infantil y las prácticas de lectura en la escuela.

Durante el curso, en algunos años, además de los encuentros presenciales, los docentes participan de un dispositivo de formación virtual bajo la figura de un club de lectura, en donde cada docente debe seleccionar un libro para leer entre las opciones ofrecidas en las distintas salas virtuales de lectura y completar las consignas establecidas para la lectura e intercambio, denominadas “momentos”.

Estas instancias se despliegan en el formato de foros moderados por la formadora, un recurso que permite la participación colectiva. Esta estrategia viene siendo un dispositivo conveniente para trabajar sobre la identidad lectora de los docentes, favoreciendo sus experiencias personales de lectura, la formación reflexiva y el ejercicio de la escritura. Mientras se avanza en el conocimiento y apropiación de los títulos de la Colección Andariega, el club de lectura habilita también un espacio para llevar a la práctica el contenido trabajado en cada jornada presencial, tanto en la experiencia individual de lectura como en la práctica docente.

A fin de potenciar la implementación de la Colección Andariega, se han planificado espacios de intercambio a través de visitas a las escuelas seleccionadas donde el equipo del Componente de Educación Inicial trabaja a fin de favorecer el abordaje desde lo literario y con libros informativos, en el aula.

En este sentido, se focaliza la formación de docentes en la búsqueda de crear las condiciones didácticas necesarias para promover las prácticas culturales y sociales del lenguaje, así como la apropiación de la cultura escrita en los alumnos de Educación Inicial.

Asimismo, en cada escuela se elige en forma institucional a un maestro referente, quien tiene el cometido de participar en reuniones de sostenimiento de la experiencia y de comunicación con el equipo del Componente de Inicial y los docentes de su escuela.

Todos los años se realiza un reencuentro con los referentes que han venido trabajando desde el año 2018 para hacer un seguimiento de la gestión de la Colección

Andariega a cargo de los docentes responsables. El objetivo es compartir las experiencias más significativas, así como también atender las necesidades de aquellas instituciones que presenten una menor frecuencia de uso. Igualmente, se busca generar un espacio de diálogo en donde sea posible reflexionar sobre las prácticas docentes y administrativas relacionadas con este recurso.

Un lugar para leer

Para el uso de la Colección Andariega es importante disponer de un lugar que facilite y promueva el contacto con los libros. Para ello sugerimos seleccionar un espacio que brinde comodidad y tranquilidad para elegir y también leer los textos.

Recomendamos la presencia del tótem que ofrece alfombras individuales que invitan y delimitan un espacio destinado a la lectura. También pueden estar disponibles algunas mesas y sillas para los que prefieran este escenario al momento de leer. Asimismo, sugerimos la presencia de agendas de lecturas y afiches producidos en la clase en el marco de la organización de las lecturas de los libros de la Colección Andariega.

¿Cómo tiene que ser un espacio de lectura para niños pequeños?

El espacio es un lenguaje, tiene códigos que comunican concepciones culturales y educativas. Los niños lo interpretan según las posibilidades que ofrezcan para actuar en y a través del espacio. Deberíamos destacar un espacio que favorezca que los niños experimenten, se muevan, busquen, investiguen, jueguen y se relacionen. En este sentido, debemos ofrecerles ambientes que estimulen su capacidad de descubrimiento, de movimiento, de expresión y de relación con los demás. Es necesario pensar en espacios que sean "legibles", en los que los niños puedan entender las posibilidades que les ofrecen.

¿Dónde se ubica la Colección Andariega?

Según las posibilidades edilicias de la institución educativa, uno de los primeros aspectos que se debe definir está relacionado con el lugar que se le va a otorgar a la Colección Andariega. Este lugar no solo está vinculado con una cuestión de capacidad, sino también con la promoción de su uso y el fácil desplazamiento a todas las aulas de Educación Inicial o del primer ciclo. En este sentido, se puede disponer de un aula que esté dedicada enteramente a la Colección Andariega o se puede ubicar el carrito (mueble de fácil transporte) en un rincón de un aula, mientras que algunos de sus cajones pueden repartirse a otras clases. De esta forma, la colección nos

muestra su versatilidad, que le permite estar presente en varias aulas al mismo tiempo. Este formato potencia su uso y aumenta su presencia en las aulas.

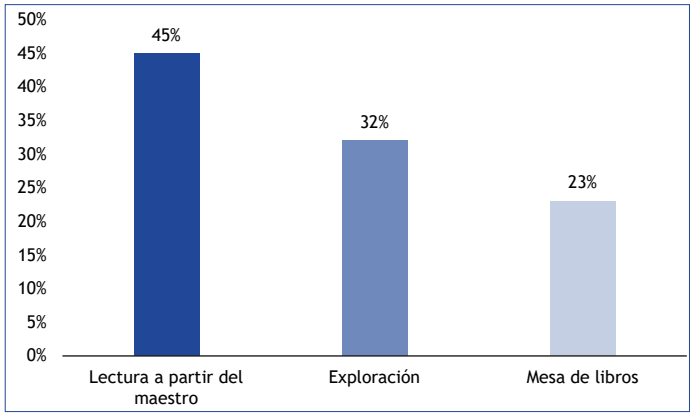
Evaluaciones externas

En diciembre del año 2018, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) realizó un reporte de monitoreo pasadas 35 semanas de haber sido recibido la colección por parte de las escuelas, con el cometido de brindar información que contribuya a comprender el grado de avance de los objetivos previstos por la intervención docente en relación con la utilización de la Colección Andariega. En este sentido, se apreció que el 88% de los libros fue usado por parte de los maestros de inicial.

Se observa, además, un mayor uso de los libros de ficción que de los libros de no ficción. Dentro de las situaciones didácticas asociadas al uso de los libros, las más frecuentes son las relacionadas con la lectura a partir del maestro, seguidas de aquellas asociadas con la exploración de los libros por parte del niño y, en tercer

lugar, por la mesa de libros. La lectura a partir del maestro se encuentra mayormente empleada con los libros de ficción, mientras la mesa de libros se encuentra mayormente utilizada con libros de no ficción.

Frecuencia de uso de los libros de Colección Andariega, 2018



Los datos indican que el 65,2% de los grupos de educación inicial utilizaron los libros de la Colección Andariega, en promedio, una vez a la semana. Esto indica un cumplimiento de la meta fijada, la cual esperaba que el 60% de los grupos de inicial utilizaran la biblioteca con esa frecuencia.

Referencias bibliográficas

ANEP-CODICEN-CEIP/BIRF-PAEPU. (2017). *Catálogo Colección Andariega*. Montevideo: ANEP-CODICEN-CEIP/BIRF-PAEPU.

Colomer, T. (2007). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

Devetach, L. (1996). *Oficio de palabrera*. Buenos Aires: Colihue.

Garralón, A. (2016). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Buenos Aires: Ediciones Iamiqué.

El niño como sujeto de derecho

Andrés Musto

El propósito de este texto es definir, de forma muy somera, ese primer tiempo de la vida que se ha llamado primera infancia, algunas de las características que toma el juego en ese tiempo, así como algunas especificidades del vínculo educativo con el niño y la familia.

La primera infancia es el tiempo en que los niños son poetas. Las palabras, el juego, el dibujo, la música son las herramientas que tienen para descubrir, entender y metaforizar de qué se trata ese mundo que los rodea. La primera infancia es un tiempo para apropiarse de la vida si hay otro que pueda sostener con su deseo de cuidar. Un niño, una niña, llega a una historia que lo precede y en esos primeros seis años de vida podrá hacerse un lugar, a partir de los lugares que le dieron otros. Ello implica apropiarse de un lenguaje, de un cuerpo y de un nombre, que nunca serán del todo propios.

En el interés de nombrar algunos de los acontecimientos y procesos que balizan este primer tiempo de la vida, en una lista que no pretende ser exhaustiva, encontramos en la teoría psicoanalítica, en particular según lo propuesto por Dolto (1986), el momento en que un hijo empieza a ser imaginado por sus padres; luego el nacimiento, llegar a cumplir un anhelo de otro, un mundo que se adapta para alojar a ese bebé que llega; las primeras sonrisas, los primeros "laleos", esos sonidos y miradas que llevan una demanda de reconocimiento, esas primeras interacciones que muestran que algo de la humanización comenzó. Asimismo, se identifican otros momentos que son indicio de simbolización, reconocimiento y discriminación, como la angustia del octavo mes (Spitz, 1996), los juegos del "está y no está", donde se mezclan sorpresa, placer y angustia, y nuevos tiempos en los que la comunicación con el medio exige hacerse entender por los demás.

Todos estos cambios y otros que se suman —el tiempo de dejar los pañales, de sostener la musculatura, de afirmarse en el Yo (Dolto, 1986) y reconocerse en el espejo— marcan la presencia de la agresividad y de las primeras censuras del medio, donde aprender a respetar y cuidar el cuerpo de los otros y el propio será posible si en la crianza encuentra un respeto por los deseos del niño. Así este inicia la construcción del Yo, de lo mío y lo del otro, de la demanda de la mirada y de la escucha.

La aparición de la sexualidad (Lacan, 1998), al principio como simple descarga, se desarrolla con la aparición de la función de intimidad, cuando el niño comprende o empieza a entender que hay algunos deseos de la madre que se distancian de sí. Es tiempo de asumir que no se es todo para ese Otro materno y que hay otros integrantes y otras incertidumbres por las que preguntar: por el padre, por su función, por la sexualidad —de dónde vienen los niños, cómo nacen—. Estos cambios supondrán la instalación de una serie de barreras entre el niño y el adulto, en donde el fin de la primera infancia supone una latencia de la sexualidad hasta la pubertad.

En el recorrido por esta franja etaria y ya en el final, el niño podrá aprender que no todos los deseos son posibles y en el encuentro con las reglas para la convivencia comprenderá que algunas cosas son posibles si se pueden soportar algunas renuncias.

El juego simbólico

El juego simbólico posiblemente sea el juego que caracteriza a la primera infancia, a diferencia del juego reglado, cuya presencia surge con más fuerza y preferencia a partir de los seis años.

La definición más sencilla del juego simbólico, "hacer como si…", nos revela cómo un objeto puede ser utilizado para simbolizar otra cosa, sin quedar pegado a su significado consensuado: "una escoba que se vuelve un caballo".

El juego cumple una función estructurante en el psiquismo del niño, no se trata de una actividad secundaria, pues podemos afirmar que sin juego no hay sujeto posible. Tampoco pertenece exclusivamente a la realidad, en tanto se "burlan" muchas de las renuncias que la adaptación a la realidad supone. El juego toma componentes de la fantasía, pero también incluye elementos de la realidad para su despliegue; juguetes, otros niños, escenas que se realizan son parte de estas instancias.

A través del juego, el niño construye un texto que hace trama de ese mundo al que llega y en el que vive. De esta manera se produce la apropiación de ese entorno real y, por otro lado, la modificación según los deseos que surjan. En este vaivén de cambios y recreaciones, el juego trata de resolver aquello que resulta angustian-

te. Se juega armando las mismas escenas, otras veces el niño las transforma y las desfigura, las disfraza, y en esa hendidura entre lo sucedido y lo representado comunica sus vivencias. En la trama creada elabora aquello que le resulta traumático, sin pensar en que ello pueda tener una connotación negativa. De ese modo pone un velo a su historia, lo teje en una función simbólica que constituye lo fundamental de esta actividad.

El vínculo educativo

La relación entre el docente de Educación Inicial y su posicionamiento frente a ese niño que ingresa a la escolaridad es determinante para el desarrollo de vínculos fortalecidos, en donde es necesario conocer cuáles son las demandas del niño y qué hacer con ellas. Partimos de la idea de un vínculo educativo mediado por los contenidos culturales en los cuales el docente encuentra su soporte, que en la primera infancia se vuelven aún más necesarios. Sin contenidos de la cultura que funcionen como mediadores y lugar de encuentro entre el docente y el niño, la tarea educativa se vacía de sentido.

Si decíamos que el juego es necesario para la estructuración psíquica, agregamos que el poder aprender también lo es. El aprendizaje posibilita la construcción del psiquismo del niño en los contenidos de la cultura, a través de los juegos, los cuentos y las instancias de trabajo que se le ofrecen. Asimismo, todo aprendizaje está necesariamente atravesado por los afectos hacia ese otro que es el docente y a lo que este representa para el niño. De esta manera, podrán posibilitar o ser obstáculo en relación con los aprendizajes que se construyen y los contenidos resultan movilizantes pues es necesario reconocer que no se sabe.

Relaciones posibles entre familia y escuela

El ingreso del niño en la institución educativa supone un pasaje de lo privado a lo público en la crianza, lo que despierta múltiples interrogantes en los padres en relación con las posibilidades de aprendizaje de su hijo. ¿Podrá aprender? ¿Cómo vivirá el estar separado de sus padres durante el tiempo que está en la escuela? ¿Cómo se vinculará con el docente y con los compañeros? Algunas de esas preguntas pueden estar cargadas de angustias

y requieren una contención por parte de la institución educativa que permita generar un vínculo de confianza que ayude a sostener la posibilidad del vínculo educativo con el niño.

Nuestra propuesta de formación

La propuesta del módulo "El niño como sujeto de derecho" busca generar un espacio donde dialogar acerca de la primera infancia, reflexionar acerca de aquellos procesos y acontecimientos significativos en la constitución del sujeto que ocurren desde que un niño comienza a ser imaginado por sus padres, o quienes cumplen esa función, hasta sus seis años.

Para trabajar aspectos teóricos y contribuir a la producción de nuevos sentidos, se propone como dispositivo de análisis la metáfora del relato de una escena escolar, conocer lo sucedido en esa situación y sus protagonistas. Estas narrativas, relatadas en forma escrita, se constituyen en material para pensar y reflexionar sobre hechos vinculados a la vida en las aulas de Educación Inicial. Evocar una escena que tal vez haya producido malestar a quien escribe el relato se transforma en un instrumento portador de aportes conceptuales que iluminan su interpretación y generan nuevas estrategias de intervención docente.

Referencias bibliográficas

Dolto, F. (1986). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Buenos Aires: Editorial Países.

Freud, S. (1985).*Obras completas. Tomo XVIII. Más allá del principio del placer.* Buenos Aires: Amorrortu.

Laborde, M. y Musto, A. (2019). Chim, pum, fuera… En tiempos de fragilidad del juego. *Revista Didáctica*, 5(25): 3-12.

Lacan, J. (1998). *El seminario. Libro 4. La relación de objeto*. Buenos Aires: Paidós.

Spitz, R. (1996). *El primer año de vida del niño*. México: FCE.

La centralidad del juego

Mariana Corujo y Fernanda García

La vida es como un trompo, compañeros.
La vida gira como todo gira,
y tiene colores como los del cielo.
La vida es un juguete, compañeros.

Líber Falco

El juego es una temática que nos convoca a todos los que trabajamos con las infancias. A diario escuchamos expresiones del tipo: "jugar es un derecho del niño", "jugando se aprende", "el juego promueve el desarrollo", entre otras. A partir de estas afirmaciones nos preguntamos: ¿Cuáles son las características y los rasgos distintivos del juego en el marco del espacio escolar? ¿Qué presencia tiene en las instituciones educativas? ¿Cuál es el rol del maestro en los espacios de juego? Apoyado en estas interrogantes y poniendo en discusión y análisis algunas de las respuestas posibles, el Componente de Educación Inicial otorga al juego un lugar de relevancia en sus cursos, con el convencimiento del valor de su presencia en la vida infantil y, por lo tanto, en las aulas. De esta manera, la formación en el Componente de Educación Inicial apuesta a la búsqueda, la reflexión y la concreción de propuestas educativas desde nuevas alternativas.

Si para caracterizar al juego acudimos a la etimología de la palabra *jugar*, encontramos que proviene del término latín *iocari* y significa 'hacer algo con alegría'. En este sentido, Malajovich aporta: "Toda actividad lúdica precisa de tres condiciones esenciales para desarrollarse: satisfacción, seguridad y libertad. Satisfacción de necesidades vitales imperiosas, seguridad afectiva, libertad para atreverse" (2000, p.14).

En este marco, toda situación de juego debe concebirse como una actividad de disfrute genuino en la que el protagonista es el propio jugador en interacción con otros. El juego es propiedad del jugador y toma relevancia a partir de que este decide formar parte.

En este punto nos apoyamos en la producción del pedagogo e investigador francés Brougère (2020), quien caracteriza al juego a partir de sus notas distintivas. Estas son:

- Jugar implica decidir "entrar en el juego", por lo tanto, el juego pertenece al jugador. Tiene carácter voluntario. Esto no significa que el niño sea siempre quien inicia el juego ni que, por lo tanto, desde "fuera del niño" (la escuela, el maestro, otros niños) no se puedan proponer juegos. Pero para que el juego realmente exista, el jugador debe "subirse" al juego, hacerlo propio.
- Incluye reglas que pueden ser preexistentes, negociadas o producidas dentro de la situación lúdica. El marco que crea el juego está sujeto a las reglas propias del contexto social (que el niño conoce por estar inmerso en ellas) donde es recreado, reglas que no se verbalizan, como es el caso de las que orientan el juego simbólico y el de construcción o, por el contrario, reglas que se constituyen en instrucciones fijas a respetar para sostener el juego (reglas convencionales propias de los juegos de mesa). Todas ellas son reglas que permiten que los juegos no sean caóticos y que los diversos jugadores puedan jugar juntos aún sin ponerse previamente de acuerdo más que en lo esencial.
- Es una actividad frívola, es decir, no tiene consecuencias para el que juega salvo ganar o perder, lo que la hace también "incierta".
- Implica el desarrollo de habilidades de comunicación y metacomunicación a través de las explicaciones y razones que dan sostén a las estrategias utilizadas.

En este marco de libertad y voluntad del niño en el desarrollo de actividades lúdicas podríamos pensar que el juego no tiene cabida en una institución con una organización predeterminada como lo es la institución escolar. Ante esta hipótesis, la investigadora Patricia Sarlé (2006) nos invita a mirar el juego como posibilidad también desde la escuela. Al respecto advierte que, si bien podemos caracterizar al juego como una actividad espontánea del niño, es posible investirlo de valor educativo a través del modo en que el educador lo enriquece.

Este planteo nos interpela y nos posiciona como docentes en un lugar de responsabilidad. La escuela se presenta como espacio propicio en el que jugar es posible y deseable. Asumir el juego como contenido que debe ser planificado se presenta como una situación necesaria que requiere respuestas. El juego es un contenido y, en tanto expresión cultural, demanda ser enseñado. Esto supone que el maestro debe planificar el tipo de mediación según el juego previsto, el tiempo, los espacios, los materiales, el modo de operar de los jugadores (Laffranconi, 2011). Planificarlo requiere otorgarle un lugar en el diseño del plan y dotar de intencionalidad a las prácticas

que propone el juego. También implica sistematizar, secuenciar, anticipar, analizar lo ocurrido durante el juego y tomar nuevas decisiones.

Estas decisiones, que se toman a la interna del aula, están amparadas por los documentos curriculares que fundamentan y respaldan nuestras prácticas. En este sentido, el juego ha sido motivo de preocupación y ocupación en el diseño de los documentos oficiales a lo largo de las últimas décadas.

Como documento macro en el ámbito internacional, citamos la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), donde se señala: "Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes" (Art. 31.11).

Por su parte, el *Marco curricular para la atención y educación de niños y niñas uruguayos. Desde el nacimiento a los 6 años* (MEC-CCPI, 2014) presenta, en el inciso 5.3, el juego como necesidad vital y se le atribuyen las siguientes funciones:

- Posibilita la transición desde las sensaciones al pensamiento, de los esquemas sensorio-motores a la simbolización.
- Permite conocer al niño, sus fortalezas y aquellos aspectos que es necesario potenciar.
- Es el medio ideal para promover la integración sociocultural, favoreciendo la comprensión del mundo, de sí mismo y de su relación con los otros.
- Es un canal privilegiado de comunicación, expresión y creatividad.
- Favorece la práctica de valores expresados en forma de reglas que devienen en normas de convivencia.

Así mismo, el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) (ANEP-CEIP, 2008) recoge al juego como especificidad de Educación Inicial y plantea:

> El juego como metodología didáctica privilegiada. El juego simbólico para facilitar la comprensión del mundo y de las relaciones sociales a través del "hacer como sí" y el juego por el juego mismo para la estructuración de la personalidad en un marco de libertad. La estimulación de las praxias favorece un creciente grado de desarrollo motriz a partir del conocimiento de su propio cuerpo involucrando aspectos de placer, movimiento, comunicación y creación contribuyendo a construir su autonomía personal y social. (p. 14)

Además, la propuesta pedagógica de 1997 y el Acta 90 de la ANEP, de diciembre de 1998, ambas normativas que regulan el funcionamiento de las escuelas de tiempo completo, señalan:

> El juego, es un proceso rico y complejo que proporciona a los niños elementos para conocer el mundo que les

> rodea, ajustar su comportamiento a él, y al mismo tiempo, aprender sus propios límites para ser independientes y progresar en la línea del pensamiento y la acción autónoma. (ANEP, 1998, p. 6)

Otro documento, más cercano en el tiempo, que recoge la importancia del juego es la circular n.º 2 de Inspección Técnica, del 19 de febrero de 2019, que plantea al juego como contexto para la enseñanza. En este sentido, sugiere la "utilización del juego como mediador de propuestas de enseñanza y de aprendizaje en relación al número a través de sus diferentes representaciones".

A partir de la recorrida por alguno de los documentos curriculares vigentes se evidencia el alto valor cultural que se le otorga al juego como motor del desarrollo integral del niño en el espacio escolar. En este escenario nos preguntamos: ¿Cuál debería ser el lugar del juego en las propuestas de aula? ¿Qué le compete a la escuela en relación con el juego? Para dar respuesta a estas preguntas, nos apoyamos en el planteo de Sarlé, que señala:

> Entre muchas cosas… la responsabilidad de enseñar lo que nos hace plenamente humanos, ayudar a dotar de sentido a lo cotidiano, facilitar la expresión y la comunicación del pensamiento y aprender a estar, colaborar, construir con otros. Abrir miradas, horizontes y dar lugar para la invención. Para el niño pequeño, el juego abre esta posibilidad. (2006, p. 18)

En esa institución, en la que el juego entra en forma prioritaria, como uno de los núcleos neurálgicos de las propuestas de enseñanza, se plantea al docente el desafío de concebirlo como "concepto central en el sistema de pensamiento didáctico" (Sarlé, 2006, p. 19). En este marco, el juego ingresa en dos sentidos: como bien cultural con valor en sí mismo y como estrategia de enseñanza.

Con respecto al primer sentido, el juego como bien cultural, es deseable que, a lo largo del ciclo escolar, el alumno vaya construyendo en compañía de otros un repertorio lúdico. Este repertorio se constituye en un capital que porta el niño y se genera a partir de lo que la escuela ofrece.

Cuando los niños cuentan con un repertorio lúdico, la iniciativa de los jugadores cobra relevancia y pone de relieve la potencialidad del juego como acto voluntario del jugador. Para construirlo, no alcanza con jugar una vez. Se necesita revisitar el mismo juego en variadas oportunidades de tal modo que los jugadores puedan alcanzar el dominio necesario para ser "libres" y se habilite la elección de un juego u otro más allá de que el maestro lo proponga (MED-INFOD-OEI, 2017).

Con respecto al segundo sentido, como estrategia de enseñanza, es importante advertir que en estas situaciones también debemos ser cuidadosos de las notas distintivas que caracterizan al juego. Aunque los objetivos de enseñanza del momento trasciendan al juego en sí, es fundamental no apartarnos de esos rasgos propios que hacen que el juego lo sea. De lo contrario estaríamos "traicionando" el sentido del juego propuesto.

En este escenario, el juego aparece como marco y lugar propicio para la enseñanza. Es posible plantear juegos para abordar cualquiera de las áreas del conocimiento. En este caso y a modo de ejemplo, hemos decidido focalizar en dos que se abordan en el módulo "Enseñar el juego, jugar la enseñanza": literatura y matemática.

Belocón, Parodi y Saravia (2020) nos invitan a pensar la relación entre juego y literatura como una relación de implicancia dialéctica y complementaria. Ambos, juego —sobre todo juego simbólico o dramático— y literatura, forman parte de un espacio compartido:

> Podemos partir de la relación que hace Montes (1999) entre literatura y juego cuando los ubica en una frontera, la frontera indómita, que no pertenece estrictamente al mundo real ni al de la ficción, que no representa al mundo objetivo pero que tampoco está hecha solo de subjetividades. Es la teoría de la tercera zona de Winnicot -zona intermedia o espacio transicional-, referida por numerosos autores para representar esa área de intercambio entre el niño y el mundo que abre el campo de la simbolización: donde tienen lugar el juego y la literatura (Petit, 2015). (Belocón, Parodi y Saravia, 2020, p. 4)

Las autoras nos proponen pensar en los libros como objetos lúdicos, pero también en las narraciones con componentes lúdicos y en la literatura de tradición oral como formas literarias que se expresan a través del juego de palabras. Retahílas, jitanjáforas, *limericks*, rimas y canciones se constituyen en escenarios lúdicos.

Adivinar, adivinar
Adivinar cuál es este animal
Que no es león, lechuzón ni lechucita
No es bicho bolita ni mamboretá
Que no es hurón, tiburón ni mojarrita
Ni topo ni mulita
¿Quién lo puede adivinar? ¡La rana!
¡No!
¿Eh?
¡Esa era la otra adivinanza! […]

(Canticuénticos, "Adivinar" [disponible en https://www.youtube.com/watch?v=cGFrNJbCgOM&ab_channel=])

Por su parte, en la enseñanza de la matemática cobran relevancia los juegos reglados, que son aquellos que se sostienen y definen por reglas que son externas y predeterminadas. Como afirma Sarlé (2010), su adquisición no es temprana y da cuenta de un mojón en el proceso evolutivo y sociocultural del niño. Para aprenderlos es necesaria la compañía de un adulto u otro jugador experto.

En este sentido, Corujo y Laborde sostienen:

> El lugar de la regla es determinante en este tipo de juego, ya que funciona como norma que le da sentido;

> desconocer las reglas nos deja fuera del juego. Sin embargo, saberlas no es suficiente, se necesita construir un sentido lúdico (Sarlé, 2010) que dé respuesta al «para qué» de la regla. Si el juego, como dijimos, es disfrute y diversión, entonces no es una mera serie de pasos que se despliegan en torno a reglas. También implica una picardía del jugador que coadyuva a la construcción de ese sentido. (2020, p. 5)

El momento de elegir un juego para usar en la clase tiene muchos motivos. Es posible pensar que es una actividad que el niño realiza a gusto, que es una de las herramientas de interacción por excelencia, que da facilidades para que todos lo aprendan, que abrirá un espacio para estar en una tarea de forma autónoma, que es tarea y diversión a la vez.

En todas sus elecciones, el docente toma decisiones fundadas y fundantes de su labor diaria y considerando las razones anteriores y la necesidad de enseñar matemática se entrecruzan ideas. El juego, para la enseñanza de la matemática, se transforma en herramienta elemental y valiosa, un camino de acercamiento a los contenidos, una elección metodológica que permite trabajar con una estructura y reglas, y generar aprendizajes del juego y del contenido que este vehiculice.

Recorriendo el camino —desde elegir el juego y lograr que un conocimiento matemático sea aprendido—, debemos andar entre jugar sin saber que se juega y saber lo que el juego enseñó, pasando por jugar para saber jugar. Todas estas instancias tienen valor en sí mismas, ya que jugar para aprender, aprender jugando y jugar aprendiendo son propósitos válidos, valiosos y validantes de una práctica de enseñanza potente.

El proceso que hemos mencionado comienza con la elección de un juego a partir de la selección de un contenido del PEIP que quiere enseñarse: un ejemplo en numeración es la interpretación de representaciones numéricas simbólicas a través de la lotería.

El primer momento, pensando en el diseño de una secuencia, tendrá que ver con las reglas del juego y con cómo hacerlas conocidas a todos y todas en la clase. Una vez explicitadas las reglas, podrán ponerse en acción de diferentes formas: en grupo general, en grupos pequeños, en duplas; estas también son elecciones que el docente hará de acuerdo a la realidad grupal y a su intencionalidad.

En el ejemplo tomado, conocer las reglas de la lotería no implica que todos puedan jugarla autónomamente, pues debemos considerar que, seguramente, habrá niños en diferentes momentos del proceso de adquisición de las regularidades del sistema de numeración decimal y su vinculación con la interpretación de sus representaciones simbólicas. Para que ese proceso de aprendizaje suceda, utilizaremos el juego y será entonces, en los diferentes momentos de la puesta en aula del juego, que se concreten nociones necesarias para avanzar. Esto nos pone en el segundo momento de la secuencia, compuesto por todas las instancias en que se jugará en clase; seguro serán muchas, tantas como el juego lo permita y el grupo muestre disposición para jugarlo.

La labor docente, en todas esas instancias, tendrá que ver con estrategias que habiliten el juego autónomo, disfrutado y realizado en el sentido de jugar para ganar o perder, y con que se viva y se culmine como una experiencia placentera sin intervenciones externas que interrumpan el flujo de la actividad lúdica. Se realizarán actividades, entre jugar y jugar, que tengan como objetivo identificar "apoyos" para que la interpretación de la representación avance (banda numérica, grillas, cinta métrica), esto es: el uso de portadores numéricos en los que encontrar la información necesaria que ayude a resolver el "problema" a la hora de jugar.

Según el ejemplo del contenido en cuestión, los jugadores interpretarán escrituras numéricas simbólicas marcando en su cartón la representación de ese número, dirán en voz alta o escucharán la oralización de la escritura numérica y también intercambiarán entre pares, discutirán la validez de las acciones realizadas por los diferentes jugadores, decidirán si tienen "ambo", "línea", "cartón lleno", respetarán las reglas del juego y jugarán sabiendo que juegan.

Teniendo en cuenta la idea de secuencia como aquella que usamos "para designar la organización del trabajo en el aula mediante conjunto de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos" (Nemirovsky, 1999, p. 127), cada momento en que se juegue será una actividad de la misma secuencia y, posteriormente, también la constituirán aquellas actividades de evocación del juego.

Para planificar las situaciones de simulación o evocación del juego, el docente detectará situaciones, en las partidas ya vividas, donde el conocimiento que quie-

re enseñar presentó obstáculos, intercambios a retomar por posibles errores de jugadas, alternativas de solución diferentes. Con esos insumos, puede generar situaciones ficticias, problemas a resolver que evoquen el juego jugado y sostengan el contenido matemático elegido, para presentar en instancias separadas de las de juego pero que hagan mención a él.

Este podemos considerarlo el tercer momento de la secuencia planificada, y con la lotería serían situaciones del tipo:

"Si sale el número 45 el jugador que canta ¿qué debe decir?"

"Salió el cincuenta y seis. Camila marcó este número en su cartón: 65 ¿Estás de acuerdo?"

Estas propuestas y otras, que hacen referencia a lo sucedido en el mismo contexto lúdico, son evocaciones que darán lugar a avances conceptuales.

Por último, en el cuarto momento, es posible transitar hacia un nuevo cambio de contexto, el traslado de esas situaciones al contexto intramatemático donde se trabaje con el objeto de conocimiento matemático sin ponerlo en una situación de la realidad cercana a los estudiantes. Volviendo al ejemplo, podríamos señalar: identificar números escritos en diferentes portadores, leer números escritos en diferentes representaciones, escribir números de distintas maneras, buscar regularidades al producir e interpretar las representaciones simbólicas, entre otros.

En nuestros cursos, los docentes de Educación Inicial ponen en práctica aspectos del juego como estrategia de enseñanza. Para ello, inician la secuencia disfrutando de estos momentos lúdicos.

Se construyen posibles minisecuencias que tienen en cuenta el recorrido didáctico detallado en párrafos anteriores: jugar muchas veces para adquirir potencialidades de un jugador experto, resolver problemas emanados del juego en situaciones de simulación o evocación, reflexionar en un contexto intramatemático sobre aquello que hemos estado trabajando desde que empezamos a jugar.

Referencias bibliográficas

ANEP-CEIP (2008). *Programa Escolar para Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP-CEIP.

ANEP-CEIP-CACEEM (2018). Breves notas sobre el juego como contexto de problemas. En Lezué, R. (coord.), *"Acompañar y orientar la enseñanza de la matemática en el Primer Ciclo". Encuentros con y entre inspectores*. Montevideo: ANEP-CEIP-CACEEM.

ANEP-CEIP, Inspección Técnica (2019). *Circular n.o 2*. Montevideo: ANEP-CEIP.

ANEP-MECAEP (1997). *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. Montevideo: ANEP-MECAEP.

Belocón, O.; Parodi, P. y Saravia, C. (2020). Del Tin Marín al juego de rol. Encuentros y desafíos de la Literatura y el juego en la escuela. *Didáctica Primaria*, Suplemento n.º 2.

Brougère, G. (2020). *Juego y educación*. Buenos Aires: Prometeo.

Colomer, T. (2010). Literatura infantil y alfabetización inicial https://www.youtube.com/watch?v=T-G0GlQCNLY. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Colomer, T. (2007). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

Charnay, R. (1994). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En Parra, C. y Saiz, I. (comps.), *Didáctica de las matemáticas*. Buenos Aires: Paidós.

Corujo, M. y Laborde, M. (2020). El juego como recurso para la enseñanza de la matemática. *Didáctica Primaria*, Suplemento n.º 1.

Corujo, M. y Parodi, P. (2019). Los portadores de texto en el primer nivel ¿Cómo transformarlos en fuentes de información? *Revista Quehacer Educativo*, (156): 20-29.

Laborde, M. y Ponzetti, S. (2017). *Punto y coma el que no juega se embroma*. Montevideo: PAEPU.

Laborde, M. y Musto, A. (2019). Chim, pum, fuera… En tiempos de fragilidad del juego. *Revista Didáctica*, 5(25): 3-12.

Laffranconi, S. (coord.) (2011). *Juego y educación inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Malajovich, A. (comp.) (2000). *Recorridos didácticos en Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.

MEC-CCPI (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

MED–INFOD-OEI (2017). *Jornada Institucional n.o 1. El juego en la educación inicial*. Montevideo: DNPS.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.

Musto, A. (2019). *El sujeto en la infancia*. Montevideo: Camus.

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito… y temas aledaños*. México: Paidós.

ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra: ONU.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sarlé, P. (2016). La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación. *RELAdEI*, 5(2): 17-28.

Sarlé, P. (coord.) (2014). *Lo importante es jugar… Cómo entra el juego en la escuela*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Sarlé, P. (2010). *Juego reglado. Un álbum de juegos*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

La formación en las disciplinas artísticas

Oscar Dotta, Valeria Lepra y Paola Parodi

En nuestros cursos, el área del conocimiento artístico tiene fuerte presencia y se canaliza a través de la formación en relación con la música, las artes visuales y la literatura. El objetivo es habilitar espacios de disfrute y reflexión docente acerca de estos lenguajes estéticos, de manera de potenciar la intervención intencional educativa.

En una propuesta formativa enmarcada en el contexto de la posmodernidad, el arte se presenta como constructor de subjetividades desde la primera infancia. La disolución de límites, principal característica que identifica al arte contemporáneo, está presente en los contextos sociales y culturales del niño. Esto implica que las tradicionales disciplinas artísticas (música, literatura, teatro, artes plásticas, danza) rompen fronteras y presentan nuevas formas donde confluyen diferentes lenguajes, generando hibridaciones artísticas difíciles de encasillar en viejas estructuras de la modernidad. De este modo, hoy las obras de arte presentan ambigüedad en sus mensajes, multidisciplinariedad en sus formas visuales, sonoras, lingüísticas y corporales e interdisciplinariedad conceptual.

Desde este lugar que toma el mundo del arte en la contemporaneidad, las experiencias estéticas en los niños se enmarcan a través de experiencias lúdicas que posibilitan la exploración sensorial, perceptiva, de los objetos, el cuerpo, la palabra, el sonido, la materia, el espacio. Estas experiencias estéticas, entonces, serán la centralidad de una educación artística para la primera infancia. Parten de la percepción en procesos de recepción para transitar hacia procesos de producción (Jiménez, 1992). En los procesos de recepción aparece la apreciación y la contemplación del mundo exterior, tanto de la naturaleza como de las construcciones sociales.

Lo lúdico, lo festivo y lo simbólico son parte de las nuevas formas del arte, muy cercanas al mundo infantil, y estarán presentes a través del juego en los procesos de producción, posibilitadores de formas expresivas y creadoras. Afirma Vigotsky:

> Desde los primeros años de su infancia encontramos procesos creadores que se reflejan, sobre todo, en sus juegos. […] No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre si y edificando con ellas

> nuevas realidades acorde con sus aficiones y necesidades. (2000, p. 12)

En consonancia con esta afirmación, podemos expresar que la actividad creativa comienza a desarrollarse cuando el niño combina dos imágenes que ya conoce en algo nuevo, dejando en evidencia la importancia de la sensibilización cultural temprana.

En los cursos de Educación Inicial, la educación artística se plantea desde instancias de problematización acerca de su lugar como conjunto de conocimientos diferenciados, complejos y organizados. Se proponen diferentes abordajes de contenidos curriculares a través del juego como posibilitador de los aprendizajes y se genera la reflexión en el colectivo de cada institución sobre sus propias prácticas en esta área, habilitando la generación de nuevos planes de acción.

En el Suplemento 3 de la *Revista Didáctica* (2020), los autores Mónica Tomeo y Oscar Dotta expresan: "Hacia la primera mitad del siglo XX, el filósofo Johan Huizinga, plantea el concepto de *homo ludens*; esta idea del hombre que juega se vuelve importante para la teoría del arte en muchas ocasiones" (p. 3).

Y agregan:

> […] desde la teoría del arte, Hans-Georg Gadamer, filósofo contemporáneo, en su obra *La actualidad de lo bello*, encuentra en el juego un sentido comunicativo, "jugar-con", pues implica tanto al que juega como al que mira. En la experiencia artística, existe juego en quien crea y en quien recibe, ambos, artista y espectador son jugadores. El espectador de la obra de arte, se vuelve jugador para Gadamer, "Toda obra deja al que la recibe un espacio de juego que tiene que rellenar". (Tomeo y Dotta, 2020, p. 4)

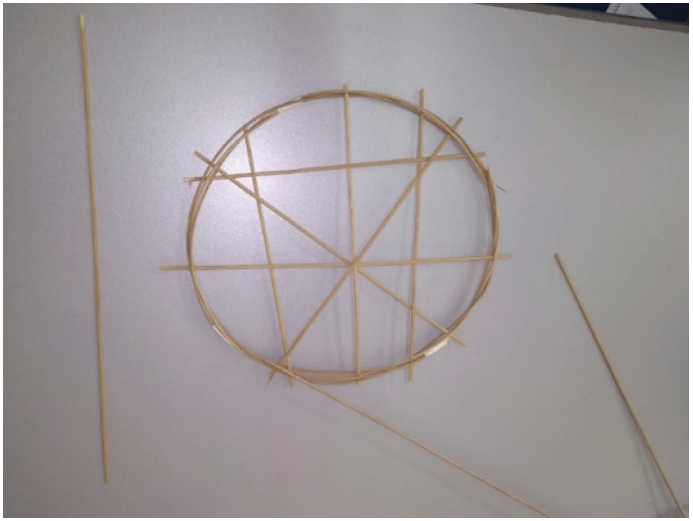
De esta manera, en el arte, la experiencia estética se vincula tanto al hacer como al apreciar, o sea que tanto el artista como el espectador de la obra viven experiencias estéticas.

Asimismo, en los cursos se pretende habilitar la construcción de diferentes recorridos didácticos para la enseñanza de la educación artística, planteada a través de la música y de las artes visuales, por intermedio de la construcción de secuencias didácticas. De esta manera, se accede a una integralidad de las artes con intencionalidad y acción pedagógica.

Se ofrece un dispositivo de formación basado en un análisis multirreferenciado de las prácticas observables en la escuela, promoviendo la autorreflexión en vínculo con los aportes teóricos brindados. Para ello se desarrollan actividades de apreciación individual, intercambio grupal (en foros virtuales y en las jornadas sincrónicas) y tareas escritas, que promueven la participación —activa y consciente— y la conceptualización sobre las ideas y procesos prevalentes.

Imanol Aguirre Arriaga (2006) expresa: "Detectar las fuentes epistemológicas y analizar las consecuencias de

nuestras prácticas son la mejor manera de aprender a ser críticos con lo que hacemos y mejorar en consecuencia nuestra acción docente" (p. 1).



Esta línea de reimaginar las artes y su presencia en educación implica concebir el arte como hecho cultural. En el caso concreto de nuestros alumnos de Educación Inicial, la impronta de lo visual en sus vidas está dando lugar a que se produzca una distancia abismal entre sus capacidades y las de los propios educadores, formados en la cultura de la letra y por ello poco habituados a manejarse en este entorno de la imagen.

Además, pensar sobre lo visual en términos de significación cultural, prácticas sociales y de relaciones de poder (maneras de mirar y de producir miradas) lleva necesariamente a revisar los fundamentos teóricos y didácticos de la educación de las artes visuales. Por eso, la escuela no puede seguir anclada en los viejos objetivos y propuestas curriculares, aptos para un tipo específico de sociedad y de personas, que cada vez tienen menos vigencia en estos nuevos entornos culturales.

En este mismo sentido, el repensar la educación musical en nuestras escuelas implica problematizar el lugar que esta ocupa en nuestras prácticas, inevitablemente ligadas a enfoques pedagógicos en los que subyacen conceptos de lo musical vinculados más a la formación recibida por los educadores que a una educación enmarcada en objetivos acordes con nuevos contextos.

La formación de formadores a través de este módulo de Educación Artística busca reflexionar junto a los docentes acerca de los aprendizajes como procesos activos, participativos, con creatividad y espontaneidad, en los que se tienden puentes entre las diferentes artes y entre las artes y el mundo real. Se requieren nuevas acciones y, para ello, la formación se yergue como puerta insoslayable de crecimiento donde cada maestro podrá recuperar o continuar su proceso de musicalización y artístico-visual a través del enriquecimiento de su mundo sonoro interno y su cultura visual. El conocimiento del cuerpo conceptual básico en el que se sustentan la educación musical y las artes visuales permitirá explorar caminos

decisivos para afrontar los retos actuales de la educación artística.

El niño en la primera infancia, temprana y oportunamente estimulado, acrecienta su archivo sonoro personal y así como capta la diferencia entre sonidos dulces y agresivos puede comunicarse mejor consigo mismo y con los que lo rodean. Del mismo modo, el niño, ante las interpretaciones en los distintos medios de representación de la cultura visual, perfila y fortalece su identidad, imagina lo que lo rodea y a sí mismo.

Tomeo afirma:

> Este tipo de propuesta, donde los niños manipulan sin tener la presión de que su meta sea construir una escultura u otra producción plástica definida y acabada, debe estar periódicamente instalada en los tiempos escolares, pues la exploración, el armar y desarmar es parte de los procesos creativos de las Artes Visuales. (Tomeo y Dotta, 2020, p. 11)

La autora considera que este tipo de propuestas trascienden el juego simbólico y la socialización, se constituyen en espacios de construcción de conceptos plásticos como por ejemplo: materia, forma, color, etc. Y Dotta, por su parte, agrega:

> Las cosas suenan, y en la medida que yo me involucro, me vinculo y "juego" con cualquier situación sonora, atendiendo a la presencia del sonido, reconociendo ciertos patrones rítmicos, o melódicos, apreciando sonidos que se repiten o que varían, o registrando un pulso estable; estoy jugando de una forma "musical". Esto pue-

> de suceder tanto en una situación de interacción con otros o en una instancia en solitario. (Tomeo y Dotta, 2020, p. 15)

Asimismo, el autor destaca las posibilidades que nos brinda la tecnología que habilita la grabación y edición de sonidos, intercalando situaciones de escucha y de creación musical.

La literatura infantil y la comunicación estética

Podríamos decir que la literatura, y más específicamente la literatura infantil como disciplina artística, es un puente entre la realidad y la fantasía presente en el mundo narrativo de los textos. En este sentido, la literatura se muestra como una forma de arte que tiene como instrumento la palabra. El docente es el mediador entre este arte y los niños y, por lo tanto, debe promover la formación de lectores "que vivan la libertad de la fantasía, que se apropien creativamente de su lengua y que desarrollen el gusto por las diferentes manifestaciones literarias" (DGCyE, 2008, p. 37). La Colección Andariega ofrece a las instituciones educativas la materia prima necesaria, que son los libros, para favorecer el encuentro entre la literatura y los niños.

En esta relación, la literatura

> ayuda a los más pequeños a dominar formas cada vez más complejas, de usos distanciados del lenguaje y de representación artística. En los cuentos y poemas que se dirigen o comparten con ellos se introducen tramas cada vez más complicadas, personajes más numerosos, perspectivas narrativas menos habituales, progresivas ambigüedades entre los planos de fantasía y realidad, finales menos esperables, géneros literarios que se van multiplicando. (Colomer, 2005, p. 204)

Belocón, Parodi y Saravia (2020) nos proponen pensar el juego y la literatura como manifestaciones que forman parte de los seres humanos, pero mientras que el juego es una capacidad innata en las personas, con la literatura no sucede de la misma forma. Es decir, para que la literatura se transforme en una práctica social debe ser cultivada, vivenciada, debe haber tenido la posibilidad de ser "puesta en acto" a través del contacto directo con esta forma de arte y con otros que la practiquen. Estas dos manifestaciones culturales —juego y literatura— se vinculan de manera dialéctica y se complementan entre sí enriqueciendo sus formas de acción.

La literatura entra en el terreno del juego para ampliar su repertorio y enriquecer su materialización a través de la profundización sobre el sentido de lo lúdico. En consonancia con esta afirmación, podríamos decir que, desde su lugar, la literatura aporta contenidos que engrosan la experiencia lúdica. Es decir, las historias le brindan al niño otros elementos que le permiten encontrar alternativas creativas e ingeniosas para el desarrollo del juego de dramatización o simbólico.

La fuerza educativa de la literatura infantil radica en abrir las miradas de los pequeños lectores hacia el mundo real e imaginario y eso habilita, al decir de Michele Petit (2001), a "nacer con alas sin salir del lugar en el que estamos". A través de la narración de libros, el niño descubre que existen palabras que pertenecen a un sistema regulado por reglas. Las explora, las conoce, intuye lo que se puede hacer con ellas y lo que no se puede hacer o decir. Palabras que molestan, que se oponen, que niegan, que reconcilian. Explora lugares desconocidos donde se encuentran "casas de chocolate", piratas, personajes humanizados, mundos del revés donde "un oso cabe en una nuez". Identifica que el "había una vez…" abre la puerta hacia otros escenarios en donde las voces de los personajes lo conducen por espacios de ficción. Todo ello desarrolla un pensamiento simbólico, alternativo, que favorece la descentración de uno mismo para ampliar las experiencias de realidades lejanas.

Los libros infantiles son escaleras de aprendizaje que juegan a dialogar con obras clásicas, con el humor, con universos invisibles pasados y futuros que se transforman en habitables. Al conocerlos, los niños identifican la estabilidad de lo escrito y piden: "Contámelo otra vez".

Por todo lo expuesto, podemos afirmar que la educación artística debe vivir en la escuela, entrar de la mano de la exploración que se genera en forma espontánea promovida por la curiosidad de los pequeños, pero que también se origina en las propuestas de intervención docente. Investigar sonidos, palabras, imágenes, experimentar creando, probar, son acciones que propician actitudes artísticas de producción.

Referencias bibliográficas

Aguirre Arriaga, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Aulas virtuales ANEP. Disponible en: http://aulas.ces.edu.uy/pluginfile.php/23029/mod_resource/content/1/AGUIRRE%20ARRIAGA%20Modelos%20formativos%20en%20educaci%C3%B3n%20art%C3%ADstica.doc.pdf

Belocón, O.; Parodi, P. y Saravia, C. (2020). Del Tin Marín al juego de rol. Encuentros y desafíos de la Literatura y el juego en la escuela. *Didáctica Primaria*, Suplemento n.º 2.

Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplos de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, (número extraordinario): 203-216.

DGCyE (2008). *Diseño Curricular de Educación Inicial*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Dotta, O. y Tomeo, M. (2020). El lugar del juego. *Didáctica Primaria*, Suplemento n.º 3.

Huizinga, J. (1957). *Homo ludens*. Buenos Aires: Emecé.

Jiménez, J. (1992). *Imágenes del hombre*. Madrid: Tecnos.

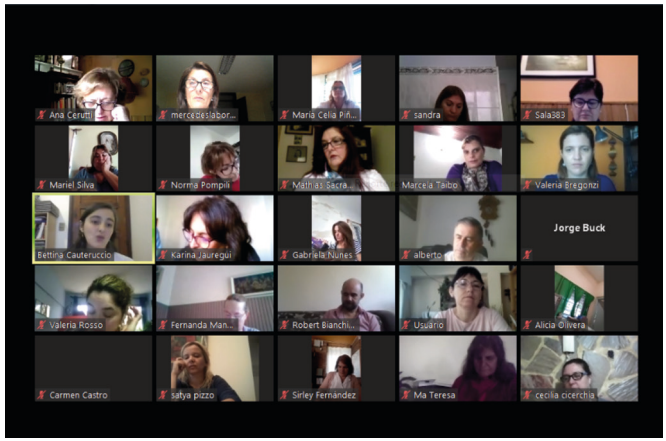
Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vigotsky, L. (2000). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Diálogo entre disciplinas: Problematizando conceptos y creencias sobre el cuerpo y el movimiento en educación inicial

Ana Cerutti, Valeria Bregonzi y Bettina Cauteruccio

Las psicomotricistas pueden integrar el equipo docente de la escuela, implementando una práctica específica con los niños o, como en este caso, abrir un espacio-tiempo de intercambio, de reflexión, entre la psicomotricidad y la pedagogía potenciando la formación de ambas.



En esta producción, se pretende argumentar sobre la importancia de la formación teórico-práctica de los docentes de Educación Inicial en relación con el cuerpo y el movimiento en los niños, en todos los momentos de la jornada escolar, así como también en relación con la función del cuerpo del maestro, desde una perspectiva integral. En los planteos de algunos docentes, que surgen de comentarios tales como: "No tuve formación en psicomotricidad, por eso estoy limitada en las propuestas que puedo ofrecerle a los niños"; "Trabajo con el cuerpo cuando armo los circuitos de movimiento"; "Yo trabajo con el profesor de educación física"; "Propongo juegos en el patio"; "Observo el cuerpo en las actividades de juego libre… o de expresión corporal", se observa que aún no hemos podido superar la separación entre la mente y el cuerpo.

¿Qué se entiende por *cuerpo* y cómo se correlaciona esta concepción con las actividades cotidianas del aula?

Se parte de establecer la diferencia entre cuerpo y organismo. El organismo nos habla de la especie, común a to-

dos los seres humanos, más allá de pequeñas variaciones; el cuerpo, de la singularidad de cada uno.

Exponemos para su discusión la conceptualización a la que sobre el cuerpo adhiere la psicomotricidad:

> El cuerpo no nos es dado, el cuerpo que nos diferencia de los otros, que es un distintivo, o sea una insignia de nuestra identidad, se construye único y original en la relación corporal con los adultos que rodean al niño. (Calmels, 2009, p. 104)

Asimismo, el cuerpo produce y se manifiesta a través de la mirada, el tono, la actitud postural, la postura, la voz, los gestos, palabras, juegos, actitudes, otros. Él mismo se construye en un espacio y un tiempo, a la vez que es ese espacio y tiempo, cuerpo que presenta su singularidad, por y a pesar de los determinantes que lo constituyen. Estos, de manera abreviada, incluyen las características propias de los niños, el contexto familiar, aquellos contextos que rodean a los niños y a la familia, como los servicios y las relaciones establecidas con instituciones de salud, educación, trabajo de los padres, vivienda, ingresos, características del barrio e incidencia de la sociedad actual, los cuales apoyan, sostienen u obturan este proceso de construcción.

El cuerpo se construye transitando una historia, atravesada por el contexto socio-económico-cultural (Marini, 2011). Por lo tanto, en relación con la sociedad actual importa analizar en profundidad el mal uso de las pantallas, el consumismo, la fragilización de los adultos en esta sociedad globalizada, del cansancio, de la aceleración, de la transparencia, de la incertidumbre, de la fuga de la corporalidad, de la soledad del niño y de la niña (Han, 2017, 2015; Calmels, 2014; Tonucci, 2006).

En este contexto, nos preguntamos: ¿Cuánto incide todo ello en la construcción de la corporeidad? ¿Cuánto afecta en los adultos la disponibilidad corporal, emocional y cognitiva necesaria para la crianza, desarrollo, crecimiento y educación de los niños y niñas?

Es importante destacar y reafirmar que el organismo, a través del equipamiento neurobiológico, aporta a las distintas funciones, las cuales se manifiestan de acuerdo con el potencial de los niños. Muestran su funcionalidad, a partir de los vínculos estimulantes y de las experiencias oportunas que brinden quienes rodean al niño, entre quienes los docentes cumplen un papel relevante, fundamentalmente en la primera infancia.

¿Y sobre el movimiento?

Por un lado, se parte de la premisa de que todo movimiento pone en funcionamiento al cuerpo en manifestación (tono, mirada, actitud postural, postura, gestos). Por otro, se observa que estas manifestaciones reafirman el lugar del cuerpo en la cotidianeidad del aula y amplían lo que se va a plantear en relación con el desarrollo psicomotor.

La función básica del movimiento es la motricidad, la cual resulta de la contracción muscular (tono). Es una actividad compleja, que implica, por un lado, una función efectora. Tiene que ver con los desplazamientos de todo el cuerpo o parte de este, el acercamiento o alejamiento de los otros, la exploración del espacio y los objetos, la actitud postural y el mantenimiento de la postura. En síntesis, involucra la acción de la persona sobre el ambiente. Por otro lado, concomitantemente con lo anterior, el movimiento cumple con una función expresiva, dado que, a través de la producción de gestos y actitudes, es un medio de comunicación y de expresión de afectos.

> …en el hombre el movimiento no puede estar aislado de los sistemas que le dan la información del ambiente, del espacio y del propio cuerpo, del sistema senso-perceptivo. Tampoco puede estar aislado de la inteligencia que lo estructura, ni de la afectividad que es su motor. Estas relaciones son […] en sus niveles más altos, praxias. Estas son movimientos aprendidos, debe señalarse su relación con la atención y la memoria. En primera instancia con la memoria de funcionamiento y después con la memoria procedural […] no solo se vinculan a la comunicación, sino que como instrumentos de la inteligencia hacen posible el conocimiento y la manipulación de los objetos. (Rebollo, 2003, p. 10)

En el aula encontramos las praxias en la construcción con cubos, en el armado de puzles, en todas las acciones de vestirse y desvestirse, en el uso de la tijera, en el trazado de las grafías, entre otros. Estos son gestos complejos que exigen una planificación de procesos de enseñanza y aprendizaje donde el niño sea protagonista y esté acompañado y sostenido por el adulto. Estas son acciones que se automatizan con el uso (Chabernaud *et al.*, 2016).

> La automatización es la capacidad de repetir un gesto sin tener que pensar en los componentes de este gesto; por ejemplo: cuando se aprende a andar en bicicleta, se debe estar atento a la posición del cuerpo para encontrar el equilibrio, a la posición de las piernas para pedalear y a la gestión del freno en relación con el camino y a lo que se resiente en el cuerpo. Al tiempo, todo esto se olvida pues se han automatizado una serie de gestos complejos, asociados a las impresiones que se reciben y sienten, entonces se sube a la bicicleta y se anda. (Chabernaud *et al.*, 2016, p. 602)

A partir de lo expuesto hasta el momento, se cree interesante hacer un intento de especificar qué se entiende por cuerpo en acción, dado que este concepto encierra una buena síntesis de lo planteado anteriormente. El cuerpo en acción involucra al organismo con su equipamiento óseo-muscular, regulado por el sistema nervioso, así como a la puesta en marcha de un mecanismo sumamente complejo que implica al tono, a la actitud

postural, a las posturas, a los gestos, a las diferentes sensaciones y percepciones (visuales, auditivas, táctiles, propioceptivas y kinestésicas) que informan a lo postural; así como también al espacio (próximo o distante), a lo temporal (ritmo y velocidad) y a lo relativo a la planificación, organización y secuencias de las acciones. También a las emociones, la motivación y la relación con los otros. Todo lo cual contribuye para que el movimiento sea eficiente.

Al hacer referencia al cuerpo y al movimiento es necesario detenerse a actualizar y reflexionar sobre las concepciones de esquema corporal e imagen del cuerpo que portamos.

Esquema corporal e imagen del cuerpo

> *El esquema corporal es una organización somatognósica del cuerpo [...] corresponde al conocimiento objetivo del cuerpo en su realidad. Se construye a través de las experiencias de movimiento y finaliza en una somatognosia que llega a la madurez entre 6 y 7 años, una vez que todas las nociones fundamentales del cuerpo son interiorizadas para formar la imagen del cuerpo completo y organizado en su espacio: alto del cuerpo, bajo del cuerpo; articulación de los dos hemicuerpos derecho-izquierdo, estructuración axial, volumen y profundidad del cuerpo.*
>
> Potel (2010, p. 144)

El cuerpo es central para la construcción de esta noción y la integración del esquema corporal es primordial para los aprendizajes. Recordar que el esquema corporal integrado, unificado, demanda un buen conocimiento del cuerpo y su dominio, y para ello necesita y exige estar a la escucha de las sensaciones que nos llegan. No se construye a través de una técnica, sino que se trata de la experiencia corporal, del movimiento y de la integración plurisensorial, que son la base de la integración del esquema corporal. Gracias a estas es posible que los niños creen una imagen mental de su cuerpo. Así, van a ir adquiriendo las referencias espaciales, siendo capaces de situar a las partes del cuerpo unas en relación con las otras e ir aprendiendo las nociones espaciales de base (delante/detrás de; más alto, más bajo que; sobre; derecha/izquierda). Por extensión, cada niño podrá proyectar, a través del movimiento, estas referencias en el espacio que lo rodea, después sobre una hoja de papel y luego podrá hacerlo por visualización.

> La imagen del cuerpo es la imagen que uno se hace de sí mismo, y que se construye en las experiencias corporales que ponen en relación al sujeto y los otros [...]. Dolto agrega a este concepto de imagen del cuerpo la noción de inconsciente, para significar que la imagen de sí es construida de partes conscientes (los sentimientos, sentirse mal o bien en su piel...) y de partes inconscientes (la psiquis, se organiza en y por los conflictos, las frustraciones, las relaciones al padre, a la madre...) [...]. La imagen del cuerpo, a diferencia del esquema corporal, está en evolución constante todo a lo largo de la vida, en constante movimiento pues ella evoluciona en función de las etapas de la vida que hacen cambiar, no solamente el cuerpo, la percepción y las experiencias del cuerpo (adolescencia, embarazo, menopausia, vejez, dolor, etc) sino que también la vida afectiva (devenir padre o madre, los duelos, las alegrías, las tristeza, las separaciones, etc.) (Potel, 2010, p. 146)

Ambas concepciones —esquema e imagen— siguen afirmando la necesidad de darle presencia al cuerpo en todos los espacios por los que transita el niño en la escuela. Asimismo, se debe destacar la relevancia que tienen para estas adquisiciones todos los juegos, especialmente los juegos de construcción, de simbolización o sociodramáticos, los juegos en el papel y los llamados juegos corporales. Estos últimos, al decir de Calmels,

"implican esencialmente tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar (Sostén, Persecución, Confrontación, Ocultamiento)" (2018, p. 15).

¿Y el desarrollo psicomotor...?

El desarrollo psicomotor da cuenta de la integración e interacción entre la motricidad, la afectividad, las emociones y los procesos cognitivos. También se constata que la responsabilidad de brindar oportunidades y experiencias a los niños y niñas para el despliegue de sus potencialidades corresponde a todos aquellos que tienen contacto con ellos en los diferentes ámbitos por los que transitan (familia, escuela, comunidad). Dicho de otro modo, incidir sobre el desarrollo psicomotor no es propiedad de una disciplina en particular.

Los argumentos expuestos evidencian con contundencia la necesidad de hacer visible la presencia del cuerpo y el movimiento en la cotidianeidad del aula y no solo en el patio o en aquellas actividades planificadas con objetivos específicos, o en aquellas realizadas por los docentes de educación física o talleristas, en el entendido de que "corporizar las prácticas de aula significa imprimir a cada momento la pasión de enseñar para despertar el deseo de saber y conocer" (Fernández, 2000, p. 67). Esto nos abre a la necesidad de analizar la función corporizante del docente.

Función corporizante del docente

Esta función alude a la participación que tiene el adulto (consciente o no) en la construcción del cuerpo del niño, a través de su relación corpórea. Al decir de Calmels (2009), el adulto con su presencia da al niño lo que necesita, lo conforma. Por un lado, lo deja conforme: lo tranquiliza, lo sostiene, cobija, y por otro, al darle forma, lo conforma, lo moldea, le da perímetro y frontera. Para el desarrollo de este punto se apela, a modo introductorio, a los planteos de Daniel Calmels:

> El adulto participa consciente o no de la construcción del cuerpo del niño. La necesidad que tiene el niño de la presencia del adulto, se debe en parte, por su función "corporizante". Ejercer la docencia, la asistencia o la crianza requiere siempre del cuerpo. No puedo trabajar sin mirar, sin escuchar, sin oler, sin contactar, sin hablar, sin manifestarme a través de mi actitud postural, de mi rostro, de mi voz. (Calmels, 2009, p. 105)

Complementario con lo anterior y desde otra perspectiva, Carla Rinaldi, citada por Altimir (2010, p. 15), plantea:"Si el niño es portador de teorías, interpretaciones, preguntas y es coprotagonista de los procesos de construcción de su propio conocimiento, el verbo más importante que guiará la acción educativa no será ya hablar, explicar o transmitir, sino escuchar". Por su parte, Altimir (2010, p. 15) define la escucha como "una actitud

receptiva que presupone una mentalidad abierta, una disponibilidad para interpretar las actitudes y los mensajes lanzados por los demás y, al mismo tiempo, la capacidad de absorberlos y legitimarlos".

Lucas Raspall (2019), basado en la teoría del apego, define tres momentos que están presentes en la capacidad de escucha y empática. Estos son: sensibilidad (escucha/observación/empatía), disponibilidad (emocional, física y cognitiva) y obtención de la respuesta.

> Sensibilidad es la habilidad para estar atento a las señales del niño e interpretarlas correctamente. Primero advertir la señal, escucharla, observarla y leer/interpretar adecuadamente el mensaje cifrado. Aquí se observan las situaciones desde el punto de vista del niño. Disponibilidad, se trata de una actitud abierta y volcada hacia el otro en el momento que se detecta de manera sensible su necesidad (biológica, física, emocional y/o social) El educador interpreta las señales y tiene que mostrarse disponible para acompañar al niño en la satisfacción de esa necesidad. Respuesta, consiste en encontrar la forma pronta y apropiada de contestación frente a aquello que el niño precisa. (Raspall, 2019, p. 103)

Los planteos presentados implican al cuerpo del docente, a su función corporizante. Problematizándola, surge la pregunta: ¿es suficiente para corporizar las prácticas de aula con la formación clásica teórico-práctica del docente? ¿o es necesario incorporar además un espacio-taller de formación vivencial por vía corporal?

Talleres vivenciales por vía corporal

Estos acompañan y se articulan con el espacio de formación y problematización teórico-práctico de los maestros acerca del cuerpo y movimiento. Tienen como propósitos: dar lugar al cuerpo del maestro, poner el cuerpo en juego, redescubrir su capacidad lúdica y creativa, vivenciar y hacer conscientes la sensibilidad, la escucha y la disponibilidad. La formación debe abarcar a la persona en su globalidad (afectividad, imaginación, fantasías, inhibiciones), es decir, su subjetividad, desde una perspectiva integral.

Para finalizar, se transcriben opiniones de las protagonistas de algunos de estos talleres:

> Se disfruta, se aprende de otra manera…
>
> Más allá de leerlo, escucharlo, estudiarlo nunca había tenido la oportunidad de experimentar todo aquello que hasta el momento era únicamente teoría.
>
> Dejar los miedos… Derribar prejuicios…, creencias, y permitir que los niños exploren actividades centradas sobre su propio cuerpo y el mundo exterior, experimentando así nuevas sensaciones, estimulando de esta manera las habilidades corporales y el desarrollo psicomotor.
>
> Me ayudó a tomar conciencia de que el cuerpo va y está en el aula pero no tiene el protagonismo que se merece.

Como que hubo una metamorfosis que nos hizo descubrir nuestro potencial transformador y creativo, emergen nuestras habilidades… en un maremágnum movilizador…

Referencias bibliográficas

Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* Barcelona: Octaedro, Rosa Sensat.

Balestra, C. y Cerutti, A. (coords.) (2005). *El cuerpo en la primera infancia: espacio de comunicación y aprendizaje*. Montevideo: Intendencia de Montevideo.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Calmels, D. (2018). *Juegos corporales*. Buenos Aires: Paidós.

Calmels, D. (2011). *Espacio habitado: en la vida cotidiana y en la práctica profesional*. Buenos Aires: Paidós.

Calmels, D. (2014). *Fugas del cuerpo*. Buenos Aires: Biblos.

Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Puerto Creativo.

Calmels, D. y Lesbegueris, M. (2013). *Juegos en el papel*. Buenos Aires: Puerto Creativo.

Cerutti, A. (2015a). Cuerpo, juego y aprendizaje en los entornos educativos del siglo XXI: De los dichos a los hechos. *Revista Didáctica Inicial*, 2(8): 2-13.

Cerutti, A. (2015b). ¿Cuándo las pantallas ocupan el lugar de los otros? *Revista In-fan-cia Latinoamericana*, (13): 6-22.

Cerutti, A.; Canetti, A. y Girona, A. (2015). *Infancia temprana, crianza y desarrollo en la sociedad actual*. Montevideo: CIIP-EI-UDELAR.

Chabernaud, J. L.; Bellemin-Noël, C. (dirs.) (2016). *Le grand libre de mon enfant* París: Conseil National de Pédiatrie-Groupe Eyrolles.

Dolto, F. (1986). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, A. (2012). *La atencionalidad atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Han, B. C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

Han, B. C. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.

Han, B. C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.

Marazzi, M. (2011). Cuerpo como construcción socio-cultural. En: González, L. (comp.), *Temas de investigación en psicomotricidad*. Buenos Aires: EDUNTREF, pp. 131-159.

Marini, C. (2011). Cuerpo como construcción socio-cultural. En: González, L. (comp.), *Temas de investigación en psicomotricidad*. Buenos Aires: EDUNTREF, pp. 102-130.

MEC-CCPI (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

Potel, C. (2010). *Etre psychomotricien. Un metier du present, un metier d'avenir*. París: Edit Érés.

Rosso, L. (2014). Rosa, rosa, no es maravillosa [entrevista a Mara Lesbegueris]. *Página 12* [en línea], suplemento "Las 12", 8 de agosto. Disponible en: https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9038-2014-08-08.html

Sugrañes, E.; Alòs, M.; Andrés, M. N.; Casal, S.; Castrillo, C.; Medina, N. y Yuste, M. (2012). Observar para interpretar. Actividades de vida cotidiana para la educación infantil (2-6). Barcelona: Graó.

Raspall, L. (2019). *Lo que necesitan l@s niñ@s: ¿Una nueva escuela?* Rosario: Homo Sapiens.

Rebollo, M. A. (2003). *La motricidad y sus alteraciones en el niño*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.

Tonucci, F. (2006). *La soledad del niño*. Buenos Aires: Losada.

Parte 2

Componente Gestión

Introducción

Miriam Darín

El componente Gestión Educativa impulsa un modelo de gestión participativa, la gestión como hacer que se aprende y se condensa en la producción de condiciones de posibilidad, con un liderazgo centrado en los aprendizajes. Se ubica a los estudiantes y sus aprendizajes como prioridad en todos los niveles y ambientes del centro educativo. La gestión educativa en colectivo habla de educación como un asunto de participación de los distintos actores sociales, asumiendo que dicha participación implica manejar las tensiones que emerjan.

Un colectivo docente se forma y construye colectivamente a partir de discusiones, acuerdos y puesta en diálogo de los supuestos y concepciones que sustentan las prácticas, ello posibilita ir construyendo saberes, formas de hacer y habitar la escuela. Tomando lo propuesto por Blejmar (2005) sobre el hacer que las cosas sucedan de la gestión y de acuerdo con la creación de condiciones para el mejor hacer del colectivo, nos proponemos acompañar y fortalecer a los profesionales de la educación para impulsar culturas de trabajo colaborativo y pensar la escuela generando condiciones para el aprendizaje.

El Curso I "Apoyo a la propuesta pedagógica de las escuelas de tiempo completo" se inició en 1998. La maestra Teresita Francia fue la primera coordinadora del proceso de Formación en Servicio para maestros y directores con el objetivo de acompañar el proceso de desarrollo e implementación de la nueva propuesta pedagógica. Desde su inicio a la actualidad, el curso ha transitado por diversas ediciones, con la participación de equipos docentes de escuelas de tiempo completo de todo el país, diversificando contenidos, modalidades, dinámicas y actividades, pero manteniendo la esencia en la construcción de una gestión educativa en colectivo y el abordaje de las tres dimensiones que sostienen la gestión educativa de una escuela de tiempo completo: los acuerdos institucionales, las formas de convivencia y los vínculos que se establecen hacia el interior de la escuela y de esta con las familias.

Actualmente, la propuesta de este Componente de Formación se organiza en dos líneas: el Curso I, destinado a docentes que ingresan a la modalidad y el acompañamiento a directores e inspectores; también se realiza

el acompañamiento en territorio a escuelas recién creadas, con colectivos y alumnado integrados por docentes y estudiantes de más de una escuela.

Los cursos hoy se desarrollan en 120 horas (8 créditos) distribuidas en instancias sincrónicas con 7 encuentros anuales y acompañamiento virtual a través de CREA, con instancias colectivas e individuales. Los encuentros sincrónicos se realizaban de forma presencial antes de la pandemia y se espera volver a realizarlos en esa modalidad en la cursada 2022.

Se ofrecen 200 cupos distribuidos en 2 grupos para el Curso I y 100 cupos para directores e inspectores. Este año se sumaron como participantes inspectores de Educación Artística y profesores especiales.

Inicio en la modalidad ETC: Curso I. Espacios y tiempos identitarios: una invitación a vivir la experiencia de habitar la escuela desde lo singular, lo diverso y lo colectivo

El Curso I "Apoyo a la propuesta pedagógica de las escuelas de tiempo completo" mantiene como objetivo acompañar el proceso de desarrollo e implementación de la propuesta pedagógica, buscando que cada colectivo se apropie de lo dispuesto en los documentos oficiales, Acta 90 (ANEP-CODCIEN, 1998) y Propuesta Pedagógica (ANEP-MECAEP, 1997), para desarrollar modos de hacer escuela atendiendo el escenario actual y la realidad de cada contexto.

El sostenimiento de las notas esenciales de la propuesta, así como el acompañamiento a quienes año a año se van sumando a la modalidad, son fundamentales en la elaboración de la propuesta de formación en servicio.

El ingreso a la modalidad de tiempo completo implica ir más allá de la extensión del tiempo en la escuela, es fundamental la construcción colectiva de espacios y tiempos ricos en oportunidades de aprendizaje para todos. La modalidad tiene más de veinte años, por lo que cada escuela se renueva, reorganiza y enriquece con la llegada de docentes que se suman, a la vez que puede ofrecer relatos y experiencias vividas como insumo para los que se integran.

Cuando hablamos de habitar la escuela, lo pensamos como una experiencia vivida por quienes se disponen a romper los muros del aislamiento, para alojar al otro, integrarse, transitar por los diversos espacios superando la rigidez y practicando formas más flexibles de interactuar con el mundo. Trabajar colaborativamente entre docentes y estudiantes también es habitar la escuela, integrarse y participar, desarrollar relaciones pedagógicas y a través de ellas producir conocimiento; también lo es asumir una actitud crítica, abierta a la posibilidad de nuevas ideas, a la innovación, a la creatividad, y hacerlo desde una postura ética.

La escuela es un espacio donde el aprender como derecho fundamental se despliega en oportunidades de aprendizajes que alojan lo diverso. Promueve y desarrolla vínculos de confianza y buena convivencia, estrecha vínculos con las familias para que los trayectos singulares se enriquezcan en escenarios colectivos y se dispone a una revisión permanente que posibilita avanzar desde lo construido y analizado.

Desde la formación nos disponemos a acompañar ese proceso renovando y construyendo cada año espacios de reflexión, construcción colectiva y análisis de las prácticas. Los espacios formativos donde la propia práctica se vuelve objeto de reflexión, se analiza, se considera desde las diversas variables que la constituyen, son vitales en nuestras propuestas; allí emergen los supuestos, se cuestionan las certezas, se busca la mejora educativa y profesional.

Compartimos a continuación los objetivos y ejes temáticos del curso.

Objetivos

Objetivos generales

- Acompañar a los maestros que se inician en la modalidad escuelas de tiempo completo para que comprendan y elaboren su propia versión de este tipo de escuela a partir de los documentos oficiales que la orientan (Acta 90 y Propuesta Pedagógica para Escuelas de Tiempo Completo) y del intercambio con otros docentes.
- Ofrecer instancias de formación que apoyen el desarrollo profesional docente.
- Fortalecer los equipos de dirección de las escuelas de tiempo completo a través de la formación en servicio, con la mirada puesta en la mejora de la propuesta que la escuela brinda a sus estudiantes y las oportunidades de crecimiento profesional para sus docentes, desarrollando competencias acordes con los nuevos modelos de gestión educativa.

Objetivos específicos

- Fortalecer la gestión de espacios y tiempos propios de la modalidad con una propuesta que incluya la virtualidad como espacio de formación.
- Intercambiar y discutir modos de organizar la enseñanza y desplegar la experiencia educativa, de manera de facilitar espacios de participación con el fin de que cada colectivo avance hacia la construcción colectiva en el marco de la situación actual.
- Desarrollar competencias relacionadas con el análisis de evidencias sobre la realidad institucional, el despliegue de estrategias de gestión para la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la mejora de la comunicación intra e interinstitucional y el diálogo con las familias.
- Acompañar y afianzar la práctica reflexiva de los directores profundizando pedagógicamente en los relatos de situaciones vividas como problemas educativos para desarrollar propuestas innovadoras y generar narrativas docentes sistematizadas en espacios de formación.

Ejes temáticos del curso

Módulo 1 La escuela de tiempo completo como institución y como experiencia singular; tiempos y espacios	A) Institución: significado y sentido. La "escuela" como institución. B) Tiempos y espacios en una escuela de tiempo completo. Documentos oficiales que enmarcan la propuesta.
Módulo 2 Infancias e instituciones	A) El sentido de las instituciones: Sentidos atribuidos a la experiencia escolar en el marco de los procesos contemporáneos. B) Subjetividad/es. Marcas y huellas que deja el paso por la escuela. La construcción de la subjetividad en el espacio escolar. C) Relación escuela-familia-comunidad.
Módulo 3 La gestión educativa en situación	A) La gestión educativa como problema de todos: la responsabilidad compartida por los aprendizajes de todos. Dimensiones que sostienen la gestión educativa de una escuela de tiempo completo. B) La escuela de tiempo completo en términos de acogida, de hospitalidad. Espacios y tiempos.
Módulo 4 Sistematización de experiencias	A) Reunión del colectivo docente como instancia de trabajo profesional. B) Reflexión sobre las prácticas; escritura como un recurso para pensar las prácticas.

El juego como nexo integrador.

La pregunta de cada comienzo de ciclo formativo: ¿Más tiempo, mejores aprendizajes?

El gran desafío de la extensión del tiempo pedagógico es lograr que sea un tiempo de calidad. La pregunta propone iniciar la reflexión a quienes deciden habitar una escuela de tiempo completo. ¿Cómo se involucran estudiantes y docentes en actividades de aprendizaje significativas y ricas en oportunidades para todos? Partimos de una exploración de las diversas conceptualizaciones sobre el tiempo en la escuela, ¿la completitud de ese tiempo es tal?

La utilización y gestión del tiempo es lo importante, no el tiempo en sí mismo; cómo se interpreta y qué significa ese tiempo posibilita maximizar las experiencias educativas. Quienes llegan a una escuela de tiempo completo encuentran una institución que se narra y describe como un colectivo que organiza y piensa su propuesta, considerando los espacios y tiempos de la modalidad; que asume la formación continua como un desafío para la mejora con el foco puesto en los aprendizajes. Muchas veces esas narrativas son difíciles de comprender y relacionar con lo vivido, con las expectativas y representaciones de quienes se incorporan.

En el desarrollo de la propuesta formativa buscamos relacionar lo percibido y pensado con las distintas formas de habitar la escuela, con los modos de hacer de cada colectivo, buscando renovar la mirada, volviendo a mirar lo realizado, en palabras de Nicastro, “revisitando la mirada”. Esa mirada que se revisita para pintar al otro los escenarios de aprendizaje implica revisar propuestas, volver sobre la pregunta que sitúa la extensión del tiempo como posibilidad.

El tiempo como objeto de reflexión relacionado con las experiencias, las acciones que se desarrollan en pro-

cesos transitorios o perdurables, vivido desde lo personal y lo colectivo no se mide en horas reloj, amerita un abordaje cualitativo que excede la visión positivista que lo concibe como algo abstracto y homogéneo para entenderlo desde la singularidad de las experiencias de cada individuo. Desde la fenomenología se sitúa al tiempo como como parte de lo vivido cotidianamente, donde las interacciones posibilitan interpretar y comprender las acciones.

Espacios y tiempos pensados para enriquecer las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

Regular el tiempo y el espacio escolar para su uso en las distintas actividades es un elemento importante para el trabajo que realizan los docentes, pero si no dotamos de significado esos tiempos y espacios, serán nada más que cronogramas.

Hargreaves (1992) propone una distinción entre el tiempo técnico racional, pensado desde lo administrativo, y el tiempo fenomenológico, el tiempo vivido como experiencia diversa y singular, lo que implica muchas posibilidades y modos de marcar el propio ritmo. Gimeno Sacristán (2008) concibe el tiempo escolar como resultado de la racionalidad moderna que, a fin de custodiar socialmente la adquisición de los contenidos educativos, ritualiza las actividades y comportamientos. El mismo autor alerta sobre la diferencia entre tiempos de enseñanza y tiempos de aprendizaje, ya que utilizar materiales u oír una exposición son acciones que están atravesadas por situaciones personales que afectan el aprendizaje.

Talleres de proyecto.

Esa complejidad en la conceptualización del tiempo o los tiempos se plantea como tema de discusión en el curso: las diferentes maneras de entender el tiempo, el tiempo como parte de nuestra cotidianeidad, percibido y vivido de distintas formas.

Muchas veces la ansiedad y los cronogramas llenos nos alejan del disfrute de vivir y habitar la escuela con un tiempo menos apurado, un tiempo que posibilite habitar en plenitud los espacios pensados y construidos para constituirse en lugares donde aprender tenga significado.

Acompañamiento en territorio a escuelas nuevas en la modalidad: Pensar en la escuela que queremos construir, habitar la escuela que pensamos

El acompañamiento en territorio nos acerca a los colectivos que se inician en las escuelas que ingresan a la modalidad, con estudiantes provenientes de varias escuelas y con edificios nuevos. Es una realidad poblada de situaciones desafiantes y enriquecedoras para los docentes, los estudiantes y la comunidad.

Ventanas que esperan nuevos habitantes.

Un edificio nuevo con espacios ideados para alojar a todos, en diálogo con el entorno y con mobiliario que habilita la flexibilización de las dinámicas de trabajo, un patio con juegos, salas y espacios multiuso, se enriquecen cuando el colectivo piensa en formas de habitar y vivir una experiencia educativa con oportunidades de aprendizaje para todos.

Guiados por los documentos oficiales y considerando las señas de identidad de quienes habitarán esos espacios, se acompaña un proceso de iniciación a la modalidad con aporte de colegas de otras instituciones, de supervisores y de la formación en servicio. Se busca identificar lo que hace a una escuela de tiempo completo, una escuela con un tiempo rico en oportunidades; se acompañan las reuniones de los colectivos docentes y desde allí se fortalecen los equipos de trabajo, las duplas pedagógicas y las propuestas, para dar la bienvenida a los estudiantes y a la comunidad. Poco a poco la escuela pensada cobra vida en los intercambios, los juegos, los proyectos y las distintas formas de participación. La escuela pensada se vive y habita, las voces, risas y juegos ocupan los distintos espacios y cada centro educativo va construyendo su propia versión como escuela de tiempo completo.

Nube de palabras creada a partir de la pregunta: ¿qué caracteriza a una escuela de tiempo completo?

Los comienzos de esos espacios de convivencia no se dan sin presencia de conflictos, esta es una de las primeras temáticas que surgen; el aula, los patios, el comedor, son escenarios de encuentros y posibilitan desarrollar habilidades para la vida. Aprender a esperar, compartir, dialogar son habilidades sociales apoyadas en la cons-

trucción de la ciudadanía y que tienen en las asambleas de clase y el intercambio con las familias oportunidades de participación y desarrollo, de modos de habitar escenarios organizados que posibilitan la experiencia de sentirse parte de una comunidad, implicarse, ser parte, aprender.

Pensar la escuela desde diversas perspectivas, ver más allá del momento actual, proyectarse.

Es clave la importancia del director como líder pedagógico y del colectivo docente como equipo que piensa, analiza, evalúa y se dispone a trabajar colaborativamente. Desde la formación en servicio acompañamos ese proceso, ofrecemos lecturas, experiencias recogidas en el país, intercambio y reflexión, enfocados en la mejora continua de la propuesta pedagógica de cada escuela.

Los espacios identitarios se han enriquecido con la llegada de nuevos profesionales, como los profesores de Educación Física, los profesores de segundas lenguas y los talleristas de Educación Artística. El trabajo con esas múltiples miradas posibilita el desarrollo de nuevas propuestas para que ese tiempo vivido sea un tiempo de calidad, con experiencias sociales, educativas y de participación.

Referencias bibliográficas

ANEP-CODICEN (1998). *Acta n.o 90, Resolución 21*. 24 de diciembre. Montevideo: ANEP-CODICEN.

ANEP-MECAEP (1997). *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. Montevideo: ANEP-MECAEP.

Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Noveduc.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

Heagreaves, A. (1992). *El tiempo y el espacio del profesor*. Madrid: Morata.

Reunión del colectivo docente: un espacio de reflexión y participación

Raquel Costa y Melissa Fernández

Formar parte de un equipo nos obliga a poner todas nuestras capacidades personales y profesionales para integrarnos en él, es estar abiertos a recibir y entregar propuestas, a pensar juntos, a pensar caminos adecuados, a comprometerse con las acciones, a formar parte del nosotros e interiorizarlo como tal. Integrar no es sumar, sino construir un todo.

Claudia Romero (2018)

Cuando hablamos de reunión del colectivo docente aludimos a las personas que compartirán un espacio y un tiempo de reflexión sobre las prácticas. Al nombrarla así la diferenciamos de una sala docente, donde la palabra *sala* refiere al espacio en el que esos procesos se desarrollan. Como señala la Propuesta Pedagógica para Escuelas de Tiempo Completo:

> El proceso de reflexión implica considerar los fenómenos educativos en su contexto y anticipar las consecuencias de adoptar diferentes estilos pedagógicos. Concentrar el tiempo docente en una reunión semanal posibilita la reflexión sobre la práctica y la utilización del resultado de esa reflexión para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. (ANEP-MECAEP, 1997, p. 62)

Los profesionales que participan semanalmente de este encuentro son quienes construyen, revisan, evalúan y planifican su propuesta pedagógica. Cada integrante del colectivo docente aporta desde los saberes que ha elaborado en su trayectoria, sus lecturas, sus experiencias y sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje; del intercambio surgen construcciones colectivas que hablan de distintos modos de habitar una escuela de tiempo completo. En el intercambio con docentes de todo el país se puntualizan los momentos claves de este espacio, donde la participación de todos los actores es fundamental.

Si bien hace más de veinte años que se viene desarrollando la propuesta, cada año nos encontramos con

docentes que ingresan a la modalidad. Necesitan apropiarse de ese espacio, comprender el sentido y las posibilidades que ofrece para sumarse a un colectivo que ya viene trabajando o inaugurar este espacio identitario.

Pensar en propuestas para reflexionar sobre este espacio junto a los maestros que se inician en la modalidad implica volver a los inicios, cuando cuestionamos: ¿Qué se hace en este espacio? ¿Cómo participan los maestros? Para responder a estas interrogantes, recurrimos al marco normativo de las escuelas de tiempo completo: Acta 90, resolución 21-24/12/1998/ y Propuesta Pedagógica para Escuelas de Tiempo Completo.

Documentos oficiales

Acta 90, Apartado 4

4) Los maestros de las Escuelas de Tiempo Completo tendrán una carga horaria de 40 horas semanales de labor, de las cuales 2 horas y media semanales estarán destinadas a la reunión del equipo docente de la escuela. Dicha reunión se realizará -de preferencia- los días miércoles de 16.00 a 18.60 horas y formará parte de las obligaciones funcionales de todos los maestros de la escuela.

Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo, 1997, p. 62

El proceso de reflexión implica considerar los fenómenos educativos en su contexto y anticipar las consecuencias de adoptar diferentes estilos pedagógicos. Concentrar el tiempo docente en una reunión semanal posibilita la reflexión sobre la práctica y la utilización del resultado de esa reflexión para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Parte importante de la posibilidad de mejorar la calidad de la enseñanza pasa por el logro de la colaboración entre los maestros con el fin de desarrollar un proyecto educativo coherente. Las formas de relación y colaboración entre los maestros tanto en relación a las actividades de enseñanza y de aprendizaje como las relacionadas con la organización de la institución potencia el desarrollo del principio de democratización dentro de la escuela.

A partir de este encuadre, las propuestas realizadas en la modalidad virtual en el marco del Curso I, incluyeron:

- Instancias sincrónicas por Zoom.
- Visionado de videos y lectura bibliográfica.
- Tareas a realizar por el colectivo docente a través de la plataforma CREA.

En la instancia sincrónica se propone un taller a realizar en salas, donde el intercambio grupal se hace en la puesta en común a partir de las consignas de cada equipo de trabajo. Estas apuntan a la reflexión sobre la optimización del tiempo y los actores que participan en: la conducción de la reunión, la elaboración de la agenda y temas a tratar, el registro en acta y la difusión de lo consignado en ella.

La tarea propuesta para continuar la reflexión en la plataforma CREA consiste en un trabajo colectivo en el que se busca que identifiquen, siguiendo la analogía planteada por la maestra Teresita Francia en entrevista realizada para Curso I, en qué etapa de la construcción se encuentra el colectivo de la escuela, explicitando evidencias que oficien de argumento.

Gestionar este espacio de participación, es fundamental. Partimos de los aspectos claves que incluye el término *participar*: formar parte, tener parte y tomar parte (Barrientos, 2005). El primer aspecto implica pertenencia, ser integrante de un grupo, tejer vínculos; el segundo incluye la necesidad de comunicar, opinar, sugerir acciones, asumir un rol dentro de ese grupo. Además, hace falta llevar esas acciones a la práctica, lo que requiere compromiso, responsabilidad, accionar pertinente.

Avanzamos hacia el significado de participar más allá del "estar". Proponemos cuestionar los significados construidos en cada escuela, así como los modos de hacer efectiva la participación. Allí se ponen en juego otros aspectos referidos a ese encuentro docente semanal: ¿Quién lidera el espacio?, ¿de qué forma se gestiona la

participación?, ¿la temática a tratar es acordada colectivamente?, ¿implica un accionar colectivo o es un espacio meramente informativo?

Para abordar estas interrogantes utilizamos una herramienta llamada "Escalera de la participación" (Arnstein, 1969). En esta figura metafórica se visualizan distintos escalones en los que se explica gradualmente la calidad de la participación de los actores involucrados en un proyecto. En ella se pueden distinguir tres grandes tramos:

1. El primero, en el que solo se brinda información a la comunidad haciéndolos creer partícipes.
2. Un segundo, en el que los individuos ofrecen respuestas a las problemáticas planteadas, que son escuchadas pero no son tenidas en cuenta en la ejecución.
3. Por último, un involucramiento real desde el pensar al actuar, en donde se comparten responsabilidades.

Esta herramienta es aplicable a distintos ámbitos y de utilidad para revisar tanto el nivel de participación ofrecido como el nivel de compromiso que se asume en un espacio de construcción colectiva. Proponerla en el marco del acompañamiento desde la formación en servicio posibilita acercarnos a cada escuela aportando a la reflexión necesaria para revisar y mejorar esos espacios, que son claves para una escuela que se piensa y avanza.

Reunión de coordinación del colectivo docente, una fortaleza de las escuelas de tiempo completo.

Referencias bibliográficas

ANEP-MECAEP (1997). *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. Montevideo: ANEP-MECAEP.

Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4): 216-224.

Barrientos, M. (2005). *La participación: Algunas precisiones conceptuales*. s. l.: Asignatura Extensión Rural, FCA-UNC. Disponible en: http://agro.unc.edu.ar/~extrural/PARTICIPACION.pdf

Los vínculos en la escuela

Valeria Colina

El gran desafío que enfrenta la escuela es el de desarrollar una transmisión cultural de carácter verdaderamente democrático, en la convivencia de las diferencias, aportando a todos los niños instrumentos que les permitan una inserción creativa en la sociedad.

ANEP-MECAEP (1997, p. 79)

Desde la mirada puesta en la atención integral del niño, vemos que la propuesta de las escuelas de tiempo completo, más allá del paso del tiempo, aún sigue vigente. En la actualidad, continúa siendo un desafío el llevar adelante la educación de los niños y niñas de manera democrática e integral.

La escuela es vista como uno de los principales contextos de socialización, lugar de relaciones, espacio donde se establece el lazo del individuo con la cultura, donde se tejen los vínculos. Desde este entramado se gestan diversas formas de interactuar, de establecer vínculos. Entendiendo por vínculo al espacio que se da en el "entre" dos personas, una ligazón donde circula el afecto (Berenstein, 1997).

En la red educativa se conjugan diferentes actores sociales: niños, familias, docentes, comunidad. El establecer lazo y ser sostén de cada una de esas interrelaciones fue y sigue siendo uno de los grandes desafíos de la escuela como institución, el reto educativo de aprender a vivir con otros.

Según Duschatzky y Skliar:

> Cuando hablamos de vínculos nos referimos a la vida escolar en su conjunto, sin dejar de lado lo específico de la escuela, es decir, la de ser un ámbito cuyo propósito tuvo que ver —y así continúa siendo— con la tarea de enseñar. Un espacio que ofrezca un plus, una experiencia que de no pasar por ella, no tendríamos. De eso se trata, creemos, pensar en los vínculos. Cuando hablamos de vínculos en la escuela. (2014, p. 23)

En el abordaje realizado tanto en el Curso I como en el acompañamiento a supervisores el vínculo en las ediciones correspondientes al año 2021, la participación y la

convivencia institucional fueron considerados ejes vertebradores de toda la propuesta.

En lo que tiene que ver con la conformación del colectivo docente, se trabajó sobre algunas interrogantes que dieron lugar al pensamiento individual y colectivo:

- ¿Qué lugar se le da al vínculo?
- ¿Cómo se establece el vínculo con los otros?
- ¿Cuáles son los tiempos y los espacios que se brindan para el encuentro?
- ¿Cómo se compone la grupalidad?
- ¿Cómo se vincula el colectivo docente?
- ¿Cómo se piensa la participación?

Muchas de estas preguntas llevaron a pensar el colectivo desde su conformación y la participación. A partir de allí, se trabajó el concepto de grupalidad desde la mirada de la psicología social, donde el grupo es definido, según Pichon-Rivière, como:

> … conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad. (1997, p. 209)

En encuentros sincrónicos y en la retroalimentación del trabajo en plataforma, se trabajó sobre la construcción del colectivo docente, sobre la conformación de los vínculos a nivel colectivo y, desde esta constitución, sobre la idea de identidad y pertenencia, procesos que ocurren cuando existe un grupo que hace lazo con la institución y oficia a la vez de sostén colectivo, dando lugar a la voz de la grupalidad, sin dividir o fragmentar. Se buscó incluir también el trabajo sobre las angustias y la incertidumbre que plantean los contextos actuales.

Desde el recorrido y el intercambio realizados, compartimos algunas de las frases con las que los docentes dieron cuenta de su transitar:

Repensarnos, partir de los vínculos, si no no hay aprendizaje posible.

La forma de poder sobrellevar la angustia de lo que perdimos es potenciar lo que podemos lograr a partir de donde estamos parados hoy, en la realidad de hoy, con los recursos de hoy.

Seguridad, juego compartido, compartir con el otro, plantear las diferentes situaciones y vivencias de la virtualidad y la presencialidad.

¿Cómo ser soporte de la comunidad y estar bien nosotros?

Invitar a las familias, seguir manteniendo el vínculo con la comunidad, pensar cómo lo mantenemos, cómo lo restauramos, seguir siendo soporte emocional de nuestra comunidad.

Ver las necesidades de los niños y las familias, eso me llena y me da fuerza para seguir en este trabajo, es una constante adaptación.

Es el momento de repensarnos, de construirnos.

Sin lo colaborativo no existimos.

Los maestros siempre encontramos la forma.

Referencias bibliográficas

Berenstein, I. y Puget, J. (1997). *Lo vincular. Clínica y técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, L. y Skliar, C. (2014). Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales abismales. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 19(1): 23-24.

Pichón Rivière, E. (1982). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Acompañamiento a directores e inspectores referentes

Miriam Darín

El acompañamiento a directores e inspectores constituye una oportunidad de vivir experiencias que posibiliten reflexionar acerca de su rol, de gestar y hacer posible el cambio, con especial atención a lo pedagógico-didáctico de la tarea, al conocimiento y elaboración de herramientas de acompañamiento y al desarrollo de competencias que enriquezcan su función en territorio.

La reflexión sobre los sentidos actuales de enseñar a partir del análisis didáctico y epistémico de las propuestas profundizando en los saberes de la práctica se apoya en supuestos como los propuestos por Anijovich, cuando afirma

> La reflexión será más elaborada, crítica y con mayor capacidad de generar cambios en las acciones del docente si es capaz de mirar su práctica a la luz de lecturas y marcos de referencia teóricos que le permitan enriquecer sus hipótesis de trabajo, fundarlas y volver a probar sus estrategias de acción en una nueva situación. (2009, pp. 54-55)

Ofrecemos acompañar a los equipos directivos impulsando un liderazgo que estimule a los integrantes de la comunidad educativa a generar conocimiento, a desarrollar una práctica reflexiva y a incursionar en la investigación educativa. El acompañamiento se implementa en modalidad virtual, con encuentros sincrónicos regionales, acompañamiento en la plataforma CREA2 y trabajo de campo, totalizando 120 horas (8 créditos).

Objetivos

- Fortalecer los equipos de dirección de las ETC a través de la formación en servicio, con la mirada puesta en la mejora de la formación que la escuela brinda a sus estudiantes y en ofrecer oportunidades de crecimiento profesional para sus docentes.
- Desarrollar competencias relacionadas con el análisis de evidencias sobre la realidad institucional, el despliegue de estrategias de gestión para la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la mejora de la comunicación intra e interinstitucional y el diálogo con las familias.

- Acompañar y afianzar la práctica reflexiva de los directores profundizando pedagógicamente en los relatos de situaciones vividas como problemas educativos para desarrollar propuestas innovadoras, generar narrativas docentes en espacios de formación y sistematizarlas.

Ejes temáticos

La gestión educativa en una escuela de tiempo completo

- La función de liderazgo de los directores.
- Articulación de los aspectos institucionales, organizacionales, curriculares y comunitarios en la gestión directiva desde diversas perspectivas.
- La escuela como espacio de formación para todos sus habitantes.
- La planificación como herramienta de gestión para promover aprendizajes.

Herramientas para el acompañamiento y desarrollo de competencias para ofrecer retroalimentación

- La retroalimentación formativa, actividades, protocolos y pautas para enriquecer el intercambio y mejorar las propuestas de enseñanza y el aprendizaje.
- La utilización de información sobre aprendizajes y su impacto en las formas de enseñar para profundizar en la construcción de un saber colectivo profesional.
- Las herramientas tecnológicas disponibles para la gestión y la docencia: programas, plataformas, dispositivos, la web.

Reflexión sobre las prácticas

- El intercambio cooperativo de experiencias, reflexiones y marcos teóricos, a partir de la recuperación y comprensión de las situaciones de la práctica.
- La orientación de un proyecto de investigación-acción en la escuela de tiempo completo.
- La elaboración de textos escritos como herramientas para pensar y analizar las prácticas.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

Parte 3

Componente Transición Primaria-Media

Rezago y Centros Educativos Asociados

Gabriela Picún Astaldi, Nancy Costa,
Sheila Chilindrón, Marta Reggiardo,
Luciana Álvez y Rosario Ortega
(con la colaboración de Mario Nicodella)

El trabajo en formación tiene como finalidad acompañar en la profesionalización a los docentes para mejorar sus prácticas de enseñanza y así brindar mejores oportunidades en los aprendizajes a sus estudiantes. Está destinado a los maestros de escuelas públicas de tiempo completo del Uruguay.

En el año 2021 se incorporaron también como público objetivo los docentes de Enseñanza Media Técnico Profesional (Dirección General de Enseñanza Técnico Profesional [DGETP]): los profesores de Idioma Español y de Matemática de primer y segundo grado pertenecientes a los Centros Educativos Asociados (CEA) y sus respectivos adscriptos y coordinadores.

El indicador de logro planteado en el documento de la propuesta de formación del PAEPU (Objetivos de Desarrollo del Plan [ODP]), tasa de repetición de primer grado en escuelas de tiempo completo de quintiles 1 y 2 (IRI 15), establece dar prioridad a los primeros y segundos, así como también a los sextos años. Por ello se considera oportuno integrar a los docentes de estos grados al curso de formación.

La enseñanza del lenguaje comprende las competencias alfabéticas, lectoras y escritoras en un ciclo de

apropiación de la lengua escrita, avance en el dominio de la escritura estándar y búsqueda a través de la lectura del significado y sentido de los discursos. En el área de la matemática, se desarrollan competencias que incorporan lo numérico, lo comunicacional, el dominio de conceptos, la interpretación de información, la identificación de operaciones y la resolución de problemas.[1]

Además, se destaca en el IRI 12 que la "experiencia piloto que vincula las ETC con las escuelas secundarias" cuenta con 10 escuelas de tiempo completo alineadas con centros de enseñanza secundaria o técnico-profesional.

Los CEA fueron la respuesta a las escasas ofertas educativas situadas de enseñanza media en algunos contextos desfavorables del país. En un mismo predio se ubican y vinculan una escuela de educación primaria y una escuela técnica con ciclo básico. Se promueven culturas de trabajo compartidas: la extensión del tiempo pedagógico, espacios de alimentación, así como de recreación, y la construcción de redes interinstitucionales y con la comunidad educativa.

Si bien ya existía una propuesta particular de vinculación entre primaria y media, esta refería en particular a la educación en el medio rural (séptimo, octavo y noveno grados). El desafío consiste ahora en acompañar a estos docentes y a las familias atendiendo a la diversidad racial, de capacidades, entre otras, y a las trayectorias individuales reales de los estudiantes.

Otro aspecto a tener en cuenta es lo referido a la repetición escolar, en la que se observa un marcado descenso en la última década. En el año 2009 se registraron 18.104 repeticiones, mientras que en el 2018, 9.250. Lo que motivó esta disminución fue la atención a la singularidad, fomentada en el aula por el diseño universal de aprendizajes (DUA) y la utilización del proyecto de trabajo personal (PTP) para el acompañamiento de cada estudiante.[2]

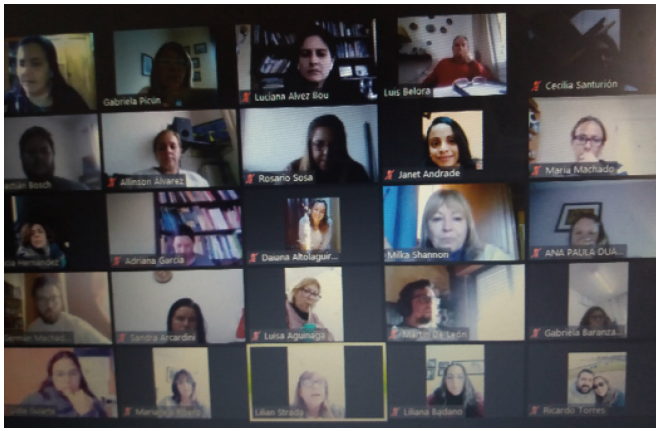
Basados, a su vez, en el marco del Proyecto de Presupuesto Educativo 2020-2024 de la ANEP, se creó este componente en el PAEPU. Así, se diseñó un plan de formación permanente para docentes de Primaria y Media

1 Tomado y adaptado de la propuesta elaborada para la creación de este componente por la coordinadora general del PAEPU, maestra Milka Shannon Tourn.

2 Tomado y adaptado de la propuesta elaborada para la creación del Componente por la coordinadora general del PAEPU, maestra Milka Shannon Tourn (2021).

(DGETP-CEA), que se comenzó a implementar en mayo de 2021.

El eje orientador de este Proyecto de Presupuesto Educativo 2020-2024 plantea que "la reducción de la inequidad interna del sistema desde la redistribución equitativa de recursos al desarrollo de políticas focalizadas" (ANEP, 2020a, p. 123), y a través del desarrollo del lineamiento estratégico n.º 2 propone y amplía: "reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social" (p. 129) y "mejorar los aprendizajes en Lenguaje y Matemática en escuelas con elevados niveles de vulnerabilidad educativa y social" (p. 136).



Esta formación, a cargo de formadores en Lenguaje y Matemática y con la participación de expertos nacionales en las temáticas, nos plantea algunas interrogantes para reflexionar desde las prácticas docentes sobre los motivos del fracaso escolar: ¿en qué pensamos cuando hablamos de "fracaso escolar"?, ¿lo tenemos en cuenta cuando planificamos nuestras secuencias, proyectos, actividades?, ¿sabemos qué porcentaje de nuestros estudiantes termina el ciclo escolar en el tiempo previsto?, ¿cuáles son las causas que no permiten realizar la trayectoria en el tiempo asignado?, ¿los aprendizajes de los estudiantes responden a lo establecido en el Programa escolar 2008 del CEIP y a los mínimos esperados según el Documento Base de Análisis Curricular de la ANEP de 2016?, ¿se revisa la promoción de primero a segundo año y de segundo a tercero?, ¿qué decisiones acompañan ese pasaje?, ¿se piensa en estrategias que permitan avances en la alfabetización básica y la competencia numérica?, ¿se usan las planillas del PTP y se planifica atendiendo al DUA?

Es por esto que se pretende ahondar en las representaciones de los docentes, en sus concepciones sobre las prácticas de lectura y escritura, así como en los conceptos y quehaceres de la matemática. El objetivo es pensar la actividad de enseñanza con propuestas alternativas, con actividades de enseñanza planificadas, utilizando los recursos didácticos disponibles en el sistema y en el centro escolar (Cuadernos de Lectura y Escritura, Cuadernos para Hacer Matemática, bibliotecas escolares, recursos CEIBAL, Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua y demás materiales de apoyo a la enseñanza, existentes en diferentes formatos).

Para atender esta demanda, este componente diseñó e implementó tres dispositivos con modalidad de curso, en formato virtual debido a la pandemia de COVID-19:

- "La enseñanza de las prácticas del lenguaje y de la matemática con énfasis en el rezago", destinado a maestros de primero y segundo año y los directivos de escuelas de los quintiles 1 y 2.
- "Iniciación a la Investigación sobre las prácticas docentes", destinado a maestros de sexto grado y sus directivos.

- “La enseñanza de las prácticas del lenguaje y de la matemática con énfasis en la transición Primaria-Media”, destinado a maestros de sexto y profesores de Idioma Español y Matemática (primero y segundo) y sus respectivos directivos.

En este recorrido, las intervenciones procuran la reflexión sobre los sentidos actuales de enseñar y de aprender a partir del análisis didáctico, epistémico y praxeológico de las propuestas de enseñanza y aprendizaje elaboradas e implementadas por los docentes.

Dichas intervenciones buscan desarrollar capacidades en los docentes en el sentido de revisar sus propuestas de enseñanza como manera de promover la discusión y el trabajo grupal. Asimismo, identificar, recoger y usar evidencias que les permitan retroalimentar los procesos de aprendizaje en los diferentes momentos de la actividad de enseñanza.

Por este motivo, es clave acordar un marco de referencia común en torno a las líneas teóricas que sustentan el trabajo, que permita a los formadores y a los colectivos docentes de cada institución trabajar sobre la planificación, la puesta en práctica y la evaluación de secuencias de enseñanza del lenguaje y de la matemática.

En el desarrollo del trayecto de formación permanente nos proponemos analizar, conceptualizar y revisitar los conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura, el sistema de numeración decimal y el cálculo ligado a la numeración, desde los inicios de la alfabetización hasta la transición entre Primaria y Media.

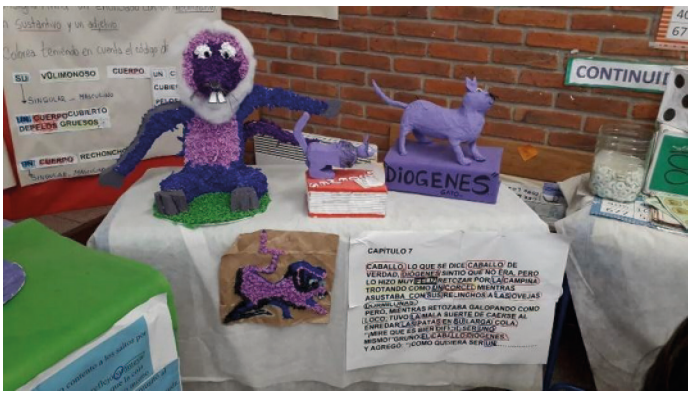
Se concibe la institución escolar como un trayecto de continuidad educativa para que el alumno se apropie de herramientas que le permitan una mayor autonomía en sus aprendizajes. Asegurar la continuidad educativa implica atender las situaciones individuales de cada uno de los niños que transitan por nuestras instituciones escolares. Es una tarea de todo el colectivo docente, pero es relevante y básico el rol del directivo para colaborar en la consolidación de un proyecto pedagógico didáctico coherente.

El concepto de continuidad educativa refiere aquí a ofrecer a cada estudiante los apoyos necesarios para que logre avanzar en sus aprendizajes.

Se busca que la institución promueva la atención de las subjetividades, adaptándose a los niños y niñas, y no únicamente el estudiante a la institución. Este es un tema fundamental de equidad y de compromiso de toda

la sociedad: atender la continuidad en los sectores más desfavorecidos, intentando superar la cultura del fracaso y así fortalecer los vínculos entre las familias, los estudiantes y la escuela.

La continuidad educativa remite a la idea de trayectoria escolar. Flavia Terigi (2009) realiza una diferencia entre trayectorias escolares reales y trayectorias escolares teóricas. En este trayecto de formación creemos firmemente que la continuidad, que permite superar el fracaso escolar, refiere al trabajo sobre y a partir de las trayectorias reales y es condición necesaria para que sean completas. El trabajo con la información proporcionada por el sistema GURÍ, por el Monitor Educativo y por las evaluaciones formativas debe permitir un avance en el cumplimiento de las trayectorias teóricas, traducido en trayectorias reales que permitan aprendizajes de calidad.



Lectura y escritura en lenguaje: marco epistémico y aportes conceptuales específicos del área

Según el Programa de Educación Inicial y Primaria del CEIP (2008/2013), el objetivo fundamental de la educa-

ción formal es lograr que todos los niños produzcan textos escritos con eficacia comunicativa, independientes del contexto inmediato, priorizando la pragmática, la funcionalidad de lo escrito, en una perspectiva comunicativa, sin descuidar la coherencia. En este sentido, es fundamental por parte del docente la formulación de consignas que inviten a los niños a producir y a interpretar textos significativos, que los convoquen a reflexionar y a volver a actuar sobre sus producciones.

El desarrollo de esta propuesta se enmarca en la línea teórica del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2007), según la cual el lenguaje es considerado una actividad y el énfasis está puesto en lo que hacemos con el lenguaje, en la interacción social que se realiza a través de los géneros de texto. Por lo tanto, se estudia la actividad del lenguaje en tanto actividad humana que posibilita las otras actividades.

Esta perspectiva articula enfoques filosóficos, lingüísticos y psicológicos del lenguaje humano como actividad colectiva que nos determina socialmente y trabaja a partir del paradigma de la complejidad. Saussure (1916) reconoce el carácter de construcción social de la lengua, de la misma manera que su complejidad. Este giro epistemológico redefine las posibilidades de la enseñanza de las capacidades discursivo-textuales.

Se entiende el lenguaje como práctica social, colectiva, de realización individual, mediante las lenguas como construcciones históricas, también colectivas, dinámicas y arbitrarias, que nos permiten interactuar. Desde una concepción de la enseñanza que considera como contenido escolar a las prácticas sociales de la lectura y la escritura, la lengua escrita no puede reducirse al conjunto de elementos gráficos y sus variantes tipográficas. La lengua escrita es una construcción histórica, un objeto social. Supone prácticas particulares del lenguaje de acuerdo con distintos ámbitos de la esfera humana que están atravesados por la cultura, prácticas con historia que se comunican entre usuarios y se transforman. Estos usos se concretan en géneros diversos con propósitos particulares que se vinculan a cada evento comunicativo.

Desde el inicio de la escolaridad, los niños están autorizados a escribir por sí mismos en propuestas de escritura que promueven la interacción con otros como condición para aprender. En el marco de estas interacciones ponen a prueba sus ideas, las revisan, las reformulan y así avanzan con creciente autonomía. Desde una concepción de enseñanza que abandona la condición de comunicar primero las letras para luego producir textos, los alumnos acceden a las prácticas de la cultura escrita, al mismo tiempo que comprenden el sistema de escritura.

A través de las palabras, los sujetos construimos significados, por eso se considera el lenguaje como una actividad semiótica y social. Puestos en contextos, estos significados se convierten en sentidos. “El sentido de una palabra se define plenamente por su contexto. En realidad, existen tantos significados de una palabra cuantos contextos hay de uso” (Voloshinov, 2009, p. 127).

El uso del lenguaje es situado, intencional e ideológico, el agente lo hace de manera creativa, no utiliza estructuras establecidas en una situación comunicativa particular. Su uso es, muchas veces, intuitivo, ya que se conocen las estructuras de su lengua histórica.

Cada uno interpreta, reproduce, según su conocimiento del mundo, y utiliza su lengua funcional para ese acto creativo. “[…] Los humanos somos tales por la actividad del lenguaje, que se organiza en discursos y produce textos para mediar las otras actividades sociales” (Riestra, 2015, p. 23).

Se considera texto toda producción verbal, oral o escrita situada comunicativamente. A su vez, no hay un texto sin un contexto de producción que lo determine y,

según este, los textos tendrán determinadas características genéricas. Los humanos aprendemos concretamente a producir textos dentro de los géneros de discurso en uso, según el ámbito en que actuamos.

La comunicación es inherente al ser humano; se busca trascender esta capacidad básica de comunicación, el lenguaje como actividad permite conocer y entender el mundo, así como otorgarle sentido. Por ello, el texto tiene que ampliar la cultura del alumno; tiene que permitirle salir de él para conocer otras cosas y al volver a él para comprenderlo mejor.

Implicancias didácticas de nuestro enfoque

Nos posicionamos en una perspectiva primordialmente social, una perspectiva histórico-cultural.

> Todo texto es particular, es la obra de un individuo o de un colectivo en un momento dado. Ahora bien, el acto de redacción, construcción de sentido, se inscribe en una época, en una cultura, se inscribe en una lengua y de acuerdo con una intención particular. (Dolz y Gagnon, 2010, p. 497)

Para enseñar las prácticas de lenguaje tenemos que enseñar al niño a apropiarse de la gran variedad de formas discursivas a través de las cuales se realiza la comunicación. Es indispensable analizar las formas de decir presentes en los géneros desde los que vamos a enseñar. De esta forma, tomaremos decisiones sobre qué objetivos de enseñanza-aprendizaje nos planteamos, qué contenidos abordaremos y qué tipo de propuestas realizaremos. Además, es de suma importancia precisar cuál será la intervención docente más apropiada.

Por esto, se propone un análisis descendente a partir del contexto social de la interacción, a través de signos que conforman textos organizados en géneros.

Estamos mirando los textos como usos singulares del lenguaje y como productos empíricos, lo que efectivamente hace el hablante, el usuario de la lengua, y que se pone en evidencia en esos productos que son los textos.

Pensamos en el género como objeto de enseñanza-aprendizaje de las prácticas de producción escrita y oral. Estas prácticas del lenguaje son significativas, reconocidas socialmente y por eso creemos que trabajar a partir de ellas facilita el sentido de los aprendizajes.

Este enfoque descendente de análisis de los textos nos permite tomar las actividades de lectura y escritura como procesos en los que se lee, se contextualiza, se buscan pistas del ámbito de uso que sirven para "llenar de sentido". Esos signos que se organizan en un texto se

reconocen como recursos y se los enseña según el género seleccionado, para luego volver a la producción escrita u oral, e incorporarlos con otros fines. La forma y el sentido se abordan a partir del reconocimiento en textos reales de ciertos recursos lingüísticos que hacen de esos textos un uso singular del lenguaje.

El maestro recupera ese recurso de la lengua, propio de la gramática como saber idiomático. Primero verá cómo funciona en un texto real, luego lo descontextualizará y lo convertirá en objeto de estudio a nivel léxico-morfológico o sintáctico, observará y reflexionará con sus alumnos sobre los efectos que producen esos recursos, los identificará, los analizará gramaticalmente, para luego operacionalizarlos y usarlos creativamente en el texto a producir.

La propuesta didáctica se sitúa en el uso de los textos, es decir, en la relación entre productor-autor y destinatario, pero no se trata de considerar el texto como objeto aislado, sino como objeto de uso social previamente determinado por el ámbito socio-discursivo.

La idea es abordar el texto como unidad comunicativa. Bronckart (2007) sostiene que los textos son unidades de significado que producen sentido.

El alumno se irá apropiando del género textual para poder producir otros textos con características propias y formas de decir del mismo género. No se trata de etiquetar ni de enumerar sus características para reconocerlas, sino que necesitamos mostrar cómo se hace el texto, mostrar la composición léxico-morfo-sintáctica, mostrar cómo se dice en ese texto singular para producir tal o cual efecto en el lector, para luego apropiarse de los recursos lingüísticos necesarios a ser enseñados a los alumnos del grado y, si es necesario, explicitar su nombre gramatical específico.

Es importante mostrarles sus regularidades, para qué ha sido producido ese texto y cómo se va construyendo el sentido en él, ir descubriendo los efectos que el autor intenta producir en el lector y cómo lo quiere lograr. Para ello, la lectura, el intercambio, el observar y analizar la gramática textual, oracional y del discurso, favorecerá la construcción de nuevos enunciados. Por lo tanto, no podemos enseñar las prácticas del lenguaje sin poner foco y enseñar las lenguas en que ellas se materializan.

Las capacidades de imitar, inventar y calcular como dinámicas del lenguaje propuestas por Coseriu (2008) y De Mauro (2005) pueden usarse para abordar la enseñanza de la lectura y la escritura. En la práctica se trata de repetir para crear combinando, pasar de la acción consciente a la acción automatizada para avanzar en la actividad.

Se propone el trayecto didáctico que parte de la acción externa de la teatralización, el contexto (uso); pasa por la construcción de sentido del texto en una articulación interpersonal e intrapersonal (sentido); para llegar a la reflexión sobre la forma lingüística utilizada, que supone el conocimiento referencial de la gramática castellana (forma) (Riestra, 2015).

Para Dolz y Gagnon (2010), el género es una "megaherramienta" que organiza la construcción de las secuencias didácticas, una herramienta de trabajo escolar al servicio de la producción oral y escrita, y una herramienta que permite una mejor comprensión de los obstáculos que estas producciones presentan. El abordaje del texto desde el género favorece un control consciente de los procesos implicados en la producción oral o en la redacción de un texto.

> [Los géneros son] mediadores esenciales de la actividad humana, asociados a las esferas de las actividades específicas, los géneros se consideran como herramientas para actuar en situaciones lingüísticas: sus potencialidades de desarrollo se actualizan y se apropian en el uso. Además, a causa de su carácter de matriz y de productor de actividades y de acción, es posible considerarlas como mega- herramientas. (Dolz y Gagnon, 2010, pp. 507-508)

El eje de enseñanza pasa a ser la diversidad textual y el hacer de los alumnos, el desarrollo de sus capacidades de comprensión y expresión discursivo-textuales, el aprendizaje de la lengua para dominar cada vez más el hacer con los signos y para leer el mundo y estar en él desde lo cultural como desarrollo personal.

Leer y escribir en matemática

La lectura y la escritura son haceres constitutivos en la enseñanza de la matemática, por lo que se convierten en objetos de estudio. Se ejemplificará una forma de poner el foco en la escritura en matemática, a través del análisis de una consigna.

El docente en su rol es el que elabora o selecciona consignas para la enseñanza de algún contenido matemático. Si el énfasis está puesto en las escrituras matemáticas, las consignas deben favorecer que los alumnos desplieguen los conocimientos que tienen disponibles, que los hagan visibles desarrollando marcas matemáticas.

Antes de continuar en el análisis, se precisará qué se entiende por consigna y qué implica escribir en matemática:

> Las consignas son la explicitación de las tareas que los alumnos tienen que desarrollar. Deben tender a favorecer su autonomía, entendida como la capacidad para decidir cómo resolver una tarea, para aprender de manera consciente cómo desarrollarla y cómo identificar las estrategias más acertadas para lograrlo, tanto en un proceso individual como grupal. (Anijovich, 2006, p. 54)

Escribir en matemática a nivel escolar implica aprender a utilizar las representaciones y convenciones propias de la disciplina. Exige también el aprendizaje de un vocabulario matemático. Podemos considerar la escritura como marca de un recorrido, como resultado de un proceso, como muestra de los conocimientos que tiene quien escribe, en este caso, el alumno escolar (Rodríguez Rava, 2014, pp. 35-41).

Las escrituras matemáticas que realizan los niños en respuesta a la consigna dada exigen del conocimiento de variadas representaciones de un objeto matemático. "Las representaciones matemáticas se han entendido […] como todas aquellas herramientas —signos o gráficos— que hacen presentes los conceptos y procedimientos matemáticos y con las cuales los sujetos particulares abordan e interactúan con el conocimiento matemático"(Rico, 2009, p. 3).

Análisis de una consigna y sus escrituras

La siguiente consigna fue presentada en un segundo año de escuela, previo al conocimiento del algoritmo convencional de la división:

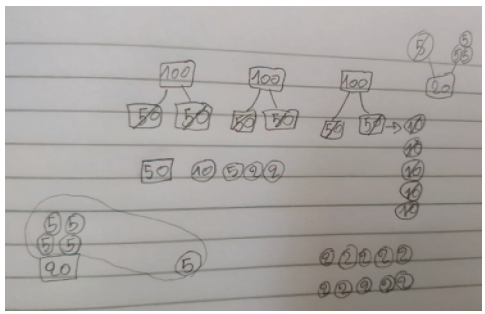
> Para el día del niño una abuela le regaló a cada uno de sus cinco nietos la misma cantidad de dinero. Si tenía 345 pesos y ella no se quedó con nada, ¿cuánto dinero le tocó a cada nieto?

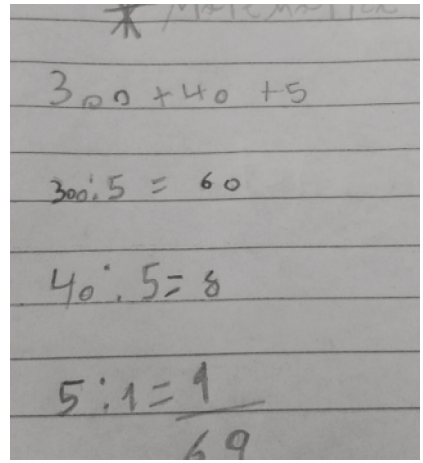
Desde la lectura, el problema no ofrece dificultad, ni por el contexto en el que se encuentra, ni por los datos numéricos en juego, ni por la relación entre ellos, posibilitando el ensayo de una solución.

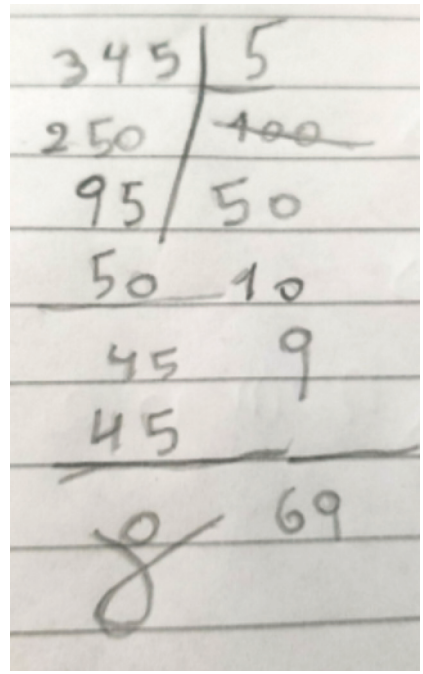
El desconocimiento del algoritmo convencional de la división, la comprensión de la situación "reparto" y el trabajo previo con las diferentes representaciones de los números habilitan la producción de variadas escrituras. Diferente sería si el número a repartir fuera el 15, seguramente la única escritura que surgiría sería la del número 3.

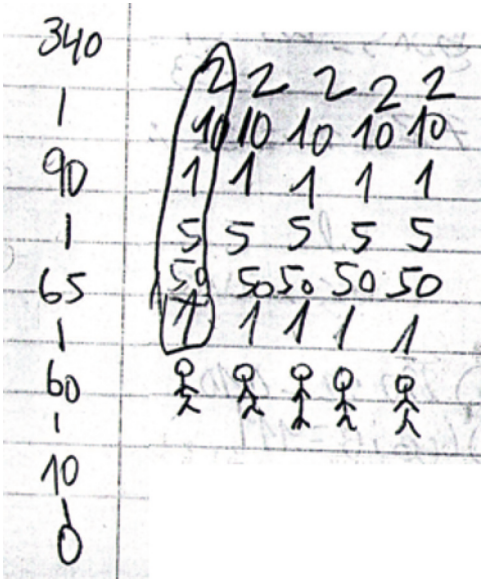
Producciones de los niños

El análisis de estas escrituras nos permite identificar los conocimientos disponibles. ¿Cuáles son los conocimientos habilitados en cada producción?









¿Qué conocimientos podemos identificar en estas producciones? Se pueden identificar en estas producciones diferentes representaciones de un mismo número, dadas por las diferentes composiciones y descomposiciones usadas:

- Conocimiento del sistema monetario.
- Representación gráfica de la cantidad 5 (muñequitos).
- La división como reparto.
- Repertorios de cálculos.
- Registro del resto, se evidencia un resto sucesivo en el margen de la hoja.
- Conocimiento informal del algoritmo convencional.

¿La consigna por sí sola favorece la escritura?

Además de lo analizado previamente, el niño necesita de un espacio y tiempo a solas (individual o en subgrupos de trabajo) con el problema, estar en un clima de bajo riesgo en cuanto al error y todas aquellas intervenciones docentes que lo animen a probar y a ensayar en busca del desarrollo de escrituras matemáticas de manera autónoma.

En caso de que los estudiantes conocieran el algoritmo convencional de la división, se podría pensar en variables didácticas que modifiquen la consigna, habilitando otras escrituras matemáticas. Por ejemplo: ¿cómo le explicarías a un compañero cómo obtuviste ese resultado?

Recuperando las ideas de Charlot (1986), se considera que habilitar las escrituras en matemática significa posicionarse desde el lugar en que el aprendizaje está basado en la actividad intelectual del alumno y no en la memorización y aplicación de saberes.

Secuencia didáctica

¿Por qué utilizar la secuencia didáctica como dispositivo para la enseñanza del lenguaje y de la matemática? En la enseñanza, una secuencia se constituye por una serie de actividades escolares que están organizadas de tal manera que aseguran la progresión de los aprendizajes. Por lo tanto, el orden de estas es de suma importancia en tanto ayuda a construir nuevas capacidades. Se concibe la secuencia como una herramienta didáctica. Es una construcción intencional de actividades que vehiculizan la enseñanza de un determinado objeto de estudio. Se considera la secuencia didáctica como un conjunto de acciones coordinadas entre sí que tienen como objetivo la apropiación reflexiva, por parte del alumno, de un conocimiento.

La secuencia didáctica (en lenguaje) es un dispositivo intencional en el que el docente diseña una serie de actividades recursivas, flexibles y con distintos niveles de complejidad y profundidad, que promueven la reflexión metalingüística con el propósito de enseñar, desde el género, a producir y comprender textos orales y escritos. En el área de lenguaje esta construcción deberá asegurar un trabajo recursivo-metalingüístico que favorezca la interpretación y producción de textos.

Intervención docente para mejorar la producción textual y reflexión metalingüística

El maestro propondrá la instancia de producción oral o escrita desde el comienzo de la secuencia, seleccionará un tema o género pertinente para su grupo. Deberá promover la planificación y la búsqueda de ideas o información para hablar o escribir. Por eso integrará a su secuencia producciones intermedias adecuadas y focalizará los aspectos que se trabajarán.

Del mismo modo, generará instancias de revisión del texto para mejorarlo o enriquecerlo, orientando, a través de preguntas o análisis guiados, el uso consciente de recursos lingüísticos en función de lo que se quiere comunicar. Acompañará el proceso que realiza el alumno formulando preguntas o brindándole sugerencias para mejorar su producción, atendiendo a la situación comunicativa.

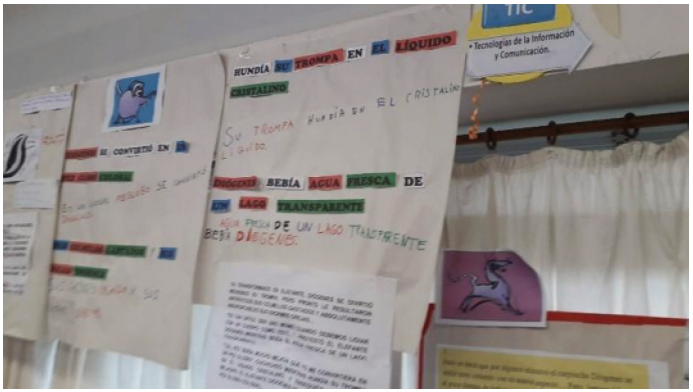
La producción de textos, orales o escritos, supone avances y retrocesos, revisiones y reescrituras. De ello resulta la necesidad de manejar una concepción de texto móvil, nunca cerrado definitivamente, siempre en estado de versión modificable.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es brindar a los alumnos una retroalimentación adecuada: comentarios y lineamientos durante el proceso para mejorar las habilidades. El docente irá en busca de los aciertos y no de los errores para valorar los logros y los aspectos a fortalecer, unificando criterios de revisión y de corrección, convirtiendo prácticas de corrección en prácticas de lectura o de revisión de los textos, con la finalidad de orientar y enriquecer su reescritura.

A través de cada intervención didáctica se estimulará al alumno en la necesidad del uso de borradores como un espacio intermedio antes del producto final. Constituye el rastro de lo que el alumno construye durante la producción, no es un espejo de lo que sucede en la mente de los alumnos, sino una herramienta que pueden utilizar para construir lo que piensan, para dominar y controlar el proceso. El valorar estos espacios de construcción, privados e intermedios, permite que el alumno fabrique sus propias herramientas de pensamiento.

Además de tener la capacidad de usar la lengua, los hablantes tienen la capacidad de pensar y de hablar sobre la lengua. Interesan especialmente aquellos aprendizajes que requieren la reflexión sobre la lengua y sus normas de uso según el tipo de tarea que se realiza, por-

que permiten abordar uno de los problemas cruciales de la didáctica de la lengua: la integración de la actividad metalingüística explícita y planificada dentro de las actividades de aprendizaje de habilidades lingüístico-comunicativas (Zayas, 2012).



El objeto de enseñanza es el lenguaje que produce textos mediante una lengua, entonces la reflexión debería situarse en la finalidad de las actividades de leer y escribir en cada nivel y ciclo de enseñanza. No se puede dejar, por lo tanto, de reenseñar los razonamientos de los textos y discursos y las funciones morfosintácticas del castellano como grafolecto. La gramática está asociada a la construcción de sentido de los textos y el funcionamiento de las unidades lingüísticas en los formatos discursivos. Enseñar a razonar gramaticalmente es igual a reflexionar de forma metalingüística.

Consignas

La consigna, como pretexto, es un texto construido por el maestro y es ese texto el responsable de que el niño escriba o lea lo que el docente solicitó. Es la conexión entre lo que el niño realmente entendió de la tarea propuesta, lo que tiene que escribir y lo que el maestro espera que produzca. Por lo tanto, además de plantear un desafío, necesita de un obstáculo a superar por parte del alumno y de indicaciones claras para que resuelva con éxito esa tarea propuesta, cuidando que estas indicaciones no sean demasiadas ni coarten la creatividad.

La consigna de escritura se presenta de forma escrita y orienta al alumno con claridad sobre qué debe escribir, para qué, para quién, desde qué lugar, qué efectos se quiere provocar en el lector y cómo debe escribir utilizando recursos de la lengua enseñados para un fin determinado.

La consigna forma parte del género instruccional, es el texto que orientará las acciones a seguir para poder cumplir con un propósito antes establecido por el maestro.

La concepción de lenguaje repercutirá directamente en las situaciones de enseñanza-aprendizaje que luego se propondrán a los alumnos y se verá reflejada en las consignas con las que se invite a los niños en las diversas tareas. Es imperioso manejar una concepción de la escritura, de la lectura y de la oralidad como prácticas, ya que solo estas prácticas y la reflexión sobre ellas, generada a partir de los intercambios sobre textos, permiten aprenderlas, siendo de suma importancia la experimentación con el lenguaje.

Evaluación de los cursos

La evaluación es formativa, por tanto se focalizará en los procesos. Es por esto que el eje fundamental es el proceso de retroalimentación, *feedback*, ya que son muy importantes para sostener el vínculo con el aprendizaje.

La evaluación formativa, además, posibilita recoger evidencias de ese proceso de manera de recabar insumos para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de los

docentes cursantes. Es sustancial respetar y acompañar los trayectos individuales y construir espacios colaborativos y de intercambio para la coevaluación y el codiseño de las prácticas de enseñanza.

Se considera importante generar espacios para desarrollar la capacidad de "aprender a aprender", poder desarrollar habilidades de metacognición y así brindar herramientas a los docentes para lograr cada vez más autonomía como sujetos en formación. En este entendido, la evaluación servirá para compartir estrategias para poder ser capaces de mirar y mirarse en dicho proceso, mirar la propia producción de saberes y elaborar criterios para autoevaluarse: qué logró, qué está en desarrollo y qué falta lograr.

Referencias bibliográficas

ANEP (2020a). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Tomo I. Montevideo: ANEP.

ANEP (2020b). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Tomo II. Anexos. Montevideo: ANEP.

ANEP (2020c). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Tomo III. Articulado. Montevideo: ANEP.

}ANEP-CEIP (2019). *Normativa/circulares*. Disponible en https://www.dgeip.edu.uy/normativa/

ANEP-CEIP (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*. Montevideo: ANEP-CEIP.

ANEP-CEIP (2008). *Programa Escolar para Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP-CEIP.

Anijovich, R. (2015). *El valor formativo de la retroalimentación* [video en YouTube]. Disponible en https://www.youtube. com/watch?v=ShlEPX6_NUM

Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. (2006). *Las consignas de trabajo: criterios para su elaboración*. Buenos Aires: FLACSO.

Bronckart, J. P. (2007). Los géneros de textos y su contribución al desarrollo psicológico. En Bronckart, J. P., *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 69-86.

Charlot, B. (1986). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas. Conferencia dictada en Cannes. En Brkouche, R.; Charlot, B. y Rouche, N. *Fairedes mathèmatiques: le plaisir du sens*.

Coseriu, E. (2008). *Competencia lingüística*. Madrid: Gredos

De Mauro, T. (2005). *Primera lección sobre el lenguaje*. México: Siglo XXI.

Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). *El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Ginebra: Universidad de Ginebra.

PROLEE-CEIP (2016). *Cuadernos de lectura y escritura. Especificaciones técnicas para el docente*. Montevideo: PROLEE-CEIP.

Rico, L. (2009). Sobre las nociones de representación y comprensión en la investigación en educación matemática. *PNA*, 4(1): 1-14. Disponible en http://funes.uniandes.edu.co/662/1/Rico-2009Sobre.pdf

Riestra, D. (2015). La vigencia de Saussure y la enseñanza de las lenguas. *Eutomia*, 16(1): 259-274.

Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rodríguez Rava, B. (2014). Escribir en matemática en el nivel escolar. *Revista Quehacer Educativo*, XXIV(128): 35-41.

Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Uruguay, Poder Legislativo. Ley n.º 18.437. Ley General de Educación. *Registro Nacional de Leyes y Decretos*. Disponible en https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.

Vygotski, L (1998). El problema del desarrollo cultural del niño. En *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59): 63-85.

Parte 4

Componente Talleres en Tiempo Completo en modalidad ABP

Talleres en modalidad ABP

Dinorah Rodríguez (con la colaboración de los formadores: Ana Laura Lujambio, Angelina Rodríguez, Donaldo Conde, Adriana Ballestero, María Ana Ipar, Alejandra Viola, Osvaldo Gutiérrez y Silvia Hawelka)

La jornada escolar en las escuelas de tiempo completo comprende distintos tiempos pedagógico-institucionales y el diseño de estrategias educativas diferenciadas. Dentro de esas estrategias diferenciadas se propone el trabajo en talleres, como forma de organizar las actividades. Esto supone cambios en la utilización del espacio físico, la agrupación de alumnos y docentes y el uso de los recursos.

El aprender haciendo y la puesta en juego de diferentes formas de participación que potencian la responsabilidad individual son algunas características de los talleres. Además, la relación entre alumnos y docentes se establece en la realización de una tarea común, los alumnos participan en la planificación y evaluación del taller.

El Acta 90 (ANEP-CODICEN, 1998) es el documento que sistematiza la organización de las escuelas de tiempo completo a partir de un conjunto de orientaciones y criterios. En este documento se formalizan los talleres de proyectos, desarrollados por los maestros y profesores de la escuela, tomando en cuenta "los conocimientos y competencias del programa escolar, en un contexto diferente".

La organización de la escuela de tiempo completo incluye además un espacio destinado a los docentes, la reunión del colectivo, que se pensó como un ámbito de discusión y acuerdos, de actualización y puesta en práctica de las concepciones educativas, de trabajo colaborativo entre los docentes. En este espacio también se acuerda, socializa y discute lo que sucede en los talleres.

Se toman como antecedentes aquí las instancias de apoyo a los talleres mediante la preparación de materiales, las visitas demostrativas y los cursos de acompañamiento a la implementación de proyectos en las áreas disciplinares. Estas acciones fueron desarrolladas por los equipos de las áreas disciplinares en el Curso II "Apoyo

a la implementación de proyectos de lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales", entre 1999 y 2016.

En el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, la ANEP establece entre sus principios rectores y ejes orientadores que la "centralidad del estudiante es el ancla que aglutina todas las políticas" (ANEP, 2020, p. 129). A partir de sus ejes orientadores (p. 123) podemos referir a esa intención de hacer centro en los estudiantes:

- El derecho a la educación de calidad para todos y para toda la vida.
- La centralidad del niño y del joven a partir de políticas inclusivas que consideren la diversidad.
- El fortalecimiento de la profesión docente a partir de su protagonismo y corresponsabilidad en el logro de aprendizajes de calidad.

Sobre el fortalecimiento de la profesión docente (p. 125), el plan afirma:

> Es impostergable la necesidad de trabajar respecto de las prácticas docentes para potenciar al decir de Ken Robinson, cuatro funciones principales que los docentes deben llevar adelante: "…motivan a sus alumnos, facilitan el aprendizaje, tienen expectativas respecto a ellos y los capacitan para creer en sí mismos…".

Desde el Componente de Formación del PAEPU, apostando a la profesionalización del docente siempre nos hemos planteado de qué manera continuar aportando en la concreción de una de las responsabilidades de la escuela pública uruguaya: hacerse cargo de la calidad de los aprendizajes de sus alumnos. En este sentido, se propone generar acciones de formación a partir de las cuales los maestros puedan continuar enriqueciendo su tarea de enseñanza y profundizar en la gestión de los aprendizajes de los alumnos en ese espacio particular de los talleres.

La selección de objetivos y contenidos para el espacio de talleres de proyectos pretende tener en cuenta las realidades y necesidades de las escuelas de tiempo completo, que como instituciones dan un marco al desarrollo profesional de los docentes. Las escuelas y los colectivos de docentes tienen recorridos construidos que debemos tener en cuenta al momento de preguntarnos de dónde partimos y a dónde queremos llegar, y cuáles son los conocimientos y capacidades que queremos incorporar o fortalecer en las escuelas y los docentes.

Objetivos

Objetivos generales

- Conformar espacios formativos para lograr acuerdos colectivos y atender a la demanda de formación permanente de los docentes ligada al desarrollo de competencias a nivel profesional que permitan el análisis de las prácticas de enseñanza y su transformación para la mejora.
- Acompañar y orientar el diseño colaborativo de proyectos en modalidad aprendizaje basado en proyectos (ABP) que tiendan a la profundización de aprendizajes y el desarrollo de competencias en los espacios de talleres.

Objetivos específicos

- Organizar ámbitos de discusión y planificación grupal de experiencias que pongan de manifiesto los diversos aspectos del ABP.
- Generar espacios de diseño de actividades y selección de recursos didácticos que contribuyan al desarrollo de competencias

- Diversificar las perspectivas docentes a partir de tratar alguna situación de aula como problema de investigación y, de esta forma, indagar en torno a informaciones relevantes para comprender la situación, identificar el problema de aprendizaje y proponer soluciones o itinerarios posibles de acción, en forma contextualizada.
- Potenciar el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el trabajo en redes en diferentes instancias del ABP.

Competencias a desarrollar por los docentes

A través de la participación en esta propuesta de formación los maestros acceden a mecanismos de reflexión y análisis de la práctica que les permiten encontrar nuevas formas de ser y ejercer la profesión, y al desarrollo de nuevas competencias docentes. Estas están conformadas por "aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber" (Pavié, 2012, p. 255), entendiendo que la competencia no es tanto una característica del trabajo sino de quienes lo ejecutan adecuadamente.

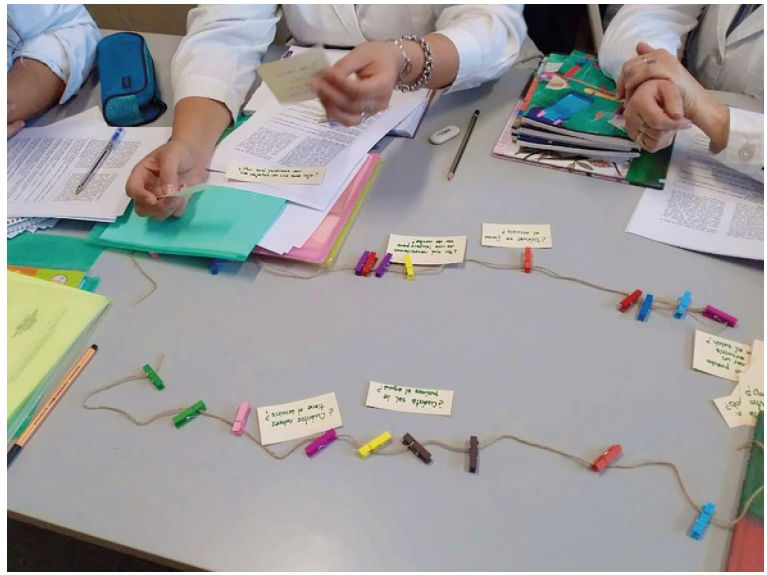
Las competencias que se busca estimular con el curso son:

- Planificar colaborativamente con otros docentes, teniendo en cuenta el proyecto del centro educativo y las características del alumnado, los aprendizajes a lograr por estos, así como la metodología de aprendizaje y evaluación, para adecuar las propuestas educativas a cada nivel y a las necesidades de los alumnos.
- Diseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje centradas en el taller como dispositivo y el ABP como estrategia.
- Conocer las características del ABP y utilizarlas en la elaboración de recorridos de aprendizaje en torno a problemas, desafíos y preguntas cercanos al contexto de los alumnos y sus intereses, para contextualizar los contenidos a enseñar y el desarrollo de habilidades.
- Proponer consignas que estimulen la discusión y el trabajo grupal, y den lugar a la comprensión y producción de textos en diferentes formatos y con diferentes finalidades.
- Diseñar formas de identificar y recoger evidencias de aprendizajes en las producciones de los alumnos y utilizarlas para retroalimentar los procesos de aprendizaje.
- Aprender de la experiencia a partir de la observación y el análisis de la propia práctica y el intercambio con otros docentes.
- Integrar y usar las tecnologías de manera efectiva.

Los docentes en el espacio de talleres de proyectos

Se estimula el trabajo en duplas u otros agrupamientos de maestros o profesores que atienden grupos de edades cercanas y no necesariamente los alumnos de su curso.

Además, a los colectivos docentes de las escuelas de tiempo completo se han integrado docentes de Educación Física, de Segundas Lenguas y de Arte, que comparten con los maestros la responsabilidad sobre los aprendizajes de los niños y las estrategias que la escuela ofrece para potenciarlos. Por esta razón se considera de suma importancia que estos docentes se integren a las actividades en los talleres de proyectos.



Docentes trabajan colaborativamente.

Recorrido temático de la formación

- El taller como dispositivo en la propuesta de tiempo completo.
- Diseño didáctico de ABP: contexto, problema o desafío, definición de contenidos e ideas claves a enseñar, objetivos de aprendizaje y competencias. La integración disciplinar.
- La comprensión y producción de textos en diferentes formatos y el trabajo colaborativo como competencias transversales.
- Integración de la tecnología digital en los grupos y contextos educativos reales. Herramientas y recursos digitales para el diseño de propuestas.
- La evaluación en el marco de un aprendizaje competencial. Evaluación formativa y formadora. Rúbricas. Listas de cotejo.
- El desarrollo profesional docente: aprender desde la práctica. La observación entre pares y el análisis colectivo de situaciones y actividades de los talleres.

Estos temas son trabajados acompañando la planificación e implementación de los proyectos por los docentes. Los marcos teóricos de cada disciplina son abordados según la necesidad de los proyectos particulares.

Encuentros sincrónicos: contenidos y actividades

Encuentro	Contenidos	Actividades
Encuentro 1	•El espacio de taller en tiempo completo: -La noción de taller, características. -Acta 90 y propuesta pedagógica. •Sensibilización: ¿Qué es el aprendizaje basado en proyectos (ABP)? ¿Cuáles son las líneas teóricas que lo sustentan? •Características generales del ABP: -Involucramiento de todos los actores. -Rol docente-escucha activa. -Mirada interdisciplinar-problema a resolver que permita conexiones con otras disciplinas. -Impacto en la comunidad. -Problema inicial desafiante. -Incorporación de la tecnología. -Evaluación continua. -Presentación del producto final. -Centralidad en el alumno en la confección del recorrido. •Contexto: ¿qué es y cómo se construye? Ejemplos. Vínculo con el problema/reto o desafío.	*Taller 1. Recuperando recorridos* Trabajo en grupos pequeños: ¿Qué competencias consideran que han desarrollado/construido en el trabajo en talleres? A partir de lo dialogado en el grupo, seleccionen dos palabras que sinteticen la reflexión realizada y escríbanlas en el MENTIMETER a través del enlace que se compartirá en los grupos. *Taller 2- Trabajo en proyectos* ¿Por qué trabajar con proyectos? (Anijovich) 1. Focalicen en los aspectos estructurantes del trabajo con proyectos presentados en el video. 2. ¿Cuáles son aquellos aspectos que pueden vincular entre lo que dice la autora y el punto 7.2 del Acta 90 Res. n.º 21 24/12/1998? ¿Qué les resulta novedoso? 3. Sinteticen lo discutido dentro del grupo en una diapositiva. La suben a CREA en el espacio destinado para ello.
Encuentro 2	•La mirada de ciclo en los proyectos. •Concepto de problema, reto o desafío en el marco del ABP. Ejemplos. •Abordaje interdisciplinario. •La noción de competencia en el marco del ABP.	*Taller 1. Poniendo en debate contextos* Seleccionar dos contextos de los descriptos por las duplas/tríos de trabajo para la elaboración de los proyectos. Dialogar e intercambiar sobre el siguiente aspecto: ¿En qué medida ese contexto es oportunidad de anclaje para el desafío/problema? Cada equipo presentará una breve síntesis de lo reflexionado

Encuentro	Contenidos	Actividades
Encuentro 3	•La planificación en el ABP. La relación entre las diferentes dimensiones. •La interdisciplinariedad y la selección de contenidos. •Las preguntas guías derivadas del problema o desafío.	*Taller 1. ¿Cuáles han sido las fortalezas, los obstáculos y desafíos en este inicio de poner el "pienso" en el proyecto? ¿Qué estrategias encontraron para avanzar?* Registrar las conclusiones en Prezi. Visionado de video de Verónica Boix Mansilla: https://www.youtube.com/watch?v=euyRWRZmdtA Consigna: ¿Qué aportes hace la autora para pensar la interdisciplinariedad? *Taller 2.* A partir de la lectura del contexto y su relación con el problema/desafío en el ejemplo de la huerta, seleccionar una de las posibles preguntas problematizadoras para el aprendizaje o formular una nueva que permita intercambiar ideas en relación con: -¿En qué medida esta pregunta favorece el desarrollo de competencias en los alumnos? -¿Qué áreas del conocimiento, contenidos y habilidades seleccionarían (como máximo dos) para responder la pregunta desde la interdisciplinariedad?
Encuentro 4	•El aprendizaje como actividad situada. •Los objetivos de aprendizaje: ¿Qué son? ¿Cómo se definen? Relación con los conceptos e ideas de las disciplinas. •Objetivos de aprendizaje y competencias. •Las actividades y su secuenciación en el ABP.	Relación entre objetivos de aprendizaje y competencias a partir de sus características. Trabajo con pizarra interactiva (Jamboard) https://jamboard.google.com/d/1Ewbmt-jAvv5JNze6rtyXNcqHYyqrywlit4ODk--ffPR8/edit?usp=sharing *Taller Actividades en el ABP y producciones de los alumnos.* En relación con la evidencia de las producciones que elaboraron los niños 1. ¿Qué debieron aprender los alumnos y qué acciones realizaron o podrían haber hecho para llegar a ese producto? 2. ¿Cómo considera que gestionó el docente ese recorrido?

Encuentro	Contenidos	Actividades
Encuentro 5	•El producto comunicable en el ABP -El recorrido en aprendizaje. -La importancia del proceso. -Los productos comunicables mediados por las tecnologías. •La observación de clase como dispositivo del desarrollo profesional docente. -Educar la mirada para significar la complejidad (Anijovich, R. 2016). -Reflexión y revisión de la práctica -Aprender de la experiencia (de la propia y de los otros) (Alliaud, A. 2014).	*Taller 1. El producto comunicable en el ABP* A partir del visionado del video "El producto final", de Fernando Trujillo, discutir sobre los siguientes dos aspectos: •El lugar que ocupa el producto comunicable en el ABP y los vínculos que se establecen entre el producto y el proceso del proyecto. •En relación con lo que tienen proyectado sobre sus productos, ¿en qué medida las ideas que se proponen de producto final los interpelan? (aspectos que reafirman y/o aspectos que revisan). Registren en forma escrita y con enlace a CREA las ideas que den cuenta de la reflexión y el intercambio realizado. *Taller 2.* Visionado de video sobre una clase con alumnos. Poner foco en las acciones que podrían incidir en los aprendizajes de los alumnos. Se sugieren algunas de las variables que pueden tener en cuenta. Pueden incluir algún otro aspecto que consideren relevante. Ir construyendo una relatoría en el foro (CREA) "Notas sobre la observación de clase" sobre el intercambio realizado en el grupo.
Encuentro 6	•La evaluación. Protagonistas y roles -¿Qué se evalúa en el ABP? -¿En qué momento se evalúa? -¿Cómo se evalúa? -Rúbricas y listas de cotejo: posibilidades y limitaciones. •Análisis de las consignas: aspectos a considerar. Relación con las tareas.	Recuperamos del foro ideas sobre la observación de clase *Taller La evaluación en el ABP. Consignas e instrumentos* A partir de la lectura de los dos ejemplos de consigna para los alumnos les proponemos discutir sobre las características de cada una (posibilidades para evaluar, relación con objetivos de aprendizaje, desarrollo de competencias, contenidos, etc.) y argumentar sobre sus potencialidades en un ABP. Tomar en cuenta la rúbrica y la lista de cotejo presentadas como insumos para la discusión.

Encuentro	Contenidos	Actividades
Encuentro 7	•La observación de clase como dispositivo de reflexión sobre la práctica: -La observación entre pares. -La observación como medio para obtener información y un proceso para producir conocimientos. •El abordaje interdisciplinario en el ABP -Evidencias de interdisciplina en las actividades de la secuencia y producciones de los alumnos. -Uso y criterios de selección de textos en el desarrollo de actividades en el ABP.	*Taller 1* Reunidos en los equipos, les proponemos: •Apoyarse en la lectura de Anijovich (2019) para reflexionar e intercambiar ideas sobre los distintos momentos en la observación de clase (de preparación, de observación y de análisis). •Detenerse en el momento de preparación, hacer el ejercicio de definir el foco (qué se podría observar) y elaborar un instrumento (categorial o narrativo) que permita recoger y registrar lo observado. *Taller 2* A partir del contexto y los textos presentados, les proponemos reflexionar sobre: ¿Qué habrá tenido en cuenta el docente para seleccionar los textos? Pensando en un abordaje interdisciplinario entre Lengua y Ciencias Sociales, ¿qué pueden aprender los alumnos? ¿Cómo lo van a lograr? (Describan brevemente). Presentación de la consigna para la tarea: La observación de clase como dispositivo de reflexión sobre la práctica.
Encuentro 8	•El ABP como metodología activa y centrada en el alumno: evidencias en las consignas y actividades de los alumnos. •Las actividades de escritura para favorecer el desarrollo de habilidades y la construcción de ideas en el ABP. •La escritura en las áreas de conocimiento en el primer ciclo.	*Taller: Las actividades de escritura para favorecer el desarrollo de habilidades y la construcción de ideas en el ABP* Preguntas para orientar la reflexión: •Estas actividades se pensaron con el propósito de que el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje, ¿qué evidencias de ello encuentran en la consigna? •¿Qué aprendizajes se buscan con esta actividad? •¿Cúal es el sentido de la escritura en esta propuesta? Espacio para valoración del recorrido de la formación.

Los talleres de proyectos

En este punto queremos recuperar algunas ideas que hacen a la esencia del taller como dispositivo metodológico de organización de las actividades en la escuela.

Según María Teresa González (1999), la palabra *taller* proviene del francés *atelier* y significa 'estudio, obrador, obraje, oficina'. También define una escuela o seminario de ciencias a donde asisten los estudiantes.

El taller es caracterizado como un ambiente en el cual se realizan actividades, donde "el conocimiento se adquiere por descubrimiento y asimilación propios (no por imposición), despertando curiosidad en torno al tema o problema planteado". Afirman Laura Pitluk y Susana Epsztein (1991) que el aula taller es "una metodología cuya finalidad es convertir el ámbito escolar en un Taller donde cada alumno sea, con la guía del docente, artesano de su propio conocimiento".

En el ámbito educativo, el taller es un lugar donde se aprende haciendo junto a otros, donde los participantes tienen la oportunidad de construir estrategias de pensamiento de forma colectiva y participativa colocándose en el doble papel de beneficiarios y constructores del conocimiento.

El taller de proyectos es una metodología activa de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, las actividades que en él se realizan son diversas y posibilitan que el estudiante desarrolle habilidades, actitudes y aptitudes que lo capaciten para plantear y resolver preguntas en pos de solucionar algún problema o desafío.

El taller educativo tiene objetivos generales, principios pedagógicos y epistemológicos y una forma de gestión centrada en la participación, así como una particular dinámica de grupo. Esta dinámica combina actividades de grupos pequeños, sesiones generales y espacios individuales de aprendizaje. El modo de organización favorece la participación y propicia que se compartan los aprendizajes, estimulando las relaciones horizontales en el seno del grupo. El papel que desempeña el docente consiste en orientar el proceso, asesorar, facilitar información y recursos a los sujetos activos, principales protagonistas de su propio aprendizaje. Además, el taller requiere de un espacio que permita la movilidad de los participantes para que puedan trabajar con facilidad, donde los recursos de uso común estén bien organizados y la distribución de tiempos sea adecuada.

La Propuesta Pedagógica para Escuelas de Tiempo Completo (1997) toma algunos supuestos pedagógicos en referencia al taller formulados por Ander-Egg (1991), quien define este dispositivo como una forma de "enseñar pero sobretodo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo en conjunto".

Formas de participar.

En cuanto a la participación, el planteamiento de los roles de los docentes y estudiantes en los talleres deben ser elaborados teniendo claro que el trabajo debe ser desarrollado en equipo y que todos deben aportar en este independientemente de las tareas asignadas para desarrollar en grupo o individualmente. El problema o desafío contextual, para el alumno, el grupo, el centro, la familia, la comunidad, genera espacios de aporte y participación.

Los ambientes de aprendizaje híbridos.

En lo que refiere al aprendizaje, el trabajo en taller es muy adecuado para generar aprendizajes significativos, en la medida en que permita al estudiante promover la construcción del conocimiento a partir de él mismo y de su contacto con la experiencia y la realidad objetiva en que se desenvuelve. Dentro de esta realidad objetiva se encuentra el factor social, o sea, el grupo y el mismo docente, con los cuales el estudiante interactúa. La integración de lo teórico y lo práctico permite vivir el aprendizaje como ser total y no solamente estimulando lo cognitivo, ya que el estudiante, además de sus habilidades, da a conocer sus experiencias en la vida, proporcionándole a esto una estrecha relación con lo intelectual y emocional.

El aporte de las tecnologías permite que los docentes creen ambientes de aprendizaje enriquecidos en el espacio del taller.

Así, en el taller la relación docente-estudiante en una tarea de cogestión, superando la práctica paternalista del docente y la actitud pasiva y meramente receptora del estudiante. También se superan las relaciones competitivas entre los estudiantes, por el criterio de la producción conjunta grupal. Las evaluaciones son realizadas de manera conjunta entre docente y estudiantes, en relación con la forma cogestionada de la producción de la tarea.

Aprender haciendo.

El ABP en el espacio del taller

A lo largo del ciclo escolar hay un énfasis puesto en los contenidos disciplinares y creemos necesario poner en juego "formas de hacer", introducir estrategias que profundicen en los aprendizajes y el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Basándonos en lo anteriormente expuesto, se ha proyectado el espacio de formación y acompañamiento para docentes de escuelas de tiempo completo a efectos de diseñar e implementar el ABP en el espacio de talleres de proyectos.

Dos conceptos son especialmente importantes para el aprendizaje hoy: aprendizaje activo y aprendizaje híbrido. Las metodologías activas hacen énfasis en el papel del alumno como protagonista, su involucramiento directo, participativo y reflexivo en todas las etapas del proceso, experimentando, diseñando, creando, con orientación de los docentes. El aprendizaje híbrido, por su parte, destaca la flexibilidad, la utilización de diferentes espacios, tiempos, actividades, materiales, técnicas y tecnologías en esos procesos activos.

El aprendizaje es más significativo cuando los alumnos encuentran sentido en las actividades que proponemos, cuando consultamos sus motivaciones, cuando se involucran en proyectos para los cuales traen contribuciones, cuando hay diálogo sobre las actividades y la forma de realizarlas. Para eso es fundamental conocerlos, establecer puentes afectivos hacia ellos, sus familias y comunidades y la escuela, partiendo de dónde ellos están para ayudarlos a ampliar su percepción, a ver otros puntos de vista, a aceitar desafíos creativos y emprendedores.

El ABP es una metodología de aprendizaje en la que los alumnos se involucran con tareas para resolver un problema o desafío que tiene relación con su vida en la escuela y fuera de ella. En el proceso, comprenden cuestiones interdisciplinarias, toman decisiones y actúan, individualmente o en equipos. Por medio de los proyectos, son trabajadas también sus habilidades de pensamiento crítico y creativo y la percepción de que existen varias maneras para realizar una tarea, competencias necesarias en el siglo XXI. Los alumnos son evaluados de acuerdo con su desempeño durante las actividades y al finalizar los proyectos. También se producen paradas para la reflexión, la retroalimentación, la autoevaluación y la evaluación entre pares e intercambios con otros grupos y actividades para mejorar aprendizajes.

A diferencia de una secuencia didáctica, en un proyecto de aprendizaje hay preocupación por generar un producto. Igualmente, la adecuada secuenciación de contenidos y actividades tiene un lugar fundamental dentro del proyecto. Ese producto no necesita ser un objeto concreto. Puede ser una explicación de algún fenómeno o hecho, una campaña, etcétera. La ventaja de generar ese producto es que así se crean oportunidades para que el alumno aplique lo que está aprendiendo y también para el desarrollo de algunas habilidades y competencias.

¿Por qué enseñar con proyectos?

Los docentes que tienen experiencia en la implementación de ABP indican que los proyectos que se reconocen como más efectivos tienen los siguientes atributos:

- No solo despiertan interés o curiosidad, sino que conectan con el impulso intrínseco por aprender de los alumnos.
- Proponen, para ser aprendidos, conocimientos centrales de las áreas o disciplinas escolares.
- Presentan situaciones desafiantes.

- Requieren la utilización de herramientas y habilidades esenciales, de acuerdo al nivel de los estudiantes.
- Proponen el logro de productos que resuelven problemas o aportan al bienestar de otros.
- Utilizan la evaluación basada en desempeños.
- Estimulan la cooperación.

La imagen a continuación sintetiza las notas características del ABP.

El recorrido del ABP. Elaboración del equipo de formadores.

Hay variadas formas de implementar la metodología de proyectos: los proyectos pueden ser de corta duración, pocas semanas, restringidos al aula y basados en asuntos o disciplinas específicas. Pero también hay proyectos de soluciones complejas, que involucran temas transversales y demandan un abordaje interdisciplinar, con duración más extensa.

El buen diseño de un proyecto contribuye al desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales, en la medida en que moviliza habilidades en todas las etapas y actividades.

La planificación del proyecto implica el diseño de actividades para todo su recorrido.

Actividades de inicio

- Actividades para motivación y contextualización: los alumnos necesitan querer hacer el proyecto, implicarse emocionalmente, creer que pueden resolverlo si se esfuerzan. Algunos ejemplos de este tipo de actividades son: elaborar un video con PowToon para presentar la temática del proyecto; usar Mentimeter u otro recurso para que los alumnos planteen que quieren trabajar; anticipar al alumno lo que se espera de ellos.

Actividades de implementación/desarrollo del proyecto

- Actividades de generación de ideas: espacio para pensar soluciones creativas, escuchar a los demás, decidir qué y cómo producir, argumentar y convencer.
- Actividades de organización: división de tareas, búsqueda de recursos que serán usados utilizados en la producción y los registros, planear el recorrido.
- Actividades de registro y reflexión: autoevaluación, evaluación entre pares, reflexión sobre la calidad de los productos y procesos.
- Actividades de ampliación de aprendizajes y mejora de ideas: estudio, análisis de ideas de otros grupos.
- Actividades de producción: aplicación de lo que están aprendiendo para generar los productos.

Actividades de cierre/comunicación

- Actividades de comunicación/presentación pública del producto y los conocimientos generados. Este es un momento particularmente importante del proyecto.

Evaluación

- Es importante la evaluación del proceso. A su vez, la metacognición, la autoevaluación y la retroalimentación los harán conscientes del camino recorrido, los aprendizajes logrados y las estrategias utilizadas para incorporarlas a nuevos desafíos.
- Evaluación del proyecto: fortalezas, logros y evidencias de las dificultades.
- Evaluación de aprendizajes: competencias, habilidades de pensamiento y conocimientos logrados.

Vergara (2015) señala, desde su experiencia en el enfoque por proyectos como forma de organizar y gestionar los aprendizajes en una institución escolar, que la escuela como institución y los docentes individualmente y como colectivo deben estar atentos a las situaciones que pueden dar lugar al inicio de un proyecto. Pueden ser las conversaciones de los niños las que den lugar al

inicio de un proyecto o la habilidad de los docentes para crear esa ocasión a partir de una visita o acontecimiento de interés, a partir de ahí el docente puede decidir qué contenidos y de qué áreas podrían proponerse para revisarlos y transformarlos en contenidos aprendizaje.

Los mojones a tener en cuenta en el diseño del ABP

Esta nueva mirada al espacio de talleres pone énfasis en:

- La mirada interdisciplinaria a problemáticas locales, comunitarias o sugeridas por los docentes, con vinculaciones con los documentos curriculares oficiales.
- La posibilidad de ofrecer un producto final en modalidad virtual, lo que potencia el manejo de recursos digitales.
- El trabajo en la lectura y la escritura durante el recorrido, no menor a dos meses, del ABP.
- La oportunidad de potenciar en los estudiantes habilidades como: argumentar, explicar, pensar críticamente, preguntar, sostener una opinión, entre otras.
- El trabajo colaborativo, asumir roles en los equipos, ejercer autonomía para resolver cuestiones cotidianas, explorar recursos para presentar productos, potenciando las competencias relacionadas con la comunicación.
- La oportunidad de ofrecer una muestra de los productos finales a la escuela y a la comunidad educativa como espacio de comunicación y elaboración discursiva.
- Trabajar la evaluación como parte del recorrido e implicar, en algunas instancias, a los estudiantes en la elaboración de instrumentos que posibiliten la autoevaluación y la coevaluación.

El contexto

El contexto es una situación del mundo, de la vida cotidiana, que desencadena el interés, son preocupaciones de los alumnos que para el docente ofrecen la posibilidad de anclaje para el proyecto educativo. Cuando la intervención docente permite que los alumnos expresen sus preocupaciones, conocimientos, sentimientos y pensamientos, y no solo del alumno individualmente, también de su familia y sus amigos, se crea el contexto. Este es el primer paso para que los alumnos se impliquen en el esfuerzo de aprender para comprender mejor esa situación y actuar para transformarla.

Algunos ejemplos presentes en los proyectos:

- La escuela está pronta para mudarse a su nuevo edificio, los alumnos se sienten alegres por esta realidad, pero a alguno le llama la atención que en su familia le digan que eso les genera nostalgia.
- Los alumnos participaron de un curso para aprender a generar audiovisuales y los docentes les proponen el desafío de aplicar esos conocimientos para hacer una campaña de promoción de alimentos saludables.
- En la escuela la electricidad se interrumpe con frecuencia, sobre todo cuando se usan electrodomésticos en la cocina y los salones. Varios alumnos dicen que lo mismo pasa en sus hogares.
- Los alumnos presencian con entusiasmo una obra de teatro.

- En la presentación pública de un nuevo edificio escolar, un alumno pregunta por el espacio de la huerta, que ahora está cubierto de hormigón.
- Los docentes de una escuela comparten con las familias un formulario virtual para indagar qué temas les parecen interesantes para abordar en un proyecto. Muchas de las respuestas mencionan el tránsito en el barrio, especialmente en la calle de la escuela.

En ese contexto emergerá un ambiente de aprendizaje que permitirá el desarrollo de los proyectos de talleres.

Elaboración del equipo de formadores del curso 2021.

Problema-desafío: Llaves y puertas de entrada que propone cada uno

¿Qué es un problema en el marco del ABP? Un problema es una situación que una persona o un grupo quiere o necesita resolver y para cuya solución no se dispone de un camino directo. Los problemas son situaciones abiertas, hay más de una forma de llegar a su solución. La solución necesita de un proceso de comprensión y elaboración, no se logra con la mera aplicación de un procedimiento.

Así, los problemas permiten activar y reelaborar ideas y conocimientos que los alumnos ya tienen. No se trata de adivinar o decir algo acerca de la situación planteada, sino de que puedan formular preguntas y anticipaciones poniendo en juego sus conocimientos. Son novedosos, estimulan la curiosidad. Invitan a mirar el entorno cotidiano de los alumnos desde diferentes perspectivas.

Para ser interpretados no son suficientes los esquemas de conocimiento que tienen los alumnos en ese momento. Esto los lleva a la búsqueda de información, a la formulación de nuevas explicaciones.

Cuando los alumnos están en condiciones de emprender el proceso de construir una solución o respuesta, el problema da lugar a un desafío. El recorrido comienza con las preguntas que permiten comprender distintos aspectos del problema y guían el recorrido.

La interdisciplinariedad

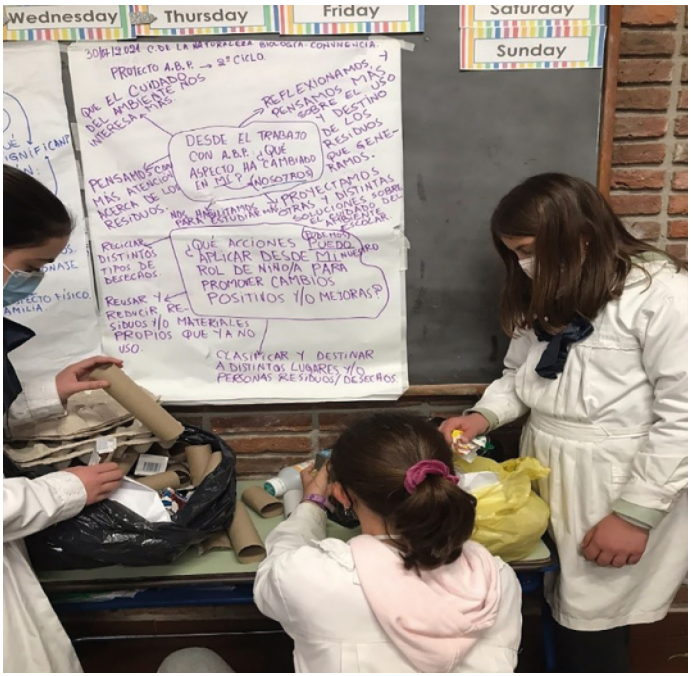
Los problemas del mundo real no se comprenden a partir de una sola disciplina, son esencialmente interdisciplinarios.

Más allá de las definiciones teóricas, nos interesa una noción operativa del concepto de interdisciplinariedad, que resulte útil en la planificación del proyecto. En palabras de Boix Mansilla,

> el aprendizaje interdisciplinario generalmente se define como el proceso mediante el cual los alumnos llegan a comprender conjuntos de conocimientos y modos de pensar de dos o más disciplinas o grupos de asignaturas y los integran para lograr una nueva comprensión. (2019)

El trabajo en proyectos propicia un aprendizaje integrado que tiene en cuenta los productos de las disciplinas (conocimientos y modos de pensar) y los integra para crear productos, plantear interrogantes, solucionar problemas.

Según Boix Mansilla, las personas muestran comprensión interdisciplinaria cuando pueden dar explicaciones al mundo que las rodea de un modo que no sería posible con el conocimiento de una sola disciplina.



¿Cómo seleccionar contenidos para aprender en el recorrido del proyecto?

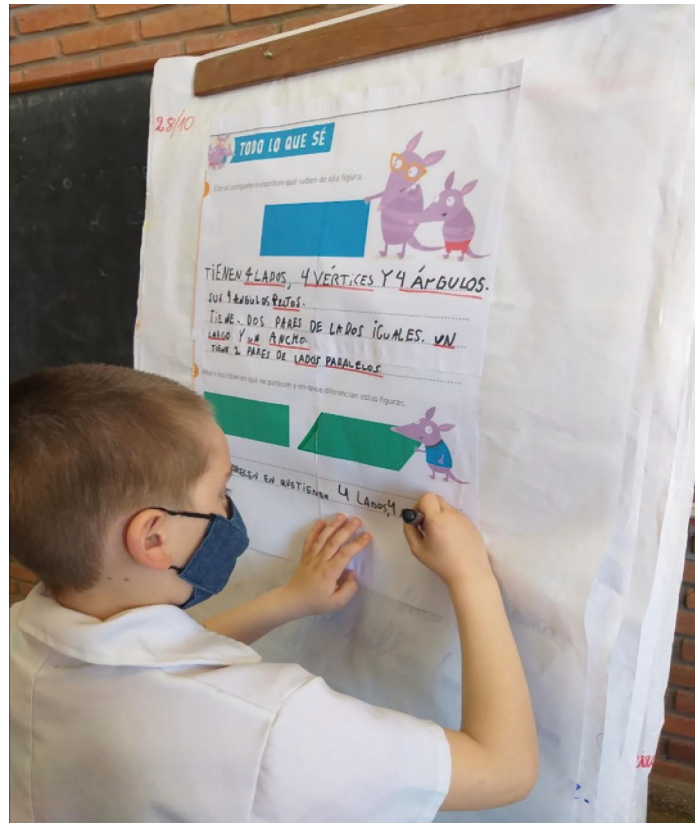
Podríamos considerar dos puntos de partida:

- El interés particular de cada docente, su proyecto de aula, su diagnóstico sobre los aprendizajes fortalecidos o debilitados en sus alumnos, los contenidos y las habilidades previstas para el grado en el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) y el Documento Base de Análisis Curricular (DBAC), los intereses de los alumnos de cada clase.
- El proyecto de centro, si incluye objetivos referidos al aprendizaje en clave de ciclo escolar y trabajo en proyectos; los acuerdos del colectivo sobre qué conocimientos y habilidades se quieren priorizar, ejemplo: habilidades referidas a la comprensión y producción de textos, trabajar con otros, habilidades de pensamiento para resolver problemas, habilidades comunicativas para explicar y argumentar.

Una de las premisas para seleccionar contenidos es tener en cuenta que los niños traen al aula experiencias y conocimientos, y si queremos que aprendan es necesario que la forma de presentación de los contenidos permita conectarlos con esos saberes que los alumnos han construido en su vida cotidiana.

Necesitamos ampliar la noción de contenido para hacer visibles las habilidades que pensamos que nuestros alumnos están desarrollando en las situaciones de enseñanza que planificamos. Las habilidades necesitan tiempo y frecuentación para su desarrollo por lo que es fundamental lograr acuerdos que impliquen el tránsito por los diferentes ciclos.

Los documentos curriculares PEIP y DBAC, en diálogo, permiten la ampliación de la noción de contenido a partir de los perfiles de egreso, incorporando aspectos de las competencias como contenidos de enseñanza. El Marco Curricular de Referencia Nacional también fundamenta esa inclusión.

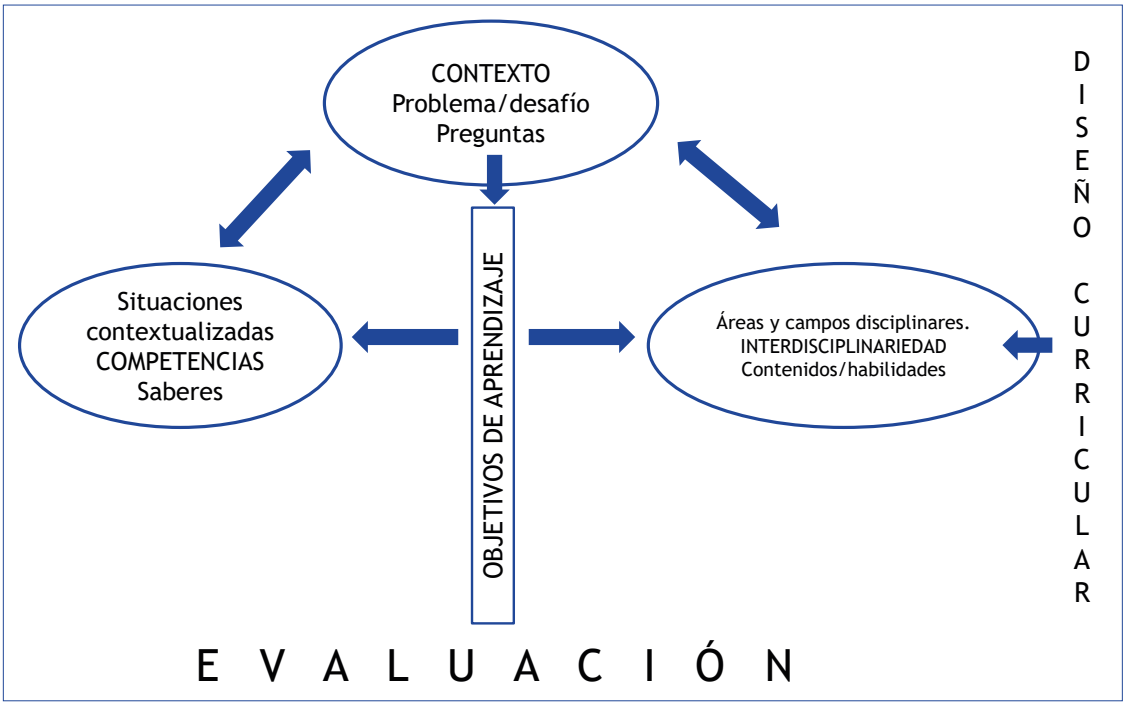


Los objetivos de aprendizaje

Después de seleccionar los contenidos, la tarea fundamental es definir cuáles serán los objetivos en términos de aprendizaje para esos contenidos, de manera de explicitar qué deberán aprender los alumnos en el proceso

de resolver el problema o desafío. Es lo que se espera que los alumnos hayan aprendido o puedan hacer a partir de los contenidos trabajados en el desarrollo del proyecto, por eso la necesidad de pensarlos en relación interdisciplinar. Las actividades y tiempos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación y la retroalimentación a partir de las evidencias en las producciones de los alumnos deben ser organizados para lograr esos objetivos.

¿Qué queremos que los alumnos aprendan? ¿Contenidos conceptuales? ¿Habilidades? ¿Competencias? ¿Qué deberían poder hacer con lo que aprenden? El siguiente esquema relaciona los objetivos de aprendizaje con las demás dimensiones del ABP.



Diseño del equipo de formadores.

Sobre la evaluación y el seguimiento de los docentes

Las tareas que se propusieron en el curso 2021 tuvieron un carácter recursivo, dado que todas tenían que ver con el diseño del proyecto. En este sentido, las tareas proponían profundizar en los contenidos trabajados en cada unidad, desarrollándolos en el marco del proyecto que comenzaron a planificar desde el primer encuentro virtual sincrónico.

En el período entre cada encuentro el intercambio se realiza a través de la plataforma CREA, allí los grupos de docentes que implementan proyectos comparten avances según las consignas diseñadas por los formadores y reciben comentarios y sugerencias que incorporan a sus planificaciones. Los formadores generalmente trabajan en dupla para este seguimiento. Además de CREA, se utiliza Drive y WhatsApp para agilizar la comunicación.

Como evidencia de la implementación del proyecto los docentes incluyen testimonios fotográficos y videos de situaciones de aula, trabajos de los alumnos, muestras de los productos comunicables. La aprobación del curso requiere que los docentes hayan participado al menos en el 80% de los encuentros sincrónicos y que hayan implementado dos proyectos en sus escuelas.

La interacción con la comunidad

No solo educa la escuela, educa la comunidad en su conjunto. El desafío es incluir a la comunidad en los proyectos de aprendizaje.

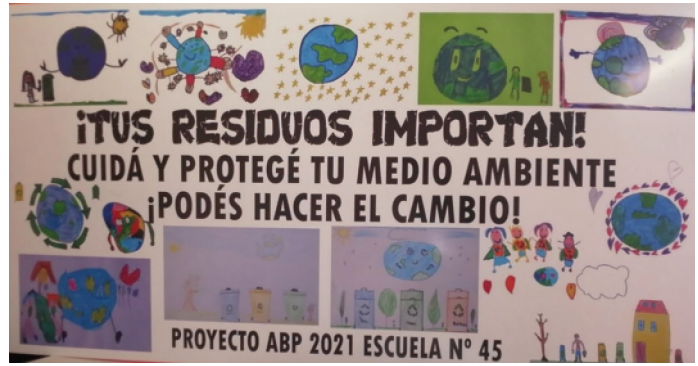
Muchos de los proyectos se incluyen en la categoría aprendizaje en servicio; esto significa que el contexto es una situación que ocurre en la comunidad, genera un problema que afecta a la escuela y los alumnos se involucran en el desafío de buscar una respuesta.

En una escuela, por ejemplo, las familias y los alumnos propusieron buscar una solución al problema del tránsito frente al centro educativo y en barrio. El producto del ABP fue una maqueta mediante la que los alumnos comunicaron lo que habían aprendido sobre el tránsito y argumentaron frente a las autoridades municipales la necesidad de colocar señales.

Otro ejemplo es el de la escuela que buscó una solución al problema de la basura acumulada en contenedores cercanos. Los alumnos y sus docentes planificaron una campaña de promoción del reciclado que involucró a toda la comunidad y el municipio. El producto fue la colocación de un punto de reciclaje y el compromiso de la comunidad para mantenerlo.

Y un ejemplo más es el aporte de conocimientos sobre mejoras del suelo para desarrollar una huerta, ofrecidos por integrantes de una comunidad. Compartieron información sobre épocas para sembrar y cuidados de las plantas.

En todos los casos se organizaron convocatorias a actividades presenciales o virtuales para compartir los resultados de los proyectos a través de los productos comunicables.



Referencias bibliográficas

Ander-Egg, E. (1999). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

ANEP (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Tomo I. Montevideo: ANEP.

ANEP-CODICEN (1998). *Acta n.o 90, Resolución 21*. 24 de diciembre. Montevideo: ANEP-CODICEN.

ANEP-MECAEP (1997). *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. Montevideo: ANEP-MECAEP.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Aiqué.

Aragón, L. (2017). *El huerto ecológico: un recurso innovador para contribuir a las competencias para el desarrollo sostenible en la formación inicial de maestros/as*. Eindhoven, NL: Adaya Press

Boix Mansilla, V. (2019). *El A, B, C y D de la enseñanza para la comprensión* [video en línea]. Panorama. Portal a la Educación. OEI. Disponible en: http://

panorama.oei.org.ar/el-a-b-c-y-d-de-la-ense-nanza-para-la-comprension/

Coll, E. (2008). El trabajo con proyectos como estrategia didáctica. *Revista (12)ntes*, (28): 2-4.

Finkelstein, C. (2006). *Estrategias de evaluación basadas en la problematización: ABP y método de estudio de casos*. Buenos Aires: UBA–OPFYL.

González, M. T. (1999*). Dicho y hecho. Atreverse con el taller y el grupo*. Buenos Aires: Aique.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Masferrer, F. y Baqueró, M. (2018). *Ocho ideas claves. Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: Graó.

Moraga, S.; Espinet, M., Merino, C. (2019). El contexto en la enseñanza de la química. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(1): 1604.

Pavié, A. (2011). *Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente*. REIFOP, 14 (1), 67-80. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192006

Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos ¿Por qué? ¿Cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3): 311-321.

Pitluk, L. y Epsztein, S. (1991). *Aula-taller en jardín de infantes*. Buenos Aires: Troquel Educación.

Sanmartí, N. (2018). *Diez ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso*. Madrid: S.M.

Parte 5
Investigación

Trayecto de iniciación en la formación en investigación sobre las prácticas docentes

Lilián Bentancur, Ivanna Centanino y Eleonora Peluffo

Sobre la base de la formación general que los maestros poseen para enseñar a lo largo del ciclo escolar y en consonancia con el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP, este trayecto de formación en investigación educativa ofrece fundamentos y estrategias para analizar y reflexionar sobre las propias prácticas de la enseñanza y mejorarlas en forma colaborativa. En otras palabras, el trayecto parte de algunos de los supuestos básicos del enfoque de la investigación-acción en educación, tales como el interés por mejorar la educación a partir del cambio en las prácticas mediante el análisis reflexivo y el rol activo de los docentes en la generación de estos cambios.

Incorporamos, además, los aportes del enfoque de análisis del trabajo docente (Bronckart, 2007; Riestra, 2010; Riestra, Goicoechea y Tapia, 2014), que concibe la actividad de enseñar como un trabajo intelectual que ejerce el docente como profesional, consistente en la mediación para promover el desarrollo del alumno. La complejidad del trabajo que efectúa el docente comprende, entre otros aspectos: llevar a cabo el currículum prescripto por las autoridades, seleccionar y jerarquizar los contenidos y sus transposiciones, elaborar material didáctico y planificar sus clases, manejar la disciplina, evaluar, coordinar acciones con autoridades y colegas, reflexionar sobre sus prácticas… En este sentido, y de acuerdo al marco mencionado, este es un proceso descendente que presenta tres dimensiones: trabajo prescripto, trabajo efectivo y trabajo representado.

Objetivos formativos en investigación para los docentes participantes

Se espera que los docentes participantes:

- Adquieran conocimientos sobre el panorama actual de la investigación educativa.
- Conozcan los fundamentos y la metodología de la investigación-acción para iniciar un proceso de participación en sus escuelas.
- Adquieran herramientas para orientar la reflexión sobre sus propias prácticas de ense-

ñanza (diario de la práctica, confrontación de registros).

- Aprendan a analizar la práctica de enseñanza propia o de otros docentes mediante la formulación de categorías fundadas, con consideración de las condiciones emergentes en la interacción del aula.
- Elaboren conclusiones para generar conocimiento didáctico comunicable.

Recorrido de la formación en investigación

Este recorrido se organiza sobre los supuestos teóricos de la formación en investigación de la práctica.

Comienza con una discusión focalizada de grupos de maestros y directores para identificar problemas de la enseñanza. Esta actividad responde a dos finalidades: la de que los maestros experimenten la puesta en acción de la técnica y la de conocer este recurso de recolección de ideas acerca de las perspectivas de los sujetos sobre un tema concreto.

A partir de la interpretación de los datos surgidos como problemas de la enseñanza de lengua y matemáticas, los formadores, con el apoyo de las responsables de este equipo, organizan grupos entre los participantes y orientan la elaboración de secuencias didácticas en cada área. En estas secuencias se focaliza en el uso del lenguaje en su relación con el aprendizaje. Las secuencias son elaboradas colectivamente y llevadas al aula por los maestros participantes. En la perspectiva de este trayecto de formación en investigación, esas secuencias didácticas son herramientas que brindan un texto que es el documento que en el marco del análisis del trabajo docente se denomina trabajo prescripto (más específicamente, autoprescripto).

El recorrido continúa con actividades organizadas por etapas, que se corresponden con las de una investigación-acción e incluyen una formación previa para que los docentes estén en condiciones de aplicar diversas técnicas de recolección y análisis de datos:

1. Implementación y observación de las secuencias: los docentes desempeñan las actividades de enseñar y observar. El docente lleva la secuencia a la clase y la registra (mediante grabación o filmación). Luego de cada clase escribe una memoria o diario de la práctica, que recoge su percepción y su vivencia acerca de los aciertos y los problemas que se le presentaron.
2. Análisis del trabajo efectivamente realizado: cada docente observa y analiza las grabaciones de su secuencia con base en categorías que se elaboran en diálogo con el equipo responsable del proyecto. Una vez recibida la devolución del análisis de su secuencia, el docente la confronta con la memoria que escribió.
   a. Elaboración de categorías de análisis
   b. Sugerencias de reformulación a partir del análisis.

3. Registro y difusión del conocimiento didáctico emergente:
   i. Ateneo o conversatorio
   ii. Publicaciones

Diseño e implementación del trayecto de formación en investigación como curso virtual

El proceso de formación en investigación se implementó bajo la modalidad del curso virtual “Iniciación a la investigación sobre las prácticas docentes”, con actividades

asincrónicas en la plataforma CREA y actividades sincrónicas mensuales (de mayo a diciembre).

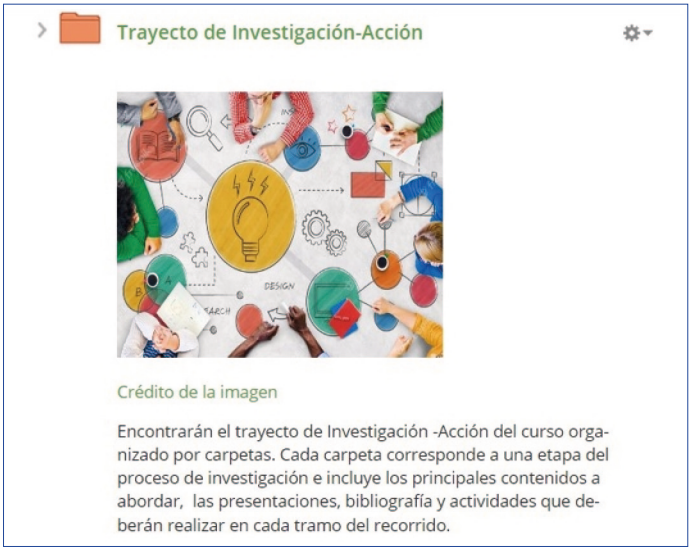
El diseño del curso se sustentó en los siguientes principios andragógicos basados en los aportes de Knowles (2006):

- Autodirección: los docentes que se inscriben han tomado la iniciativa de formarse en el área temática del curso.
- Experiencia: los docentes tienen una trayectoria de experiencia en la práctica que debe ser tomada como punto de partida para anclar los nuevos aprendizajes.
- Orientación del aprendizaje: los adultos están más interesados en aprender temas que tengan relevancia y aplicación en su trabajo.
- Motivación: cuando una persona madura decide realizar un curso, la motivación es intrínseca.
- Contexto: es muy importante considerar el contexto de vida de los docentes que deciden continuar estudiando. Son profesionales que trabajan, que llevan adelante una vida cotidiana con responsabilidades sociales y familiares. En este sentido, se hace necesario considerar excepciones y acompañar a cada estudiante de forma personalizada.

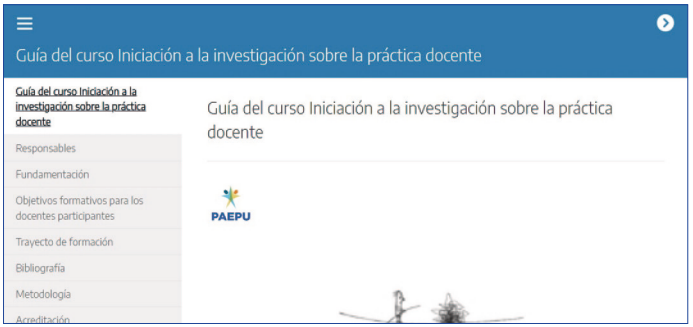
Por otra parte, para el diseño y la implementación del curso se tomó también en consideración el modelo de evaluación de la calidad de cursos impartidos a través de internet de Tello (2010).

Estructura y contenidos del curso en la plataforma

El curso se estructuró en seis unidades: una primera, destinada a la guía general, y cinco unidades de contenidos.



A través de la guía los participantes acceden a toda la información académica necesaria para realizar el curso, tal como se muestra en la siguiente imagen.

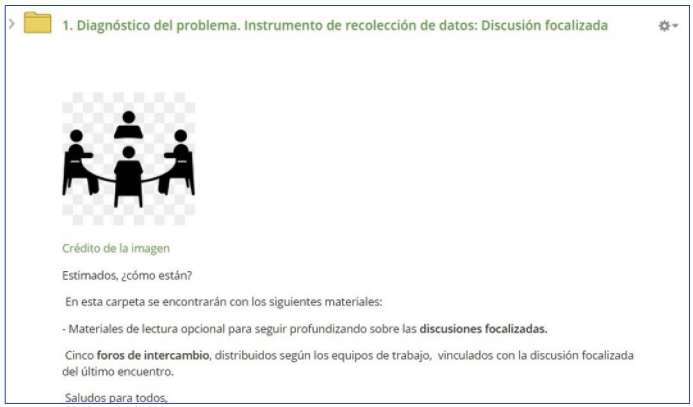


Las unidades de contenidos abordaron los temas-ejes de una investigación-acción: el diagnóstico del problema, la planificación de la acción, la implementación de la acción, el análisis de los datos y la escritura del informe.

En cada unidad se presenta, en primer lugar, el contenido más relevante a ser abordado. La estructura interna es similar en todas: foros de consultas, bibliografía, recursos complementarios, de apoyo para la realización de las tareas, tales como presentaciones empleadas en las actividades sincrónicas, documentos en pdf con instructivos, videotutoriales y actividades de cierre o evaluación formativa.

Mostramos a continuación las seis unidades tal como aparecen en la plataforma.

La siguiente imagen da cuenta de la presentación de la primera unidad, destinada al diagnóstico del problema.



En la segunda unidad se aborda el tema de la planificación de la acción y una de las técnicas de recolección privilegiadas en la investigación-acción: el diario de la práctica, tal como puede verse en la siguiente imagen.

La tercera unidad se destina a la planificación de la acción y la otra técnica relevante para la investigación-acción: la observación.

La cuarta unidad se orienta a trabajar los temas relativos al análisis de datos cualitativos y su triangulación.

La última unidad aborda las cuestiones de la comunicación académica y profesional, en especial la escritura del informe de investigación-acción.

Las actividades sincrónicas

Las actividades sincrónicas se estructuraron en ocho encuentros virtuales, en los que se abordaron contenidos relativos a la elaboración de las secuencias didácticas y contenidos relativos a la formación en investigación. A efectos de visualizar el hilo conductor de estas jornadas, se presentan los itinerarios de cada una de ellas.

El primer encuentro estuvo abocado a brindar un primer acercamiento a la investigación educativa a través de las principales tradiciones. Se focalizó luego en la investigación-acción y se presentaron las principales técnicas de investigación y análisis. Por último se realizó un taller en el que los participantes analizaron informes de investigación.

En el segundo encuentro sincrónico los participantes intervinieron en grupos que entablaron discusiones focalizadas, en las que intercambiaron ideas sobre la relación entre el aprendizaje de matemáticas y el lenguaje, y sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en sexto año. Se ofrecieron el fundamento y las aplicaciones de la técnica.

En el tercer encuentro se compartieron los resultados de la discusión focalizada. Los participantes brindaron sus valoraciones sobre la experiencia.

En el cuarto encuentro se presentó, mediante ejemplos y fundamentos en la teoría de la investigación, el diario de la práctica como género de la escritura profesional, a la vez que como instrumento para la investigación y reflexión sobre las prácticas profesionales.

En el quinto encuentro, luego de reconstruir el trayecto de investigación que estaban transitando los participantes del curso, se trabajó sobre otro instrumento de la investigación: la observación. Además se trabajó sobre los procedimientos para analizar los datos recogidos durante el proceso, es decir, los registros de los diarios y los textos de las observaciones.

En el sexto encuentro se comenzó con una reconstrucción del trayecto realizado y la perspectiva de lo que faltaba por recorrer. Se realizó la devolución de la tarea de creación de categorías para analizar una transcripción de clase que el equipo facilitó a los participantes. Se brindaron pautas para la grabación y la transcripción de las clases. Se ofrecieron ejemplos de análisis de diarios de práctica, con categorías y criterios que pudieran servir para abordar los registros propios. Se fundamentó la necesidad de triangular los datos para dar validez a los resultados de la investigación.

En el séptimo encuentro, llevado a cabo en noviembre, se abordó la comunicación académica y profesional con foco en la escritura del informe de investigación. El encuentro de diciembre estuvo abocado a la presentación de difusión de los diferentes informes de investigación de las escuelas participantes, en la modalidad conversatorio.

Referencias bibliográficas

Abero, L.; Berardi, L.; Capocasale, A.; García Montejo, S. y Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: CLACSO.

Bronckart, J. (2007a). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, J. (2007b). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y Educación*, 19(2): 123-134.

Caballero, M. A. (2005). Contribuciones de la investigación-acción a la evaluación, análisis e intervención de las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(4): 162-173.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Knowles, M. (2006). *Andragogía*. México: Oxford.

Riestra, D. (2010). El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso. En V. Castel y L. Cubo de Severino, *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina: los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNcuyo.

Riestra, D.; Goicoechea, M. y Tapia, S. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Noveduc.

Tapia, S. y Goicoechea, M. (2012). Discusiones de los docentes de lengua acerca de su propio trabajo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* [en línea], 7. Disponible en https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/18/0

Tello, I. (2010). Modelo de evaluación de la calidad de cursos formativos impartidos a través de internet. *AIESAD RIED*, 13(1): 209-240. Disponible en http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaRied-2010-13-1-2090/Documento.pdf

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Inicio a la investigación en Educación Inicial

Mariana Corujo, Mercedes Laborde y Olga Belocón

> *Nos centraremos acá en la formación en relación con la reflexión, a través de ella, y la pensaremos como desarrollo de capacidades que en la profesionalización se plasman como modo de ejercer la profesión reflexivamente; como herramienta a ser incorporada por el docente para su quehacer, permitiendo cambios en el modo de vinculación con la realidad, más que en la incorporación de un saber o un conocimiento preciso.*
>
> Souto (2017, p. 71)

En 2021 se incorporó al Componente de Educación Inicial una experiencia de investigación como innovación para trabajar junto a supervisores de primer orden en torno a una situación problemática detectada en la institución escolar que lideran. Se trata de iniciar un proceso de investigación que parte de problemas de la práctica educativa que viven los docentes. De esta manera, nos proponemos concebir una nueva imagen de la enseñanza vinculándola con las posibilidades de indagar aspectos relacionados al aula o a la escuela, en relación con la educación Inicial.

De esta forma, surge como foco de la investigación el conocer, describir y transformar las prácticas de enseñanza de literatura infantil y libros informativos que supervisan los maestros directores en las clases de Educación Inicial. Específicamente, en relación con el trabajo con los libros de la Colección Andariega, que incluye textos de ficción y no ficción. Se pretende trabajar desde una perspectiva contextual, con actitudes de colaboración y partiendo de la realidad situacional de los directores implicados, que forman parte de una comunidad o institución escolar que posee la Colección Andariega.

La propuesta consiste en indagar la gestión y la intervención en las prácticas docentes[3] en relación con el uso

3 Al mencionar las prácticas docentes, nos referimos a intervenciones por parte del maestro en el aula y a las orientaciones que llevan a

de libros de literatura infantil e informativos, con niños de 3, 4 y 5 años, con el fin de generar cambios que redituen en mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así pues, y a través de procesos de investigación-acción, se apuesta a generar en las instituciones participantes instancias de análisis y reflexión que se arraiguen y permanezcan como formas de hacer y pensar la enseñanza.

Investigar en educación constituye un proceso de análisis de la realidad escolar y, desde la visión de los propios actores, se selecciona un foco de intervención para actuar y transformarlo.

Los directores que participan de esta experiencia son supervisores en cuyas escuelas está presente la Colección Andariega, con al menos un año de antigüedad. Ellos serán los *insiders*, según lo expresa Ruiz Olabuénaga (2012), que aportarán información acerca del desarrollo de este proyecto en las aulas habilitando espacios de reflexión sobre los datos recogidos. La implicancia de los supervisores involucrados con relación al "objeto de estudio" es real, y no es posible desconocerla. Por ello, cabo los supervisores de primer orden.

se incorporan criterios de validación para brindar mayor grado de cientificidad a los resultados de este proceso.

Nuestro punto de partida

Iniciamos nuestro trabajo construyendo un proceso de formación profesional que se inspira en conceptualizar a la enseñanza como práctica investigadora y a los participantes como indagadores de sus propias acciones desde el rol del supervisor.

En esta nube de palabras, los cursantes dejan el testimonio de sus ideas iniciales en relación con la investigación educativa. Se registran palabras que expresan el vínculo entre investigar e indagar; en el sentido de preguntar(se), interrogar(se), y esto es un punto de partida muy saludable para las comunidades, pues abre puertas para generar conocimiento sobre la realidad y contribuir a reconstruirla. De ahí, también, las dos ideas que se destacan: *mejorar* y *acción* rescatan una manera de avanzar en la vida de las instituciones a partir de lo observado y reflexionado. Apoyar un proceso de cambio con una mirada hacia la mejora es uno de nuestros objetivos.

Nuestro interés es transitar por procesos de investigación-acción, en los que el conocer lo que sucede nos habilite a transformar y mejorar la práctica educativa en relación con el trabajo con la literatura infantil. Es un interés docente e institucional. Los actores son los supervisores y docentes de Educación Inicial que apuestan a mirar "desde dentro". Estos procesos suponen necesariamente una reflexión donde la ética constituye el pilar sobre el que se sostienen la práctica educativa y la investigación.

¿Por qué nos interesa el foco elegido?

El manejo de los libros desde etapas tempranas en la vida del niño habilita, entre otras cuestiones, la incorporación de instrumentos culturales que ayudan a descubrir y construir la representación de la realidad y la fantasía. La literatura infantil es un factor determinante en la elaboración del pensamiento simbólico y la constitución del lenguaje de niñas y niños, por lo que será la escuela la responsable de incorporarla desde los primeros años para que no se constituya en factor incidente en la orografía de la desigualdad, al decir de Rodríguez de las Heras (2020). Crear esa experiencia lectora implica configurar "una comunidad de lectores" (Kaufman, 2020) que se constituye como "puerta para ciudadanos de la cultura escrita".

Reconocemos la importancia de la literatura en el desarrollo lingüístico, afectivo y cognitivo en la primera infancia.

El poder del lector reside en "la capacidad de desentrañar sentidos que todo acto de lectura implica", plantea Laura Devetach (2012), entendiendo por ello el entrar al mundo del texto y dejarse impregnar por él. Por lo tanto, la práctica de la lectura será la que habilite esos procesos de interpretación que son fundamentales en un mundo letrado.

Marcoin y Marcoin, junto con Petit, afirman que el "placer de leer", que se creía natural y espontáneo, se construye por la presencia de una serie de mediaciones que acercan al niño a la lectura. Y agregan:

> Los encuentros intersubjetivos especialmente relevantes para hacer ver a quienes viven lejos del universo de lo impreso, que la lectura no se construye únicamente a nivel discursivo (puede ser que esa sea su única experiencia con la lectura) sino y ante todo a nivel de la experiencia. Es aquí donde los significados de la mediación (la afectividad, la empatía y hospitalidad, el acompañamiento y el diálogo), cobran sentido. (Marcoin, Marcoin y Petit, citados en Munita, 2014, p. 38)

Encuadre de la propuesta

Este curso se sustenta en la idea de práctica educativa como acontecimiento complejo que implica al docente y que solo es "capturable" a partir de la subjetividad y la singularidad. Como afirma Carr:

> La educación no es una especie de fenómeno inerte, que pueda observarse, aislarse, explicarse y teorizar sobre él. No existen "fenómenos educativos" aparte de las prácticas de quienes se dedican a actividades educativas; no hay "problemas educativos" con independencia de los que surgen a partir de esas prácticas, y no existen "teorías de la educación" independientes de las que estructuran y guían estas prácticas. (2002, pp. 60-61)

En el escenario planteado, partimos de una idea de investigación en educación que se posiciona desde un paradigma crítico, cuyo interés es transformar la realidad. Son los propios sujetos implicados quienes toman protagonismo en función del deseo de cambio a partir de una situación que aparece como insatisfactoria, preocupante o incómoda.

En este marco, la investigación-acción aparece como oportunidad para motorizar esos procesos de cambio. Es un tipo de investigación que busca establecer un estrecho diálogo entre la teoría y la práctica, a partir del diseño y la implementación de estrategias de acción que son observadas y sometidas a reflexión. Son el supervisor y los docentes quienes desarrollan estos procesos, constituyéndose así, en docentes-investigadores. Como señala Latorre, "Desde esta nueva imagen la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica" (2018, p. 9).

La escuela y el aula se transforman en lugar privilegiado para el desarrollo de estos procesos, que adquieren sentido en el marco de una comunidad de aprendizaje que se construye a partir del trabajo colaborativo, una comunidad que se interpela, se revisa, reflexiona y busca alternativas de mejora desde la colaboración.

Algunos posibles interrogantes que nos invitan a pensar

¿Qué tipos de prácticas orientadoras realizan los directivos y docentes en relación con el uso de los libros de literatura infantil con niños de 3, 4, 5 años que llevan a cabo los docentes? Esas orientaciones, ¿qué aspectos priorizan? ¿Cómo es el ambiente de aprendizaje generado en el aula al impulsar el uso de la Colección Andariega? Como director, ¿he participado de reuniones de docentes de inicial sobre las diferencias entre libros de literatura y libros de información? ¿He observado estrategias didácticas que resultan potentes para lograr aprendizajes significativos respecto a la literatura infantil? ¿Qué aspectos describo como aprendizajes de cultura escrita por parte de maestros y niños de mi institución con respecto al uso de la Colección Andariega?

Entre bucle y bucle

Se propone el trabajo desde una mirada cualitativa de la investigación educativa, en la que confluyen diversos instrumentos de recogida de datos, entre ellos: observación, análisis documental, encuesta y entrevista. A través de estas instancias de investigación, es posible desarrollar la capacidad de observación y autoobservación sobre la propia práctica del supervisor, favorecer la autocrítica personal e institucional, así como una replanificación que habilite nuevas reflexiones.

Las evidencias se registran en bitácoras, filmaciones, audios, y se sistematizan los insumos recogidos a través de categorías de análisis que habiliten la reflexión sobre las prácticas de aula y se nutran de aportes teóricos pertinentes y vinculados a la temática.

Puntos de encuentro, desencuentro y recurrencia

En pequeños grupos, los directores comparten los datos recogidos en la acción observada en territorio, como forma de aportar evidencias. Cada uno ha organizado la información atendiendo a recurrencias encontradas con relación al problema.

Es en este momento en el que el colectivo se detiene a pensar acciones para generar posibles cambios, acordes a los objetivos propuestos y a lo recogido en las instancias prácticas. Se enfatiza la interacción del grupo de docentes sobre la implementación de un plan de acción. Para ello, han revitalizado el marco teórico vinculado al problema identificado: la literatura infantil en el aula,

sus posibilidades, nuevos itinerarios en la gestión de la Colección Andariega. La teoría enriquece la comprensión y la solución del foco de investigación.

Referencias bibliográficas

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.

Devetach, L. (2012). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.

Latorre, A. (2018). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Acompañamiento a supervisores

Raquel Parins y Roxana Meléndrez

El siglo XXI, sin dudas, se ha caracterizado por cambios vertiginosos en un marco de conexión e interdependencia signado por la complejidad que implica habitar la aldea global. Nuestras formas de actuar han generado una alteración en la atmósfera simbólica (Pérez Gómez, 2017).

Los sistemas educativos necesariamente han asumido nuevas miradas para construir aprendizajes significativos para quienes transitan en sus instituciones. La escuela continúa erigiéndose como el lugar por donde circulan los saberes, y son los docentes, como profesionales de la educación, los mediadores entre los que aprenden y el objeto.

Para Charlot (2006) el vínculo con el saber es una relación personal que dispone al sujeto a partir de sus grupos de referencia. Toda relación con el saber contiene una dimensión epistémica y una dimensión identitaria; aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, sus relaciones con los otros, la imagen que tiene de sí mismo y aquella que quiere mostrar a los otros (Charlot, 2006, p. 117).

Así se genera un juego entre el conocimiento práctico y el pensamiento práctico. El primero, como conjunto de habilidades, actitudes, emociones, valores, que de modo eficaz y automático operan en la toma de decisiones, mientras que el segundo es la reconstrucción reflexiva y elucidada de los niveles de comprensión y acción (Pérez Gómez, 2017). Es en este último donde se genera el diálogo entre el conocimiento para la acción y el conocimiento sobre la acción (Schön, 1998). De forma rizomática se nos plantea la necesidad de ir configurando nuevas formas de apropiarse de los productos culturales de la comunidad. Conocer en y para la acción nos lleva a instalarnos en una actuación situada en un momento histórico específico, que configura posiciones epistémicas particulares.

En búsqueda de ese proyecto singular es pertinente poder dar cuenta de cuáles son las creencias personales que sostienen las prácticas habituales de enseñanza, para cuestionar y resignificar la intervención en la construcción de los procesos de filiación a la sociedad de cada niño. Dichos procesos se edifican en la acción, en la

reflexión sobre ella y en la construcción y deconstrucción que seamos capaces de instalar.

El Componente de Gestión ha considerado relevante indagar sobre los modos en que los docentes recrean sus saberes a partir de dar voz a lo que cada día ponen en los escenarios educativos. Cada docente u organización no solo tiene que enseñar, sino que es pertinente que aprenda a dotar de sentido las prácticas que en ella se recrean.

Dos dispositivos han atravesado el curso "Acompañamiento a supervisores": la escritura de narrativas pedagógicas y el desarrollo de investigación-acción.

Camino a las narrativas... docentes que dejan huellas

> *Las experiencias pasadas no se entierran como si fuesen tesoros arqueológicos, sino que el pasado es recreado a medida que se dice (*Gudmundsdottir*). A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos.*
>
> Mc Ewan y Egan (1998, p. 60, citado en Sanjurjo, p. 146)

Estamos asistiendo a un movimiento que cobra relevancia en la historia de la investigación educativa en lo que refiere a las narrativas, ya que aportan a la construcción de sentidos, asumiendo un "yo crítico" que permite desprenderse de una posición narcisista frente al propio escrito y no pierde los hilos concretos que se tejen al escribirla. Las narrativas constituyen un dispositivo para la construcción del conocimiento profesional docente, en cuanto partimos de la convicción de que desempeñan un papel decisivo en el desarrollo del pensamiento y en la descripción, organización y reflexión de la práctica. La escritura tiene un valor referencial que hace posible volver sobre lo actuado, en un intento de comprensión histórica de las acciones; aquí la teoría y la práctica se entrecruzan.

Las narrativas pensadas desde el proceso evaluativo

A través de las narrativas podemos comprender el acto pedagógico de nuevas maneras, nos ayudan a comunicar diferentes ideas a los demás, nos permiten reconocer nuevos sentidos al relatar lo sucedido desde la verosimilitud de los acontecimientos, convirtiéndose en un valioso instrumento transformador. Para escribir narrativas evaluativas es necesario que los docentes comprendan las prácticas pedagógicas, en una relación de articulación entre teoría y práctica. Por otra parte, estas formas de escritura invitan al trabajo colaborativo en tanto incluyen a otros.

> Porque en la construcción de una narrativa siempre hay un sujeto que interpreta situado, que al comprometerse se coloca en el lugar de autor de un determinado saber pedagógico, sabiendo que las narrativas no son imágenes fotográficas sino que proyectan un saber pedagógico acerca de sus prácticas. (Sanjurjo, 1998, p.141)

Las ideas de Schön han contribuido enormemente a repensar la formación profesional, enfatizando la importancia de promover una práctica reflexiva del profesional, independientemente de su profesión, para garantizar un quehacer pertinente y competente para dar respuestas a las situaciones complejas y a las necesidades reales. En este sentido, Schön defiende un modelo educativo que promueva una práctica reflexiva, basada en aprender haciendo, con un apoyo y acompañamiento

sistemáticos de un profesor o tutor que retroalimenta al que narra.

Escribir ¿para qué?

Para que el docente aprenda sobre sí mismo, para que bucee en su subjetividad, para una reflexión introspectiva, porque, justamente, escribir implica desarrollar ideas e indagar a través de ellas; porque cuando escribimos existe la posibilidad de volver a los escritos una y otra vez, analizarlos y a partir de ese análisis producir conocimiento, ya que permite explicitar las teorías implícitas que otorgan sentido a las prácticas escolares.

Todo conocimiento es producto de los hechos, teorías, sueños, temores, desde la perspectiva de la vida del sujeto que narra y dentro del contexto de las emociones y del conocimiento de ese sujeto narrador.

En este fragmento de su narrativa, Elisa se apoya en investigaciones realizadas para encontrar el sentido sobre lo que le estaba pasando, su sentir, y así lo expresa:

> … Estaba achicándome y sintiéndome con poca libertad de accionar y eso me estaba jugando en contra, debía darme mi lugar y continuar generando los vínculos, que considero una de mis virtudes, haciendo sentir a los demás cómodos y felices por compartir y formar parte del mismo equipo, pero también tratando de sentirme bien para poder lograrlo; siempre con "humildad pedagógica", manifestando mis ansias por aprender siempre en este intercambio con ellas.
>
> Luego de un tiempo bastante preocupada estuve pensando que debía comenzar a decir lo que sentía y cómo me sentía (cuál cenicero de moto), intentando añadir algún bocadillo en cada instancia que sintiera que me correspondía.
>
> Pero además comencé a leer algunas investigaciones que tenían como protagonista a aquel director nuevo que llega a una escuela, estuve interiorizándome en estos estudios que destacan el proceso de socialización organizacional de "los nuevos directores", y este se da a través de pasajes o etapas, Gabarro (1987) hace referencia a este proceso de hacerse cargo (*taking charge*), que ha sido fuente de inspiración para explicar las etapas que transcurrimos desde este rol en diferentes escuelas del mundo.
>
> Los estudios sobre los nuevos directores han producido diversas clasificaciones sobre las etapas de socialización por las que atraviesan (Hart, 1993; Weindling, 2000; Ribbins, 1999). Por lo general estas clasificaciones coinciden en que el inicio de la dirección es un periodo de incertidumbre y adaptación, que dura normalmente entre uno y dos años. Posteriormente el nuevo director se adapta a las responsabilidades del puesto. Las fases posteriores son de desarrollo profesional y realización o bien de desencanto. (Elisa Micheltorena, directora de escuela primaria de Florida. Curso "Acompañamiento a directores", 2021)

Esta narrativa articula conocimientos con sentimientos, conflictos, dolores y reflexiones que llevan a Elisa a entretejer la teoría con la práctica, y es posible que este ámbito institucional se convierta en un lugar habitable y confortable que favorecerá la construcción del conocimiento de la práctica profesional y el afianzamiento en su rol como líder pedagógico.

Las narrativas posibilitan al docente tomar conciencia de las competencias adquiridas en su trayectoria y con ello construir una mirada diferente, un camino seguro en la búsqueda de una identidad profesional basada en la reflexión. Permiten que miremos la trastienda de los relatos, ya que aparecen la comunidad educativa, la relación con los pares y las concepciones de autoridad y de poder como determinantes en el proceso de desarrollo profesional del docente. Son relevantes dado que muestran las construcciones que realizan los docentes y

aportan información al formador sobre cómo se realizan esas construcciones y permiten, además, relevar las teorías implícitas.

Historizar un evento pedagógico implica construir algo dotado de sentido en una escuela situada, que tiene una historia, una cultura institucional, y que permite soñar un proyecto compartido. Es este el corazón mismo del trabajo del director, del supervisor que orienta y dirige toda su tarea, para constituir a su escuela en una organización inteligente que aprende en el proceso.

Investigación-acción

La investigación-acción es entendida como una herramienta metodológica que permite el estudio de la realidad educativa, para, mediante su comprensión, favorecer transformaciones en y sobre prácticas y teorías, que, tal como afirmamos anteriormente, se constituyan en saberes que adquieren su significado en los contextos que habitan, posibilitando el desarrollo de procesos vitales singulares.

Desde la teoría crítica se considera que la relación teoría-práctica es una unidad indisoluble, constituirla en una sola unidad dialógica permite la modificación de ambas. Este diálogo cobra sentido cuando se genera en comunidad, desde una participación horizontal, ya que el hombre es un ser social por excelencia y en ese encuentro con el otro es que se construye. Compartimos con Elliott que la investigación-acción crítica y emancipadora es una opción metodológica que enmarca "el estudio de una situación social que trata de mejorar la calidad de la acción en la misma" (2000, p. 88).

En este marco, nuestro rol como formadores toma el lugar del moderador. Werner y Drexler describen la función del moderador de la siguiente manera:

> Ayuda a los practicantes a problematizar y modificar sus prácticas, a identificar y desarrollar sus autoentendimientos y a asumir la responsabilidad colaborativa en cuanto a la acción dirigida a cambiar situaciones; pero es responsabilidad de la comunidad misma, una vez formada, el sostener y desarrollar su propia labor. (Werner y Drexler, citados en Carr y Kemmis, 1988, p. 215)

En el camino recorrido se ha caracterizado a la investigación-acción como acción deliberada, orientada a la solución de un problema situado y que, si bien se puede realizar en forma individual, adquiere su máximo potencial cuando es el grupo quien conduce la investigación, ya que da cuenta de un currículo centrado en la institución y ofrece la oportunidad de desarrollar una estrategia de desarrollo profesional.

Tomando palabras de Habermas:

> La institucionalización de la reflexión cooperativa sobre la práctica docente (investigación-acción) dentro del sistema educativo, es condición necesaria para el desarrollo del profesorado como profesión. Si los docentes continúan relegando sus propios puntos de vista a la categoría de cuestiones privadas, sin elevarlas al dominio público, y aceptan que este sea el terreno de los investigadores especializados, nunca conseguirán el conjunto de saberes prácticos que caracterizan a cualquier grupo profesional. (1982, p. 80)

Nuestro objetivo en esta propuesta fue desarrollar la capacidad crítica y creativa para el abordaje de una situación educativa a través de la investigación, favoreciendo la construcción autónoma.

Para ello se seleccionó el siguiente recorrido:

- La investigación educativa: rupturas epistemológicas generadas y propuestas.
- Aspectos teóricos y conceptuales de la investigación-acción participante. Aspectos metodológicos más relevantes.

- Sentidos y vigencia de la investigación-acción participante.

Los criterios metodológicos seguidos tuvieron que ver con:

- Partir del saber y construcciones conceptuales de los y las docentes, integrando en el proceso sus expectativas e intereses.
- Desarrollar a lo largo los encuentros los aspectos teórico-prácticos que configuran los ejes temáticos.
- Trabajar metodologías interactivas como talleres, trabajos grupales, plenarios y puestas en común.
- Registrar mediante protocolos los contenidos desarrollados, las metodologías utilizadas, el grado de participación alcanzado y los logros grupales y personales que observan en el proceso.

Referencias bibliográficas

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

De las Heras, A. (2020). *Ciclo de encuentros "La lectura como experiencia. Más allá del papel y la pantalla"*. Prolee, Montevideo, 10 de setiembre.

Del Pozo Flórez, J. A. (2012). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Nacrea.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Hunter, M. y Kieran, E. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Harf, R.; Azzerboni, D.; Sánchez, S, y Zorzoli, N. (2021). *Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza. 50 iniciativas*. Buenos Aires: Noveduc.

Kaufman, A. M. (2020). *Ciclo de encuentros "La lectura como experiencia. Más allá del papel y la pantalla"*. Prolee, Montevideo, 10 de setiembre.

Murillo, F. J. (coord.) (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. La formación de docentes: una clave para la mejora educativa*. Santiago de Chile: Unesco.

Pérez Gómez, A. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (coord.) (2017). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Elucidar las prácticas

Paralelamente a la formación brindada en el curso, se habilitó un espacio y un tiempo para el reencuentro de los supervisores como actores, como sujetos que exploran las condiciones contemporáneas a través de la escritura, reflexionando desde su rol de líderes pedagógicos. Escribir como habilidad para pensar permite desarrollarse como profesional de la educación, cuestionarse sobre lo que se ve, oye o lee, y así iniciamos un camino en la escritura de las propias experiencias, con una mirada crítica y constructiva.

En estos primeros pasos de acercamiento a las narrativas compartimos algunas de las producciones. El camino está iniciado, sigamos construyéndolo, revisitando las escrituras para constituirlas en narrativas pedagógicas.

Construir el rol del director en una escuela de tiempo completo

Rosario Giovanna Clames

Desde el momento en que elegimos un cargo de director, asumimos un compromiso diferente al de ser maestro. Con el cargo adquirimos responsabilidades inherentes a las funciones como supervisor de primer orden. Descifrar cuál es la carga semántica y pragmática que explicita este sintagma nominal, es todo un desafío y un rompecabezas que hay que ir armando paso a paso.

Cuando uno elige un cargo por primera vez, necesita "hacerse cargo del cargo" y ese es el gran desafío: hacerse cargo de ser un supervisor de primer orden, en un contexto nuevo, diferente, desconocido, bastante incierto en su gestación y con una identidad a construir. ¡Vaya desafío el de construir y desarrollar competencias desde el rol del director en una escuela de tiempo completo!

¡Hay que prepararse! Salir a la cancha y comenzar a desarrollar y a aplicar estrategias que permitan llevar adelante este desafío. Preparé mi caja de herramientas, amarrando de a pares los obstáculos con las posibilidades; al miedo le agregué coraje, a la inexperiencia las ganas de aprender, al desconocimiento el aprendizaje, a la duda la pregunta, a la toma de decisiones el informar inmediatamente y al desafío las estrategias para avanzar y construir desde las subjetividades.

Construir el rol del director en una escuela de tiempo completo implica un doble desafío: construirse como director y como supervisor de primer orden en una escuela diferente, con elementos identitarios que le aportan una connotación especial, que a la vez enamora a medida que la vas conociendo.

¿Desde dónde comienza a construirse un director como tal?

Considero que encarar la tarea de ser director es una competencia que hay que desarrollar y construir, y es justamente en esa búsqueda de construcción donde sentí la necesidad, por un lado, de comenzar a tener una actitud crítica frente a este rol y, por otro, de investigar para conocer las diversas alternativas de gestión y trabajar permanentemente en poseer un saber pedagógico y didáctico que fortalezca las gestión. Una luz fue, sin duda, comenzar a incursionar por los cursos del PAEPU, tanto el Curso I como el de acompañamiento a directores, donde comencé a caminar y a formarme profesionalmente por los senderos de los tiempos y espacios identitarios de la modalidad.

Se está gestando un nuevo centro escolar que necesita un director que logre ser mediador entre los significados compartidos y las acciones concretas, que necesitan ser contextualizadas, partiendo de una lectura de la realidad escolar que analice, planifique, proyecte y proponga oportunidades de cambio y mejora. De esa manera fueron surgiendo los primeros esbozos del proyecto educativo institucional, perfilándose a embarcarse en los principales objetivos de la Propuesta Pedagógica de Tiempo Completo (PPTC), entre ellos, atender a la población más vulnerable y promover equidad para todos los estudiantes, sujetos de derecho de la educación.

Construir el rol también significa conocer y a la vez ser mediador del enfoque de las políticas educativas que promueven una gestión diferente, que implica, en palabras de la coordinadora de Tiempo Completo, inspectora Lilián Estrada, construir identidad y confianza. Confianza en una educación que tenga la capacidad de promover

y fortalecer aprendizajes de calidad, atendiendo a la diversidad y las singularidades de los estudiantes, apostando a la adquisición de las competencias necesarias para desempeñarse en el presente y proyectarse al futuro. Identidad mirada desde una escuela que promueva en todos sus estudiantes la convicción de ser y actuar como sujeto de derecho; una escuela donde el centro es el niño, en un tiempo y en un espacio particular, que le es propio, único, y donde pueden decidir, elegir, acordar y construir en clave de convivencia.

Entre mis objetivos en relación con el rol del director como mediador de políticas educativas y constructor de un liderazgo está lograr ser promotor de estrategias pedagógicas basadas en el fortalecimiento de la autoestima, la comunicación entre todos los actores, la escucha atenta, que perciba hasta lo que no se dice, la capacidad de conocer y conocerse, de manifestar deseos, preocupaciones, demandas, necesidades; en un mundo que avanza a pasos agigantados y que muchas veces hace a los estudiantes desertores del proceso de aprendizaje. No es tarea sencilla, es necesario desarrollar habilidades que contemplen a los diferentes actores y protagonistas del proceso educativo.

Destaco en esta construcción del rol la importancia de contar con los espacios de reunión del colectivo docente, que para mí significaron una gran fortaleza, ya que posibilitan la apertura a la reflexión desde todas las dimensiones; si bien el foco se centra en lo pedagógico-didáctico, permiten abordar también lo administrativo y lo social comunitario, tan importante en una escuela que comienza de cero y donde desenvolverse desde la dirección significa estar en permanente búsqueda de equilibrio entre todos los agentes educativos. En estos encuentros se logra pensar y revisitar la escuela que queremos habitar y, en consecuencia, construir acuerdos sobre la práctica, para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, y de esa forma llevar el "pienso" a la acción, desde el trabajo colaborativo.

Incursionar en colectivo en los diferentes elementos identitarios de la modalidad de tiempo completo desde la centralidad de los aprendizajes del niño en los diferentes espacios y tiempos (talleres, hora del juego, convivencia) exige poner en marcha un liderazgo pedagógico que posibilite la consolidación de entornos participativos; un liderazgo que movilice a todo el equipo docente hacia el alcance de los objetivos y metas propuestas; que genere estrategias para transformar los obstáculos en facilitadores de aprendizaje, pensando siempre en el niño y en los docentes como sujetos de derecho, derecho a habitar su escuela, derecho a aprender y enseñar, pero fundamentalmente derecho a ser feliz en ella.

Al construir el rol surgen miles de dificultades, pero también aparecen soluciones. Algunas inmediatas, otras a mediano plazo y otras que se alargan en el tiempo. Pero cada día es un desafío nuevo, cada día es una oportunidad de hacer camino para mejorar la escuela.

Referencias bibliográficas

ANEP-MECAEP (1997). *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. Montevideo: ANEP-MECAEP.

Medina Alvarado, I. L. (2020). El liderazgo pedagógico y su contribución en la gestión educativa. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* [en línea], enero. Disponible en https: www.eumed.net/rev/caribe/2020/01/liderazgo-pedagógico.html

Blejman, B. (2020). *El lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*. Buenos Aires: Aique.

Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Evocar el ayer me deconstruye

Roberto González

Al final de febrero de 2020, después de haber pasado el umbral de mi "vieja" escuela, estoy convencido de que trabajar en esta "nueva" escuela requerirá no solo sostener los principios que garanticen una educación como derecho sino reconfigurar las maneras de mirar.

Los docentes tienen una historia que contar impregnada por la búsqueda de un líder pedagógico que habilite espacios de encuentros y los interpele en la razón de estar. Siempre me cuestioné: ¿y si el otro no estuviera ahí? Y al pasar el umbral de la escuela n.º 183 percibí en el aire la misma cuestión: el estar. Habitar el "estar" posibilita el configurarnos como seres sociales y pensar en desafiar el *statu quo* en la esperanza del estar juntos, pensando en la búsqueda de la mejora de los aprendizajes de nuestros niños y niñas.

Todo estaba dispuesto para agilizar la organización, simplificar la toma de decisiones y dar empoderamiento para potenciar la innovación, en una concepción de liderazgo distribuido que amase una cultura colaborativa. En mi tarea como director de la escuela, comienzo a trabajar con el equipo docente sobre las pautas de trabajo para el año y en la organización de las jornadas. Al plantear el encuentro fueron surgiendo las voces y los cuestionamientos con relación a la necesidad de constituirnos como una nueva institución educativa y buscar juntos puntos de encuentros para reflexionar sobre la misión y visión de la escuela.

Unos de los principales problemas a enfrentar fue la necesidad de identificar fortalezas y debilidades, y planificar acciones en los puntos que hacen a nuestra labor educativa entre familia-comunidad-escuela, esta triada que consolida el quehacer docente. Durante esta constitución de identificación de fortalezas y debilidades fue necesario despojarse de ideas altruistas, zonas de confort, etcétera, y dejar plasmada en el papel la lectura de una realidad que interpela el camino a seguir. Y sí…, en propuestas diferentes a las que estamos acostumbrados también surgen problemas diferentes.

Algunos docentes comenzaron a percibir el cambio a un nuevo proyecto institucional. Escuché por allí a algunos compañeros preguntarse: ¿será esto posible? Y creo firmemente que sí. Sobre todo, se necesita que estas prácticas no sean momentos aislados o parciales, sino que se fortalezcan como prácticas cotidianas que reflejen una forma diferente de ver la educación. Es un proceso lento, pero ya se está andando. Este grupo docente entendió que para enfrentar los nuevos desafíos se necesita ante todo una actitud de apertura, voluntad, compromiso y trabajo en equipo.

La transformación curricular no es solo un cambio de etiqueta, sino también un proceso personal y colectivo de abrir la mente a nuevas formas de "hacer escuela". Hace falta apropiarse, resignificarse y transformarse. Creo que un buen camino es dar apertura a los nuevos desafíos escolares; desde ese lugar podemos construir alternativas de la mirada al interior de la escuela contemplando otras formas de aprender.

Fui ampliando la mirada con otros actores pedagógicos del centro al ir desarrollando las actividades, pero con un ¿por qué?, ¿desde dónde?, ¿cómo?, ¿con qué intención?

El Centro Educativo Asociado (CEA) 183 nace con una mirada puesta en el tránsito educativo primaria-media y eso hace que se redoble la apuesta cotidiana no solo en una propuesta de escuela de tiempo completo, sino que la mirada sea más allá y acompañe al alumno en la inmersión en otro formato educativo.

Fue necesario reunir ideologías entre dos formaciones profesionales con un mismo fin, pero dispares en las instituciones. Se tenía claro la valoración del sector social que atiende el CEA 183; resultó bastante fácil formular ejes estratégicos y criterios técnicos pertinentes para modificar los procesos de formación. Fue importante la redefinición y reconstrucción del "contrato" Primaria-Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP), sobre la cual se sentaron las bases de un nuevo punto de encuentro de trabajo en ciclo.

Para poder abordar el punto de encuentro se hizo necesario habitar ámbitos que promovieran y sostuvieran la autocrítica colectiva pensando dinámicas que llevaran a implementar un plan de mejora con la intervención de todos los actores institucionales, para dar mayor involucramiento a cada partícipe de la comunidad escolar. De ahí nace la convicción por mi parte de ir al encuentro de las personas que llevaron adelante el impulso de la propuesta de fusión entre la escuela y la escuela técnica. Consulté a los consejeros del momento, también fui a buscar la normativa que regula la iniciativa, encontrando la Circular n.º 25 del ex Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), del 29 de marzo de 2017, y me nutrí de las voces de los actores de primera línea escritas en el informe *Centros Educativos Asociados: 2017 Primer experiencia, primera aproximación*.

Indudablemente, al hablar de un centro asociado abierto a la comunidad me llevó a pensar en la necesidad de consolidar en la acción la Ley General de Educación n.º 18.437, más allá de las necesidades y planteos hechos por los padres: pensar en facilitar el tránsito educativo para asegurar la continuidad de quienes egresan del ciclo de educación primaria con la mira en la mejora de los aprendizajes, hacer crecer una propuesta educativa que escucha a los actores y optimizar el uso efectivo de los diferentes recursos edilicios, equipos de apoyo.

Conversar con la coordinadora de la escuela técnica sobre los procesos de integración y contigüidad territorial me hizo reflexionar sobre lo multifactorial, involucrando la diversidad, la ausencia y la necesidad de apoyo para el trabajo en los espacios y tiempos compartidos desde la coparticipación, la cosupervisión y los espacios de reflexión que hacen a la formación permanente. Se hizo necesario con los maestros reflexionar sobre la transversalidad de las propuestas para que se reflexionase sobre nuestras prácticas, interpelando los procesos de planificación y coordinación. Los maestros materializaron procesos y avances en producciones significativas de trabajo colaborativo que apalancan una línea de trabajo con énfasis en la socialización de los procesos. Me pareció oportuno visibilizar la propuesta mediante la guía de construcción de un proyecto de centro donde los alumnos fueran el centro de la mejora.

Me di cuenta de lo importante que es deconstruir para construir el liderazgo que tanta falta hacía, construir una cultura colaborativa transversal a toda la institución, "un liderazgo centrado en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad" (Bolívar, 2013).

Los maestros planteaban el tema de la existencia, la calidad y el éxito en el proyecto, lo que me hizo recordar a Murillo (2006) cuando nos habla de lo importante que son la actitud y el comportamiento de la persona que asume las funciones de dirección, el modelo que debe proyectar mi persona y las acciones para poder entusiasmar al colectivo. Es entonces que "el docente se reconoce ampliamente como un componente esencial del

liderazgo eficaz" (Pont *et al.*, 2008, citados en Red Global de Aprendizajes, 2020, p. 44).

Gracias al encuentro con lo anterior y a la experiencia que he vivido estos años de reconstrucción puedo afirmar finalmente que las reflexiones conjuntas, las vivencias de aula y de espacios compartidos son una buena apuesta reflexiva, susceptible de ser enriquecida, que me brindó la posibilidad de continuar construyendo y revitalizando el valor del líder pedagógico-social que tengo hoy, sustentar la reflexión buscando específicamente deconstruir el rol del líder para reconstruirlo desde la coparticipación, tratando de aportar al colectivo una posibilidad de coevaluación para tomar insumos y así poder hacer del nuevo líder del centro una figura transformadora que ayude a comprender las diferentes interacciones y ayude a poder comunicar nuevas formas de hacer escuela bajo los principios de calidad educativa.

Celebro la temporalidad, porque es una dimensión constitutiva de la experiencia humana. El hombre hace su propia vivencia y la del mundo en el tiempo. Es en esta temporalidad constitutiva donde el relato se inscribe y evocarlo para deconstruirlo me llenó de dudas y fue en el desmenuzamiento que logré comprender lo mágico de estar juntos. Primero estar, para luego comenzar a ser juntos.

Desde aquellas preguntas (¿hacia dónde queremos ir? y ¿cuál serían la visión y la misión que nos acompañan?), creo que en el aprendizaje profundo está la meta educativa. Y porque para educar, como dice Melina Furman (2021), tenemos que seguir aprendiendo siempre.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2): 9-33. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf

CEIP (2017). *Circular n.o 25*. 29 de marzo. Montevideo: CEIP.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Maddonni, P. (coord.). (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docen*tes. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, AICD-OEA. Disponible en https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/La_documentacion_narrativa_de_experiencias_pedagogicas.pdf

Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. R*evista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(4): 11-24.

Red Global de Aprendizajes (2020). *Pensar fuera de la caja. Volumen 5. Experiencias educativas innovadoras*. Montevideo: Red Global de Aprendizajes.

Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.

UPIE-CETP (2018). *Centros Educativos Asociados: 2017 Primer experiencia, primera aproximación*. Departamento de Investigación y Evaluación, Programa de Planeamiento Educativo, CETP.

Uruguay, Poder Legislativo. Ley n.º 18.437. Ley General de Educación. *Registro Nacional de Leyes y Decretos*. Disponible en https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Pasar del hecho al dicho

Fernanda Garrasini

Al momento de elegir la escuela en la que trabajo, lo hice teniendo en cuenta la cercanía con mi hogar. También me sedujo el conocer la modalidad de trabajo de las escuelas de tiempo completo. Si bien no había trabajado en este tipo de escuelas, me generaba ansiedad y ciertos miedos. También surgieron otros sentimientos, como la incertidumbre y la necesidad de buscar desafíos que me hicieran crecer como docente. Al instante de haber elegido la escuela llegaron a mí distintos juicios valorativos, sobre la comunidad en general y los vínculos dentro de la institución, lo que también sumó otro desafío: romper con dichos prejuicios.

El primer día lo que me deslumbró fue la gran infraestructura y los espacios verdes con los que cuenta la escuela. Este detalle, no menor, fue la carta de presentación de esta institución, a la que hoy apuesto mi futuro como maestra directora.

Otro momento significativo para mí fue el anhelado día de presentación frente al equipo docente y no docente. Con respecto al primero, el grupo no estaba completo; algunas compañeras estaban en trámites jubilatorios, licencia por embarazo y liberación de cargo. Por lo tanto, no era algo que acabaría ese día, iba a seguir conociendo a otras colegas.

En las primeras reuniones con el colectivo, en los días administrativos, traté de ser clara en lo que quería y también de ser abierta a que pudieran contar sus experiencias las docentes efectivas que hacía años estaban en la escuela, que compartieran sus vivencias en cuanto a organización, horarios, implementación de protocolo y cómo habían transitado el 2020.

Llegó el día de comenzar las clases, conocer a los niños y sus familias, comenzar a andar. La organización de la entrada, recreos, comedor iba dándose con apoyo y respeto de mis compañeros docentes y no docentes. Estaba nerviosa y ansiosa por que todo saliera bien, para que pudiéramos sortear este inicio y período de adaptación de la forma más natural y organizada.

Al ir pasando los días, y habiendo comenzado con las actividades identitarias de las escuelas de tiempo completo, empecé a observar que había aspectos que no estaban tan claros, como la frecuencia y la modalidad de trabajo en la hora del juego, asambleas y talleres. Otro aspecto que llamó mucho mi atención fue que las maestras que hace diez y en otros casos ocho años que están en la escuela no habían realizado el Curso I. Recordando a Fullan y Quinn en su libro *Coherencia*, donde identifican que cuatro impulsores correctos para el cambio del sistema son la capacitación, la colaboración, la pedagogía y la sistematicidad como bases para nuestra estrategia de acción para la mejora (2016, p. 20), es que me surgió la necesidad imperiosa de realizar el Curso I. Llegado el momento de la inscripción, lo realizó la amplia mayoría (solo una maestra no se anotó porque este año se jubila). Lo considero un gran paso en este camino.

Uno de los espacios que me desafiaba era la hora de juego, que se presentaba sin organización ni coordinación, cada clase lo hacía en forma aislada.

Casi al mismo tiempo que comenzamos a analizar la documentación oficial de tiempo completo fue que dejamos el trabajo presencial y pasamos al virtual debido a la pandemia de COVID-19. ¿Cómo llevamos a cabo ahora

la hora de juego? En las salas, qué ahora eran virtuales, se fue buscando la manera… diferentes propuestas para hacer en familia, las docentes se filmaban, en algunos casos hasta jugando o cantando con sus familiares. Se socializaban las buenas prácticas.

En reuniones con los inspectores referentes de tiempo completo, tanto de Educación Común como de Inicial, surgió el trabajo junto a otros directores en comisiones y comencé a participar en la comisión de la hora de juego (otros directores formaron la comisión de convivencia y la de talleres).

Como explicita el Acta 90 (ANEP-CODICEN, 1998), el juego es entendido como un proceso rico y complejo que proporciona a los niños oportunidades para conocer el mundo que les rodea, para aprender sus propios límites, para ser independientes y progresar en la línea del pensamiento y la acción autónomos (p. 6). Desde este análisis comenzamos a cuestionarnos las propuestas. Mediante el trabajo con los otros directores, con las reuniones que hicimos con los inspectores y con el comienzo del curso pudimos ir teniendo todos una orientación, explicación y manera de ir construyendo en forma colaborativa la hora del juego. Fue así que se comenzó a trabajar por ciclo, formando grupos con alumnos de las distintas clases que van rotando por diferentes propuestas lúdicas. Los juegos se planifican en colectivo con sus propósitos y habilidades a desarrollar.

Toda la escuela juega a la misma hora los martes y jueves. Se utilizan todos los espacios, principalmente el patio exterior. Ahora los niños identifican qué actividad tienen cada día, están organizados, entusiasmados, utilizan estos juegos a la hora del recreo y reconocen a los diferentes docentes.

Tomando en cuenta que las docentes compartimos el Curso I, llevamos este aprendizaje a la institución, revisamos las prácticas conociendo otras realidades, tenemos acceso a bibliografía actualizada y se trabaja en forma colaborativa y responsable, se observa que vamos tendiendo puentes entre la teoría y la práctica, contribuyendo así a la equidad social, privilegiando una formación enriquecida y completa.

Referencias bibliográficas

ANEP-CODICEN (1998). *Acta n.o 90, Resolución 21*. 24 de diciembre. Montevideo: ANEP-CODICEN.

ANEP-MECAEP (1997). *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. Montevideo: ANEP-MECAEP.

Fullan, M. y Quinn, J. (2016). *Coherencia: Los impulsores correctos en acción para escuelas, distritos y sistemas*. Victoria: Centre for Strategic Education.

La observación de clase como dispositivo de reflexión sobre la práctica

Dinorah Rodríguez

La reflexión y la intervención sobre las prácticas docentes deben sustentarse en el conocimiento adecuado de los contextos en los que se desarrollan y en la incorporación por parte de los docentes de algunas herramientas para tal fin. En el marco del curso de talleres de proyectos en modalidad ABP se ha propuesto crear un espacio colaborativo entre docentes que permita desarrollar herramientas para la reflexión en territorio sobre las prácticas de enseñanza. El trabajo en duplas o equipos de docentes en el espacio de los talleres es una oportunidad para indagar sobre aspectos de interés de los involucrados que aporten a su desarrollo profesional y generen conocimiento didáctico para retroalimentar el trabajo en ABP. De esta manera, el foco de atención se traslada a la observación de situaciones de aula seleccionadas por los propios docentes.

Dicen Anijovich *et al.*: "La observación es un medio para obtener información y un proceso para producir conocimientos. Proporciona una representación de la realidad que pretendemos estudiar, analizar y/o aprender, que es de vital importancia en la formación docente" (2009, p. 81).

¿Para qué se observa una clase?
Observar para investigar...
Observar para evaluar...
Observar para analizar…
¿Qué observar en una clase?
Aprender a hacer foco
Educar la mirada para resignificar la complejidad.
¿Qué hacer con lo que se observa?

Estas son decisiones que deben tomar quiénes van a utilizar la observación, etapas en un proceso de elaboración de conocimientos.

En el entendido de que la observación es un instrumento de análisis, es parte de ese proceso la decisión sobre cómo registrar, ordenar, categorizar lo que se observa. Cómo elaborar y usar los registros es también parte de los aprendizajes y competencias que se desarrollan en la indagación sobre la práctica. Esos registros pueden ser categoriales, narrativos o mixtos.

Aquí incluimos algunos ejemplos de esa escritura para conocer más sobre la práctica.

Registro de la escuela 16 de Montevideo

Planificación de la clase de observación

Fecha: Jueves 18 de noviembre de 2021
Maestra a cargo: Nazareth Aranda
Docente a cargo de la observación: Virginia Scorza
Encuadre: Actividad enmarcada en el proyecto "La valija de la Biblioteca del Castillo"
Propósitos:

- Una vez reconocido el formato recensión, profundizar en el análisis de los elementos que la componen, resignificando lo trabajado sobre el tema.
- Fomentar estrategias de lectura: anticipación e inferencias a partir de la tapa y contratapa (información explícita e implícita) del libro.

Área del conocimiento: Lengua
Contenido: Lectura-escritura: La recensión en libros.
Actividad:

- Realizar una breve síntesis de lo trabajado del proyecto para llegar a la actividad de hoy.
- Presentar a los niños en una fotocopia a color la foto de la tapa y contratapa de uno de los libros incluidos en la valija.
- Conversar en forma oral de qué partes del libro se trata, qué informaciones obtenemos en ellas. Describirlas y anticipar la historia.
- Lectura en voz alta de la recensión por parte de los niños que se propongan.
- Recordar en forma oral las características de estos tipos de textos comparando con el papelógrafo (marco teórico): autor, género, trama y recomendación.
- Conversar: ¿qué palabras nos demuestran que se trata de una literatura nórdica? ¿Hay alguna palabra desconocida? Buscarla.
- ¿Qué elementos de la recensión tiene este texto? ¿Le falta alguno? Señalarlos.
- Marca el enunciado que para ti genera más expectativa de lectura.
- Escribe alguna frase que te parezca importante para invitar a leer.

Proyección: Lectura de una recensión escrita por una niña de la clase sobre este libro. Comentamos qué palabras de esta recensión son más familiares para nosotros que la original; de aquí la importancia de a quiénes está dirigido este tipo de textos. Reescribirla con los elementos faltantes.

Observación

¿Qué se va a observar? Una clase en el área de Lengua en 4.º año B, maestra Nazareth Aranda
¿Quién va a observar? Virginia Scorza, profesora de Inglés.
Nivel/clase: 4.º año
Tiempo destinado a la observación: 45 minutos.
Cantidad de alumnos: 25 alumnos.
Espacio físico: en el salón de 4.º B.

La observación en clave de escuela

Haremos foco en: Análisis de la CONSIGNA.
Instrumento de observación: los registros categoriales.

Descriptores	Sí	No
Es acorde a los objetivos que se pretenden lograr	X	
Activa conocimientos previos	X	
Es acorde a los contenidos mencionados	X	
Estimula la expresión personal de los alumnos oral y escrito	X	
Favorece la reflexión	X	
Favorece el intercambio con pares		X (*)
Es desafiante y relevante para el niño	X	
La consigna apunta a la profundización de las estrategias cognitivas	X	

(*)Si bien no se ha observado en esta instancia el intercambio con pares, se propició la puesta en común de ideas y se prevé el trabajo en duplas (ver Proyección en planificación).

Notas de campo

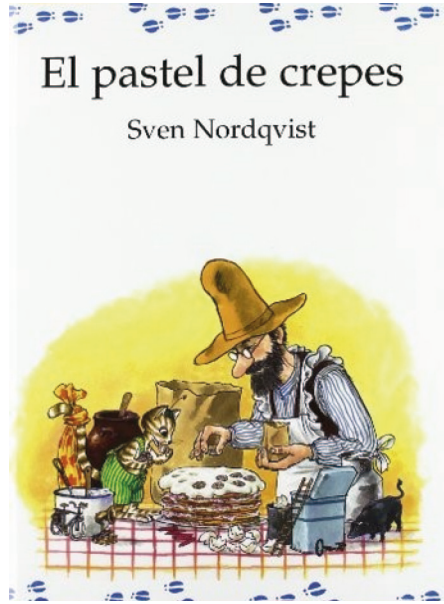
- Introducción: La docente hace un *racconto* de lo que han venido trabajando respecto al proyecto áulico "Al encuentro de Suecia". Los estudiantes comentan sobre el trabajo en equipo y los temas que les tocó investigar.
- La docente hace preguntas que motivan la expresión oral y favorecen la reflexión: ¿Por qué empezamos a estudiar sobre Suecia? ¿Recuerdan el problema planteado? ¿La identidad, por dónde empieza? Lo alumnos comentan sobre el concepto de identidad y los elementos que se le atribuyen (nombre, logo).
- La docente hace referencia a la visita de la bibliotecóloga del Castillito del Parque Rodó. Los alumnos recuerdan y verbalizan sobre las actividades que realizaron durante la visita; los libros que trajeron en préstamo fueron todos de literatura nórdica.
- La docente focaliza la atención sobre uno de los libros leídos durante la estadía de "La valija de libros" y reparte una fotocopia a color de tapa y contratapa de dicho libro. Consigna: "Van mirando, van leyendo, van imaginando de qué vamos a hablar".
- La docente formula preguntas que motivan el análisis del material entregado y activan conocimientos previos. ¿Qué partes del libro tenemos aquí? ¿Qué información aparece en la tapa? ¿Los títulos de los libros son importantes? ¿Por qué? ¿Qué más aparece en la tapa? Los alumnos

enumeran y hacen comentarios sobre los elementos: ilustración, nombre del autor, editorial, etc.).

- La docente pone el foco de atención en el análisis de la contratapa: ¿Por qué es importante la información de la contratapa? ¿Cómo se llama este tipo de texto? Los alumnos identifican el texto como recensión (conocimientos previos). ¿Qué finalidad tiene este tipo de texto? ¿Es un resumen la recensión? Los alumnos recuerdan conceptos trabajados con anterioridad y palabras claves que la docente registra en el pizarrón: recensión, anticipar, adelantar, generar expectativa.
- La docente muestra un papelógrafo que contiene un esquema con los diferentes elementos que componen el tipo de texto que se está analizando (la recensión) y formula preguntas que verifican el conocimiento y la comprensión de dichos elementos. Por ejemplo: ¿Cómo se llama la parte de la recensión en la que se presentan los personajes principales? (trama).
- La docente continúa formulando preguntas que motivan el análisis detallado del texto. ¿Hay recensiones que incluyen la recomendación? ¿Esta recensión la incluye? ¿Por qué?
- La docente pide a un estudiante que lea en voz alta la recensión y les pide a los estudiantes que identifiquen ciertas palabras que llaman especialmente la atención. Los alumnos eligen *hilarante* y *entrañable*. Las buscan en el diccionario y una vez que se obtiene un sinónimo más "accesible" se relee el texto cambiando la palabra original por el sinónimo.
- Además, la docente pide a los alumnos que encuentren las palabras o enunciados en el texto que no suenen rioplatenses o familiares. Los alumnos eligen: "pastel de crepes", "...en ocasiones tan señaladas", "...que con tanto mimo prepara". Los alumnos reformulan esos enunciados con palabras que son más familiares, más cercanas.
- La docente pone el foco en esta ocasión en encontrar un enunciado específico. Consigna: "Subrayar en el texto la frase que genera mayor expectativa. Alguna frase que los invite a leer el cuento. ¿Cuál es la frase que te llama más la atención? ¿La que te da ganas de leer el libro?". Los alumnos subrayan y leen en voz alta la frase que eligieron. Varios eligen la pregunta: "¿qué sucede cuando no se encuentran todos los ingredientes necesarios para preparar esa tarta tan especial?". En la puesta en común se comenta por qué eligieron dicha frase y por qué genera expectativa.
- La docente vuelve a poner el foco de atención en el análisis de los elementos que componen el texto recensión, comparándolo con los contenidos del marco teórico que aparecen en el esquema del papelógrafo. ¿Qué elementos faltarían en esta recensión? ¿Qué agregarían? Los alumnos proponen agregar el género literario, el nombre del autor y la recomendación.
- A continuación, la docente formula la consigna, la cual es desafiante y relevante para los estudiantes: "Escriban en uno o dos enunciados la recomendación del libro. ¿Qué se puede escribir sobre la historia que le dé ganas a otro niño o niña de leerla?". En la puesta en común los

alumnos leen sus frases de recomendación en voz alta.

- Finaliza la clase. Se prevé el trabajo futuro en duplas: comparar una recensión escrita por un compañero antes de estudiar y analizar este tipo de texto con la original.
- En suma: las actividades propuestas por la docente y la formulación de consignas son apropiadas para los objetivos y los contenidos que se pretende lograr y abordar respectivamente; activan conocimientos previos y favorecen la reflexión sobre ellos; estimulan la expresión oral y escrita. Asimismo, las consignas utilizadas presentaron un desafío para los alumnos (analizar detalladamente elementos del texto y escribir la recomendación) y apuntaron a la profundización de las estrategias cognitivas para desarrollar las habilidades de oralidad, lectura y escritura.



Registro de la escuela 64 de Rivera

Instrumento de observación: El colectivo docente decide tomar como instrumento la narrativa.

Todo observador cuando observa se vale de sus marcos de referencia, sus metas, sus prejuicios y habilidades. Las observaciones centradas en el desarrollo de las acciones narran la situación, pormenorizan lo ocurrido y pueden dar lugar a distintos tipos narrativos. Esta clase de registro se construye en dos momentos distintos: durante la observación y después de ella.

Elegimos **las notas de campo**, que son registros efectuados en un lenguaje cotidiano sobre lo observado. Es una forma narrativo-descriptiva de apuntar a observaciones, reflexiones y acciones.

El instrumento elegido es abierto, porque permite al observador captar un segmento más amplio del contexto (Evertson y Green, 1989, pp. 321-324).

Para tomar notas de campo se recomienda hacerlo con información detallada y precisa. Es conveniente usar el lenguaje de los niños observados, diferenciar las expresiones de los actores mediante el uso de comillas y contextualizar la información. El observador pone en relación su marco teórico con la situación observada.

El colectivo docente decidió colocar el foco en una de las etapas finales de cada proyecto (primer ciclo "Agua saborizada... ¿una mezcla saludable?" y segundo ciclo "El invernáculo de la 64"), con el objetivo de evaluar el recorrido, los procesos, los aprendizajes y competencias logradas.

Participantes: Ana Prieto, Cristina Suárez, Kattia Romero, Cristina Acosta, Yacqueline da Silva, Cristina Pérez, Macarena Camacho y Silvia González
Maestras: Cristina Acosta y Silvia González
Clase: 2.º año
Tarea: de campo
Foco: narración
Instrumento: narrativa de la actividad
Estrategia: observación de una actividad del proyecto: Agua saborizada... ¿una mezcla saludable?

El martes 9 de noviembre se visitó el grupo de primer año, con el objetivo de observar una actividad de clase que forma parte de la segunda etapa del proyecto ya mencionado. La actividad fue realizada en el horario de taller a partir de las 13:30, con una duración de 45 minutos.
Cantidad de alumnos: 31
Espacio físico: comedor escolar
Contenido: Mezcla: las soluciones
Momentos de observación:

- Preparación
- Observación propiamente dicha
- Momento de análisis posterior a la observación

En la preparación está la intencionalidad de la observación, que permite "hacer foco".

La docente reconstruye, con los alumnos, el recorrido del proyecto: bagaje mental, es decir, conocimientos previos, información recogida e investigada sobre el tema tratado: mezcla: solución.

El momento de observación implica el registro de lo que se observa: intervenciones de la docente, aportes de los niños, conceptos relevantes que se manejan, informaciones y procesos cognitivos que ponen en juego los aprendizajes adquiridos por los educandos.

Se trata de una forma narrativa descriptiva de registrar las observaciones, reflexiones y acciones sobre una situación puntual.

Para retomar lo trabajado anteriormente, la docente utiliza el papelógrafo de la clase, ya que en él hay evi-

dencias y reflexiones que forman parte de la memoria del proyecto.

Docente: ¿Qué es mezcla?

Alumnos: Unir, dice Rhiana; Juntar, aporta Ruth.

Ante estas respuestas, la docente los invita a realizar varias mezclas (el siguiente texto fue tomado de la planificación de la actividad de ese día):

> Invitar a los niños a mezclar otras sustancias: formar equipos, entregar protocolo de experimento y cada uno realizará las siguientes mezclas: 1) arroz y lenteja; 2) arena y piedra; 3) agua y piedra; 4) agua y aceite; 5) agua y vinagre; 6) agua y azúcar. Responder a la consigna: ¿Qué observas después de mezclar los distintos componentes?

Docente: ¿Qué hicimos con las sustancias presentadas?

—Las juntamos —dice Lázaro.

—¿Cuántas sustancias mezclamos? —pregunta la maestra.

—Hicimos seis mezclas con dos componentes —se expresa Shayane.

Ante las respuestas de los niños, la docente indaga:

—¿En qué estado se encontraban?

—Algunas en estado sólido y otras en estado líquido —dice Joaquín.

Las intervenciones de los niños son conocimientos adquiridos en las clases anteriores que ahora son insumos utilizados para poner en juego ante el acercamiento a los nuevos conceptos planteados hoy.

Pregunta la docente:

—¿Cuáles componentes juntamos?

—Arena con lenteja, arroz con lenteja, agua-aceite, agua-piedra…

—Algunas mezclas son sólido con sólido, otras líquidos con líquido y la última sólido con líquido —dice Bruno.

—Muy bien, ¿todas son mezclas?

—Síiiii —contestan en grupo.

—¿Las podemos separar?

—Síiii —nuevamente responden en grupo.

—¿Cómo?

—Con colador separamos el agua de las piedras —dice Pedro.

—La del aceite con el agua con una cuchara —habla Ana.

—Con pinza de cejas separamos la lenteja del arroz.

La maestra reflexiona con el grupo:

—Combinamos los estados para hacer diferentes mezclas. Si al juntar las mezclas posteriormente logramos separarlas, podríamos decir que son mezclas. Si al juntar dos o más sustancias podemos obtenerlas nuevamente como el estado inicial, entonces son mezclas.

La docente registra en el papelógrafo la reflexión colectiva sobre el concepto de mezcla y toma fotos de las mezclas como evidencia de la labor de enseñanza realizada.

Pregunta la docente:

—¿Cuántas sustancias poseen las bebidas cola?

Varios niños contestan: agua, colorante, aromatizante, azúcar, óxido de carbono, gas… y nombran todas las sustancias químicas contenidas en las bebidas cola.

—Tienen muchas sustancias químicas —completa la maestra—. ¿Podemos afirmar que las bebidas cola son mezclas?

—Podemos intentar separar sus componentes o buscar información sobre si se puede, maestra — dice Lorenzo.

—Entonces —dice la maestra—, si con las averiguaciones realizadas llegamos a la conclusión de que las bebidas cola son mezclas, ¿podemos decir que bebemos una mezcla?

—Síiiiii —responden en conjunto.

Es importante resaltar que mientras la maestra iba aproximando el concepto mezcla a los niños, ellos to-

maban nota de los distintos momentos de las actividades y registraban intervenciones relevantes sobre dicho concepto.

Se destaca la alegría y el entusiasmo de los niños frente a las tareas. La comunicación entre docente y alumnos fluyó naturalmente.

Registro de la escuela 64 de Salto

Maestros: Sonia de Paula, Mary Franchini y Darío Volpi
Instrumento: Narrativa de observación en el área del conocimiento de la naturaleza

La actividad se desarrolla con los alumnos de sexto año.

La propuesta consiste en profundizar la indagación sobre los animales que habitan nuestra huerta, atendiendo a las observaciones realizadas anteriormente, en las que encontraron que las lechugas estaban afectadas.

Primer momento: Renata fue a la huerta a regar las plantas y regresó con la noticia de que las hojas de lechuga estaban cambiando de color.

Consigna: Recorrido por la huerta para registrar todo lo que observan alrededor de las plantas de lechugas. ¿Qué les pasará a las hojas? ¿Por qué?

Segundo momento: Se extraen hojas y se observa primero con lupas y luego con el microscopio, descubriendo en ellas huellas de decoloración y la presencia de pulgones.

Los niños comparten sus registros, identificando en ellos también hormigas negras y mariquitas.

Nahuel plantea que los rastros en las hojas los dejaron los pulgones al comer, mientras que Magui explica que las hormigas también se alimentan de las hojas de las plantas, porque ha visto a muchas hormigas hacer un caminito hacia el hormiguero llevando pedacitos de hojas y flores.

Varios niños manifiestan que estas hojas "deberían estar cortadas, faltarle pedacitos" y las marcas observadas son diferentes, "como que fueron chupadas", agrega Melina.

Mariana agrega que las hormigas estaban junto a los pulgones, caminaban sobre ellos.

Lucas pregunta:

—¿Y si fuera la mariquita la que dejó esas huellas?

Surge el debate, porque Juan sostiene que "las mariquitas no dañan las plantas".

La docente interviene preguntando si alguien sabe de qué se alimentan las mariquitas.

Hay un silencio. Ana sugiere buscar en Google para saber de qué se alimenta cada insecto y así conocer cuáles son los que dañan los cultivos de lechuga.

Tercer momento: Reunidos en equipos de trabajo, cada mesa se organiza en el uso de la computadora para seleccionar la información y tomar nota.

Cuarto momento: Socializando la actividad, la docente elabora un organizador gráfico en el pizarrón con el aporte de los equipos:

Ser vivo. Ubicación en la huerta.

Relaciones. Cómo combatirlo.

Descubren que los pulgones son los responsables de los cambios que se observan en las hojas de las lechugas.

Investigando en internet confirman lo que el compañero dijo sobre que las mariquitas no dañan a los vegetales porque se alimentan de los pulgones, al igual que las hormigas. En cambio, los pulgones sí afectan los cultivos, porque se alimentan de las plantas.

Joaquín explica sobre lo que leyó:

—En realidad —dice —, "todos los insectos forman parte de la huerta porque las hormigas se llevan los huevos a los hormigueros para alimento de sus crías con la melaza que producen los pulgones, dejando que unos pocos pulgones nazcan para evitar que la población disminuya, eso se llama equilibrio ecológico. Entre los pulgones y las hormigas se establece una relación beneficiosa para ambos".

La docente plantea que la huerta es un espacio que tiene como fin la producción de alimentos: ¿Será conve-

niente mantener en la huerta esa asociación? ¿Cómo podemos evitar que los pulgones sigan afectando nuestros cultivos?

Cuando el grupo se plantea que los pulgones son los responsables del cambio de color de las hojas de lechuga, la docente les propone pensar: ¿Los purines son la única manera de combatir las plagas sin contaminar?

Referencias bibliográficas

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En C. M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

Latorre, A. (2005) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hoy, más de veinte años después de la creación del Programa de Formación en Servicio para Docentes de Escuelas de Tiempo Completo, en el marco del Proyecto de Mejora de la Calidad de la Educación Inicial y Primaria en Uruguay, ponemos en circulación estas páginas, que siguen la línea iniciada con la publicación, en 2010, de *Una escuela dispuesta al cambio. Diez años de formación en servicio*.

Este nuevo libro revisa lo realizado hasta ahora y proyecta una forma renovada de colaborar con el desarrollo profesional de los y las docentes de escuelas y jardines de tiempo completo. Se presenta también aquí información sobre los cursos implementados mediante el préstamo actual BIRF/ANEP-PAEPU y se revisan algunos mojones clave en la trayectoria de las escuelas de tiempo completo.

Un camino recorrido y nuevas expectativas. Más de veinte años de formación permanente fue pensado desde sus inicios con un recorrido similar al del libro publicado más de diez años atrás, aunque con características propias. Se definió en conjunto, se elaboraron borradores, se leyeron en forma compartida y reflexiva y se apostó a transmitir el recorrido elegido, derivado del plan de acción 2021, pero, a su vez, con coherencia respecto a lo acordado desde 2017 y proyectado hasta 2022 y en consonancia con el Programa de Desarrollo Educativo 2020-2024 del Consejo Directivo Central de la ANEP.

ISBN: 978-9974-747-61-6

BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO - BIRF / PROYECTO DE MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA EN URUGUAY (8675 UY)

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - ANEP
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL - CODICEN
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA - DGEIP