

37.017.512

A37



PROGRAMA NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y CAPACITACIÓN



La Red de CAIE en el Desarrollo
Curricular



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
PRESIDENCIA de la NACIÓN

INDICE



| | |
|--|-----------|
| PRIMERA PARTE: EL DESARROLLO CURRICULAR: LÍNEAS DE ACCIÓN PARA LA RED DE CAIE | 1 |
| 1. LOS CENTROS DE ACTUALIZACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL DESARROLLO CURRICULAR. ARTICULACIONES Y APORTES | 1 |
| 2. LÍNEAS DE ACCIÓN PROPUESTAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO CURRICULAR DESDE LOS CAIE | 2 |
| 3. LA DOCUMENTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA COMO INSTANCIA DEL DESARROLLO CURRICULAR | 3 |
| 4. EL CONTENIDO DE LA DOCUMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE ¿QUÉ DOCUMENTAR? | 4 |
| EJES TEMÁTICOS PARA LAS ÁREAS CURRICULARES | 5 |
| 5. EL COORDINADOR DEL CAIE COMO PROMOTOR DE LA DOCUMENTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA | 16 |
| 6. PAUTAS ORGANIZATIVAS Y CRONOGRAMA DE TRABAJO PARA LA PRIMERA ETAPA (2001) | 17 |
| SEGUNDA PARTE: LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA EN LAS ESCUELAS | 19 |
| 1. LA NARRATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA Y LOS RELATOS DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS | 19 |
| A. LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA DESDE UNA MIRADA NARRATIVA | 19 |
| B. LA FORMA NARRATIVA DE LOS RELATOS | 22 |
| C. EL COORDINADOR DEL CAIE Y LA NARRATIVA DE LOS DOCENTES | 24 |
| 2. ORIENTACIONES PARA LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA LÍNEA DE ACCIÓN SOBRE DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA | 29 |
| A. CONOCIMIENTO DE LOS EJES TEMÁTICOS PROPUESTOS | 29 |
| B. IDENTIFICACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS | 30 |
| C. SELECCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS | 31 |
| D. TRABAJO CON CAPACITADORES DEL DISPOSITIVO FORTALECIMIENTO PROFESIONAL DE CAPACITADORES | 32 |
| E. IDENTIFICACIÓN Y CONVOCATORIA A OTROS REFERENTES | 33 |
| F. CONTACTO CON SUPERVISORES Y DIRECTORES | 33 |
| G. DIFUSIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DOCUMENTADAS A NIVEL LOCAL, PROVINCIAL Y NACIONAL | 34 |
| 3. TALLER DE TRABAJO: LOS COORDINADORES DE LA RED DE CAIE Y LA DOCUMENTACIÓN DE LA PROPIA EXPERIENCIA DE GESTIÓN | 35 |
| 4. TALLER DE TRABAJO: LA DOCUMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS. CRITERIOS DE ANÁLISIS Y DE INTERVENCIÓN PARA EL PROCESO DE TRABAJO | 36 |
| A. RELATO 1 | 367 |
| B. RELATO 2 | 43 |
| C. RELATO 3 | 51 |
| 5. ANEXO | 54 |
| A. BIBLIOGRAFÍA Y ENLACES | 54 |
| B. SELECCIÓN DE TEXTOS CORRESPONDIENTE A LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA EN LAS ESCUELAS | 56 |

República Argentina
 (70102060) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN
 Y DOCUMENTACIÓN
 Centro Nacional de Información

| |
|------------|
| INVENTARIO |
| 10084571 |
| SIG. TOP. |
| 37.014.542 |
| A37 |

PRIMERA PARTE: EL DESARROLLO CURRICULAR: LÍNEAS DE ACCIÓN PARA LA RED DE CAIE

Este documento presenta orientaciones para promover acciones de la Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (Red de CAIE) en relación con los procesos de desarrollo curricular de las escuelas.

En tal sentido, ofrece herramientas que permitan a los centros y a sus coordinadores articular acciones con las escuelas del área de influencia que tengan como foco de atención los aprendizajes de los alumnos y las prácticas de enseñanza de los docentes.

En este documento se incluye también el material de trabajo para los Encuentros Regionales de Coordinadores de CAIE sobre *"La documentación pedagógica en las escuelas"*.

Bajo este título el texto se organiza en tres partes. La primera presenta una breve fundamentación sobre la forma de trabajo a partir de la re- construcción de las narrativas de los docentes.

La segunda parte ofrece orientaciones para la gestión de la línea de acción que sirvan como referencia para la planificación del cronograma de trabajo de cada CAIE.

Finalmente, el Anexo presenta algunos artículos bibliográficos para ampliar la información sobre el tema a desarrollar.

1. LOS CENTROS DE ACTUALIZACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL DESARROLLO CURRICULAR. ARTICULACIONES Y APORTES

El Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa se propone formar una red nacional de centros para ofrecer a los docentes y equipos directivos de instituciones educativas un espacio para el intercambio de experiencias y la construcción colaborativa de propuestas.

En este sentido, su papel es de fundamental importancia para la promoción de procesos de desarrollo curricular en las escuelas del área de influencia a las que atiende ya que, en el marco de nuestra propuesta, el desarrollo curricular, en sentido estricto, consiste en un proceso de interpretación y resignificación que los directivos y docentes hacen de los marcos curriculares prescriptos (CBC, diseños curriculares jurisdiccionales, prioridades y proyectos curriculares) a través del cual se configura lo que efectivamente se enseña y se aprende de dichos marcos curriculares en las escuelas.

Este proceso posiciona a los docentes y directivos como agentes del desarrollo del currículum en el plano institucional. Considerar a los docentes y directores como agentes del currículum implica reconocer que ellos poseen un saber profesional que conlleva recorridos profesionales particulares, con fortalezas y debilidades a partir de las cuales resignifican en un contexto institucional particular lo que los marcos curriculares prescriben. Además, es necesario tener en cuenta que las escuelas poseen su propia cultura, tradiciones pedagógicas y reglas de funcionamiento que también condicionan el desarrollo curricular.

En este marco, la Red de CAIE organiza y desarrolla su tarea para colaborar y trabajar articuladamente con los docentes y equipos directivos de las escuelas en la toma de decisiones curriculares propias de cada escuela. En este sentido, la Red de CAIE permite:

- generar y aportar a la consecución de proyectos curriculares específicos elaborados por una o varias instituciones;
- contribuir a la articulación de acciones pedagógicas entre varias escuelas en función de una problemática común;
- colaborar en la recuperación de saberes y experiencias de los docentes de las escuelas de la zona para su análisis y reflexión conjunta;
- favorecer la difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas entre docentes de distintas escuelas;
- colaborar en la recuperación de las prácticas institucionales propias de las escuelas de la zona, para su reflexión y posible mejora;
- fortalecer la tarea profesional de los docentes de las escuelas del área de influencia facilitando recursos y espacios para la discusión;
- articular la acción de otras organizaciones locales para la realización de proyectos curriculares definidos en una o varias escuelas;
- ofrecer un espacio para la consulta de alumnos y padres de la comunidad local en relación con los aprendizajes escolares.

Estas y otras acciones contribuyen al fortalecimiento de los procesos de desarrollo curricular en las escuelas y en las aulas, esto es, a la construcción de un currículum escolar que defina con autonomía y según las características propias de una escuela o de un grupo de escuelas, una propuesta de enseñanza que apunte al logro de aprendizajes de sus alumnos. Estas decisiones configurarán el proceso de interpretación y resignificación de los marcos curriculares prescriptos en función de un contexto institucional particular.

2. LÍNEAS DE ACCIÓN PROPUESTAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO CURRICULAR DESDE LOS CAIE

Con el propósito de promover procesos de desarrollo curricular en las escuelas del área de influencia, se proponen dos líneas de acción a desarrollarse a través de la Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa:

- a) Organización e implementación de propuestas de desarrollo curricular centradas en la *alfabetización científica* (Primer Ciclo de la EGB) y en la *participación ciudadana* (Tercer Ciclo de la EGB). El desarrollo de esta línea se realizará, en una primera etapa, a través de una experiencia piloto en una muestra seleccionada de CAIE.
- b) Promoción y gestión de propuestas de desarrollo curricular centradas en el *registro, intercambio y análisis de prácticas de enseñanza*. El desarrollo de esta línea se realizará en la totalidad de los CAIE del país. A continuación, presentamos orientaciones para el inicio y desarrollo de esta línea de acción.

3. LA DOCUMENTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA COMO INSTANCIA DEL DESARROLLO CURRICULAR

Generalmente, los docentes reflejan en sus planificaciones de trabajo las decisiones sobre lo que van a enseñar a su grupo de alumnos y cómo lo harán, es decir, anticipan su tarea. En algunos casos, estas decisiones se enmarcan en proyectos curriculares más amplios, esto es, en las propuestas de enseñanza de la escuela donde se desempeñan.

Sin embargo, la mayoría de las veces, la inmediatez de la tarea cotidiana de los docentes impide volver sobre lo ya realizado de manera sistemática y reflexiva. Sin desconocer los ajustes a la propuesta de enseñanza que los docentes van realizando sobre la marcha, es preciso considerar también la falta de un análisis sistemático y reflexivo, individual y/o colectivo, sobre lo enseñado en las aulas.

Si bien es frecuente encontrar propuestas y herramientas para el diseño y análisis de la planificación didáctica o la observación de las prácticas, en tanto instrumentos que permiten analizar las prácticas de enseñanza, no es factible encontrar propuestas que brinden herramientas para diseñar y analizar esas prácticas desde el registro de la propia experiencia.

Y es importante reconocer que la documentación de la propia experiencia docente constituye, al igual que los otros instrumentos, una instancia de trabajo que formaliza las decisiones que un docente o un conjunto de docentes toman en el proceso de desarrollo curricular y, a la vez, permite volver sobre lo enseñado para ajustar esas decisiones. Por tanto, es una fuente válida de información para dar cuenta del currículum real, esto es, lo que efectivamente se enseña y se aprende en las escuelas.

Por esto, la documentación de la experiencia docente adquiere sentido en tanto permite, entre otras cuestiones:

- realizar un análisis reflexivo y sistemático de los propios procesos de enseñanza ya realizados para adecuar y modificar los aspectos necesarios;
- comunicar las experiencias realizadas a otros colegas de la misma institución a fin de analizar la propuesta de enseñanza en el contexto de la propuesta curricular institucional;
- socializar las experiencias en otros ámbitos con el propósito de generar discusión y enriquecimiento profesional.

En este sentido, el registro, intercambio y análisis de la experiencia constituye un herramienta valiosa para el fortalecimiento profesional docente en tanto permite realizar un proceso reflexivo, individual y/o colectivo, sobre la tarea de enseñanza.

Por otra parte, brinda información sobre lo que se enseña y cómo se enseña en las escuelas y en las aulas constituyendo una de las más importantes fuentes de información para la definición de políticas curriculares y de capacitación a nivel nacional y provincial.

4. EL CONTENIDO DE LA DOCUMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE ¿QUÉ DOCUMENTAR?

La tarea de documentación de la propia experiencia no es sencilla ya que implica la conceptualización y la reflexión sistemática sobre para qué, qué y cómo se ha enseñado. Como se ha señalado, la inmediatez de la tarea cotidiana docente a veces obstaculiza la posibilidad de desarrollar este proceso.

Por eso, resulta importante preguntarse sobre qué es relevante documentar. Esto permitirá limitar los alcances de la tarea y darle un sentido articulado y colectivo al trabajo de las distintas escuelas del área de influencia de los CAIE.

En este sentido, un *primer criterio* para la documentación es que los coordinadores de los centros, junto con los equipos directivos y docentes, puedan identificar y registrar "*buenas prácticas de enseñanza*".

Ahora bien, ¿qué es una "buena práctica de enseñanza"?

Como buenas prácticas de enseñanza podrían considerarse a todas aquellas propuestas pedagógicas que, atendiendo a la diversidad de la población a las que se dirigen, llevan a cabo un docente o un grupo de docentes y directivos de una escuela con el objetivo de plasmar los fines educativos definidos para el conjunto de los alumnos de un determinado ciclo o nivel de escolaridad.

Esto es, "buenas prácticas de enseñanza" serían aquellas que:

- se adecuan a la normativa y lineamientos curriculares vigentes para el ciclo o nivel en cuestión;
- están enmarcadas en procesos de desarrollo curricular tendientes al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos;
- son variadas, sistemáticas y se derivan de una definición institucional e individual en torno a qué aprendizajes se proponen producir y/o mejorar en los alumnos;
- contemplan la identificación y resolución de problemas de aprendizaje y de enseñanza a través de estrategias diversas;
- incluyen instancias de análisis, individual y colectivo, para la evaluación y mejora de la práctica de enseñanza.

Un *segundo criterio* que permitirá acotar los alcances de la tarea de documentación es, para esta primera etapa de trabajo, la identificación, selección y documentación de experiencias de enseñanza sobre contenidos de las áreas de Lengua, Educación Física y Educación Artística.

La elección del área de Lengua se fundamenta en la importancia de analizar, sistematizar y difundir experiencias de enseñanza que se estén desarrollando en las escuelas con el propósito de contribuir al desarrollo curricular en un área central para los aprendizajes de los alumnos en todas las demás áreas.

La elección de las áreas de Educación Física y Educación Artística se fundamenta en la importancia de analizar, sistematizar y difundir experiencias de enseñanza que se estén realizando en las escuelas con el propósito de contribuir a un campo escasamente desarrollado en esas áreas.

Para esto, se han seleccionado ejes temáticos de las tres áreas con el fin de focalizar el trabajo de documentación de experiencias. En todos los casos, se trata de ejes para la recuperación y registro de experiencias de EGB 1, 2 y/o 3. En el caso de las áreas especiales (Educación Física y Educación Artística) los docentes correspondientes y los docentes responsables del grupo de alumnos podrán conformar el equipo básico para la experiencia de documentación.

Ejes temáticos para las áreas curriculares

A continuación se presentan los ejes temáticos por área, una breve caracterización de cada uno de ellos y algunos criterios para la identificación de "buenas prácticas" que aborden los contenidos de los ejes propuestos. Cabe aclarar que, además de estas orientaciones, los diseños curriculares y los materiales de desarrollo curricular jurisdiccionales constituyen referentes ineludibles para la consulta sobre los contenidos presentados y las orientaciones para su enseñanza. Asimismo, la bibliografía disciplinar y didáctica disponible en los CAIE contribuye a ampliar la información sobre las distintas temáticas:

LENGUA

Se presentan cuatro ejes temáticos, el primero para EGB 1, 2 y 3 y los restantes para distintos ciclos de la EGB:

ESCRITURA: EXPERIENCIAS ORIENTADAS A SOLUCIONAR PROBLEMAS DE REDACCIÓN DE ALUMNOS DE EGB 1, 2 Y 3.

Cualquier propuesta destinada a mejorar y ampliar las competencias redaccionales debería partir de un diagnóstico de problemas frecuentes en los textos de los alumnos del año con el que se trabaje. En base a esa información, cada docente selecciona qué contenidos debe enseñar, cómo secuenciarlos y qué tipo de actividades periódicas y sistemáticas va a proponer para que los alumnos aprendan a resolver de un modo consciente los problemas que el diagnóstico puso en evidencia.

Se trata, entonces, de documentar experiencias que aborden este problema.

Una buena práctica de enseñanza de la escritura debería tener en cuenta:

- La claridad en la formulación de la consigna de escritura, de modo que funcione como guía para que los alumnos la resuelvan satisfactoriamente y como punto de referencia para la evaluación.
- Las actividades previas a la redacción propiamente dicha, que cada docente selecciona de acuerdo con la clase de texto que espera que sus alumnos produzcan.
- Las orientaciones que el docente brinde durante la etapa de revisión del texto producido por el alumno, para que este reconozca los problemas e inicie la/s tarea/s de reescritura y la edición del texto final.
- La importancia de centrarse en problemas que afecten a distintos niveles del texto, desde la adecuación al destinatario y al género hasta la corrección gramatical y ortográfica.
- Que los aprendizajes que se promueven sean transferibles a la producción de otros textos y en otras situaciones.

(Sería interesante solicitar a los docentes que acompañen a los registros de experiencias con algún tipo de documentación que permita evaluar los resultados en la producción de los alumnos.)

LECTURA: EXPERIENCIAS DESTINADAS A ANDAMIAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DE ESTUDIO EN EGB 2.

Existe poca información sobre experiencias de enseñanza de la lectura en 2º ciclo. Por otra parte, hay cierto consenso en que se trata de una etapa decisiva en cuanto al desarrollo de las habilidades lectoras. En 2º ciclo, además, los niños deberían empezar a estudiar, lo que los enfrenta a un nuevo tipo de exigencia y a una clase de textos a los que no estaban acostumbrados. Desarrollar habilidades para comprender esos textos es una condición necesaria para aprender a estudiar.

La comprensión es producto del interjuego entre las características del texto y los conocimientos y estrategias del lector.

Las características del texto que mayoritariamente inciden en la comprensión son el vocabulario, la cantidad de información implícita y la estructura. La comprensión de un texto se dificulta cuando aparecen muchas palabras de significado desconocido para el lector, cuando una parte importante de la información necesaria para comprenderlo está implícita y debe ser inferida por el lector, cuando el lector no dispone de los conocimientos necesarios para hacer esas inferencias y cuando la información no está ordenada de tal manera que las ideas que están conectadas aparezcan juntas.

Para comprender un texto, el lector tiene que poner en juego su conocimiento previo acerca del tema, realizar las inferencias necesarias para completar la información implícita y poner en práctica estrategias destinadas a obtener la información que necesite (por ej., el significado de una palabra que desconoce) y a dar coherencia a lo que lee (por ej., releer el fragmento de texto anterior).

Los textos de estudio suelen presentar una densidad informativa y terminológica alta, si bien, en muchos casos, esta dificultad se compensa con un alto grado de redundancia y con un despliegue de elementos paratextuales destinados a orientar al lector en la comprensión y memorización de la información que contienen. Por su parte, la secuenciación de los contenidos que se presentan en el conjunto del libro o manual proporciona una base de conocimientos o marco de referencia para elaborar las inferencias que cada texto individual requiera.

Una buena práctica de enseñanza de la lectura de esta clase de textos debería tener en cuenta:

- Las características psicolingüísticas del proceso de comprensión lectora en niños de esa edad.
- Las características de los textos de estudio con los que se trabaje.
- Las dificultades de comprensión que esos textos pueden plantear a los lectores del ciclo.
- La relevancia o significatividad del contenido del texto para esos lectores y en el contexto escolar.
- Los conocimientos previos que esos textos suponen en sus lectores.
- Las diversas formas de activar los conocimientos previos relacionados con el tema del texto.
- La necesidad de andamiar el proceso de comprensión a través de consignas (que orienten en la formulación de inferencias, en el reordenamiento de la información, en la búsqueda de significados para las palabras desconocidas, etc.).
- La importancia de la sistematización posterior de la información obtenida de la lectura, para ser conservada y reutilizada.
- La puesta en relación de esa información con otros conocimientos de los lectores, a través de consignas que planteen problemas de lectura.

ALFABETIZACIÓN: EXPERIENCIAS DESTINADAS A INCORPORAR LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA COMO EJE ARTICULADOR DE LA PROPUESTA ALFABETIZADORA (EGB 1)

Actualmente la alfabetización es entendida, en sentido amplio, como la adquisición tanto de la lengua oral como de la lengua escrita.

Todos los niños al ingresar a la escuela han tenido diferentes experiencias con la lengua oral y con la lengua escrita. Algunos niños, en sus hogares, han participado de numerosas y variadas situaciones de lectura y escritura. Otros niños, en cambio, llegan a la escuela sin haber tenido este tipo de experiencias.

La alfabetización se vuelve especialmente relevante si se tiene en cuenta que la escuela tiene que atender a niños que proceden de ámbitos culturales con diferentes costumbres, creencias, valores, formas de hablar e interactuar, es decir, todos aquellos aspectos que hacen a la diversidad cultural. En este sentido, diversas investigaciones revelan la estrecha relación entre fracaso escolar y diversidad cultural y lingüística..

Se trata, en este caso, de relevar y documentar propuestas de alfabetización en contextos de diversidad, tendientes a favorecer la permanencia de los niños en la escuela.

Una buena práctica de alfabetización debería tener en cuenta:

- La valoración de la lengua y la cultura de origen de los niños, como condición para el aprendizaje.
- Los conocimientos que los niños tienen acerca del lenguaje. El maestro debería enseñarles a leer y escribir diseñando actividades que permitan ingresar al aula los conocimientos que los niños traen de sus hogares.
- La importancia de proponer actividades de lectura y escritura que involucren el trabajo en paralelo con las distintas unidades lingüísticas: palabras, oraciones, textos.

(Se sugiere que los registros de experiencias de este tipo vengam acompañados de algún tipo de documentación que permita evaluar los progresos de los niños en el dominio de la escritura y la eficacia de la secuencia de actividades propuesta).

LITERATURA: EXPERIENCIAS DESTINADAS A FAVORECER LA REFLEXIÓN SOBRE LA LITERATURA DESDE DISTINTOS MARCOS O ENFOQUES (EGB 3 Y POLIMODAL).

La teoría literaria plantea problemas que resultan productivos para pensar la literatura, sus instituciones, sus modos de significar, los procedimientos a través de los cuales produce significaciones, sus relaciones con otros discursos y otras prácticas. A partir de estos aportes teóricos, es posible renovar la enseñanza de la literatura, ampliando la perspectiva desde la cual se abordan los textos, el canon escolar y las prácticas de lectura en el aula.

Se trata, entonces, de relevar y documentar experiencias de lectura, análisis y reflexión sobre la literatura que hagan eje en distintas conceptualizaciones de la teoría literaria.

Una buena práctica de enseñanza de la literatura debería tener en cuenta:

- La dimensión histórica de la literatura. Esto implicaría proponer modos de abordaje que tengan en cuenta esa historicidad y la pongan de relieve.
- Las relaciones que la literatura establece con otros discursos que le son contemporáneos.
- Las múltiples formas en que cada texto literario se relaciona con otros textos. El trabajo con la literatura debería contribuir a abrir esas redes intertextuales.
- La especificidad de la literatura. Esto significa que la literatura demanda modos de abordaje específicos, que no son necesariamente transferibles de o a otros discursos.
- La participación activa del lector en la construcción del sentido del texto y los límites que cada texto pone a la interpretación.
- Las dificultades de comprensión que el texto pueda plantear.
- La concepción de literatura que tienen los lectores, ya sea para problematizarla o para enriquecerla y ampliarla.

EDUCACIÓN FÍSICA

Se presentan tres ejes temáticos para EGB 1, 2 y/o 3:

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL BLOQUE DE LA GIMNASIA: EL CIRCO

Gimnasia es un término polisémico, refiere a varias y distintas prácticas dentro de la educación física: por un lado a la gimnasia como deporte (por ejemplo artística o rítmica), o la gimnasia de mantenimiento (relacionada con la aptitud física y el cuidado corporal), pero también todas aquellas configuraciones culturales de movimiento realizadas con intención y sistematicidad.

Una experiencia innovadora posible de ser abordada en la escuela, desde la disciplina en particular y como proyecto multidisciplinario, es el "circo". Se trata de abordar el circo escolar concebido como un espacio de expresión que supere la concepción tradicional del circo (los enanos, la mujer barbuda, etc) y de documentar y socializar estas prácticas.

El circo posee muchos elementos que, tratados adecuadamente, pueden utilizarse dentro de las clases de educación física: equilibrio sobre aparatos adaptados, equilibrio sobre ruedas, malabares, acrobacias, zancos, mimo, combinaciones.

Un buena práctica de enseñanza sobre circo sería aquella que:

- Se sitúe en una concepción de circo moderno, que privilegie los contenidos de la gimnasia antes mencionados.
- Plantee la diversidad de actividades para el conjunto de los alumnos.
- Respete los tiempos del aprendizaje motor (experimentación, elaboración, codificación).
- Promueva la participación masiva de los alumnos de acuerdo con sus necesidades y posibilidades.
- En el caso de ser un proyecto integrado por varias disciplinas, contemple el aprendizaje de contenidos significativos propios de cada una para el proyecto.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL BLOQUE DE LA GIMNASIA: EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD

La relación entre la actividad física y la salud es algo innegable. En la escuela, se trata de enseñar a administrar / conducir / gestionar la actividad física personal y enseñar a intervenir sobre uno mismo por medio de una práctica física autónoma capaz de desarrollar o mantener una potencial vida física – deportiva – expresiva activa

Actualmente no se habla de hacer actividades físico – deportivo- expresivas, sino que se entiende como valioso: el saber por qué y para qué se realizan estas actividades, su variedad, la constancia y la sistematicidad y la valoración de la participación personal y colectiva en ellas.

Se trata de desarrollar y documentar prácticas que enseñen conceptos, procedimientos y valores de hábitos de vida saludable, entendida no sólo como la ausencia de enfermedad, si no como la posibilidad de mejorar la calidad vida actual y futura de los alumnos y de la comunidad.

A manera de ejemplo, los proyectos “La pelota viajera”, “El club de padres caminadores” y “Red comunitaria de clubes barriales” expresan estas intenciones (se sugiere consultar en <http://www.efdeportes.com/efd16/pviajera.htm>).

Una buena práctica de enseñanza sobre Educación Física y salud sería aquella que:

- Estimula la participación consciente, voluntaria, real y efectiva de los actores del sistema: en principio los alumnos, pero sería interesante que involucrara también a docentes y no docentes.
- Promueve la participación de las familias de los alumnos en particular y de la comunidad en general.
- Permite observar a mediano plazo el aprendizaje de nuevos hábitos en los actores del proyecto y que sean durables en el tiempo (largo plazo).

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL DEPORTE

La diversidad en la demanda de la sociedad - en su conjunto, de los alumnos y de los padres que integran el sistema educativo- hacia el deporte que se desarrolla en distintos ámbitos (escuelas, clubes, centros comunitarios, municipales, etc.), revela la importancia del mismo como fenómeno social de suma complejidad. El alto grado de significatividad del deporte, en la dimensión social y personal, supone la promoción de un conocimiento práctico y de ciertos valores éticos que impregnan fuertemente la vida de aquellos que lo practican.

El deporte es una realidad en la escuela. Se lo encuentra en las clases de Educación Física, en los recreos, en talleres deportivos, en competencias intercolegiales, etc. En la actualidad, se verifican dificultades en las prácticas cotidianas que se realizan con el objetivo de iniciar deportivamente a los alumnos y alumnas. Paradójicamente la escuela, que debería ser el lugar donde el deporte se practicara sin marginaciones, con igualdad de oportunidades para todos los alumnos (que se expresa en igual atención por parte de los docentes, igualdad de oportunidades de participación en clases y competencias, etc.) se ha convertido, en muchos casos, en un espacio de desigualdad, de selección prematura y de escasa pedagogización. Por esto, la enseñanza del deporte es una temática de gran importancia para su documentación y análisis.

Un buena práctica de enseñanza del deporte sería aquella que:

- Enseñe variedad de disciplinas en relación con la interacción de relaciones motrices entre los participantes (uno sólo, todos por el mismo objetivo, uno contra uno y algunos contra algunos).
- Esté contextualizada en relación con la región, provincia, localidad, institución.
- Involucre contenidos innovadores en relación con las prácticas de enseñanza realizadas en las instituciones que las promueven.
- Genere y promueva la participación continua, real y efectiva del conjunto de los alumnos (organizar un torneo interescolar masivo en el que participan dos equipos por escuela, sería según este punto de vista un torneo numeroso y no masivo dado que la participación real sobre el total de los alumnos de la escuela es muy bajo).
- Evidencie una posición pedagógica de no discriminación (de género, de religión, de clase, de raza, de capacidades y limitaciones, etc.).

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Se presentan ejes para tres lenguajes del área: Teatro, Plástica y Música para EGB 1, 2 y/o 3.

TEATRO

EL TEATRO Y SU ENTORNO

Esta temática abarca desarrollos curriculares referidos al teatro y su historia pasada y presente: su relación con épocas, teorías, movimientos culturales, sociales y políticos; las realidades sociales, políticas y económicas: su reflejo en autores, obras y géneros teatrales y las tendencias actuales del teatro en la Argentina. También abarca el hecho teatral: los criterios de análisis de un espectáculo y el goce del arte teatral asistiendo a distintas manifestaciones (de actores, mímica, danza – teatro, ópera, comedia musical, etc.).

EL HACER TEATRAL EN LA ESCUELA, DENTRO Y FUERA DEL AULA

Este punto abarcará distintas experiencias en las que el teatro intervenga como recurso didáctico para la enseñanza de contenidos de otras áreas curriculares y también en distintos proyectos institucionales.

LA ENSEÑANZA DEL TEATRO: DEL JUEGO DRAMÁTICO A LA REPRESENTACIÓN TEATRAL EN EL AULA

Esta temática apunta a la explicitación de la metodología de enseñanza encarada por los docentes de teatro a lo largo de un año para abordar el pasaje del juego dramático a la representación teatral: los objetivos, contenidos y actividades; la secuenciación de contenidos; el análisis de los procesos y la evaluación de objetivos.

PLÁSTICA

LA TRIDIMENSIÓN

Bajo este título se convoca a los docentes a documentar experiencias que aborden distintos aspectos relacionados con la imagen tridimensional, ya sea en lo referente a la producción plástica de los alumnos como al contacto de los mismos con distintas obras, creadores o espacios en los que las obras se muestren o realicen.

EL TRABAJO GRUPAL EN LA PRODUCCIÓN PLÁSTICA

La creación grupal o colectiva – tan asidua y a veces ineludible en otras disciplinas artísticas – es muy poco frecuente cuando de producción plástica se trata. La realización colectiva tiene, para las artes visuales, características muy particulares y permite la realización de producciones que tal vez no podrían llevarse adelante por cada alumno en particular.

Este apartado propone, entonces, socializar experiencias plásticas en las que los alumnos hayan trabajado con distintas dinámicas grupales (pequeños grupos, grupo total, etc.) para la creación, la producción colectiva y la gestión de proyectos de trabajo cuyas características (dimensiones, complejidad, etc.) hacen necesaria la labor de varios.

LA IMAGEN VISUAL Y EL ENTORNO NATURAL Y SOCIAL

Bajo este título se propone documentar experiencias en las que la imagen visual se presente relacionada con distintos aspectos del mundo natural y/o cultural como por ejemplo:

- La sensibilización ante distintos aspectos visuales del entorno natural.
- La sensibilización ante distintos aspectos visuales de la producción cultural.
- El paisaje urbano y rural.
- El contacto de los alumnos con distintas manifestaciones y creadores relacionados con la imagen.
- La presencia de la imagen visual en los medios masivos de comunicación.
- Las imágenes a través del tiempo.

MÚSICA

LOS PROCESOS DE CREACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA

Bajo esta temática se propone documentar experiencias relacionadas con propuestas de creación musical de los alumnos que involucren ejecuciones instrumentales (con instrumentos convencionales o no), vocales y corporales, tanto grupales como individuales, donde los alumnos pongan en juego sus capacidades para componer ritmos, melodías, canciones, sonorizaciones, etc. Se pueden incluir también, experiencias que abarquen procesos de improvisación con diversos recursos.

DISFRUTAR Y APRENDER ESCUCHANDO MÚSICA

En este punto se propone documentar experiencias escolares que se relacionen con una de las formas de aprendizaje musical: la audición.

La escucha sensible y reflexiva, que involucra aspectos tanto emotivos como cognitivos, es un aspecto de gran importancia en la educación musical de los alumnos, por lo cual el docente a cargo deberá cuidar la riqueza y calidad del material seleccionado tanto como la metodología empleada en la experiencia.

LA MÚSICA Y EL ENTORNO NATURAL Y SOCIAL

Bajo este título se pueden documentar experiencias relacionadas con:

- Los sonidos de la naturaleza y los producidos por el hombre. Su posible inclusión en las obras musicales a partir del siglo XX.
 - El "paisaje sonoro", la polución sonora y la salud.
 - La participación de los alumnos en espectáculos musicales, como espectadores o como intérpretes.
 - La relación de la escuela con la música presente en el entorno social, en los medios masivos de comunicación y con la llamada "música de elite".
- Una buena práctica de enseñanza de teatro, música y/o plástica sería aquella que:
 - Sea significativa en relación con los contenidos disciplinares del diseño curricular jurisdiccional.
 - Presente coherencia interna (relación entre la fundamentación, los objetivos, los contenidos, la metodología de trabajo, la organización de tiempos y espacios, dinámicas de trabajo).
 - Articule la práctica con su conceptualización.
 - Seleccione recursos de calidad para el desarrollo de la experiencia.
 - Incluya la evaluación como parte integrante y sustantiva de la experiencia.

5. EL COORDINADOR DEL CAIE COMO PROMOTOR DE LA DOCUMENTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

La tarea del coordinador del CAIE resulta de gran importancia para la promoción de la línea de desarrollo curricular sobre documentación de las prácticas de enseñanza por varias razones.

Por un lado, el coordinador puede facilitar la articulación de los procesos de registro que se estén llevando a cabo en las distintas escuelas del área de influencia. Por otro lado, puede contribuir a generar espacios y tiempos y a brindar recursos disponibles en el Centro. Finalmente, es el actor central para la difusión y comunicación de las experiencias registradas. En tal sentido, algunas de las acciones que puede desarrollar son:

- Colaborar con las escuelas participantes en la identificación de buenas prácticas de enseñanza (desarrolladas, en proceso o a desarrollarse) para su documentación.
- Colaborar en el proceso de registro, por ejemplo:
 - coordinando reuniones entre los docentes de las escuelas participantes para el trabajo sobre la metodología de documentación;
 - ofreciendo el CAIE como espacio de trabajo y lugar de discusión entre docentes;
 - ofreciendo recursos y equipamiento para el registro de las experiencias;
 - seleccionando bibliografía disciplinar y didáctica que aporte al enriquecimiento de la experiencia y de su registro.
- Asesorar a los docentes durante el proceso de registro para la adecuación del formato y la comunicabilidad de las propuestas.
- Generar espacios de confrontación y discusión entre docentes y equipos directivos de las escuelas que hayan documentado experiencias sobre los mismos ejes de contenidos.

6. PAUTAS ORGANIZATIVAS Y CRONOGRAMA DE TRABAJO PARA LA PRIMERA ETAPA (2001)

A continuación se presentan algunas pautas generales que contribuyen a orientar la organización de la línea de acción de desarrollo curricular sobre documentación de experiencias. En el transcurso del mes de mayo, se enviarán a las provincias pautas específicas que deberán desarrollarse y adecuarse a sus estructuras organizativas. La especificación operativa de esta línea podrá ser abordada en la Comisión de Planificación Zonal de la Capacitación.

Para la primera etapa de trabajo a desarrollarse durante el año 2001 se prevé que:

- a. Las experiencias a documentarse se circunscriban a la propuesta de ejes organizadores correspondientes a las áreas de Lengua, Educación Física y Educación Artística para Educación General Básica (EGB 1, 2 y 3).
- b. Los capacitadores del Proyecto de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores estarán involucrados en el desarrollo de esta línea de acción según pautas a definirse.
- c. En el marco de promoción de la articulación de los CAIE con instituciones zonales de referencia sobre temáticas específicas, los Coordinadores de los Centros de Actualización e Innovación Educativa podrán convocar a referentes de Universidades, Institutos de Formación Docente, Centros de Investigación, etc., que presenten perfiles pertinentes para la consulta y asesoría voluntaria sobre el proceso de documentación.
- d. Para evaluar la viabilidad de esta línea de acción, en esta primera etapa los Coordinadores de los Centros de Actualización e Innovación Educativa deberán desarrollar el proceso de documentación de dos (2) a tres (3) experiencias.
- e. *Aspectos específicos a definirse:*
 - Función de los capacitadores del Proyecto de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores en la línea de acción.
 - Especificación de criterios para la convocatoria, selección, registro, revisión, difusión, presentación de las experiencias.
 - Especificación de criterios de evaluación y aprobación de las experiencias documentadas a escala zonal, provincial y nacional para su presentación y difusión.
- f. *Cronograma de acciones. Primera Etapa 2001:*
 - Mayo:
 - Especificación de las pautas para el desarrollo de la línea de acción.
 - Comunicación a las provincias.
 - Junio:
 - Adecuación de los dispositivos operativos en cada provincia.

Envío de propuestas operativas al Programa de Gestión Curricular y Capacitación.

Inicio de asistencia a los Coordinadores de los Centros de Actualización e Innovación Educativa sobre diseño de formatos y soportes para la documentación.

- Julio- Agosto:

Identificación y selección de experiencias.

- Septiembre- Octubre:

Registro de experiencias.

- Noviembre- Diciembre:

Definición de instancias de presentación y difusión de las experiencias documentadas.

Nota: el proceso de trabajo de asistencia a los Coordinadores de los Centros de Actualización e Innovación Educativa sobre diseño de formatos y soportes para la documentación se realizará a través de los Proyectos de Red de CAIES y de Diseño y Desarrollo Curricular del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación y tendrá como referente a la Lic. Nora Solari (nsolari@me.gov.ar y/o red@centros.currycap.me.gov.ar).

SEGUNDA PARTE: LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA EN LAS ESCUELAS

"...el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo esos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura, internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí como la vida".

Barthes, R.: *Introducción al análisis estructural del relato*

1. LA NARRATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA Y LOS RELATOS DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

A. *La documentación pedagógica desde una mirada narrativa*

Hablar con un docente supone una invitación a escuchar historias. Seguramente nuestra conversación con él girará en torno a un gran número de relatos que, como protagonista, podrá contarnos. Nos hablará de las escuelas donde trabajó y de cómo fue su experiencia: anécdotas, momentos clave en su desarrollo profesional, la historia de algún alumno en particular, momentos dolorosos que tuvo que enfrentar, alguna clase que recuerda especialmente por el aprendizaje personal que obtuvo, la organización de algún acto escolar o de un proyecto que generó gran impacto en los alumnos, las lecturas que realizó para aprender cosas nuevas, etc.

A través de estos relatos conoceremos buena parte de su recorrido profesional. Y estos relatos forman parte de su historia de vida.

Ampliando la perspectiva, si se pudiera escuchar o leer el conjunto de relatos de todos los docentes, descontando la dificultad de lograrlo, obtendríamos una historia escolar distinta de la que habitualmente conocemos.

Los relatos tejen nuestra experiencia de vida, es decir, anudan segmentos de la experiencia construyendo una unidad de sentido. Narrar historias sobre nosotros mismos nos permite situarnos como protagonistas de un recorrido y de un contexto particular, nos permite relatar nuestra vida. La narrativa forma parte de la experiencia humana. *"Las narrativas nos enseñan a interpretar el mundo. El funcionamiento narrativo implica siempre interpretación y reinterpretación, la estructuración de la experiencia y el acto de contarle algo a alguien. Implica, en resumen, transformar el "saber en decir" (Whyte, 1981, The value of narrativity in the representation of the reality)*¹.

¹ Citado en Gudmundsdottir, S. (1998) "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos", en Mc Ewan, H. y Egan, K. (comp.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.

Retomando a Whyte y pensando en la educación, podríamos decir que las narrativas de los docentes nos enseñan a interpretar el mundo escolar, desde el punto de vista del protagonista que no sólo describe sino que explica e incorpora sus propias miradas y reflexiones. Estas narrativas organizan y otorgan sentido a lo que los docentes hacen diariamente en las escuelas, entretienen y comunican su sabiduría práctica. Y, al mismo tiempo, destejan las narrativas vuelve explícito lo implícito y nos permite comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Escuchar los relatos de los docentes es una vía posible para eso.

Y en este recorrido, hay dos sentidos de la narrativa, no excluyentes. Uno es aquel que refiere a la organización de la propia experiencia, en este caso profesional. El otro sentido refiere a los relatos que puede dar cuenta de esa experiencia. Es decir, la narrativa estructura la experiencia y los relatos son una forma de conocerla, transmitirla, compartirla.

Ahora bien, ¿qué cuentan los relatos de experiencias? Lo que un docente cuenta acerca de una experiencia supone que, cuando narra, elija ciertos aspectos, enfatice otros, omita, secuencie los momentos de la historia de un modo particular. De esta manera, a partir de esas decisiones tomadas por el docente - narrador, el relato transmite el sentido que el autor otorgó a su vivencia.

En nuestra propuesta de trabajo, la documentación pedagógica para conocer y difundir las narrativas de los docentes como profesionales de la enseñanza tomará la forma del relato escrito.

Definir el *qué* y el *para qué* de un relato construido por un docente o un grupo de docentes es el **primer criterio** que postula esta línea de trabajo compartida puesto que se trata de documentar una experiencia pedagógica a partir del trabajo articulado entre los Centros y las escuelas de la zona

El *qué* del relato ha de ser una experiencia pedagógica que refiera a un conjunto de acciones de enseñanza con unidad de sentido destinadas al logro de determinados aprendizajes de los alumnos. Si nos preguntamos *para qué*, podemos decir que se documentan experiencias pedagógicas para realizar un proceso reflexivo y sistemático sobre la propia práctica de la enseñanza.

La documentación de experiencias pedagógicas es un proceso de objetivación y sistematización que le permite al docente volver sobre lo ya actuado, sobre lo ya enseñado, una vez que toma distancia del momento en que ocurrieron los hechos. En este sentido, constituye una de las herramientas básicas a través de las cuales el docente interroga su propio desempeño profesional, ya que le posibilita analizar el recorrido entre lo que planificó enseñar, lo que aprendieron sus alumnos y lo que efectivamente enseñó y logró que estos aprendieran, e indagar sobre los posibles factores que influyeron en los procesos y resultados. La reflexión sobre la propia práctica a la que apunta la documentación pedagógica constituye un aporte de esta propuesta de trabajo al fortalecimiento de la tarea profesional docente.

Además, la escritura de una experiencia, dado su carácter mediato, agrega la posibilidad de otro propósito para la documentación: difundir la experiencia pedagógica a otros actores, en especial, a otros docentes. Esto permite tornar públicamente disponible lo que saben y hacen los docentes para darle vida al

currículum. Constituye una de las posibles vías de entrada al currículum y es una tarea de desarrollo curricular. La documentación pedagógica facilita, por un lado, abrir y ampliar los canales de reflexión sobre la práctica profesional docente y, por otro, que otros docentes se apropien y transfieran la experiencia a su contexto profesional.

Por eso, un **segundo criterio** para tener en cuenta en la documentación de experiencias pedagógicas es considerar que el relato contribuye al *desarrollo curricular centrado en el aula y en la escuela*, es decir, refleja las decisiones y acciones tomadas por los docentes de la escuela, a partir de los marcos curriculares vigentes, teniendo como meta la mejora de los aprendizajes de los alumnos y las prácticas de enseñanza de los docentes. Por tanto, los relatos de experiencias pedagógicas tendrán estos ejes: los problemas curriculares a los que se está tratando de dar respuesta desde una propuesta de enseñanza; las características institucionales como escenario de esa propuesta; y la prescripción curricular como el referente para la toma de decisiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Documentar experiencias pedagógicas en el marco del desarrollo curricular centrado en el aula y en la escuela supone revalorizar el saber profesional de los docentes plasmado en las decisiones y acciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje que estos desarrollan en un contexto institucional particular para un grupo de alumnos determinado. Supone, al mismo tiempo, reconocer el carácter cambiante y particular de las prácticas de enseñanza de acuerdo con los contextos en los cuales se desarrolla. Además, la formalización que conllevan los relatos hace posible la transferencia de las experiencias realizadas con las adaptaciones propias de cada uno de los docentes que las elijan.

Los relatos narrativos de los docentes tienen un gran potencial para la enseñanza, tanto para quienes los elaboran como para quienes los leen. En ambos casos, la reflexión y el ejercicio sobre la narrativa es una condición.

El potencial que conllevan estos relatos refiere a distintos aspectos. En primer lugar, ordenan y transmiten las formas en que los docentes estructuran y desarrollan su **saber práctico**. Este conocimiento práctico no siempre es explícito, pero alude a *"un conjunto de conceptos complejo y de orientación práctica que los docentes utilizan activamente para modelar y dirigir el trabajo de enseñanza"* (Connelly y Cladinin, 1988, *Curriculum Planners: narratives of experience*).²

En segundo lugar, el autor del relato **interpreta** una experiencia teniendo en cuenta sus destinatarios, es decir, ofrece una mirada pedagógica de la experiencia a otros lectores que lo interpretan, también, en clave pedagógica. Este trabajo de interpretación exige un conocimiento previo y profundo de lo que desea transmitir y un trabajo de búsqueda de la forma más adecuada para hacerlo.

² Citado en *Op. Cit.*

En tercer lugar, el sentido del relato surge a partir de la **reflexión** del autor sobre lo que ha hecho y quiere contar. Se trata de un trabajo en el que las acciones realizadas se van secuenciando cuando el docente explica reflexivamente la experiencia. Y esta explicación reflexiva supone analizar una situación concreta, discriminando entre aquellos principios generales que sostienen y organizan su práctica y aquellas acciones particulares que responden a las circunstancias del desarrollo de la experiencia, como dos elementos propios de la tarea docente.

Por último, los relatos poseen un potencial **transformador** tanto para sus autores como para los lectores. Relatar una historia resignifica la experiencia que se está contando; y la escucha o la lectura del relato se asimila y acomoda a la experiencia del que la está escuchando o leyendo. De ambas maneras, al abordar temáticas equivalentes o similares, los docentes cuentan con un recurso de experiencia que les permite profundizar o recrear aquello que se proponen enseñar.

Promover procesos de reflexión sistemática sobre la propia práctica y su documentación supone la apropiación de una concepción y metodología de trabajo, para la cual la disponibilidad de tiempo es una condición necesaria. La inmediatez, urgencia y ritmos de la tarea cotidiana, en la mayoría de las ocasiones, no contribuye con el desarrollo de este tipo de procesos.

Por eso, como parte de la tarea, se trata de promover que el docente o grupo de docentes sean quienes identifiquen una experiencia para documentar en función del doble propósito planteado: la utilidad de reflexionar sobre lo hecho y la posibilidad de difundirlo. La instancia de la identificación por parte de los docentes forma parte del proceso de trabajo, ya que en ella se pone en juego su capacidad para focalizar algún aspecto de sus prácticas que merece ser analizado, sistematizado y comunicado.

B. La forma narrativa de los relatos

Narramos todo el tiempo: lo que nos sucedió o lo que le sucedió a otros, narramos lo que otros nos narraron. Las conversaciones familiares, los chistes, los mitos, las leyendas, los cuentos populares anónimos, y los relatos literarios (cuentos y novelas) son distintos tipos de narraciones.

Si bien cada una tiene características propias y estructuras diferentes, todas las narraciones obedecen a un mismo imperativo, que es, desde un punto de vista semántico, el de relatar *acciones* y, desde un punto de vista pragmático, el de relatar acciones que sean por algún motivo (en nuestro caso, pedagógico) *interesantes*. Es decir, que sólo narramos acciones que se destacan por algo, que tienen una singularidad. Narramos lo inusual. Si lo que se narra no despierta interés el interlocutor o lector deja de escuchar o de leer.

La palabra "narración" viene del latín "gnarus" que significa "conocedor, experto". Esto quiere decir que, etimológicamente, "narración" tiene que ver con el conocimiento y con la experiencia. Si se relacionan los términos, podemos decir que la narración se vincula con el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia o, dicho de otro modo, que la narración tiene que ver con el conocimiento que se transmite a través de la experiencia. Ambas relaciones son válidas, ya que no se trata sólo de un tipo de discurso ni de una manera de

configurar los textos, sino de un modo particular de organizar el pensamiento y el conocimiento.

La modalidad narrativa es una de las formas más antiguas de organizar el conocimiento y se remonta al pasado oral. Todas las culturas han organizado el conocimiento en forma narrativa y lo han transmitido a través de los relatos.

En *Actos de significado* (1991), el psicólogo Jerome Bruner plantea que los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa. Esto es parte del sentido común o de lo que él denomina “psicología intuitiva”. ¿Qué quiere decir? Los seres humanos pensamos nuestra vida de manera narrativa, es decir, como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo y, también pensamos de forma narrativa la vida de los demás.

Dentro de esa psicología intuitiva de la que habla Bruner, las personas son pensadas como actores o sujetos que actúan movidos por objetivos o metas, que se valen de instrumentos para alcanzar esos objetivos y que, en su recorrido, deben vencer obstáculos que les presenta el medio en el que se mueven. Se trata de una representación narrativa de las acciones humanas. Los actores, las acciones, los objetivos, los instrumentos, el medio en el cual se mueven, son componentes básicos de la estructura narrativa.

¿Cómo aparecen estos componentes en un relato? Lo que hace que una sucesión de acciones se transforme en un relato es la *trama narrativa*: en ella la sucesión cronológica de las acciones se manifiesta a través de un encadenamiento de causas y consecuencias. Pero para poder vincular las acciones de un modo causal, es necesaria una perspectiva, una distancia que permita evaluarlas e interpretarlas a partir de sus consecuencias.

En efecto, los textos en los cuales predomina la *trama narrativa* presentan las acciones en una secuencia temporal y causal. El interés de estos textos radica en las acciones realizadas y, a través de ellas, adquieren importancia los actores que las realizan y el contexto o situación en el cual esas acciones se llevan a cabo.

Por eso, en una narración el escritor hace avanzar la información ordenando las acciones y estableciendo relaciones entre ellas. Los hechos o las acciones aparecen conectados entre sí en una relación lógica: la conexión de las acciones es lo que le da coherencia al relato.

Durante la textualización del relato — en la escritura o puesta en texto— el escritor debe estar atento a los recursos del lenguaje disponibles para transparentar la secuencialización temporal y causal de las acciones. Por ejemplo, puede disponer del uso de los conectores.

Se trata de palabras o construcciones que se emplean para relacionar elementos dentro de la oración, entre párrafos o entre secuencia de acciones. Los conectores establecen vínculos de distinto valor semántico (vínculos lógicos, temporales, explicativos, entre otros). Hacen que el texto resulte cohesivo, compacto, coherente y bien estructurado.

En ese sentido, los conectores temporales y causales son los que permiten al lector ubicarse en el tiempo y comprender las relaciones lógicas establecidas por el escritor (*conectores temporales*: después, mientras que, antes que, en

aquel momento, ese día; *conectores lógicos*: porque, así que, puesto que, como, así, de ese modo; aunque, sin embargo; también, además, etcétera).

Respecto de la temporalidad de las acciones, el escritor puede optar por ordenarlas cronológicamente, es decir, relatarlas en el orden en que sucedieron; o quebrar ese orden cronológico y proponer un ordenamiento particular en el que primero relate las consecuencias de sus acciones sin omitir posteriormente cuáles fueron las causas que las provocaron; o comenzar el relato por el fin de la experiencia y continuar por el principio.

Estas decisiones se vinculan con su intencionalidad o su propósito respecto de qué información prefiere destacar o enfatizar, o con el efecto que quiere provocar en los destinatarios de su relato. La subjetividad del escritor se expresa en el modo de presentación de las acciones narradas. Y ese modo se construye con palabras.

Sobre este punto, consideramos que el empleo de la primera persona (persona gramatical que se emplea en los textos autobiográficos) en el relato escrito de una experiencia pedagógica puede dar cuenta del proceso individual del docente, de su modo particular de organizar, conocer y aprender de la experiencia. Por lo tanto, se trata de una voz muy comprometida con el hacer y que se transmite a través de un relato que se pretende reflexivo y transferible. Así, el pronombre en primera persona representa, a la vez, al narrador y al protagonista de la experiencia.

Generalmente, se narra en pasado: el tiempo pretérito es el tiempo canónico de la narración, porque se supone que narramos lo que ya sucedió. Ese tiempo, que llamamos pasado, es un pasado en relación al tiempo en que estoy narrando.

Los tiempos verbales propios de los relatos referidos a historias de vida o a experiencias personales son el presente y el pretérito. En efecto, con el tiempo presente se hace referencia al momento en el que se escribe y recuerda; con el pretérito, al momento del pasado en que transcurrieron los hechos o las acciones que se cuentan (pretérito imperfecto, pretérito perfecto simple, pretérito pluscuamperfecto).

No debemos olvidar que la narración incluye la descripción. Esta es un segmento de la narración que produce una pausa. La narración se detiene y aparece la descripción detallada de algún aspecto que se quiere destacar. Así como en la primera predominan los verbos, en la segunda abundan los adjetivos y los sustantivos.

C. *El Coordinador del CAIE y la narrativa de los docentes*

La propuesta de documentación pedagógica apunta al fortalecimiento profesional de los docentes y al desarrollo del currículum. La metodología de trabajo para el desarrollo de esta propuesta conlleva la intención de que los CAIE asuman un rol activo en este proceso. La Red de CAIE como centro del debate y la reflexión de los docentes de las escuelas de la zona para el desarrollo curricular es uno de los principios que sustentan esta propuesta.

El coordinador del CAIE desempeña un rol fundamental en este proceso de documentación. Es el interlocutor de los docentes para la construcción del relato sobre sus experiencias y el gestor de la línea de trabajo.

En este apartado, caracterizaremos brevemente de qué manera el coordinador actúa como interlocutor de los docentes comprometidos con la tarea de documentación. Los aspectos relativos a la gestión de la línea serán abordados en la segunda parte de este documento.

Como interlocutor, el coordinador desempeña un lugar importante en el acompañamiento a los docentes. Relatar por escrito y dar a conocer una experiencia pedagógica es un desafío para el docente, ya que implica un esfuerzo por reencontrarse con una propuesta de enseñanza significativa, revisar sus problemas, logros y desaciertos, y abrirla a otros docentes de modo tal que esa significatividad sea transmitida. El conocimiento profesional y la práctica de enseñanza se hacen públicos.

En este contexto, el coordinador del CAIE es clave en la construcción de la confianza de los docentes. Su aporte se orienta en el sentido de mostrarle a los docentes cómo este trabajo aporta a la propia tarea a través de la revisión de la experiencia y cómo constituye un instrumento de desarrollo profesional.

En el proceso de construcción del relato de la experiencia, el coordinador “dialoga” con el docente. Este diálogo tiene como propósito guiarlo en un proceso de explicitación de los supuestos que subyacen a sus decisiones y acciones de la experiencia que se relata. La empatía con el docente es un factor de importancia para el logro de este objetivo ya que la conversación con el docente apunta a hacer surgir las premisas que sostienen su trabajo respecto de sus propósitos, los alumnos a los que atiende, las formas y acciones que eligió para desarrollar, entre otros.

Este diálogo se profundiza y adopta luego una actitud más crítica. Esta actitud no refiere a aspectos evaluativos ni de juicio sobre el relato del docente, sino más bien a intervenciones que apunten a que el docente se interroge sobre su propio razonamiento. Esto es, orientar a que el docente revise y mejore sus propias formulaciones, incorpore elementos que den cuenta de su lugar en la experiencia, de la significatividad que intenta transmitir. Se trata, entonces, de comprender que muchas de las intervenciones del coordinador apuntan a dar cuenta de los supuestos que orientaron la tarea de forma explícita sin que esto implique el cuestionamiento a los docentes.

El trabajo sobre la experiencia referirá a determinados aspectos de la propuesta de enseñanza. A continuación se presentan algunos de esos aspectos y preguntas que orientan lo que sería relatable de una experiencia desde la perspectiva del desarrollo curricular centrado en el aula y la escuela. No obstante, no se pretende una descripción exhaustiva de todos ellos con un mismo énfasis. Una experiencia pedagógica significativa puede ser tal por desarrollar reflexivamente uno o varios de estos aspectos. Lo importante es trabajar con los docentes de modo que el relato problematice la experiencia desde la dimensión seleccionada.

Justificación de la experiencia: ¿por qué eligió esta experiencia y no otra para relatar?, ¿a qué está dando respuesta esa experiencia?, ¿qué pretende cambiar o mejorar? ¿por qué esos contenidos para esos alumnos?, ¿qué desafío profesional le provocó a usted la realización de esta experiencia?, ¿en qué instancia de la enseñanza y el aprendizaje se está insertando la experiencia?

Objetivos: ¿qué esperaba que aprendieran los alumnos?, ¿qué esperaba aprender usted?

Diseño de la experiencia: relato del proceso: ¿cómo diseñó la experiencia?, ¿cómo trabajó para ello?, ¿qué necesitó hacer, estudiar, preparar?, ¿a quién recurrió?, ¿sobre qué supuestos trabajó?, ¿qué cuestiones institucionales contempló o necesitó acordar?, ¿recurrió al contexto local?, ¿para qué?, ¿cómo?

Desarrollo de la experiencia: ¿qué tipo de actividades desarrolló?, ¿qué estrategias de enseñanza puso en juego?, ¿encontró obstáculos?, ¿cuáles?, ¿los resolvió?, ¿cómo?, ¿qué cosas cambió sobre la marcha y por qué?, ¿qué cosas pudo hacer y qué no?, ¿por qué? ¿surgieron nuevos intereses, de los alumnos o suyos, a medida que transcurría la experiencia?

Consideraciones sobre la experiencia: ¿qué aprendieron los alumnos y qué aprendió usted?, ¿coincidió con lo esperado?, ¿surgieron nuevas cuestiones no planificadas?, ¿cuáles?, ¿cuál es el aporte que hace que esta experiencia merezca ser documentada, difundida, replicada?, ¿qué recomendaciones haría a otros docentes para la transferencia de la experiencia?

A medida que el trabajo avanza, el diálogo puede ampliarse a los otros docentes involucrados en la documentación de experiencias. La conversación compartida puede aportar distintas miradas e intervenciones que ayuden al docente relator en su proceso de construcción.

A partir de las revisiones que el docente hace de su propia experiencia y de las confrontaciones con el coordinador y con otros referentes surgirán modificaciones en el relato. Estas modificaciones se irán reflejando en las distintas versiones de los escritos, a partir de instancias de revisión y ajuste. Ya que el relato escrito transmite una organización de la experiencia, ofrecemos algunas orientaciones para guiar estos momentos de revisión de la escritura a esos fines.

El proceso de composición de un texto se conforma de tres momentos fundamentales: la planificación, la puesta en texto o textualización y la revisión. Aunque estos momentos dan idea de secuencialidad (primero se planifica, después se escribe y por último se revisa y se corrige, el proceso es recursivo; vale decir, se puede ir del texto a la planificación y hacer ajustes que modifiquen lo que se había esquematizado en un principio, las veces que se considere necesario. Esto es una tarea permanente, recomendada para el escritor del texto.

De todas formas, pensamos que el momento más adecuado para la intervención del coordinador es el de la revisión del relato producido por el docente. Se trata del momento en el que se evalúa si aquello que se escribió es lo que efectivamente se quiso decir.

El coordinador ha de ser el lector externo que acompañe al docente documentalista para que se descentre y pueda revisar con la mayor objetividad su relato. La idea es orientarlo para que solucione problemas —si los hubiere— tanto referidos a la redacción como al contenido, con el propósito de que el texto tenga un valor comunicativo.

La idea es ayudar al docente a que pueda verificar si su texto responde a lo que él había planificado y, si así no fuera, operar sobre él para mejorarlo. No existe una única forma de producir un texto escrito; por lo general cada escritor emplea distintas estrategias, aquellas que les resultan más útiles. Hay escritores que prefieren textualizar de un tirón para que no “se le escape” ninguna idea y después revisan y corrigen. Hay otros que prefieren evaluar y corregir cada párrafo que van escribiendo y, por último, están los que dejan “descansar” el texto antes de dar la última revisada porque consideran que esa revisión distanciada les permite llegar a versiones más satisfactorias.

El coordinador deberá respetar las decisiones del docente documentalista e intervenir ofreciéndole la alternativa del lector externo que interviene para colaborar y en la clarificación del sentido global del relato. Con esto queremos decir que el coordinador interviene de manera respetuosa, toda vez que el docente lo solicite y aclarando que su rol es acompañarlo en la tarea de descubrir qué quiere o necesita modificar o clarificar.

Las preguntas que siguen pretenden ser una orientación para que el coordinador, a su vez, oriente al docente durante la etapa de revisión del relato. Se trata de una propuesta para que juntos interroguen el texto.

a) Antes de la redacción

¿Qué se propuso transmitir a través del relato de esa experiencia? ¿Tuvo en cuenta al destinatario de su escrito? ¿Qué pensó sobre él? ¿Decidió relatar todo el proceso de la experiencia (el suyo, el de sus alumnos) o seleccionó algún tramo de la misma? ¿Por qué? En el caso de haber anotado ideas o aspectos sobre el tema del relato, ¿considera que esas anotaciones le sirvieron de ayuda? ¿Por qué? ¿Tuvo en cuenta, antes de ponerse a escribir, qué aspectos deseaba puntualizar para no "irse por las ramas"? ¿Realizó algún esquema previo sobre cómo organizar sus ideas o escribió todo de una sola vez?

b) Durante la redacción

¿Tuvo en cuenta algún modelo de relato? ¿Se propuso respetar alguna estructura: introducción, desarrollo y conclusión? ¿Por qué? ¿Elegió respetar el orden cronológico de las acciones desarrolladas durante la experiencia o prefirió un orden particular; por ejemplo, comenzar por el resultado antes que narrar las acciones que lo precedieron? ¿Privilegió detenerse en la narración de alguna anécdota, en la descripción de algún detalle; se apoyó en ejemplos, reprodujo comentarios o conversaciones con otros actores? ¿Por qué realizó esas inclusiones? ¿Qué cuestiones implícitas en el desarrollo de su experiencia "aparecieron" a medida que fue escribiendo? ¿Se detuvo a leer lo que escribía? ¿Corrigió varias veces? ¿Qué corrigió? ¿Evitó repeticiones de palabras? ¿Cambió palabras o construcciones por otras que le parecían más claras? ¿Cambió de lugar palabras, frases o párrafos? ¿Por qué?

c) Después de la redacción

¿Le pidió a alguien que leyera su escrito? ¿Comprobó de ese modo si su relato "dice" lo que se propuso contar? ¿Qué fue aprendiendo mientras escribía? ¿Considera que relatar su experiencia por escrito le genera aprendizaje tanto sobre la escritura como sobre su rol docente? ¿Por qué? ¿Su relato da cuenta del aprendizaje de sus alumnos, durante la experiencia? ¿Piensa que hay algún aspecto de su experiencia que no logró transmitir en su relato? ¿Considera que la escritura del relato tiene algún impacto en su aprendizaje como coordinador? ¿Por qué? ¿Su relato da cuenta de si hay diferencias entre el resultado de la experiencia y los objetivos que se planteó cuando la diseñó? ¿Cuáles? ¿La escritura del relato le permitió hacer una mejor evaluación de la experiencia realizada? ¿Por qué? ¿Le parece que le brinda herramientas para modificar y mejorar el diseño de futuras experiencias? ¿Y para transferir el diseño y el desarrollo de la experiencia a otros?

Preguntas para el coordinador - lector externo

¿Qué aspecto de la experiencia relatada le interesó más? ¿Por qué? ¿Sobre qué aspectos le propondría al autor del relato profundizar? ¿Cuál es el aporte de los relatos de los docentes para su gestión como coordinador? ¿Tiene alguna propuesta para mejorar el texto?

Creemos que la lectura compartida ayudará al docente documentalista a comprobar si su relato comunica lo que considera valioso para transmitir a otros docentes, a la vez que favorece el intercambio y la reflexión sobre su práctica.

2. ORIENTACIONES PARA LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA LÍNEA DE ACCIÓN SOBRE DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA

Se presentan a continuación algunas orientaciones para la planificación y gestión de la línea de acción *"La documentación pedagógica en las escuelas"*.

Estas orientaciones se organizan según las distintas etapas y/o instancias de encuentro a desarrollar durante el proceso de trabajo. Por eso, se explicitan las tareas que cada etapa supone y algunas recomendaciones para el trabajo con los directivos y docentes de las escuelas.

No son exhaustivas, si no que intentan ofrecer una guía de trabajo que será adecuada y complementada con las características propias de la gestión de cada CAIE.

a. Conocimiento de los ejes temáticos propuestos

Esta línea de acción refiere a la documentación pedagógica en las escuelas respecto de propuestas de enseñanza de las áreas curriculares de Lengua, Educación Física y Educación Artística. Para cada caso, se han presentado ejes temáticos específicos (Ver *Primera Parte: El desarrollo curricular: Líneas de acción para la Red de CAIE*).

Para relevar, identificar y seleccionar las experiencias que serán documentadas a través de esta línea, resulta necesario contar con cierta información sobre los contenidos incluidos en cada eje y la propuesta didáctica que subyace a estos ejes.

Para eso, se recomienda:

- *Planificar un tiempo personal para el conocimiento de los ejes de contenidos propuestos. Para eso, se sugiere consultar como fuente básica de información los Contenidos Básicos Comunes, el diseño curricular jurisdiccional y los criterios de identificación de buenas prácticas de enseñanza en relación con cada eje temático (Ver Primera Parte: El desarrollo curricular: Líneas de acción para la Red de CAIE).*
- *Consultar a los capacitadores del dispositivo Fortalecimiento Profesional de capacitadores sobre los ejes propuestos. El contacto vía mail o la organización de un encuentro puede agilizar esta gestión.*
- *Identificar, convocar y consultar a referentes locales a fin de complementar el paso anterior.*
- *Leer bibliografía (sugerida por los referentes - capacitadores u otros-) sobre la didáctica de las áreas o de aquella sobre la que se tiene más afinidad.*

No se trata de que el Coordinador del CAIE sea un especialista pedagógico de las tres áreas curriculares, sino más bien de que conozca el sustento de las propuestas a fin de orientar la mirada en las etapas mencionadas .

b. Identificación de las experiencias

La línea de acción sobre documentación pedagógica apunta a **relevar, reconstruir y difundir** experiencias desarrolladas o en desarrollo relacionadas con la enseñanza de los ejes temáticos propuestos. No se trata de generar por esta vía el diseño y desarrollo de nuevas experiencias sobre esos ejes.

Por eso, resulta de central importancia esta fase de identificación. Para hacerlo, pueden usarse distintas estrategias y fuentes, por ejemplo:

- el contacto con docentes, directivos y supervisores de las escuelas de la zona que estén desarrollando experiencias (en caso de que usted esté desarrollando entrevistas con directores y/o supervisores de la zona, esta puede ser una buena oportunidad para ir detectando experiencias);
- la existencia previa de algún tipo de documentación pedagógica en las escuelas de la zona relacionada con estos ejes;
- el contacto con los capacitadores del dispositivo Fortalecimiento Profesional de Capacitadores como informantes clave de experiencias en desarrollo en las escuelas afectadas a su plan de trabajo.

Cabe advertir la importancia de no ingresar a la escuela sin contar con el aval y consentimiento del director.

Probablemente, en las escuelas de la zona ya existan experiencias de documentación. En este caso, se trata de analizarlas en función de la pertinencia con los ejes temáticos propuestos y de la disponibilidad de los docentes responsables para asumir el compromiso de trabajo conjunto.

El contacto con estas posibles fuentes de información le permitirá ir detectando docentes y experiencias posibles de ser documentadas. En caso de ser posible, se recomienda procesar las experiencias relevadas, a fin de identificarlas por escuela y docente. Este procedimiento permitirá configurar la información sobre las propuestas de enseñanza de las escuelas de la zona y, eventualmente, utilizarla para procesos ulteriores.

En todas las fases del proceso, pero especialmente en el relevamiento e identificación de experiencias, es muy importante clarificar el propósito y sentido de este trabajo, a fin de generar un clima de confianza con los docentes.

Una de las cuestiones para destacar es que se trata de conocer las propuestas pedagógicas que las escuelas de la zona están desarrollando y de proponer distintas acciones a partir de esta información. Para el caso de la línea de documentación, se trata de identificar ciertas experiencias y de convocar a los docentes responsables a fin de compartir un proceso de trabajo específico. Por otra parte, la identificación de otras experiencias que no sean incluidas en esta línea de documentación, podrán ser recuperadas y trabajadas a través de otras propuestas que el Coordinador del CAIE y/o los docentes involucrados consideren valiosas y viables.

En cualquier caso, el trabajo del coordinador del CAIE apunta a ofrecer propuestas y acciones de trabajo compartido que enriquezca la tarea profesional de esos docentes.

c. Selección de las experiencias

Merece especial atención aclarar que del total de las experiencias relevadas se seleccionarán aquellas (2 ó 3) que respondan a ciertas condiciones técnico-pedagógicas (Ver Primera Parte *El desarrollo curricular: líneas de acción para la Red de CAIE*). De acuerdo con estos criterios, usted podrá realizar una pre-selección de las experiencias relevadas. Esta pre-selección permitirá profundizar en el conocimiento de algunas experiencias. Para ello, se sugiere entrevistar a los docentes responsables y directivos de la escuela donde se desarrolla la experiencia para obtener mayor información y evaluar la viabilidad de realizar el proceso de documentación. Esta instancia brindará elementos de juicio fundamentales para la definición del conjunto de experiencias a documentar.

A partir de esta preselección será necesario definir conjuntamente con los capacitadores del dispositivo Fortalecimiento Profesional de Capacitadores las 2 ó 3 experiencias que serán documentadas.

Es fundamental que, para la documentación de las experiencias seleccionadas, se comprometa la participación del/los docente/s. Sobre estas se trabajará en el proceso de documentación tal como está planteado por la línea de trabajo. Por eso, es importante que exista un acuerdo básico con el/los docente/s involucrados sobre los criterios generales del proceso, entre ellos:

los propósitos de la línea de trabajo;

- *las áreas curriculares, los ejes de contenidos y los ciclos de la EGB sobre los que se documentarán las experiencias de enseñanza;*
- *los criterios generales y requisitos formales que se tendrán en cuenta para la selección de las experiencias a documentar;*
- *los requisitos vinculados con la disponibilidad de tiempo y trabajo por parte de los docentes relatores;*
- *los compromisos que asume la coordinación del CAIE para esta línea de trabajo.*

En el acuerdo básico a realizar con los docentes involucrados, es importante que se explicita que el trabajo sobre documentación consiste en un proceso que apunta a desarrollar la práctica de reflexión profesional sobre la tarea de enseñanza. Por esto, el relato escrito que constituya el resultado de este proceso es un instrumento, no un fin, que promueve la reflexión profesional y que permite difundirla a otros docentes. La producción escrita, por tanto, constituirá un recorrido en el que las instancias de revisión y reescritura permitirán realizar los ajustes necesarios para transmitir este proceso de reflexión.

Los protagonistas y autores de este trabajo son los docentes responsables de la experiencia, porque son ellos los que analizan su propia práctica y la plasman en un relato. El Coordinador del CAIE asesora y colabora en este proceso.

Los docentes responsables de las experiencias seleccionadas deberán acordar un plan de trabajo con el Coordinador del CAIE.

El Coordinador de cada CAIE podrá generar y comunicar procesos específicos de documentación y difusión en el nivel local para otras experiencias relevadas que no hayan sido seleccionadas para esta línea de acción.

d. Trabajo con capacitadores del dispositivo Fortalecimiento Profesional de Capacitadores

El trabajo de asesoramiento de los capacitadores del dispositivo Fortalecimiento Profesional de Capacitadores involucrados en esta línea de acción a los Coordinadores de la Red de CAIE se organiza en cinco momentos fundamentales del proceso. Es importante que los docentes involucrados en el trabajo de documentación conozcan la existencia de este asesoramiento. La inclusión de otras instancias de trabajo con los capacitadores queda sujeta a los acuerdos de trabajo entre el Coordinador del CAIE y los capacitadores.

Estos momentos son:

- *Identificación de las experiencias*

En esta instancia, los capacitadores serán informantes clave para orientar a los coordinadores de los centros sobre experiencias que conozcan se estén desarrollando en las escuelas donde capacitan en relación con los ejes temáticos propuestos.

- *Asesoramiento sobre ejes temáticos propuestos*

Será necesario que los capacitadores involucrados en esta línea asesoren sobre las características generales y contenidos de los ejes temáticos

propuestos, a fin de que los coordinadores de CAIE puedan contar con criterios en la identificación y selección de experiencias.

- *Selección de las experiencias*

Realizada una pre- selección de las experiencias relevadas por el Coordinador del CAIE, será necesario que los capacitadores asesoren en la selección definitiva (se trata de 2 ó 3 experiencias entre las tres áreas curriculares), teniendo en cuenta la correspondencia de las experiencias con los ejes temáticos propuestos y su calidad.

- *Consultas durante el proceso de documentación*

Durante el proceso de documentación de experiencias que el coordinador de CAIE gestione con los docentes involucrados, será necesario que los capacitadores puedan ser consultados sobre la calidad disciplinar y didáctica de la experiencia que se esté documentando.

- *Aprobación final de la experiencia documentada*

El capacitador definirá junto con el Coordinador de CAIE la aprobación de la experiencia documentada para su envío al Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación, quien será el responsable de la difusión de las experiencias a nivel nacional.

E. Identificación y convocatoria a otros referentes

Para el asesoramiento sobre los contenidos curriculares de los ejes temáticos propuestos, la consulta a otros referentes de instituciones de la zona (Institutos de Formación Docente, Centros de Investigación, etc.) puede ser de utilidad. Este contacto no sólo brinda ayuda para esta línea de acción sino que también aporta a la vinculación entre el CAIE y otras instituciones y referentes. En el caso de la línea de trabajo sobre documentación pedagógica, será necesario transmitir el sentido del trabajo a las instituciones o referentes convocados y explicitar con los docentes involucrados acuerdos y sentidos del trabajo compartido.

F. Contacto con supervisores y directores

Como se señaló en el punto 2, el contacto con supervisores y directores puede ofrecer información acerca de experiencias pedagógicas que se estén desarrollando en las escuelas de la zona.

En este caso, como en el trabajo con el resto de los actores involucrados, es importante explicitar el sentido de la propuesta de documentación.

Asimismo, y en el caso de las experiencias seleccionadas para la documentación, será necesario conversar en profundidad con el supervisor y el equipo directivo de las escuelas y evaluar con ellos la posibilidad de participación en alguna instancia del proceso. En cualquier caso, es importante destacar que el protagonista del trabajo es el docente o el equipo de docentes que narran la experiencia.

Para facilitar los primeros contactos e intervenciones con estos actores es necesario que el Coordinador del CAIE recurra al Referente del CAIE/ Cabecera Provincial a fin de acordar los mecanismos para establecer los contactos pertinentes.

G. Difusión de las experiencias documentadas a nivel local, provincial y nacional

El proceso de documentación de las 2 ó 3 experiencias que el Coordinador del CAIE desarrolle con los respectivos docentes finalizará hacia el mes de noviembre, previa aprobación del capacitador involucrado. Quizás el Coordinador de CAIE haya promovido, paralelamente, la documentación de otras experiencias.

En cualquier caso, la modalidad de la difusión de la experiencia a nivel local queda sujeta a la decisión del Coordinador del CAIE. Hay varias opciones y seguramente se generen distintas alternativas con los docentes involucrados. La realización en el CAIE de un debate pedagógico abierto puede ser una forma posible. En este caso, es necesario delimitar los temas sobre los cuales girará la discusión: los contenidos curriculares aborda la experiencia y las experiencias pedagógicas puestas en marcha, el proceso de trabajo de documentación, etc. Otra alternativa de difusión puede ser la publicación a nivel local de las experiencias documentadas.

Para la difusión a nivel provincial, será necesario un acuerdo entre los Coordinadores de los CAIE, los capacitadores, los Referentes Provinciales de la Red de CAIE/ Cabecera de Capacitación.

La difusión a nivel nacional estará a cargo del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación. En este caso, los docentes responsables de la documentación serán presentados como autores de la experiencia en el marco del trabajo de la Red de CAIE y de la gestión de su respectivo Coordinador y los capacitadores serán mencionados como asesores del trabajo.

Para consultas e inquietudes que surjan del proceso de trabajo acerca de: la práctica de la escritura; la gestión del proceso de trabajo con los supervisores, directivos y docentes de las escuelas; las instancias de trabajo con los docentes involucrados, entre otros, mantendremos una línea de trabajo compartido vía mail. La referente del proceso desde el Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación es Nora Solari (Proyecto Red de CAIE): nsolari@me.gov.ar.

3. TALLER DE TRABAJO: LOS COORDINADORES DE LA RED DE CAIE Y LA DOCUMENTACIÓN DE LA PROPIA EXPERIENCIA DE GESTIÓN

Sobre la experiencia relatada

El objetivo de la consigna es descubrir qué revela o evidencia la escritura del relato sobre la experiencia desarrollada.

Escuche los relatos de sus colegas. Después, formule preguntas por escrito teniendo en cuenta algunos de estos criterios.

- Relación de la experiencia con el momento de la gestión. Supuestos sobre la función del CAIE.
- Decisiones tomadas para llevar a cabo la experiencia (antes de realizarla y durante su concreción).
- Dificultades de la experiencia. Resolución de las dificultades.
- Resultados de la experiencia (esperados y no esperados). Coincidencia con lo planificado (logros y problemas).
- Efectos o repercusiones de la experiencia en el coordinador y en sus destinatarios.
- Aportes de los relatos para reflexionar y mejorar la gestión como coordinador.
- Elementos para la transferencia de la experiencia.
- Elementos que dan cuenta del trabajo de reflexión del coordinador (explicitación de supuestos, impresiones personales, posicionamiento en las decisiones y acciones, etc.)

4. TALLER DE TRABAJO: LA DOCUMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS. CRITERIOS DE ANÁLISIS Y DE INTERVENCIÓN PARA EL PROCESO DE TRABAJO

A. A partir de la lectura de los *Relatos 1 y 2*, le proponemos:

- establecer la pertinencia de los contenidos curriculares de las experiencias con los ejes temáticos propuestos para la documentación pedagógica (Ver *Primera Parte: El desarrollo curricular: Líneas de acción para la Red de CAIE- pág.5*).
- identificar las cuestiones sobre los contenidos curriculares que necesitarían ser trabajadas con el capacitador del área u otro referente (tanto para definir la selección de la experiencia como para el proceso de trabajo de documentación).
- señalar en los relatos y justificar los aspectos sobre los que trabajaría con el/los docente/s relatores en relación con:
 - la reconstrucción reflexiva de la experiencia;
 - la estructura del texto narrativo.
- definir algunos criterios para la secuencia y modalidad del trabajo con el/los docentes/s sobre los aspectos identificados.

B. A partir de la lectura del *Relato 3*, le proponemos identificar los aspectos que el narrador destaca de la experiencia de la docente y de su análisis sobre la misma (para mayor información sobre la experiencia se sugiere leer el texto seleccionado: PENDLEBURY, S. (1999): "Razón y relato en la buena práctica docente", en McEWAN, H. y EGAN, K. (comp.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu).

a) Relato 1

"JUGANDO Y CANTANDO

APRENDEREMOS A LEER Y ESCRIBIR "

Descripción general del proyecto

Una breve síntesis

El proyecto se gestó a partir de uno de los desafíos que nos plantea la renovación curricular: *lograr una modernización dentro del aula* y se inició como una experiencia pedagógica para reforzar el proceso de lecto-escritura en el 1 año de la EGB .

Consistió en la utilización de un software, programa de computación que sirvió de base para la aplicación de nuevas estrategias metodológicas activas en el aprendizaje de lecto-escritura. Mediante él, los niños y niñas cantaron, bailaron, jugaron, leyeron, escribieron e interactuaron con la computadora y con el material preparado expresamente. También, integramos a los padres de los alumnos en esta experiencia

El logro más importante fue que la mayoría de los chicos aprendieron a leer y escribir con un mínimo de errores, lo cual sirvió para que se sintieran más seguros y adquirieran una actitud positiva frente a la producción de materiales escritos.

Objetivo General

- Motivar a los alumnos en el aprendizaje de la lectura mediante un programa multimedial.
- Familiarizar a los alumnos con los códigos de la lectura, mediante la interacción con un mundo de fantasía.
- Desarrollar en el estudiante la lectura comprensiva.

Objetivos Curriculares

- Realizar creaciones colectivas que impliquen distribución de trabajo y posteriormente reunirlos en una sola presentación.
- Desarrollar presentaciones dramatizadas de: cantos, trabalenguas, adivinanzas y pequeños cuentos (sacados del programa).
- Dibujar situaciones reveladas en las historias presentadas.
- Elaborar cuentos individuales o colectivos, con sus respectivos personajes, a partir de las historias leídas.

Objetivos Transversales

- Promover mediante la relación entre los educandos una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida.
- Desarrollar el trabajo en equipo y la iniciativa personal - Desarrollar la creatividad y el autoaprendizaje.

Recursos

- Docente, alumnos, padres
- Computadora
- Programa de computación- Mini biblioteca
- Impresora

Acciones preparatorias

Elaboré un equipo de tarjetas de palabras y dibujos, para que los alumnos trabajaran en forma individual y/o grupal.

- Imprimí el equipo de tarjetas con: letras, sílabas, para formar palabras con apoyo gráfico; dominó de asociación dibujo - palabra (vocales).

- Decoramos con los padres el aula para dar un ambiente letrado: dibujos de letras, palabras, frases e implementaron una pequeña biblioteca al alcance de los estudiantes.
- Motivé a los chicos contándoles sobre que trataba el programa de computadora.
- Los alumnos trabajaban en la computadora por periodos de 30 a 40 minutos semanales

Los chicos trabajaron en grupo, unos con la computadora y otros con actividades anexas, dibujos sacados del software por el docente, mediante imprimir pantalla (esta opción la encontramos en el teclado de la computadora en la parte superior derecha en el caso de los PC, al presionar esta tecla el usuario genera un archivo en la computadora que contiene la imagen completa de lo que la pantalla muestra en ese momento, no imprime lo que hay en pantalla, sino más bien obtiene una foto de esa imagen, la cual se puede pegar en el portapapeles o procesar en cualquier editor de imagen para posteriormente imprimirla).

- Navegaron y observaron los cuentos y cantos, para lograr la actividad un alumno se encargó de navegar mientras el resto del curso observaba.

También:

- Utilizaron, en forma grupal, los juegos impresos.
- Pintaron dibujos relacionados con el fonografema en estudio.
- Reconocieron letras, palabras y oraciones.
- Reconocieron el sonido inicial y final de las palabras.
- Reconocieron sílabas.
- Discriminaron visualmente las letras del abecedario.
- Completaron oraciones.
- Completaron crucigramas de palabras.

- Escribieron palabras utilizando el teclado de la computadora.
- Armaron oraciones.
- Repitieron trabalenguas.
- Armaron coreografías de canciones.
- Representaron, delante de sus compañeros, situaciones relacionadas con el software canciones y cuentos.

"Durante mis años de docencia me ha tocado trabajar con varios primeros grados, esto me ha permitido observar como a través del tiempo los chicos han ido cambiando por diversas razones, ya sea porque a muy temprana edad tienen acceso a mucha información ya sea por la TV., las revistas o simplemente por sus conversaciones, el pequeño mundo de los niños ha crecido en forma considerable o porque su situación familiar no tradicional (muchos sólo con la presencia de la madre, otros al cuidado de un familiar o simplemente en hogares infantiles) determina comunicaciones y uso de las informaciones cualitativamente diferentes ya que su cotidianeidad se encuentra atravesada por circunstancias sociales particulares. El alumno llega al primer grado con múltiples conocimientos sobre su entorno, sin habilidades para registrar por escrito sus experiencias y en una organización particular de los conocimientos que requieren de mi orientación para evitar aprendizajes desordenados. Frente a este cuadro real la experiencia con este primer año tenía que ser diferente, para lograr los objetivos planteados quise aprovechar las computadoras y específicamente el software o programa para lograr llegar a cada uno de mis alumnos que presentaban diversas formas de aprender.

"La experiencia en sí fue muy exitosa, el hecho de llevar una computadora al aula, aunque fuera una o dos veces por semana, fue motivador para los niños y niñas ya que podían navegar un programa que tenía tan diversas actividades para ellos. Fue entretenido para los estudiantes ir conociendo este mundo de fantasía donde todos

sus personajes los motivaban a leer y además el hecho de usar la computadora les subía su estima frente a cualquier persona mayor que todavía ve este aparato como algo ajeno".

Los chicos resolvían crucigramas, podían responder a las consignas, algunos a través de la lectura de las consignas, otros combinando lectura de textos y otros por ensayo y error. Así pude observar como resolvían crucigramas, coloreaban dibujos y escribían las letras de canciones.

Una experiencia muy positiva fue la realización de dramatizaciones a partir de los personajes del programa de computación. Esto permitió que los alumnos escribieran las historias en pequeños grupos y pudieran ensayar y presentarles a sus compañeros y padres sus dramatizaciones y producciones escritas.

Evaluación

La evaluación estuvo presente en forma de retroalimentación durante todo el proceso, frente a las respuestas de cada ejercicio el estudiante recibía felicitaciones para sus aciertos y en sus errores recibía palabras de ánimo y/o indicaciones que le sugerían volver a intentarlo.

El programa permitió que cada educando avanzara de acuerdo a su ritmo, sin límite de tiempo.

Anexo al programa se hizo una evaluación mediante lista de cotejo y observación directa de los avances de cada estudiante y de los errores para volver a retroalimentar con otras actividades.

Productos Obtenidos

- Juegos impresos.
- Dibujos pintados por los estudiantes.
- Crucigramas.

- Coreografías de canciones.
- Representaciones - Dramatización de cuentos.

Conclusiones y otros

Los estudiantes se motivaron por la lectura.

- La mayoría de los estudiantes logró leer en forma expresiva y comprensivamente.
- El uso adecuado del programa ayudó a los educandos con problemas de aprendizaje a elevar su rendimiento.

b) Relato 2

**Tres proyectos para un solo objetivo, la prevención
de enfermedades cardiovasculares desde la infancia:**

1. La Pelota Viajera, el Club de Padres Caminantes y la Red Comunitaria de Clubes Barriales

Introducción

El trabajo está conformado por tres proyectos independientes y secuenciados entre sí en forma transversal, mi propósito fue la prevención de enfermedades cardiovasculares desde la infancia.

Cuando accedí a los datos estadísticos sobre estas cuestiones comencé un proceso de análisis que me llevó a buscar respuestas a esta problemática desde mi área específica, provocando incluso un cambio en mi rol como profesor de Educación Física.

Los datos a los que tuve acceso fueron: aumento del sedentarismo en los niños, mayor tiempo frente a la TV y la PC, y disminución de la práctica deportiva escolar.

Propuesta y actividades

Este proyecto se articuló con la Fundación Cardiológica Argentina. Las sugerencias de acción estuvieron orientadas hacia:

1. La prevención.
2. La activación de la cadena de prevención: **Fundación —> Docentes—
> Alumnos —> Padres**

3. Convertir al niño en agente de cambio dentro de su medio familiar y social.

Mi propuesta se estructuró en tres proyectos, cuyo eje central fue llevar tarea para el hogar pero de Educación Física, mediante un trabajo que cumpla con lo aconsejado por la Organización Mundial de la Salud, en cuanto al mínimo de actividad física recomendado, y que sería: un trabajo aeróbico de baja intensidad (como caminar) que involucre a los grandes grupos musculares, con una duración mínima de 20 a 25 minutos y una frecuencia de 4 a 5 veces por semana. Se trataba de ver más allá de las acciones es decir qué cambios intentaba provocar en los alumnos y sus familias. No era cuestión de plantear actividades propias de la educación física sino de construir sentido respecto del conjunto de tareas que se propondrían.

Para llevar a la práctica todos estos aspectos, puse en marcha 3 proyectos:

- La Pelota Viajera
- Club de Padres Caminantes
- Red Comunitaria de Clubes Barriales

Estos tres proyectos forman un solo programa.

1. La Pelota Viajera

A través de una tarea de Educación Física para el hogar, se busca que los niños utilicen para su realización parte de su tiempo libre, creando de esta manera hábitos de actividad física, como una forma de combatir el sedentarismo infantil, promovido en especial por los excesos en el uso de la TV y la PC. Esta tarea es sencilla, conocida por los niños, coordinada por los padres y busca la autogestión, ya que prescinde para su realización de la participación y control directo por parte

de un adulto. Debe presentarse como un juego, y nada mejor para ello que la utilización de una pelota como eje del proyecto.

La propuesta está dirigida a niños de segundo y tercer ciclo de Educación General Básica (EGB), entre 9 y 14 años. Para todas las instancias se buscó la autogestión, por lo que la participación del profesor sólo se limita a las situaciones en las cuales los niños no pueden resolver por sí solos.

La actividad

En primer lugar y para generar pertenencia y cuidado de los materiales propuse a cada grado juntar en una alcancía \$ 0.20 por niño. Con el dinero ahorrado compramos dos pelotas similares a las de voleibol, en medidas y peso.

Cada día un chico diferente se llevaba la pelota a su casa, para realizar actividades de voleibol ya pautadas con el grupo. Al ser dos pelotas, una se la llevaba el primero de la lista y la otra el último. Así cada niño se pudo llevar la pelota a su casa por lo menos 3 veces en aproximadamente 35 días. Esta frecuencia no es suficiente, pero yo esperaba una respuesta de los niños que rápidamente se produjo: los días en que no les toca la pelota juegan con cualquier otra que tuvieran en su casa. Incluso algunos me trajeron el dinero para que les compre una igual a la del proyecto. Al suceder estos hechos comprendí que parte del objetivo se estaba cumpliendo.

El cronograma de actividades para los alumnos con la pelota es el siguiente: la primera vez que reciben la pelota, trabajos individuales de minivoley; en la segunda, deben enseñar a jugar a algún familiar y practicar juntos estos ejercicios. Y en la tercera, se juntan con un compañero del grado en la casa de alguno de ellos dos y realizan juegos de minivoley.

Fueron los alumnos mismos quienes controlaron el orden en que se fueron llevando las pelotas en una lista del grupo. Esta lista fue pegada en el pizarrón del grado para que todos tuvieran acceso a la información y allí iban marcando con cruces quienes se la llevaban y cuantas veces. El compromiso respecto del material es que cada uno era responsable de la pelota que se llevaba y en caso de pérdida o rotura tenían que responder o con su importe o con su reposición. A fin de año se sortearon las dos pelotas entre todos los niños del grado, utilizando el número de orden de la lista de control que se había aplicado en el proyecto.

Evaluación

La primera evaluación que realicé fue diagnóstica. De ella surgieron datos fundamentales, que motivaron la implementación del proyecto. Muchas horas semanales dedicadas a mirar televisión; una parte importante del tiempo libre dedicado a jugar con la computadora. Durante el desarrollo, las evaluaciones de proceso dieron como resultado que muchos aspectos esperados se iban dando: realización de las actividades propuestas, participación de uno o más miembros de la familia en la tarea. Fue interesante observar como una tarea escolar fue tomada con entusiasmo por los niños de modo que la actividad física reemplazó las actividades sedentarias. Como al escribir este relato aún no terminó el año, no pude realizar la evaluación final, pero ya hay algunos aspectos para modificar para el año próximo, como por ejemplo, aumentar el número de pelotas utilizadas, formando pequeños grupos de 5 niños, para que se lleven la pelota una vez por semana cada uno. Esto dará mayor continuidad a la actividad y creo que se instalará como actividad de juego en el tiempo libre de los alumnos.

2. Club de Padres Caminantes

Originalmente se llamó de Madres, se les brinda a los padres la posibilidad de realizar una tarea física sencilla, que les insuma poco tiempo.

Inicialmente se orientaba a las madres de niños de 2º ciclo (9-11 años), que fueran amas de casa. Como el grupo de interesados era mayor, se sumaron madres que trabajan fuera de casa y algunos padres.

Esta modificación de la consigna, convocar sólo a madres a convocar a todos los padres me hizo reflexionar sobre que a veces el prejuicio recorta la posibilidad de participación de la comunidad. Deben ser las personas convocadas o invitadas a participar quienes expresen sus posibilidades de hacerlo.

El primer paso para crear hábitos de vida sana estaba dado con La Pelota Viajera, pero no era suficiente. Para que estos hábitos fueran en el futuro una forma de vida, deberían ser compartidos por toda la familia. Entonces utilicé como puentes a los padres, la respuesta obtenida con los niños a través de La Pelota Viajera, acercándoles a los padres una propuesta de actividad física para ellos.

A lo largo de mi carrera docente, muchos padres de alumnos me han comentado su necesidad de realizar alguna actividad física y además compartida con sus hijos. Pero por diversos motivos, la mayoría no sabe ni qué ni dónde ni cuándo ni cómo hacerlo. Esta actividad debía ser sencilla para que todos pudieran hacerla. Por eso elegí caminar, que de hecho todos lo hacemos. Debía ser en un lugar cercano y de paso hacia la escuela: la plaza que queda justo enfrente. Además no tenía que demandarles mucho tiempo y debía estar coordinada con las demás tareas diarias. Como en el proyecto anterior, se buscaba la autogestión.

La actividad

La actividad consistió en que los padres caminaran 20 minutos diarios, fraccionado en dos tandas de 10 minutos cada una, con una frecuencia semanal de 4 a 5 veces como mínimo. El lugar para realizar las caminatas fue la plaza ubicada frente a la escuela, utilizada por muchos vecinos del barrio para caminar o trotar. Los momentos para realizar las caminatas eran : 10 minutos después de dejar a los niños en la escuela, y los otros, 10 minutos antes de retirarlos, buscando además realizar estas caminatas en compañía de sus hijos.

Para llegar al desarrollo de proyecto, se comenzó con un relevamiento de las madres interesadas. Luego se realizó una clase abierta en compañía de sus hijos, en las que se trabajó en forma muy sencilla, sobre ejercicios de entrada en calor y vuelta a la calma, como así también en el ritmo adecuado para caminar, buscando que cada una descubriera el propio, caminando por primera vez dos tandas de 5 minutos cada una, con toma de pulsaciones con una pausa realizada en la mitad del trabajo, para corregir posibles errores en el ritmo.

Para todas las informaciones referidas al proyecto, se habilitó en la puerta de la escuela, en un lugar bien visible, una cartelera con el rótulo: CLUB DE PADRES CAMINANTES.

Evaluación

Primeramente se llevó a cabo una evaluación para relevar a los interesados en el proyecto. Luego la que realiza cada participante en una libreta de anotaciones, en la que va asentado: fecha, tiempo, metros recorridos y pulsaciones en cada caminata. Desde el área de Educación Física se organizan tres encuentros anuales de control.

3. Red Comunitaria de Clubes Barriales

El objetivo fue establecer relaciones entre alumnos, padres y clubes de la zona de la escuela. La actividad se dirigió a todos los niños de la escuela que deseaban practicar alguna actividad deportiva extraescolar, con el consentimiento de sus padres. Por el otro, a las Entidades Deportivas Barriales que deseaban incorporar a niños de la escuela a sus actividades, mediante un sistema de promoción, inicialmente, por becas.

No basta con crear el hábito, hay que buscar mantenerlo. Por este motivo, en la evaluación diagnóstica de principio de año, figura un ítem para saber cuántos niños realizan actividad deportiva extraescolar. Mediante este dato he notado que este número descende cada vez más, debido en gran medida a los problemas económicos, que determinan que los padres envíen menos a sus hijos al club. Por otro lado, muchos clubes no promocionan adecuadamente sus actividades, no captando a la totalidad de los niños que podrían convocar. Aquí está el cambio en el rol del Profesor de Educación Física, trascendiendo su tarea netamente escolar, para convertirse en el nexo de todas las partes mencionadas.

La tarea

Primero se releva información sobre los niños que ya participan en actividades deportivas extraescolares. A continuación se tabulan los clubes a los cuales asisten, y se los ubica en un mapa del barrio. A éstos se agregan los que faltan (a los cuales no asisten niños de la escuela). El paso siguiente es contactarse, por medio de cartas, que llevaron los mismo niños, con las autoridades y profesores de los clubes, para consultarles si tenían interés en recibir alumnos de la escuela y admitirlos en sus actividades. Al estar de acuerdo, se arregla un día exclusivo para los niños de la escuela. Con esta fecha concertada, me comunico con los padres, a través del cuaderno de comunicaciones, y les informo la propuesta concreta, con

todos sus detalles. Por último realizo un seguimiento periódico de los niños que participan en este proyecto, aún luego de egresar de la escuela.

Evaluación

Mediante la evaluación diagnóstica, se detectan cuántos niños practican deporte extraescolar y en qué instituciones. Después de los contactos con las autoridades y padres, la evaluación de proceso permite estimular la participación en actividades deportivas extraescolares y controlar el desarrollo del plan. Por último, realizar evaluaciones periódicas permitir ver quiénes continúan y trabajar sobre los que abandonan.

c) Relato 3

Volvamos ahora al intento de autoinvestigación de Barbara Morgan. Después de evaluar cuidadosamente los riesgos y desafíos de la tarea de investigación que ha acometido como parte del proyecto Fenstermacher-Richardson, Morgan decide investigar su práctica de dejar después de hora a los niños que no han hecho su tarea semanal de reseñas de libros (Morgan, 1991, 1993). Conversando consigo misma, expone sus razones en forma de un razonamiento práctico, y luego evalúa el argumento según las pautas de apreciación especificadas por Fenstermacher y Richardson.

Llega entonces a la conclusión de que la mayoría de las premisas son correctas: el gusto por la lectura es un objetivo educativo válido; y según la evidencia aportada por la experiencia pedagógica y la investigación sobre la lectura, existen buenas razones para creer que tal afición sólo puede cultivarse por medio de la actividad misma de la lectura; el saber docente y la experiencia personal atestiguan que muchos niños no leen a menos que la lectura sea una tarea impuesta que debe ser cumplida en cierta fecha; las reseñas de libros no son sólo una prueba pública de tarea realizada sino también una manera de desarrollar las habilidades de la interpretación; y el castigo de quedarse después de hora asegura al maestro que el niño dispondrá de un tiempo tranquilo para completar la tarea, y además señala claramente que esa tarea no debe ser tomada a la ligera.

Aunque las premisas sean correctas, Morgan se da cuenta, tras reflexionar, que quedarse en la escuela después de la hora de salida es una medida punitiva y que, por lo tanto, es posible que perjudique el fin mismo que ella persigue: el gusto por la lectura. En resumen, las medidas no son consistentes con el fin. Como el objetivo cuestionado es tan importante, ella llega a la conclusión de que es preciso encontrar una manera no punitiva de asegurar que los estudiantes lean regularmente. Discute el problema con su clase, compuesta por niños de nueve y diez años, para descubrir por

qué muchos de ellos no completan (y a veces ni siquiera empiezan) sus reseñas de libros. La causa más importante parece ser la falta de tiempo para la lectura silenciosa, de modo que agrega media hora no punitiva de tiempo de lectura al final de la jornada. Tras algunos sobresaltos, la estrategia da buenos resultados, excepto para dos niños, Bill y Marie, que simplemente no leen nada.

Hasta este momento, Morgan ha actuado desde una postura de acción de equilibrio reflexivo. Siguiendo un procedimiento racional, evaluó su enfoque de la lectura de los alumnos y lo revisó con el propósito de asegurar la consistencia entre medios y objetivo. Los principios que orientan su reflexión (es decir, los criterios para evaluar el razonamiento) son públicos, generales en cuanto a la forma, y de aplicación universal. Ella no se limita a imponerles a los alumnos sus puntos de vista y sus decisiones, sino que discute el asunto con ellos, y así los reconoce como copartícipes en el proceso educativo y demuestra su preocupación por la clase como comunidad de aprendizaje. No obstante, su reflexión, realizada desde una perspectiva de *distancia situacional*, es totalmente objetiva: la emoción y la imaginación permanecen en segundo plano y las narrativas personales de los alumnos no influyen de manera significativa en sus decisiones.

En cuanto a Marie y Bill, estos niños requieren una calidad de respuesta muy diferente. Por medio de preguntas imaginativas, observación afectuosa y una actitud abierta hacia sus narrativas personales, Morgan llega a una excelente evaluación de la situación de ambos. Marie no se propone ser desobediente y tampoco es reacia a la lectura; es una niña que necesita tiempo para afligirse, una niña “tan triste que parece un muñeco inanimado” (Morgan, 1993, pág. 120); Bill es “un niño silencioso, que nunca se ríe” (Morgan, 1993, pág. 121).

En sus respuestas a Marie y Bill, Morgan actúa desde una posición de equilibrio perceptivo. Discierne -con claridad, imaginación y una resonancia sostenida por el compromiso emocional- los detalles más destacados de las situaciones de ambos

niños. Su discernimiento la hace formar parte de la narrativa de los niños; y a ellos, formar parte de la narrativa de su maestra. Pero no por eso abandona o pasa por alto sus compromisos como docente. El compromiso de cultivar en todos sus alumnos el gusto por la lectura está absolutamente en pie. Pero piensa que en el caso de Marie y Bill ese compromiso deberá esperar hasta que se hayan puesto otras cosas en su sitio. En resumen, las decisiones de Morgan respecto de estos dos niños son el resultado de una viva interacción entre su respeto por los principios y su sintonía con detalles situacionales.

5. ANEXO

A. BIBLIOGRAFÍA Y ENLACES

• Libros

ALVARADO, M. y YEANNOTEGQY, A. (1998): *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires, Eudeba.

Autores varios (1990) *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata.

BAS, A., KLEIN, I., LOTITO, L., VERNINO, T. (1999): *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires, Eudeba.

BOYD CADWELL, L. (1997) *Bringing Reggio Emilia Home. An Innovative Approach to Early Childhood Education*. New York: Teachers College.

CASSANY, D. (1987): *Describir el escribir*. Barcelona. Paidós.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid, Akal.

FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (1999): *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.

FRIGERIO, G., POGGI, M. y TIRAMONTI, G. (1992): *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires, Troquel.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

GIROUX, H. (1992): *Los profesores como intelectuales*. Madrid. Morata.

HARRIS HELM, J., BENEKE, S., STEINHEIMER, K.(1998) *Windows on learning. Documenting young children's work*. New York: Teachers College Press.

LEÓN, B.(1999) *El documental de divulgación científica*. Barcelona: Paidós.

LIBEDINSKY, M. (2001) *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires: Paidós.

NAUMES, W. y NAUMES, M. *The Art and Craft of Case Writing*. Thousand Oaks: Sage.

Nichols, Bill. (1991) *Representing reality*. Bloomington: Indiana University Press.

PAMPILLO. G. y otros (2000): *Permitame contarle una historia*. Buenos Aires. Eudeba.

STAKE, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1984.

WEISMAN TOPAL, K. y GANDINI, L. (1999) *Beautiful Stuff! Learning with found materials*. Worcester: Davis Publications.

- **Revistas**

- CD Cuadernos de Pedagogía- 25 años contigo.
- Novedades educativas.

- **Enlaces**

- *Fotografía documental paradoja de la realidad*
por Francisco Mata Rosas

<http://www.zonezero.com/magazine/articles/mata/matatextsp.html>

- *ALPS- Harvard Project Zero*

<http://learnweb.harvard.edu/alps>

- *The Contribution of Documentation to the Quality of Early Childhood Education- Lilian G. Katz and Sylvia C. Chard*

<http://ericps.ed.uiuc.edu/eece/pubs/digests/1996/lkchar96.html>

B. SELECCIÓN DE TEXTOS CORRESPONDIENTE A LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA EN LAS ESCUELAS

LYONS, N. (1999): "Construir narrativas para la comprensión: entrevistas sobre el portafolio como andamios para la reflexión docente", en LYONS, N. (comp.): *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires. Amorrortu.

PENDLEBURY, S. (1999): "Razón y relato en la buena práctica docente", en McEWAN, H. y EGAN, K. (comp.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.

LIBEDINSKY, M. (2001): *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires. Paidós. Capítulo 6: El valor de las narraciones en educación.

JEDLOWSKI, P. (1994): *Il sapere dell'esperienza*, Milano, Il Saggiatore.

BAS, A., KLEIN, I., LOTITO, L., VERNINO, T. (1999): *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires, Eudeba. Introducción, Capítulo 1: El proceso de escritura como proceso cognitivo, Capítulo 5: Los problemas de los textos.

www.centros.currycap.me.gov.ar



MINISTERIO *de*
EDUCACIÓN
PRESIDENCIA *de la* NACIÓN