Datos institucionales:

Universidad Nacional de Entre Ríos

Facultad de Trabajo Social

Carrera de Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia.

Resol. "C.S" 320/11, 324/12.

Sede: Centro

Tutor/a: Carina Messina

Título:

"Construir la participación infantil en la Formación Docente Inicial"

Datos del/la especializando/a:

LOOSE MARÍA GABRIELA

Título/s de Grado :

PROFESORA DE PEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Datos del Director/a:

RAMOS MARCELA

Título/s de Grado :

MAGISTER EN SALUD MENTAL
LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGIA
PROFESORA DE PSICOPEDAGOGIA

Fecha de Entrega: 17/03/2017

Índice

- Resumen 2
- Introducción 3
- Desarrollo 4
- Lógica Procedimental 4

A. Planteamiento de la problemática……4

a) Problema……4

b) Hipótesis……4

c) Objetivos……5

(1) Generales……5

(2) Específicos……5

B. Marco Teórico Conceptual…… 5

a) La Formación Docente en Argentina……6

b) La escuela y el niño……10

c) La participación en el ámbito escolar……15

d) La participación y su relación con las estrategias de enseñanza….18

C. Diseño de instrumentos y decisiones de estrategia de investigación ..20

D. Determinación de criterios para la selección de casos……22

E. Selección de casos ……23

F. Informe sobre resultados [Sistematización de la Experiencia]……26

a) "Unidireccionalidad del vínculo pedagógico"……26

b) "Participación versus disciplina"……28

c) La práctica: reproducción de un status quo……30

d) "*Prácticas Escolares Instituidas: la participación fuera de lo "normal"*……33

e) *¿Desde qué posicionamiento político pedagógico enseñan los residentes?*……34

G. Conclusión …… 37

H. Bibliografía……40

I. Anexos..... 41

i) Narrativa I……42

ii) Narrativa II……44

- ***Resumen***

La participación infantil es un principio que se deduce de la Convención de los Derechos del Niño; ello supone que el adulto pueda crear situaciones donde el niño o niña se exprese como así también promoverlas en los lugares en los cuales la infancia transcurre. Por lo tanto, un espacio propio para que se desarrolle la participación de los niños y niñas es la escuela. Allí, los docentes se constituyen en responsables de garantizar el ejercicio de sus derechos.

Es por ello que, en este Trabajo Integrador Final, mediante el análisis de dos observaciones y narrativas realizadas por residentes de los Profesorado de Educación Primaria de dos instituciones distintas, interpretaré si los docentes desde su formación inicial llevan a cabo estrategias de enseñanza que promuevan la participación infantil mientras los niños y niñas aprenden, favoreciendo de este modo a construir una escuela democrática.

- ***Introducción***

En el presente trabajo, y con el objetivo de reflexionar sobre si en mis propias prácticas profesionales se da cumplimiento a la ley nacional 26.061 que establece el Sistema de Protección de los Derechos de Niños, niñas y adolescentes, expondré un análisis de casos basado en las observaciones de clases que he realizado a los estudiantes de Profesorado de Educación Primaria de dos Institutos de Formación Docente en sus prácticas de Residencia como profesora de la cátedra.

Entonces, la pregunta inicial que determinaré es qué tipo de participación infantil desarrollan los estudiantes de los profesorados de educación primaria al poner en acción estrategias de enseñanza en sus clases.

Estableciendo que el objetivo general que se desea lograr es reflexionar sobre los modelos de enseñanza que se construyen en los institutos de formación docente actuales y el modo en que fomentan participación infantil en el ámbito escolar.

Para ello determinaré un encuadre teórico conceptual basado en los contenidos desarrollados en los módulos II, IV y XI del cursado de la Carrera de Políticas Públicas en Niñez, Adolescencia y Familia que abordaron las categorías: infancia, participación infantil y estrategias de intervención respectivamente. Así también complementaré con bibliografía sobre formación docente que poseo, para dar una precisión específica sobre la relación entre formación docente y participación infantil en el ámbito escolar.

Luego se explicitará el diseño y metodología de carácter netamente cualitativo empleada para el estudio de casos seleccionados mediante la descripción de las observaciones realizadas y la introspección de narrativas escritas por los residentes del profesorado de educación primaria.

Posteriormente, analizaré la información obtenida por los instrumentos de recolección de datos, organizándola en cinco apartados: “Unidireccionalidad del vínculo pedagógico”, “participación versus disciplina”, “*prácticas Escolares Instituidas: la participación fuera de lo “normal” y ¿Desde qué posicionamiento político pedagógico enseñan los residentes?*

Una vez sistematizado el registro de la experiencia, desarrollaré la conclusión del trabajo, dando respuesta a la pregunta inicial y desarrollando brevemente el aprendizaje alcanzado sobre la promoción de los derechos de niños y niñas en el contexto de mis propias prácticas profesionales.

- ***Desarrollo***

Se llevará a cabo un análisis de casos múltiples, distinguiendo los siguientes elementos

- *Tipo de* trabajo: Estudio de casos múltiples de tipo explicativo, ya que mediante el análisis de casos se compararán dos modos de enseñar desde perspectivas de formación que presentan ambos institutos que intentarán explicar y comprender el contexto en el que se desarrollaron las prácticas observadas.
- *Objeto de análisis*: Estrategias de enseñanza llevadas a cabo por residentes del Profesorado de Educación Primaria en las clases observadas.
- *Unidad de análisis*: se tomaron dos residentes del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal de Nogoyá y tres residentes del Instituto de Formación Docente "Paulo Freire" de la localidad de Ramirez. Ambas instituciones dependientes del Consejo de Educación de la Provincia de Entre Ríos.

- ***Lógica Procedimental***

A. Planteamiento de la problemática (y su recorte)

- ***Problema***

¿Qué nivel de participación escolar de niños y niñas en el nivel primario fomentan las distintas estrategias pedagógicas llevadas a cabo por los estudiantes del profesorado de educación primaria de la Escuela Normal de la localidad de Nogoyá y el Instituto de Formación Docente "Paulo Freire" de la localidad de Diamante durante el ciclo lectivo 2014?
.

Recorte espacio-temporal

El presente trabajo desarrolla un análisis sobre distintas prácticas de Residencia que han llevado a cabo los estudiantes del profesorado de educación primaria en dos institutos de formación docente de la provincia de Entre Ríos: uno ubicado en la localidad de Nogoyá y el otro en la localidad de Ramirez, ambas instituciones están separadas tan solo a 50 kilómetros. Las mismas se desarrollaron durante el período abril – noviembre de 2014.
Las prácticas fueron desarrolladas en sexto año de escuelas públicas de las respectivas localidades donde funcionan los Institutos de Formación Docente.

- ***Hipótesis***

Las múltiples estrategias de enseñanza que planifican los residentes del profesorado de ambas instituciones manifiestan acciones que promueven en las clases la construcción del aprendizaje por parte del estudiante mediante su participación y la interacción permanente con el docente.

De modo que esas actividades que se llevan a cabo en el contexto áulico para enseñar potencian el acceso y la construcción del derecho de participación que poseen los niños a partir de la sanción de las leyes 26.061 (Ley de Sistema de Protección de los derechos del niño) y 26.206 (Nueva Ley de Educación)

- ***Objetivos***

- *Generales*
  - Reflexionar sobre los modelos de enseñanza que se construyen en los institutos de formación docente actuales y el modo en que fomentan el cumplimiento de la participación infantil en el ámbito escolar.
  - Determinar el modo en que se lleva a cabo el cumplimiento del principio de participación infantil en las prácticas áulicas que realizan los residentes de la Escuela Normal de Nogoyá y del Instituto de Formación Docente "Paulo Freire" de la localidad de Ramirez.
- *Específicos*
  - Analizar cómo las distintas estrategias de enseñanza que llevan a cabo los estudiantes del profesorado de educación primaria en sus primeras prácticas promueven la participación infantil en clase.
  - Comparar los posicionamientos políticos pedagógicos que asumen los residentes al enseñar a niños y niñas del nivel primario.
  - Establecer líneas de formación docente inicial que promueven maestros garantes del principio de participación infantil.

B. Marco teórico-conceptual

Para poder comprender si los estudiantes de formación docente en sus primeras prácticas de enseñanza promueven la participación de los niños como modo de que los futuros docentes garanticen los principios de la Convención de los Derechos del Niño en las escuelas, es necesario describir qué condicionamientos pedagógicos posee la formación docente actual, qué ideología y contexto cultural determina la escuela y qué marco pedagógico debe existir para que los educadores puedan promover la participación infantil tanto para aprender

como así también desarrollarla como práctica específica de una escuela democrática, que reconoce a la infancia como grupo social, garantizando los derechos adquiridos por la CDN.

Así también, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Protección de Derechos del Niño, Niña y Adolescente n° 26.061 se determina que la educación es uno de los ámbitos estatales en los cuales se debe ejecutar el sistema de protección como así también garantizar el ejercicio de sus derechos. En tal sentido, esta ley en su artículo 15° establece que: *Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente*.

En tanto la ley de educación n°26.206 establece en el inciso c) de su artículo 11 como fines de la política educativa nacional: Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

La formación Docente en Argentina

Desde los albores de la formación docente en nuestro país, la misma ha tenido una predominancia de la enseñanza como acción unidireccional en la cual el sujeto que aprendía solo recepcionaba un contenido netamente conceptual, siendo éste el único método efectivo para que el estudiante en la escuela pueda adquirir los conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad.

Así Pineau (1993) afirma que esta construcción “se inicia a partir de fines del siglo XIX: en un contexto histórico en el que se estaba extendiendo la escuela, donde grandes masas de la población se incorporaban por primera vez a la institución educativa y era misión del docente generar con sus alumnos ambientes pedagógicos de características predeterminadas, la expectativa era más cercana a la instalación de situaciones homogéneas y homogeneizadoras que a la adecuación a la diversidad”. (p.102)

En referencia a esto, Diker-Terigi (1997) proponen:

> “ahora bien, es la constitución de los sistemas educativos nacionales europeos en el siglo XIX el fenómeno que desencadena el proceso de la institucionalización de la formación docente, que *pasará definitivamente a convertirse en una cuestión a la vez pedagógica y de política pública.* En efecto, garantizar el cumplimiento de las

> funciones políticas y económicas asignadas a la escuela por los Estados liberales del siglo XIX, en orden a su propia expansión y consolidación, exigía ahora la formación de un nuevo cuerpo de especialistas bajo el control del Estado, que "ya no puede delegar a otros el cuidado de formar ciudadanos" (Petitat, 1994). (Diker-Terigi, 1997: p.102)

Las Escuelas Normales se expanden entonces junto con la escuela elemental, dando continuidad a sus objetivos de cohesión social, integración política al nuevo régimen y para la inserción en las nuevas formas productivas, y posibilitando su realización a través de la formación de los agentes (ahora laicos) que llevarán a cabo las funciones de modelado de la nueva configuración social, bajo un estricto control estatal. Se institucionaliza, entonces, una de las piezas clave de la "maquinaria escolar", la formación de docentes, bajo el imperio del control político del Estado y el control científico de la pedagogía, que definirán, de allí en más, la "misión del maestro".

A partir de allí, afirma Pineau (2012): "estos agentes fueron producidos por procedimientos e instituciones especializadas: las normales, que se proponían regular la formación de maestros mediante la uniformidad de los modos de aprendizaje y los títulos. Se desarrolló una tecnología pedagógica apta para la uniformización, homogeneización y producción de sujetos intercambiables. La pedagogía moderna surgió en este contexto como la encargada de proponer esas soluciones" (p. 32)

Diker y Terigi (1993) establecen que posteriormente a esta corriente, a *mediados del siglo anterior surge* la tradición tecnocrática, que se basaba en una secuencia técnica de la programación como un proceso de aplicación del conocimiento preposicional a la acción. "C*on menos éxito histórico que el que puede atribuirse a la formación normalista, la tradición tecnocrática tampoco puede resistir la situación educativa característica de este fin de siglo".* (p.103)

Así Pineau (2012), afirma que

> *"los legados de estas dos corrientes fueron acentuados debido a que la dictadura iniciada en 1976 profundizó la propuesta tecnocrática en fuerte articulación con el modelo educativo represivo, y persiguió mediante el terrorismo de Estado a aquellos que proponían renovaciones más participativas (…) De esta forma, del mapa relativamente estable de la primera mitad del siglo XX se pasó a una situación compleja y desigual. Concepciones antagónicas, nuevos agentes y sobre todo la separación entre la formación inicial y la formación en servicio -que comenzaron a tener una relación de oposición valorativa, la primera crecientemente negativa y la segunda positiva" (p.44)*

En tanto Birgin (2012) afirma que "a finales de los años cincuenta y los sesenta estuvieron marcados por las propuestas desarrollista […] que considera a

la educación como una herramienta nodal de la formación de recursos humanos [...] con la emergencia de una nueva figura: el especialista". (p.15)

Posteriormente, "desde los últimos años de los ochenta y principalmente en la década de los noventa […] los cambios comenzaron a definir nuevas exigencias para la tarea docente en dirección a incrementar su responsabilidad individual para la obtención de resultado". (p.16)

Con el advenimiento de la Nueva Ley de Educación Nacional, se establece en su artículo 71 que la formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.

Por lo tanto el Consejo Federal de Educación (CFE) en el año 2007 mediante la creación de la resolución 24/07 establece nuevos lineamientos curriculares para la Formación Docente Inicial, en pos de garantizar lo previsto en la Nueva Ley de Educación

La misma sostiene en su punto 22 que la docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal.

Así también en su punto 25 sostiene que, en el marco de estos Lineamientos, resulta importante formular algunas definiciones para orientar los desarrollos curriculares jurisdiccionales e institucionales, entendiendo:

> 25.1. La docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, caracterizada por la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos y apoyar procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos; y en su punto
>
> *25.4. La docencia como práctica centrada en la enseñanza implica capacidad para: organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al*

contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza

Desde esta perspectiva, Diker y Terigi (1997) establecen que las "preguntas relevantes para las preocupaciones sobre la formación son evidentes: ¿cuál es el tipo de conocimiento que permite a un docente formarse un cierto enfoque de la situación, que siempre será singular; actualizar las alternativas probadas de que se dispone en el arsenal del conocimiento pedagógico-didáctico; ¿generar las adecuaciones del caso, incluso producir alternativas nuevas, para intervenir con razonable expectativa de pertinencia? (p. 102)

Así Terigi (1993) establece que*: "u*na condición para que tenga sentido la organización de tales circuitos formativos es la posibilidad de objetivar la práctica, de tomarla como objeto de análisis. Como puede suponerse, esta objetivación supone dispositivos diferentes en la formación inicial y en el perfeccionamiento posterior". (p.123)

Por otra parte, Diker y Terigi (1997) proponen que "es necesario plantear el debate acerca de la naturaleza de los saberes de maestros y profesores, toda vez que, pese a que las investigaciones recientes arrojan evidencia creciente sobre su complejidad y multideterminación, las concepciones que subyacen a las tradiciones formativas predominantes parecen suponer cierta traducción directa de las piezas de conocimiento teórico impartidas, en cursos de acción práctica". (p.102)

En tanto la formación docente también debe atender como establece Gvirtz y Palamedisi (2005) "que quien se dedica a trabajar con personas y grupos debe también saber meta-comunicar, esto es, debe aprender a comunicarse acerca de la comunicación. El desarrollo de la metacomunicación en el aula es tan importante como la comunicación misma, puesto que es lo que nos permite dar cuenta del estado de la comunicación, de las percepciones y los sentimientos de los que participan en ella. (p.115)

Así, estas autoras también afirman:

"la creación de un espacio de conocimiento compartido es un intento —siempre abierto, en proceso— para que, cuando enseñamos y aprendemos, nos pasen cosas que valgan la pena. Una vez dicho esto, está claro que la preocupación fundamental del docente no puede ser la de ceñirse nociones del currículum. Los contenidos serán utilizados y asimilados en la medida en que el docente sepa mostrar las conexiones que puedan tener con los problemas planteados y las preocupaciones de los alumnos" (p.145)

Por lo tanto, para que el niño pueda adquirir una educación integral, los estudiantes de formación docente en el momento de llevar a cabo sus primeras prácticas no pueden limitarse a una enseñanza normalizada o tecnocrática, sino

que debe ser integral. Esto supone que en el momento en que el niño/a aprende debe ejercer sus derechos y es el docente responsable de esa acción. Es por ello, que Gvirtz y Palamedisi (2005) proponen*: "el alumno no es abandonado a su propia capacidad de descubrimiento sino que se pretende poner en marcha un proceso de diálogo entre el aprendiz y la realidad, apoyado en la búsqueda compartida con los compañeros y con los mayores, siempre y cuando dichos apoyos sean provisionales y desaparezcan progresivamente, permitiendo que el niño asuma el control de su actividad"*. (p.137)

La escuela y el niño

La escuela al ser un agente socio -cultural transmisor de saberes, es partícipe de la configuración de la subjetividad de los niños y niñas en su crecimiento. Por ello es relevante dedicar un apartado a comprender qué incidencia posee la misma sobre la población infantil.

En primer lugar debemos desarrollar el concepto de *habitus* propuesto por Bourdieu (1980) quien la define como "la experiencia de los agentes como parte de la realidad social sin buscar en ella toda la variedad de acciones, las que no adquieren sentido sino en un sistema de relaciones estructurado y jerarquizado" (Tovillas, 2010, p. 108-109)

Dicho concepto, tal como señala Tovillas (2010) es fundamental para abordar el *proceso de socialización*, es decir transformar el ser psicológico y biológico en un *ser social*. Distinguiendo así, dos procesos de socialización: primaria y secundaria.

En la socialización primaria se distingue como su principal protagonista a la familia; mientras que al pensar en el segundo proceso se determinan como agentes de socialización: el sistema escolar en su conjunto, instituciones religiosas, medios de comunicación, etc.

Según Tovillas (2010) en el proceso de socialización secundario

"se irá formando en el cuerpo y mente del individuo el *habitus secundario*, conformándose así en una "interiorización de la exterioridad", es la sociedad en el cuerpo y en la mente, aquello que hace posible la percepción, la apreciación y la acción social para los sujetos […], capaz de operar como una *estructura estructurante*: sistema de disposiciones incorporadas, durables, transferibles y transformables que le permiten al sujeto un conjunto de comportamientos y de actitudes al tiempo que circunscriben su margen de acción". (pág. 64)

Es así, que Carli (2002) establece que "el tiempo del niño es un tiempo construido por los adultos dotado de un sentido socio-cultural debido a la *ligazón* entre la experiencia del niño y la institución de los adultos constituyéndolo al niño como *sujeto*." (p.24)

Así la misma autora afirma que "las relaciones entre adultos y niños resultan siempre *contigentes*[1] cuyo sentido es siempre producto de una construcción histórica fuertemente atravesada por el poder, y esa contingencia es mayor en una relación caracterizadas por la asimetría. (p.24)

En relación a lo que propone Carli (2006) en torno a la relación de *contingencia*, se sostiene que este proceso se da ya que según Tovillas (2010) "el *habitus* establecido por Bourdieu es el sedimento de las experiencias pasadas al tiempo que una estructura abierta a transformaciones que provocan las nuevas experiencias sociales." (p. 70)

Así Carli (2002) afirma que "es el discurso el que constituye la posición del sujeto como agente social; de allí que las posiciones del sujeto niñez deben entenderse entonces como posiciones discursivas, lo cual no implica absorber la existencia total de los niños sino solamente considerar lo que adquiere sentido en una época dada." (p.25)

En tanto esta autora citando a Lacan sostiene la necesidad de desbiologizar la visión de infancia y trasladarla al orden de la cultura y situar la niñez como sujeto en la cadena de las generaciones, poniéndose en análisis la institución de la cultura.

Es por ello que tal como afirma Grinberg-Levy (2010) la relación entre la identidad juvenil y la educación plantea una complejidad diferente. A partir del momento que ingresa al sistema educativo, la permanencia y trayectoria que realice el joven lo involucra en un sistema de producción y legitimación del "capital cultural"[2] (p.126)

Por lo tanto Carli (2002) establece que

"la infancia al ser sujeto del discurso, en el ámbito educativo se lleva a cabo en torno a varios sentidos: como práctica productora de sujetos, al vínculo contingente entre educador y educando, estructurado a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la pedagogía, entendida como un saber especializado. Es así que los discursos educativos son un espacio privilegiado para analizar los enunciados acerca del niño en la medida en que allí es nombrado, clasificado, imaginado, transformado en objeto de *sujetación* que a la vez que lo disciplina lo convierte en miembro de una cultura y de una sociedad". (p.28)

[1] La autora explica que en términos de Laclau contingente es que las condiciones de existencia de una entidad son exteriores a la misma. (2002:24)

[2] El Término capital es empleado por Bourdieu en su acepción tradicional, mientras que bajo el concepto de *capital cultural*, el autor hace mención a ello bajo tres formas: "en el *estado incorporado*, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el *estado objetivdado* bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios […], los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente el *estado institucionalizado*, como forma de objetivación muy particular […] tal como se puede ver con el título escolar" […] (Bourdieu, s/f) (Tovillas, 2010, p.53)

En este sentido, Tovillas (2010) explica que Bourdieu establece que los agentes de socialización situados en un espacio social diferenciado por las condiciones de existencia producen determinadas prácticas y clasificaciones que permiten determinar de modo específico a los individuos situados en un determinado espacio.

Frigerio (2006) sostiene “cuando un niño ingresa a la escuela le adjudica un rol y un oficio. Lo que pase en la escuela afecta, en consecuencia, a alguien más que al escolar de hoy, concierne a otro tiempo – el mañana – y a un sujeto, que no es sólo el niño sino el adulto que en él reside como potencial”. (pág. 346)

Tovillas (2010) establece que Bourdieu considera a la escuela como un agente que trata de reproducir el orden instituido por la sociedad sosteniendo que “la misma debía asegurar una educación igual para el común, garantizando un acceso a bienes culturales definidos como universales y válidos para todos los individuos. […] Lejos de asegurar libertades, igualdad y ascenso social, la Escuela contribuye mediante una dominación cultural y simbólica, a amplificar y a legitimar, diferencias provenientes del orden social”. (pág.76)

Circunstancia que se generó desde el inicio de la escuela pública en nuestro país, ya que Pineau (2001) establece que con el surgimiento de la escuela en la modernidad se construyó sujeto pedagógico: el alumno, que se tradujo como sinónimo de infante normal y la totalidad de este niño normal fue escolarizada, educar fue completar al niño para convertirlo en adulto.

En consonancia con ello, Grinberg y Levy (2009) sostienen que en la actualidad la escuela está seguida a *formar al ciudadano como mandato a* homogeneizar, pero es cierto que en el presente la ciudadanía, la pertenencia a un estado -nación no implica identidades homogéneas sino la multiplicidad de identidades ligados a religión, etnia, género entre otros.

Por ello, las autoras establecen que en la actualidad debe interrogarse la práctica curricular: qué se enseña en la escuela, qué es considerado legítimo de ser enseñado, ¿qué voces son las privilegiadas en la escuela y cuáles no penetran sus muros?; ¿cómo tratamos y pensamos a los estudiantes diferentes?

Así afirman: “debatir hoy acerca de la crisis de la educación en términos de crisis de racionalidad implica entender que la cuestión no radica, simplemente, en cambiar los métodos de la enseñanza, sino en preguntarnos por el sentido, por los principios en torno de los que redefinir una nueva promesa pedagógica”. (p. 155)

De esta manera, la Escuela logra hacer pasar lo arbitrario como lo legítimo, como lo que se *debe* transmitir, aprender y practicar socialmente. O dicho en otras palabras, la instancia pedagógica reproduce los principios de la arbitrariedad de un grupo o una clase enseñándoles como dignos de ser reproducidos.

En palabras de Tovillas (2010):

> "toda acción pedagógica dotada de una autoridad pedagógica supone un trabajo pedagógico […] como trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir […] un habitus como producto de la interiorización de los principios de arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada." (p. 100)

A lo que Tovillas (2010) agrega que Bourdieu establece que las ideas y valores que se transmiten en la acción pedagógica constituyen el arbitrario cultural ya que las mismas no se deducen de ningún principio universal, sino que el mismo está determinado por un grupo o clase como sistema simbólico.

En este sentido, la educación como institución implicada en la producción y reproducción de la vida social no está al margen en los procesos de su transformación. En tanto toda práctica reproductiva es por definición productiva a la vez, en esos actos de producción/reproducción es donde se generan los espacios de constitución, incluso como desorden.

Así, se debe repensar la tarea docente. Tal como lo proponen Grinberg – Levy (2009): "tener algo que decir a alguien, de poner al otro en situación de pensar y conceptualizar el mundo. […] Cómo podemos construir modos de enseñanza que no confundan autoridad con autoritarismo". (p.154)

Así las autoras establecen que "quizás desde esta pregunta podamos construir en las aulas un *espacio de debate político*, cuestionamiento y lucha por el sentido; sentido que no nos es dado, sino qué debemos construir". (p.155)

Esta construcción es fundamental en la escuela de hoy, debido a que investigaciones de índole pedagógica exponen que los derechos de los niños no gozan de pleno ejercicio en las prácticas áulicas. Un ejemplo de ello, es el trabajo desarrollado por Helman (1999), llevada a cabo en escuelas públicas en torno a la percepción y construcción de ideas sobre sus derechos. La misma sostiene que los niños perciben sus derechos como premio a la conducta que espera la institución escolar y no como garantías con las que cuentan. En palabras de la autora: la noción de derecho no se encuentra del todos consolidada; si así lo estuviera, se sostendría de modo incondicionado, es decir, "resistiría" aún los malos comportamientos. En segundo lugar, una vez más esta particularidad nos muestra el impacto de la acción institucional sobre las ideas que producen los sujetos.

En tanto, Meirieu (2013) establece que "llevar a cabo una escuela democrática conlleva una *responsabilidad pedagógica* que tiene tres exigencias: primero, se trata de transmitir saberes emancipadores, no cualquier saber; luego la segunda

exigencia es que tenemos que compartir valores, y los valores que son fundadores de la democracia; y el tercer elemento, formar a nuestros niños y a los ciudadanos para el ejercicio de la democracia a lo largo de sus vidas". (pág.7)

"Una escuela equilibrada es una escuela que no pone a los alumnos en una situación de elección constante, pero tampoco es una escuela en la que los niños nunca pueden elegir nada. Es una escuela que sabe identificar cuáles son las elecciones que van a permitir formar al niño; y trabajar sobre esas elecciones con el niño". (Meirieu, 2013, pág. 14)

La participación en el ámbito escolar

La CDN establece en su artículo 5° que los derechos de niños, niñas y adolescentes deben ser garantizados por los adultos de su familia y la comunidad ampliada como así también los mismos los orientarán respetando la evolución de los niños.

En tanto, el artículo 12 en su primer apartado afirma que los niños tienen el derecho a la expresión y a expresar su opinión en todos los asuntos que le afecten.

Así también el artículo 28 otorga el derecho a la educación, mientras que el artículo 29 en su inciso a) establece que desarrollar la personalidad, las aptitudes, la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; y en su inciso d) menciona que se debe preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre.

Además, la CDN establece que el ejercicio de la autoridad, cualquiera que sea su naturaleza jurídica, se orienta y limita por los derechos que el ordenamiento jurídico le reconoce al niño, considerando además la autonomía progresiva de éste en el ejercicio de sus derechos y su participación en todos los asuntos que le afecten (art. 5° y 12 de la Convención).

Desde esta perspectiva Antelo (2008) sostiene:

> "participar, reconocer el derecho a participar no es pedir a los niños y jóvenes que opinen, sobre todo. *No es hacerse querer* ni presentarse como respetuoso de los derechos de los demás. La dificultad parece estribar entonces no en el derecho omitido sino en la retirada de la tarea de educar, cuyo resultado, según se afirma, es el *infanticidio*. Contra el abandono y la irresponsabilidad, la participación es entendida como la suposición adulta de que el niño o el joven forman parte, participan de la comunidad humana, es decir, toman parte, tiene una parte, etc., siempre que el adulto haga lugar, se corra, no cierre la puerta, hable con ellos, les enseñe, desee algo para ellos, se dirija a ellos y crea en ellos, sin ocupar siempre el centro y sin apropiarse de todas las partes restantes que componen eso que llamamos sociedad, pero también sin olvidar el papel fundamental de la diferencia de fuerzas que lo separa de un niño o

un joven (en especial *la unidireccionalidad de la dependencia*), con *autoridad, responsabilidad y confianza"*. (p.7)

Murga y Anzola (2011) establecen que "la **participación** debe ser entendida como un derecho del niño y no como una concesión que hacen los adultos; quienes fomente la mismas amplían y potencian el ejercicio democrático. Así también la participación infantil no es un fin en sí mismo, un entretenimiento sin impacto en sus intereses, demandas o propuestas, sino un *canal* para que los niños y niñas ejerzan su derecho a la ciudadanía." (pág. 63)

En tanto las mismas autoras afirman que la responsabilidad del adulto para garantizar la *participación infantil* exige la aceptación de las capacidades de los niños y niñas y el respeto a sus opiniones, para lo cual es necesario:

- *Escuchar, crear espacios de consulta y diálogo.*
- *Saber empatizar con los niños y niñas.*
- *Respetar las dinámicas y procesos de cada grupo.*
- *Salvar la desconfianza generacional.*
- *Aprender que los niños y niñas también pueden enseñar a los adultos.*
- *Reforzar positivamente a los niños y niñas.*
- *Servir como modelo de conducta: el adulto debe tener una actuación coherente con los objetivos que se plantea conseguir con el grupo.* (pág.64)

Desde esta perspectiva, Piotti (2011) afirma que "sin su participación los niños/as y adolescentes no pueden experimentar conocer y asumir sus derechos. La participación, en todos los ámbitos de la vida privada, pública y de los Estados, es la condición y la garantía de que esos derechos se harán efectivos porque implica un proceso democrático para reconocerlos y también conciencia de las responsabilidades que implica para el Estado y la Sociedad Civil". (pág. 4)

Ser conscientes que debemos desaprender algunos estilos de trabajo con niños/as y adolescentes y aprender otros que despierten su creatividad, su entusiasmo, el espíritu crítico, la subjetividad e identidad asumida, la curiosidad y el pensamiento imaginativo, creativo y anticipador que caracteriza a la juventud y la infancia. (Piotti, 2011, Pág. 9)

Por su parte Murga – Anzola citando a Roger Hart (1992) dicen que este autor construyó una escalera en la cual cada escalón simula ser un paso para lograr la participación completa en la infancia.

"Los tres primeros escalones son estratos violatorios de los derechos del niño: ya que los mismos corresponden a la manipulación (los niños participan sin saber el sentido del mismo), decoración (los niños son parte de una exhibición), simbolismo (los niños opinan pero su expresión no tiene incidencia alguna); en tanto los siguientes escalones son modos de reconocimiento de la participación del niño potenciando sus capacidades:

4. **ELECCIÓN POR ASIGNACIÓN, PERO CON INFORMACIÓN:** Cuando comprenden el significado de un proyecto o acción para la infancia y lo comparten, aunque no hayan tomado parte en las decisiones, y desean participar.
5. **CONSULTA E INFORMACIÓN:** Un proyecto dirigido a la infancia que tiene en cuenta a los niños y las niñas para recoger e incorporar las propuestas que puedan realizar, aunque lo diseñen y gestionen las personas adultas.
6. **INICIADO POR LAS PERSONAS ADULTAS, COMPARTIENDO DECISIONES CON LA INFANCIA:** Se da un paso más en la escalera de la participación, ya que se involucra a la infancia en el proceso de toma de decisiones, que son compartidas con las personas adultas.
7. **INICIADO Y DIRIGIDO POR LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS:** Un auténtico ejemplo de participación, situado en un nivel superior de la escalera.
8. **INICIADO POR LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS, LAS DECISIONES SON COMPARTIDAS CON LAS PERSONAS ADULTAS:** Aquí es donde realmente se cree en la potencialidad de la infancia, y su opinión y protagonismo modifica, incide, forma parte en la toma de decisiones fundamentales." (Hart, 1992) (Murga – Anzola, 2011, pág. 64)



Fuente: www.wikipedia.org

Así las autoras sostienen que

"el transitar escalón por escalón, "enredándonos" con los niños y jóvenes, debe basarse en la superación de dos obstáculos considerados las mayores barreras para la participación y el protagonismo infantil y juvenil:

El **Adultocentrismo,** donde el adulto varón representa un modelo al que se aspira para el cumplimiento de las tareas sociales y la productividad, y se excluye a las

mujeres por su género y a los jóvenes por su edad, implicando una relación asimétrica y conflictiva entre el adulto y el joven; y la

Desconfianza Generacional, que se produce por la dificultad de ambos grupos para escucharse y vincularse afectivamente, no pudiendo construir conjuntamente, y generándose tensiones y conflictos que pueden hacerse crónicos". (pág. 65)

Piotti y otros (2011) establecen que "la participación infantil es compleja para llevarse a cabo ya que se dan en contextos socio-culturales en los cuales para sociedades dominadas como las nuestras por el sistema patriarcal, adultocéntrico y capitalista, la participación de los niños y niñas implica cambios en las relaciones de poder que se asientan en desigualdades económicas, sociales, culturales, de género y generación. Pensar en la participación de los niños nos desafía a admitir que nuestros modos adultos de hacer y ser en el mundo son incompletos y, en muchos casos, equivocados" (pág.4)

Ahora bien, que los niños participen, que los niños se manifiesten mediante su voz, implica que los adultos escuchemos, y esa escucha no es sencilla.

"Algunas dimensiones o aspectos de esa actitud de escucha son:

- estar convencidos que aquello que dicen los niños es importante,
- reconocer los diferentes lenguajes expresivos de niños y niñas, que nos dicen cosas no sólo con palabras, sino con acciones, con dibujos, con el cuerpo, con sus llantos, con sus risas, animarnos a explorar otros lenguajes y a jugar con ellos
- generar contextos apropiados para la expresión de los niños,
- comprometernos con la acción,
- y por, sobre todo, reconocerlos como sujetos de derechos con sus propias opiniones, intereses, propuestas." (Piotti-Marrone-Marchinandiarena, 2012, pág.5)

Por lo tanto, es necesario revisar la disposición y voluntad para incorporar a las niñas, niños y adolescentes en las redes, generando ciertas condiciones que lo faciliten, tales como:

- Trabajar en el entorno próximo de los niños y las niñas
- Trabajar intencionalmente: La participación infantil/juvenil debe ser un componente esperado, programado, deseado, generando los espacios propicios para ellos.
- Espacios reales de participación–resignificación de las relaciones y estructuras de poder. (Murga-Anzola, 2011, pág. 65)

En tanto, Piotti (2011) establece que "los niños para que puedan alcanzar su emancipación de su subjetividad, el reconocimiento de su singularidad y el ejercicio pleno de su derecho deben estar acompañados por adultos que

desarrollen estrategias entendidas como prácticas sociales que se basan la articulación de un conjunto de medios, fuerzas y caminos para realizar objetivos generales o proyectos globales" (p.1)

La participación y su relación con las estrategias de enseñanza

Ya como han establecido Murga – Anzola (2011) la *participación* debe ser un medio por el cual alcanzar el desarrollo del niño como ciudadano democrático.

Por lo tanto en la escuela, para que los agentes educadores garantice la educación y participación infantil, deben llevar a cabo estrategias de enseñanza que permiten que los niños y niñas puedan adquirir no solo el conocimiento científico sino un saber completo mediante el cual mientras aprenden, ejercen los derechos que les han sido dado por la legislación nacional e internacional.

En el ámbito escolar se lleva a cabo esta situación si el docente como adulto responsable del niño, al momento de enseñar pone en acción estrategias significativas que favorezcan la participación política del niño: habilitando su voz y promoviendo situaciones de argumento y debate.

Por ello, es necesario definir a que se denomina estrategias de enseñanza en el ámbito escolar. Tal como lo sostiene Anijovich (2011):

> "Son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos". (pág.16)

Así también, desde una perspectiva socio cultural, adopto el concepto estrategias asignado por la Lic. Piotti (2011), la cual las define como "construcciones, donde las voces y las decisiones de los niñas/os y adolescentes involucrados tienen que informar todos los pasos de transformación de la realidad para alcanzar la ampliación y ejercicio sustantivo de sus derechos." (pág.4)

Las estrategias profesionales de intervención son acciones planificadas, reflexionadas que se construyen con la participación de los niños/as, en base a investigaciones científicas, paradigmas, elaboraciones teóricas y prácticas sociales. Para cambiar por otra, la actual cultura de la infancia es necesario acumular fuerzas y desplegar acciones mancomunadas. (Piotti, 2011, pág.3)

Así también, Piotti (2011) establece que para que las estrategias sean exitosas en las prácticas se deben llevar a cabo mediante tres acciones: de conocer, optar y construir. Cuando se refiere al conocer explica que debemos reconocer al otro: adquirir un conocimiento personalizado sobre cada niño/a, saber que dificultades y posibilidades les ofrecen sus ámbitos de socialización. Por otra parte, la acción de optar es asumir una postura política y asumir que posición de intervención se toma en el momento. Mientras que, la acción de construir se remite a la producción de

un trabajo abierto con la participación de todos los actores en los momentos de elaboración, ejecución y evaluación.

Es así que la participación infantil debe ser consecuencia de las estrategias de enseñanza que llevan a cabo los docentes en ámbitos educativos democráticos. Ya que, como sostiene Meirieu (2013): “La escuela democrática, transmite saberes que permiten a la vez, inscribirse en una historia y proyectarse en un futuro, como vamos a volver a abrir el camino del conocimiento, y como vamos a hacer que los saberes escolares no sean solamente utilidades escolares sino herramientas de formación de los ciudadanos” (p.)

Así el autor, afirma que “compartir con nuestros alumnos los valores fundadores de la democracia. Y eso es el respeto de la alteridad en la construcción del bien común. El valor de la democracia es buscar, tratar de convencer sin vencer. Convencer respetando la inteligencia del otro, y sin utilizar ni el control, ni la sumisión que en vez de ayudarlo a elevarse, hace a la sumisión del otro”. (p.7)

En los ámbitos de dependencia estatal, como es la escuela, Piotti (2011) afirma que:

> “la verdadera participación es protagónica, lo que significa que los niños son concientes de sus derechos y potencialidades, como así también de las responsabilidades que le competen como niños. Los niños/as están informados, pueden esgrimir argumentaciones y debatirlas, se sienten reconocidos y acompañados por los adultos, pero actúan con autonomía de acuerdo a sus intereses colectivos de clase, género y generación. Se comprenden como parte activa de la exigencia de sus derechos y de su propio desarrollo en la construcción de una nueva cultura de la niñez y están dispuestos a movilizarse para realizarla y defenderla” (pág. 5)

“El Estado Argentino está comprometido por la Convención Internacional de los Derechos del Niño y por su propia constitución y leyes a difundir y construir con los expertos, la sociedad civil **y las organizaciones de niñas/os y adolescentes** políticas sociales que den cumplimiento a estos Derechos. Ello exige formar a las/os niñas/os y adolescentes en una pedagogía política democrática. Es importante señalar que sin la participación activa de los afectados sus derechos no están asegurados”. (Piotti, 2011, p.18)

Tal como afirma Meirieu (2013):

> “lo que hace que una educación sea realmente democrática es que se niega a utilizar tanto la seducción como el hecho de forzar; así que esa educación se dirigirá a interpelar la inteligencia del otro, a la capacidad del otro a entender; y lo que va a sumar será la capacidad del docente para formular las cosas de manera cada vez más convincente. Es decir, que el desafío mayor de una educación democrática es hacer

que el pensamiento sea el eje de nuestra clase. Más que la evaluación, más que el control, más que los deberes: el pensamiento". (p.13)

C. Diseño de instrumentos y decisiones de estrategia de investigación

Para llevar a cabo el trabajo final, la consigna general a todos los cursantes fue poder analizar en nuestras propias prácticas laborales de qué modo se lleva a cabo el sistema de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Desarrollándome en el ámbito de la educación, más precisamente en dos instituciones de Formación Docente en el espacio de Residencia del Profesorado de Educación Primaria respectivamente, es importante saber cómo las primeras prácticas iniciales de los futuros docentes posibilitan la participación infantil, uno de los principios que se deducen de la CDN.

Desde esta perspectiva, y a modo de lograr una investigación sobre mi propia práctica significativa, este trabajo plantea *un análisis de casos múltiple* enmarcada dentro de una metodología de investigación cualitativa ya que se pretende interpretar los datos que se obtienen en torno a las observaciones realizadas y el análisis de las narrativas de los estudiantes del profesorado de educación primaria.

A partir de los resultados obtenidos se pudo desarrollar una conclusión confiable en relación a las intervenciones que se realizan en las prácticas de formación docente .

En palabras de Pievi (2009):

> Este trabajo analítico e interpretativo con los datos ya procesados nos permitirá discutir nuestras hipótesis a la luz de los resultados obtenidos. Estos últimos, en el mejor de los casos, nos habrán llevado a conclusiones confiables en relación con nuestras hipótesis sustantivas, y estaremos en condiciones de formular nuevos interrogantes. No obstante, también podría suceder que nuestras hipótesis no resulten corroboradas por los datos empíricos. En tal caso, será necesario reformular hipótesis y revisar nuestro diseño. En ambas situaciones, tendremos por delante una nueva etapa de investigación, pues el proceso no concluye con el término de un proyecto determinado.

En este sentido, para poder analizar si los residentes a partir de la implementación de estrategias de enseñanza pueden garantizar la participación infantil, pensé en registrar las observaciones que se realizan en el momento de evaluar los practicantes en el nivel primario.

Las mismas permiten caracterizar las situaciones de enseñanza – aprendizaje que desarrollan los estudiantes del profesorado del Nivel Primario en las escuelas asociadas en las cuales desarrollan sus prácticas.

Así también dichos registros contextualizan los casos específicos que se generan en las prácticas propuestas en cada Institutos de Formación Docente y poder tanto compararlos y determinar qué semejanzas y diferencias existen en tales experiencias análogas.

En cada situación registrada en la observación no participante se describe cómo se llevó a cabo la secuencia de la clase: cómo se generó el inicio, qué estrategia implementó cada residente, los diálogos e interacciones que se suscitaron entre docente – alumnos y entre los estudiantes respectivamente. Indicios que nos permiten determinar si se propicia en las primeras prácticas la participación infantil en el ámbito cotidiano de la vida escolar.

Se seleccionaron dos observaciones de prácticas para el análisis de casos, cada uno corresponde a un estudiante que integra al curso de la cátedra Residencia del Profesorado de Nivel Primario de cada instituto que se tomó como universo de investigación.

La selección de estas observaciones fue decidida en base a que en las mismas describen situaciones de enseñanza en las cuales se presentan más de una estrategia para la explicación del tema y así también diálogos e interacciones con los estudiantes que representan las experiencias áulicas vividas frecuentemente en la residencia profesional de los estudiantes del profesorado de educación primaria.

Es necesario destacar que, las clases que se narran nos muestran una estructura espacial y disposición de grupo de aprendizaje análogos, más allá de que ambas se desarrollan en distintos contextos socio -culturales. Esto permite en ambas observaciones delimitar al objeto de investigación como *las estrategias de enseñanza que realizaron los residentes de los distintos institutos*.

De este modo, la organización de la información se realizará a través de la descripción de semejanzas y diferencias al enseñar en distintos ámbitos, como así también qué impacto producen en la participación de los niños en su aprendizaje; de modo tal que pueda extraer conclusiones sobre cómo favorecen las estrategias de enseñanza de los estudiantes del Profesorado de Nivel Primario la participación infantil en sus prácticas iniciales.

Por otra parte, se llevó a cabo el análisis de las narrativas que realizan los estudiantes como modo de auto – evaluación de sus propias prácticas realizadas a lo largo del ciclo lectivo 2014. En ella los estudiantes del profesorado expresan sus emociones, tensiones y sensaciones que experimentaron en sus prácticas.

Por ello, las narrativas constituyen un instrumento de información del cual se puede extraer el modo cómo se han comunicado con los niños y niñas del nivel primario, establecer desde qué paradigma pedagógico y político se posicionan los residentes en el momento de enseñar y qué lugar le asignan en sus primeras prácticas al sistema de protección integral de niños, niñas y adolescentes.

La muestra seleccionada fueron los cursos de cuarto año del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior “Dr. Antonio Sagarna” de la localidad de Nogoyá – Entre Ríos y del Instituto Superior de Formación Docente “Paulo Freire” del ciclo lectivo 2014. Siendo la *unidad de análisis* cada uno de los residentes que llevan a cabo sus prácticas de formación en el período nombrado.

D. Determinación de criterios para la selección de caso /s

Los casos que se analizan en el presente trabajo en torno a las observaciones registradas y el análisis de narrativas llevadas, fueron seleccionados en torno a los siguientes criterios:

En cuanto a las observaciones:

- Las experiencias seleccionadas son representativas de las prácticas que han llevado a cabo los estudiantes de ambos institutos de Formación Docente durante el ciclo lectivo 2014.
- Hacen referencia a clases de prácticas en las cuales se llevan a cabo múltiples estrategias de enseñanza para enseñar un contenido. De modo que nos permite analizar que impactos poseen las diversas estrategias llevadas a cabo sobre un grupo específico, en un tiempo y espacio determinado y qué implicancias tienen las ideas, valores y creencias que posee la residente al momento de ponerlas en acción.
- Fueron clases, donde las intervenciones que realizaron los niños y niñas, independientemente si son escasas o muchas, fueron importantes y determinantes para reflexionar sobre el posicionamiento que posee el adulto, con un rol pedagógico, en el contexto escolar en torno a la participación infantil.
- Se desarrollan en las dos clases contenidos curriculares que son importante no solo para la adquisición de un conocimiento científico, sino que los mismos posen saberes que tienen implicancia en el entorno socio – comunitario de los niños y niñas de la clase.

En torno a las narrativas:

- Son representativas cada una, de las representaciones y posición epistemológicas que asumieron los residentes de cada Instituto de Formación Docente durante el ciclo lectivo 2014.
- La importancia de las prácticas llevadas a cabo y el éxito de la enseñanza realizada radica en el comportamiento de los estudiantes:

tanto su predisposición para aprender como la aceptación de las estrategias de enseñanza que se proponen.

- Destacan la implicancia de la *participación infantil* en sus prácticas de formación docentes y como la misma desencadena una experiencia de enseñanza.

E. Abordaje del caso

Se presentan los siguientes casos:

Caso I

Los residentes que cursan la cátedra Residencia correspondiente al cuarto año de la carrera del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal de la localidad de Nogoyá – Entre Ríos durante el ciclo lectivo 2014 realizan sus prácticas del siguiente modo:

- Tres observaciones y tres prácticas aúlicas respectivamente de 80 minutos en un curso del Nivel Primario de la misma institución.
- Tres observaciones y tres prácticas aúlicas de 80 minutos en un curso del Nivel Primario de otra institución pública.
- Una semana de práctica intensiva en un curso del nivel primario de una institución pública.

La planificación de cada contenido que le es asignado, lo llevan a cabo realizando una estructura didáctica correspondiente a cada clase que debe ser aprobado por la maestra co – formadora y la profesora de Residencia previa a la ejecución del plan.

Se llevó a cabo la observación de una clase dada por una residente que practicó en el sexto año de la propia escuela Normal y el contenido asignado fue: Incas – Mayas – Aztecas. La misma se desarrolló en un aula donde había 25 estudiantes de 11 y 12 años de edad con características similares. Los mismos se ubican sentados un detrás de otro y la residente da clase frente a los mismos.

Observación A

Los niños ingresan del recreo, cada uno se para al lado del banco y la residente los saluda y ellos luego se sientan en silencio en sus respectivos lugares.

Posteriormente la residente inicia la clase anotando el tema en el pizarrón, luego marca la ubicación de los pueblos originarios en un mapa de América. Y comienza a describir cada grupo pegando imágenes de los mismos en el pizarrón como así también carteles que hacen referencia a su vestimenta, modo de vida, economía y organización política.

A medida que explica cada pueblo los niños y niñas tratan de hacer un comentario a su compañero de banco, pero la residente al darse cuenta los mira y les dice: - Shshshhhhhhhh, vamos a hacer silencio para escuchar a la maestra (haciendo referencia a ella misma)

Luego de exponer y describir cada pueblo originario, retira del pizarrón las imágenes y los carteles anteriormente pegados y les dice a los estudiantes: - Ahora, les preguntaré sobre lo que expliqué, a ver si estuvieron atentos y entendieron. Para ello cada vez que pregunte el que sepa levante la mano, pero solo el que está callado podrá responder.

Así la practicante pregunta:

- ¿Qué pueblo originario vivía en el norte de América del Sur?, a lo cual un niño levanta la mano y ella le dice que puede responder y lo felicita por haber contestado correctamente.

Esta situación se repite cinco veces más siendo la pregunta y los estudiantes distintos. En el momento en que la residente les pregunta sobre la economía de los Incas, los indaga diciendo:

- ¿Cómo se mantenía económicamente este pueblo, sino utilizaban dinero, lo recuerdan?

  Un niño responde: - Robaban. Y su compañero de banco se ríe.

La residente lo mira, pero no le dice nada y sigue con la clase. Al no responder, ninguno de los niños la residente repasa sobre la economía de este pueblo y les dice:

- Recuerden que los Incas, tenían una economía comunitaria ya que sembraban de modo colectivo y luego lo repartían entre todas las familias.

En ese momento un niño le dice:

- Pero, si ellos no usaban dinero y a todos les pertenecían lo mismo, nadie podía progresar.

La residente le responde: - Así era antes. Sigamos con la clase.

Posteriormente, la residente sigue haciendo preguntas y cuando los niños y las niñas levantan la mano ya no se quedan en silencio y todos mencionan respuestas diversas al mismo tiempo, pero la practicante siempre señala al niño que sabe la respuesta correcta.

Luego les pide a los niños que se animen a pegar las imágenes y carteles sobre los pueblos originarios en el pizarrón tal como los había colocado ella cuando explicó el tema. Los niños pasan al pizarrón alternadamente y los pegan conforme lo pedido.

Después la residente les pide a los estudiantes que abran su carpeta y copien la fecha, el tema y el cuadro de doble entrada sobre los pueblos originarios que ella escribirá en el pizarrón.

Los niños lo llevan a cabo sin ningún inconveniente, y cuando están finalizando de copiar el cuadro toca el timbre para el recreo y le preguntan a la residente si pueden retirarse al patio y ella responde:

- El que terminó de copiar sale al patio, luego lo continúan con la seño.

Caso II

Los residentes que cursan la cátedra Residencia correspondiente al cuarto año de la carrera del Profesorado de Educación Primaria del Instituto “Paulo Freire” de la localidad de Ramirez – Entre Ríos durante el ciclo lectivo 2014 realizan sus prácticas del siguiente modo:

- Cuatro semanas de ayudantías y dos semanas de prácticas intensivas en el primer ciclo del Nivel Primario de una institución pública.
- Dos semanas de observaciones y dos semanas de prácticas intensivas en el segundo ciclo del Nivel Primario de una institución pública.
- Una semana de observación y otra semana de práctica en el Nivel Primario de una escuela de Modalidad Rural.

La planificación de los contenidos que les son asignados, lo llevan a cabo realizando un proyecto de áreas integradas con una duración de dos semanas de clases, que debe ser aprobado por la maestra co – formadora y la profesora de Residencia previa a la ejecución del mismo.

A partir de este contexto, se llevó a cabo la observación de una clase dada por una residente que practicó en el sexto año de la escuela n° 57 “Linares Cardoso” y el contenido que se desarrolló en la clase fue “Problemáticas Ambientales” correspondiente al área de Ciencias Naturales. La misma se desarrolló en un aula donde había 20 estudiantes de 11 y 12 años de edad de conductas similares y una niña que se sentaba al final del aula y no hablaba en el horario de clase. Los niños se disponen uno detrás del otro y la residente para dar la clase se posiciona frente a ellos.

Observación B

Los niños y niñas ingresan al aula y la residente los está esperando al lado de un proyector, los niños se sorprenden de verlo y comienzan a sentarse de modo tranquilo y cuidadoso haciendo seña a los que llegan más tarde de que entren con cuidado porque está el proyector.

Una vez que están todos sentados la residente inicia la clase diciendo a los estudiantes: - Se acuerdan que con la seño el otro día vieron cómo se debía cuidar el medio ambiente, bueno hoy vamos a ver los problemas que tenemos en el mundo y cómo vamos a tratarlos.

Luego les proyecta un video sobre los problemas ambientales en el mundo y les pregunta: - ¿Les gustó el video? Los niños responden afirmativamente y ella después les proyecta la imagen de un basural a cielo abierto, y les dice:

- ¿Qué ven acá? ¿creen que está bien o está mal?

Cuando los estudiantes responden está mal. Ella continúa la afirmación y les dice, bien está mal y explica los perjuicios que le pueden traer a la sociedad este problema ambiental y cómo se puede tratar.

Así realiza con las siguientes imágenes el mismo procedimiento de enseñanza.

Una vez que ha terminado con la explicación, les pregunta: Entonces, ¿cuáles eran los problemas ambientales que vimos?

Los niños y niñas los nombren todos en voz alta al mismo tiempo, y la practicante eleva la voz para ir nombrando uno por uno y no olvidarse de ninguno.

Cada vez que menciona un problema, la residente les pregunta: ¿Cuál es ese problema? ¿Cómo se puede tratar? A lo que los niños responden simultáneamente y lo hacen de modo breve.

Después, la residente les propone realizar un juego de dominó sobre los problemas ambientales para saber si entendieron el tema que se explicó, para ello les pide que se formen en grupos de 5 niños (ya que posee cuatro dominó) y que acomoden los bancos para quedar en ronda y poder jugar sin inconveniente.

Posteriormente les menciona las reglas del juego y pasa grupo por grupo para ver si juegan sin inconveniente y despejar las dudas que tienen.

En el momento que la residente se acerca al grupo del fondo en el cual lo integra la niña que no habla con los docentes, la misma le señala una foto que integra el dominó y le dice: - ¿Éste, es contaminación sonora? y la residente sorprendida le responde que sí es ese y entonces la niña, coloca la ficha en el centro de la mesa, se ríe y sus compañeras la reconocen como ganadora del juego.

Una vez que la residente se da cuenta de que han jugado una vez al dominó cada grupo les pide que lo guarden para después y que ahora abran las carpetas y escriban lo que ella les dicta y posteriormente pegarán una tarjeta con la descripción de cada uno de los problemas ambientales.

Al realizar esta actividad, toca el timbre y la residente les dice: - Salen al recreo, los que ya hayan pegado la tarjeta.

F. Informe sobre resultados [Sistematización de la experiencia]

A partir del marco teórico desarrollado, la descripción que se realiza en las dos observaciones, y la selección de categorías en la misma, se puede determinar apreciaciones que he decidido agruparlas en las siguientes categorías de análisis:

Unidireccionalidad del vínculo pedagógico

Tanto en la observación A como en la observación B se observa que las practicantes inician las clases a partir de que ellas reciben a los niños de pie, frente al aula y esperan que todos entren y se sienten en sus respectivos lugares, y sin iniciar la clase hasta tanto perciban orden y silencio por como parte de la rutina de comenzar una clase. Desde esta perspectiva, podemos notar como las residentes llevan a cabo una práctica tradicional que se suscitó desde los orígenes de la formación docente: la Unidireccionalidad.

Así también, cada vez que en la observación A se manifiesta que los niños hablan en simultáneo o preguntan algo que no es específico de lo que la maestra desarrolla, la misma les pide silencio y siempre intenta seguir explicando el tema de la clase.

La experiencia anteriormente desarrollada y esta última situación descripta dan cuenta que las practicantes para llevar a cabo sus clases necesitan de dos

condiciones específicas: El silencio y el orden, ya que los mismos les permiten organizar la clase para poder desarrollar el contenido de modo oral sin tener imprevistos que puedan modificar la planificación de la clase. Es más, sienten que si no hay silencio y orden no pueden continuar con la clase, requisitos que se vuelven indispensables para llevar la clase a cabo.

En concordancia con el análisis anterior, se expresa que el desarrollo de la clase debe darse mediante la sucesión de una actividad tras otra para cumplir el tiempo estipulado, por lo que no pueden generarse actividades que demanden minutos extras, lo cual se ha manifestado en la observación A durante el momento en que los niños expresan un comentario en torno al tema, pero no hace referencia a la respuesta específica que pide la practicante, la misma hace callar al niño pidiendo silencio, o realiza comentarios tales como: - Sigamos con la clase. Desde esta perspectiva, tal como lo establece Carli (2002) se determina como el tiempo se construye a partir del adulto, instituyendo, mediante esta experiencia al niño como sujeto y afianzando la asimetría de una relación *contingente*, que se basa en un discurso que constituye al niño como agente social pasivo que lleva a cabo acciones que deben ser autorizadas por el adulto que enseña.

Profundizando esta dimensión, aparece en las observaciones el uso de preguntas cerradas y concisas que poseen una respuesta precisa que no permite generar opiniones fundadas en argumentos propios, así en la observación B: "¿creen que está bien o está mal?", sin realizar a los estudiantes una pregunta que amplíe el sentido de la calificación dada.

De esta forma se omite la oportunidad de manifestar un debate en torno al tema que se desarrolla, inhibiendo de este modo, la expresión infantil y la interacción de los miembros que conforman el grupo escolar.

Así las residentes, y como lo determinan Murga y Anzola (2011) no demuestran una responsabilidad del adulto para garantizar la participación infantil ya que no aceptan las capacidades de los niños y niñas (porque la desconocen) y el respeto a sus opiniones.

Por lo tanto, "la participación se limita a la concesión que hace el adulto si ser entendido por las practicantes como derecho, sin ser entendido como un canal para que los niños y niñas ejerzan su derecho a la ciudadanía". (Murga – Anzola, 2011, pág. 63)

El objetivo permanente que se busca en un caso y otro de cada estrategia que se lleva a cabo es la comprensión del tema. Por lo tanto, las residentes ponen énfasis en cumplir la estructura de la clase y no en que los niños puedan aprender participando, debido a que existe un factor que incide todo el tiempo en la práctica: la evaluación del docente co – formador y formador y no el aprendizaje de los niños y niñas.

De esta manera se podría anticipar que en la formación docente no se tienen los recaudos suficientes como así tampoco se realizan actividades de reflexión sobre la construcción de un rol docente que tenga una dimensión como agente social.

Ya que las practicantes al ingresar al aula deben ser conscientes que deben configurar un aprendizaje basado en los principios educativos establecidos en la ley n° 26061 al enmarcar el Sistema de Protección de niños, niñas y adolescentes como la Nueva Ley de Educación (n° 26.206) debido a dos factores:

- La educación es un derecho que debe ser garantizado, y quien asume el compromiso de ser docente se constituye en garante de la misma.
- Y por otra parte "educar" se configura como un acto político, que siempre tendrá vinculación con las políticas públicas. Ya que "en una concepción amplia del término, el análisis de política incluye todas aquellas actividades dirigidas a desarrollar conocimiento que sea relevante para la formulación e implementación de las políticas públicas" (Torgerson, 1992) (Aguilar Villanueva, 1992, p.197). Eso significa el rol del maestro posee una responsabilidad social en la implementación de las políticas públicas llevadas a cabo por el estado y que debe ser cumplida en todo momento de la función pedagógica.

Participación versus Disciplina

En torno a la participación infantil se pueden notar las siguientes características:

La clase se inicia sin interacción explícita entre la practicante y los estudiantes. Si bien esto está dado porque el factor que incide en la misma es que la clase de práctica se condiciona por el tiempo por lo tanto la apertura no habilita al diálogo por el tiempo que conlleva la misma. En la observación A se aprecia que la practicante automáticamente comienza a explicar el tema, sin hacer preguntas previas a los estudiantes, para saber si pueden comprender sobre las categorías de vida que va explicitar acerca de los *pueblos originarios de América*. En este sentido, no les pregunta sobre qué conocen de la sociedades que viven en América, qué han aprendido respecto de los mismos, si los niños y niñas conocen en torno a la diversidad de razas y etnias que habitan el pueblo americano; así también en torno a las categorías que va a desarrollar de cada pueblo, no indaga que configuración y comprensión poseen los niños y niñas sobre los mismos, es decir a qué se llama economía, o el término política en esta clase a qué hace referencia. En el caso de la observación B, la docente les recuerda que el tema lo habían visto con anterioridad, es decir hace una referencia a la experiencia de enseñanza que los niños y niñas tuvieron antes pero no indaga sobre las emociones, qué entendieron, si lo que aprendieron lo pudieron poner en práctica en su entorno más próximo. Y por otra parte al decir la practicante: - *Se acuerdan*, da por sentado que se llevó a cabo la clase y que todos pudieron acceder, tanto a la misma como en la cual aprendieron sobre el contenido. En este caso se suprime a saber si algún niño faltó a esa clase y que los demás puedan contarles sobre el contenido del mismo o poder recuperar la experiencia y los saberes previos que los niños poseen en base a los *problemas ambientales*.

Por otra parte, en la observación A notamos que la practicante no habilita la intervención como la interacción de los niños mientras ella desarrolla el contenido propuesto para la clase. La residente solo interrumpe lo que explica para poder

generar el silencio absoluto por parte de los niños y niñas del curso. Del mismo modo, al finalizar la exposición del tema no habilita a que los estudiantes pregunten si entendieron o no el tema, qué les llamó más la atención, qué dudas tienen, si pueden comparar la vida de los pueblos originarios con la vida actual que llevan ellos. Sino que retira las imágenes del pizarrón que podrían ser utilizadas para problematizar y dialogar sobre lo que perciben y qué representaciones poseen los estudiantes sobre la vida de los pueblos originarios y se omite.

Y cuando el estudiante puede expresarse en forma oral, la practicante condiciona su intervención sosteniendo que deben responder la pregunta específica que ella haga.

En el caso de la Observación B puedo notar que posteriormente de que utiliza el video para promover la explicación de los *problemas ambientales* les pregunta a los niños si les gustó, si bien ahí notamos que surge la primera pregunta que hace referencia a las emociones que se le suscitan al niño o niña mientras aprende, la practicante no los alienta a que digan un *por qué*, lo que significa que no promueve la argumentación del gusto por el video generando un debate o el diálogo y la escucha de las distintas opiniones.

En esta misma instancia, la practicante les pregunta: ¿qué ven acá?, ¿creen que está bien o mal? En este proceso habilita a que los niños sin que ella los designe como en la observación A y de modo voluntario puedan comentar su apreciación sobre la situación que vieron en el video. No obstante, ella aprecia una respuesta general de los niños que dicen que está mal, y lo toma como la palabra correcta y decide argumentar ella lo malo de la acción En este momento, ella escucha una respuesta colectiva pero no permite tener en cuenta si lo que está mal para un niño puede resultar lo mismo para otro y establecer desde las configuraciones morales qué por qué los niños significan al problema ambiental negativamente.

En consonancia con la practicante de la Observación A, la practicante tampoco promueve que los niños puedan contar y expresar si el tema que está dado en la clase es propio del lugar dónde viven, si lo han experimentado, si conocen a alguien con esos inconvenientes, y en este caso también se ve que ella misma le da las posibles soluciones para evitar y abordar los problemas ambientales, sin generar la participación de los niños para pensar cómo se puede impedir tales problemáticas.

Tanto en la Observación A como en la observación B, una vez que se ha desarrollado el tema las practicantes les preguntan a los niños sobre hechos puntuales de lo que han explicitado ya que en el caso A les dice: - ¿qué pueblo originario vivía en el Norte de América del Sur?; y en el caso B pregunta: - ¿cuáles eran los problemas ambientales que vimos?

Generando así, respuestas cerradas que disminuye la interacción docente – alumno y los estudiantes entre ellos, de modo que nadie puede seguir preguntando u opinando o manifestar expresamente lo que piensa. Sino que quien participa solo lo podrá hacer si estuvo atento al tema que desarrolló la maestra y conoce la respuesta específica de la pregunta que se realizó.

La práctica: reproducción de un status quo

Siguiendo en esta instancia en la cual las practicantes indagan a los estudiantes sobre el tema desarrollado, en la observación A la practicante pregunta: - ¿Cómo se mantenía económicamente este pueblo, sino utilizaban el dinero? ¿Lo recuerdan? Y el niño contesta: robaban. Y su compañero se ríe. La maestra lo mira y continúa con la clase.

Por una parte al pedirle que lo recuerden, la practicante hace referencia a que deben responder acorde a lo que ella desarrolló es decir que limita fuertemente la respuesta que el niño diga y que la misma no puede ser distinta del tema que explicó. En segunda instancia, el alumno al decir una respuesta que no es la que corresponde a la consigna que dio, la ignora. Pero al mismo tiempo, ignora la construcción de ideas, valores y representaciones que el estudiante posee en torno a la economía, ya que él mismo manifiesta que usar dinero es similar a tener, y quien no lo tiene posiblemente será ladrón, es decir que el único sentido que posee la economía para él es con una acepción netamente mercantilista.

Si la practicante, hubiera hecho caso a la respuesta que dio el niño, se podría haber puesto de manifiesto un debate sobre si la única economía que ellos conocen es el dinero, si saben que existe otra, y en caso de que hubiese si el mismo puede suscitarse en la actualidad o los modelos económicos se limitan a un tiempo y espacio específico únicamente.

En este mismo momento otro niño da una respuesta distinta y tampoco esperada por la maestra:

- Pero si ellos no usaban dinero y a todos les pertenecían lo mismo, nadie podía progresar.

A lo que la residente le contesta: Así era antes. Sigamos con la clase.

El niño que respondió establece una respuesta como resultado de la articulación entre lo que conoce y lo que la practicante ha desarrollado de modo teórico. En esa reflexión, el niño cuestiona un modo de vida colectivo de un grupo social y así mismo expresa que el modo de vida actual permite el progreso individual. Así el niño expresó una forma de pensar que permitiría problematizar la realidad y valorar las prácticas de los pueblos originarios, como así también hacer un paralelismo con el mercado de consumo en el cual la infancia se encuentra inmersa en la actualidad con la economía de los pueblos originarios de América; y demás temas que contribuirían a una formación que favorece la formación ciudadana democrática. Sin embargo, la practicante no le da importancia a la afirmación, no desea generar un debate sobre lo que el niño ha afirmado y finaliza la expresión, de modo que no se pueda abordar la reflexión planteada: haciendo referencia a lo instituido, la practicante deja de lado el valor y sentido pedagógico que posee dar los *pueblos originarios* en el nivel primario como así también coarta el derecho a decir lo que piensa y lo que construye el estudiante en función de la clase que se está desarrollando.

Así también, la maestra al decir: - Sigamos con la clase. Pone de manifiesto una paradoja pedagógica – política, la participación del niño en el momento de enseñar hace que finalice su expresión ya que da una respuesta que no es conforme a la

explicación que hizo la docente sobre el contenido asignado, por lo tanto, por más que la opinión es conforme al tema no es la expresión cerrada que da la respuesta específica o tal vez esperada a última pregunta que la docente formuló.

Quedando así deshabilitada las actitudes que enumeran Murga y Anzola (2011) "como el *escuchar, crear espacios de consulta y diálogo*, *respetar la dinámica y proceso de grupo* y/o empatizar con los niños y niñas" (pág. 64); condiciones necesarias que debe asumir el adulto para respetar las opiniones del grupo infantil.

Siguiendo con el análisis podemos observar que tanto en la Observación A como en la observación B las practicantes solo habilitan el uso de la palabra al niño si levanta la mano, pero después de la explicación y cuando se realizan las preguntas para ver si han comprendido el tema que se ha desarrollado en forma oral, tanto en una clase como en la otra todos levantan la mano y hablan al mismo momento. Sin bien las clases se suceden de manera silenciosa y ordenada hasta ese momento, es en ese instante donde todos quieren hablar. Sin embargo, las practicantes les piden silencio y que hablen de a uno.

Los niños están manifestando una potencialidad: quieren hablar, desean que las practicantes les pregunten, posiblemente sea porque saben las respuestas, pero no olvidemos que se ha generado una situación donde pueden expresarse, donde quieren contar algo más. Entonces, las estrategias de enseñanza implementadas hasta el momento llevan a un momento de expresión infantil, sin embargo, las practicantes manifiestan un modo de contextualizar la clase mediante prácticas áulicas tradicionales: hagan silencio, levante la mano el que sepa la respuesta a la pregunta que hice, elegir al estudiante que da la respuesta cierta. Estas actitudes podrían generar que la participación infantil pierda fuerza y se desvanezca.

Ante este contexto, vemos como en algunas instancias de la enseñanza en estas prácticas si se ubicaran en la escalera de participación propuesta por Hart (1992) estarían posicionados en torno a los tres escalones iniciales ya que en el niño al responder preguntas específicas puede expresarse en torno a repetir afirmaciones que haya manifestado la practicante en su explicación teórica, sin comprender el sentido de lo que contesta. Así también, en la observación A cuando la practicante no pone en debate o pide al niño que argumente sobre por qué cree que los pueblos originarios sin dinero no podían progresar se sitúa en el escalón del simbolismo (tercer rango) ya el niño expresa su opinión, pero la misma no tiene incidencia alguna en la enseñanza de la clase.

Que las prácticas de enseñanza no puedan avanzar hacia escalones superiores podría ser debido a que las residentes ponen de manifiesto prácticas áulicas propias de modelos tradicionales pedagógicos tales como ignorar la respuesta del niño porque no es acorde a la pregunta que se hizo o pedir que decidan sobre si una respuesta está bien o está mal omitiendo la argumentación de su elección; generando así una *desconfianza generacional* producto de la dificultad de escuchar a la infancia. Esto se torna un obstáculo, tal como sostienen Murga y Anzola (2011) que se convierte en una barrera para la participación y protagonismo infantil y juvenil.

Quizás esto se enmarque debido a que las residentes que enseñan en estas observaciones, son jóvenes que tuvieron una infancia anterior a la sanción de la Ley n° 26061 como la Ley de Educación n° 26.206 por lo que su educación no se ha basado en un paradigma de promoción de la participación infantil al momento de aprender, es decir que existe la posibilidad de que las estudiantes desconozcan como potenciar la participación infantil como así garantizar el ejercicio de la misma para avanzar en la escalara de Hart.

Al momento de llevar a cabo estrategias que permitan dar cuenta si hubo comprensión del tema, las dos Observaciones muestran una gran diferencia: en la observación A la docente al retirar las imágenes del pizarrón y pedirles a los niños y niñas que las peguen tal como las había colocado: los invita a que repitan la secuencia que ella hizo, no permite que puedan agregar algún comentario, fortalecer la clase; así como tampoco posibilita la interacción entre pares, y en consecuencia que el tema dado se pueda dialogar reflexionar en grupos de niños. Mantiene en forma constante la unidireccionalidad con la que inició la clase.

Evidentemente, retomando lo señalado por Piotti (2011) la estrategia posiblemente carecerá de éxito (en este caso una apropiación significativa del contenido) debido a que la fijación del tema se hace sin conocer qué dificultades presentaron los niños y niñas en la comprensión del mismo como así también se omite la acción de construir a partir de la participación de todos los actores áulicos que intervienen en el aprendizaje.

Sin embargo, en la Observación B la practicante apuesta por una estrategia de carácter lúdico: vamos a jugar al dominó de los *problemas ambientales*. Desde esta perspectiva, ella permite que la clase se abra a la participación, ya que para jugar se necesita que los niños se organicen en grupos, y que para que se dé el juego: los niños sepan sobre el tema que desarrolló, que puedan aceptar de modo colectivo las reglas, que respeten el turno de cada participante, que puedan debatir sobre las distintas situaciones que se suscitan a medida que transcurre el juego.

Tal es la importancia de la estrategia que lleva a cabo, que la niña que le cuesta comunicarse con los docentes señala las parejas que deben coincidir en el dominó a la practicante para que avale la jugada que realizará. De este modo, el juego generó algo que no se había logrado con anterioridad en la clase y en las prácticas anteriores: se establece un modo de dialogar entre esta niña introvertida con la practicante: si bien no lo hace mediante el habla explícito, pero si usa un lenguaje no verbal que permite la comunicación y la participación de esa niña en un momento preciso de la clase.

En este sentido, retomo lo señalado por Piotti, Marrone y Machinandiarena (2011) cuando sostienen que para iniciar la participación del niño el adulto debe asumir una postura de escucha basada en dimensiones tales como la producción de contextos apropiados para la expresión de los niños (la propuesta de juego entre pares) y reconocer los diferentes lenguajes expresivos de niños y niñas, no sólo con palabras sino con acciones, con el cuerpo, etc.

Sin embargo, los dos casos observados terminan del mismo modo: los niños y niñas copian en su carpeta lo dado de modo teórico, es decir que no existe una

estrategia de cierre y de evaluación de la clase en modo grupal: nadie expresa si les gustó, qué les llamó la atención, qué es lo nuevo que aprendieron, qué importancia tiene ese tema para la vida que llevan. Es decir que se desestima la posibilidad de una exposición grupal sobre el tema dado como modo de concluir la clase.

Prácticas Escolares Instituidas: la participación fuera de lo "normal"

Por otra parte, y en plena coincidencia en las dos observaciones, aparecen las prácticas institucionales escolares que conforman el ámbito de lo cotidiano en las aulas y que delimitan la participación infantil en la clase:

- Ambas practicantes los reciben frente a la clase y esperan que los niños se ubiquen en cada uno de sus bancos, haciendo silencio para iniciar la clase.
- Cada vez que un niño quiere responder a una pregunta que realizó la practicante solicitan que levante la mano, y ellas serán quienes deciden quién puede hablar.
- Existe un método específico en cada observación que estructura la clase: se los recibe, se explica el tema, se les pregunta a los niños en forma concisa sobre lo desarrollado en clase de modo que los niños no pueden realizar una opinión alguna. Se lleva a cabo una actividad de fijación por lo general grupal y luego copian en su carpeta sobre lo que hicieron en la clase.
- Se condiciona al niño para que pueda ir al recreo: espacio y tiempo libre que posee el niño para su recreación ya que las practicantes en ambos casos sostienen que para ir al recreo deberán primero copiar todo lo que se trabajó durante la clase. En cada clase existen diversas estrategias de enseñanza llevadas a cabo tales como el análisis de imágenes y la construcción de un cuadro de doble entrada en la observación A; así como el uso de tic[3] (proyección de un video) y reflexión en torno a preguntas sobre los problemas ambientales en la observación B que no poseen un tiempo significativo y un sentido que genere la participación de los estudiantes de sexto año. Algunas de esas estrategias pueden dar indicios de que sean innovadoras pero el sentido que se le asigna pierde la trascendencia de llevar a cabo una educación democrática. En este sentido, vemos que no existe una introducción al tema que se va a desarrollar que genere criterios de comprensión y habiliten una interacción común a todos. Ya que, si bien la practicante ha compartido clases con ellos anteriormente, pero las mismas fueron en carácter de auxiliar y no de explicación y los niños y niñas deben entender cómo se dará la enseñanza mientras ellas permanezcan frente a la clase; por lo tanto, se da por supuesto que la práctica se realizará como se viene llevando a cabo.

Estos reiterados hechos manifiestan que la escuela exige en la actualidad aún conductas desde sus orígenes tal como lo afirma Pineau (2001) trata de normalizar al sujeto para que pueda convertirse en adulto, es decir que en el ámbito escolar se llevan a cabo prácticas relacionadas al orden y disciplina de modo que el niño apropiándose de las mismas se somete a las decisiones de otro

[3] Tecnologías de la información y comunicación

sin ser protagonista: abandonando así la idea de autonomía y sujetándose de modo absoluto al docente.

Repetir estas prácticas instituidas, a las residentes les produce seguridad para enseñar, ya que en ambos casos están siendo evaluadas; sin embargo, implícitamente no habilitan un aprendizaje de los niños y niñas haciendo ejercicio de sus derechos construyendo una nueva educación democrática. Debido a que en palabras de Bourdieu estas prácticas reproducen el orden instituido, ya que la instancia pedagógica reproduce los principios de arbitrariedad interiorizada de un grupo o una clase enseñándoles como dignos de ser reproducidos.

De modo tal que se rescinde como lo establece Piotti (2011) de formar a las/os niñas/os y adolescentes en una pedagogía política democrática que favorezca la participación activa de los mismos para que sus derechos estén asegurados. Ya que "la escuela democrática, transmite saberes que permiten a la vez […] que los saberes escolares no sean solamente utilidades escolares sino herramientas de formación de los ciudadanos "(Meirieu, 2013, p.10)

¿Desde qué posicionamiento político pedagógico enseñan los practicantes?

En cuanto al análisis de las narrativas, que me permiten indagar sobre ambas muestras seleccionadas, puedo notar que a partir de su formación en vinculación con sus prácticas se pueden llevar a cabo construcciones muy diferentes:

En la narrativa I, la residente manifiesta que anhelaba llevar a cabo sus prácticas para "transmitirles a los chicos lo que sabía", al igual que en las observaciones analizadas se sigue destacando la idea de un adulto caracterizado por la unidireccionalidad, que reafirma la sujetación del niño a lo que se autoriza como pedagógicamente válido y fiable.

Asimismo, resalta en su narración que los alumnos eran "desordenados", que "se peleaban entre ellos" y que "hablaban mucho", dando a comprender al lector que *hablar mucho* es una connotación negativa análoga a pelear o al desorden al mismo tiempo que se desea en los objetivos de las clases actuales que el niño desarrolle su creatividad, comprensión y criticidad.

Por otra parte, en su relato la residente, más allá de comentar que ha explicado los temas de modo oral, solo destaca la estrategia de la experiencia de los *cambios físicos*, ya que: *a los chicos le gustó participar y pude llevar a cabo con éxito*. No obstante, establece que en la actividad posterior los niños hacían *desorden y ruido*, y lo asume como característica propia del grupo que debe analizar la docente del curso y no ella porque debe *continuar con la labor*. De este modo, ella manifiesta que su labor se limita a enseñar los contenidos no enseñar normas de convivencia.

Y menciona también, que para cada clase *se prepara correctamente*: en materiales, en teoría y práctica, definiendo a esta última como el modo de enseñar un contenido y hace referencia a que ella presenta una *metodología* distinta a la maestra co – formadora. Así, la residente hace referencia que su buen desempeño se basó en torno a su preparación enciclopédica y no a la planificación de estrategias considerando el contexto de niños y niñas, las dimensiones

institucionales, los intereses, creencias y valores que pudo notar mientras hizo los períodos de observaciones y ayudantías.

Por último, ella destaca que la enseñanza que pudo realizar en esta instancia de práctica es: ver que ellos aprenden lo que vos le enseñas y por otra parte dice lo importante que sos para ellos es algo maravilloso […], cada uno fue único y especial, y de cada uno me llevo un aprendizaje.

En cambio, en la Narrativa II correspondiente a una residente del Instituto de Formación Docente "Paulo Freire", lleva a cabo la narración de su experiencia y en coincidencia con el anterior registro la residente afirma: *me dirigí hacia los alumnos enfatizando lo que ya sabían*. Al igual que en el caso anterior, la joven se expresa de un modo en el cual el docente tiene una predominancia de poder que está habilitado por el saber que posee un adulto en concordancia el niño/a, afianzando así la idea de un discurso pedagógico en el ámbito escolar que se confirma que la autoridad escolar está fundada en la unidireccionalidad del docente hacia el alumno.

No obstante, en párrafos posteriores de su relato la residente destaca la importancia de la participación de los niños y niñas en la enseñanza que realizó en sus prácticas, a través de las siguientes apreciaciones:

- Que es necesario relatar con qué expectativas se llega a la práctica, y si las mismas son positivas te hace ingresar al aula de otro modo, mediante la cual uno puede ser un factor importante para mantener un clima de convivencia.
- Menciona la importancia de cerrar la clase con una reflexión final que favorece la inclusión y la aceptación por la diversidad ya que afirma: "*atender cada diversidad, cada historia diferente que trae el alumno, indagando en sus inquietudes, potenciando sus habilidades y fortalezas, para luego debatir en grupo; aquí, se abre una puerta hacia las dudas, el debate, donde cada uno con la guía, en este caso, desde mi lugar como practicante, arribándolos hacia la conceptualización, llegan a construir con sus palabras, el conocimiento científico*". Esto es algo que no se destaca en los casos analizados con anterioridad, ya que en los mismos el cierre de la clase se da a partir del registro teórico en sus carpetas y no desde una mirada en la cual se pueda compartir la movilización interior y cognitiva que ha producido el tema desarrollado en clase.
- Al destacar este tipo de estrategias en los cuales se favorece la participación, la residente se anima a introducir enunciados sobre ciudadanía y democracia, ya que en un determinado momento afirma: "*es el tipo de enseñanzas que los docentes tendríamos que ofrecer, si realmente queremos potenciar las habilidades de los niños, para que puedan participar en una sociedad democrática*".
- Así también, menciona tal como en el caso de la Observación II como a partir de la implementación del juego como enseñanza generó favorecer competencias de compañerismo entre pares.
- Además destaca la importancia de llevar a cabo estrategias que pongan de manifiesto el arte, ya que el mismo permitió que los niños expresaran sus emociones con libertad y sinceridad.

De este modo la residente muestra de modo constante una predisposición como adulto a la escucha del niño, ya que tal como afirma Piotti (2011) la misma se hace posible cada vez que se generan contextos apropiados para la expresión como así también al explorar otros lenguajes y a jugar con ellos.

Finalmente las dos narrativas, tienen un punto de coincidencia: las dos residentes, más allá de llevar a cabo su formación docente y prácticas en contextos diferentes, manifestar ideas y posicionamientos distintos; afirman que, cada vez que utilizaron una estrategia donde se llevó a cabo la participación de los alumnos vieron resultados buenos y lo califican como instancias netamente positivas para su formación

Conclusión

La participación infantil en el ámbito escolar, está determinado por un encuadre jurídico legal que permite sustentarla como principio fundamental para el respeto de los derechos de niños, niñas y adolescentes: desde la proclamación de la CDN, hasta la aparición de la ley nacional N° 26.206 en nuestro país.

Así también la Nueva Ley de Educación la destaca como pilar fundamental de una escuela democrática, al atribuirlo como uno de los fines de la política educativa nacional al sostener que se debe *brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos,*

responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.[4]

Pero para que la misma se cumpla debe garantizarse el pleno ejercicio tanto en la escuela, ámbito de socialización secundaria donde se desarrolla el niño; como así construirlo desde la formación docente. Ya que quienes se forman como maestros se desempeñarán como agentes sociales en la escuela, asumiendo la responsabilidad de dar cumplimiento a los derechos de los niños y niñas que concurran a la institución.

Por ello, al pensar en responder la pregunta inicial, que presenta este trabajo y siguiendo la escalera de la participación propuesta por Hart, afirmo que el nivel de participación que se fomenta a partir de las estrategias de enseñanza propuesta por las residentes observadas determina una expresión infantil sujetada al permiso del adulto como así también de manipulación ya que el docente, de forma casi permanente, influye para que el niño/a exprese lo que él desea que responda.

Es decir que, las residentes llevan prácticas pedagógicas que violan la participación infantil, ya que no favorecen un ámbito de libertad y comunicación abierta que posibiliten el protagonismo del niño tanto en su aprendizaje como el ejercicio de sus derechos adquiridos.

En primer lugar, debo reconocer que enseñar favoreciendo la participación infantil no supone limitarse a seleccionar estrategias que se caracterizan por ser innovadoras o solo teniendo en cuenta el contexto de los niños destinatarios de la propuesta.

Sino que antes de exigir a los residentes una planificación, se deben analizar otros factores que intervienen constantemente en el momento de ponerlas en acción tales como qué sentido y significado posee la elección de la estrategia y poder analizar desde que *posicionamiento político* se ejecutará la misma.

Al abordar el *posicionamiento político* de él o la residente debo pensar en dos factores:

- Por un lado de qué modo el practicante lleva a cabo una relación de *contigencia* tal como la define Carli (2002) con el niño o niña que asume el rol de estudiante dentro del contexto áulico, ya que tal como lo afirma la autora: “los discursos educativos son un espacio privilegiado para analizar los enunciados acerca del niño en la medida en que allí es nombrado, clasificado, imaginado, transformado en objeto de *sujetación* que a la vez que lo disciplina lo convierte en miembro de una cultura y de una sociedad”. (p.28)
- Por otra parte, puedo deducir que cuando un estudiante ingresa en la formación docente trae consigo un *habitus* construido en su trayectoria escolar con anterioridad. Lo que significa que se ha apropiado de prácticas normalizadoras características de la educación tradicional en la escuela primaria tales como: formar una fila para entrar al aula, posicionarse frente

[4] Inciso c) del Artículo 11 de la Ley N°26.206.

al grupo para enseñar, entre otros: siendo la unidireccionalidad la característica que atribuye al docente, de modo tal que en el aula la única voz habilitada para enseñar es él o ella.

Como consecuencia, el maestro en la instancia de práctica, manifiesta su *habitus* adquirido reproduciéndolo implícitamente mientras enseña.

Considero así también destacar que las prácticas que se llevan a cabo en instituciones escolares están signadas por rutinas instituidas que condicionan de modo implícito las clases de enseñanza: en el análisis de casos se observa cuando la residente espera que todos los niños y niñas entren al aula se sienten y hagan silencio para iniciar la clase.

Estos condicionantes hacen que el residente al llevar a cabo estrategias de enseñanza delimitadas por la disciplina (orden, silencio y una posición corporal rígida) y la unidireccionalidad del vínculo pedagógico, *reproduzca* un conjunto de ideas, valores y costumbres pertenecientes a su habitus, mientras al mismo tiempo, simbólicamente construye una ciudadanía que se aleja de los principios que fundan la escuela democrática.

Es por ello, que los casos presentados no solo se detienen en el tercer eslabón de la escalera de la participación, sino que al mismo tiempo no pueden avanzar hacia pasos siguientes, porque para ello es necesario derrumbar los condicionantes políticos que interceptan de modo permanente la subjetividad de quienes realizan la práctica.

Porque para construir una escuela democrática que garantice el ejercicio pleno de derechos por parte de los niños y niñas que aprenden, es necesario encender la multiplicidad de voces, habilitando la expresión de todos y todas, de modo tal que se cimiente la integración escolar para una vida comunitaria.

Ahora bien, ¿cómo escuchar esas voces si quién enseña no sabe escuchar? El docente debe estar abierto a la escucha, en los términos que los plantea Piotti (2011), generando de modo constante el progreso de la *participación infantil*. Por lo tanto para que las estrategias de enseñanza que se ponen en acción en las aulas sean andamiaje de una escuela democrática que favorece la participación infantil es necesario que las mismas:

- En lógicas convincentes, se distancien del control y el disciplinamiento escolar tradicional.
- Indaguen a los niños y niñas a través de preguntas que favorezcan la argumentación y la creatividad de quienes aprenden.
- No sean condicionadas por el tiempo cronológico, sino que puedan ser desarrolladas sin horario fijo, de modo tal que generen un proceso que potencie la expresión de niños y niñas.
- Cuestionen el sentido de las prácticas instituidas, para construir un nuevo paradigma de enseñanza que permita a los niños y niñas participar en su aprendizaje.

Por lo tanto y a partir de lo expuesto, abro una nueva pregunta que interpelan mis prácticas como formador de formadores:

¿Cuál es el desafío de la formación docente para promover maestros que en sus prácticas pedagógicas garanticen el ejercicio del derecho a participar que poseen los niños y niñas del nivel primario, favoreciendo así la construcción de una escuela democrática?

Quizás no pueda dar una respuesta precisa, pero sí creo que las siguientes acciones en Formación Docente iniciarán la construcción de un rol docente en consonancia con el Sistema de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes:

- Promover una formación basada en la reflexión sobre las propias biografías escolares de los estudiantes que permita abordar el sentido de las prácticas instituidas y qué participación tuvieron en su aprendizaje.
- Concientizar sobre los derechos del niño, niña y adolescentes, no solo informando sino formando agentes sociales que los garanticen.
- Generar espacios que promuevan la planificación de estrategias de enseñanza que fomenten la *participación infantil*, siendo ese el eje que guíe sus prácticas.

La escuela democrática no debe ser abordada como una utopía, sino que para que la misma se lleve a cabo, se necesita construirla desde la acción conjunta de todos los actores, y esto involucra la participación de los niños y niñas que aprenden. La cual solo es posible, si es promovida por los agentes responsables de la institución escolar, y para saber cómo realizarlo la Formación Docente Inicial se constituye en el ámbito propicio para desarrollarse.

Bibliografía

- ANIJOVICH, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas.* Paidós. Buenos Aires.
- ANTELO, (2008) “Contra la resignación” Revista “En Cursiva” n°4 Año 3. p. 6-9
- BIRGIN, A. (2012), “Introducción”, *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Paidós, Buenos Aires.

- CARLI, Sandra (2002). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- DIKER, G. Y TERIGI, F. (1997), *La formación de los maestros y profesores: hoja de ruta,* Paidós. Buenos Aires, Caps. 3.1 a 3.6. y 4.1 a 4.2.
- GVIRTZ, Silvina, Palamidessi, Mariano. (2005) El abc de la tarea docente: currículo y enseñanza. Bs.As. Aique.
- MEIRIEU, P. Octubre, 2013 "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica". Conferencia en Ministerio de Educación de la República Argentina. Buenos Aires.
- MURGA – ANZOLA (2011) "Desarrollo de Sistema de Protección Integral de derechos en el ámbito local" Cuadernillo n° 2. Ministerio de Desarrollo Social. Buenos Aires
- PINEAU, P. (2012), Docente "se hace": notas sobre la historias de la formación en ejercicio, en Birgin, A., *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Paidós. Buenos Aires.
- PIOTTI. M. (2011) "Trabajo Social en las Estrategias con Niñas/os y Adolescentes." Ponencia presentada en III Jornadas Regionales de Trabajo Social. "Políticas sociales, ciudadanía y justicia social". Desde Argentina hacia Latinoamérica. Villa María. Córdoba.

- Piotti, M, Marrone, M, Machinandiarena, A. (2012) La participación de Niños/as y Adolescentes en el Sistema de Protección. Integral de Derechos, ¿es eso posible? Libro virtual del V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia - San Juan, 2012 – Pág. 795-740. Disponible en: http://vcongresoinfancia.sanjuan.gov.ar/ebook/files/assets/basic-html/index.html#1
- TORGERSON, D. (1992) "Entre el conocimiento y la política: tres caras del análisis de política" en AGUILAR VILLANUEVA, El estudio de las políticas públicas, Estudio Introductorio, México
- TOVILLAS, P. (2010) Bourdieu : Una introduccion, Quadrata, la ed., Buenos Aires :
- Leyes
    - Ley n° 26.061 Protección Integral de Niños, niñas y adolescentes. Buenos Aires. 28 de septiembre de 2005
    - Ley n° 26.206. Ley de Educación. 14 de Diciembre de 2006
- Documentos
- Res. 24/07. Consejo Federal de Educación. 2007. Buenos Aires

Anexos

Narrativa I

Mi nombre es JG, soy estudiante del Profesorado de Educación Primaria de la escuela Normal Superior “Doctor Antonio Sagarna” N°4 y estoy cursando el cuarto año de la carrera.

La profesora de la cátedra me comunicó que llevaría a cabo mis prácticas en la escuela n° 1 “Carlos María de Alvear”.

¡Pensar que yo fui alumna de esta institución, la primer escuela en la ciudad de Nogoyá!... El movimiento permanente de chicos concurriendo a clase, docentes que llegan con bolsos y carpetas, pero hay algo diferente, esa soy yo dirigiéndome hacia la entrada dispuesta a dar mi primera semana de clases.

Esta fue una semana muy especial para mí porque tuve la oportunidad de ser la maestra del grado durante todo el día y esto va más allá de los conocimientos que adquirí en mi formación, esta experiencia no fue tan sólo unos cuantos días de clases, sino que quedó en la biografía de mi vida y así poder demostrarme a mí misma que elegí el camino correcto al pretender capacitarme para enseñar, al invertir horas de esfuerzo durante estos cuatro años como estudiante con 24 años de edad.

Miles de pensamientos pasaron por mi mente segundo a segundo, porque aún teniendo todo en orden y planificado soy una persona y me puedo equivocar.

Quería entrar y transmitirles a los chicos lo que sabía , ver como ellos reaccionaban, si aprendían y disfrutaban de mis clases.

Entré al aula con un poco de nervio, ya que los estudiantes son dueños de ese contexto y pude ver y sentir cuando yo estuve de ese lado siendo la alumna que ellos son el día de hoy.

El grupo de alumnos era un poco desordenado se pelaba entre ellos y hablaban mucho.

Cuando comencé a dar mi primera clase sobre experiencias de los cambios de estado físico de la materia me sentí muy bien, ya que a los chicos les gustó participar y pude llevarlas a cabo con éxito, sin embargo hubo un corte inoportuno de 80 minutos que dificultó el cierre de la misma.

Al momento de documentar el experimento, el grupo trabajaba, pero en desorden y ruido, quedando en evidencia su falta de hábito, característico del grupo desde un comienzo; más allá de todo, no me detuve a pensar en las causas (tarea pendiente a realizar por la docente del grado) y continué con la labor.

Queda comentar ya que sería demasiado imparcial no hacerlo los puntos que me parecieron negativos con respecto al grupo, el desorden y el ruido, además tuve un caso serio de un nene muy violento, el cual golpeaba a sus compañeros sin razón aparente, pateaba los útiles ajenos, contestaba mal y cuando se enojaba era imposible hacerlo entrar en razón, además de no tener claros los límites que se deben hacer respetar en toda institución educativa, tarea que me encantaría realizar si tuviera la oportunidad de ser personal de la misma.

Lo positivo durante las clases fue ver que la mayoría de los niños sentían entusiasmo por aprender de una manera diferente, que me aceptaran como su docente y brindaran su predisposición a ayudar, incluso poniendo en orden a sus compañeros, regalándome todos los días un abrazo y un beso, y llevando a cabo sus actividades en forma prolija, completa y de manera correcta.

Otra situación desfavorable, sobre todo para el aprendizaje de los alumnos fue el día que dí una clase de matemática sobre divisiones de dos cifras. Como siempre fui correctamente preparada tanto con los materiales como con la base teórica y práctica (en el sentido de cómo se enseñar el contenido) del tema. Avanzada la clase, y los chicos habiendo entendido claramente las explicaciones, se suscitó una diferencia con la docente del grado, en cuanto a cómo se debe desarrollar y enseñar el contenido ya mencionado, manteniéndome firme en mi postura, de todas maneras tuve que comenzar de vuelta el tema utilizando la metodología impuesta por la maestra.

Las maestras fueron muy amables y nunca me dejaron sola en ningún momento, me llevaban con ellas a la sala de maestros donde tomábamos mate y disfrutábamos de charlas en los momentos libres, también tengo que destacar que me ayudaron mucho con los planes de clases, prestándome material y dándome su opinión de cómo prepara las clases.

Lo más lindo e inesperado por mí fue la despedida que me hicieron la última clase, ese día salimos al patio en la última hora, nos sentamos en ronda debajo de un árbol donde la maestra Alfonsina me leyó una hermosa carta deseándome lo mejor y mucho éxito en mi nueva etapa, estaba firmada por todos los alumnos, quienes en ese momento estaban felices por los regalitos que yo les había entregado pero a la vez triste porque me tenía que despedir de ellos; los abrazos, besos y felicitaciones fueron muchas y muy gratificantes.

A la salida en la formación la señora Vice directora, los docentes y alumnos de la Institución me despidieron con un fuerte aplauso y me obsequiaron una rosa; yo estaba muy emocionada y feliz por haber terminado una etapa muy importante en mi carrera aunque no sea definitoria, ese momento es único e inolvidable y cada palabra, consejo, abrazo o beso es algo que nunca voy a olvidar.

Esta etapa de residencia intensivas fue muy linda, aprendí muchísimo y me llevo muchas enseñanzas, el poder ser la maestra del grado por toda una semana y ver que ellos aprenden lo que vos les enseñar, también ver el amor que ellos te dan y lo importante que sos para ellos es algo maravilloso, creo que nunca me voy a olvidar de cada uno de los alumnos que tuve a lo largo de mi carrera, cada uno fue único y especial, y de cada uno me llevo un aprendizaje.

Narrativa II

Para comenzar y transfiriendo a mi memoria aquellos sentimientos que me interpelaron a la hora de abordar mis practicas docentes, me gustaría hacer énfasis en aquellas expectativas, que presentaba a la hora de abordar mi experiencia.

Expectativas por conocer mi grupo, 5to grado “A”, de abordar mis clases, de llevar a cabo cada una de las estrategias planificadas, en fin, eran muchas las esperanzas positivas,

que obtenía con este grupo de niños. Creo que es fundamental, tener esta visión positiva, a la hora de llevar a cabo, en este caso, una experiencia, proponerse metas; esto ayuda sin dudas a la actitud de la persona, a la seguridad en la hora de poner en juego mis enseñanzas como así también poder contribuir de la mejor manera a la convivencia, fomentando un clima afectivo en el aula.

En este sentido, Bandura (1977) en el libro de la autora Coronado Mónica (Mónica, 2012), sostiene que las expectativas que desarrollan las personas de realizar con éxito una tarea influyen significativamente en la motivación por llevarla a cabo. La autora afirma que las expectativas activan, orientan, dirigen la conducta y, consecuentemente, determinan no solo la calidad de los aprendizajes, sino también el nivel de logro que se alcanzará posteriormente.

Rebeca Anijovich, (Anijovich, 2014) afirma que la educación inclusiva tiene el propósito común de desarrollar en todos los niños las capacidades, los conocimientos y las actitudes para ser independientes, y lograr mejores resultados escolares, como así también para construir sus proyectos de vida.

De acuerdo a mi experiencia, podría decir que de alguna manera se contribuyó a lo mencionado por la autora, ya que, en todo momento me dirigí hacia los alumnos enfatizando lo que ya sabían, indagando y atendiendo cada uno de sus intereses, así no alcanzara a cerrar la clase, socializando con una reflexión final. Creo que de esto se trata, de atender cada diversidad, cada historia diferente que trae el alumno, indagando en sus inquietudes, potenciando sus habilidades y fortalezas, para luego debatir en grupo; aquí, se abre una puerta hacia las dudas, el debate, donde cada uno con la guía, en este caso, desde mi lugar como practicante, arribándolos hacia la conceptualización, llegan a construir con sus palabras, el conocimiento científico. Así, es como los chicos encuentran sentido a sus aprendizajes.

Este, es el tipo de enseñanzas que los docentes tendríamos que ofrecer, si realmente queremos potenciar las habilidades de los niños, para que puedan participar en una sociedad democrática.

A lo largo de mi experiencia como residente, pude dar cuenta como reaccionaban los chicos frente a cada propuesta. Por un lado, aquellas en las que se tenían que resolver de manera individual y, por otro, las que demandaban un intercambio de conocimiento a través del trabajo en parejas o colectivo.

Cabe destacar que “es importante combinar consignas individuales, en parejas y en equipo, porque todos estos modos de trabajar son necesarios para el desarrollo de un aprendizaje autónomo” (Anijovich, R; Malbergier, M & Sigal, C. , 2012). En este sentido, vale considerar la importancia de cada una de estas instancias, porque los estudiantes obtuvieron beneficios a través de ellas poniendo en juego diversos conocimientos.

Respecto a mis prácticas puedo mencionar instancias significativas donde se implementaron estas tres modalidades de trabajo.

De carácter individual, puedo resaltar como ejemplo, cuando cada niño después de la escucha atenta del cuento: “Animal de pelo fino”, tuvieron que modificarlo inventándoles un final, cambiando los personajes o un lugar diferente de la historia del cuento, de esta manera se trabajaban las descripciones. Esta instancia resulto muy divertida e interesante a la hora de socializar sus producciones.

También se propició la segunda instancia de trabajo, en las se proponían actividades en dúos. Aquí, los estudiantes consultaban sus inquietudes respecto a lo trabajado con su compañero; intercambiando, y poniendo en juego sus conocimientos.

Posteriormente, teniendo en cuenta el trabajo en pequeños grupos, puedo mencionar la actividad final de matemática, allí se pusieron en juego todos los conocimientos adquiridos, mediante la realización de un juego, donde pequeños grupos tenían que resolver consignas para descubrir letras y así formar por grupos una palabra, que, uniéndolas, constituíamos un mensaje haciendo énfasis a lo productivo que es trabajar en grupo, ya que además de fomentar al compañerismo, se obtienen más y mejores resultados .

Cabe destacar que, en cada una de estas instancias, se incentivaba la socialización y el establecimiento o afianzamiento de los vínculos interpersonales.

Para culminar, me gustaría destacar una modalidad de trabajo, que llamó mi atención: la destreza artística, y a partir de esto, surgió la propuesta superadora. Logré dar cuenta que esta modalidad de trabajo, aparte de entretenerlos, de expresarse y canalizar su estado anímico de un modo positivo, se generaba un espacio afectivo, un verdadero clima de inclusión.

Continuando con esta idea y aportando a lo vivenciado durante mis experiencias, los autores: Mendoza, Nora y Martínez, Rubén (Nora Aguilar Mendoza y Rubén Fischer Martínez, 2001) sostienen que las actividades artísticas contribuyen al desarrollo integral de los niños, porque mediante ellas progresan en sus habilidades motoras y las fortalecen al utilizar materiales, herramientas y recursos diversos como: tijeras, pinceles, crayones, títeres, entre otros. Los niños expresan sus sentimientos y emociones y aprenden a controlarlos a partir de una acción positiva. Logran darse cuenta de que otros tienen diferentes puntos de vistas y formas de expresarse aunque el motivo de la creación artística sea común, mientras aprenden que su forma de expresión no es la única, también valoran la diversidad.

Para culminar, vale destacar que “una enseñanza que atienda a la diversidad debe responder al desafío que supone brindar a cada alumno en particular la atención necesaria a fin de contemplar y satisfacer sus posibilidades y necesidades educativas con variados recursos que estimulen el desarrollo de habilidades para facilitar una enseñanza autónoma y un aprendizaje cooperativo” (Anijovich, R; Malbergier, M & Sigal, C. 2012).