



Especialización en Pedagogía de la Formación
Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata
Cohorte 2011-2012

Trabajo Final Integrador

CIUDAD EDUCADORA: ENTRE LO POPULAR Y LO PÚBLICO

***Sistematización crítica del dispositivo implementado en la práctica de
Primer año en un Profesorado de Educación Primaria de la
Provincia de Buenos Aires***

Especializanda: Rosana CESARONI

Directora: Mg. María Gabriela MARANO

Ensenada, NOVIEMBRE 2020

INDICE

Agradecimientos.....	4
Capítulo 1. LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS COMO PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO	
Presentación de la práctica educativa.....	5
Justificación de la relevancia de sistematización de práctica educativa tomada como objeto de análisis	9
La sistematización de las prácticas y sus aportes a la producción de conocimiento sobre la educación.....	11
Propósitos: <i>¿qué y para qué sistematizar?</i>	13
Fundamentación teórica.....	14
Resolución metodológica.....	22
Capítulo 2. LA PRÁCTICA SISTEMATIZADA: PROCESOS Y SENTIDOS	
La experiencia desarrollada: descripción e interpretación.....	25
Nómina de las organizaciones en que se trabajó.....	28
Breve caracterización de cada una. Dificultades, logros y aportes que nos dejaron.....	29
Análisis de relatos de las/os actores.....	36
Reflexiones Finales.....	41
Bibliografía.....	44
Anexo 1 Sistematización de escritura de los proyectos comunitarios.....	47
Anexo 2 Registro fotográfico.....	55

“Estar fuera del pueblo es una forma de quedar contra el pueblo”

Paulo Freire
Pedagogía de la Resistencia, 2004

AGRADECIMIENTOS

A Simón Rodríguez por levantar la bandera de la educación popular cuando estaba todo por hacerse.

A Paulo Freire por la teoría amorosa y la práctica coherente.

A la política pública del Diseño Curricular de Superior que deja ver un horizonte.

A las organizaciones comunitarias que nos dejaron explorar sus territorios.

A las infancias, de las que aprendimos más, de lo que les fuimos a enseñar.

A las/os estudiantes del Campo I, por el aprendizaje compartido en cada territorio.

A la Directora del presente trabajo, Mg. María Gabriela Marano, quien acompañó durante mucho tiempo la escritura, aportando al sentido y calidad que debía tener.

A quienes en el acto de leer el presente texto, lo completen.

A la Escuela Pública de la que provengo y a la que sigo llegando...siempre.

CAPÍTULO 1:

LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS COMO PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Presentación y caracterización de la práctica educativa

El trabajo que se presenta se inscribe en la **modalidad de sistematización de experiencias educativas**. El mismo se llevó a cabo con estudiantes de 1° año del Profesorado de Educación Primaria en la Asignatura Campo de la Práctica I del ISFD y T N° 90 del distrito de Punta Indio, provincia de Buenos Aires¹.

En relación a la función de investigación² otorgada a los Institutos de Formación Docente, las mismas se enmarcan en las políticas educativas del INFD ya que “La creación del INFD, establecida en la LEN N° 26.206 y normada en abril de 2007, significó el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina e implicó, sin dudas, un cambio crucial en las políticas para el sector a nivel nacional, con un modelo federal. En el marco político-institucional promulgado se estableció que la investigación era una de las funciones básicas de los institutos (Marano M.G 2017:2) estableciéndose además, los alcances de dicha política educativa, mediante “la Resolución INFD N°3 de agosto de 2007 se aprueba como línea estratégica del Instituto, el fortalecimiento de investigaciones educativas que incidan en el mejoramiento de las prácticas docentes, la gestión institucional y la promoción del intercambio horizontal de experiencias innovadoras. (Marano MG 2017:4).

Lo mencionado anteriormente, da cuenta de una política de Estado definida en “el Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010 (Res. RCFE 23/07), donde se dedica una sección especial al tema de la investigación -la “necesidad de promover la investigación y la experimentación pedagógica para el mejoramiento de las prácticas docentes”- y como estrategia a seguir: el “fortalecimiento del desarrollo de la investigación pedagógica sistemática y la publicación de *experiencias* innovadoras” (problema 8: pág.23). A su vez, en el *Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015* se da continuidad a esta línea de trabajo (...) Se espera que los resultados de las investigaciones se conviertan en insumo para diseñar

¹La etapa de indagación se desarrolló durante el período 2011-2012.

²CFE Res. N°30/08

y/o implementar estrategias que incidan en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Marano M.G 2017:4)

Situada en las políticas educativas que el Estado promueve a través del INFD se presenta esta sistematización crítica de experiencias pedagógicas, denomina **“Ciudad Educadora entre lo popular y lo público”** (Cesaroni 2012), que tomará como objeto de relevamiento y estudio las Prácticas Pedagógicas de primer año del Profesorado de Educación Primaria. El carácter peculiar de las mismas es que durante el primer año de la carrera de formación docente inicial, las prácticas se realizan en organizaciones sociales y espacios no formales, considerando a la ciudad como educadora y dando cuenta de la complejidad del campo educativo, más allá del sistema educativo e incluyéndolo.

En este trabajo, se pretende recuperar la implementación del dispositivo denominado “Experiencia Social”, basado en la Educación Popular de Paulo Freire y su pedagogía dialógica sustentada en el vínculo dialéctico “el educador es educado mientras educa en un trabajo político pedagógico” (Diseño Curricular de Educación Superior - Formación Docente de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, 2007: 86)³, sumando además la idea de “El Viaje” que adviene proceso educativo, tomada de Simón Rodríguez.

El análisis de sistematización de experiencias pedagógicas que se propone, pretende seguir de cerca el cambio curricular implementado a partir de 2008, luego de sancionada la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley Provincial N° 13688, observando que el Diseño Curricular para la Educación Superior⁴, define para la Asignatura Campo de la Práctica I, una innovación importante: el campo de intervención donde se realizan las prácticas son las organizaciones comunitarias bajo el paradigma de Ciudad Educadora

A partir de 2008, la educación en Argentina ha vivido una fuerte transformación curricular en todos los niveles del sistema educativo, persiguiendo la utopía de crear condiciones para una sociedad más justa, restituyendo el derecho a la educación. En el caso de la formación docente, la enseñanza será el núcleo fundante “cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural. De este modo, se hace posible articular los dos ejes de la formación docente: el de la enseñanza y el del contexto” (Davini, 2002: 60), dado que “formar al docente

³ En adelante se expresará como DC para referirnos al Diseño Curricular de Formación docente de nivel primario de la provincia de Buenos Aires.

⁴El mencionado DC para el Profesorado de Enseñanza Primaria no ha sufrido actualizaciones. Los DC de los Profesorados de Matemática, Inglés, Lengua y Literatura y otros se actualizaron en 2017. Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Res. CFE N° 286/16).

como profesional de la enseñanza implica la construcción de valores y actitudes (...) al servicio de la humanidad (D.C.2008:17).

Siguiendo a Popkewitz, “los programas de reforma son respuestas a los cambios y forman parte de los mismos, que se producen a medida que las naciones se enfrentan a las transformaciones ocurridas en los diversos sectores de la vida social” (Diker y Terigi, 1997:23).

La reforma curricular que analizamos obedece a esa necesidad de acompañar el devenir histórico, donde las clases populares ya están incorporadas a la escuela por la obligatoriedad de la educación pero, sobre todo, por el derecho de ciudadanía que tienen de estar allí, siendo preciso garantizar su permanencia y promoción, noción que no arbitrará el Diseño Curricular por sí sólo, sino que serán las subjetividades que el mismo pueda tallar en las/os maestros en formación lo que hará posible la viabilidad del Diseño Curricular.

El **ISFD y T N° 90**, sede de la experiencia de sistematización que se analiza, es el único centro educativo de Nivel Superior del distrito de Punta Indio y pertenece a la Región 1. Posee una matrícula de 300 estudiantes entre carreras pedagógicas y técnicas. Forma parte del Sistema Educativo Provincial que está organizado en 135 distritos ubicados en 25 regiones educativas con un total de 164 Institutos de Formación Superior⁵entre públicos y privados.

El Profesorado de Primaria del mencionado establecimiento, abre su inscripción año por medio, es decir, esta carrera no está disponible todos los años. La matrícula que se inscribe tiene las siguientes características a lo largo de los años, un 80% son estudiantes recién egresados del nivel secundario, en su mayoría mujeres y 20% de personas mayores de 30 años que deciden continuar sus trayectorias en el Nivel Superior.

En este trabajo, se pone especial énfasis en el análisis del espacio *curricular Campo de la Práctica I*, siendo que las intervenciones se realizan en las organizaciones de la comunidad, bajo la idea de Ciudad es Educadora. De esta manera, se propone transitar por nuevos territorios no escolares, generando una ruptura con la formación anterior y en consecuencia un “impacto en la formación inicial de los estudiantes y en los docentes formadores” (D.C 2008:66).El contexto en el que se propone trabajar ya no es la escuela, sino que son, por ejemplo: la biblioteca popular, la guardería municipal o el merendero del barrio, organizaciones pobladas de infancias y juventudes.

Siguiendo a Coscarelli (2008:6) el actual diseño estaría situado en “un paradigma articulador con centralidad sociocultural y con intencionalidad político cultural”. Nos

⁵Dirección de Información y Estadística. Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Relevamiento Anual 2019

preguntamos, entonces: ¿Qué desafíos nuevos se generan para la formación docente? ¿Qué lugar ocupan dentro de este paradigma las organizaciones de la comunidad? ¿Qué relación hay entre los territorios de la ciudad educadora y los territorios escolares?

En relación a los interrogantes planteados, desarrollaremos algunas ideas acerca del concepto Ciudad Educadora. Miguel Santos Guerra (1977) dice que “el espacio es el útero en el que nos formamos”. Me gusta pensar que ese útero que alberga por un tiempo a las/os maestros en formación durante el primer año del profesorado, son las organizaciones comunitarias de las que formamos parte y donde fuimos capaces de pensar, sentir y hacer de un modo artesanal y único. Siguiendo a Santos Guerra: “La multiculturalidad que se encierra en la ciudad ofrece una inmensa gama de posibilidades educativas”(1977) y es, justamente, la multiculturalidad lo que se pone de manifiesto en el Campo de la Práctica I, cuando se les informa a las/os estudiantes del Profesorado de Primaria que iremos al territorio de lo comunitario, que no será la escuela el espacio que nos reciba para comenzar la construcción del rol docente, sino que serán las instituciones de nuestra ciudad las que nos enseñarán acerca de la diversidad, la inclusión y el respeto a las culturas.

En un famoso texto escrito para la UNESCO titulado *Aprender a ser*, Edgar Faure(1973:275)proponía sacar a la educación de los espacios cerrados en donde se hallaba confinada, para trasladarla a los lugares de reunión, las fábricas, las plazas, los parques, las calles es decir a los espacios públicos. Podríamos afirmar, que la ciudad se construye en escenarios y ambientes globales de aprendizaje en donde confluyen procesos, estrategias y vivencias educativas, así como el concepto de educación permanente a lo largo de la vida.

Jair RodríguezRodríguez (2008) reflexiona diciendo: “La ciudad no es sólo un fenómeno urbanístico; está constituida por las sinergias que se producen entre las instituciones y los espacios culturales, que nos brindan la posibilidad de aprender en la ciudad; entre la producción de mensajes y significados y que nos permiten, al propio tiempo, aprender de la ciudad y, también, de su pasado y su presente, muchas veces desconocido”. Hay algo de la construcción de lo público cuando nos adentramos en una institución para habitarla formando parte de ella, esto es, comienza en las/os maestros en formación un hecho fundante para su profesión, me refiero a la toma de conciencia de que participar de ese territorio desde la propuesta de un proyecto cultural pensado y planificado para ese espacio, los constituye como enseñantes, supuesto que confirmé cuando recibí los relatos de experiencias escritos por ellas/os.

Continúa Jair Rodríguez Rodríguez (2008):“La relación entre la ciudad y el conocimiento es muy antigua, pero especialmente entre la ciudad y la formación del

individuo. De ello es prototipo la ciudad griega con el ágora y la academia (la polis) y la ciudad romana con sus foros y liceos (la civitas); allí se daba la formación académica de la época y la educación pública en el ejercicio del debate político de los ciudadanos”. Entonces es cuando queda claro que en la ciudad se aprende porque así se ha sostenido este movimiento a lo largo de la historia, desde el fondo de los tiempos la ciudad ha formado a las personas, generación tras generación.

Justificación del proyecto de sistematización de práctica educativa tomada como objeto de análisis

Teniendo en cuenta que la reforma curricular se pone en marcha a partir de 2008 y que en 2011 egresa la primera cohorte bajo este nuevo paradigma, resulta necesario recuperar a través de la sistematización de experiencias pedagógicas, lo concerniente al trabajo en el Campo de la Práctica I del Profesorado de Primaria. Siendo que hay escasos antecedentes al respecto, se considera que el conocimiento que pudiera surgir, derramaría en aportes a un campo poco explorado hasta el momento.

Desde el principio, este trabajo ha pretendido analizar las prácticas docentes durante la formación inicial, a través de la metodología de **sistematización de experiencias educativas**, más allá de que Alfonso Torres Carrillo mencione que “su impacto sobre las prácticas educativas y sociales concretas todavía es marginal (...) la sistematización continúa siendo una promesa incumplida”. En muchas oportunidades, la sistematización se asume de un modo simplista ya que quiénes la desarrollan ven en su propia práctica la única fuente de verdad, cuestión que la ciencia no considera como válido. Sin embargo, la afirmación anterior “no desvirtúa la pertinencia de la sistematización como estrategia para comprender más profundamente las prácticas de intervención y acción social, para recuperar los saberes que allí se producen y para generar conocimientos sistemáticos sobre ellas (Alfonso Torres Carrillo 1998:2)

Al mismo tiempo, Alliaud considera que la sistematización de experiencias sirve “para producir saber, recupera lo hecho y producido por lo sujetos en sus prácticas cotidianas suponiendo que, a partir de ese saber (o de un saber así producido), las prácticas pueden mejorarse. La autora sostiene que está en relación con “lo que se hace o se aprendió a partir de lo que se vivió, de lo que a uno “le” pasó, de lo que se experimentó. La capacitación de los educadores, según Freire, no puede efectuarse siguiendo ciertos métodos tradicionales que separan la teoría de la práctica, negándole importancia a una u otra. La capacitación para el

autor- debe basarse en un análisis crítico de la práctica, que no dicotomiza el saber del sentido común del otro saber, más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios” (Alliaud2011:3)

A propósito de lo anterior, es necesario delinear algunos conceptos teóricos básicos referidos a la metodología de sistematización. Alfonso Torres Carrillo, la define como la “modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social, para nuestro caso educativas, que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben” (Alfonso Torres Carrillo, 1998:4)

Complementando lo antes dicho, Messina (2005:7) conceptualiza a la sistematización como “un proceso que parte de la práctica, reflexiona la práctica y produce saber para transformar la práctica. En la sistematización son los propios sujetos, organizados en colectivos, quienes realizan la tarea. Sin embargo, no existe un único enfoque de sistematización y se observan diferencias significativas entre ellos”.

El proceso de sistematización es polifónico y la escritura es una estrategia imprescindible para dar cuenta del pensar y del sentir de las/os maestras en formación, a partir de objetivar la propia práctica a través de la descripción densa cuya posterior reflexión permite comprender los sentidos que conforman determinadas prácticas sociales, que al ser comunicables permiten ampliar el conocimiento de diferentes campos en este caso la formación de maestra/os. En palabras de Torres Carrillo: “forma como sujetos de conocimiento a los propios involucrados” (Carrillo 1998: 5). Respecto de la escritura, Alliaud trae la idea de Benjamín al decir que “la huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro” (Benjamín, op. cit.: 119 en Alliaud 2011:9).

Se podría afirmar, que -al sistematizar la experiencia-, en el sentido que venimos expresando, se recupera y pone en circulación un saber que resulta fructífero para potenciar lo que se va decidiendo y lo que se va haciendo. Es Alliaud (2011:10) quién reflexiona acerca de la producción colectiva de conocimientos a partir de la sistematización diciendo que “favorece la construcción pública, entendida como la formulación de un universal a partir de significados y vivencias particulares. Se abre así la posibilidad de ir construyendo un texto o relato común entre quienes comparten una experiencia que es de cada uno y a su vez de todos”. Tal vez sea en este punto donde se encuentre el aporte principal de la escritura y

objetivación de la experiencia, el texto común que va surgiendo en la expresión de la voz individual, que se va superando en función de lo colectivo, para formar la trama donde sostener el relato.

La sistematización de las prácticas y sus aportes a la producción de conocimiento sobre la educación

Decidir el método de sistematización para definir el camino a recorrer en relación al objeto de estudio que nos convoca, la experiencia de la práctica docente durante el primer año de la formación inicial de maestras/os, no es una mera recopilación de datos, emociones, pensamientos y sentimientos, sino que sistematizar la práctica, está en relación a reflexionar sobre ella, a partir del registro que cada estudiante pueda hacer de su propio proceso.

El paradigma de formación docente anterior a la reforma de 2008, ubicaba las prácticas pedagógicas dentro de la educación formal, en el espacio escolar. Este nuevo paradigma que nos desafía actualmente, ubica a las prácticas docentes en el contexto de lo comunitario, esto está en relación a la prescripción del Diseño Curricular cuando establece un horizonte formativo relacionado a la construcción de una/un docente comprometida/o con la comunidad, con la cultura y con el contexto en el que se inscriben las clases populares. Se trataría de superar las decepciones de la formación tradicional, por eso se busca “articular aquello que parecía dissociado entre la teoría y la práctica” (Alliaud 2011:2).

Al sistematizar la experiencia de la práctica, se busca desarrollar en las/os maestras/os en formación, actitudes de reflexión, crítica y autocrítica que permitan aprender de lo que sucedió mientras estuvieron en las organizaciones comunitarias donde actuaron. La sistematización forma como sujetos de conocimiento a las/os propias/os involucradas/os y son ellas/os quienes toman las principales decisiones más allá del aporte de especialistas. Reconoce la complejidad de las prácticas educativas y de las intervenciones sociales atravesadas por el contexto político social y cultural, reconoce la identidad de los grupos y de las organizaciones que las impulsan. Por otra parte, al reconstruir e interpretar la propia experiencia se abre la posibilidad de apropiarse críticamente de las propias maneras de actuar, de pensar y de explicarse su rol durante el proceso de aprendizaje que transitan.

A partir de lo anterior, con la sistematización de experiencias se busca construir aprendizajes que trasciendan los proyectos que se desarrollaron en las organizaciones donde trabajaron y que les sirvieron de referencia, se intenta además, que esos aprendizajes

constituyan criterios útiles para otras prácticas, pero no en el sentido de establecer modelos ni reproducciones automáticas en otros ámbitos de sus vidas profesionales, sino en el sentido de reinventarlos o recrearlos, teniéndolos disponibles dentro de una imaginaria caja de herramientas para aplicarlos a nuevas situaciones en nuevas experiencias, pudiendo aportar a la toma de decisiones futuras.

Los aportes que la sistematización hace a las prácticas, siguiendo a Torres (1998) estarían en relación a generar:

- Producción intencionada de conocimientos; porque hay que definir un plan, estrategias, objetivos, metodología y reconocer la realidad sobre la que se va a intervenir. Los proyectos de intervención sociocultural que propusieron los estudiantes a las organizaciones de la comunidad donde actuaron, estuvieron en sintonía con los intereses y misiones que dichas organizaciones tenían en la comunidad, no fueron a insertar propuestas disociadas con la realidad institucional de cada organización, sino que planificaron proyectos de intervención a partir del conocimiento de esos territorios.

- Producción colectiva de conocimientos, ya que son los propios involucrados los que deciden qué van a sistematizar, para qué lo harán y cómo se comunicarán los resultados. En el caso que se presenta, los estudiantes tomaron decisiones consensuadas acerca de las propuestas que harían y de las intervenciones que llevarían a cabo, trabajando grupalmente, con todo lo que la complejidad grupal exige en relación a los acuerdos y desacuerdos frente a la tarea.

- Reconocimiento de la complejidad del campo social y de las intervenciones educativas ya que el contexto donde se inscriben las prácticas debe ser reconocido en sus atravesamientos históricos, sociales, culturales, de clase, de sentido por lo tanto no cualquier intervención es posible, hay que reconocer la identidad de una organización para ofrecer algo acorde a las necesidades de la misma, debemos tener presentes cuáles son los ejes problemáticos que la atraviesan para proponer acciones que se inscriban en la identidad institucional dando lugar a los aprendizajes que se esperan y albergando también a las “contingencias y al azar propio de la vida misma” (Torres: 1998).

- Reconstrucción de la práctica en su densidad, a partir de relatos descriptivos sistematizados en entrevistas a los referentes de las organizaciones donde se trabajó y a través

de la escritura de Cuadernos de Bitácora, se fueron construyendo fragmentos siendo necesario reunir todas las piezas cuando volvimos al aula del Instituto 90 para reflexionar a partir de la reconstrucción de las prácticas educativas en las organizaciones de la comunidad, dando lugar al gran relato que se fue entramando de manera dialógica en sentido freireano.

- Interpretación crítica de la lógica y los sentidos de la práctica siendo un punto clave el trabajo del docente formador, para ayudar a través de la observación y las sucesivas devoluciones a los estudiantes, mejorar las intervenciones e ir tallando nuevos modos y mejores alternativas con el fin de fortalecer la praxis individual y grupal.

- Potenciar la propia práctica educativa y social a partir del conocimiento que se va generando realizar los ajustes para ganar en eficacia, pero a también recuperar herramientas conceptuales que permitan construir un andamiaje de saberes para otras situaciones a resolver en el futuro.

- Aportar a la teorización de las prácticas educativas y sociales, más allá de que toda sistematización busca establecer teorías científicas generales, nosotros nos hemos centrado en comprender el sentido de las prácticas a través de la reconstrucción crítica y la comunicación de los conocimientos o saberes construidos como aporte al campo de estudio.

Propósitos: ¿qué y para qué sistematizar?

El trabajo de sistematización que se presenta, se define a partir de los siguientes propósitos:

- 1- Presentar la propuesta innovadora implementada entre los años 2011 y 2012 en relación con el cambio curricular para la formación docente en Campo de la Práctica I del Profesorado de Educación Primaria del ISFD y T N° 90

- 2- Recuperar las experiencias de los principales actores involucrados para tomarlos como objeto de estudio en la sistematización de experiencia pedagógica.

- 3- Analizar los relatos de las/os participantes para generar conocimiento sobre la práctica educativa.

- 4- Observar algunas categorías para producir conocimiento que legitime el campo de intervención en relación a:

- Impacto del contexto comunitario en la práctica pedagógica
- Pertinencia del proyecto de intervención presentado por las/os maestros
- Trabajo interdisciplinario de profesores del ISFD Y T N° 90
- Comunicación de las experiencias de práctica en el ámbito institucional

Fundamentación teórica

Este trabajo de sistematización de experiencia educativa, hunde sus raíces en el proceso de reforma curricular, donde intentamos analizar el Campo de la Práctica I. El mencionado análisis supone pensar algunos referentes conceptuales en relación a las siguientes categorías:

- Diseño Curricular como política pública
- Impacto de la reforma curricular
- Pedagogías innovadoras
- Formación de formadores

¿Cómo ayudar a las/os estudiantes a construir saberes acerca de su rol profesional en este primer contacto con espacios de educación no formal? ¿Qué desafíos se les presentan a las/os formadores y a las/os estudiantes en estos nuevos espacios?

El Diseño Curricular de Formación Docente actual promueve una práctica de intelectual transformador, en el sentido de “hacer más político lo pedagógico y más pedagógico lo político (...) la enseñanza, la reflexión y la acción crítica se vuelven parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los alumnos a desarrollar una conciencia profunda y duradera en la lucha para sobreponerse a las injusticias y cambiarse a sí mismos (...) que los intelectuales transformadores se tomen en serio la necesidad de otorgar a los alumnos una voz activa en sus experiencias de aprendizaje (...) el punto de partida pedagógico no está en el alumno aislado sino en los actores colectivos en sus diversos ambientes, culturales, raciales, de clase, históricos y de género (...) apunta a las condiciones necesarias para crear nuevas formas de cultura, prácticas sociales alternativas, nuevos métodos de comunicación y una visión práctica del futuro” (Aronowitz y Giroux, 1987: 178).

Nos preguntamos en este trabajo ¿Cómo es posible a partir de un dispositivo didáctico promover en los y las estudiantes este pensamiento crítico? Somos conscientes de que la formación inicial no garantiza por sí sola, un posicionamiento político de intelectual transformador en las/os estudiantes del instituto, idea que nos amplía Zeichner diciendo “la formación inicial del profesorado opera con la creencia implícita de que puede producir competencias profesionales que después se pondrán en acción cuando los nuevos profesores se incorporen a su práctica profesional (...) una creencia optimista sobre la fecundidad del conocimiento pedagógico y de la experiencia de la formación inicial para la práctica de la educación (...). Los estudios sobre la socialización de los profesores destacan con regularidad que la preparación de profesores es una tarea normalmente de bajo impacto en la configuración de la profesionalidad y que sus efectos son débiles” (Zeichner, 1981). Como mucho podría aceptarse que es una fase de iniciación (Terhart, 1980: 148). Es el contacto progresivo con la práctica lo que realmente impregna al profesor del saber práctico profesional efectivo en la acción” (Sacristán, 1988:128). Pero ¿cómo tendría que ser ese contacto para que sea posible construir saberes que no sean la naturalización de lo dado?

Partiendo de la idea de que toda reforma curricular se inscribe en un campo más amplio y está determinada por factores sociales, políticos y económicos que la determinan “sólo podemos captar su significado si la analizamos como construcción política e histórica como práctica social que mantiene cierta relación con las estructuras más amplias en las que se inserta” (Macchiarola, 2000:47). Esto nos lleva a situar el Diseño Curricular actual en el campo de las políticas públicas presentes en nuestro país a partir de 2003.

Hay una **pedagogía de la formación**(Davini1995:121, Diker y Terigi 2008:215) que está en construcción para dar respuesta a lo que plantea Esteve cuando refiere, que el acelerado cambio social introduce nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, nuevos valores sociales y nuevas concepciones económicas, lo que demanda nuevos desafíos a la educación y por lo tanto la necesidad de “abandonar la idea de formar docentes para un sistema educativo que ya no existe, intentando formarlos para las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento”(Esteve, 2007:19), consideramos que el Campo de la Práctica I en su tránsito por las organizaciones comunitarias, estaría formando docentes para enfrentar esos nuevos desafíos. Sin duda que el cambio social devenido cambio educativo, impacta en la escuela y “ha transformado profundamente el trabajo de los profesores” (Esteve, 2007:21) que muchas veces dicen no estar preparados para resolver los problemas del aula, tienen dificultades para leer el contexto que deviene texto, dando como resultado prácticas desacopladas y descontextualizadas.

En este sentido, tal vez el Diseño Curricular se constituye en una bisagra importante puesto que incorpora nuevas miradas sobre el contexto incluyendo las categorías de educación popular, culturas familiares y de grupos antes invisibilizados, e intenta formar subjetividades docentes más acordes al devenir sociopolítico de nuestro tiempo pues “los cambios que incluso se producen en educación no se deben a la influencia del conocimiento pedagógico o psicológico en las prácticas educativas y a través de los profesores, sino a profundas modificaciones en la estructura social y en las ideas que la legitiman (...) la formación inicial aislada tiene un poder limitado si no se trastocan las claves que institucionalizan un tipo de práctica determinada, rompiendo una ilusión ingenua sin apoyatura empírica. Es preciso pasar del énfasis en la formación inicial al discurso crítico sobre la génesis y mantenimiento de las prácticas educativas y de las condiciones que la hacen posible (...) las propias prácticas de formación (...) pueden afianzar estilos ya vividos o proporcionar claves para su análisis y remodelación” (Sacristán, 1988:130). Ya no se puede seguir adelante con la “pedagogía de la exclusión” (Esteve, 2007:47) expulsando de las aulas a los niños/as que no coinciden con la representación que tienen los docentes en su imaginario.

Por otra parte, la obligatoriedad de la escolarización de todos/as como posibilidad de mayores oportunidades para las infancias y juventudes, interpela a la formación y deja al descubierto la necesidad de fortalecerla a través de las experiencias educativas fuera de lo escolar, situadas en el campo comunitario, es decir en las instituciones de la ciudad donde vivimos.

Lo dicho plantea la necesidad de formar a un Docente Nuevo⁶ que dé respuesta al cambio social que atravesamos y que pueda hacer lecturas del contexto recuperando identidad y sentido frente a la tarea.

Muchas veces se escuchan voces de docentes que manifiestan que las/os estudiantes no están al nivel que quisiéramos. Consideramos en este trabajo que son las/os estudiantes reales -y no los ideales- a quiénes tenemos que considerar para pensar las prácticas de formación. De manera que hay dos opciones: o desprendernos de ellas/os o despertarles el deseo de saber. Sostenemos junto con Esteve (2007:63) que los “maestros de humanidad

⁶Idea tomada de Ernesto Guevara. Obras completas. Andrómeda 2002 Argentina “El hombre del siglo XXI” aportando a la pedagogía como un proceso que requiere tiempo y cuya “arcilla fundamental es la juventud” a la que tendremos que formar en cuestiones como la sensibilidad ante los problemas del hombre, el amor al estudio, la modestia, la sencillez, la solidaridad, la inconformidad ante lo mal hecho, la intransigencia ante la injusticia y el formalismo. Un nuevo sujeto político-pedagógico que deberemos formar entre la transición del siglo XIX al siglo XXI.

optarían por la segunda posibilidad impulsados por rescatar el valor humano del conocimiento como parte de la tarea pedagógica, incluyendo la posibilidad de ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos, a entender el mundo que los rodea y a encontrar su lugar en el mundo, desde donde participar activamente en la sociedad”.

Consideramos que hay que buscar formas de enseñanza que recuperen las inquietudes, las preguntas, recrear el estado de curiosidad y abandonar las respuestas ordenadas para ir detrás de los aprendizajes significativos e indagar en las experiencias que los alumnos ya tienen sobre los temas que se les propone abordar. Pero sobre todo defender la posibilidad de hacerlos pensar para que ellos mismos puedan responder a los interrogantes que les planteará el mundo, fuera de la escuela.

Sosteniendo lo anterior, se tornan imprescindibles las políticas públicas para llevar adelante la idea anterior y la Reforma Curricular es parte de esas políticas públicas. El Diseño Curricular propone una mirada ampliada del campo educativo cuando habla de transitar otros espacios por fuera de lo escolar, acción que se puede interpretar como una estrategia de reconocimiento de la otredad, alteridad que se funda en un contexto determinado y que reconocida tempranamente durante la formación se reflejará en la calidad de las futuras intervenciones pedagógicas en el ámbito escolar, según cada imaginario.

Sin embargo “los estudios sobre la socialización de los profesores destacan con regularidad que la formación de profesores es una tarea de bajo impacto en la configuración de la profesionalidad y que sus efectos son débiles” (Diker y Terigi, 2008:137). Podríamos pensar que esto se debe a que existe escasa reflexión sobre la práctica docente, tal vez debiéramos ayudarlos a romper con las matrices de sus trayectorias de aprendizaje (Quiroga, 1991:34) proponerles deconstruir aquellas formas de interpretar, registrar, percibir o seleccionar la realidad, que es personal y social, para ir detrás de nuevos modos de apropiación del saber fuertemente relacionados con la práctica.

En similar sentido, Zeichner establece que aumentar el impacto de la formación inicial se lograría con “ayudar a los futuros enseñantes a que interioricen durante su formación inicial las disposiciones y destrezas necesarias para estudiar el ejercicio docente y perfeccionarlo en el transcurso del tiempo, y el compromiso de responsabilizarse de su propio desarrollo profesional (Zeichner, 1995 y Diker y Terigi, 2008: 138)

Trabajar con la diversidad, reconocerla y capitalizarla dentro del aula no puede dejarse librado a la personalidad del docente, sino que tiene que ser un proceso construido desde la formación con estrategias orientadas a la reflexión sobre la práctica.

Ir al encuentro de las organizaciones de la comunidad, permite instalar la idea de pluralidad de culturas mucho antes de entrar en el aula, permite concebir al territorio como “repleto de lenguajes múltiples, de ruidos naturales y artificiales, de olores y sabores, de paisajes que van transformándose a lo largo del día, de realidades visibles y subterráneas, de edificios y viviendas singulares y entrañables, de violencia real y simbólica, de soledades y encuentros, de sueños y frustraciones, de paseos y rutas que cada cual va incorporando en su memoria” (Carbonell Sebarroja, 2001:104).

Siguiendo a los autores mencionados, consideramos que no es lo mismo haber tenido la experiencia de transitar por una organización de la comunidad, dialogar con quienes la habitan, comprender las condiciones de su existencia, acompañar durante un tiempo los acontecimientos que viven los sujetos de ese espacio, que llegar al aula desprovisto/a de sentimientos, pensamientos y conocimientos generados en el encuentro y contacto con esas culturas comunitarias.

En esos territorios, está el “pueblo”, noción que el Diseño Curricular trae bajo la idea de Educación Popular, lo que invita a pensar en una sociedad de clases donde existe la reproducción, pero también “el disenso, la lucha, la resistencia en todos los campos” (Tamarit, 2012:296). Entendemos a la dinámica curricular como conflicto en un campo donde se desarrolla y ejerce el poder, donde diferentes sectores luchan por ocupar posiciones ya sean sectores dominantes o hegemónicos por un lado y sectores que se resisten o contra hegemónicos por el otro.

Estos grupos según sean sus relaciones de poder, negocian o imponen sus decisiones en la selección cultural. Según De Alba (2007: 3) estos son procesos de determinación curricular “en los cuáles a través de luchas, negociaciones o imposiciones que se desarrollan de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y sectores se determina un Curriculum en sus aspectos centrales (...) y como establece Macchiarola “el Estado pretende constituirse en sujeto de la determinación curricular al definir los rasgos centrales del currículum de formación docente como parte de un proyecto político y social más amplio” (Macchiarola, 2000:58)

El cambio de escenarios descrito en el punto anterior ha incidido en la propuesta curricular al pensar la idea de *horizonte formativo* (DC, 2007:15) buscando la posibilidad de formar “maestros pedagogos y trabajadores de la educación en un acompañamiento a los sectores populares de los que forma parte, trabajando el vínculo dialéctico “el educador es educado mientras educa en un trabajo político pedagógico” que incluye (...) la posibilidad de dialogar y escuchar al otro” (DC, 2007:58)

El Diseño Curricular plantea la idea de campo educativo ampliado a lo educativo social. Según esta nueva mirada diríamos que no todos los aprendizajes de los sujetos pasan exclusivamente por lo escolar, siendo visible la intención de valorar lo popular para enriquecer la tradición de la escuela “de modo que la educación popular no es un tipo de educación enfrentada, marginada o ajena al sistema educativo formal, sino que debe aportar a re significar la educación pública y común que imparte el sistema” (DC, 2007: 58). Es decir, se piensa en formar docentes que sepan leer al sujeto cultural que está en el aula con marcas talladas por la historia social, política y económica de nuestro país y de la región.

Las pedagogías innovadoras han denunciado “el divorcio casi crónico entre escuela y entorno, entre el proceso de socialización dentro de la institución escolar y fuera de ella(...)se trata de integrar de forma coherente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la riqueza de la llamada educación asistemática y extraescolar , cada vez más influyente y de carácter más disperso y vivencial , con la educación formal o escolar, menos influyente pero más amplia, sistemática y segura” (Carbonell, 2001:103) donde la Ciudad sea educadora para todas las infancias y juventudes que la pueblan.

Los elementos mencionados en la política educativa del DC, traen la noción de pedagogía social, incluida a partir de valorar a Simón Rodríguez y está definida como pensamiento nuestro, para no imitar “o inventamos o erramos”, allí hay una política para el aula, con el deseo en la formación de sujetos, producto de pedagogías humanizadoras, donde el Estado sea el educador bajo un paradigma de derechos.

Respecto al concepto de Pedagogía Social Alicia Villa (2012) menciona algunos aspectos para explicarla “yo digo que estas experiencias hacen a una educación social: es un discurso que opera sobre lo social como problema, allí donde las lógicas económicas y sociales han definido territorios de exclusión social con el fin de paliar, de transformar los efectos segregatorios en todos los sujetos”.

Desde la mirada de la pedagogía social es que se van a transitar los nuevos escenarios educativos y culturales marcando, como bien lo define Villa (2012) “un modelo de acción:

- Para intervenir y accionar sobre la realidad
- Para enseñar y aprender imaginando nuevos modos de hacerlo
- Para incorporar nuevos contenidos o resignificar los dados de forma original
- Para pensar otros marcos institucionales débilmente regulados: las plazas, las propias escuelas, los barrios, los clubes
- Para pensar otras formas horizontales de valoración circulación de los saberes que portan los sujetos.

Veo en estas experiencias nuevas formas de pensar la transmisión (...) un interés renovado por recuperar la educación común”.

El enfoque actual del nuevo Diseño Curricular promueve registrar esa diversidad cultural para hacerla visible pero además para abrir un espacio de diálogo en el escenario escolar, porque hace tiempo que las clases populares están en las escuelas, pero ¿cómo las han habitado? ¿Cuál ha sido el modo de estar en ellas? ¿Cómo actuaron las políticas públicas de cada momento histórico respecto a las clases populares y la educación?

En función de lo antes dicho, se puede suponer que hay un avance en la Formación Inicial de maestros para intentar, tempranamente conocer, comprender, registrar y acompañar la diversidad que encontraremos en las aulas, siendo el docente un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública “que resigne su posición de portador de un saber indiscutido y reconozca y valore los saberes que portan sus alumnos/as infantiles” (DC, 2008:25).

Es el propio Diseño Curricular el que desde los fundamentos establece la idea de **Currículo como Política Pública** “para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos” (DC, 2008:13). Lo anterior tiene impacto a nivel de la Formación de Formadores como espacios de construcción del Diseño Curricular en un momento de crisis por la transformación de la escuela pública donde “lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer”, donde hay que desaprender para “re-leer y re-escribir la escuela pública” (Huergo, 2010). Nos referimos a las/os docentes formadores que llevarán a cabo la reforma en los institutos de la provincia de Buenos Aires ya que “finalmente el éxito de la puesta en práctica de las innovaciones depende en buena parte de las estrategias de formación que se hayan establecido para el profesorado que participe en el proceso” (Zabalza y Zabalza, 2012: 63).

Acerca del concepto de innovación y desde una explicación semántica que supera el tecnicismo ambos autores definen que “nova” refiere a algo nuevo, novedoso, distinto y aún mejor de lo que ya tenemos, la partícula “in” sugiere que no se insertan cosas, sino que se renuevan, se modifican, se reajustan y actualizan, se adaptan a lo que ya teníamos. El vocablo “ción” supone acción y por ello implica “duración y proceso” es decir que es una idea que se hace, se proyecta, se va desarrollando con la práctica en fases sumando el factor tiempo en su aplicación (Zabalza y Zabalza, 2012: 26).

Entonces innovación es “un proceso que consiste en introducir elementos nuevos (nova) en lo que veníamos haciendo (in) a través de acciones (ción) que llevará un tiempo completar y que exigen una cierta continuidad y esfuerzo. Por eso innovar es mucho más que

tener ideas brillantes, es mucho más que hablar sobre lo que sería conveniente. Con ello sólo estaríamos construyendo la parte de la nova. Tampoco intentar cambiarlo todo es hacer innovación (...) la innovación requiere tiempo, requiere salvar los obstáculos que la dificultan, requiere de formación, requiere de experimentación” (Zabalza y Zabalza, 2012: 27).

Los autores establecen cuatro recursos básicos en toda innovación:

- 1 Estructura: “las innovaciones no sobreviven si no hay quién las defienda” (Zabalza y Zabalza, 2012:31) por lo tanto son necesarias las estructuras de apoyo para resolver las dificultades
- 2 Información: los docentes necesitan de muchas reuniones para saber de qué va la cosa y para implicar a más gente
- 3 Evaluación: permite tener una idea clara y sistemática de cómo vamos avanzando y crear los mecanismos precisos ya sean formas de registro, información de datos, momentos que se evaluarán y medidas a adoptar.
- 4 Formación: “no hay innovación posible sin formación (...) específica para llevar adelante esa innovación (...) Los autores sostienen que “lo deseable sería que toda propuesta de innovación incluyera una propuesta paralela de formación (Zabalza y Zabalza, 2012:33).

En relación a lo anterior cabe mencionar que la implementación del nuevo Diseño Curricular, incluyó durante dos años (2010 a 2012), un espacio de formación denominado “Acompañamiento Capacitante al Campo de la Práctica” organizado por la DES.

El objetivo fue realizar una Evaluación sistemática de la Primera Cohorte en 2011 de Docentes formados con el Nuevo Diseño Curricular. En este sentido los autores mencionan que “Los dispositivos de formación en servicio, resultan muy necesarios (...) se requieren nuevos conocimientos y destrezas (lo que ahora denominamos competencias) para poder implementar algo que resulta novedoso” (Zabalza y-Zabalza, 2012: 63).

Fueron momentos de intenso trabajo, en largas jornadas, para formarnos como formadoras/es bajo el paradigma de la nueva propuesta curricular, cuya centralidad estaba puesta en asumir la necesidad de recuperarnos, del deterioro provocado por las políticas neoliberales de los 90.

Resolución metodológica

*-¿Podría decirme, por favor, qué camino debo tomar?
-Eso depende de a dónde quieras ir -respondió el Gato⁷*

El campo de intervención de las prácticas educativas han sido las organizaciones de la comunidad. El universo del campo a observar en esta experiencia de sistematización situada, son las/os estudiantes del primer año del Profesorado de Primaria. La muestra que se tomó durante el año 2011, abarca a las/os estudiantes de primer año del Profesorado de Primaria en la materia Campo de la Práctica I. Desde el encuadre metodológico, se utilizó la sistematización de experiencia educativa en sentido de reconstrucción etnográfica, a partir del análisis del registro de las voces de las/os participantes de la experiencia y de las propuestas en las instituciones visitadas. Se desarrolló un trabajo de campo con enfoque interpretativo relacionado a los siguientes instrumentos de recolección de información:

- **Entrevistas a los referentes de las organizaciones comunitarias**
- **Relatos de practicantes:** narraciones significativas que pretenden transmitirse desde lo que sintió quién realizó su práctica y que dan cuenta de cómo se hizo, cómo lo hizo quien vivió la experiencia del proceso y con qué resultados.
- **Relatos de profesora de Práctica I:** con reflexiones producidas a partir de los hechos y de las acciones.
- **Relatos de referentes de las organizaciones** que brindaron indicaciones prácticas para orientar acciones o reorganizar decisiones, a cargo de la profesora de Práctica I.
- **Cuadernos de bitácora de estudiantes y profesora de Práctica I** para guardar memoria de algunos momentos o situaciones, retomadas en las reflexiones colectivas en el aula del Instituto.

En relación a lo anterior es preciso dejar en claro que en la sistematización de experiencia educativa que nos ocupa, no hemos pretendido realizar un experimento, sino que hemos intentado definir y diseñar un modelo de observación y seguimiento para recoger un proceso único y particular para el grupo de maestras/os en formación del Campo de la Práctica I en el año 2011.

⁷Alicia en el país de las maravillas Lewis Carroll

Por tal motivo es necesario reflexionar acerca de, a qué llamamos experiencia. Jorge Huergo y Kevin Morawiki (2009) hacen una interesante distinción entre experiencia y experimento. Establecen que hacer una experiencia social en el encuentro con espacios y organizaciones, se relaciona con el sentir, el pensar y el hacer transformando lo vivido en algo comunicable a través de la escritura de relatos. En cambio, el experimento, es más limitado y tiene en cuenta sólo el producto casi científico que resulta de las observaciones a las que fue sometido el sujeto capturándolo o bajo control manipulando el ambiente.

Sugieren que toda experiencia es intransferible, única y tiene su sentido en contar lo que se ha vivido, lo que tiene valor es lo que recibimos y no lo que hemos producido. “*El Viaje*” por las organizaciones comunitarias se enlaza con la pedagogía de Simón Rodríguez quién viajando con Simón Bolívar por varios países, construyen ambos, experiencias impredecibles mientras van dialogando, leyendo y percibiendo con los sentidos. La experiencia de El Viaje “que “adviene proceso educativo” (Huergo y Morawiki, 2009) cuando hemos dejado que los colores, los olores, los sonidos y las texturas del ambiente entren en nosotros teniendo luego la capacidad comunicativa de contar a través de relatos o narrativas.

La experiencia social a la que alude el Diseño Curricular, estaría en relación con el sentir más que con lo racional. Busca formar conocimiento en base a las emociones de lo vivido y que las mismas puedan ser comunicables con la escritura del relato impregnado de imaginación y creatividad. “En ese lugar es donde habla el maestro como pedagogo y no sólo como reproductor de Pedagogía. Es el lugar para la palabra del sujeto. Porque en definitiva no somos el objeto de un experimento, sino sujetos de una experiencia” (Huergo y Morawiki, 2009).

El diseño del dispositivo de sistematización denominado “Experiencia social” fue una tarea bastante cercana a la invención del hacer siguiendo a Michel de Certeau (1980) cuando establece que las culturas cotidianas de las personas contienen saberes que posibilitan un nuevo hacer. Esta idea sugiere la presencia de los esquemas de operación, es decir el esquema mental que guía todo hacer y por los operadores de apropiación, basado en el reciclaje de saberes que vienen desde el fondo de la historia, se emplean para resolver algo. Liliana Sanjurjo refiere que “entendemos por dispositivo a aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas (...) es a la vez un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no (...) el dispositivo ejerce poder, pero también crea condiciones para analizarlo” (Sanjurjo, 2009: 64)

Esta posibilidad convirtió a la “Experiencia social de 1º año” en un fuerte dispositivo de enseñanza, atravesado por el principio de continuidad de Dewey donde “toda experiencia toma algo de lo acontecido y modifica la calidad de lo que sucederá” (Puiggrós, 2010:90) en una continuidad entendida como desarrollo de la persona y como transmisión de las actividades humanas entre las generaciones.

Por otra parte, este trabajo se orienta hacia la investigación – acción (I.A) en el marco de la educación popular enmarcada en la modalidad no formal donde la producción de conocimiento se contrapone a lo que Paulo Freire llamó educación bancaria, donde la/el que aprende es poseedor de saberes fundamentales, de sentido común y de experiencias de historicidad de las vidas y cuerpos concretos que operan al momento de las intervenciones.

Según Carr la I.A “es un proceso activo destinado fundamentalmente a mejorar las prácticas. Es autorreflexiva, ya que compromete a los participantes con su conocimiento práctico, profundizando su comprensión de los problemas específicos con los que trabaja día a día, en un proceso de auto-investigación que implica la profesionalidad del docente” (W.CARR 1997) además el autor menciona que su especificidad reside en buscar focalizadamente, el mejoramiento de las prácticas.

CAPÍTULO 2

LA PRÁCTICA SISTEMATIZADA: PROCESOS Y SENTIDOS

*“Pude ver como florecían los Talleres de arte,
Alfabetización y juegos en las organizaciones donde estábamos presentes”*
Nota de Cuaderno de campo R.C

La experiencia desarrollada: descripción e interpretación

La experiencia educativa que se presenta fue desarrollada en secuencias de trabajo con actividades definidas para cada trayecto. El diseño de las mismas fue planificado a partir de mis saberes previos, inquietudes, sentimientos y expectativas guiados por el DC que establece los contenidos del campo pero sin referencias acerca del modo o de las situaciones de enseñanza. Cuestión que fue resuelta desde la teoría, con las capacitaciones que realizamos las/os docentes formadoras/es en la DES ya mencionado anteriormente.

La hoja de ruta, de aquella planificación que fuese huella y guía preveía a grandes rasgos un componente al que a veces no prestamos la atención suficiente, el tiempo. Para instituir algo diferente necesitamos tiempo, para hacer que madure la mirada sobre algo es tiempo lo que se requiere. Pero el tiempo es un elemento que difícilmente podamos capturar.

Avanzamos del siguiente modo:

1. Secuencia inicial: Lectura de Freire y Simón Rodríguez
2. Secuencia intermedia: Mapeo de Instituciones, organizaciones de la tarea grupal y concurrencia semanal a las organizaciones elegidas, registro de información en cuadernos de bitácora, entrevistas a referentes, diálogos en el aula donde la palabra, circule como relato o narrativa de lo vivido en cada encuentro. Empiezan a pensar en las intervenciones y a escribir el proyecto que presentarán a las/os referentes del espacio comunitario, toman decisiones colectivas, buscan recursos para el proyecto.
3. Secuencia final: Ponen en marcha lo planificado en el Proyecto de Intervención socio-comunitaria, relatan por escrito las experiencias de cada fecha, integrando lo aprendido en un relato final, hacen registros fotográficos y audiovisuales, invitan a las/os referentes al ISFD y T N° 90 a compartir las producciones o se realizan las presentaciones en cada organización donde estuvimos.

Establecer articulaciones dialécticas entre la teoría surgida de la lectura bibliográfica y la lectura del contexto institucional donde se actuaba, poniendo a dialogar ambos saberes para alcanzar determinada praxis, fue una tarea que garantizó avances importantes. La lectura de Freire modeló los esquemas de referencia de las/os estudiantes. Textos como “La importancia del acto de leer”, “Cartas a quien pretende enseñar” y “20 Máximas de Paulo Freire”, fueron aportando para buscar respuestas a la pregunta realizada en el primer encuentro en el aula -¿Para qué sirven las/os maestras/os en la sociedad? Tuvieron que hacer un profundo trabajo sobre sí mismos para ir nutriendo esa respuesta que siempre será provisoria.

Se rastrearon también, los diferentes momentos por los que atravesó la Educación Popular y en el contexto político actual vimos que hay necesidad de recuperarla para re significar la Educación Pública, que demanda la formación de una/un trabajadora/or de la educación posicionado en el acompañamiento de los sectores populares de los que forma parte, orientado hacia la transformación de las relaciones sociales de dominación. Una/un trabajadora/r docente con las virtudes de las que nos habla Freire, que no vienen de regalo ni con nuestro nacimiento, sino que son construcciones difíciles de lograr en el mundo en que vivimos; pero sin las cuales es imposible hablar de prácticas transformadoras.

Los textos mencionados impactaron en las/os estudiantes y algunas ideas promovidas por esas lecturas, se vieron reflejadas en la escritura, en los relatos y narrativas de las experiencias vividas luego de cada intervención. Siempre tuvieron mucha necesidad de contar lo que habían visto, lo que habían sentido y en los relatos aparecían frases de Freire referidas al amor, la alegría de vivir, la tolerancia, la humildad, la palabra, pero no como repetición sino con el significado que encierra la Educación Popular, es decir como conciencia de la construcción colectiva en acción para el cambio.

La posibilidad giraba en torno a “objetivar la práctica, de tomarla como objeto de análisis” (Diker y Terigi, 2008:122). En este sentido, aparece un campo fértil para pensar en una opción para “educar” cercana a lo que Nidelcoff (1974) llama “¿maestro pueblo o maestro gendarme?”.

Leer el contexto, que siempre deviene texto permitió analizar los discursos a dos vías imbricando los provenientes de las organizaciones y el de las/os propias/os estudiantes. Las entrevistas que se hicieron a las/os referentes muchas veces mostraban indicios de instituciones abiertas que luego al andar, veíamos muy cerradas. Ese análisis las/os llevó a problematizar poniendo a dialogar lo dicho y lo que realmente se veía.

En cuanto a los relatos escritos por las/os estudiantes, fue compleja la tarea ya que no existe la posibilidad de escribir mal o bien un relato de experiencia vivida; porque es el sentir de quien escribe, construido desde esquemas de pensamientos muy arcaicos. Se las/os escuchó, sin dar inmediatamente la devolución, buscando albergar por un tiempo esas escrituras, entendiendo que allí estaba implícito lo sedimentado, estaba presente la subjetividad de esa/e estudiante. No era posible dañarla, porque aquellos eran sus esquemas de pensamiento formados desde la niñez, marcados fuertemente por sus biografías escolares. Los relatos no hablaban sólo de lo que cada una/o vivió en el encuentro con la organización en la que estuvo, sino que también hablaban de los procesos políticos que vivimos como país y que impactaron en la pedagogía de cada época.

Por esto se consideró necesario solicitarles un trabajo práctico al que denominé “30 años de historia argentina” donde investigaron acerca de los hechos más importantes que ocurrieron en nuestro país, a partir del Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976. Durante muchas clases hablamos de lo que habían encontrado, entonces, los invité a explicar los efectos de esos momentos históricos en el presente y establecer algún tipo de relación con las organizaciones en donde estaban trabajando.

Los contenidos curriculares trabajados estuvieron en relación a:

- El campo educativo y el campo de la práctica
- Lo educativo en las sociedades actuales
- El aprendizaje de la lectura y escritura de la vida y del mundo.
- Los sentidos actuales de la Educación Popular
- El mapeo de espacios y organizaciones socio-comunitarias
- El Taller Integrador Interdisciplinario

La selección de los lugares que se visitarían también tuvo su complejidad ya que muchos opinaron que corríamos el riesgo de formar animadoras/es culturales o que estábamos reemplazando la enseñanza por la Educación Popular. Pero pudimos ver que lo educativo estaba presente en las organizaciones y que era posible trabajar en esos territorios para aprender los modos en que se forman sujetos allí, ver qué se produce y qué se reproduce en contextos de conflictividad y complejidad lejos de las escuelas y cerca del pueblo. “Un territorio que pueda leerse sensorial y cognitivamente, desde las inteligencias múltiples, y que activa las diversas dimensiones de la educación integral. En definitiva, un espacio de espacios abiertos al aprendizaje y a la socialización infantil” (Carbonell Sebarroja, 2001:105)

La tarea de buscar organizaciones que abrieran sus puertas a las/os estudiantes llevó tiempo y dedicación, ya que al ser una experiencia nueva teníamos la responsabilidad de hacer las cosas bien para que esos espacios continuaran disponibles para el futuro.

Las organizaciones son complejos entramados “que constituyen precisamente la traducción en micro de las transformaciones en los trazados del mapa sociocultural”(Huerger y Morawiki, 2009) aunque no todos los espacios comunitarios son ricos para tener una experiencia social significativa por eso la selección resulta clave para que “el territorio se convierte en un libro abierto o en un cuaderno de bitácora que nos permite penetrar en los lugares donde habitan, se relacionan, trabajan, se realizan y se divierten los seres humanos: un mundo diverso y contradictorio, lleno de rituales, símbolos, costumbres, memoria, sufrimiento y esperanza(...)un libro abierto que hay que aprender a mirar y a interpretar y que es un excelente laboratorio para trabajar el proceso de tránsito de la anécdota a la categoría, de lo concreto a lo abstracto, de las nociones aisladas a su sistematización, de la información al conocimiento” (Carbonell Sebarroja, 2002 p. 105)

Las organizaciones seleccionadas trabajan con niñez y adolescencia, cuestión básica a la hora de elegir las, pues atienden a los sectores más vulnerados del lugar donde vivimos, cumpliendo tareas de contención, inclusión e integración orientadas a la recomposición del tejido social tan deteriorado por la aplicación de políticas neoliberales que durante décadas dejaron marginados a sectores de nuestra comunidad.

Las/os estudiantes propusieron a las organizaciones talleres culturales coordinados por ellas/os mismos y los temas variaban de acuerdo al contexto de la organización. Trabajaron con la promoción y protección de los derechos del niño, la prevención de adicciones, promoción del libro y la lectura, la alfabetización, deporte, salud y tiempo libre, el arte popular y la estimulación temprana de niñas/os.

A partir de acuerdos en el aula sobre formatos y contenidos de las prácticas, las/os maestras/os en formación escribieron Planificaciones de Intervención⁸, que presentaron a las/os referentes de las organizaciones. Con esa acción estábamos creando nuestras propias herramientas de trabajo.

En el aula, fue permanente el acompañamiento de las intervenciones a través de la escucha, el diálogo y el intercambio grupal.

Nómina de las organizaciones en que se trabajó:

⁸Presentes en ANEXOS.

- CAI “Arroz con leche” Jardín Maternal Municipal
- Biblioteca Popular “Mariano Moreno”
- Hogar de Niños “Crianza”
- Centro de Prevención de Adicciones CPA
- Servicio Local de Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes DENAPI
- Patios Abiertos
- Club Social y deportivo Verónica
- Casa de la Cultura

Breve caracterización de cada una. Dificultades, logros y aportes que nos dejaron.

Arroz con Leche CAI (Centro de Atención Infantil)⁹ Guardería municipal que atiende niñas/os entre 1 y 3 años de edad pertenecientes a sectores vulnerados, reciben desayuno y almuerzo. El personal que trabaja es no docente. Los recursos provienen del Ministerio de Desarrollo Humano y Familia. Funciona en instalaciones cedidas por el Círculo Católico de Obreros.

Esta organización nos aportó la posibilidad de utilizar el juego como mediador para desarrollar la propuesta. Las/os estudiantes valoraron la importancia de la estimulación temprana como posibilidad de desarrollo del lenguaje y el pensamiento. Algunas observaron que si bien en el espacio de la institución había una sala con juguetes, el personal a cargo de los grupos no la aprovechaba en profundidad sino que los dejaban jugar sin intervenir en ningún momento. *“Es invierno crudo, son casi las 9 de la mañana y van llegando las madres, jóvenes casi todas, trayendo a sus hijos a la puerta del CAI, nosotros también estamos en la puerta, junto a las cuidadoras de Centro, recibéndolos para jugar”*(Rosana Cesaroni Cuaderno de Campo 2011)

Biblioteca Popular Mariano Moreno¹⁰: Es la única biblioteca del distrito, atendida por dos bibliotecarias con título. No realiza actividades de promoción de la lectura y el libro, pero sí actividades culturales como charlas, conferencias y muestras de fotografías. Posee 1500 socios, pero es utilizada por menos de 100.

⁹Anexos 2 / foto 1

¹⁰Anexo 2 / foto 2

La institución presenta grandes posibilidades para conformar una comunidad de lectoras/es que se desarrolle plenamente y esté en continuo crecimiento. Observamos que no existían desde el proyecto institucional las previsiones para que eso ocurriera. Nuestra presencia garantizó por el breve plazo en el que estuvimos, un espacio de lectura compartida en el que participaron algunas escuelas de la localidad de Verónica, con grupos de escolares acompañadas/os por sus docentes. Hay una escena que se repitió cuando recibíamos en la puerta de la Biblioteca a los niños/as de las escuelas. Antes de comenzar una recorrida por el edificio que es muy grande para luego compartir lecturas, les preguntábamos – Conocían ya la Biblioteca? En general eran grupos de 25 alumnos de los cuáles el 70 % respondía negativamente. Ese dato fue ofrecido a la Comisión Directiva de la institución cuando realizamos la evaluación del proyecto.

Hogar de Niños Crianza¹¹: Trabaja con niñas/os y adolescentes que no pueden vivir con sus familias por problemas sociales. Permanecen internados allí hasta la mayoría de edad. Recibe recursos del Ministerio de Desarrollo Social. La casa fue cedida por un particular para su funcionamiento. Las/os niñas/os y adolescentes concurren a la escuela.

El obstáculo principal que debimos sortear, fue el viaje hasta Pipinas distante de la localidad de Verónica a 15 km. En principio no sabíamos si iba a ser posible llegar una vez por semana hasta el Hogar Crianza y un modo de resolverlo fue ajustarnos a los horarios del transporte local. Las actividades que se propusieron fueron sobre apoyo escolar, ayudar a los niños/as a realizar las tareas escolares. La experiencia fue muy buena en el sentido que nuestras estudiantes, aprendieron acerca de la importancia de la escucha. Se dieron varias situaciones en que los niños/as comentaban a las/os practicantes, acerca de sus historias de vida y esos relatos las/os movilizaron.

CPA¹²: Centro de Prevención de Adicciones. Organismo provincial, realiza actividades preventivas de consumo de drogas, tiene psicóloga y médico, el resto del personal está capacitado para realizar charlas y talleres.

El aprendizaje que nos llevamos luego del trabajo realizado, fue haber tenido la posibilidad de trabajar en red con DENAPI y Municipalidad d Punta Indio, a partir de la excelente disposición que tuvieron quiénes coordinan ese espacio, aprovechando nuestra presencia, para realizar actividades conjuntas que por falta de personal no habían logrado

¹¹Anexo 2/ foto 3 y 4

¹²Anexo 2/ foto 5, 6, 7 y 8

hacer anteriormente. Así me lo expresó el Coordinador de CPA, Mariano Lamoglie en una nota de agradecimiento *“Los que integramos el CPA local queremos agradecer el trabajo realizado por las practicantes de Magisterio de primer año del Instituto 90 por haber asumido el compromiso de trabajar con los jóvenes que atiende nuestra institución y haberlos tenido en cuenta para realizar la jornada en la plaza. Fue un día muy especial para nosotros. Las esperamos cuando quieran acercarse para seguir trabajando juntos”* Noviembre 2011.

DENAPI¹³: Es el servicio local para protección de los derechos de la infancia y adolescencia, funciona con recursos de provincia que nunca llegan, excepto los sueldos de los empleados. Reciben denuncias por violencia y trabajan con el Juzgado de Paz y la Oficina de la Mujer en la comisaría local. Realizan charlas y talleres sobre la problemática de la violencia.

En ese espacio el grupo de estudiantes del Instituto 90 se capacitó sobre Derechos del niño a través de algunos encuentros con el Equipo de la institución conformado por Abogada, Trabajadora Social y Psicóloga. Realizaron una campaña de difusión de la tarea del DENAPI a través de cartillas, carteleras y materiales impresos que llevaron a varias escuelas del distrito para simplemente dialogar acerca de los Derechos un paradigma que se estaba fortaleciendo.

El cierre que este grupo de estudiantes pensó y concretó para su taller, fue una convocatoria a la plaza del pueblo mediante una kermes que incluyó campeonatos de fútbol y vóley con premios para el equipo ganador donados por el Municipio de Punta Indio. El aporte principal que dejó el tránsito por esta institución fue el valor del trabajo en red en la comunidad.

Patios Abiertos¹⁴: Es un programa de políticas socioeducativas de provincia de Buenos Aires, funciona en una escuela primaria los sábados por la mañana, asisten niños/as y adolescentes de sectores vulnerados, reciben desayuno y actividades recreativas. El personal a cargo es docente por tal motivo, fue mucho más fácil establecer los acuerdos acerca de la modalidad de trabajo y los alcances de la propuesta del Taller de escritura de cuentos. Inclusive se logró recopilar las historias en un libro que luego se dejó al Coordinador de Patios Abiertos y que según supimos era continuamente solicitado en préstamos para llevar a los hogares de quiénes participaron.

¹³ Foto 9, 10 y 11

¹⁴Foto 12

Una de las docentes con las que trabajamos en ese espacio, me preguntó si era posible llevar la idea de escritura al aula de la escuela donde ella trabajaba durante la semana y además lo propuso pensando en el año siguiente, tal vez las/os practicantes, visitaran la escuela y pudieran ver la continuidad de este trabajo comenzado en 2011.

Club social y deportivo Verónica: Realiza actividades deportivas de varias disciplinas para todas las franjas etarias de la comunidad. Tienen sede propia y para pertenecer hay que ser socio y tener la cuota al día. La propuesta de las/os maestras/os en formación fue libre y gratuita. En esta institución estuvimos por breve tiempo, convocamos a los usuarios de grupo etario infantil pero no hubo respuesta a la invitación, considero que el Club no hizo la difusión suficiente. Luego de asistir en dos oportunidades esperando a quienes se acercaran, desistimos y decidí que ese grupo de estudiantes pasara a trabajar en Casa de la Cultura donde, estábamos desbordados de tanta concurrencia.

Casa de la Cultura¹⁵: Es una institución independiente que realiza actividades culturales abiertas a toda la comunidad. No recibe subsidios ni apoyo oficial, se sostiene con el aporte solidario de una masa societaria. Funciona en la ex estación del ferrocarril. La propuesta de las/os maestras/os en formación fue libre y gratuita.

Esta organización nos permitió trabajar los sábados. Fue tanta la cantidad de niños/as que se inscribieron al Taller de cuentos y dibujos que debimos organizarnos en dos grupos para atender la demanda. Si bien funcionaban simultáneamente, pudieron observarse variaciones o modos diferentes de hacer lo planificado. Uno de los problemas que se presentaron fue que no había espacio físico cubierto, y debimos trabajar al aire libre durante todo el mes, en el extenso parque de un cuarto de mañana que rodea al edificio de la institución.

Para llevar el registro de observaciones identifiqué a los grupos de trabajo como A y B. *“En el día de hoy hubo conflictos vinculares en ambos grupos, peleas o discusiones por hojas o lápices o por burlas hacia el dibujo de un niño a otro. Observé que en el grupo A, Julieta rápidamente resolvió la situación invitando a dialogar a los “conflictivos” y al rato ya estaban jugando juntos. En el grupo B ninguno de los integrantes pudo resolver la situación, razón por la cual, buscaron mi orientación e intervención.”* (Rosana Cesaroni. Nota de Cuaderno de campo 2011).

¹⁵Foto 13 y 14

Casa del Niño “Eva Perón”¹⁶. Institución municipal que atiende niñez y adolescencia en horarios en contra turno con las escuelas. Brinda actividades de apoyo escolar, atención en salud y talleres organizados a partir de necesidades de la comunidad que utiliza ese espacio. Ofrecen desayuno, almuerzo y merienda a quiénes asisten de lunes a viernes durante todo el año. Funciona en un edificio de 2 ´plantas, ubicado en una zona alejada del centro de la ciudad. Tiene una matrícula estable de 100 niños/as y adolescentes. El personal está conformado por empleadas/os municipales de planta permanente, que desarrollan tareas de cuidado y contención. Está dirigido por un Trabajador Social que es el referente de la institución. La Casa del Niño trabaja articuladamente con las escuelas de la localidad de Verónica, atendiendo una gran diversidad de situaciones en las que se inscriben las infancias y juventudes que habitan ese espacio comunitario.

El trabajo realizado en esta organización aportó la fundación de un espacio de Biblioteca para promover la lectura por placer, los libros fueron donados por la comunidad en la Jornada realizada en la Plaza San Martín. En diálogo con el Director Cristian Delleville, con motivo de despedirnos de la institución y evaluar el trabajo realizado nos expresó lo siguiente *“Les agradezco que nos hayan dejado organizado un espacio de lectura, con libros, estantes, almohadones. A ese lugar lo vamos a seguir ampliando porque nunca se nos había ocurrido que podíamos pensarlo de este modo como nos enseñaron Uds. Nosotros no sabíamos que a los chicos les gustaba tanto que les lean cuentos, la verdad es que siempre hacíamos los deberes de la escuela y después los dejábamos que disfruten jugando a lo que ellos quisieran, pero ahora sabemos que leerles cuentos es una forma de disfrutar del tiempo también y por suerte tenemos estos libros hermosos...”* (Nota de Cuaderno de Campo, Noviembre 2011. R.C)

A modo de comentario final, acerca del trabajo realizado en las instituciones detalladas anteriormente, es preciso comentar, que cada experiencia en cada territorio fue diferente. Lo común que permaneció visible, en la trama de subjetividades grupales, fueron los altos niveles de afiliación con la institución donde los grupos se desempeñaban, se los veía muy dedicadas/os a cumplir con lo que se habían propuesto y dispuestas/os a ofrecer lo que sabían hacer. Se sintieron identificadas/os con la misión de cada institución pero no, bajo actitudes conformistas, sino que fueron capaces de hacer críticas en determinados aspectos tales como, el trato de adultos hacia niños/as, los limitados recursos que impedían el

¹⁶Foto 15

funcionamiento adecuado de algunas instituciones o la estigmatización social que sufrían otras instituciones por atender a sectores poblacionales en situación de marginalidad y vulneración social.

Las cuestiones mencionadas, fueron trabajadas en el aula del Instituto, recuperando escenas de la experiencia vivida y dialogando acerca del rol docente y del posicionamiento docente como categorías siempre en construcción.

Damos paso a algunos interrogantes que nos permitirían realizar un análisis crítico de la sistematización de experiencia educativa que se presenta:

- 1- ¿Qué significados aporta a las/os estudiantes del primer año el hecho de realizar las prácticas en espacios no formales?
- 2- ¿Cómo resolver el hecho de que el Diseño Curricular plantea a la educación popular sólo en el Campo de la Práctica I y luego a lo largo de los tres años subsiguientes la idea queda diluida?
- 3- ¿Cómo fortalecer el trabajo interdisciplinario para que las/os estudiantes del Campo de la Práctica I conozcan más en profundidad a Simón Rodríguez y su pedagogía social?
- 4- ¿Cómo legitimar la producción de conocimiento que tiene lugar durante la experiencia social en las organizaciones de la comunidad y que las/os colegas adviertan que estamos frente a una innovación curricular en el Campo de la Práctica I?

Los interrogantes planteados representan la posibilidad de ofrecer explicaciones que permitan profundizar la reflexión sistemática a partir de algunas categorías conceptuales referidas a:

- Diseño Curricular y Educación Popular
- Tradición y transformación
- Interdisciplinariedad en la formación inicial

Sostenemos la idea de que el actual DC, es ampliamente superador del anterior, sin embargo, se observa que plantea a la educación popular sólo en el Campo de la Práctica I durante el primer año de la formación inicial y lo hace en la modalidad no formal siendo que luego a lo largo de la carrera, durante los tres años subsiguientes, la idea de educación popular como parte fundante de la matriz pedagógica que da sentido y significado a la tarea de

enseñar, se pierde o se diluye. Siguiendo a Tamarit “para que la escuela sea el ámbito para la Educación Popular, tendrá que dejar de ser selectiva” (Tamarit, 1992: 82).

Lo anterior lleva a interrogarnos ¿cómo se manifiesta la dimensión del DC en relación a la educación popular, a lo largo de la formación docente y específicamente en el Campo de la Práctica docente en la formación inicial? ¿De qué modo se sostiene en los años subsiguientes, la potencia que se muestra durante el primer año, respecto de la educación popular como herramienta de la cultura? ¿Por qué la educación tradicional vuelve a instalarse fuertemente a partir del segundo año de la formación inicial? El supuesto de construir la formación inicial “entre la tradición y la transformación podría ser parte de la respuesta. Expliquemos a continuación este supuesto.

En el Diseño Curricular se menciona la “idea de tradición residual” tomada de Raymond Williams refiriéndose a aquellas tradiciones que surgieron en el pasado y continúan teniendo influencia significativa en las formas de pensar y en las prácticas del presente (...) que no son arcaicas, sino que se recrean y re significan. (DC, 2007:15)

Por otra parte, Saúl Taborda refiere a que la tradición es un elemento constitutivo de lo social, lo político y lo cultural que debe trabajar dialécticamente con la revolución porque “sin tradición no hay verdadera revolución ni re significación de la cultura, ya que nada se crea de la nada” (DC, 2007:15) es en esa tensión donde arraigará el nuevo paradigma.

En relación a esto, Bourdieu a través de Kuhn afirma “sólo las investigaciones firmemente arraigadas en la tradición científica contemporánea tienen alguna posibilidad de romper esa tradición y dar nacimiento a otra nueva (...) el científico productivo tiene que ser un tradicionalista, amante de entregarse a complejos juegos gobernados por las reglas preestablecidas, si quiere ser un innovador eficaz que descubra nuevas reglas y nuevas piezas con las que poder seguir jugando” (Kuhn, 1977 Bourdieu, 2001:36).

¿Cómo fortalecer el trabajo interdisciplinario para que las/os estudiantes del Campo de la Práctica I conozcan más en profundidad a Simón Rodríguez y su pedagogía social? Nos preguntábamos al inicio como interrogante clave de esta sistematización.

El Diseño Curricular hace referencia a Simón Rodríguez con la metáfora de El Viaje desaprovechando la posibilidad de conocerlo verdaderamente a partir de lo que postulaba el venezolano, que era incorporar a la educación a las/os pobres, a los desaharrapados. El Diseño trata con ingenuidad o romanticismo a un verdadero revolucionario y desde ese enfoque me invade la idea de que continúan silenciando a Rodríguez, no se lo muestra con toda la potencia que tiene la idea de introducirlo, de recuperarlo, de actualizarlo. ¿Estamos leyendo lo suficiente a Rodríguez durante el primer año de la formación? Rodríguez estaba convencido

de que no había que imitar, sino que el compromiso de la hora era inventar y lo dijo claramente “inventamos o erramos”, quería decir pensemos en nuestras propias soluciones en lugar de copiar recetas foráneas.

Se observa en las/os colegas del instituto, cierta dificultad para reconocer el impacto que produce este dispositivo en las subjetividades de las/os maestras/os en formación. Posiblemente esté relacionado a la fuerza que tiene la tradición que tensiona con “el peso de una gramática escolar muy arraigada y resistente al cambio (...) en los modos de enseñar y aprender” (Carbonell Sebarroja, 2008:104).

Tal vez, parte del profesorado, aún mira al campo educativo sólo en relación a lo escolar y no como un campo ampliado que comprende a la Ciudad donde vivimos, pues “la cultura está en el territorio” (Carbonell Sebarroja, 2008:69) donde la Ciudad se torna educadora y va siendo, entre lo popular y lo público de las culturas que anidan en las organizaciones comunitarias.

Análisis de los relatos de las/os actores: las/os estudiantes

Para registrar información que luego diera lugar a la descripción densa utilizamos la estrategia del cuaderno de bitácora, un instrumento de escritura capaz de contener el pensar, el sentir y el hacer desde la mirada de quien escribe, a partir de observar o participar de las actividades dentro de las organizaciones. Luego, en un tiempo diferido y en la calma del aula o de sus hogares, las/os maestras/os en formación escribieron narrativas que daban cuenta de la reconstrucción de las intervenciones o de las prácticas realizadas.

Los relatos que siguen a continuación, son fragmentos que pertenecen a Cuadernos de Bitácora de las/os estudiantes (se aclara que los nombres son ficticiales). El análisis de las escrituras permiten observar algunas características tales como:

1- Los saberes construidos fueron mencionados como “herramientas” para el futuro puesto docente y se evidencia la toma de conciencia acerca del sentido de la profesión o del rol docente.

“Lo más importante para mí es que esta experiencia me ayudó a crecer como persona y en la formación como futura docente me brindó grandes herramientas, tales como conocer la

realidad de cada niño, diversas y a veces conflictivas, aprendí a escuchar para contener a los niños y a valorarlos” (*Yanina*)

“En cada una de las experiencias que vivimos, reflexionamos sobre el o los sentidos de ser docentes, la importancia de su función en la sociedad, no solamente como formador o guía de los futuros ciudadanos en todos sus aspectos sino también como formador de sujetos críticos que puedan leer el mundo que los rodea y que tengan su propia perspectiva del mismo. Que puedan ser constructores de su propio conocimiento y que el docente busque la articulación de dichos conocimientos con la cultura popular para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más significativo. Es importante destacar que las instituciones no formales también enseñan y que el trabajo del docente en la escuela en conjunto con este tipo de instituciones propicia a un mejor futuro de la sociedad” (*Marisel*)

2- Un importante atravesamiento de la lectura de Freire en las prácticas de intervención. Una clara articulación entre teoría y praxis a partir de la fuerte construcción del rol de enseñante

“Me identifico con Paulo Freire cuando dice: Alfabetizar no es aprender a repetir palabra sino a decir su palabra. Me pregunto muchas cosas cuando pienso en Freire mientras trabajamos en las instituciones de la comunidad ¿los docentes están comprometidos con los alumnos? ¿Toman conciencia del papel fundamental que tienen? ¿Se trabaja en red?” (*Isabel*)

“Esto me inspiró para tomarme con mucha responsabilidad la tarea de enseñar y luego de cada encuentro me acordaba de las cartas de Paulo Freire, cuando habla de los valores que tienen que tener los educadores, que no vienen de regalo sino que hay que construirlos en la escuela o en donde uno esté trabajando y entendí mejor lo que decía Freire porque muchas cosas las pude ver en la práctica” (*Julieta*)

3- Alto interés en hacer lugar a la mirada del otro, ya sean pares, referentes de las organizaciones donde trabajaron y de los niños/as con los que compartieron.

“Después de haber trabajado muchos meses en la Biblioteca Popular, leyendo y compartiendo tardes con niños y niñas de algunas escuelas a los que invitamos a aprender sobre los cuentos clásicos y muchos otros autores, presentamos obras de títeres y dejamos

algunos momentos para escribir y dibujar, me siento muy feliz por todo lo que aprendí. Me llevo la solidaridad que tuvieron con nosotros” *(Daniela)*

“Nos dijeron que las puertas están abiertas para cuando quisiéramos volver, los referentes de las organizaciones donde trabajamos dijeron que nuestro trabajo había sido muy productivo y que estaban agradecidos de habernos conocido” *(Melina)*

4- Fortalecimiento de actitudes relacionadas al diálogo, la contención, comprensión y escucha atenta como parte de la tarea pedagógica.

“Aquí encontré mi vocación, las ganas de cambiar realidades, porque pienso que el destino de un niño no está predeterminado y que las organizaciones de la comunidad trabajan para que ese destino sea mejor, para que el futuro de los chicos que asisten sea mejor. Además, todo lo que aprendí me sirve para que cuando sea maestra y los reciba en el aula pueda trabajar articuladamente con otras instituciones” *(Mercedes)*

“La intervención que realicé con mis compañeras me llenó de satisfacción, tuvimos mucho miedo al principio de no saber qué teníamos que hacer o que los chicos no se engancharan con nuestra propuesta, pero a medida que los fuimos conociendo nos aceptaron y salió todo bien.” *(Tamara)*

“Desde el primer día sostuve que me daría cuenta si esta era la carrera indicada, cuando los tuviera cara a cara. Me gustó mucho trabajar en Casa del Niño, Aprendí a darme cuenta que la contención es tan importante como enseñar a leer y escribir” *(Natalia)*

5- Movilización de sentimientos y emociones relacionadas a la empatía, afecto, solidaridad. Posicionamientos de mucha responsabilidad en las intervenciones

“Creo que más que una práctica fue una experiencia de vida porque cada vez que estuvimos en la institución me llevé muchos aprendizajes. Una de las cosas más hermosas es que cuando veo en la calle a algunos de los chicos que conocimos allí, me saludan y vienen a abrazarme” *(Celeste)*

“Mi deseo es poder acompañar y guiar a los chicos en esa etapa tan importante que es la niñez y este año lo hacemos desde una organización comunitaria como es la Casa de la Cultura. Nunca pensé que los chicos podrían interesarse tanto en leer, dibujar y disfrutar de una obra de títeres” (*Silene*)

“Nuestros miedos fueron desapareciendo a medida que veíamos sus caritas. Ellos nos esperaban todas las semanas para jugar, charlar, dibujar, leer y compartir dos horas de actividades. Siempre nos estaban esperando” (*Judith*)

“No fue fácil armar el proyecto. Después de mucho pensar decidimos que trabajaríamos sobre los valores. Al principio leímos cuentos que dejaban una enseñanza pero después nuestra profe nos propuso que trabajáramos a partir de situaciones que podían ser reales o no. A partir de ahí todo mejoró porque las situaciones que presentábamos permitían mayor participación de los chicos ya que muchos de ellos se identificaban con los textos por ejemplo niños en situaciones de maltrato o violencia familiar, niños que fracasaban en la escuela, niños que no podían ir a la escuela porque trabajaban, sobre esas historias reflexionamos y estuvo muy bueno” (*Yamila*)

“Se siente muy emocionante que te digan seño, te das cuenta lo fuerte y único que representa esa palabra para uno. Cuando nos despedimos les regalamos bolsitas con golosinas y les agradecemos por los momentos compartidos” (*Lucrecia*)

Como síntesis del análisis de los relatos puede verse que la categoría que resaltan principalmente, en relación a la experiencia que atravesaron durante las prácticas en organizaciones comunitarias, está en referencia a sentirse maestras/os ocupando el rol de enseñar o el lugar de quién va a tener la responsabilidad de guiar a otras/os, menos experimentadas/os. Sumado a lo anterior, es latente la fantasía de la incertidumbre en la intervención, frente a hipotéticas situaciones que no puedan resolverse o para las que no se esté preparada/o por falta de experiencia para hacerlo, correctamente.

Acerca de estas huellas que iba dejando la experiencia de la práctica, se dialogó en el instituto para aportar a las primeras reflexiones grupales y colectivas. Se hizo lugar para albergar tanto contexto devenido texto, en la escritura y en la oralidad, en producciones grupales e individuales.

Los aspectos que se han mencionado, podrían ser abordados mediante el trabajo interdisciplinario. Posiblemente, otras asignaturas, deberían hacer lugar a las preguntas que

genera la práctica, interrogantes que es necesario plantearle a las Didácticas, a la Filosofía y a tantas otras disciplinas que conforman el entramado de la formación docente inicial.

Por otra parte en este trabajo, se ha puesto la mirada en la formación durante el primer año del profesorado, esto implica hacer sitio a la/el que llega, tarea que no resulta tan simple, porque ese sujeto, viene sin referencias sobre el Nivel Superior donde se ubicará y esto es importante que lo tomemos en cuenta, quiénes vamos a recibirlo, ya que una/un estudiante “no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye” siempre que seamos capaces de “hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo” (Meirieu P.2003:8)

Se supone que una de las mejores cosas que podríamos hacer es comprometernos en la construcción de un “espacio de seguridad” para que esa/e recién llegada/o pueda atreverse a “hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo” (Meirieu P. 2003:10), crear las condiciones para las/os que son nuevas/os, ofreciéndoles un marco para sus aprendizajes y el deseo de movilizarse hacia los saberes, porque le encuentran sentido y les resultan significativos.

REFLEXIONES FINALES

Mirando el camino recorrido, la evocación me permite volver a los comienzos del viaje, emprendido en los primeros meses del año 2011, en el aula de primer año del Profesorado de Primaria del Instituto 90, cuando estaba todo por hacer y había en el ambiente más incertidumbre que certezas, más horizontes lejanos que utopías, más complejidades que simplezas. En este aquí y ahora puedo decir que hubo grandes avances y crecimiento profesional en el grupo de maestros en formación observado.

Los estudiantes del Campo de la Práctica I, pudieron construir conocimiento a partir de reflexionar sobre su práctica, generando nuevos conocimientos en acción siendo que volver la atención sobre los propios actos les dio la posibilidad de comprenderlos históricamente.

Desde mi tarea de formadora insistí en trabajar el paradigma de la complejidad que presenta la tarea de ser docente. Es complejo el contexto socioeducativo como campo de tensiones donde lo que está en disputa, es el sentido de la educación por los intereses que representa, los momentos históricos tienen su complejidad también y requieren intervenciones audaces, creativas y de sujetos autónomos, que sepan dialogar con las situaciones que les presenta la práctica, que siendo una construcción subjetiva, puede modificarse, dando como resultado otras alternativas posibles. Una premisa central fue concientizarlos acerca de que la toma de decisiones, implica un posicionamiento crítico que constituye, define y forma parte de la tarea político-pedagógica de enseñar.

Pretendí instalar la reflexión como hábito profesional entre los jóvenes estudiantes soñando con el imaginario, de que una práctica reflexiva temprana, supone un salto cualitativo en la construcción de intervenciones, que contribuyan a generar nuevas formas en espacios no formales, creadores de ciudadanía por fuera de lo escolar, lo disciplinado o institucionalizado.

Que sea posible pensar y proponer en esos espacios sociales, constituyéndose como sujeto y futuro educador capaz de articular lo público, presente en el sistema estatal actual invadido por la fluidez, la movilidad y la instantaneidad con lo popular, presente en los ámbitos no formales de las organizaciones en la ciudad donde vivimos, pero no en cualquier parte de la ciudad educadora, sino en aquellos lugares donde aún el Estado tarda en llegar, las necesidades básicas están insatisfechas, el derecho de leer y escribir está lejano y entonces el acto de enseñar se torna un acto de amor indiscutible. Martí (1981) diría “con los pobres de la tierra quiero yo mi suerte echar”.

Pude ver que el obstáculo para construir un docente nuevo no está en los estudiantes que son capaces de superarlo todo, cuando el docente formador despliega las condiciones necesarias para que algo ocurra. Es claro que los modelos pedagógicos tradicionales ya no dan respuesta a la complejidad del momento, sólo los que puedan leer esa complejidad serán capaces de armar estrategias de acompañamiento útil, valioso y pertinente, alcanzando en esa trayectoria prácticas transformadoras.

Considero que la sistematización de experiencias del tipo que se presenta en este trabajo, puede contribuir a la formación y desarrollo profesional de los docentes a través de la identificación de las necesidades y particularidades de los alumnos, el reconocimiento de las características de los contextos mediatos e inmediatos donde se desarrollarán las acciones educativas cotidianas, a través de dispositivos pedagógicos y didácticos en, por y para la diversidad.

De este modo se instala la posibilidad concreta de integrar los procesos de enseñanza con el análisis de las prácticas pedagógicas y la producción de alternativas que operen como facilitadores en los procesos de aprendizajes de los estudiantes en formación.

La construcción de esquemas conceptuales y de acción en los estudiantes, se vieron fortalecidos por la capacidad de análisis, explicación, comprensión e interpretación de sus prácticas desde miradas individuales y colectivas, siendo la sistematización de la experiencia pedagógica un banco de datos interesante para pensar la transformación de los procesos de aprendizaje que atravesaron.

Las reflexiones y diálogos contruidos grupalmente, aportaron a la toma de conciencia para internalizar que, aprender a enseñar, forma parte de un campo complejo donde el contexto socio cultural cobra un valor fundamental. Esa práctica situada a la que hacemos referencia, nos ubica y posiciona, tanto a docentes como a estudiantes, frente a la posibilidad de desnaturalizar lo cotidiano o institucionalizado, para resignificarlo. Esa es una tarea que lleva tiempo y esfuerzo, no viene dada a través de recetas, técnicas o instrucciones, sino que es una posibilidad siempre en construcción.

Perrenoud (2004:30) reafirma lo anterior cuando dice “no existe acción compleja sin reflexión durante el proceso, la práctica reflexiva puede entenderse, en el sentido general de la palabra, como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción”.

En sentido de lo que venimos relatando, hemos sistematizando las diversas experiencias pedagógicas que propusimos a las organizaciones comunitarias, a través de diferentes proyectos de intervención socio cultural durante el año 2011, en el Campo de la Práctica I del Profesorado de Primaria en el ISFD y T N° 90, cuando la batalla de ideas traía a la educación popular, para transitar los territorios de las organizaciones comunitarias, con una cartografía que íbamos construyendo con estudiantes que aprendían a mirar como maestras de una niñez, que encontrarán más tarde en las escuelas, espacio diverso, complejo, atravesado históricamente y al que pretendemos que comprendan en clave pedagógica y política. Esas subjetividades docentes que pretendimos construir forman parte del trabajo artesanal que desarrollamos en el Campo de la Práctica I.

El conocimiento que logramos para nosotros y para los otros, forma parte de lo que producen los Institutos Superiores en la provincia de Buenos Aires, con dificultades para su socialización y circulación por lo cual “Se requiere pensar en las condiciones institucionales y académicas para que la investigación educativa de los Institutos Superiores pueda tener mayor impacto. Para ello se necesita una acción más enérgica de las instancias gubernamentales para instalar circuitos de producción de conocimiento y difusión de las investigaciones, así como el re-conocimiento del aporte que pueden hacer en la discusión de políticas para la formación docente en distintas áreas, tales como en el campo del diseño y el desarrollo curricular.” (Marano M.G 2017:12).

Los aportes que pudiera derramar en el campo de la formación inicial de maestros, la presente sistematización de experiencia pedagógica, están hechos con las hebras del pensar, del sentir y del hacer con la esperanza activa de formar al docente nuevo, cerca del Pueblo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLIAUD Andrea (2011). La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber. Disponible en: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Andrea%20Alliaud.pdf>
- ALLIAUD A. y DUSCHATZKY S. (2011) (Comp.). *Maestros: Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BOURDIEU P. (1992) *El sentido práctico*. Madrid. Taurus Ediciones.
- BOURDIEU P; CHAMBOREDON J; y PASSERON (2002) *El Oficio de Sociólogo*. México D.F. Siglo XXI Editores.
- CARBONELL SEBARROJA J. (2008) *Una Educación para el mañana*. Buenos Aires. Octaedro.
- CARR W. (1997) *Conferencia Secretaría de Educación CABA*. En Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa. INFOD. 2009. Ministerio de Educación.
- CESARONI R. (2012) *Ciudad Educadora. Entre lo popular y lo público*. Revista Mendive. Pinar del Río. Cuba. Disponible en <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/551>
- COSCARELLI Ma.R. (2008) *La formación docente frente a nuevos y viejos desafíos*. Proyecto Plan de Incentivo a la Investigación UNLP.
- DAVINI M. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires Paidós.
- De ALBA A. (2007) *Curriculum y sociedad. El peso de la incertidumbre la fuerza de la imaginación*. México . Plaza y Valdéz Editores.
- DE CERTEAU M. (2007) *La invención de lo cotidiano I*. Artes de hacer. México. Edición de Luc Giard.
- ESTEVE J. (2006) *Identidad y desafíos de la condición docente en Tenti Fanfani El oficio de docente vocación trabajo y profesión*. Argentina. Siglo XXI Editores.
- FAURE E. (1973) *Aprender a ser*. Biblioteca digital UNESCO
- FREIRE P. (2000) *Pedagogía del Oprimido*. Argentina. Siglo XXI Editores.
- FREIRE P. (2004) *Pedagogía de la Resistencia*. Argentina. Siglo XXI Editores.

- FREIRE P. (2009) *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina. Siglo XXI Editores.
- GUEVARA E. (2002) *Obras Completas*. Argentina. Editorial Andrómeda.
- HUERGO J. MORAWIKI K. *elpedagogoeselviaje*. blogspot.com
- JARA HOLLIDAY OSCAR. (2012) *Revista Internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo sistematización de experiencias, investigación y evaluación. Aproximaciones desde tres ángulos* N° 1.
- MACHIAROLA V. (2000) *El Curriculum de la formación docente*. Buenos Aires. Educando Ediciones.
- MARTÍ J. (2001) *Versos Sencillos 1891. Los códigos nuevos, Obras completas*. La Habana. Centro de Estudios Martianos
- MARANO M.G (2017) “*Investigación educativa y producción de conocimiento pedagógico en la formación docente. Análisis de las producciones investigativas de los docentes formadores de la Provincia de Buenos Aires*” en Abratte, Liliana et. al. *La Pedagogía ante los desafíos actuales. Debates, propuestas e intervenciones*. Universidad Nacional de Córdoba.
- MEIRIEU P. (2003) *Frankenstein Educador*. Barcelona Editorial Laertes.
- MESSINA G. (2005). “*La Sistematización: acerca de su especificidad*”. Revista internacional de educación de adultos. Año 27 / N° 2
- MORAWIKI K. (2007) *La lucha de los innombrables*. Buenos Aires. EDULP.
- MORIN E. (2004) *Epistemología de la Complejidad*. París. Gazeta de Antropología N.º 20.
- NIDELCOFF M. (1974) *¿Maestro Pueblo o maestro gendarme?* Rosario. Editorial Biblioteca
- PERRENOUD P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona Graó
- PUIGRÓSS A. (2011) *De simón Rodríguez a Paulo Freire*. Buenos Aires. Colihue.
- QUIROGA A. (1991) *Matrices de aprendizaje Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento* Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- RODRIGUEZ S. (1988) *Obras Completas*. Caracas. Ediciones del Congreso de la Rca. De Venezuela
- RODRIGUEZ R.J. (2001) *Pensar Iberoamérica. Revista de cultura*
<https://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/colaboraciones02.htm>
- SACRISTÁN J. (2011) *Profesionalización docente y cambio educativo en Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. A. Alliaud/A. Duschatzky compiladoras Buenos Aires. Miño y Dávila Buenos Aires.

- SANJURJO L. (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Argentina. Homo Sapiens. Ediciones Rosario.
- TAMARIT J. (1992) *Poder y Educación Popular*. Buenos Aires. Coquena, Grupo Editor. Libros del Quirquincho.
- TAMARIT J. (2012) *Clase media, cultura, mito y educación*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- VILLA A. (2012) “*Conferencia: Modelos para celebrar utopías*” Dirección General de Cultura y Educación. Premio a Experiencias pedagógicas. Disponible en <http://servicios.abc.gov.ar/comunidadycultura/convocatoriaee/descargas/modelos-paracelebrar-utopias.pdf>
- ZABALA BERAZA M. ZABALZA CERDEIRIÑA A. (2012) *Innovación y Cambio en las instituciones Educativas*. Argentina. Homo Sapiens.

Fuentes

Ley Nacional de Educación N° 26206

Ley Provincial de Educación N° 13688

DGC y E Diseño Curricular Educación Superior. Profesorado de Educación Primaria. Provincia de Buenos Aires, 2008.

ANEXO 1 Sistematización de los proyectos comunitarios

PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVO- SOCIAL ISFD y T N°90 Taller de RECREACIÓN Y ESTÍMULO en Arroz con Leche

FUNDAMENTACION

El juego es la forma en que los niños muy pequeños aprenden a relacionarse con otros, a respetar reglas y comprender consignas. Al interactuar con material didáctico y diferentes elementos desarrollan sus capacidades de conocimiento y adaptación al medio.

OBJETIVOS

Fomentar el juego y la participación.

ACTIVIDADES

Escuchar cuentos

Jugar con diferentes materiales (masa, témperas, lápices, hojas)

Bailar y moverse con la música.

TIEMPO

Cuatro encuentros de dos horas.

RESPONSABLES

Estudiantes de 1° año del Profesora de Educación Primaria

Docente Campo de la Práctica I

DESTINATARIOS

Niños de Arroz con leche

RECURSOS

Hojas, lápices, témperas, pinceles, masa, cuentos, música, cámara de fotos.

ESPACIO FÍSICO

CAI Arroz con leche, calle Circunvalación 4ta entre 32 y 34 Verónica.

EVALUACIÓN

Opiniones de los participantes, observación de las producciones

PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVO- SOCIAL ISFD y T N°90

Taller de Cuentos en Biblioteca Popular Mariano Moreno

FUNDAMENTACIÓN

Promover el libro y la lectura es una idea fundamental para el desarrollo de los sujetos. Hay que fomentar y multiplicar los espacios donde hablar, escuchar, leer y escribir sean los ejes de la tarea es uno de los compromisos que debemos asumir como futuros educadores.

OBJETIVOS

Fomentar la lectura y promoción del libro
Incentivar la escritura de historias propias

ACTIVIDADES

Escuchar cuentos de hadas leídos y dramatizados
Renarrar oralmente el cuento
Escribir en parejas algún pasaje del cuento y dibujarlo
Compartir las producciones.

TIEMPO

Un encuentro de dos horas.

RESPONSABLES

Estudiantes de 1° año del Profesora de Educación Primaria
Docente Campo de la Práctica I

DESTINATARIOS

Niños de 2° año de la EP N° 12 calle 30 esquina 49 Verónica

RECURSOS

Cuento, hojas, lápices, música, cámara de fotos.

ESPACIO FÍSICO

Biblioteca Popular Mariano Moreno

EVALUACIÓN Opiniones de los participantes, observación de las producciones.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVO- SOCIAL ISFD y T N°90
Taller de escritura en el HOGAR CRIANZA de Pipinas

FUNDAMENTACIÓN

La escritura es un buen incentivo para desarrollar la imaginación a partir de consignas relacionadas con la vida cotidiana. Los niños de esta institución están haciendo una huerta y viendo que aún no tienen un espantapájaros se les propone escribir historias creando cada uno su propio personaje para luego construir un muñeco para la huerta.

OBJETIVOS

Escribir historias de espantapájaros
Recopilar las historias en un libro
Hacer un muñeco espantapájaros para la huerta.

ACTIVIDADES

Escritura de historias
Dibujar al personaje
Armar un libro
Conseguir ropa vieja para hacer un espantapájaros

TIEMPO Cuatro encuentros de dos horas reloj

RESPONSABLES

Estudiantes de 1° año del Profesora de Educación Primaria
Docente Campo de la Práctica I

DESTINATARIOS

Niños del Hogar Crianza

RECURSOS

Hojas, lápices, colores, cartón, ropas viejas, palos, paja, cámara de fotos.

ESPACIO FÍSICO Hogar Crianza en calle 10 entre 29 y 30 Pipinas

EVALUACIÓN

Opiniones de los participantes, observación de las producciones

PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVO- SOCIAL ISFD y T N°90

Taller recreativo en CPA

FUNDAMENTACIÓN

La recreación y el aprovechamiento del tiempo libre es una alternativa para ofrecer a los adolescentes con actividades deportivas como fútbol y vóley alentando la formación de equipos cuya inscripción para el torneo sea la donación de libros para Casa del Niño.

OBJETIVOS

Jugar al fútbol y vóley por equipos

Juntar libros para donar a Casa del Niño

Desarrollar valores de solidaridad, tolerancia y convivencia.

Trabajar articuladamente entre CPA, Municipalidad, ISFD N° 90

ACTIVIDADES

Organizar los torneos

Realizar acuerdos con las instituciones participantes

Difundir la propuesta en los medios de comunicación

Entregar premios

TIEMPO

Los espacios previos de organización

Un encuentro domingo 19 de septiembre de 14 a 20 hs.

RESPONSABLES

Estudiantes de 1° año del Profesora de Educación Primaria

Docente Campo de la Práctica I

CPA

Municipalidad de Punta Indio

DESTINATARIOS Adolescentes y niños de la comunidad

RECURSOS Trofeos, pelotas, arcos, redes, mesas, sillas, chocolatada, medialunas música, cámara de fotos.

ESPACIO FÍSICO Plaza San Martín Verónica

EVALUACIÓN

Opiniones de los participantes, observación de lo producido.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVO- SOCIAL ISFD y T N°90
Taller de Promoción y Protección de los derechos del niño en DENAPI
Articulación con SB N° 1 y EP N° 1

FUNDAMENTACIÓN

La formación de sujetos democráticos es a partir de que existan espacios de reflexión para hablar de las problemáticas de los adolescentes y niños. Una adecuada convivencia se logra a través del diálogo y la diversidad de opiniones promoviendo los derechos y responsabilidades desde muy temprana edad.

OBJETIVOS

Difundir la tarea del DENAPI

Desarrollar la actividad en el espacio de Construcción de ciudadanía.

ACTIVIDADES

Participar de juegos didácticos sobre derechos del niño (EP N° 12)

Analizar casos reales de vulnerabilidad de derechos (SB N° 1)

Realizar afiches con las producciones.

TIEMPO

Un encuentro de dos horas reloj en cada escuela.

RESPONSABLES

Estudiantes de 1° año del Profesora de Educación Primaria

Docente Campo de la Práctica I

DESTINATARIOS

Alumnos de SBN°1 y EP N° 12

RECURSOS

Hojas, lápices, fotocopias, afiches, cámara de fotos.

ESPACIO FÍSICO

Ambas escuelas.

EVALUACIÓN Opiniones de los participantes, observación de las producciones

PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVO- SOCIAL ISFD y T N°90 Taller de Lectura y Plástica en Casa del Niño “Eva Perón”.

FUNDAMENTACIÓN

La lectura es un gran incentivo para desarrollar tanto el pensamiento como las capacidades de hablar y escuchar. La expresión plástica es un buen complemento al momento de trabajar las prácticas de lectura ya que a través del dibujo se fijan los conceptos de lo leído.

OBJETIVOS

Fomentar actividades relacionadas con la lectura y la expresión plástica

Crear un sector de lectura

Promover la lectura domiciliaria

Incentivar el trabajo en equipo, la solidaridad, el cuidado de los materiales y el respeto mutuo

Valorar las producciones propias y ajenas

ACTIVIDADES

Lectura de cuentos

Reflexión sobre lo leído

La caja de cuentos viajera “La casita de Tito” que consiste en una caja con libros de cuentos acompañada de un muñeco hipopótamo llamado Tito que viaja la casa de los chicos y el registro se hace a través de un cuaderno.

Armado de un sector de lectura con alfombra y almohadones.

Organización del pic-nic de la primavera

Cocinar alfajores para la despedida

TIEMPO

Encuentros de dos horas reloj los miércoles.

RESPONSABLES

Estudiantes de 1° año del Profesora de Educación Primaria

Docente Campo de la Práctica I

DESTINATARIOS

Niños que concurren a la Casa del Niño.

RECURSOS

Cuentos, afiches, lápices, tijeras, hojas blancas, almohadones, pinceles, témperas, goma eva, pegamento, latas, golosinas, alfombra, caja de madera, harinas, huevos, dulce de leche.

ESPACIO FÍSICO

Casa del Niño en calle 22 entre Diagonal 49 y Diagonal 51 Verónica.

EVALUACIÓN

Opiniones de los participantes, observación de las producciones.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVO- SOCIAL ISFD y T N°90
Taller de cuentos y dibujos “Brujas en Patios Abiertos

FUNDAMENTACIÓN

Escribir cuentos o cualquier tipo de historias ayuda a desarrollar la imaginación siempre y cuando las consignas estén relacionadas con los intereses de los niños. El taller se planificó para niños de 6 a 8 años que luego de escuchar historias de brujas se les propuso crear su propio personaje y escribir una historia.

OBJETIVOS

Que disfruten de la lectura
Que escriban con autonomía
Que desarrollen lazos de solidaridad y ayuda mutua.

ACTIVIDADES

Escuchar y escribir historias de brujas
Dibujar al personaje
Armar un libro

TIEMPO

Cuatro encuentros de dos horas reloj

RESPONSABLES

Estudiantes de 1° año del Profesora de Educación Primaria
Docente Campo de la Práctica I

DESTINATARIOS

Niños de Patios Abiertos

RECURSOS

Hojas, lápices, colores, cartón, témperas, cámara de fotos.

ESPACIO FÍSICO

EP N° 12 calle 30 esquina 49 Verónica

EVALUACIÓN

Opiniones de los participantes, observación de las producciones.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVO- SOCIAL ISFD y T N°90

Taller de Literatura en Casa de la Cultura

FUNDAMENTACIÓN

La promoción del libro y la lectura es una estrategia para desarrollar el pensamiento y la creatividad. La apertura de espacios para que los niños disfruten de la lectura, escuche leer y expresen opiniones es muy importante para formar ciudadanos

OBJETIVOS

Fomentar la lectura

Desarrollar las capacidades de hablar y escuchar.

Incentivar el trabajo en equipo, la solidaridad y el respeto mutuo

Valorar las producciones propias y ajenas

ACTIVIDADES

Lectura de cuentos

Reflexión sobre lo leído

Dibujar y pintar

TIEMPO Un encuentro sábado mes de octubre.

RESPONSABLES

Estudiantes de 1° año del Profesora de Educación Primaria

Docente Campo de la Práctica I

DESTINATARIOS

Niños de 7 a 10 años de toda la comunidad

RECURSOS Cuentos, lápices, hojas blancas, pinceles, témperas, cámara de fotos

ESPACIO FÍSICO

Casa de la Cultura en calle 21 entre 24 y 26 Predio del Ferrocarril

EVALUACIÓN Opiniones de los participantes, observación de las producciones

ANEXO 2 Registro fotográfico

La presentación fotográfica se considera solo a los efectos de esta presentación académica



Institución CAI
Guardería Municipal
“Arroz con leche”
Taller de Recreación y Estímulo
Foto 1

Institución Biblioteca Popular Mariano Moreno “Taller literario y expresión plástica”

Foto 2





ISFD y T N° 90
Campo I / 2011

Institución “Hogar Crianza”

**Taller de escritura sobre
Espantapájaros.**

**Construcción de un
Espantapájaros para la huerta.**

Foto 3 y 4

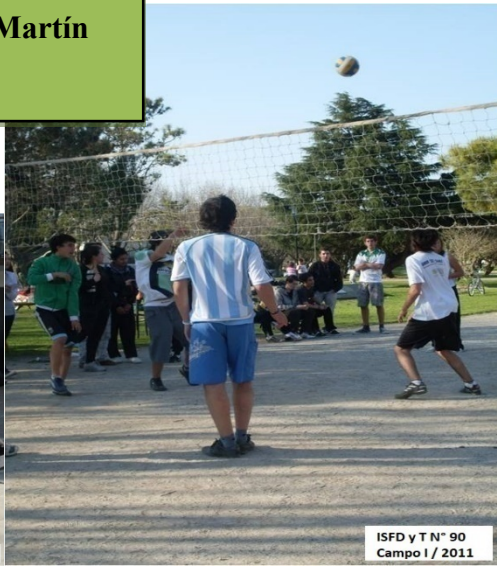


ISFD y T N° 90
Campo I / 2011

**Instituciones CPA / DENAPI
Municipalidad de Punta Indio**

Cierre de proyectos en Pza. San Martín

Fotos 5, 6, 7 y 8.



Institución DENAPI (Derechos de niños y adolescentes de Punta Indio)

Taller sobre Derechos del Niño en SB N° 1 y EP N° 12

Fotos 9, 10 y 11.





Institución “Patios Abiertos” EP N° 12

**Taller de escritura
“Cuentos con Brujas”.**

Foto 12

Institución Casa de la Cultura / Taller de cuentos y arte.

Fotos 13 y 14.



Institución Casa del Niño “Eva Perón” / Taller de pintura

Foto 15.



ISFD y T N°90
Campo I / 2011