



# III JORNADAS

## LIBRO DE ACTAS

### *Intercambio de la Producción Científica en Humanidades y Ciencias Sociales*

COMPILACIÓN

Artieda, Teresa  
Simoni, María Julia  
Vega, Guillermo

2019

Resistencia, Chaco, Argentina

ISBN 978-987-3619-46-5



9 789873 619465



I I G H I

Universidad Nacional del Nordeste

**III Jornadas Libro de Actas: Intercambio de la Producción Científica en Humanidades y Ciencias Sociales;** compilado por Teresa Laura Artieda; María Julia Simoni; Guillermo Vega. - 1a ed compendiada. - Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades, 2019.  
Libro digital, PDF

**Archivo Digital: descarga y online**  
**ISBN 978-987-3619-46-5**

1. Investigación. 2. Humanidades. 3. Ciencias Sociales. I. Artieda, Teresa Laura, comp.  
II. Simoni, María Julia, comp. III. Vega, Guillermo, comp. IV. Título.  
CDD 300.71





# *notas introduccionarias*

Las III Jornadas de Intercambio de la Producción Científica en Humanidades y Ciencias Sociales entre grupos de investigación de la Facultad de Humanidades, el IIGHI y el CES dan continuidad a encuentros similares que tuvieron lugar en 2015 (Res. N° 308/15-C.D.) y 2016 (Res. N° 606/2016-C.D.). El año pasado se realizó la I. Jornada Inter-campus que convocó a esos centros de investigación y al conjunto de Unidades Académicas con sede en la ciudad de Resistencia.

Los propósitos de estas III Jornadas han sido los siguientes:

- Dar continuidad a los encuentros entre grupos de investigación de Humanidades y Ciencias Sociales a fin de profundizar en el conocimiento de las investigaciones que emprenden, los objetos de estudio, las perspectivas teóricas, las metodologías, las producciones resultantes, los proyectos de desarrollo tecnológico social.
- Colaborar en el desarrollo de condiciones para articular intereses comunes en programas de investigación, seminarios, publicaciones, proyectos de extensión multidisciplinarios, actividades compartidas de formación de becarias y becarios, y otros.
- Promover articulaciones entre las actividades de docencia y de investigación, por medio de modalidades de participación de los/las estudiantes de grado.

Los efectos de la sinergia de estas tres instituciones del sistema científico regional son importantes. Paulatinamente, las Jornadas se instalan como una práctica periódica de encuentro, comunicación y cooperación entre sus equipos. Es un fenómeno que reconoce sus antecedentes en los eventos similares a los que convoca la Secretaría General de Ciencia y Técnica y a los que se suman, desde 2017, Jornadas que reúnen a todas las Unidades Académicas con sede en la ciudad de Resistencia: Arquitectura y Urbanismo, Ciencias Económicas, Ingeniería, Artes Diseño y Ciencias de la Cultura (Res. N° 607/16-C.D.).

Las III Jornadas fueron particularmente convocantes, lo que se puso en evidencia a través del número de participantes y de presentaciones, la calidad de los trabajos y de los intercambios, y las ideas acerca de futuros trabajos conjuntos. Una nota distintiva fue el propósito de involucrar a las cátedras y a los y las estudiantes de grado, lo cual tuvo como resultado una importante cantidad de estudiantes asistentes a las distintas comisiones. Los y las estudiantes tuvieron una oportunidad diferente a la que brindan las actividades áulicas cotidianas, en cuanto a conocer la producción científica de sus profesoras y profesores, sus pares becarias y becarios, y las y los jóvenes graduadas y graduados.

Se movilizaron alrededor de cuatrocientas personas y se presentaron 122 trabajos organizados en cinco líneas temáticas a través de las cuales se buscó la articulación inicial de las investigaciones en curso en las tres instituciones. Sobre la base de los proyectos y programas vigentes se identificaron las siguientes líneas: “Territorios, dinámicas y sujetos”, “Discurso, sujeto y poder”, “Estado y Políticas Públicas”, “Educación. Instituciones, sujetos y prácticas”, y “La Historia como representación de la realidad social”. Más adelante se realiza la presentación de cada una de ellas.

Es posible dejar planteadas algunas observaciones surgidas del conjunto de trabajos presentados:

- El cúmulo de producciones pone de manifiesto el crecimiento cuanti-cualitativo de la actividad de investigación en las tres instituciones, y en particular en la Facultad de Humanidades, en los años recientes. A nuestro entender, este hecho resulta de la conjunción de definiciones políticas en distintos planos y de los deseos y esfuerzos de los y las integrantes de los equipos. A una política nacional orientada a generar condiciones para el desarrollo de la investigación científica (becas, convocatoria a subsidios para proyectos, para redes, etc., articulaciones entre las Universidades y los Institutos dependientes del CONICET, y otras), se le agrega una Universidad que hace tiempo invierte en la formación de sus jóvenes por medio de becas, direcciona recursos para la formación de posgrado en ésta y en otras instituciones, convoca a especialistas externos para promover la formación de masa crítica en la Unidad Académica, promueve la participación de los grupos de investigación en redes nacionales y del sur de nuestra América Latina, alienta la constitución de núcleos (Centro de Estudios de Género); sostiene decisiones institucionales más allá de las coyunturas de la gestión (vgr. el desarrollo de áreas de poco o nulo desarrollo a la vez que prioritarias como ruralidad y educación, género, pueblos indígenas).

- Se encuentran evidencias de la formación en curso y del curso de la formación, de sus efectos. Nos referimos a la formación en investigación que emprenden quienes tienen experticia para con los y las jóvenes, y a la continuidad de líneas que fueron abiertas por las maestras y los maestros, pero con sesgos propios de las y los discípulos. La joven en formación y la investigadora formada exponiendo en el mismo espacio. Modo por excelencia con el que aseguramos la continuidad de la trama. Que este encuentro se produzca es condición imprescindible para dicha continuidad. Muchísimas líneas podrían trazarse en el Programa de las Jornadas vinculando trabajos, a la manera de un diagrama complejo que una esas dos puntas inescindibles del hacer científico y pedagógico.

- Uno de los propósitos principales de estas Jornadas, que se deriva de las recomendaciones del Comité de Pares evaluadores de la función Investigación que visitó la Universidad y esta Facultad en años recientes, consiste en avanzar hacia articulaciones que integren proyectos, líneas, intereses; morigerar la fragmentación y maximizar los esfuerzos. Se observa una progresión en ese sentido desde la primera Jornada que data de 2015 y la actual. Hemos pasado de la presentación de cada Grupo en una reunión plenaria en un mismo auditorio en la Ia. Jornada, la división en comisiones en torno a probables ejes de estudio en la IIa. Jornada, a esta organización en ejes temáticos de mayor abstracción identificados por medio de la lectura de los resúmenes de los Proyectos, y con mesas temáticas que se desprenden de cada eje. Las mesas fueron organizadas tratando de dar cuenta, en lo posible, de proximidades, de filiaciones, de bloques temáticos que justifican su agrupamiento.

- Entre los ejemplos de temas que podemos identificar citamos el estudiante universitario y la estudiante universitaria, sujetos que son abordados desde diferentes dimensiones por lo que hay trabajos en los Ejes 2 y 4; las infancias en regiones periféricas. Respecto de las infancias, en la mesa 1 del Eje 4 la sucesión de textos atiende cómo fue transcurriendo en esta región y en perspectiva histórica, el largo, dificultoso y conflictivo camino de acceso a derechos de esas infancias. Se incluyó un trabajo sobre las mujeres hoy, parte de esa infancia ayer, que reproducen y/o subvierten estereotipos de género en su experiencia en la escuela, la militancia político-social y la familia. El género es otro tema que sobresale en ese Eje 4 al mismo tiempo que en el Eje 2, mesa 7. La escuela secundaria es un núcleo al que se dedican varios trabajos en el Eje 4. El Eje 1 titulado Territorios, dinámicas y sujetos, congrega ponencias relativas a la construcción del espacio urbano, lo ribereño, el uso del suelo, la salud ambiental, temas que dan cuenta de la intervención física como de las transformaciones sociales que tienen lugar en el territorio.

- Se encuentran trabajos sobre Corrientes, enfocados en comprender cómo hace las cosas la gente, cómo se organiza para hacer desde un carnaval a un mapa sociolingüístico, cómo ejerce la ciudadanía activa, ciudadanía para generar conocimiento, para generar relaciones sociales o para ocupar el espacio público.

- La influencia del discurso foucaultiano permea un importante número de trabajos del Eje 2 dando cuenta de una línea que concita el interés de investigadores e investigadoras con experiencia y jóvenes en formación.
- El conjunto de trabajos da cuenta de la vitalidad, la actualidad y la actualización, de la revisión y la redefinición de abordajes, de la inclusión incipiente de temas imprescindibles como del mantenimiento de núcleos clásicos. Su lectura y la relatoría de cada eje darán una idea más completa de los temas. Lo reseñado aquí es incompleto y tiene la sola intención de presentar notas iniciales.

Finalmente, entendemos que la cantidad de jóvenes investigadoras e investigadores y estudiantes pone de manifiesto que hay futuro en esta nuestra Universidad pública, capaz de organizar eventos de esta envergadura. Eventos que tienen lugar en el centenario de la Reforma de 1918 y a pocos meses de la Conferencia Regional de Educación Superior en la que consideramos la necesidad de sostener que la educación superior (y el acceso, distribución y uso del conocimiento que en ella se produce), es un derecho humano y un bien social, nunca un bien transable en el mercado.

Las páginas siguientes contienen los trabajos organizados por eje. Cada eje contiene la presentación, el sumario, los resúmenes extendidos y la relatoría a cargo de cada equipo de coordinación.

*Dra. Teresa Laura Artieda*  
*Secretaria de Investigación y Posgrado*

# eje 4 *Educación. Instituciones, sujetos y prácticas*

## **Presentación**

Las investigaciones sobre educación encaran temáticas relativas a instituciones, colectivos, sujetos y prácticas. Refieren a políticas, escuela secundaria, educación superior, formación y práctica docente, conocimiento profesional docente, enseñanza y aprendizaje en la universidad, el estudiante universitario, educación y tecnologías de la información y la comunicación, educación inicial, producción, transmisión y circulación de saberes en diferentes colectivos y espacios no escolares, educación, pueblos indígenas y educación intercultural bilingüe, educación y trabajo, ciudadanía, educación y participación, accesos y exclusiones a la cultura escrita en perspectiva histórica, textos escolares.

En síntesis, se convoca a trabajos que se ocupan del sistema educativo así como a aquellos que abordan agentes, ámbitos, modalidades y tiempos que lo exceden; y trabajos que se focalizan en los actores sociales y su capacidad de agencia.

## **Coordinación**

María Teresa Alcalá  
Marta S. Bertolini

## 15. **CONSTRUCCIONES METODOLÓGICAS TÍPICAS EN SALAS DE JARDINES DE INFANTES**

María Luisa García Martel

ml.garciamartel@gmail.com

Helena Montenegro

helen\_monte7@hotmail.com

Universidad Nacional del Nordeste.

Humanidades. Instituto Ciencias de la Educación. Educa-  
ción Inicial.

Liliana Núñez

lilianatuti@hotmail.com

Jardín de Infantes N° 65. Ministerio de Educación.

Grupo de Estudios en Educación Inicial.

PI *Construcciones metodológicas en la educación inicial,  
interacción didáctica y concepciones docentes.*

### Introducción

El interés por el tema de las *construcciones metodológicas* (CM) en el marco de un proyecto de investigación deviene de doble vía; por un lado, la vía de las prácticas pedagógicas observadas en establecimientos educativos del nivel y su correlato con información tomada de informes de alumnos futuros-docentes que asisten a las instituciones en carácter de ayudantes o practicantes. Por otro lado, la segunda vía que moviliza el deseo de avanzar en la temática se da al percibir en las planificaciones de docentes del Nivel Inicial cierto estilo para proyectar algunas formas clásicas, tradicionales, en la organización de las clases.

### Construcciones metodológicas. Las relaciones forma-contenido en la enseñanza.

Los aportes de Edelstein (2004) respecto de la “imposibilidad de un método único” en la enseñanza, resultan enriquecedores en tanto que se abre un campo de discusión en torno a las alternativas metodológicas y la consideración de dos variables sustantivas: el contenido y la problemática del sujeto que aprende. Según la autora, la CM “no es absoluta, sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y

la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella” (2004: 81-82). La autora señala que la construcción metodológica denota un “carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares”.

Edelstein y Coria afirman:

“la expresión “construcción metodológica” implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de enseñanza. *Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan*” (1995:68-69)

Del mismo modo aluden a este tema los estudios de Lemke (1997: 35), al investigar el desarrollo de clases de ciencias, expresando que en la interacción docente – alumno “las relaciones entre preparación, pregunta, respuesta, evaluación y elaboración, a menudo se deben usar para armar correctamente las relaciones semánticas y el patrón general de la ciencia dentro del diálogo. En este sentido no son tan solo “forma”, son parte del contenido, parte del mensaje”.

De acuerdo con este autor, queda claro que la presentación del “contenido científico depende tanto de las estrategias de interacción y de las estructuras de actividad como de la estrategia de desarrollo temático y del patrón temático en sí” (35)

Afirma Jay Lemke (ob.cit.: 29) que el diálogo científico tiene “dos patrones; uno de organización representado por su estructura de la actividad y un patrón temático”. La estructura de actividad “es parte importante de la “forma” en que el “contenido” se enseña y se aprende” (35).

En el marco de la Educación Infantil, las dos variables mencionadas, constitutivas de la construcción metodológica, toman un sesgo particular en el caso de la educación de niños y niñas de 45 días a 6 años.

En el marco de las propuestas de enseñanza, y parafraseando a Edelstein, definimos *la CM como las articulaciones que se traman entre contenidos y las posibilidades de apropiación del mismo por parte de un sujeto particular. Se conforma a partir de un objeto de conocimiento y la estructura cognitiva y socio afectivo de los sujetos en situación de apropiarse de éste. La CM se genera en rela-*

*ción con un objeto de conocimiento particular, con sujetos particulares, en y desde contextos particulares.*

## **Interacción didáctica y Concepciones**

Delamont, (1984:34) llevó a cabo en la década del setenta una serie de estudios bajo la influencia del interaccionismo simbólico y expresa que la interacción “es entendida como el “tome-y-dame” diario entre el profesor y los alumnos. Es un proceso de negociación, un proceso sobre la marcha por medio del cual las realidades diarias de la clase son constantemente definidas y redefinidas”.

En esta línea, Woods sostiene que “la interacción y la interpretación no son estáticas, ni están gobernadas por rasgos determinantes como serían las normas de un grupo”, por lo que “es necesario que los métodos de investigación tengan en cuenta “cierta sensación de flujo social” (64)

Respecto de la actuación del docente, debemos reconocer que “se halla condicionada por su pensamiento, que no es reflejo de la realidad independientemente de él, sino de su construcción a lo largo de la historia.” (Edelstein y Litwin; 1993:83). En este contexto es que abordamos las concepciones docentes en nuestro estudio, adoptando la definición brindada por Moreno y Azcárate (2003), por la cual las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan.

Desde estas conceptualizaciones nos preguntamos ¿Cuáles son las construcciones metodológicas que se despliegan en las salas de educación inicial y cómo se estructuran en la interacción de la clase?; ¿Cuáles son las concepciones que subyacen en las modalidades de enseñanza puestas en juego por los profesores de nivel inicial según las voces de los actores y las decisiones tomadas en la práctica?

## **Aspectos teórico-metodológicos.**

Enmarcados en una perspectiva cualitativa, se selecciona el método de casos para llevar a cabo esta investigación. Trabajamos con casos inusuales, surgidos aleatoriamente por la voluntad de los docentes participantes, siguiendo el criterio de averiguar y aprender lo máximo posible (Stake; 1995)

Optamos finalmente por un total de cuatro docentes de diferentes Jardines de Infantes, decisión que se sustenta en

recortar la población a unos criterios de menor dispersión a fin de poder hacer un estudio exhaustivo de cada caso.

En el marco de estas decisiones metodológicas realizamos observaciones, registros fotográficos y filmicos, e implementamos un dispositivo para dar participación a los niños en tanto actores sociales involucrados en la enseñanza y el aprendizaje.

Para el caso particular de indagación de concepciones implícitas realizamos entrevistas a los docentes, posteriores a la observación, buscando preferentemente mantener una conversación con los sujetos entrevistados.

Finalmente convocamos al grupo de discusión respecto de las interpretaciones surgidas de la investigación, esto como un aporte a la formación y como un espacio para negociar significados con los docentes participantes.

## **Conclusiones**

*Descripciones e interpretaciones en torno a las modalidades de enseñanza*

En el correr de más de cien días en jardines pudimos identificar situaciones de enseñanza diferentes, de marcada distinción en cuanto a tiempos, contenidos, agrupamientos, espacios y modalidades de enseñanza.

Por un lado situaciones en espacios y tiempos flexibles, con disponibilidad corporal y lúdica de l@s docentes, propuestas lúdicas que denotan el placer que opera en el jardín.

En ese contexto, se manifiesta en l@s niñ@s mucha iniciativa, curiosidad, un aprender haciendo, siendo sujetos protagonistas. La intencionalidad en estos escenarios parece ser la creación de condiciones para “el encuentro”, para dar lugar al juego como actividad propia de l@s niñ@s (Sarlé; 2001), para la recreación, para la vivencia. En el marco de estas decisiones docentes/institucionales los contenidos surgen de las mismas actividades, de los materiales usados y espontáneamente, en general contenidos de ámbitos de experiencia de la formación personal y social.

Por otro lado, identificamos frecuentemente tiempos homogéneos, agrupamientos totales, actividades iniciadas por el docente para presentar algún objeto de conocimiento “nuevo”, desde la voz del docente que “dice”, “cuenta”, “explica”, muchas veces sondeando saberes previos de los niños. Este tipo de actividades nos parecieron “naturales” en principio, hasta que la veta de homogeneidad nos llevó a interrogarnos acerca de la construcción metodológica que

opera en esos casos. Hablamos de una “pretensión” de homogeneidad, porque en el desarrollo de la situación de enseñanza l@s niñ@s encuentran modos de “transgredirla”.

*“La maestra dice: Todos sentados, la cola en la alfombra (o cola en el piso). Todos los niñ@s se dirigen a ese lugar y se van sentando. La maestra se sienta frente a l@s niñ@s junto al friso y da recomendaciones sobre cómo sentarse y recuerda que es sin molestar al compañero. Pregunta: “¿Qué hay de nuevo hoy aquí?” (En referencia a alguna apoyatura visual, friso, lámina, o mirando materiales de ciencias, etc.)*

De este modo la propuesta pedagógica “echa a nadar” en términos de Lemke. Este episodio se reitera, con pequeñas variantes en todas las salas observadas al iniciar un tema o al explicarse alguna actividad para ese tema.

De estas escenas recuperamos elementos de análisis de una agenda didáctica ampliada: los sujetos, los espacios, los tiempos, los recursos, los contenidos, las modalidades de enseñanza, la interacción, entre otros,

Respecto de los sujetos niñ@s, podemos afirmar que hay una fuerte demanda de inmovilidad, de permanecer sentados, lo que nos da la pauta de un supuesto: “la inmovilidad garantiza la circulación (el movimiento) eficaz del saber” (Sachetto, 1987). Se advierte un predominio de dos sentidos, a lo que se agrega la cara hacia el frente y la quietud de los cuerpos. Es importante anular el movimiento de las piernas para el traslado por lo que se le asigna a “la cola”, un contacto obligado con alguna superficie, piso, alfombra o bien silla, como condición esencial para escuchar y aprender.

Nos preguntamos dónde queda el cuerpo que experimenta, investiga, dialoga, conoce a través del movimiento y la exploración,

Respecto de los espacios, mágicamente todos los sectores de juego de una sala de jardín quedan “deshabitados” para “dar un tema”, lo que resulta un buen indicador de que juego y enseñanza corren por caminos paralelos.

Revisando los tiempos de estas situaciones, en relación con la actividad de los niñ@s, opera obviamente la simultaneidad, “tod@s al mismo tiempo” sin variar, haciendo lo mismo.

Espacio y tiempo resultan centrales para el control y la vigilancia de los cuerpos en las instituciones educativas. Respecto de la duración de los tiempos, se entiende que se viven como extensos, laxos, hasta que finaliza la “pre-

sentación”.

En virtud de lo que estamos señalando, en nuestro diario de campo se reitera, “Sentarse (S); Atender (A); Mirar (M) y Escuchar (E)”, lo que identificamos en nuestras anotaciones como SAME. La modalidad de enseñanza es verbal, con apoyo visual, implicando ojos y oídos, lo que se demuestra en otras situaciones con expresiones como: “los ojitos y oídos aquí”; “abrimos nuestros oídos y escuchamos lo que dice la seño”; “¿qué ven aquí?”. En este sentido retomamos lo que se escucha, “sentados con la cola en el piso (alfombra o silla) vamos a hablar de algo nuevo, les voy a contar algo nuevo”.

La misma lógica de enseñanza se sigue en diferentes contenidos lo que torna “ajeno” el conocimiento dado que es transmitido desde las verbalizaciones e imágenes, con escasa apropiación por parte de l@s niñ@s. Estas actividades no los “atrapan”, parecen distraídos y con cierta indiferencia hacia la apoyatura visual.

Consideramos, por lo antes mencionado, que en este tipo de situaciones, emociones y mente se separan, “hacemos escuela sin hacer caso al plano afectivo, sin conectar el “piso de arriba” con el “piso de abajo” (Díez Navarro; 2013:44) denotando concepciones sobre los modos de conocer.

Nos preguntamos ¿Qué ocurre entonces en esta dinámica que homogeneiza y divide “la cabeza del cuerpo”? Claramente nos aporta Calmels (2011) l@s niñ@s transgreden... Por un lado, se presenta irresistible hablarle al niñ@ de al lado, tocarl@, y más irresistible aún si encuentran la devolución del par. Por otro lado, la necesidad moverse hace que los niñ@s practiquen movimientos de modo reiterativo, “sentados”: balanceos, juegos de rodillas, brazos en vaivén, entre otros, cuidando tod@s que “la cola” se despegue del piso. Esta mirada hacia l@s niñ@s nos impulsa a tomar como referencia algunos elementos de la semiótica, en particular la proxémica, dado que el espacio planteado en la comunicación les resulta una “oportunidad” de encuentro o desencuentro con los pares o la misma maestra. Se dan distancias de escasos centímetros de diferencia, donde la comunicación se realiza a través de la mirada, el tacto y el sonido.

La maestra enmarca el diálogo para la “enseñanza del tema”, pero de a momentos, se teje una trama que cruza intervenciones referidas a conocimientos, saberes referidos a objetos disciplinares y cuestiones de formación personal y social. Saber ser, saber comportarse... Por la particularidad de los contenidos en la educación inicial, se presentan

finalmente dos “patrones temáticos”, siguiendo aportes de Lemke. Se inicia una situación de enseñanza abordando experiencias para la comunicación, el lenguaje, el conocimiento del medio, entre otros, pero irrumpen ciertos acontecimientos vinculados a lo actitudinal, a la formación personal y social que “desentonan” con el tema. Entonces se escucha: “*sentate*”; “*no molestes*”; “*¿qué hacés parado? Hablamos sentados*”; todas acompañadas de un lenguaje corporal muy marcado. L@s niñ@s son capaces de seguir ambos patrones y ambos lenguajes de la maestra, más allá de cierta “inquietud” que denota “presión”.

Llega un tiempo en que los niñ@s irrumpen de algún modo, buscando diferentes motivos y lo manifiestan con “erupciones”, que se presentan persistentes en estos casos de actividades grupales. Parece ser que la construcción metodológica convierte a los niñ@s en “pequeños volcanes”.

En este sentido es de admirar la habilidad de la maestra para seguir el tema, y estar atenta a todos los movimientos, mientras “explica”, a veces ata cordones, abraza, calma dolores, habilita el uso del baño, etc, etc. Hay una combinación experta de intervenciones verbales, gestuales y posicionales acompañadas de una atención permanente.

Para ir cerrando estas interpretaciones, recuperamos un aporte de una docente en el grupo de discusión, al presentarles este rasgo de homogeneidad y la distancia entre “piso de arriba” y “piso de abajo”. Dice la docente: “*si yo veo que no me escuchan, y bueno yo soy (...) la que en algo no le estoy dando (...) en la tecla o algo le estoy fallando. Buscar alguna alternativa (...) a veces no escuchan porque soy yo la responsable, que no estoy buscando la manera de atraparlos, de enamorarlos, de que quieran estar cautivados...*”

### Algunas ideas de cierre

Advertimos distintas tonalidades en las actuaciones docentes algunas que más próximas a verdaderas construcciones metodológicas y otras más alejadas, dándonos la idea de que puede haber dos sujetos de aprendizaje distintos también en las salas de jardines de infantes.

Estas cuestiones se relacionan con el contenido que se enseña; si surge ocasionalmente desde los escenarios creados, entonces hay libertad de expresión y se permite el movimiento. Si se trata de un contenido “planificado” que “se debe trabajar”, nos da la impresión de que se hace necesario valerse de formas invariantes, más allá de la espe-

cificidad de algunos contenidos.

Desde esas formas invariantes no se estarían creando las mejores condiciones para que el aprendizaje surja; la exploración, el juego, los escenarios con desafíos, quedan lejos de los contenidos planificados.

Las demandas de quietud y atención ante la exposición docente al presentar “temas nuevos” remiten a modalidades clásicas, lineales, que no se relacionan con las características de sujetos y contextos que realmente se conocen. Creemos que modelos arraigados en prácticas docentes lleva a reproducir lógicas tradicionales, desdibujando las potencialidades de los niñ@s para aprender.

### Referencias Bibliográficas

- Achilli, Elena Libia (2000) *Aprendizajes y práctica docente*. En *Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza*. Revista: Ensayos y experiencias, Nro. 33.
- Calmels, D. (2011) *Espacio Habitado*. En la vida cotidiana y la práctica profesional. Rosario, Argentina. Homo Sapiens.
- Delamont, S. (1984) *La interacción didáctica*. Madrid Cincel – Kapelusz
- Edelstein, Gloria (1996) *Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo*. En: Camilloni y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As. Paidós.
- Edelstein G (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. Y Litwin, E. (1993) *Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario*. Revista Argentina de Educación Nro 19.
- Díez Navarro; M. C.; (2013) “El maestro debe preguntarse: ¿Qué les puedo dar?” *Cuadernos de Pedagogía* 434.
- García Martel. M L (2007) *¿Autonomía e iniciativa en el aula? Un estudio en el nivel inicial y primer año de EGB1*.en Coloquio de Estudios Sociales .UNNE. CES.
- Lemke, J.L (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Bs As: Paidós.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003) *Concepciones y creencias de profesores universitarios de matemática acerca de la enseñanza de ecuaciones diferenciales*. En *Enseñanza de las ciencias*, vol. 21, N° 2, pp. 265-280.
- Sachetto; P. 1986. *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Sarle P. (2001) *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires.