

Guía de Presentación de

INFORMES DE AVANCE – INFORMES FINALES

Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TÍTULO DEL PROYECTO:

El juego en los procesos de intervención escolar3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO: DESDE **Marzo 2009** HASTA **Diciembre 2011**4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME: **INFORME FINAL**

5. EQUIPO DE INVESTIGACION

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	Evaluación S - NoS
Camblong, Ana María					
Di Modica, Rosa María	PTI ex Co- director	10 hs.	Marzo 2009	Diciembre 2011	S
Froener, Carmen	INI ah Aux. ad honorem	3 hs.	Enero 2009	Diciembre 2011	S

Firma Director de Proyecto

Aclaración:.....

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final.....

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Palabras claves: Juego, alfabetización, discurso crítico, enseñanza, mediación, discurso pedagógico, estrategia, dispositivo, zona de desarrollo próximo, teatralidad, escena.

En el marco de la teorización educacional crítica, este proyecto realizó indagaciones ligadas a la presencia del **juego** y sus modalidades de materialización en diversas esferas del contexto escolar. Nos interesa explorar desde la frontera pedagógica y semiótica las formas de mediación y las construcciones de sentido que se realizan cuando se refiere a la **experiencia lúdica**, sus articulaciones con la perspectiva crítica y el enfoque constructivista en educación. En este sentido, nos propusimos analizar las posibilidades y ausencias que emergen en su materialización en conjunción con las matrices prescriptivas que atraviesan los discursos pedagógicos actuales. Para ello retomaremos los estudios realizados en investigaciones anteriores sobre los modos de materialización del **juego** en el marco del discurso crítico, a los fines de establecer una continuidad con dichas observaciones y producciones. También indagamos las presencias y silencios de esta problemática y sus nociones en elaboraciones curriculares con el fin de analizar cómo se prefigura en instancias oficiales (dispositivo curricular EGB1 y 2), planificaciones docentes. También hemos incorporado producciones y presentaciones, con el fin de poner en evidencia las posibilidades de materialización de esta problemática en variados contextos educativos.

En las indagaciones reflexivas se ha realizado un relevamiento de algunos marcos conceptuales que han tenido más impacto en los discursos escolares, además de incluir otras líneas teóricas con el fin de ampliar el horizonte interdisciplinario. Así, colocamos la teorización del **juego** en el marco de los planteos educativos críticos y los enfoques constructivistas, en contraposición con la visión instrumentalista del discurso prescriptivo.

A partir de allí, abordamos la **experiencia lúdica** como una actividad creadora en cuyo entramado se promueven procesos de producción y reproducción de la cultura; espacio de repetición, rescate y elaboración. El **juego** como mimesis pone en evidencia el acervo de la humanidad, asegura el entrenamiento de la vida cotidiana y construye espacios ficcionales acotados en tiempo y espacio.

En relación con los procedimientos metodológicos desplegamos las estrategias analíticas del discurso y sus cotejos como *voces* de la toma de postura crítica. Así, nos preguntamos cuáles son los modos que adquiere el juego en los contextos de enseñanza y sus marcas en conjunción con el discurso crítico/constructivista y cuáles los argumentos que lo justifican.

En líneas generales y según lo observado, la presencia lúdica en situaciones de enseñanza evidencia experiencias complejas asociables a la presencia del discurso crítico en los procesos educativos. En contraste con la visión instrumental de la enseñanza, el juego, señala lenguajes, memorias y significados; así los cuerpos se implican y la historia vital de los sujetos se hace presente.

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

1) Indagación bibliográfica y reseñas críticas. Ampliación de la consulta bibliográfica y reelaboración de tramas conceptuales y analíticas destinadas a la observación y el análisis.

2) Fichaje de bibliografía seleccionada. Profundización, análisis y continuación de los fichajes de autores: **De Certau, Michel, Peirce, Charles:** (1908) *Un argumento olvidado a favor de la realidad de Dios*, en *The Hibbert Journal.*, **Vigotsky L.:** (1991, 2000, 1996,1997, 2001) *Obras Escogidas I, II, III, IV, V.* Ed. AprendizajeVisor, **Bruner, J.:** (1995)*Acción, pensamiento y lenguaje* .Ed. Alianza. Madrid.

3) Hemos incluido en los análisis aportes de la producción de la tesis doctoral de la Dra. Raquel Alarcón,

Título: "*Alfabetización semiótica en los umbrales. Cita en sitios de borde*" (Tesis doctoral. Inédita), CEA, UNC, Sept, 2010

4) Revisión de los cronogramas previstos acordes con las posibilidades y disponibilidades que requirieron las instancias de indagaciones propuestas.

- Sistematizaciones de los informes parciales.
- Análisis de las propuestas de planificación de los IFD y producciones curriculares oficiales vigentes.

4) Producción del informe final

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

No se registraron alteraciones del plan de trabajo

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

1. Publicaciones

1.1. Libros resultados del proyecto de investigación

1.2. Capítulos de libros

En elaboración del capítulo del libro *Alfabetización Semiótica en las Fronteras – Volumen II. Estrategia, juego y vida cotidiana.* (Se terminó de editar en diciembre del 2012) En co-autoría Ana

Camblong. Raquel Alarcón. Rosa Di Mónica. Capítulo: “El juego en la alfabetización semiótica”
Editorial Universitaria- Universidad Nacional de Misiones- Posadas

1. 2. Participación con ponencia en el Congreso de semiótica VIII Congreso Nacional y III Internacional de la Asociación Argentina de Semiótica: **“Cartografía de Investigaciones Semióticas”** (Resol. C.S. 023/10) Participación en calidad de expositora - Posadas, Misiones. 6-8 de Octubre de 2010 En anexo se adjunta la síntesis de la ponencia presentada.

Publicación en actas: **“Entremados transdisciplinares en la formación docente. Nuevos territorios”** Ponencia VI Jornadas Nacionales sobre la formación del profesorado “Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)”- Facultad de Humanidades y UNMDP. Participación en calidad de expositora en co-autoría Dra. Raquel Alarcón. -12-13-14 Mayo de 2011.

2. Vinculación y Transferencia

a) Responsable de los talleres **“La voz, el cuerpo y el juego en la práctica docente”**. Cátedra Práctica Profesional III. Área Pedagógica. Prof. Letras, Historia, Ciencias Económicas, Portugués. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (continúa).

b) Responsable de la cátedra: **Didáctica**. Licenciatura y Profesorado de Articulación en Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. En el eje estrategias didácticas se pone en debate la problemática del juego y las posibilidades y controversias del mismo en los contextos de enseñanzas formales. Se plantea la importancia de la recuperación de la experiencia lúdica por parte del docente asociada a la recuperación de la importancia del cuerpo la imaginación proponiendo la posibilidad de poner en cuestión los modos aprendidos e instituidos de materializar la experiencia pedagógica. El juego como acción que se expone y expresa en una zona de frontera entre la escuela y la vida.

c) Responsable de la cátedra: **Didáctica, Curriculum y Aprendizaje**, en donde se problematiza los planteos de la Didáctica crítica y el curriculum poniéndolos en tensión en el diseño de propuestas que plantean estrategias de intervención, que intentan ensayar nuevos movimientos, dibujar otras alternativas a lo instituido, en fin presentar espacios de debate y reflexión que pongan en cuestión la lógica prescriptiva e instrumental de la enseñanza

d) Responsable de los talleres de iniciación. Grupo de teatro Comunitario. Murga de la Estación.

e) Participación en el **Seminario Internacional: “La infancia, el juego y los juguetes”** Programa de Educación Inicial y Primera Infancia – Área Educación, FLACSO -Buenos Aires.2011

El objetivo principal de este Seminario Internacional fue ofrecer un espacio de debate y actualización sobre la temática vinculada a la infancia, los juegos y los juguetes con el propósito de otorgarle la relevancia y profundidad suficiente para que signifique un aporte al campo de estudios de la infancia. Se hicieron presentes contaremos con tres destacados investigadores internacionales que acercarán sus saberes, experiencias y hallazgos de investigación, como también destacados colegas nacionales que nos acompañarán en los debates centrales de las temáticas a tratar.

Los ejes centrales del Seminario fueron: el juego, la educación y la cultura; la infancia, la cultura y el juego; historia y prospectiva del juguete; el juego dentro y fuera de la escuela; el juego entre la psicología y el psicoanálisis; los juguetes, el mercado y la cultura infantil; los juguetes, la literatura y el cine.

f) Responsable del Seminario taller “**Poner el cuerpo en juego**”- Segundo encuentro provincial de docentes noveles y profesores acompañantes. Subsecretaría de educación- IFDC San Ignacio- 7 de Octubre de 2011 -10 horas

g) Seminario Taller “**La voz y el cuerpo en juego: el hacer integral de la práctica docente**” Oberá – Agosto de 2011. IFDC.

h) • Taller de capacitación “**La voz y el cuerpo en juego: el hacer integral en la práctica docente**”. CAIE y Ministerio de Educación.. Programa de Articulación en Educación. FHyCS. Res. HCD 140/11 Agosto 2011- IFDC, Oberá – Mnes.

3. Formación de Recursos Humanos

Durante el desarrollo del Proyecto ha integrado el equipo de investigación en calidad de Auxiliar de Investigación Ad-Honorem, la Profesora Carmen Lucía Froener. La misma ha realizado las siguientes tareas: Recopilación del corpus de análisis, fichajes de textos, autores y reseñas críticas, análisis de los marcos teóricos que han configurado el entramado del Proyecto.

4. Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

En este proyecto de investigación, nos propusimos estudiar los procesos de materialización de la **experiencia lúdica** y sus consecuencias prácticas en diversas instancias de producción de la trama pedagógica. De los posibles espacios de indagación, hemos contrastado nuestros análisis con las evidencias encontradas sobre la problemática del **juego** en los Documentos Curriculares de los

I.F.D. y algunas planificaciones de las cátedras de Didáctica de los I.F.D. seleccionadas para conformación del corpus. Además hemos sumado una serie de trabajos producidos en el marco del desarrollo del proyecto de investigación.

En dichos espacios de indagación analizamos las diversas versiones del **juego** desde la frontera pedagógica y semiótica observando las formas de mediación y las construcciones de sentido; sus presencias, ausencias, posibilidades y conflictos. En este sentido, los materiales seleccionados son discursos pedagógicos que exponen ámbitos de producción específicos: los Documentos Curriculares de los I.F.D.C.; son documentos oficiales y en este sentido ponen en evidencia recortes políticos pedagógicos de un campo educativo cuya finalidad es prescribir los modos de comprender y organizar política y académicamente una propuesta de formación; mientras que las diseños y materializaciones didácticas que realizan los docentes expresan los particulares modos de traducir las intervenciones institucionales y áulicas.

Dada la variedad de enfoques e interpretaciones sobre la postura crítica ponemos a consideración algunos aspectos relevantes y orientadores de los análisis. Para empezar, nos resulta necesario establecer la complejidad del enfoque constructivista en el marco de una teoría que permita comprender los contextos de producción que fundamentan dichos principios. Por ello en este proyecto privilegamos la articulación que propone la Pedagogía Crítica con los procesos históricos y políticos en educación, el análisis del discurso y sus orientaciones críticas; como así también los enfoques Constructivistas y sus modos de interpretar la enseñanza y el aprendizaje.

De este modo, establecemos puntos de acuerdos con la categoría vigostikiana de Zona de Desarrollo Próximo, asumiendo que para este autor la inteligencia humana es una creación cultural y en este sentido, se ocupa de analizar el interjuego dinámico entre los que denomina el desarrollo real y el potencial; es decir a través de complejos procesos de internalización los sujetos hacemos nuestro, lo recibido en los diversos contextos culturales de interacción. Entonces la ZDP se expone y expresa en la construcción dialógica en donde se producen los procesos posibles de ser materializados gracias a los otros, en donde se definen además, las funciones potencialmente posibles; una suerte de *tercera zona* en donde es posible aproximar mundos lejanos, desarrollar potencialidades sociales, resignificar los principios normativos universales y colocar la enseñanza en una zona heterogénea excediendo el mero procedimiento técnico.

Entendemos que mientras la lógica instrumental no admite incertidumbres, el **jugar** excede el ámbito de los **juegos** concretos, poniendo en cuestión el estereotipo y la repetición desprovista de significado y sentido. Además, el **juego** como mimesis evidencia el acervo de la humanidad, asegura el entrenamiento de la vida cotidiana y construye espacios ficcionales acotados en tiempo y espacio.

En tanto experiencia vital compleja expone cuerpos, lenguajes, memorias y significados; en fin, integra la historia cultural de los sujetos.

Por otro lado, los **juegos** no sólo son artefactos materiales y simbólicos habilitantes de ciertos modos de conocer disponibles, sino que además guardan una estrecha relación con la progresión gradual de los procesos de desarrollo cognitivo. Así, los **juegos** con distintos objetos, los constructivos y aquellos reglados, los motrices o funcionales, el **juego** simbólico y el dramático constituyen experiencias vitales encarnadas en la historia de los sujetos. No obstante este reconocimiento y la adhesión compartida respecto de la intensidad de los procesos imaginativos de los niños, la escuela sigue privilegiando una visión anquilosada de la inteligencia y deja afuera el **juego**, la creatividad y la fantasía.

En el marco de la teoría crítica la **experiencia lúdica** alude a la memoria, se hace presente en la historia de los sujetos asociada al placer y a la producción-reproducción de la cultura. Incursiona en un espacio-tiempo de frontera que garantiza continuidades, especialmente en tres sentidos: a) como experiencia cultural facilita el pasaje a otros universos de significación, b) como acción y lenguaje aporta contenido y textos propicios para el aprendizaje y c) como herramienta didáctica promueve procesos cognitivos y dialógicos.

¿Y esto qué significa? Nada más y nada menos que reubicar la enseñanza en un contexto amplio, transformando el aula en un espacio en donde las narraciones y los problemas de la cotidianidad tienen cabida.

Firma Director de Proyecto

Aclaración:.....

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final.....

Presentar 1 (una) copia en papel y acompañar en soporte digital incluyendo los Anexos.

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
SOCIALES

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

**EL JUEGO EN LOS PROCESOS DE INTERVENCION ESCOLAR*

Voces, sintonías y asintonías en el discurso escolar

Directora del proyecto:

Dra. Ana María Camblong

Co- directora:

Rosa M. Di Modica

Auxiliar Adhonorem:

Carmen L. Froener

- 2012

POSADAS – MISIONES

2012

Resumen

Palabras claves: Juego, alfabetización, discurso crítico, enseñanza, mediación, discurso pedagógico, estrategia, dispositivo, zona de desarrollo próximo, teatralidad, escena.

En el marco de la teorización educacional crítica, este proyecto realizó indagaciones ligadas a la presencia del **juego** y sus modalidades de materialización en diversas esferas del contexto escolar. Nos interesa explorar desde la frontera pedagógica y semiótica las formas de mediación y las construcciones de sentido que se realizan cuando se refiere a la **experiencia lúdica**, sus articulaciones con la perspectiva crítica y el enfoque constructivista en educación. En este sentido, nos propusimos analizar las posibilidades y ausencias que emergen en su materialización en conjunción con las matrices prescriptivas que atraviesan los discursos pedagógicos actuales. Para ello retomaremos los estudios realizados en investigaciones anteriores sobre los modos de materialización del **juego** en el marco del discurso crítico, a los fines de establecer una continuidad con dichas observaciones y producciones. También indagamos las presencias y silencios de esta problemática y sus nociones en elaboraciones curriculares con el fin de analizar cómo se prefigura en instancias oficiales (dispositivo curricular EGB1 y 2), planificaciones docentes. También hemos incorporado producciones y presentaciones, con el fin de poner en evidencia las posibilidades de materialización de esta problemática en variados contextos educativos.

En las indagaciones reflexivas se ha realizado un relevamiento de algunos marcos conceptuales que han tenido más impacto en los discursos escolares, además de incluir otras líneas teóricas con el fin de ampliar el horizonte interdisciplinario. Así, colocamos la teorización del **juego** en el marco de los planteos educativos críticos y los enfoques constructivistas, en contraposición con la visión instrumentalista del discurso prescriptivo.

A partir de allí, abordamos la **experiencia lúdica** como una actividad creadora en cuyo entramado se promueven procesos de producción y reproducción de la cultura; espacio de repetición, rescate y elaboración. El **juego** como mimesis pone en evidencia el acervo de la humanidad, asegura el entrenamiento de la vida cotidiana y construye espacios ficcionales acotados en tiempo y espacio.

En relación con los procedimientos metodológicos desplegamos las estrategias analíticas del discurso y sus cotejos como *voces* de la toma de postura crítica. Así, nos preguntamos cuáles son los modos que adquiere el juego en los contextos de enseñanza y sus marcas en conjunción con el discurso crítico/constructivista y cuáles los argumentos que lo justifican.

Introducción

Según lo analizado, en la variedad del escenario escolar, el discurso crítico y la perspectiva constructivista asumen múltiples sentidos en donde se conjugan experiencias pedagógicas que ponen en cuestión la matriz monológica de la educación tradicional junto con planteos que enfatizan la lógica prescriptiva centrada en los mandatos del *deber ser* que deja afuera el **juego**, la creatividad y la fantasía.

Sabemos que las perspectivas teóricas críticas/constructivistas mencionadas gozan de prestigio académico, además de haber asumido una validación legitimada por posturas educativas oficiales; sin embargo estas adhesiones no siempre son concordantes con la acción áulica institucional. Existe una tensión entre la *herencia* academicista/positivista, y las propuestas de revisión crítica; estos movimientos semióticos y pedagógicos atraviesan los modos de incluir el **juego** en los contextos de enseñanza. Así, la presencia de la **experiencia lúdica** en algunas situaciones de enseñanza señaló por un lado, zonas que pusieron en evidencia marcas significativas del discurso crítico en los procesos educativos y, por otro el predominio de una versión instrumental del mismo. Consideramos que estos contextos de producción constituyen puntos de inflexión convocantes para nuestros análisis.

Las presentes indagaciones pretenden establecer continuidades con los desarrollos investigativos realizados: “*Las voces el Discurso Crítico en la escuela (2003/ 2007)*” y “*Las voces del Discurso Crítico Parte II (2007/200)*”. En esta oportunidad nos interesa estudiar las elaboraciones argumentativas respecto del **juego** en los documentos curriculares en propuestas de planificación. Dar cuenta de algunas materializaciones realizadas por el equipo a partir de los hallazgos investigativos.

En los marcos teóricos seleccionados, privilegiaremos los planteos pedagógicos que entienden la educación como una práctica histórica y política; el enfoque constructivista y las teorías cognitivas específicamente la perspectiva socio-dialéctica de

Vigotsky y el análisis del discurso con sus orientaciones críticas y un abordaje complejo y polisémico del **juego**.

En el primer capítulo presentamos los antecedentes más importantes de investigación en donde damos cuenta de producciones previas asociadas al discurso crítico en prácticas áulicas, los autores que expresan análisis teóricos de la pedagogía y didáctica crítica como así también los trabajos realizados en el marco de la maestría en educación junto a nuestra experiencia sobre la temática en diversos ámbitos de enseñanza superior y universitaria. Las reflexiones, lecturas bibliográficas y las prácticas docentes que dieron lugar a los desarrollos investigativos actuales. Allí, pusimos en foco el análisis de las intervenciones del docente en el escenario áulico con la intención de indagar los modos en que los alumnos construyen el conocimiento científico escolar a partir de las decisiones pedagógicas sobre qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar. Esto nos permitió observar algunos movimientos del discurso oficial, sus modos de distribución en las instituciones educativas y específicamente la hegemonía de las matrices prescriptivas en los procesos de intervención docente.

En el segundo capítulo nos ocupamos de desplegar un conjunto de herramientas teóricas que constituyen el sostén del proceso investigativo con la intención de construir un marco metodológico y conceptual, siempre en constante búsqueda y reformulación. Luego, buscamos problematizar los posibles encuentros entre la teoría crítica y el enfoque constructivista, y el **juego** en el marco de los procesos de intervención escolar, sus deslindes conceptuales como así también los argumentos teóricos que justifican su encuentro con la matriz dialógica del discurso y la pluralidad de sentidos en sus enunciados, en disonancia con la matriz prescriptiva.

En el capítulo tres nos interesamos por desplegar los itinerarios recorridos en dos esferas educativas y que refieren a las presencias del **juego** en el dispositivo curricular EGB 1 y 2 (trama 1) y sus modos de expresión en conjunción con los análisis realizados a partir de las evaluaciones finales de la Especialización en Alfabetización semiótica¹. Dicho proyecto se propone atender la problemática de la interculturalidad en la Provincia de Misiones, zona de frontera móvil y cambiante. El propósito de la capacitación es proveer al docente de una amplia batería de estrategias teóricas y

¹ Esta especialización forma parte del Proyecto de Semiótica de la Facultad de Humanidades. Para esta investigación se tomó, para la conformación del corpus, las producciones evaluativas correspondientes al año 2006.

metodológicas para operar en los complejos procesos de aprendizaje de la lecto - escritura en un contexto de las culturas en contacto (TRAMA II). También buscamos las presencias y argumentos sobre la condición del **juego** en planificaciones docentes de Didáctica de un IFDC como instancia de formación de formadores, en contrapunto con una planificación de 6° y 7° de escuela primaria (trama III). Tanto los argumentos presentados en el documento Curricular, como las instancias de formación pasando por las propuestas de enseñanza en contextos institucionales dan cuenta de los modos de distribución que el discurso pedagógico, oficial y algunas de sus traducciones.

En el apartado final y provisorio aventuramos algunas conclusiones provisorias sobre las marcas y señales del discurso crítico/constructivista en relación con lo observado, en conjunción con la matriz prescriptiva de la lógica instrumentalista y los movimientos discursivos en su materialización. Además nos ocupamos de realizar algunas proyecciones en otros espacios de problematización con la intención de colaborar con la resignificación de andamiajes teóricos que favorezcan la construcción de nuevos espacios de indagación. En este sentido, compartimos algunas producciones presentadas en congresos, artículos publicados, talleres y propuestas de capacitación realizadas por el equipo en donde se establecieron articulaciones entre los análisis indagatorios realizados y propuestas académicas diversas.

Recorridos metodológicos

La línea de investigación es de tipo cualitativa basada en la interpretación y estudio del **juego** en los procesos de mediación y sus configuraciones en los dispositivos escolares y en la documentación curricular existente enmarcados en el enfoque crítico/constructivista. Este proyecto se propone centrar su atención en los encuentros-desencuentros, conflictos, contradicciones y acuerdos expresados en diversas versiones discursivas del **juego** en algunas esferas del discurso escolar. En principio, nos interesa construir un marco teórico amplio sobre el **juego** y su complejidad en los documentos curriculares de los IFDC, los argumentos pedagógicos que expresan respecto de la presencia del mismo en los procesos educativos y también sus silencios, como se incorpora al discurso académico oficial; a la luz de esos análisis consideramos muy importante retomar las indagaciones realizados sobre las propuestas de evaluación de la Especialización en Alfabetización Semiótica con el fin de complejizar sus análisis y poner el foco en los modos de materialización del **juego** en

dichas propuestas. En cuanto a los procedimientos metodológicos buscamos los procesos temáticos que se establecen, la postura discursiva que ofrece, los argumentos que genera, las experiencias que acontecen y finalmente lo no-dicho, lo implicado que también significa

Los itinerarios recorridos apuntan fundamentalmente al análisis crítico de los documentos elegidos para la conformación del corpus. La lógica instrumental que deja afuera al sujeto, al cuerpo y el **juego** en disonancia con el discurso crítico fue el punto de inflexión ordenador en la cadena de sentido de las producciones analizadas. Desde la frontera pedagógica y semiótica observamos cómo se dibujan las presencias y ausencias como así también la diversidad de *voces* que convocaron ambas producciones. Los procedimientos metodológicos elegidos posibilitaron el tránsito a través de los dispositivos en términos de la propuesta de Sigfrid Jäger (2003) que comprende: la relación interdiscursiva que estructura los discursos; los procesos temáticos que se establecen emparentando los hilos discursivos que atraviesan los distintos fragmentos textuales; la postura que expone el emplazamiento ideológico de la enunciación; identificación de los nudos argumentales que constituyen los acontecimientos discursivos y finalmente lo no dicho, lo implicado que también significa.

De allí que los Documentos Curriculares EGB 1 y 2 representan modos particulares de mediación estatales e institucionales que exponen y expresan las traducciones políticas y académicas en los procesos de realización del discurso pedagógico. A partir de allí, buscamos indagar las interpretaciones que se atribuyen a la problemática del **juego** en contextos de enseñanza buscando ver cuan constructivo es el discurso que se construye en cada caso.

Las instancias de mediaciones curriculares, objeto de análisis, exponen y expresan espacios en donde se entrecruzan marcos conceptuales, definiciones políticas e ideológicas como así también, los requerimientos de la práctica pedagógica cotidiana. Basil Bernstein (1993) establece que el dispositivo regula en forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo y realzando sus realizaciones. Tomamos la noción de dispositivo pedagógico en sentido amplio, en principio como forma de realización de la mediación institucional que articula de manera compleja principios de enunciación discursiva, de visibilidad espacial y de formaciones corporales y subjetivas.

Tanto los Documentos Curriculares de la oficialidad (Ley 24.195), como las producciones en eventos y congresos son agencias productoras de discursos pedagógicos y por lo tanto exponen modos de significar los procesos educativos en el marco de las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales.

Capítulo 1

Antecedentes del proyecto

- a) El trabajo presentado por la Mag. Liliana Daviña en el Congreso “Políticas culturales e integración”, Buenos Aires (2004) sobre la temática: “Políticas lingüísticas”; y publicado en Estudios Regionales Año 12 No. 26- Entreletras. Octubre 2004. Revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM. En dicho trabajo la autora aborda el análisis de la situación lingüística y cultural de Misiones y postula la configuración de su espacio a través de algunos interpretantes semióticos. La trama conceptual que nos brinda ofrece un horizonte de argumentaciones y orienta el discurso académico en las intervenciones que se emprendan en el campo educativo.

- b) La ponencia presentada por la Mag. Liliana Daviña en el II Congreso Internacional y VII Congreso Nacional de la Asociación Argentina de Semiótica, titulada: “Escena. Localización intervalar del tiempo”. Por encontrar en este concepto algunos puntos teóricos que enriquecen la comprensión de la complejidad de la experiencia lúdica. La escena como el juego es un emplazamiento viviente, ficcional, acotado en tiempo y espacio y liberado del orden convencional cotidiano.

- c) El Proyecto de investigación: “Trabajo intensivo en los umbrales escolares para la Alfabetización en Misiones”. El campo disciplinar de la semiótica brinda la posibilidad de desplegar un conjunto de conceptos teóricos y metodológicos para el estudio de los entrecruzamientos discursivos insertos en las tramas socioculturales, historias y políticas. Este ensamble transdisciplinar permite un análisis profundo de los procesos prácticos y cotidianos para el estudio de las complejas dinámicas interculturales de nuestra provincia. Directora Ana Camblong

- d) El Proyecto: “Especialización Superior en Alfabetización Intercultural”. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Secretaría de Investigación y Postgrado. Programa Semiótica. Cuyo objetivo principal es formar especialistas en alfabetización intercultural para el sistema educativo. El concepto de umbral trabajado en este proyecto configura una categoría de análisis fundamental para los

posteriores desarrollos de esta investigación. Permite intervenir en la contingencia y constituye un instrumento teórico y metodológico sumamente importante para comprender las textualidades de la vida cotidiana. El juego forma se inscribe en la dinámica de las experiencias vividas por los niños antes del ingreso escolar.

- e) El dictado del Taller: “El juego en los procesos alfabetizadores”. Módulo V: estrategias alfabetizadoras. Especialización Superior en Alfabetización Intercultural. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Secretaría de Investigación y Postgrado. Programa Semiótica. En la especialización y específicamente en el desarrollo de este módulo se plantea la importancia de la imagen y del juego como puntales para montar estrategias alfabetizadoras. Se entiende por estrategia las previsiones que el docente toma antes de entrar en el terreno de la enseñanza. En el proyecto de alfabetización intercultural fundamos un espacio de taller en donde les proponemos a los docentes un tiempo para reflexionar, profundizar la problemática del juego y a su vez desplegar en conjunto sus propios recursos lúdicos.

- f) La publicación en co-autoría con el equipo de Didáctica del Área Pedagógica del artículo: “Didáctica, la práctica reflexiva”. Revista Aula Hoy. 2007. Homo Sapiens Ediciones. En el mismo se plantea la problemática de la enseñanza en contextos dialógicos.

- g) Los desarrollos investigativos: “Las voces del discurso crítico (2003 -2006)”, “Las voces del discurso escolar Parte II (2007 - 2008)”. En el primero pudimos observar algunas prefiguraciones del discurso crítico constructivista y la diversidad de voces que convocan las elaboraciones curriculares oficiales para la acreditación de los I.F.D.C. y las evaluaciones finales de la Especialización Superior en Alfabetización Intercultural. En la segunda propuesta mencionada nos propusimos ampliar dichos espacios de indagación y analizar otras versiones discursivas, tales como: la noción de sujeto en el discurso crítico materializada en los documentos curriculares de los Institutos de Formación Docentes, las propuestas de valuación, normativas, documentos, fundamentos pedagógicos y modalidades de implementación de cursos de capacitación. Según lo analizado el discurso crítico y la perspectiva constructivista adquieren múltiples y variados sentidos. No obstante la recuperación

de la matriz dialógica observadas en algunas propuestas pone a andar una zona que expone pluralidades, resignifica los principios normativos universales y los sustrae de ese parcial encierro al que queda supeditados cuando sólo se los entiende como un mero procedimiento técnico. Por otro lado la recuperación de las tramas cotidianas configuran estrategias de enseñanza que señalan marcas significativas del discurso crítico en educación. Observamos que el juego entrelaza trozos de vida que convergen, conviven y permanecen en la memoria corporal afectiva y cognitiva de los niños. La memoria discursiva y social de la experiencia lúdica asegura el complejo pasaje de la vida cotidiana a la escolar, su presencia intenta quebrar la matriz hegemónica del “deber ser” y construye puentes entre el territorio de la infancia y la enseñanza.

- h) Los intercambios teóricos de los aportes bibliográficos de la Maestría en Educación (Orientación Psicología educacional) cursada en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y específicamente las producciones evaluativas propuestas por los docentes, constituyen un antecedente teórico significativo para la elaboración de este proyecto:
- El trabajo titulado: “Una situación de aprendizaje y la Zona de Desarrollo Próximo”. Módulo. Vigotsky y la Educación. Dictado por la Prof. Claudia Davis de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAM) de la República Federativa del Brasil.
 - El trabajo titulado: “El constructivismo y la importancia de mirar el objeto”. Módulo: Perspectivas Interaccionistas – Constructivistas: divergencias Piaget / Vigotsky. Dictado por la Prof. Luci Bagnks Leite de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAM) de la República Federativa del Brasil.
 - El trabajo titulado: “Un estudio de caso desde la perspectiva epistemológica constructivista”. Módulo: “Epistemología y Teorías constructivistas”. Prof. José Castorina. UBA.

- El concepto de Tercera Zona amplía la noción de juego y la entiende como una actividad cultural en donde se despliega en un hacer en donde interjuegan procesos individuales y sociales.
- El texto de Graciela Montes titulado: “La Frontera Indómita”. Allí la autora presenta una analogía Específicamente la analogía entre el concepto de Tercera Zona de Winnicott y la Frontera Indómita. El Juego como otros tantos procesos creativos del ser humano se muestran en un espacio y un tiempo de libertad y rebeldía en donde es posible en jaque la fijeza de los sentidos y significados.
- Las lecturas de la amplia bibliografía de J. Bruner y L. Vigotsky sobre juego. Estos autores entienden esta experiencia como una actividad social inbrincada al desarrollo humano y promotora de procesos comunicacionales.
- Los aportes de Noemí Aizencag porque considera que el juego constituye un fenómeno cultural que posee una importante función social. En tanto actividad humana, que tiene su origen en la relación espontánea aunque tempranamente orientada por las interacciones con otros, cobra significados y funciones diversas en relación con el contexto en el cual se inscribe.
- El concepto de Puro Puego “ (...)De hecho, es Puro Juego. Pero el juego, todos los sabemos, es el libre ejercicio de nuestras capacidades. El puro Juego no tiene reglas, más allá de la ley misma de la libertad. Es imprevisible. No tiene proyecto, más allá de la recreación” (Ch.Peirce. 1908:191):
- Los aportes de la Psicología cognitiva específicamente los análisis de J. Bruner sobre los procesos de construcción de los conocimientos y su relación con el **juego**. Para Bruner la educación y la escuela, se convierten se convierten en uno de los referentes más importantes para que las personas puedan comprender los contextos culturales, sus complejidades y contradicciones.

- Las lecturas del autor M. Bajtin quién plantea la relación de la subjetividad y la cultura y en este sentido permite entrelazar dimensiones de la comunicación verbal con las esferas de la vida social. Establece la dimensión dialógica de todo discurso, es decir, el hecho de que siempre estamos atravesados por varias voces, estamos atravesados por los discursos de los otros, por las voces de los otros; el autor lo piensa como una polifonía.
 - Las lecturas realizadas del autor Basil Bernstein específicamente cuando hace referencia al concepto del dispositivo como una categoría que regula en forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo y realizando sus realizaciones.
 - Los aportes de Greimas A. Y De Certau M. Sobre el “deber ser” y la creencia. Para estos autores, en líneas generales el deber ser en tanto actitud racional asumida como verdadera se asienta en la creencia y se resuelve por la comunicación confiante entre los hombres.
- i) Las producciones elaboradas asociadas a la problemática de la investigación:
- Publicación: “Las voces del discurso crítico en la escuela”. Revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. 2005
 - Publicación: “Una propuesta didáctica sociocrítica para la formación docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales”. Revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. 2005
 - Publicación: “La práctica docente en juego”. Revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. 2005
 - Publicación: “Juego y teatro de vecinos”. En co-autoría. Publicada en “Memorias de la VI Bienal Internacional de Juego”. Septiembre 2005. Montevideo- Uruguay

- j) La experiencia docente acumulada a través de una larga experiencia e interés en la búsqueda de estrategias lúdicas en la formación de los futuros profesores. Me refiero al desarrollo como profesora titular de la Cátedra Didáctica y Aprendizaje I y II para los profesorados de Letras, Historia, Ciencias Económicas y Portugués desde el año 2002 y continúa.
- k) El trabajo como coordinadora del seminario taller: "La voz el cuerpo y el juego en la práctica docente". Cátedra Práctica profesional III. Área Pedagógica. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM. 2002 y continúa. Este taller recupera el concepto de umbral ya que en esta instancia el alumno comienza a poner en escena el rol profesional de tal modo que el juego se transforma en una experiencia cultural que ayuda a resituar en la formación docente aquellos hilos que la racionalidad tecnocrática dejó afuera
- l) El dictado del taller: "Entre el juego y la palabra". En el 2º encuentro Regional NEA. Plan Provincial de Lectura. Misiones Lee. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación.
- m) Mi abundante experiencia como integrante del equipo responsable de los talleres de iniciación. Grupo Murga de la Estación. Proyecto de Teatro Comunitario, con el apoyo del Instituto Nacional de Teatro. Posadas- Misiones.
- n) La ponencia presentada en el 1º Congreso de Educación e Interculturalidad: "Educar(nos) y para la diversidad". ISFD. Gobernador Virasoro- Corrientes. El tema de la ponencia giró en torno del juego en los procesos alfabetizadores

Capítulo 2:

Acotaciones sobre el juego, la crítica y sus voces

El título del trabajo expone conceptos y palabras clave que orientan los análisis investigativos. Así, en el marco de una perspectiva crítica de educación, aludimos a **las voces** como el entramado polifónico y plural que articula lenguaje, cultura e historia y que pone en acción el sentido político de la educación plagado de discursos construidos en contextos de interacción permanentes.

“(...) La voz es un concepto pedagógico importante porque alerta a los maestros del hecho de que todo discurso está situado históricamente y mediado culturalmente y que deriva parte de su significado de la interacción con los demás. Aunque el término voz puede referirse a un discurso internalizado, privado, tal discurso no puede ser comprendido sin situarlo en un marco de significados compartidos, esto es, en los símbolos, narrativas y prácticas sociales de la comunidad en la que el diálogo está tomando lugar”. (Mc. Laren: 1994: 325)

Dada la variedad de enfoques e interpretaciones sobre la postura **crítica** pondremos a consideración algunos aspectos relevantes y orientadores de los análisis.

1- Para empezar, resulta necesario comprender la problemática del **juego** desde una perspectiva pedagógica y cognitiva compleja. En este sentido, el enfoque constructivista requiere ubicarlo en el marco de una teoría que permita comprender los contextos de producción que fundamenten su expresión y materialización. Desde una visión compleja la enseñanza se deslinda de la concepción dual del conocimiento y el aprendizaje asentada en la dicotomía objeto-sujeto, en sus dos versiones; como concepción pasiva y mera recepción de quien conoce o desde una visión que incluye la interacción escindida de los contextos culturales.

2- Privilegiamos la articulación que propone la pedagogía crítica con los procesos históricos y políticos en educación, el análisis del discurso y sus orientaciones críticas; como así también el enfoque constructivista y las Teorías Cognitivas y sus modos de interpretar la enseñanza y el aprendizaje. Así, la teoría sociodialéctica de Vigostky (1998) recupera el **juego** como proceso social y cultural de suma importancia para el desarrollo de la inteligencia humana y entiende el pensamiento como una construcción que no puede divorciarse del intercambio social. Por su parte J. Bruner (1997) hace hincapié en la naturaleza social y cultural de la educación. Para ambos, el lenguaje en tanto signo es un producto de la actividad humana y por lo tanto, una práctica social.

Como referentes teóricos de la pedagogía crítica tomamos los aportes de H. Giroux y Paulo Freire. En tanto que, para el análisis del discurso pedagógico nos han resultado fundamentales los estudios de Basil Bernstein (1993) quien recupera la importancia del

dominio del conocimiento disciplinar y el saber pedagógico; desde esta perspectiva teórica el discurso pedagógico es un discurso recontextualizado que circula entre las instancias iniciales de producción del discurso hegemónico y el efecto sobre las conciencias y las prácticas de los actores sociales.

3- El enfoque translingüístico y semiótico de M. Bajtín, nos ha permitido ampliar el universo de interpretación de la problemática educativa y la comprensión polifónica de los mismos nos permitió ubicar la problemática del **juego** como una experiencia cultural que articula, en su hacer, los procesos subjetivos y culturales en la vida social. M. Bajtin establece la dimensión dialógica de todo discurso, es decir el hecho de que siempre estamos atravesados por varias *voces*, por los discursos de los otros, por las voces de los otros; el autor lo piensa como una *polifonía*.

También sumamos autores como Greimas A y De Certau M sobre el *deber ser*. Para estos autores el *deber ser* es tanto una actitud racional asumida como verdadera se asienta en la creencia y se resuelve por la comunicación confiante entre los hombres. En el contrato de veridicción (Griemas A. J., 1989) se superponen dos niveles: el saber y el creer, la verdad y la certidumbre.

4- Tomamos el **juego** en un sentido amplio, como dispositivo complejo; aprovechamos la energía vital que provoca: alegría, tensión, placer, incertidumbre, no como simples estados afectivos sino como marcas de la energía vital siempre presentes. Huizinga J., entiende que el **juego** es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, con reglas absolutamente obligatorias aunque libremente aceptadas, acción que tiene un fin en si misma y va acompañada por un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida cotidiana.

Si bien el **juego** supone un libre ejercicio ficcional no sucede por azar, sino que se desarrolla en escenarios que lo contienen. Desde la perspectiva vigotskiana la imitación también es **juego** porque al tiempo que reproduce lo existente y entrena a los sujetos para la vida se encarga de combinar lo conocido impulsando el pensamiento hacia adelante. Concebido como una experiencia cultural hace referencia a un espacio vital cuya particularidad consiste en permitir a los sujetos ingresar a una dimensión imaginaria que se asocia al placer y a la posibilidad de alterar los sentidos cotidianos. Para Winnicott (1971), el **juego** despliega una zona potencial e intermedia entre lo compartido culturalmente expresable y lo inefable de la interioridad individual; tiene vinculaciones estrechas con la Zona de Desarrollo Próximo porque el sujeto que juega

participa de las significaciones atribuidas al mismo y a su vez produce significados que se expresan en acciones concretas (Vigotsky 1979).

A propósito de sintonías y asintonías: entre voces

La pedagogía crítica revaloriza la dimensión política de la educación y los modos de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, hacen referencia a aquellas teorías que enfatizan la revisión de supuestos y postulados educativos culturales; y además plantean la insoslayable dimensión ideológica y política de la producción de saberes. De allí que, la educación no sea una práctica pura y transparente sino producida en procesos de conservación propia del discurso hegemónico constituyendo el campo propicio para el ejercicio del Poder, y a la vez de transformación de la cultura. Llevado al campo de la enseñanza, esta línea de pensamiento pone en jaque la condición dada del objeto de conocimiento refutando la tentación de buscar certezas absolutas; así la educación es, sobretodo, una herramienta de transformación social que colabora con los procesos de emancipación de los seres humanos. (Barco Susana: 1989:12).

Encontramos en los conceptos de discurso pedagógico y dispositivo pedagógico argumentos que justifican dicha articulación, a la vez que orientan los procesos de investigación. Estos conceptos críticos de discurso y *dispositivo* pedagógico ponen en escena el sentido dialógico del conocimiento humano recuperando el rol activo y político del sujeto en tanto partícipe de las significaciones creadas y producidas en las distintas culturas. Como si fuera la otra cara de una misma moneda el *dispositivo* pedagógico expresa las condiciones de la cultura, recoloca la regla propia de un discurso de competencia en un orden social, sus producciones y reproducciones; dibuja y produce la gramática del discurso pedagógico con sus reglas jerárquicas, distributivas, recontextualizadoras y evaluadoras. (B.Bersntein. 1993)

Llevado al campo del discurso escolar discurso es todo lo que los hablantes-enunciadores de una determinada sociedad o comunidad producen en su hablar, cuando escriben o dicen a través de gestos, movimientos y silencios; la noción de discurso abarca la emisión del enunciado en un contexto determinado echando mano a códigos de todo tipo; está siempre destinado a *algo* y es *para alguien*; emerge en una red de *voces*, a veces en consonancia y otras tantas disonantes, aunque siempre recreando o inventando respuestas. De tal modo que, el dispositivo se expresa en una especie de maraña que, como tal no dibuja un trazado lineal sino que se va haciendo en parte por la historia y en parte por las condiciones del presente.

Deslindes conceptuales: la crítica y la prescripción

En la producción investigativa sobre la Políticas Educativas de Misiones (de Haro y otros: 2006) encontramos un análisis diacrónico de los procesos de consolidación de los dispositivos pedagógicos más representativos de los sistemas educativos modernos, a saber:

a) Positivista (siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX) dio cuenta de una visión enciclopedista, evolucionista, darwiniana, el poder del saber centrado en el adulto, y un modelo de ciencia acabada.

b) Neo positivista: (segunda mitad el siglo XX), expone una ingeniería racionalizadora de los procesos de aprendizaje. Predominio del enfoque técnico, positivo, evolutivo. Control del proceso de enseñanza y sus resultados. Predominio del enfoque económico.

c) Constructivo- interpretativo (comienzo del siglo XXI). Perspectiva crítica y reflexiva de la ciencia y la cultura. La comunicación y la tecnología como componente de un mundo global. Predominio de los enfoques interpretativos, etnográficos y constructivistas. Análisis del conflicto, el poder y la hegemonía.

No obstante, ya hemos expresado que la legitimación en los ámbitos académicos y políticos de la visión compleja y crítica no ha resultado suficiente para contrarrestar la hegemonía del discurso prescriptivo e instrumentalista de la educación. En estos caminos cruzados, el concepto de *tradiciones* aportado por Davini, nos permite comprender el sentido de las presencias y ausencias de las mismas en los escenarios educativos.

“(...) Entendemos por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y acción que construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.” (Davini Ma. C.:1996)

Aquí hacemos referencia a la permanencia de prácticas y modos de percibir que los sujetos pedagógicos portamos; no obstante la autora señala con gran acierto que algunas concepciones ideológicas no han logrado imponerse como instancia legitimada, quedando reservadas tan solo a experiencias aisladas en contextos no formales; a estos procesos llama: *tendencias no consolidadas*.

Ahora bien, llegados a este punto conviene realizar algunas acotaciones conceptuales. Por tratarse de conceptos polisémicos y escurridizos haremos referencia a las nociones de crítica y prescripción con el fin de analizar sus cruces, encuentros, tensiones y contradicciones.

Según el diccionario de filosofía (Ferrater Mora, J., 2004) el criticismo alude a la teoría del conocimiento de Kant, por considerarse que esta teoría consiste fundamentalmente en una crítica del conocimiento, o de la facultad de conocer; expresa que el criticismo es la tendencia epistemológica que investiga las formas *a priori* que hacen posible el conocimiento; por eso, llevado al campo educativo se ocupa de analizar los supuestos subyacentes en las argumentaciones.

Por otro lado, hacer referencia a la condición de criticidad es señalar una actitud según la cual, no es posible, ni deseable, conocer el mundo, o actuar en él sin una previa crítica, o un previo examen de los fundamentos del conocimiento y de la acción; entonces en el campo educativo no es posible conocer críticamente sin examinar los supuestos.

En tal caso, el criticismo no es solo una teoría del conocimiento, sino una actitud que matiza los actos de la vida humana; el carácter crítico se revela en la necesidad de indagar el fundamento racional de las creencias últimas, pero no solamente aquellas creencias que son explícitamente reconocidas como tales, sino incluye a todos los supuestos. (Ferrater Mora, 2004).

Por su parte, el prescriptivismo expone la tendencia según la cual ciertos grupos de expresiones, que a veces se consideran como enunciados, y específicamente como enunciados declarativos o informativos no enuncian o, en todo caso, no declaran o describen nada, y no acarrear ninguna información. Es decir solo prescriben normas o reglas y por lo tanto el prescriptivismo se asocia o equivale al llamado normativismo.

En el lenguaje prescriptivo la aceptación del imperativo equivale a aceptar hacer lo que el imperativo dice que *habría que hacer*. El término prescriptivismo es una de las varias formas del convencionalismo, esto es, la forma según la cual las definiciones no proporcionan información, sino que indican únicamente los modos de usar los signos.

La prescripción se asienta en una única verdad, la que se prescribe, se ordena, preceptúa o manda. No obstante, lo que cabe entender por prescripción es tan variado que conviene en cada caso especificar a cuál refiere. Mucho de lo que se dice para mostrar como se hace algo, o como se debe hacer algo para hacerlo con toda propiedad, o con el fin de obtener resultados determinados, son específicamente, direcciones o

instrucciones. En líneas generales, las prescripciones son entendidas como expresiones que incluyen imperativos (morales en sentido amplio) y juicios de valor (morales y posiblemente estéticos). El uso de la prescripción en cualquiera de estas últimas acepciones es propio del llamado prescriptivismo; sobre todo si se estima que las prescripciones son formuladas como guías para la acción o como expresiones destinadas a persuadir y a convencer. De modo que, el lenguaje prescriptivo del *deber ser* es complejo y polisémico. Pero sobre este tema volveremos más adelante.

En el proceso de consolidación de las perspectivas críticas, podemos traer a colación la lucha de la Escuela de Frankfurt por contrarrestar el discurso hegemónico del positivismo, en el terreno de dominación de la cultura y de la vida cotidiana. De hecho, esto repercutió en la enseñanza como posibilidad de convertirse en una fuerza favorable al cambio social; se intenta desde allí desarrollar una noción de racionalidad más conciente y crítica que ponga en cuestión la lógica tecnocrática e instrumental (Giroux H.:2003).

Así, el positivismo hace referencia al pensamiento cognitivo solo y a través de la experiencia de los hechos y revaloriza las ciencias físicas y naturales como modelo científico en donde es posible la expresión de certezas absolutas.

No es extraño que el discurso crítico pretenda resignificar estos principios centrados en normativas universales, sustrayéndolos del parcial encierro a que quedan supeditados cuando sólo se los entiende como un mero procedimiento técnico; pone en jaque la racionalidad monológica de la lógica instrumental. Al contrario, la educación se encuentra atravesada por una *polifonía de voces* mediadas en el interior de diferentes estratos sociales, conformados por formas dominantes y subordinadas de Poder.

Nos preguntamos entonces, ¿qué significa admitir la condición dialógica del lenguaje de la educación? En principio, reconocer su dimensión política e intencional, en tanto selecciona (y controla) las condiciones y los contenidos que cada sociedad proyecta y considera legítimo para sus generaciones; y en este sentido siempre expresa un *deber ser*. Ante la mirada crítica, el discurso apelativo de la educación abre una zona en donde es posible transitar otras variaciones discursivas y prácticas, tal vez menos imperativa y más dialógica.

“(...) Esto resulta claro si admitimos que en las escuelas uno de los elementos más importantes en la construcción de la experiencia y la subjetividad es el lenguaje: éste se cruza con el poder, así como formas lingüísticas particulares estructuran y legitiman las ideologías de grupos específicos. El lenguaje esta íntimamente relacionado con el poder y constituye la forma en que docentes y alumnos definen,

dirimen y comprenden su relación recíproca y con la sociedad en general”
(Giroux,H.,2003:179).

Según R. Jakobson (1983) uno de los modos funcionales de referirnos al mundo es la apelación o la llamada función conativa centrada fundamentalmente en la relación del enunciador con el destinatario de la comunicación. Es el dominio del discurso a partir de la cual nos dirigimos al otro, convocamos, provocamos o invitamos a realizar una acción. Esta modalidad verbal da cuenta de la realización de algo con diversos matices de directividad. Ante la unidireccionalidad de los enunciados de tipo imperativo, el lenguaje de la crítica propone un modo más apelativo y dialógico de entender y practicar los complejos procesos educativos. La condición pedagógica crítica de la educación reconoce la condición dialógica y polifónica que expresan y exponen los intrincados y pantanosos caminos de la educación.²

En este sentido, el juego señala una trama polisémica, tanto en sus expresiones cotidianas (*me juego por vos;*, *esto nos un juego; la camisa hace juego con el pantalón*) como en los diversos referentes teóricos que han tenido mayores repercusiones en los ámbitos educativos. Damos cita a continuación de las múltiples voces que se cruzan sobre los modos entender el **juego**

J. Huizinga: el **juego** entendido como acción o actividad voluntaria realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real.

R. Callois:

“Los juegos son innumerables y de múltiples especies: juegos de sociedad, de habilidad, de azar, juegos al aire libre juegos de paciencia, de construcción, etc. Pese a esa diversidad casi infinita y con una constancia sorprendente, la palabra juego evoca las mismas ideas de algura, de riesgo o de habilidad. Sobre todo, infaliblemente trae consigo una atmósfera de solaz o de diversión. Descansa y divierte. Evoca una actividad sin apremios, pero también sin consecuencias para la vida real.” (R. Callois “Los juegos y los hombres”.Editorial Fondo de cultura económica México. 1986:7)

² El autor D. Shön en el análisis de las prácticas profesionales hace referencia a los espacios educativos como zonas pantanosas. Expresa” (...) en la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de una teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. (D.Shön, 1987: 17)

Aberasturi: se ocupa de los orígenes de los primeros **juegos** específicamente la expresión las de pérdidas y recuperación, encuentros y separaciones.

Schiller: nos recuerda que la condición **lúdica** como esencial para el desarrollo pleno del ser humano.

Henri Wallon: plantea al **juego** como habilita la exigencia y la liberación en el juego puede entrar la exigencia y la liberación de cantidades mucho más considerables de energía que le que pediría otro tipo de tareas.

S. Freud: nos recuerda que cuando el hombre **juega** se comporta como un poeta, ya que crea un mundo propio, o mejor dicho, reordena las cosas de su mundo en una nueva forma que le agrada. A pesar de toda la emoción que caracteriza al mundo lúdico, el que **juega** establece bien su diferencia y experimenta placer al unir sus objetos y situaciones imaginarias con las cosas tangibles y visibles del mundo real. Esta unión es lo que diferencia el **juego** de la fantasía. Entre las peculiaridades del **juego** se destacan: a) se basa en el principio del placer, b) logra la transformación de lo pasivo en activo, c) satisface la compulsión a la repetición por el aprendizaje que con él y por el placer derivado de la repetición misma.

Jean Piaget: desde el punto de vista cognitivo desde el punto de vista cognitivo el **juego** es el producto de la asimilación que se disocia de la acomodación antes de reintegrarse en las formas de equilibrio permanentes.

Acotaciones conceptuales sobre el enfoque constructivista

Cuando hacemos referencia al **constructivismo** no podemos reconocer su conflictiva y a veces contradictoria materialización en las prácticas de la enseñanza. Resulta imposible aventurar certezas sobre las razones de tales desencuentros; no obstante vienen al caso aproximar algunas reflexiones al respecto.

En principio, afirmamos su condición polisémica, y el papel productivo de las teorías del desarrollo en vinculación con las prácticas pedagógicas. De ahí que, los espacios educativos actuales expongan interpretaciones del constructivismo en la enseñanza que señalan configuraciones a veces, más cercanas a los principios conductistas que a unos modos complejos de construir conocimientos. Esto se advierte en la imperiosa búsqueda de respuestas rápidas y eficaces. Desde el punto de vista psicológico estas configuraciones vivifican la perspectiva conductista, especialmente en su tendencia a asimilar los modelos de observación de las ciencias naturales o físicas con la comprensión de los procesos humanos en términos de estímulos-respuestas.

Estas prácticas y representaciones conviven con perspectivas que enfatizan la necesidad (a veces demasiado urgente) de revisar estos principios poniendo en evidencia tensiones en su mayoría dilemáticas, que como tales no logran producir modificaciones sustantivas en los discursos educativos. De hecho, en el campo educativo aun persiste una visión instrumental de las prácticas pedagógicas que sin dudas entorpece la traducción de los principios constructivistas a las complejas situaciones de enseñanza. No es ni en la pureza de la técnica, ni en la búsqueda del método, en donde encontraremos los caminos que resuelvan los modos de materialización de dichos principios

“(...) Se asume la comprensión y la aceptación de lo que el sujeto es- inmerso en sus condiciones de vida cotidiana- y no sobre la base de lo que se estima que “debería ser” sin aludir al contexto. Se trata de mirar las producciones de los sujetos, dando cuenta de lo que estos saben y pueden” (Elichiry, N.2004: 18).

Desde el punto de vista teórico, pretendemos ampliar nuestros análisis desde el cruce de la pedagogía crítica y la semiótica con el fin de aproximar algunas reflexiones sobre este controvertido territorio conceptual.

Al respecto, hemos expresado que el constructivismo es un espacio de confluencia de discursos: psicológico, epistemológico, pedagógico. Por lo cual intentaremos resolver algunas controversias conceptuales, cuestionar las interpretaciones generales que tienden a simplificar la complejidad de sus principios y dar cuenta de los problemas sustanciales que, a nuestro entender, lo definen y

diferencian. Encontramos en la autora brasileña Sandra Corazza (1997) y José A. Castorina (2001) puntos compartidos, respecto de esta problemática. Si bien ambos, desarrollan investigaciones diferentes coinciden en admitir la simplificación del constructivismo y las respectivas traducciones a los ámbitos escolares; a la vez que admiten su paradójica adhesión.

“(...) Elevado prestigio que influencia la constitución de las prácticas pedagógicas y curriculares, formas institucionales escolares y familiares, relaciones profesores alumnos y, simultáneamente modos específicos de regulación moral, de producción de identidades sociales y de subjetivación de la infancia contemporánea” (Corazza, Sandra 1997:235).

En líneas generales plantean que el constructivismo no es un conjunto de principios compartidos de diversas teorías, sino más bien una perspectiva de análisis compleja que busca interpretar los procesos de producción del conocimiento. Incluye una variedad de programas que investigan los procesos de constitución de las teorías, representaciones y creencias de los sujetos; es ante todo, un modo de presentar problemas epistemológicos, de intentar resolverlos y de asumir una posición frente al conocimiento flexible y revisable. (Castorina, A. 2001).

Hay acuerdos, respecto del conocimiento como un proceso de construcción posible de ser interpretado desde diferentes líneas teóricas. Algunos autores plantean puntos de convergencia entre las discusiones constructivistas actuales: la reconceptualización de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, la consideración de que los modos de apropiación del saber poseen carácter específico en vez de general, la interacción entre el conocimiento cotidiano y el académico y el papel que ambos cumplen en la instrucción, el enorme avance realizado para caracterizar el conocimiento cotidiano, la importancia concedida al estudio del cambio conceptual como proceso clave para estudiar la construcción del conocimiento.(Carretero M. 2001).

En síntesis, a partir de la pregunta respecto sobre cómo se produce el conocimiento se deja lugar a la circulación de diferentes programas de investigación, que con diversos matices reconocen la importancia de generar un espacio de debate y reflexión teórica y metodológica sobre los procesos de enseñar y aprender.

Aunque la perspectiva crítica-constructivista no escatima ciertas recomendaciones sobre los modos de intervenir, intenta ir más allá de las certezas didácticas evidenciando la necesidad de construir un entramado polifónico que argumente la repercusión de las mediaciones docentes en los contextos de enseñanza.

Sandra Corazza encuentra restos, *sedimentaciones* en lo que denomina el significado trascendental del constructivismo pedagógico que, en ciertos casos, suele aparecer como un postulado incuestionable asociado tan solo a principios universales. En esta dirección, se articularía con un conjunto de principios imprecisos y de fuerte poder legislador. No hay dudas de que en esa indefinición anidan gran parte de las condiciones de su simplificación.

Entonces, para evitar deslizamientos de sentidos sobre los aspectos mencionados acordamos puntos de encuentro con los presupuestos de la psicología cognitiva; no obstante es necesario aclarar algunas cuestiones teóricas y metodológicas que se desprenden de dichos programas de investigación. Nos referimos a las teorías de procesamiento de la información, que si bien constituyeron un aporte sustantivo hacia una comprensión más compleja de la mente humana instalando nuevos problemas sobre el estudio de los procesos cognitivos, no logran exceder las leyes de asociación E-R, y la relevancia de la conducta observable, sin incluir los significados sociales y culturales de los sujetos en contextos de enseñanza-aprendizaje.

“(...) La Psicología Cognitiva refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental para las que reclama un nivel de discurso propio, que es distinto de aquel que se limita al establecimiento de relaciones entre eventos y conductas externas (tal como se da en el análisis experimental de la conducta) y del referido a los procesos fisiológicos subyacentes de las funciones mentales”. (Riviere, 1987:22).

Por lo visto, aluden a eventos y realizaciones externas. Sin embargo, reconocemos que si bien en la actualidad existen avances investigativos interesantes al respecto, a nosotros nos interesa interpretar las repercusiones de estos principios teóricos y metodológicos cuando son asociados a los enfoques constructivistas.

José A Castorina expresa que la teoría computacional no puede ser considerada constructivista, aunque admita que el conocimiento va más allá de la réplica de la realidad:

“(...) su enfoque básico no es la relación estructurante de un sujeto que recorta objetos cuando significa lo real por su acción. La actividad de formar esquemas, procesar informaciones o resolver problemas es “interno”, en el sentido de realizarse dentro del dispositivo mental. El funcionamiento de dicho dispositivo se sitúa entre los input y los output; por detrás suyo se supone una división radical con la realidad.” (J. Castorina 2007: 27)

Entendemos que los procesos cognitivos no son estados, son socialmente producidos y por lo tanto se inscriben en una trama dialógica, pues requieren de la intervención de un tercer elemento: el lenguaje, los signos instrumentales, otras modalidades simbólicas, concebidas como mediación.

Así, el pasaje discusivo del movimiento positivista al movimiento constructivista reclama, en este caso el reconocimiento de que la condición epistémica del conductismo y de las teorías del procesamiento de la información dejan afuera al sujeto del lenguaje restando importancia a las condiciones subjetivas en los procesos de producción de conocimiento.

“(...) el resultado de la racionalidad positivista y su concepción tecnocrática de la ciencia representaba una amenaza a las nociones de subjetividad y pensamiento crítico. Al actuar en un contexto operativo exento de compromisos éticos, el positivismo casaba con lo inmediato y celebraba el mundo de los hechos. La cuestión de la esencia, o la diferencia entre el mundo tal como es y el que podría ser, se reduce a la tarea meramente metodológica de recoger y clasificar lo que es, el mundo de los hechos” (Giroux H, 1997)

De este modo la interpretación constructivista se encarna en una diversidad de teorías que invitan a reflexionar sobre los problemas del aprender (y del enseñar) y sus modos de operar en los complejos y contingentes espacios escolares. A partir de allí se despliegan diferentes programas de investigación que asumen la idea de que el conocimiento no es una copia de la realidad, que el sujeto no es pasivo y que dispone de conocimientos anteriores respecto de la información. Hacen hincapié en el aprendizaje situado y en la necesidad de analizar las condiciones de surgimiento de cada dominio de conocimiento.

Tal como lo manifiesta M. Bajtín, pensar lo analizado en términos de producción dialógica, nos permite superar la dicotomía sujeto-objeto, pues supone la emergencia de la construcción conjunta superando la idea del Otro diferenciado.

Es justamente allí, en la convivencia dialógica donde encontramos el argumento por excelencia que habilita la posibilidad de establecer entrecruzamientos teóricos y metodológicos entre la pedagogía y la semiótica:

“(...) Lo subjetivo- mis representaciones, pensamientos, sentimientos- no puede ingresar como tal al mundo de significaciones del enunciado: “lo que yo sé, veo, quiero y amo no puede ser sobreentendido. Solo lo que todos los hablantes sabemos, vemos, amamos y admitimos, aquello en lo todos estamos de acuerdo, puede volverse parte sobreentendida del enunciado” (Bajtín, 1980b, p.31 en Silvestre Blank-1993)

Esta cita aproxima un aporte sustantivo a la comprensión de los procesos educativos; nos referimos al origen social de la conciencia entendida como lenguaje comprensible en contextos de interacción y de producción social³.

³ En cambio, encontramos algunas versiones del enfoque constructivista que enfatizan en su desarrollo, oposiciones binarias propia de la lógica instrumental, tales como: Sujeto activo/sujeto pasivo; sujeto/objeto; constructivismo/innatismo-empirismo; construcciones progresivas/organizaciones innatas; pedagogía constructivista/pedagogía tradicional; conocimiento acción/conocimiento empírico; y en todo caso ser constructivista/no ser constructivista. (Corazza). Esta autora plantea casi con ironía la exageración de esta lógica dicotómica observada en algunas propuestas académicas:

El origen social de la conciencia en las voces de autoría. Puntos de anclaje

En principio, no podemos negar la importancia que le otorgó Piaget al cuerpo y al movimiento en la producción de las estructuras intelectuales de los niños; y la contundencia con que el autor L. Vigotsky expone la relación entre la cultura y la formación de los procesos psicológicos superiores. Aún cuando estos problemas investigativos definen desarrollos teóricos y metodológicos diversos, encontramos algunos nudos epistemológicos compartidos. Así, el programa vigotskiano y el piagetiano presentan un enfoque genético respecto de la construcción de los sistemas de conocimiento; en líneas generales, para estos autores, aprender significa comprender, no solamente incorporar datos y hechos sino descubrirlos y reinventarlos a través de la propia actividad. Para Vigotsky es el dominio de los instrumentos de mediación lo que produce transformación de la actividad mental, la mediación simbólica involucra una actividad individual y por lo tanto lo que ocurre internamente es producido por la actividad compartida del sujeto en la cultura.

Por su parte, el constructivismo piagetiano entiende que la estructura cognitiva no es algo dado y se ocupa de interpretar los pasajes de menor a mayor conocimiento. Para Piaget, la génesis de la inteligencia se explica por la función adaptativa de los sujetos en interacción con el medio. A través del trabajo de los esquemas mentales (la organización cognitiva del sujeto en un momento dado), se asimilan y acomodan nuevas interpretaciones de la realidad. Cuando las experiencias con los objetos se van complejizando y los esquemas actuales no alcanzan para resolver situaciones desafiantes, se produce el desequilibrio que conlleva a un esfuerzo de transformación de las estructuras cognitivas hasta lograr su acomodación. De allí que, la inteligencia para Piaget sea una forma de equilibrio frente a los desafíos del mundo, y en consecuencia la acción con y sobre los objetos, aquello que produce conocimiento.

La problemática central del programa vigotskyano es indagar los modos de producción y constitución de la subjetividad psicológica por obra de la internalización de la cultura. Lev Vigotsky hace un planteo socio-cultural del aprendizaje, es decir considera al sujeto como un ser eminentemente social y al conocimiento como una

“(…) Sin saber muy bien por qué, la tarea es debatirse entre ser constructivista/no ser constructivista, o en todo caso asumir una variación temporalizada, ser constructivista/no ser constructivista aún” (Corazza, Sandra 1997:235).

construcción cultural e indaga el desarrollo de los procesos psicológicos avanzados en vinculación con las prácticas sociales específicas; así estudia los procesos de producción de forma tal que la memoria, la inteligencia, la percepción son funciones intelectuales entrelazadas por interacciones interpsicológicas y relaciones intrapsicológicas. No es extraño que para Vigotsky la inteligencia exprese la condición y la potencia de los seres humanos para comprender y utilizar los dispositivos intelectuales y lingüísticos producidos en la cultura.

El concepto de ZDP y Acción: categorías que avizoran la producción conjunta

Piaget se preguntó sobre el conocimiento humano estudiando la génesis de las estructuras de pensamiento, dando cuenta de la imposibilidad de pensarlo como un proceso simple y externo al sujeto. Muy por el contrario las experiencias con los objetos se encuentran mediatizadas por estructuras cognitivas operando activamente sobre los acontecimientos y situaciones; uno de sus aportes fue justamente considerar la condición activa del sujeto cognoscente en los procesos de construcción del conocimiento.

En el marco de la propuesta piagetiana la condición dialógica expondría la noción de *acción* pues integra la ineludible superación de sujeto/objeto. El pensamiento no es otra cosa que la forma que adquiere la *acción* una vez que se ha hecho representación, es acto solidario de otros sistemas; es decir por fuera de esa interacción ni el sujeto ni el objeto tienen sentido. Para Piaget (1969) el núcleo del mismo se encuentra en el hacer sobre el mundo; así conocer no es solo organizar la experiencia sino actuar sobre ella, comprenderla, dibujar zonas de inteligibilidad en el trabajo con los objetos.

Afirmamos nuestras adhesiones a los planteos piagetianos tal como lo presentamos en el apartado anterior; no obstante nos detendremos especialmente en la interpretación vigotskiana, sobre todo por el postulado dialógico fundante y la preeminencia que otorga al lenguaje en los procesos de producción intelectual. De acuerdo con este autor, los procesos psicológicos superiores no son entendidos como entidades fijas, sino dinámicas y en dependencia con las actividades sociales y culturales. Por lo tanto, el camino hacia la apropiación de los objetos siempre está mediado por un Otro a través de la internalización de los signos de la cultura. El signo privilegiado es el lenguaje, que abarca las funciones comunicativas y además organiza, anticipa y planifica el pensamiento. De allí que, pensamiento y lenguaje se encuentren imbrincados.

Para Vigotsky el desarrollo consiste en la internalización de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta socialmente definidos. El papel mediador lo desempeñan las herramientas psicológicas y los medios de comunicación interpersonal.

Así, la constitución de los procesos psicológicos superiores está dada, por la apropiación progresiva de nuevos instrumentos de mediación o como forma más avanzadas de utilización de éstas; la formación subjetiva implica la interiorización de herramientas, discursos y prácticas culturales en contextos de actividad compartida. Esto define la condición constructiva de la mente humana y la categoría de *Zona de Desarrollo Próximo*

“ (...) Lo que denominamos Zona de Desarrollo Próximo, no es cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigostky, 1979)

(...) Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse “capullos” o “flores” del desarrollo, en lugar de “frutos” del desarrollo”. (Vigostky, 1979)

Dicha categoría evidencia la posibilidad humana de construir con otros, y en este sentido establecer lugares de encuentro entre los conceptos espontáneos del niño y las formas más organizadas del razonamiento adulto; algo así como un espacio *imaginario* y *metafórico* donde se dan los procesos que el alumno es capaz de realizar con ayuda de Otro participando del diálogo transformador.

Es evidente que las funciones psíquicas del hombre nacen de las primeras formas de comunicación mediatizadas por los signos y en especial por los signos lingüísticos. El niño puede resolver problemas, cuando el lenguaje socializado (que, en un principio, se utiliza para dirigirse a un adulto) se interioriza; el lenguaje adquiere una función intrapersonal además de su uso interpersonal.

Es aquí, en dicha producción compartida en donde el lenguaje se hace pensamiento.

Rodeos y acercamientos:

Estamos convencidos de que el constructivismo se define en su acción; en la búsqueda curiosa de fuentes teóricas, en la aspiración que mueve la necesidad de

revisar o ensayar hipótesis frente a los opacos problemas de la enseñanza. Quizás en este hacer reflexivo podamos encontrar una de las claves principales que nos permita detenernos en la incasable búsqueda (en nombre de lo pedagógico) de principios universales que den respuestas inmediatas a los problemas escolares. Es por la vía del estudio de los contextos de producción de los supuestos que lo definen y su articulación con la trama conceptual en donde estos principios adquieren sentido.

Nuestro desafío es situarnos en un campo más amplio, complejo y polifónico siempre con Otros. De tal modo que construir no es un proceso de elaborar de manera serena, es una experiencia compleja que excede el método admitiendo la historicidad del proceso de aprender y sobre todo apela a la necesidad de entrecruzar autores y posturas en continuo movimiento. Desde el punto de vista discursivo resulta necesario convocar nuevamente el concepto de *polifonía* de Bajtín. Para explicarlo recurre al análisis de las novelas de Dostoievsky, y observa las críticas y rupturas que establecen contradicciones con la versión monológica de la novela tradicional. Así, los personajes no se agotan en objetivos argumentales ni tampoco representan la ideología del autor, sino que sus puntos de vista se articulan en distintos planos. Al igual que en la música, Bajtín llama *polifonía* a la multiplicidad de *voces* (expresadas como voz interior o como diálogo) que se expresan como conciencias ajenas a su creador.

El sujeto no se entiende como un *yo* individual sino en conjunción con las numerosas *voces* escuchadas a lo largo de su existencia y a su vez productoras de ideologías. La perspectiva monológica desconoce el conjunto de las *voces*; y la naturaleza versátil del lenguaje en su proyección histórica.

Así, la potencia del diálogo polifónico en el constructivismo reside justamente en la posibilidad constructiva (valga la redundancia) que abre espacios al debate, recrea problemas y desafía hipótesis sobre los modos de entender el conocimiento humano; busca rigorizar, recurre a fuentes teóricas, formula preguntas; en fin nos invita a la reflexión.

La matriz polifónica del deber ser

Hemos planteado al inicio de nuestro trabajo las contradicciones y tensiones entre las condiciones actuales de la educación y la materialización de los planteos **críticos/constructivistas** legitimados por el discurso académico oficial. No es nuestro propósito abordar esta problemática en particular, sino analizar algunas razones de su

presencia en consonancia con los movimientos de sentidos que operan cuando los principios sustentados por los discursos críticos requieren ser trasladados al campo de las argumentaciones y de las prácticas docentes.

Partiendo de la convicción de que la lógica del *deber ser*, expone una zona de confluencia que admite múltiples dimensiones de análisis; resulta interesante realizar un breve rastreo de las configuraciones que fue adquiriendo en cada momento histórico.

M Davini señala tres tradiciones que han tenido más impacto en la educación argentina: la tradición normalizadora, académica, y tecnocrática, a la vez que hace referencia a las perspectivas críticas y constructivistas como aquellos enfoques que no han logrado una legitimación en las prácticas escolares oficiales. Allí pudimos observar los particulares modos de materialización que han adquirido dichas lógicas según los contextos de producción en las que se inscriben; así el pasaje del *buen docente* al *docente técnico* expresó versiones diversas del imperativo pedagógico.

Por ejemplo, para el *docente difusor de cultura* la norma estuvo supeditada a mandatos universales y valores inculcados para consolidar *el nuevo orden*.

“(…) Esta tradición no se restringe solamente a “normalizar” el comportamiento de los niños sino que se constituye en mandato social que atraviesa toda la lógica de formación y de trabajo de los docentes. Ella se expresa hasta hoy en el discurso prescriptivo que indica todo lo que el docente “debe ser” como modelo, como ejemplo. Como símbolo, sobre la trascendencia de su función social, y muchos más dictámenes de actuación”.(Davini, 1996)

Por su parte, la lógica eficientista instaló dispositivos que promovieron la fragmentación del pensamiento docente, como así también métodos que enfatizaron la burocratización y el control en la enseñanza. Coincidimos con Davini cuando expresa que las condiciones del *deber ser* que porta esta tradición destruyó la autonomía del docente impidiendo toda posibilidad de reflexión crítica respecto de la complejidad inherente a los procesos sociales de intervención (M. Davini, 1996). Así, la hegemonía del saber técnico marcó un camino, aún difícil de revertir, tanto en las prácticas escolares como en las formaciones profesionales. Desde esta lógica el *deber ser* se presenta como algo que *ha de ser* pero no por algunas relaciones causales sino simplemente porque es *deseable que así sea*. La ontología del *deber ser* tiene su paralelo lingüístico en el llamado lenguaje prescriptivo, este lenguaje no indica lo que es, ni describe ninguna realidad, sino que señala lo que conviene hacer ya sea con vistas a un fin determinado o de acuerdo con la ley moral universal.

Es sabido que la hegemonía del discurso prescriptivo en educación dejó afuera los debates ideológicos y políticos y enfatizó la lógica instrumentalista centrada en la búsqueda de la objetividad de la técnica y su aplicación.

“(…) el resultado de la racionalidad positivista y su concepción tecnocrática de la ciencia representaba una amenaza a las nociones de subjetividad y pensamiento crítico. Al actuar en un contexto operativo exento de compromisos éticos, el positivismo casaba con lo inmediato y celebraba el mundo de los hechos. La cuestión de la esencia, o la diferencia entre el mundo tal como es y el que podría ser, se reduce a la tarea meramente metodológica de recoger y clasificar lo que es, el mundo de los hechos” (Giroux H, 1997)

Como producto social las matrices del *deber ser* también expresan espacios discursivos y prácticos con múltiples resonancias, enunciaciones, visibilidades espaciales, formaciones corporales y subjetivas; exponen una *polifonía* en varios sentidos:

1) En una primera instancia señala, lo que se debe hacer con vistas a un fin determinado o alguna ley universal. Se emparenta de esta manera con la ley moral cívica que proviene de una fuerza o condición externa. Asociado al discurso prescriptivo aparece como aquello que está fuera de toda discusión racional. Funciona como verdad no sujeta a discusión, no reconoce otras opciones. Indica una obligación, una aceptación, da cuenta de una falta, de algún requerimiento. Por *deber ser* se entiende que algo que no es (sea una entidad, una propiedad, etc.) haya de ser, no en virtud de algún encadenamiento causal, sino porque es deseable que sea por ser mejor. Cuando el *deber ser* no tiene restricciones o las restricciones son reducidas al mínimo, tiende a acercarse y a identificarse con algún orden moral. (Ferrater M.; 2004:783).

2) En una segunda instancia el *deber ser* es una forma de saber y creencia; así es una actitud racional asentada en la creencia señalando otro movimiento de sentido; no es tan solo la imposición moral externa sino una disposición interna que se impone desde la convicción, el sentimiento, la emoción. La creencia también es polifónica, múltiple, como disposición del significado se despliega de diversas maneras en el discurso. El saber instalado no llega a expulsar al creer, sino que el creer descansa a menudo, e incluso se consolida, sobre la negación del saber.

En los juegos deónticos, el creer es además un lugar estratégico de comunicación, implica un contrato, una relación con otro; siempre sobre verdades asumidas, verdades presentadas como racionales, sensatas y fuera de toda duda. Esto llevado al campo de las instituciones es fácil observar su oposición al resquebrajamiento de las creencias objetivas porque, entre otras cosas, responden a las necesidades de las prácticas

cotidianas (De Certeau, M.; 1992: 10). De este modo expresan un saber que se ha convertido en rutina y transmitido en las prácticas, en las manifestaciones discursivas y no discursivas.

Desde los análisis que venimos realizando, el *deber ser* es un decir construido socialmente y asumida como verdadera. En este contrato de veridicción (Griemas A. J., 1989:130) se superponen dos niveles: el saber y el creer, la verdad y la certidumbre. El creer es un lugar estratégico de comunicación, implica un contrato, una relación con otro, y en esto hay un acuerdo tácito que estructura la comunicación que se asienta en la confianza /creencia. (De Certeau; 1992:10). Es decir, el lenguaje prescriptivo se aproxima, por un lado al discurso monológico porque se impone como un precepto, pero en tanto saber y creencia es imposible negar su expresión *polifónica*. Como prescripción y creencia se produce y materializa dentro de la comunicación intersubjetiva. Desde allí, observamos las versiones simplificadas y validadas por autores y bibliografías de uso masivo de los enfoque **críticos/constructivistas**; sobre todo en la remanida tendencia educacional que sólo busca encontrar principios imperativos que resuelvan el enseñar y el aprender sin mayores problemas.

“(...) sin reconocer que las mismas precisan quedar circunscriptas a las particularidades contingentes e históricas de las relaciones saber/ poder de determinadas instituciones y grupos”. (Corazza, S.; 1997:252).

La pregunta sobre los procesos de producción de conocimiento

Tal como hemos planteado hasta aquí, los principios críticos/constructivistas dan cuenta de múltiples postulados y programas de investigación. Entienden que los procesos de producción de conocimiento son tan complejos que no admiten una relación sencilla y directa con los problemas que demandan las prácticas educativas; más que ocuparse de los resultados se interesan por el análisis de los procesos de producción de conocimiento. (J. Castorina en Diana Aisenson, y otros. 2007)

Desde estas perspectivas y en el ámbito de la investigación académica planteamos la dialogicidad en un doble sentido: la enseñanza y los procesos de conocimiento vistos como un territorio compartido entre el yo-el Otro-la cultura y, la necesidad de poner en circulación varias *voces* como condición para el ejercicio de la criticidad; esto implica la inclusión de debates que tomen en cuenta las opiniones de los otros y las nuestras, con la finalidad de poner en tensión autores y perspectivas. Como ya hemos señalado, a diferencia de los enunciados de tipo imperativo, en donde prepondera la unidireccionalidad, el lenguaje de la crítica invita a la negociación cultural y dialógica.

La clave que justifica la condición *constructivista* de la enseñanza estaría dada por el *esfuerzo pedagógico* que pone en juego, los múltiples significados de las *voces* que se entretajan en los textos (en toda su variedad) de los complejos procesos escolares.

Decir diálogo en este plano es pensar en el lenguaje como posibilidad y aprendizaje de una lengua determinada, en donde no hay otro modo de aprenderla sino en el marco de los contextos socioculturales en los que nos ha tocado vivir; la lengua se materializa al momento de comunicarnos con los otros en un proceso discursivo. Es decir, que el discurso es la lengua que se pone en marcha; Saber y Poder están imbricados en ellos, y obviamente el discurso pedagógico no está ajeno a este juego de relaciones.⁴

Para que otros conocimientos de lo humano sean posibles, es indispensable considerar el encuentro entre sujetos, o entre sus *voces*, que son sus modos de expresar y valorar el mundo a través de la puesta en acción de signos sociales. En ese intercambio se alimenta la vida de cada una de las subjetividades que lo componen. Y es el lenguaje el territorio compartido entre el yo y el Otro, siempre entre-sujetos (ellos-nosotros) en un lugar y un espacio en donde se despliega el tejido discursivo social. (L. Daviña: 2005).

Entonces, volvamos a insistir con mayor vehemencia: *es siempre entre sujetos*.

Desde la perspectiva teórica, H. Giroux reconoce en M. Bajtín y P. Freire marcos de interpretación políticos y pedagógicos que justifican el discurso dialógico en educación. Más aún, en los discursos prescriptivos (*deber ser*), hemos señalado espacios de producción con múltiples resonancias.

Siempre entre sujetos: en el campo de la investigación las orientaciones culturales enfatizan los aspectos contextuales de la actividad psicológica y pretenden romper con el dualismo entre fenómenos mentales *en la cabeza* y el mundo exterior. (J. Castorina en Diana Aisenson, y otros. 2007)

La unidad de análisis deja de ser el individuo y sus procesos mentales, para dar lugar a la comprensión de la persona en situación o en todo caso a los sujetos que operan siempre como mediadores. Estas convicciones cuestionan la visión armónica del desarrollo humano centrada en el curso único/el texto único.

⁴Material elaborado por el equipo de cátedra: Didáctica, Currículum y Aprendizaje I. Área Pedagógica. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Versión Mimeografiada. 2006)

Al comienzo señalamos que los postulados constructivistas entienden la educación como proceso a partir del cual los seres humanos aprenden el usar las claves, accesorios y herramientas de la cultura. En este punto, y a los fines de ilustrar el concepto vigotskyano de *Zona de Desarrollo Próximo* al que hemos hecho referencia en reiteradas oportunidades, nos resulta necesario traer a colación el término *andamiaje* aportado por J. Bruner. Al igual que la *Zona de Desarrollo Próximo*, presenta una metáfora que alude al espacio de interacción entre el pensamiento y el lenguaje; en otras palabras refiere a la tarea de asistencia que realiza el adulto para promover la apropiación de saberes, a partir de los cuales las posibilidades cognitivas de los sujetos/alumnos se despliegan hacia otras zonas más complejas y ricas; para ello es necesario comprender el carácter provisorio del andamio. Estos cruces y deslindes conceptuales nos ubican nuevamente frente a la complejidad de los procesos educativos.

Es por ello que nos permitimos insistir en aquellos puntos que componen este vasto entretejido:

a) la pregunta sobre cómo se produce el conocimiento, b) la búsqueda inquieta de fuentes teóricas, c) el reconocimiento de la implicancia del sujeto en su integralidad con su universo de sentido, sentimientos y creencias⁵.

Es por ello, que nos gusta hablar de los docentes como artesanos /favorecedores – o al menos vaya el intento- de procesos de construcción del conocimiento, preocupados por recrear historias, siempre con otros, y bien plantados en la compleja trama de la vida áulica e institucional.

Nos parece muy oportuno este cuento de Eduardo Galeano

“A orillas de otro mar. Otro alfarero se retira en sus años tardíos. Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan. Ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación. El alfarero viejo ofrece al joven su pieza mejor. Así manda la tradición entre los indios del noroeste de América. El artista

⁵ “(...) Y que es pues la creencia? Es la semicadencia que cierra una frase musical en la sinfonía de nuestra vida intelectual. Hemos visto que tiene tres propiedades: primero, es algo de lo que nos percatamos; segundo, apacigua la irritación de la duda, y, tercero, involucra el asentamiento de una regla de acción en nuestra naturaleza, o dicho brevemente, de un habitual apaciguar la irritación de la duda, que es el motivo del pensar, el pensamiento se relaja, reposando por un momento, una vez alcanzada la creencia. Pero dado que la creencia es una regla para la acción, cuya aplicación implica mas duda y mas pensamiento, a la vez que constituye un lugar de parada es también un lugar de partida del pensamiento. Por ello me he permitido llamarlo pensamiento en reposo, aun cuando el pensamiento sea esencialmente acción. El producto final del pensar es el ejercicio de la volición, de la que el pensamiento ya no forma parte; pero la creencia es solo un estadio de la acción mental, un efecto sobre nuestra naturaleza debido al pensamiento, y que incluirá en el futuro pensar. La esencia de la creencia es el asentamiento de un hábito, y las diferentes creencias se distinguen por los diferentes modos de la acción a la que dan lugar (Pearce: 1988)

que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos. Recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla". (Galeano E., en Memoria del fuego; 1986)

Eduardo Galeano deja entrever la idea de red, de construcción, y esto nos ayuda a comprender los complejos procesos de enseñanza. En este relato, la memoria/transmisión se define a partir de la maravillosa conjunción historia–presente; el anciano le da su objeto preciado, pero con la intención de que no sea guardado silenciosamente sino hablado, para que dé que hablar y haga ruido, para que al romperlo sea posible encontrar otros caminos. Y es allí, en donde se produce la incorporación, la apropiación; no se agota en la mera contemplación sino en un trabajo con otro, una suerte de juego que habilita nuevas formas. La idea de destrucción está paradójicamente ligada a la posibilidad de crear nuevos objetos y la presencia viva del maestro. Pero el otro, en este caso, el alumno, se integra en ese proceso de **(des) construcción**, como el niño que para entender el juguete lo rompe, lo destruye.

Tiempo de jugar, tiempo de aprender.

En sus silencios y presencias, el **juego** nos remite a una zona que expone con mayor intensidad las tensiones, conflictos y contradicciones que entretejen los complejos procesos educativos en conjunción con las matrices prescriptivas de los discursos pedagógicos actuales. No obstante el título de este apartado deja entrever la convicción de que es posible tender puentes entre la vida, el **juego** y la escuela; es más, su presencia asegura continuidades con las construcciones de sentidos aprendidas la vida cotidiana de los sujetos.

Dijimos que la perspectiva crítica de la educación reconoce la condición dialógica y polifónica que expresan y exponen las prácticas educativas. En este marco, el **juego** recupera el sentido dialógico de la producción, transmisión y recepción del conocimiento, y en consecuencia pone en cuestión la matriz monológica propia de la racionalidad tecnocrática. Desde este lugar, el **juego** es también memoria en acción que remite al pasado y a la vez, entrelaza lo *vecinal* en una pluralidad de tiempos, prácticas espaciales y modo de hacer. (de Certau, M. 1996)

Desde las perspectivas constructivistas, el pensar y el **jugar** son prácticas colaborativas. Así, la presencia de la **experiencia lúdica** en el espacio escolar prefigura

la posibilidad de generar una zona⁶ que evidencia una variedad de procesos discursivos, cognitivos y prácticos, aprendidos por los sujetos antes del ingreso escolar.

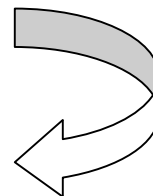
Llegados a este punto, podemos preguntarnos: ¿Es posible conjugar la libertad imaginativa del juego con la intencionalidad de los procesos de aprendizajes en el aula?

Para L Vigoski la imaginación, la imitación y el **juego**, ponen en evidencia zonas que garantizan la construcción de procesos cada vez más avanzados, tanto sea en pensamiento como en lenguaje. Podemos decir que la capacidad creadora e imaginativa es una forma de actividad autoconsiente que genera la necesidad de ir más allá de la información dada, produciendo nuevas combinaciones e interacciones sociales y consecuentemente en estrecha relación con el desarrollo de la inteligencia. Explorar estos aspectos tan significativos en la experiencia vital de los sujetos y escasamente retomados por los discursos hegemónicos escolares nos permitirá acceder a una zona generalmente excluida de los análisis pedagógicos.

En el siguiente esquema, proponemos un **camino lúdico** para poder pensar el juego en la enseñanza sin que pierdan su valor y condición.

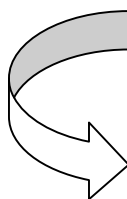
El juego: sus recorridos y postas

- 1) Como experiencia cultural: facilita el pasaje hacia otros universos de significación.



- 2) Como acción y lenguaje:

aporta contenidos y textos
alfabetizadores potentes.



⁶ Para D. Winnicott el jugar es una experiencia cultural que señala un lugar y un tiempo. No se encuentra *adentro*, tampoco *afuera* sino está en el lugar del *hacer*, no solo se trata de pensar y de desear sino jugar es hacer en un espacio potencial.

3) Como herramienta: promueve un buen aprendizaje significativo y una adecuada mediación docente.

Como podemos observar, dicho esquema hace referencia al uso instrumental del **juego** como un punto de llegada pues su inclusión en las aulas no es natural ni espontánea; es así que en la partida se ubica la recuperación de las significaciones lúdicas construidas en la vida cotidiana. En este sentido, el pasaje del **Puro Juego**⁷, al **juego** como estrategia de enseñanza, estaría dado por la recreación conjunta de experiencias que vivifiquen aquellos aprendidos en las historias de las comunidades. Como movimientos semióticos del discurso, exponen experiencias vitales aprendidas que exceden el ingreso escolar, proyectándose hacia adelante en la búsqueda de otros significados. Quizás la imprevisibilidad del **Puro Juego** al conjugarse con la función imaginativa y comunicativa de la inteligencia estaría facilitando el acceso a otros universos de significación más complejos.

Desde la lógica prescriptiva del *deber ser*, preocupada solo por el método o la técnica, la inclusión del **juego** se constituiría en un ejercicio estereotipado (a veces ameno) dejando afuera lenguajes y significados encarnados en la historia vital de los sujetos. Para ello consideramos necesario ampliar la interpretación del **juego** como asimilación (en su versión piagetiana) para hacer referencia a una visión que integre los procesos socioculturales en su producción. Al recombinar los sentidos prácticos establecidos a la luz de nuevas combinaciones y reglas, el **juego**, explora los límites convencionales de la realidad. Experiencia compleja que despliega una zona potencial y habilita infinitas transformaciones asociadas al placer del *como si* y establecidas de común acuerdo.

“(…) entre el diálogo familiar y/o vecinal, y e diálogo comunitario, se instala el inicio escolar como pasaje de significativa relevancia y digno de extremos cuidados, espacialmente en el caso de niños que han transcurrido su existencia en parajes rurales, aislados, que pasan del diálogo familiar al diálogo escolar-comunitario, con escasa experiencia en el diálogo vecinal.

⁷ “(…) De hecho, es Puro juego. Pero el juego, todos los sabemos, es el libre ejercicio de nuestras capacidades. El puro juego no tiene reglas, más allá de la ley de la libertad. Es imprevisible.,No tiene proyecto, más allá de la recreación” (Ch. Peirce. 1908:191)

Entendemos que mientras la lógica instrumental no admite incertidumbres, el **jugar** excede el ámbito de los juegos concretos, poniendo en cuestión el estereotipo y la repetición desprovista de significado y sentido. Son artefactos materiales y simbólicos habilitantes de ciertos modos de conocer disponibles, y además guardan una estrecha relación con los procesos de producción del desarrollo cognitivo. Así, los juegos con distintos objetos, los juegos constructivos y aquellos reglados, los motrices o funcionales, el juego simbólico y el dramático constituyen experiencias vitales encarnadas en la historia de los sujetos.

El desafío es más y nada menos que reubicar la enseñanza en un contexto amplio, transformando el aula en un espacio en donde las narraciones y los problemas de la cotidianeidad tienen cabida.

Capítulo 3:

Sobre la Trama I:

Abordaje de los Documentos Curriculares Institucionales.

Para el desarrollo de este apartado hemos tomado como referencia el Diseño curricular de EGB1 y 2⁸, aún en vigencia para el Primero y Segundo ciclo de la Educación General Básica de la Provincia de Misiones. (1997)

En la perspectiva expuesta hemos considerado la organización del corpus elegido según los procesos de realización planteados por B. Bernstein quien distingue tres contextos discursivos del dispositivo pedagógico. El primero es la producción del discurso asociado al campo intelectual del sistema educativo; aquí se refiere al proceso mediante el cual se crean, modifican y cambian de forma selectiva ideas nuevas y en el que se desarrolla y modifican los discursos especializados que surgen de la producción más que de la reproducción del discurso educativo y de sus prácticas. El segundo contexto es el de la reproducción en sus niveles, agencias, posiciones y prácticas que refieren a la reproducción selectiva del discurso educativo. (de Haro y otros, 2006).

A partir de los anteriores se configura el tercer contexto, que determina la relocalización del discurso con sus agentes específicos y prácticas institucionales. El campo recontextualizador oficial, expresado a través del Estado y sus organizaciones especializadas en educación, tiene como principal actividad la construcción de qué y el cómo del discurso pedagógico. (de Haro y otros, 2006:9).

A partir de allí, nos proponemos dar cita a los nudos temáticos que se consideran ineludibles y las versiones discursivas que exponen al respecto en el dispositivo oficial en vinculación con las versiones críticas/constructivistas que preanuncian en sus enunciados los modos de expresar los posicionamientos respecto del **juego** en los contextos de enseñanza: a) curriculum, b) conocimiento y c) enseñanza /aprendizaje. d) juego

Somos concientes de que acercarnos al análisis de los curriculum es transitar un espacio de confluencias y cruces de complejas problemáticas. Podemos decir que en el

⁸ Esta nueva propuesta curricular surge a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación el 14 de diciembre de 2006. con la intención y toma conciencia del escenario de los cambios globales y la expansión mundial del capitalismo financiero, en los lineamientos curriculares (p3) expresa que “no pretende constituirse en una propuesta fundacional ignorando los avances que han logrado los procesos curriculares recientes, se señala la creación del Instituto Nacional de Formación docente en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

campo de producción del discurso pedagógico oficial y especializado las pedagogías críticas fueron incorporadas, por ejemplo a través del curriculum entendido como proyecto político, como así también en el reconocimiento del análisis de los contextos socioculturales, en su posibilidad transformadora, etc. Es evidente que se ha priorizado la problematización del concepto de Curriculum, y esto se evidencia en su continua referencia a las citas de autoridad que legitimen los posicionamientos elegidos sobre dicha temática.

“(...) la idea de la escuela como unidad pedagógica autónoma tiende a la construcción de un modelo institucional capaz de dar respuesta a las diversas demandas educativas del contexto al que pertenecen. Esta configuración se relaciona con a idea de modelos curriculares situacional, por esto potencia desarrollos curriculares también situacionales. (Diseño Curricular de EGB1 y EGB2 :16)

En consonancia con los postulados críticos se señala, en el marco teórico general, las ideas fuerza para un diseño curricular situacional como así también la complejidad de la práctica docente en tanto se lo visualiza como *un profesional del curriculum*. Encontramos allí, algunas marcas y señales identificables a postulaciones críticas del mismo:

(...) “aceptar la idea del docente como profesional del currículo implica ir mas allá de los que significa habitualmente la acepción de un profesional de la enseñanza. Este ir más allá destaca la importancia de un docente que trasciende las tareas del aula y desarrolla un currículo, actúa, interactúa y se comunica, intercambia opiniones, diseña estrategias para solucionar problemas, busca información, lee estudia y reflexiona” (Ob. Cit:199.

O sea, es posible ir mas allá de las prescripciones establecidas en los documentos curriculares.

En consonancia con lo anterior, sobre la concepción de niño expresan:

(...) aceptar la idea del niño como persona capaz de desarrollar sus potencialidades cognitivas, socioafectivas, motrices y éticas significa superar la idea de un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir desde el exterior, hacia la idea de un ser humano que selecciona, asimila, procesa, interpreta y confiere significaciones de estímulos, interpreta por sí mismo las señales y signos que definen situaciones, que advierte y anticipa problemas, sus posibles causas y consecuencias, busca y emplea información (pag 20)

Si nos detenemos en el análisis de los fragmentos textuales, observamos que los verbos utilizados presuponen acciones complejas y constructivas, como por ejemplo: anticipar, interpretar, procesar, conferir significaciones investigar, diseña estrategias, resolver problemas, etc. En este sentido, la interpretación es un procedimiento sociocognitivo complejo que involucra al sujeto hablante y su posicionamiento ideológico; también la acción de investigar se podría asociar a la creación y a la producción de conocimientos.

De acuerdo con la temática de nuestra investigación nos interesa poner en análisis los argumentos presentados en el encuadre general sobre la necesidad de que la educación sea una práctica que integre la diversidad.

(...) “ *Una genuina educación en la diversidad va más allá de un respeto romántico y puntual por los diferentes estilos de vida, implica componer y descomponer significados y constelaciones de significados, confrontar los distintos discursos, que son diversos modos de sentir, percibir, nombrar objetos, interacciones, producciones y comportamientos.*” (Ob. Cit. Pag. 24)

Sobre el encuadre pedagógico didáctico

Hemos seleccionado aquellos enunciados que exponen con mayor contundencia los modos de significar los aspectos nodales de la enseñanza, sus consonancias y disonancias con las perspectivas críticas. Así, se expresa que, *para promover el pensamiento crítico y creador es necesario salir de una concepción de ciencia centrada en verdades absolutas y acumulativas.*

En la siguiente cita se da cuenta de las traducciones que el dispositivo expone respecto de la concepción de aprendizaje y enseñanza.

(...) “*La concepción constructivista del aprendizaje escolar sitúa la actividad constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal*”(Ob. Cit: pag. 33)

Si bien se hace referencia a “*la realización de aprendizajes significativos* (y en este sentido alude a los procesos culturales y dialógicos que subyacen la construcción de conocimientos) el énfasis (al menos en los enunciados) está puesto en la importancia de la construcción individual del proceso de aprendizaje.

(...) *El conocimiento es fruto de la elaboración personal, resultado de un proceso interno de pensamiento en el curso del cual la persona coordina entre sí diferentes nociones, atribuyéndoles significado, organizándolas y relacionándolas con otras anteriores*”(Ob Cit. pag. 33)

(...) *La concepción constructivista de la intervención pedagógica intenta incidir en la construcción de esquemas de conocimientos de los alumnos. Para ello se crearán condiciones favorables en las que los niños relacionan significados y construyen conocimientos, lo más correctos posibles en la dirección marcada por las intenciones que guían la educación escolar*”. (Ob, Cit.)Pag- 33

(..) “*Al considerar al aprendizaje como un proceso de construcción mediado por variables internas,....* (Ob. Cit,Pag. 33)

Hemos acordado que los enfoques **constructivistas** exponen una variedad que invita a la reflexión y al debate sobre los modos de entender los procesos de cognición de los sujetos. Si bien se advierten filiaciones con una visión compleja del ser humano dando cuenta de la necesidad de ir más allá de la simple acumulación mecánica de elementos, en tensión con interpretaciones sobre la mente humana como un proceso

individual, dejando entrever una preeminencia de una versión piagetiana del desarrollo del conocimiento. El término *dialogico* es sustituido por *interacción social* y ésta como *favorecedora del desarrollo cognitivo*.

En síntesis al tiempo que se expresan estas evidencias plurales y en tensión, también se evidencian posturas no asumidas, de silencios. Podríamos decir que lo dialógico cobra presencia a través de la invitación a revisar los supuestos sobre el conocimiento como una tarea pedagógica insoslayable, no obstante el carácter apelativo no propone un espacio de debates epistemológicos en donde los conflictos cognitivos y discursivos involucrados en los procesos de conocimiento humano tengan cabida.

Recordemos la mencionada referencia a Sandra Corazza (1997) que expresa que las perspectivas complejas son enunciadas pero que no alcanzan a expresar cuestiones que pongan en jaque estas discusiones. Es más, goza de prestigio ya que sus formas, modos y planteos están legitimados por la academia y en consecuencia por los discursos oficiales. La reflexión contextualizada no puede eludir hablar de las significaciones culturales en la enseñanza, pero como en su faz productora más que *“favorecedora”*

Como contrapunto a lo expresado se deja entrever la complejidad a la hora de definir el aula como *ambiente rico y complejo*.

“(…) por ello el docente investigador de situaciones escolares, deberá tener en cuenta los factores que intervienen en los procesos cognitivos y afectivos implicados en la enseñanza-aprendizaje; a partir de la reflexión sobre los mismos” (Ob Cit .pag. 34).

Desde ese lugar, son otras las *voces* que pueden oírse y otros sentidos también; irrumpen términos que marcan distancia con los modos hegemónicos tales como imaginación, creación, invención, expresiones vitales que aproximan la condición vital y lúdica de la mente humana.

Sobre Juego:

A los fines de nuestra investigación nos resulta sumamente importante la tematización del **juego**, que expresa el interés puesto en esta experiencia, generalmente excluida de los debates pedagógicos. En el documento se lo define como *una necesidad vital*, en disonancia con la idea del mismo como *natural o espontáneo*

(…) El juego es una necesidad vital, una pulsión, una actividad natural y espontánea vivida como ficticia” pag. 34.

En los marcos conceptuales referidos sobre el **juego** se advierten hilos discursivos que aproximan cruces de aportes del psicoanálisis y versiones próximas a las ideas piagetinas del mismo. Por ejemplo:

(...) “Es una forma de intentar equilibrar el principio de placer y el principio de realidad.”(OB. Cit.pag. 34)

(...) “la importancia de esa actividad, se relaciona con sus funciones en la estructuración de la personalidad infantil”(Ob.Cit. pag. 34).

De acuerdo con los principios críticos constructivistas el siguiente enunciado expresa:

(...) *el juego permite al niño: explorar, descubrir, expresar sentimientos, comunicarse con otros, controlar ansiedades, establecer contactos sociales, adquirir experiencias, desarrollar la imaginación, resolver situaciones problemáticas, estructurar el lenguaje y el pensamiento*(Ob, Cit pag 34).

En la trama discursiva que argumenta y justifica la presencia del **juego** se advierten algunas pistas que aluden a su presencia como la posibilidad de alterar los sentidos establecidos.

(..) “*el niño puede enseñar a través del juego y la maestra aprender jugando*” (Ob Cit. pag. 34)

La instalación del “dale que”, sin censuras ni sanciones, instala temporalidades no convencionales permitiendo establecer entre los sujetos un vínculo que excede el orden cotidiano. En este sentido, la libertad imaginativa del juego abre espacio a infinitas combinaciones, acarreado el despliegue de procedimientos socio cognitivos que abren nuevos caminos hacia la adquisición de saberes más complejos y sofisticados. En este sentido, la recreación lúdica es infinita, integra lo verbal, gráfico, gestual, corporal, etc; sin perder de vista la libre exploración ingeniosa, siempre con otros..

Sobre la Trama II:

Orientaciones argumentativas de las producciones evaluativas.

Si bien el análisis de estas producciones evaluativas ya han sido objeto de estudio de la investigación anterior Informe Final Proyecto: “*Las voces del discurso crítico en la escuela II*” UNaM - Fac. Humanidades y Cs. Sociales - Secretaría de Investigación y Posgrado. Enero 2007 – Diciembre 2008, consideramos pertinente insistir en ella, ya que hemos avanzado y sistematizado los análisis respecto de la producción anterior en directa relación con la temática convocante de esta investigación.

En el despliegue de esta trama nos interesa estudiar el contrapunto dialógico entre el discurso universitario y el docente en contextos de capacitación y los modos de citar al **juego**.. Se trata de analizar el proceso de recontextualización del discurso oficial mediado por una propuesta generada en el ámbito universitario, a partir de un proyecto

investigativo sobre alfabetización semiótica en contextos de interculturalidad. A continuación, damos cuenta de algunas referencias sobre las condiciones de producción de las evaluaciones analizadas tratando de encontrar las argumentaciones sobre los desarrollos teóricos metodológicos asumidos por el equipo.

En esta instancia de la trama analizaremos las condiciones de la consigna en consonancia con las producciones evaluativas elaboradas por los docentes como un relevo anticipatorio de la práctica en ciertas condiciones dialógicas.

Dicho *dispositivo* pedagógico producido en el Programa de Semiótica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales no permanece al margen de las condiciones, prescripciones y requerimientos curriculares de la enseñanza de la Lengua en los tramos iniciales de la escolaridad en Misiones. Por lo tanto veremos en esas producciones cómo se deslizan sus enunciados, qué nuevos discursos construyen, cuáles *voces* se dejan oír.

Estas producciones pertenecen al género discursivo: expresión escrita. Y en sus materializaciones se advierte el sentido que el equipo le otorgó a la evaluación final como instancia de acreditación y titulación de la especialidad y los modos de apelación a la acción a través de la consigna.

De tal manera que las producciones analizadas se inscriben en el proyecto de investigación titulado: “*Trabajo intensivo en los umbrales escolares para la alfabetización de Misiones*”, y desde el año 1976, en la Facultad de Humanidades el equipo de profesionales responsables realizó investigaciones sobre la enseñanza de la lengua oficial en la jurisdicción de la Provincia de Misiones. Tomó como centro de atención la ubicación geopolítica fronteriza y en consecuencia el alto grado de la población pluriétnica y multilingüe, sumada a la rural y sus constantes migraciones laborales hacia los asentamientos suburbanos.

En la siguiente cita se expone el significado de la categoría teórica *umbral*, eje nodal para comprender los procesos de alfabetización. Supone operar en las interzonas en donde confluyen mundos y significaciones cambiantes y en condiciones de umbralidad:

“(…)La topología del umbral configura una red conceptual estratégica que prolifera en múltiples alternativas para intervenir en la contingencia. A fin de emprender procesos alfabetizadores equilibrados con un instrumental técnico y metodológico basado principalmente en la textualidad de la vida cotidiana”. (Publicado en estudios regionales. Año 12. N° 26. Entretela. Octubre de 2004. Revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM.

)

A partir de allí, el proyecto analizado se propone materializar una acción educativa que dé cuenta de los principios mencionados⁹. Anticipamos que el trabajo final (material de análisis de esta investigación) apunta a elaborar una propuesta alfabetizadora adecuada a un determinado nivel según indicaciones o pautas prescriptas para el mismo. La propuesta recupera el lenguaje de la crítica aplicada a la alfabetización y en este sentido nos interesa dar cita a los temas que atraviesan estas indagaciones y modos críticos de materializarlas. Nos referimos específicamente al sujeto y a la concepción de aprendizaje.

A continuación, damos cuenta de algunas referencias sobre las condiciones de producción de las evaluaciones analizadas tratando de encontrar las argumentaciones sobre los desarrollos teóricos metodológicos asumidos por el equipo como un relevo anticipatorio de la práctica en ciertas condiciones dialógicas.

Dicho *dispositivo* pedagógico producido en el Programa de Semiótica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales no permanece al margen de las condiciones, prescripciones y requerimientos curriculares de la enseñanza de la Lengua en los tramos iniciales de la escolaridad en Misiones. Por lo tanto veremos en esas producciones cómo se deslizan sus enunciados, qué nuevos discursos construyen, cuáles *voces* se dejan oír.

Estas producciones pertenecen al género discursivo: expresión escrita. Y en sus materializaciones se advierte el sentido que el equipo le otorgó a la evaluación final como instancia de acreditación y titulación de la especialidad y los modos de apelación

A partir de allí, el proyecto analizado se propone materializar una acción educativa que dé cuenta de los principios mencionados¹⁰.

⁹ ***Para ello postulan los siguientes objetivos:***

- Ofrecer una alternativa de postulación para los docentes de Nivel Inicial, de Educación General Básica y Profesores y Licenciados en Letras interesados en el tema.
- Formar especialistas en alfabetización intercultural para el sistema educativo.
- Incorporar categorías teóricas y metodológicas del campo disciplinar de la Semiótica y las Ciencias del Lenguaje.
- Contribuir a la toma de decisiones en Políticas Lingüísticas y optimizar los procesos alfabetizadores de la provincia.
- Revalorizar la formación y el trabajo de los docentes alfabetizadores.

¹⁰ ***Para ello postulan los siguientes objetivos:***

- Ofrecer una alternativa de postulación para los docentes de Nivel Inicial, de Educación General Básica y Profesores y Licenciados en Letras interesados en el tema.
- Formar especialistas en alfabetización intercultural para el sistema educativo.

Anticipamos que el trabajo final (material de análisis de esta investigación) apunta a elaborar una propuesta alfabetizadora adecuada a un determinado nivel según indicaciones o pautas prescriptas para el mismo. La propuesta recupera el lenguaje de la crítica aplicada a la alfabetización y en este sentido nos interesa dar cita a los temas que atraviesan estas indagaciones y modos críticos de materializarlas. Nos referimos específicamente al sujeto y a la concepción de aprendizaje.

La metodología de taller desarrollada con maestros, profesores y alumnos nos permitió estudiar el *juego en acción* y en consecuencia observar las diversas modalidades y sentidos que adquiere en sus múltiples realizaciones. En este sentido la coordinación desde el año 2004 de los talleres titulados: “*El juego en los procesos alfabetizadores*” en el marco del Seminario Estrategias Alfabetizadoras de la Especialización Superior en Alfabetización Semiótica, constituye un sustento significativo generador de interrogantes y líneas de indagación.

Consideraciones sobre el dispositivo de evaluación.

Con el fin de abordar algunas cuestiones asociadas a la consigna de evaluación, consideramos necesario estudiarla en el marco del módulo titulado: *Estrategias Alfabetizadoras*. En su desarrollo el equipo pone en discusión las estrategias didácticas y los modos de producir y evaluar las propuestas alfabetizadoras.

“(...) las estrategias son las previsiones que el docente toma antes de entrar al terreno de la enseñanza, es donde se juegan el qué propone enseñar, cómo lo plantea, a través de qué modos de comunicación, con qué dinámicas, cuáles serán los momentos de la clase, qué preguntas pueden surgir, cuáles son los aspectos que no podrá descuidar ni dejar de plantear, y manera de evaluar los procesos y los avances de cada uno de los niños, de un grupo en particular o de toda la clase”. (Alarcón, R.; Ob. Cit.)

Los enunciados argumentativos analizados expresan una concepción de evaluación como una instancia compleja, y el aula, es entendida como lugar que habilita la construcción de redes semióticas. En ese espacio cultural “*se encuentran y desencuentran entrecruzan temas, deslizamientos, silencios, gestos, miradas, tonos, cadenas discursivas*” (Alarcón, R.; Ob.Cit.)

-
- Incorporar categorías teóricas y metodológicas del campo disciplinar de la Semiótica y las Ciencias del Lenguaje.
 - Contribuir a la toma de decisiones en Políticas Lingüísticas y optimizar los procesos alfabetizadores de la provincia.
 - Revalorizar la formación y el trabajo de los docentes alfabetizadores.

El docente es visto como un estratega porque debe estar preparado para la contingencia en donde cualquier elemento portador de significado se transforma en un artefacto para la enseñanza que el docente pone en escena con una intención pedagógica. En la polifonía de *voces* que argumentan esta propuesta figuran, además de las mencionadas, Cecilia Bixio (2002) y Edith Litwin (1997) quienes adhieren a una postura crítica de la didáctica.

Las condiciones de la consigna

Si nos detenemos en el análisis de las condiciones de producción de los enunciados seleccionados para la consigna, observamos un itinerario, un camino que prepara al docente para la construcción de la propuesta. Citamos textualmente la consigna elaborada por el equipo:

“(…) Organice de acuerdo a su criterio, una propuesta alfabetizadora de acuerdo a las siguientes dimensiones: postulados teóricos, contenidos curriculares, presentación de la/s trama/s alfabetizadora/s, despliegue de constelaciones: tramas, estrategias, criterios de evaluación. Bibliografía”.
(Proyecto de Alfabetización Intercultural)

En el diseño general, la evaluación no irrumpe como un hecho aislado sino que se enmarca dentro del último seminario titulado: *Integración y Práctica*, según dos momentos: a) orientaciones para el trabajo final y b) pautas para la presentación del trabajo.

La modalidad utilizada es conversacional/ coloquial, en donde el evaluador (docente que integra el equipo de la especialización) no permanece fuera del proceso. Estas marcas las encontramos, por ejemplo en el uso reiterado de la primera persona del plural: *ubiquémonos, adoptemos, adaptamos, despleguemos*, junto con enunciados que dan claras pistas del proceso constructivo: *permitirnos ir paso a paso, considerando alternativas, ajustes, transformaciones*. Así, en el primer momento se insiste en el proceso, sin perder de vista los tiempos necesarios para la creación. Finalmente, se apela a la acción: *organice, mencione*, seguida del enunciado *de acuerdo con su criterio*, recurriendo a la recuperación de las decisiones y opciones de los evaluados. En los fundamentos dialógicos establecen la condición de producción teórica y metodológica en un doble sentido: plantean por un lado la necesidad de reconocer el

universo de significaciones del alumno, y por el otro recuperar la importancia de la práctica conversacional en el aula, pues se expone la cotidianidad del lenguaje.

Es decir, se busca una evaluación que intente no clausurar la construcción infinita de sentidos y habilite, en los procesos de aprendizaje, una semiosis continua. Al decir de Peirce (1988), todo signo interpreta a otro signo, y la condición fundamental de la semiosis consiste en un encadenamiento ilimitado de signos, por lo cual un pensamiento da nacimiento a otro pensamiento.

Emplazamientos ideológicos de la enunciación

Esta instancia de formación, deja sentado en sus desarrollos, la decisión ideológica de comprender y atender los contextos de diversidad. Desde la perspectiva semiótica, encuentran en el concepto de umbral una categoría de análisis que coloca al docente en otro contexto de significación.

“(...) Nos orientamos hacia una perspectiva histórica y política de las relaciones interculturales que proveen de materiales a las semiosferas fronterizas, en cuyos intercambios se juegan crudamente tanto la perpetuaciones cuanto las posibilidades de cambio de las diferencias sociales”. (Daviña, L.; Ob.Cit.);

Es decir, el concepto de *umbralidad*, da cuenta del análisis e interpretación de las peculiaridades, intercambios y pasajes propios de aquellas semiosferas fronterizas (Camblong, A. 1999)¹¹. Para comprender la problemática lingüística consideran necesario realizar algunas interpretaciones semióticas a partir del análisis contextualizado de la situación particular en la provincia de Misiones:

“(...) En el caso misionero, hay por lo menos dos dimensiones fronterizas a destacar. La primera, socialmente atribuida por el Estado Nacional como unidad geopolítica, acentúa su posición estratégica de demarcación territorial en la región con otros países del sur americano-Brasil y Paraguay- este lugar común ideológico también contribuye a su diseño como un espacio interior, periférico y marginal, distante de los grandes centros políticos de la Argentina. La segunda dimensión es heurística y se inspira en los supuestos ya mencionados. (Daviña, L. Ob.Cit.)

¹¹ En tanto semiosfera (I.Lotman) el espacio local de referencia se presenta como un entramado complejo donde los sujetos producen en continuidad ciertos lenguajes, textos y procesos comunicativos. Asimismo, los sentidos se movilizan en ordenamientos internos y externos por medio de sucesivas y simultáneas demarcaciones o filtros semióticos de traducción. De este modo se deslindan espacios socioculturales específicos, diferentes y desiguales, y la dinámica social instaura entre ellos distintos grados de intercambios y apropiaciones, de indiferencias y condenas, así como de rotundas exclusiones de la otredad hacia un afuera a - semiótico. El dispositivo fronterizo, con distinta densidad, permeable es, entonces, constitutivo del toda semiosfera y de las demarcaciones que estas operan entre sí”. (Daviña, L.; ponencia presentada en el Congreso “Políticas Culturales e Integración”. Bs. As.; 2004)

Esto llevado al campo educativo ayuda a comprender la dinámica cultural como producto de un principio constante de configuraciones semióticas del lenguaje y prácticas discursivas en las distintas esferas sociales.

El proyecto de alfabetización y los itinerarios semióticos a través de la experiencia lúdica.

¡Qué mayor placer poder traer a nuestra memoria de adulto escenas de la infancia pobladas de cuentos y juegos. Entre la familia y la escuela, habitan una zona que va en busca de un mundo propio, entretejido artesanalmente en las tramas de la vida de todos los días: poesías, cantos, rimas, canciones-juegos, resisten el paso del tiempo sin otra finalidad más que el Puro Placer del *como si*.

Las expresiones presentadas en el párrafo anterior, expresan el sentido de mi participación en el proyecto, esta experiencia constituye un referente muy importante para los análisis investigativos que venimos realizando. El propósito fundamental del taller de **juego** en la propuesta alfabetizadora, es generar un espacio en donde los docentes no solo comprendan su importancia, sino que además desplieguen en conjunto sus memorias y recursos lúdicos.

A continuación presentamos algunos deslindes conceptuales con el fin de dar cuenta de los supuestos teóricos que constituyeron puntos de partida y también aquellos que fuimos encontrando en el proceso de materialización de la experiencia. Gracias a mi participación en esta experiencia, pudimos verificar que la presencia del **juego** en las aulas abona la posibilidad de establecer continuidades entre los sentidos construidos en las interacciones vitales de los sujetos y la especificidad de los lenguajes escolares. En este sentido, el discurso crítico señala la necesidad de construir espacios para la realización de la enseñanza en donde el lenguaje, la cultura, la historia entren a jugar en la complejidad de los procesos de enseñanza.

Desde esta perspectiva la presencia del juego en situaciones de enseñanza aprendizaje asegura la recuperación en las aulas de las construcciones cognitivas, afectivas y sociales aprendidas en las tramas vitales de los niños y docentes.

El taller y los itinerarios a través de la experiencia lúdica en la formación de los docentes alfabetizadores.

Con el énfasis puesto en lo procedimental, la metodología de taller, admite la configuración de variadas estrategias: trabajos individuales y grupales, ejercicios con el cuerpo y la voz, reconocimiento de las variaciones rítmicas corporales y temporales, juegos comunitarios, dramáticos, etc. Todo ello con la intención de resignificar, desde la frontera pedagógica y semiótica, los sentidos que los docentes atribuyen a la experiencia lúdica en contextos educativos de *umbralidad* conjuntamente con las formas de entender el aprendizaje escolar. Dicho de otro modo, al tiempo que jugamos construimos criterios y herramientas para pensar la mediación docente.

Se trata entonces, de comenzar poniendo en escena los propios alfabetos lúdicos y sus textualidades para multiplicar nuevos sentidos hacia adelante, es por ello que el camino hacia su inclusión como estrategia alfabetizadora comienza por la recuperación de las significaciones lúdicas construidas por los niños (y los docentes) en los contextos culturales. En este sentido y situados en los análisis de este sector de la trama trataremos de observar, los modos en que esta experiencia es retomada en las producciones evaluativas como señal de la presencia de los principios críticos/constructivistas, en dicha esfera de producción del dispositivo escolar.

El aprendizaje como diálogo y experiencia vital. Constelación argumental del proyecto.

Ya hicimos referencia a las particularidades que identifican el proceso curricular correspondiente al proyecto de Alfabetización Intercultural. En la siguiente cita se señala su propósito fundamental:

“(...) Supone proveerlos de una amplia batería de estrategias con fuerte sustento teórico para operar en los espacios de interzona de las significaciones. Interzonas donde lo semiótico lingüístico teje y desteje mundos híbridos de una topografía absolutamente móvil, cambiante, inasible, escurridiza”. (Alarcón, R.; 2006).

A partir del análisis del lenguaje proponen dar cuenta de las significaciones construidas por los sujetos en un contexto configurado por complejas dinámicas interculturales para que el docente alfabetizador se convierta en un *especialista en los umbrales*.

La autora Edith Litwin, y tomando como referencia a Fenstermacher, entiende la *buena enseñanza* como aquella que desarrolla acciones que integran aspectos que han quedado, en líneas generales, afuera del debate pedagógico y a la vez señala la

posibilidad del docente de seleccionar aquellos contenidos que ideológicamente *valen la pena ser enseñados* (E. Litwin:2000). Como así también entiende por *buenas evaluaciones* aquellas que tienen la potencialidad de transformarse en un acto de construcción de conocimiento.

En este sentido, hemos tomado como criterio para el análisis las consideradas *buenas producciones evaluativas*, pues nos permitirá observar cuáles son las condiciones críticas y los procesos de producción que exponen en sus configuraciones¹².

En relación con lo dicho la participación vital de las personas en las costumbres, en el mundo de los otros se expresa según M. Bajtín (1989) en el espacio-tiempo vivido, aspirado y hablado en coro con otros.

La concepción semiótica del lenguaje materializada en, este caso, en el concepto de umbral expone el carácter conversacional y dialógico de los procesos de adquisición de la lectoescritura en los años iniciales de la escolaridad.

Hemos elegidos un conjunto de trabajos cuyos títulos de autoría remiten en su formulación a escenas de la vida cotidiana; es decir preanuncian la importancia otorgada al niño y su lenguaje como antesala del aprendizaje escolar. Así, “*El poder del almacén*”, “*Un camino lúdico hacia la alfabetización*”, “*Las fiestas de Azara: El casamiento tradicional ucraniano*”, “*Desafíos alfabetizadores para aprendices valientes*”, “*Los trabajos de la casa*”, “*Mi vida cotidiana*” evidencian la decisión de integrar la casa, la vida, la escuela, los paisajes cotidianos, las fiestas, como pretextos significativos para acompañar al niño en la experiencia alfabetizadora.

La continuidad entre la vida y la escuela rompe con la idea del aprendizaje como gradualidad, estudia al sujeto y sus posibilidades en construcción de experiencias compartidas entre el niño y la cultura; observa la inteligencia en su aspecto dinámico y potencial en el sentido vigotskyano del término: no sólo lo que tiene como condición actual sino lo que puede realizar con otros. Así la prescripción instrumental centrada en

¹² La idea de configuración nos remite a un conjunto inacabado, abierto en construcción. entendemos por configuración didáctica la manera que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se puede reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto de los aprendizajes, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trate, el estilo de negociación de significado que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucra lo metódico y la particular relación entre el pensar y el ignorar. (Debates constructivistas Pag.161)

las matrices del *deber ser* quiebra su mandato y abre un espacio que vivifica la memoria vital de los alumnos.

En las producciones los autores/capacitados, dirimen y eligen los principios teóricos que guiarán las propuestas de intervención, con el fin de prefigurar una escena de enseñanza de la lectoescritura en los términos planteados en el cursado. Es importante insistir que las producciones evaluativas constituyen un eslabón en la cadena de recontextualización de los *dispositivos* educativos; pertenecen al discurso instruccional, y en consecuencia será condición tomar como referencia lo establecido en los diseños curriculares provinciales de EGB (1997) sobre la enseñanza de la Lengua.

En consonancia con las argumentaciones proponen la recuperación de la memoria social, cultural y afectiva dibujando la trama que configura la propuesta de evaluación.

Situados en la trama: análisis de las producciones

a) El aprendizaje como crítica y conversación

Trabajo evaluativo Caso 1: Mi vida cotidiana (docente 1)

El punto de arranque del desarrollo argumentativo ubica al lector frente a la visión del aula como espacio de construcción ideológica en donde se juegan relaciones de poder, señalando una dirección que atraviesa los distintos ítems de la propuesta. Y así lo expresa:

“(…) Desde una visión del aula como un espacio de construcción del poder advertimos que con estrategias inteligentes los docentes podrán tender puentes entre su leguaje y las formas de decir que el niño trae de la familia, del grupo social, de los contextos culturales diversos”.(Docente 1)

Por lo dicho, reconoce que los modos de interacción aprendidos por los niños antes del ingreso escolar no se parecen a los estilos del aula y por lo tanto se hace necesario reconocerlos para atenuar la abrupta disrupción con sus saberes aprendidos. El concepto semiótico de umbral es el eje estructurante de la propuesta, a partir del cual se justifica la necesidad de atender los conflictos que genera la discontinuidad entre los formatos vitales aprendidos por el niño y las modalidades de interacción que la escuela propone. Son variadas las *voces* teóricas que selecciona para argumentar su propuesta; por supuesto autores que se han constituido como referentes de la especialización,

algunos producidos por integrantes del equipo (Liliana Daviña, Ana Camblong, Raquel Alarcón- Isabel Galeano) y otros tales Spiegel Dixi Lee, Braslavski, Lotman, De Certau, Bruner Liberman, provenientes de diversos campos: sociología, pedagogía y semiótica.

El proceso **constructivo** se inicia con el término *.puede, o necesita:*

“(…) el sujeto que aprende necesita vivir su educación como un proceso continuo, fundamentalmente en los primeros años”; esto utilizado en: “puede jugar”, “puede soñar”, “puede dejar impreso su nombre en una superficie”, “poder para jugar en el espacio social en igualdad de condiciones”. ”. (Docente 1)

Se atreven, tal como lo expresan a denominar la propuesta como una “*Vacuna anti umbral*”; enunciado lúdico que plantea la desnaturalización de este tiempo de pasaje.

Entre las variadas estrategias argumentativas también recurren a la cita de autoridad, justamente allí donde deciden adherir al enfoque equilibrado para construir alternativas de alfabetización en los *umbrales* escolares: señalan:

“Un enfoque de decisión-ejecución/acción a través del cual un docente toma decisiones meditadas cada día acerca de la mejor manera de ayudar a cada niño a convertirse en mejor lector y escritor” Spiegel Dixi Lee (1999)

Otro de los referentes teóricos que acompañan los desarrollos que estructuran la propuesta es J. Bruner, y el concepto teórico de formato¹³ desplegando argumentos sobre los procesos de adquisición del lenguaje y, los inicios de la etapa alfabetizadora que justifica la trama discursiva elegida.

En dicha variedad también se hacen presentes las estrategias argumentativas:

“(…) *teniendo en cuenta que los niños de San Javier realizan tareas de la casa para ayudar al trabajo diario de la familia selecciono como trama discursiva cotidiana el trabajo que efectúan diariamente en sus hogares*”. ”.(Docente 1)

Entre la conversación, el juego y el cuento, la propuesta elegida, se inicia con un diálogo en el aula que trae los distintos momentos del día vividos por los niños, para luego ir a jugar y dibujar; así el montaje se construye con sus narraciones vitales

“*Los niños cuentan que para dar maíz a las gallinas deben levantarse temprano porque una vez que comen la gallinas ponen los huevos. Otros comentan que a veces es peligroso entrar al gallinero porque el gallo o alguna gallina puede picotear*” ”.(Docente 1)

La propuesta lúdica integra el cuerpo y la imitación como mimesis:

¹³ Para dar cuenta del desarrollo del niño en función de la ayuda y guía de los adultos tomaremos el concepto de Bruner (1997) de formato entendido como el proceso por el cual los adultos crean una relación social, un microcosmos en la interacción con el niño en torno de un objeto o situación en donde existe un interés en común. Los que determina el formato es su regularidad y el papel de guía del adulto)

“(…) se proponen a los niños un juego, en donde cada uno, por turno, tendrá que realizar con su cuerpo los movimientos del trabajo que hace en su casa, sin hablar, tratando de adivinar de que se trata” ”. (Docente 1)

El juego y el cuento como narración cotidiana adquieren un sentido pedagógico que conforman “*la vacuna anti umbral*” en este caso, el cuento Los tres chanchitos:

“Esta dramatización constará de narraciones, re-narraciones, producciones escritas, diálogo y conversación, juego, expresión corporal, música y canciones, en donde cada niño pondrá en evidencia sus propias significaciones, procedimientos, mecanismos de comprensión e interpretación”. ”. (Docente 1)

Se observan hilos discursivos que aproximan un posicionamiento pedagógico crítico, por ejemplo: “*El sujeto que aprende necesita vivir su educación como un proceso continuo*” (el subrayado es nuestro); allí donde habría un lugar para el *debe* se instala el *tiene* o el *necesita*.

La matriz hegemónica prescriptiva escolar deja afuera el lenguaje y la cultura, mientras que el discurso **crítico** reconoce la **construcción** histórica de la subjetividad; de acuerdo con ello la conversación, el trabajo colectivo, los juegos brindan la posibilidad de que los sujetos expongan sus experiencias y sus modos plurales de ser en una interacción que involucra tanto al docente como al alumno.

Trabajo evaluativo Caso 2: Los desafíos alfabetizadores para aprendices valientes (docente 2)

Desde el punto de vista formal el trabajo presenta una secuencia que ordena la mirada del lector según los distintos momentos que componen la trama de la propuesta: título, introducción, contenidos curriculares seleccionados, la trama alfabetizadora, la presentación del texto alfabetizador, los criterios de evaluación y las reflexiones finales.

El título es, desde ya, muy sugerente: el tránsito por el umbral estaría en este caso asociado al desafío; es decir al movimiento, la lucha y un riesgo que necesita ser afrontado con valentía. Así, los ejes que señalan el universo argumentativo de la propuesta alfabetizadora son: frontera, semiosfera, traducciones, tramas discursivas, docente alfabetizador, enfoque equilibrado, alfabetizandos, sujetos activos, habla espontánea del niño, tramas discursivas, artefactos, instalaciones, evaluación como proceso de comprensión y diálogo etc.

La propuesta alfabetizadora “*valiente*” se inscribe en el documento oficial explicitado y reconsiderado a través de la selección de aquellos conceptos y procedimientos que motorizarán los desarrollos de la escena alfabetizadora. Por ejemplo, participación en conversaciones espontáneas, identificación de los temas de los textos orales, construcción de relatos breves, construcción de relatos en acontecimientos vividos, dentro y fuera de la escuela.

El proceso de búsqueda del texto alfabetizador es planteado a través de un diálogo en donde se corporizan y son nombrados cada uno de los sujetos que conviven en la experiencia junto con los argumentos que justifican dichas decisiones.

“Maestra: Luego del desayuno de todos los días la docente inicia la clase interrogando respecto de la información que debían traer.

¿Qué tal si me cuentan cómo preparan el pan en casa?

Paula: yo mae, le ayudo a mamá

Maestra: escuchemos como Paula ayuda a su mamá a hacer el pan. ¿Qué hacen primero? ”. (Docente 2)

En este sentido el docente es un trabajador que crea ensambles, andamiajes, y está atento a la memoria y al intercambio, escucha y habla, dando cuenta de que el saber escolar está en conexión con los saberes aprendidos en la vida. Transcribimos un enunciado que expresa lo dicho:

“(...) se indagan los saberes que tienen los niños respecto de la comidas, en especial a la elaboración del pan que consumen todos los días al desayunar en la escuela. Con la intervención docente cada niño aporta lo que sabe, también la maestra. Para corroborar tales versiones se les solicita que indaguen en el ámbito familia cuales son los ingredientes y proceso de elaboración del pan, dato que traerán anotados en su carpeta viajera para comentar en la próxima clase. ”. (Docente 2)

Se proponen ejes conceptuales básicos para comprender el despliegue de su minuciosa arquitectura en la trama alfabetizadora elegida. En un cuadro con dos columnas, registran las *voces* que dialogan: el maestro y el alumno.

Para ello resaltan los verbos que indican las acciones constructivas del docente: interroga, habilita, abre, integra, completa, ordena, confirma, reafirma, pide, da coherencia, escucha, desafía.

Nuevamente el juego entra en escena:

“Hacer juegos con el lenguaje (rimas, retahílas, adivinanzas, copias)

Ej. Aserrín...aserrán. Amasamos hoy el pan...” (Docente 2)

En fin, el término desafío alude a la idea de que el aprendizaje opera en la organización activa de los acontecimientos y las situaciones. A la pregunta

constructivista sobre cómo producir procesos de apropiación significativa de conocimientos, responden con una variedad de estrategias que traducen enunciados que van y vienen de la casa a la escuela.

b) El aprendizaje como crítica y continuidad escuela – vida cotidiana

Trabajo evaluativo Caso 3: Un camino lúdico hacia la alfabetización (Docente 3)

El punto de arranque de los enunciados expresados en la producción es citado en el siguiente enunciado:

“Con la intención de ubicar a los niños en donde los signos tienen sentido, y en consecuencia proponen dialogar con los “caminos” reales y simbólicos que los conducen a la escuela.” (Docente 3)

Aquí los autores deciden desarrollar una propuesta en el marco de un trabajo de campo previo, en donde dicen: *“(…) observo el camino de los niños a la escuela, compartiendo sus juegos, el aula, la entrada y la salida”*. En relación con este punto de partida toman los saludos *“como modos de traer los significados del entorno cultural”* y los juegos *“como una manera de caminar el ámbito escolar”*; estos son los textos alfabetizadores elegidos.

Entonces, el término *camino* adquiere un doble sentido: como itinerario que conduce al *buen aprendizaje* de la lectoescritura y, como *camino* real y concreto andado por los niños. Y además lúdico, en tanto pretexto que trae a la escuela experiencias culturales significativas.

En la introducción se permiten dejar abierta la trama: *“Fue grato llevarlo a la teoría, pero lo será más, si tenemos la oportunidad de trabajarlo en la practica... ¿Lo comentamos después?”*. Su punto de partida es el contexto *del otro*, expresando que su principal objetivo es dar respuesta a *la heterogeneidad* y colocando en el centro de la escena pedagógica al diálogo. Desde la constelación dialógica encontrada en los niños, proponen dar significación a los saludos que intercambian en sus contactos afectivos.

“(…) Que una abuela alemana saluda ¿Gotten morgen!

Que digo ¡Chau mami! Al salir de casa

Que mi hermano saluda a su amigo con un: que haces loco?

Que cuando saludo a mi madrina, junto las manos y ella me da la bendición (Chon madrina)

Que el vecino saluda con un Mbaepa reicó”. ” (Docente 3)

También los juegos en la escuela y en el patio son materiales ricos para los procesos de aprendizaje. Por ejemplo eligen: *“Buenos días su señoría...”* y entienden

que la vuelta al aula no debería ser un impedimento para continuar lo iniciado en el patio: “*Volverán al aula para seguir jugando y cantando*”.

Son variadas y polifónicas las *voces* que se hacen oír en la propuesta; en este caso los saludos o los textos de los juegos dialogan entre sí.

En el marco de la **pedagogía crítica**, el discurso se reconoce como una forma de producción cultural que vincula la agencia (escuela) y el conjunto de experiencias que viven los sujetos en conjunción con sus modos de organizarse y estructurarse concretamente.

Trabajo evaluativo Caso 4: Las fiestas de Azara (docente 4)

Como entrada previa al desarrollo de la propuesta el autor expone un índice organizador de los tópicos que compondrán la producción: introducción, marco contextualizador, contenidos conceptuales seleccionados, contenidos procedimentales, actividades propuestas, intervenciones del docente, criterios de evaluación, guía orientadora para evaluar logros, postulados teóricos, conclusión, bibliografía.

Los términos clave son expresados a través de ingeniosas metáforas resaltadas en cursiva, que preanuncian la postura asumida: *nudos, tejer y atar cabos, gran red labrada*.

En la siguiente cita de autoría encuentran los argumentos que justifican el encuadre semiótico, para ello seleccionan el siguiente enunciado:

“(...) Lo relevante es tomar en cuenta el universo semiótico de un niño con hábitos socioculturales y lingüísticos diferentes a los que la escuela supone como base para iniciar cualquier tipo de aprendizaje...” (Camblong; 1999; Pág. 155).

En este espacio se ubica al lector en las singularidades del pueblo de Azara, en donde no es casual que las fiestas sean el texto alfabetizador convocante en tanto experiencias que “*reúnen a todo el pueblo de Azara y sus alrededores; allí la gente encuentra la posibilidad de recuperar sus costumbres con alegría y con otros*”.

La autora se toma el trabajo de describir los modos de festejar aprendidos y legados de generación en generación y elige una experiencia que en esa cultura es considerada la más rica y vital: el casamiento, para detenerse especialmente en el tópico: *La boda*, a partir de texto alfabetizador: *El casamiento de Luna y Osmar*.

“(...) Hoy en día este tipo de festejo de bodas ya no duran tres días pero sí perduran en el relato oral de tradiciones que los mayores cuentan a los más jóvenes. Continúan

siendo las fiestas familiares que congregan a gran cantidad de amigos y vecinos de la comunidad”. (Docente 4)

Frente a un texto tan potente, emergen infinitas significaciones y sentidos que se despliegan y abren hasta conformar una propuesta que integra juegos, lecturas, narraciones, escritura en el pizarrón, relatos, bailes, para llegar finalmente a materializar el proceso alfabetizador que incluirá al niño en los complejos procesos de lectura y escritura.

La fiesta, en este caso es un acontecimiento vital que incluye a docente y alumno pues es reconocida como propia y habilitante de la incorporación de otros códigos. L. Vigostky distinguía dos formas básicas de experiencia que originan la adquisición de conceptos: el científico y el espontáneo. Los conceptos científicos se originan en actividades sumamente estructuradas y especializadas del aula e imponen al niño conceptos definidos lógicamente. Los espontáneos surgen de las propias reflexiones sobre su experiencia cotidiana; en este sentido preparan el camino para la apropiación de los conceptos científicos en su desarrollo hacia niveles de complejización cada vez mayor.

Al igual que en las producciones analizadas anteriormente la *voz oficial* del curriculum prescripto es recontextualizado a través de decisiones que articulan las *voces* oficiales con materializaciones provenientes de otros *dispositivos* pedagógicos.

En la cita que transcribimos expresan los fundamentos de su recuperación como propuesta alfabetizadora:

“Lo lúdico se presenta, entonces, como un elemento enriquecedor a la hora de aprender, el juego es un sistema de reglas, éstas definen lo que es juego y lo que no lo es, lo permitido y lo prohibido, las reglas del juego, de “como si” permiten al niño organizar su subjetividad psíquica, estructurando su pensamiento y permitiendo el desarrollo en un campo simbólico donde se desplegará tanto el juego como el aprendizaje”.(Docente 4)

Tanto en los fundamentos teóricos, como metodológicos la **experiencia lúdica** es vista como una oportunidad para traer al aula situaciones vitales sin que se pierda en el camino la alquimia que combina imaginación con aprendizaje.

Trabajo evaluativo Caso 5: El poder del almacén (Docente 5)

En este trabajo ponen el foco en la articulación entre lenguajes escolares y los decires de los niños. Y así lo fundamentan los autores:

“Desde la visión del aula como espacio de construcción del poder advertimos que, con estrategias inteligentes los docentes podrán tender puentes entre su lenguaje y las

formas de decir que el niño trae de la familia, del grupo social, de los contextos culturales diversos.” (Docente 5)

La palabra *punte* es la metáfora que expresa un camino de ida y vuelta del discurso cotidiano al escolar a través de configuraciones que remarcan la multiplicidad, diversidad y diferencia.

El almacén es un lugar *donde hay de todo* y por lo tanto prometedor de tramas discursivas significativas. A partir de allí, desarrollan la propuesta entretejiendo líneas de acción con argumentos teóricos encarnados a veces en su propia **voz** y en otras, en referencia a autores que retoman el sentido semiótico de la experiencia.

El nudo temático primordial gira en torno de la historia y la inclusión del niño en el proyecto pedagógico. Y así lo expresan:

“La umbralidad es un problema que afecta a los niños/as y demandan una respuesta por parte de los docentes, es por ello que nuestra tarea alfabetizadora de ahora en más tiene una mayor significación ya que contamos con las herramientas y conocimientos necesarios para atenuar la situación de “umbral” en que puedan encontrarse nuestros alumnos”. (Docente5)

La estrategia dialógica se materializa en preguntas (o charlas) expresando el sentido coloquial y cotidiano del autor: “¿ hacen los mandados para los papás?” “ a qué lugar van a comprar?” “¿lejos, cerca?” “¿qué cosas compran?” “¿cómo realizan el trayecto?” “¿con qué o con quienes se encuentran en el camino?”

A partir de allí surgen narraciones, dramatizaciones, dibujos que van configurando las posibles intervenciones que sostendrán el aprendizaje de los enunciados **construidos**, todo esto sin perder de vista el curriculum oficial y la secuencia de contenido conceptuales y procedimentales que propone para el nivel.

En términos de Bajtín, el lenguaje está estrechamente relacionado con la dinámica de la autoría y la *voz*. Dentro y por medio de él, los individuos situados en contextos históricos particulares configuran sus valores en formas y prácticas específicas. Las escuelas son lugares donde el lenguaje proyecta, impone y construye normas y formas particulares de significado. En este sentido, el lenguaje hace algo más que representar una mera información, en realidad, en su andar es productor de subjetividades.

La propuesta pedagógica gira en torno de una experiencia que anuda prácticas sociales con procesos alfabetizadores. En tal dirección, Vigostky resalta las dinámicas culturales en la *construcción* de los procesos psicológicos superiores y analiza cómo los seres humanos se convierten en sociales de forma tal que la memoria, la inteligencia, la percepción, la imaginación son funciones en la medida en que la riqueza de las interacciones interpsicológicas son productores de procesos intrapsicológicos. Así, el

dinero, las mercaderías, las compras útiles, la lista de compras, el trayecto a recorrer, la distribución de los productos, las personas que atienden son retazos vitales dotados de potencia alfabetizadora.

El aprendizaje como crítica y rescate de múltiples lenguajes

Trabajo evaluativo Caso 6: Los trabajos de la casa (Trabajo evaluativo docente 6)

En esta propuesta, el enunciado inicial señala la necesidad de recuperar un aspecto que resulta crucial en la experiencia de este grupo de alumnos: los trabajos de la casa. En este sentido expresan:

“Tanto niñas como varones suelen estar afectados a los trabajos de la casa en mayor o menor medida. Es un tema que ellos conocen plenamente y aunque ellos no lo realicen ven a quienes lo hacen. Tomando esta trama discursiva en el umbral además de abrir el camino a la comunicación, nos sirve para diagnosticar la situación de estos niños en su hogar”. (Docente 6)

Optan por desplegar esta trama porque considera que la misma puede abrir múltiples espacios de comunicación como así también sus variados lenguajes.

A través de la autoría de Borzone argumentan las decisiones pedagógicas tomadas rescatando especialmente el concepto de andamiaje puesto que la familiarización del niño con los contextos escolares requiere de un proceso paulatino para evitar temores e inhibiciones. Para ello instalan conversaciones, dibujos, relatos, juegos, dramatizaciones; siempre en referencia a tópicos cotidianos.

Por ejemplo el diálogo elegido para comenzar a marchar hacia la apropiación de los códigos de la lectoescritura es en este caso:

M: ¿ustedes ayudan en sus casas?

A: sí, Si,

M: ¿qué hacen?

A: Yo barro el piso

Yo doy de comer a los animales

Y lo justifican de la siguiente manera:

“De este dialogo surgirán narraciones espontáneas de los alumnos. El docente intervendrá a menudo en dichas narraciones para expandir y elaborar las expresiones de los alumnos. Si estas narraciones no surgen espontáneamente, el docente intervendrá para que surjan, realizando preguntas; tendiendo andamiajes. Muchos alumnos tendrán cosas para contar, y esto los entusiasmará”. (Docente 6)

También le dedican un espacio a la importancia del cuerpo a través de la referencia a Milstein y Mendes (1999):

“Es reconocido el vínculo entre el pensamiento, las emociones, los afectos y las acción, el movimiento (...) el cuerpo es el lugar de la expresión entendiendo así al cuerpo como un lenguaje”. (Docente 6)

Es evidente que estas elecciones teóricas preparan el terreno para justificar el desarrollo de una propuesta alfabetizadora centrada en el movimiento y el juego, apoyándose en el **constructivismo** social de Vigotsky y los aportes sobre la construcción del habla del niño de J. Bruner.

Y así lo expresan:

“Una vez en el patio el maestro dibuja un gran círculo. Indica a los alumnos a ubicarse adentro del círculo. Con la indicación “afuera” todos saltan afuera, con la indicación “adentro” todos saltan adentro, así sucesivamente cada vez con mayor rapidez. El juego siguiente será parecido solamente que cuando los alumnos estén dentro del círculo deberán realizar una actividad que se realiza dentro de la casa y cuando estén afuera, una actividad que realiza fuera de la casa. Esta actividad también se puede realizar con música, cuando termina la música todos deben quedarse inmóviles. Al concluir el juego todos vuelven al aula”.(Docente 6)

De la variedad de experiencias nombradas eligen una, la favorita, para expresar el sentir colectivo: *Yo barro la casa*. Este enunciado habilita la posibilidad de desplegar múltiples lenguajes dialógicos y lúdicos, eje fundamental en esta producción. La marca recurrente observada es la constante vuelta discursiva a la conversación a través de un itinerario complejo que propone narraciones, relatos, lecturas en voz alta, etc., siempre en contextos lúdicos.

El discurso educativo **crítico** entiende la vida escolar como un terreno cultural plagado de lenguajes encontrados y plurales. Esto señala su condición ideológica esencial. En este caso, *las tareas de la casa* configuran una trama en donde el día a día encuentra lugar y palabra en el aula.

La propuesta dialógica explora el dominio de la cultura situada entre fronteras abarcantes del territorio interior; requiere vivir en dicha zona para no perder terreno y significación (Bajtín, M.; 1989:30). Y el juego habita un espacio de frontera que conjuga sujeto y cultura.

Sobre la trama III

Planificaciones docentes:

a) Didáctica General. Profesorado de Educación Primaria. ISFD

En el corpus heterogéneo seleccionado hemos priorizado una propuesta docente de planificación correspondiente a la cátedra DIDACTICA GENERAL de un IFDC y una perteneciente a la escuela primaria que integra la planificación anual de las Áreas Matemática, Lengua y Ética del 6º y 7º grado. Cabe aclarar que no nos detendremos en

el análisis de los contenidos, sino que nos interesa poner en evidencia algunos argumentos, las presencias y lo no dicho respecto del **juego** en el marco de enfoques críticos /constructivistas.

La planificación analizada consta de los siguientes ítems: 1) fundamentación didáctica, 2) propósitos de la enseñanza, 3) contenidos, 4) presupuesto del tiempo, 5) actividades de enseñanza y de aprendizaje 6) evaluación 7) bibliografía y 8) el programa de examen.

En el ítem **fundamentación** se observan recursos asociados a la estrategia argumentativa, y en este sentido se expresa postura, puntos de vistas, sentidos contruidos. Como verbos asociados encontramos: *demostrar/justificar/defender la verdad o no de una información mediante procesos reflexivos*. En cuanto a la interpretación es un procedimiento sociocognitivo complejo que involucra al sujeto hablante y su posicionamiento ideológico; también la acción de investigar se podría asociar a la creación y a la producción de conocimientos. En el despliegue de los argumentos se requiere tanto justificar decisiones y explicar sus razones como establecer puntos de vista y enfoques. En los **contenidos** se dejan entrever una concepción del objeto de estudio: la didáctica; una alusión a los modos de entender la enseñanza y la apropiación de conocimientos y una mención a las estrategias metodológicas. Respecto del objeto de estudio se incluye la complejidad *“La didáctica se constituye en un campo específico y se configura en la complejidad de las relaciones entre la teoría y la práctica. Esta práctica adquiere la forma de una intervención situada social, ideológica e históricamente”*.

Respecto del sujeto que aprende los hilos discursivos dan cuenta de una concepción basada en la complejidad sociocognitiva en la construcción de aprendizaje que entiende las estructuras cognitivas como redes. *“considerar el aula como un ámbito de reflexión y acción que permite la construcción y reconstrucción de los conocimientos”* en concordancia con ello la propuesta metodológica se asienta en el aprender - haciendo de los talleres.

Respecto de **los propósitos de la enseñanza** apreciamos la búsqueda de aprendizajes complejos; por ejemplo: *comprender la necesidad del abordaje interdisciplinario-Resolver problemas de la práctica profesional- analizar, visualizar, tomar conciencia favorecer la reflexión*. Sin embargo no podemos dejar la ausencia del verbo/acción: interpretar. La interpretación es una estrategia compleja y asociada a la

crítica pues en su producción se entrecruzan las dimensiones subjetivas e ideológicas del hablante.

Los **contenidos** están organizados según cuatro ejes a partir de preguntas problemas. Los mismos señalan el itinerario que el alumno deberá transitar durante el desarrollo de la materia; la primera de orden conceptual: *¿a qué llamamos didáctica?*, la segunda *¿Qué enseñar?*, la tercera *¿cómo enseñar?* y la cuarta *¿qué, cómo y cuando evaluar?* Las preguntas problemas aluden a la consideración de la actividad profesional como una pluralidad de incertidumbres, que solamente podrán subsanarse si se problematizan las *zonas indeterminadas de la práctica*. (D. Schön).

Si esto es así, el alumno adquirirá mayor flexibilidad en los procesos de adaptación frente a situaciones cambiantes, y tendrá más recursos para privilegiar aquellos medios instrumentales más adecuados ante situaciones problemáticas de usual presencia en la cotidianidad de la tarea.

Respecto de las **estrategias de enseñanza y aprendizaje** expresan una polifonía de experiencias: exposiciones, seminario, talleres, tutorías, películas, seminarios, debates, discusiones, elaboraciones de un diario con registros y análisis.

Se plantea además la articulación entre la teoría y la práctica como eje transversal para el desarrollo de las clases, en conjunción con una variedad de estrategias de evaluación que están planteadas en proceso e integradora.

La planificación analizada señala marcas distintivas asociables al enfoque crítico y constructivista. Ahora nos preguntamos *¿qué lugar ocupa el juego en esta propuesta?* Reconocemos la presencia del **juego** en el eje tres, o sea el que remite a las estrategias de enseñanza; por lo cual inferimos su lugar como recurso en su versión instrumental en consonancia con ello, no se establecen posicionamientos, más que la necesidad de reconocer su importancia: *el juego; su importancia*. En este sentido, si bien la metodología planteada tiene en cuenta estrategias variadas, no se observa una especificación del **juego** como un modo estratégico de aprender. En la bibliografía no se hace referencia a autores que fundamenten teóricamente esta experiencia, por lo cual decir la estrategia metodológica expuesta/dicha, no establece articulaciones con el resto de la propuesta.

b) Análisis planificación 6º y 7º grado. Áreas Matemática, Lengua, Ciencias Naturales, Ética.

Área Matemática: presenta en la **fundamentación** una referencia respecto del sentido de la enseñanza de las Matemáticas. *Ayudarlos a razonar, a descubrir la realidad con una mirada científica y a abrir la mente y el corazón hacia la belleza de la ciencia desde lo pedagógico, didáctica e institucional.*

Las **expectativas de logro** dan cuenta de verbos acciones asociados al pensamiento matemático organizar, percibir, procesas, avanzar en al formalización. El énfasis está puesto más en la *valoración de la necesidad del esfuerzo, la perseverancia y la disciplina para el quehacer matemático y para el desarrollo personal y social, más que en la posibilidad de crear, imaginar, nuevas combinaciones a partir de ello.*

No obstante en el desarrollo de los procedimientos generales se hace referencia al razonamiento en el proceso de resolución de problemas como un modo de *organizar un diseño que procure afianza y desarrollar todas las formas de razonamientos, de creatividad y al imaginación*, sin embargo esta decisión no establece continuidades con el tratamiento de la información de los **contenidos**. Si bien los NAP (núcleos de aprendizaje prioritarios), se elaboraron materiales para el uso en aulas que plantean experiencias (ejercicios) lúdicos, esto no es retomado, pues no se enuncia como contenido conceptual ni actitudinal.

Respecto del Área de Ciencias Naturales la **fundamentación** se centra en el desarrollo de *un proyecto educativo de enseñanza aprendizaje acorde con el proceso de producción científica al modelo de investigación acción que no solo reduce a la enseñanza de trasmisión verbal conceptual, sino que da cuenta de lo de los procedimientos de la ciencias actualizados y todos los aspectos históricos sociales que permiten su contextualización*

Las **expectativas de logro** dan cuenta de verbos/acciones de mayor complejidad: *comparar, reflexionar sobre las personas que han contribuido a la mejora de la humanidad, comprender las relaciones que se establecen en los seres vivos, etc.*

En este sentido y en relación con los estudios críticos recuperamos la presencia de enunciados que aluden a la necesidad de situar las prácticas pedagógicas en los variados y diversos niveles del sistema educativo.

No obstante en la planificación analizada se elige como estrategia discursiva de presentación el punteado/enumeración dejando en consecuencia poco margen a la discusión argumental.

Nuevamente aquí, lo dialógico se vuelve polémico y pone en tensión los modos prescriptivos y universales de referir la enseñanza en los contextos educativos. Dichas estrategias se aproximan a la lógica prescriptiva del *deber ser* en el discurso, diluyendo la definición argumentativa inherente al modo crítico de enunciar.

Respecto del Área Formación Ética y Ciudadana, en la argumentación se destaca que *en el ámbito escolar la formación ética y ciudadana educa para el reconocimiento y respeto de lo diverso, tomado conciencia crítica de las actitudes y propuestas. Las expectativas de logro giran en torno de verbos acciones complejas como apreciar valores, reflexionaran acerca de la diversidad cultural, confrontarán ideas y opiniones acerca de las diversas problemáticas, sociales ejerciendo el derecho a la palabra y la escucha.*

En el apartado **actividades** se establecen algunas formas de estrategias grupales cuyos modos de presentación podrá asociarse al juego “*Dramatizarán sobre la temática...*”

No obstante esta presencia no logra poner en tensión los modos prescriptivos del decir en educación.

APARTADO FINAL Y PROVISORIO

“(...) El sentido posee carácter de respuesta. El sentido siempre contesta ciertas preguntas. Aquello que no contesta a nada se nos representa como algo sin sentido, como algo sacado del diálogo. Sentido y significado. El significado está excluido del diálogo de una manera arbitraria, está abstraído convencionalmente del diálogo. En el significado existe una potencialidad del sentido. (...)”. (Bajtín, 1983)

El juego y la crítica como efecto de tensiones

En principio, los desafiantes cruces entre la semiótica y la pedagogía nos permitieron resignificar los argumentos y construcciones de sentido respecto del **juego** y sus identificaciones con las tramas recurrentes que permanecen en la presencia y la memoria escolar. La crítica como praxis, como pretexto para dar la voz a otros y como movimiento (pedagógico y semiótico) implicó el riesgo de movernos en varios espacios, jugar (nos) en el tránsito de tramas heterogéneas.

En el corpus heterogéneo pudimos observar reelaboraciones discursivas que postulan la condensación de ciertos núcleos de referencia a su vez productoras de nuevas cadenas de mediaciones. En las configuraciones (heterogéneas) pudimos observar ciertos predominios de los planteos críticos que no alcanzaron a desplazar la matriz pedagógica instrumental en franca coincidencia con los modos de referir las presencias y ausencias del **juego** en dichos contextos.

Todos coincidimos en reconocer el papel de la educación en la conservación de la cultura en conjunción con su potencialidad productora de nuevas posibilidades. Es decir, al tiempo que garantiza continuidades, renueva discursos y revisa relaciones de Poder. Por ello sostenemos que el ejercicio de la crítica está más ligado a la búsqueda de sentidos (vitalmente importantes) que a la construcción de juicios sobre determinados enunciados, hechos o acontecimientos.

En el marco de la pedagogía crítica, entendemos que el *sentido* es potencialmente infinito, y se actualiza a partir del encuentro con otro sentido, con un *sentido ajeno*; no

es una experiencia solitaria, ni única, involucra necesariamente a otros, crece y se renueva en el mismo devenir histórico.

Sobre fronteras y puentes:

Partiendo de la idea de que la construcción crítica es un trabajo de búsqueda, hemos justificado la posibilidad de establecer continuidades y fronteras entre diversas del escenario escolar. Así, y a manera de cierre provisorio, recurrimos a la metáfora del *eco* para ilustrar aquella voz que retorna con retraso, como un tipo de signo que da cuenta de una acción y un acontecimiento pasado.

Un *eco* es por ejemplo la marcada hegemonía del criterio tecnicista centrado en la objetividad de la técnica como vía de acceso a la mejora educativa. Los ecos de la lógica instrumental se dejan oír en la visión simplificada del **juego** que deja afuera la cultura, el lenguaje, inhibiendo al sujeto de su posibilidad de interpretar. En un marco más amplio, podemos dar cuenta de la tensión producida por la crisis de sentidos que perviven en las lógicas educativas, expresado en la paradójica traducción del constructivismo y la pedagogía crítica en discursos que impiden la visión integral de las problemáticas que abordan estos enfoques. Consideramos que es necesario generar espacios de debate y reflexión que habiliten la construcción crítica del **juego** y sus producciones en los contextos de intervención escolar

Del pensamiento único a la construcción polifónica. De la enumeración al argumento.

El uso reflexivo del lenguaje, la toma de postura y la construcción de procesos argumentativos exponen las marcas del discurso crítico en acción. En las materializaciones analizadas pudimos constatar cruces y espacios de tensiones entre procesos que tienden a la monologización (prescriptiva/enumerativa) en convivencia con planteos que insisten en su reconsideración. Dichos planteos recuperan la autoría como expresión excluyente del discurso monológico.

Cabe aclarar que cuando hablamos de la condición de autor hacemos referencia a la construcción de una autoría intersubjetiva, pues si se cierra en su propia voz se vuelve monológica; así, el sentido crítico se expresa como un lugar de inscripción de la subjetividad que construye, que declara su relación con los otros, dando batalla a la lógica prescriptiva e instrumental de la enseñanza.

Ubicados en esta trama encontramos en la construcción de discursos argumentativos y en la adhesión a la experiencia lúdica como propuesta de enseñanza, zonas que aproximan el discurso crítico/constructivista a los contextos escolares.

La instalación del *dale que*, en las producciones evaluativas del Proyecto de Alfabetización Intercultural abrió espacios a infinitas combinaciones, poniendo el jaque al discurso prescriptivo de la enseñanza.

Es importante sumar a lo dicho, la potencia pedagógica de la categoría de *umbral* (proveniente del campo de la semiótica) para la toma de decisiones docentes. También, la estrategia conversacional da cuerpo al proyecto e invita a sacar provecho de aquellas experiencias que implican al niño en su integralidad: hablar, escuchar, dibujar, jugar, dramatizar, etc., siempre con otros. Es decir, se hace presente el juego en acción entretejiendo propuestas pedagógicas: “*Volverán así al aula, para seguir jugando*” expresa un docente evidenciando dos cuestiones nodales asociables al enfoque crítico /constructivo:

a. la variada selección de prácticas discursivas: exponer, desplegar una postura, interpretar, argumentar ya sea como discurso oral o escrito.

b. el fundamento y el desarrollo de la propuesta admite el diálogo no convencional; por lo tanto, las matrices dialógicas integran no solo las voces de los autores y referentes teóricos sino la *vozes* de los docente y alumnos; además el juego como experiencia cultural se suma al coro que cobra vida en el diseño de cada propuesta.

Para finalizar...

Por lo dicho hasta aquí podemos afirmar que, el discurso pedagógico *oficialmente crítico* sobre el juego, se impone como retórica y se resiste a enfrentar la emergencia de las contradicciones sociales. De modo tal que, como movimientos semióticos del discurso encontramos en la construcción de textos argumentativos y en las intervenciones docentes que incluyen la experiencia lúdica algunos rasgos y señales que indican la presencia de marcas y sesgos de la perspectiva crítica en educación.

Los recorridos indagatorios realizados nos dieron la oportunidad de buscar y encontrar nuevos sentidos y territorios en tanto hicimos referencia a las *vozes* como la emergencia polifónica que entrelaza lenguajes, cultura e historia. Se nos viene a la mente para este cierre (siempre en movimiento y transitorio) la categoría vigostkyana de *Zona de Desarrollo Próximo*, ya que la misma expone y expresa la construcción

dialógica en donde se producen los procesos posibles de ser materializados gracias a otros. Una suerte de *zona* que aproxima mundos lejanos, en donde necesariamente se exhiben las diferencias.

Así, la conversación *polifónica* entre autores y teorías, la recuperación del habla cotidiana, el **juego** como experiencia cultural vivifican la presencia de la crítica en los contextos escolares. Estas decisiones pedagógicas y estratégicas incursionan en zonas que evidencian la dimensión política y dialógica de la educación.

Decíamos que el *dispositivo* es una especie de ovillo o madeja, está compuesta por líneas diferentes que siguen diversas direcciones; constituyen procesos siempre en desequilibrio en donde, por momentos se acercan y otros se alejan. Existen líneas de sedimentación dice M. Foucault (1995) pero también líneas de fisura que permiten desenmarañar o en todo caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas.

A partir de allí nos quedan pendientes otros análisis, como por ejemplo estudiar los modos de materialización del **juego** en las prácticas áulicas, sus configuraciones y los efectos situados. Experiencia que se retomará en próximas investigaciones con la intención de aportar nuevas herramientas teóricas y metodológicas asociadas a la complejidad (a veces en tensión y otras encontradas) del **juego** en las tramas educativas.

PRODUCCIONES ACADÉMICAS realizadas por el equipo sobre la problemática investigativa

1) Artículos y capítulos de libros y revistas

- a) **Capítulo en publicación: ¡A JUGAR SE HA DICHO!** *El juego como estrategia alfabetizadora*

Volumen II. Cartografías del aula alfabetizadora.

Co-autoría: Ana Camblong, Alarcón Raquel, Di Modica Rosa

Colección. Alfabetización semiótica Las fronteras.

Editorial Universitaria. UNAM. Misiones

Algunas consideraciones iniciales

¡Qué placer traer a nuestra memoria de adulto escenas de la infancia pobladas de cuentos y de juegos! Los mismos habitan una zona que va en busca de un mundo propio, entretejidos artesanalmente en las tramas de la vida de todos los días: poesías, cantos, rimas, juegos, resisten el paso del tiempo sin otra finalidad que el puro placer del “como si”.

Aunque es conocido por todos la intensidad de los procesos imaginativos de los niños, la escuela sigue privilegiando modos de aprendizaje que excluyen el juego, la creatividad, la fantasía. Está claro que los docentes nos ocupamos de los procesos cognitivos, pero es necesario recurrir a una visión más ampliada de los mismos; en este sentido cuando hablamos de inteligencia, no estamos haciendo referencia a una función aislada ni a un receptáculo orgánico, sino más bien a la influencia de la cultura sobre un

modo específico de razonar. Esto hace a las diferentes particulares representaciones de la realidad que los humanos tenemos a nuestra disposición, y también a la variedad de estrategias¹ cognitivas que se materializan en diversas prácticas: percepción, memoria lógica, imaginación, análisis, síntesis, etc.

Ahora bien, el juego nos convoca siempre a transitar una realidad ficticia, comparable para algunos autores a una esfera mágica y transparente¹⁵ que, a la vez que cobija a los jugadores, despliega un espacio y un tiempo potencial que confiere a los participantes la libertad de imaginar otros mundos (Glanzer M 2000).

Puede entenderse al juego como una experiencia fáctica capaz de reinventar secuencias en un aquí y ahora, en donde circulan tiempos simultáneos, instantáneos, superpuestos, persistiendo en un reordenamiento independiente, despreocupado y libre del orden convencional. El espacio lúdico delimita un territorio ficcional o imaginado con otros, que avvicina la posibilidad de construir complicidades pasibles de echar a andar las tramas de un juego acordado.

Además, la experiencia lúdica pone en escena gestos, movimientos y la implicancia integral del sujeto en un territorio propio que agota su curso y sentido dentro de sí mismo. (Huizinga: 1972). Quizás resida allí el núcleo placentero esencial del juego, no como simple estado afectivo, sino como energía vital no previsible.

Así, como la lógica instrumental expone prácticas de enseñanza centradas en la repetición anquilosadas, desprovista de significado y sentido, el juego pone en evidencia

¹⁴ Tomaremos la definición de **estrategia** que aporta J. Bruner: “Una estrategia hace referencia a un patrón de decisiones en la adquisición, retención, y utilización de la información que sirve para lograr ciertos objetivos, es decir, para asegurarse de que se den ciertos resultados y no se produzcan otros” (Bruner, J. 1995:130). De hecho, las estrategias una vez dominadas pueden ser trasladadas a una extensa variedad de circunstancias.

¹⁵ “(...) Esfera, no en el sentido geométrico del término, sino en su significado de contenedor, que encierra en su interior a personas que despliegan una actividad compartida, que los hace cómplices de un entendimiento común (...) Transparente, pues no se ve, solo se siente. El clima de juego que se va formando en él, la sensación lúdica, es captada y sentido sólo por quienes intervienen (...) Mágica, porque en ella todo se puede transformar por su poder animista y simbólico: conferir a las personas participantes y a los elementos circundantes otras funciones de las que comúnmente desempeñan, ligadas a la imaginación y que nacen de la consigna establecidas de común acuerdo”. (Glanzer, M. :1986:133)

la importancia entrenar al niño en acciones reguladas y creativas como base del hábito y de todo aprendizaje en variaciones constantes.

¡A jugar se ha dicho!

En esta expresión nos remite al carácter histórico y cultural del juego; basta volver a la memoria de nuestra infancia para reconocer que “*a jugar se ha dicho*” en todos los tiempos y lugares.

Pero podemos seguir jugando un poquito más con nuestro enunciado/título y sumar otros sentidos; por ejemplo: como una apelación a la acción. **¡¡A jugar se ha dicho!!**

Entendiéndose como una apelación que invita en tono juguetón a pasar de lleno y sin rodeos a la acción; el juego se expone y expresa siempre en un hacer concreto. Y además cuando de jugar se trata sabemos que el sujeto, el lenguaje y el deseo están siempre presentes. **¡¡El enunciado que sea dicho!!** Nos invita a recuperar el deseo de jugar para que en nuestras aulas se reitere, tenga eco, se haga oír, o sea que la potencia de la imaginación se instale como lenguaje y acción.

Como habrán visto la propuesta de alfabetización intercultural otorga un papel central a la recuperación de las significaciones aprendidas en las tramas de la vida cotidiana antes del ingreso escolar. En dichas tramas se instalan las experiencias lúdicas vividas; el jugar forma parte de las construcciones de sentido construidas por el niño en la vida diaria en las interacciones familiares, vecinales y amistosas. Los juegos en la escuela entrelazan las voces cotidianas con la especificidad de los lenguajes escolares, generando una nueva red de significaciones. Desde la citada perspectiva, el juego incursiona en una zona de frontera que garantiza continuidades, especialmente en tres sentidos; a) como experiencia cultural, facilita el pasaje a otros universos de

significación, b) como acción y lenguaje, aporta contenidos y textos alfabetizadores y c) como herramienta didáctica, promueve procesos cognitivos y dialógicos.

Entonces, partimos de la memoria discursiva y social del juego para asegurar el complejo pasaje de la experiencia cultural a la estrategia alfabetizadora, tratando de no perder en el camino la fuerza de sus motivos y significados. Recordemos además la estrecha relación entre las prácticas lúdicas, la función imaginativa y el desarrollo de la inteligencia de los niños y adultos. (Bruner J.: 1995)

Pero sobre estos aspectos volveremos más adelante. Por el momento conviene no perder de vista los ejes estructurales que guiarán estas reflexiones; nos referimos a la convicción de que el juego instalado en la trama de la vida escolar facilita el pasaje hacia los códigos específicos para el aprendizaje de la lectoescritura.

Zarpamos con viento a favor

¿Qué se intenta decir cuando anunciamos un comienzo con “viento a favor”? ¿Por qué el juego habilita el pasaje hacia otros universos de significación? ¿Cuál es su mayor aporte? Estas preguntas nos parece oportuno tratar de establecer un nexo entre los términos memoria/cotidianeidad/vecindad. En principio, para M. de Certeau, la vida cotidiana es un espacio lleno de tensiones ideológicas, teóricas y prácticas. Este autor entiende a la cultura (en plural) como un espacio complejo de encuentros y desencuentros, en donde se juegan poderes prácticos discursivos polivalentes. Desde esta perspectiva la memoria no remite únicamente al pasado, sino que se entrelaza con lo vecinal y se hace presente en una pluralidad de tiempos, prácticas espaciales y modos de hacer. (De Certeau M.: 1996). El juego es un lugar actuado, que pone en evidencia esta compleja articulación entrelazando memorias, experiencias acumuladas y significados construidos. Así, el placer y la alegría propios de los juegos exceden los

meros estados afectivos, y exponen las marcas y señales de la energía vital siempre presente.

De esta manera se suma a las múltiples voces que convergen, conviven y permanecen en la memoria corporal, afectiva y cognitiva de las personas. La multiplicidad de manifestaciones que el niño asume al jugar, configura la compleja trama de los modos de significar previos al ingreso escolar. La memoria es un arte que se revela en el momento oportuno y del que es bueno sacar provecho (de Certeau: 1996).

Sabemos que el capitán del mar antes de anunciar la partida; así nosotros “docentes capitanes” podemos sacar provecho de nuestra memoria lúdica para asegurar un viaje divertido y amigable. Seguramente allí encontremos las puntas de una trama que nos ayudará a materializar situaciones de enseñanza y aprendizaje que incluyan a los niños y sus modos peculiares de interpretar el mundo.

¡¡¡Acción vital que nos señala el inicio de un recorrido con “viento a favor”!!!

Estaba la blanca paloma sentada en un verde limón....

Si nos instalamos en el territorio del juego, veremos que todo intento de definición resulta dificultoso. Para despejar el camino se requiere recocer sus múltiples interpretaciones y sentidos.

¿Qué significa esto? En principio considerar que las prácticas lúdicas se insertan en espacios culturales que explican su significado, es decir son los usos sociales (en sentido amplio), los que definen las formas y las modalidades del juego.

Veamos, por ejemplo las infinitas maneras de nombrarlo en nuestra vida cotidiana.

Mi honestida está en juego y de aquí no me muevo.

Me jugué el honor.

Me juego por vos.

El amarillo y el violeta hacen juego.

No te enojes por un simple juego.

¡Por fin! Entendió la importancia de lo que se estaba jugando.

Estos modos de usarlo en el acontecer diario, ponen en evidencia algunas condiciones de esta actividad, asociada tanto al movimiento como a la entrega y la implicancia integral del jugador. ¡Qué increíble! Es “un como si” que se vuelve juego, si se juega de verdad.

Como lugar actuado o practicado, pone en escena la dinámica corporal que incluye el reconocimiento del propio esquema, su valoración, el registro de las posibilidades de movimientos y ritmos. Agrega además, el carácter funcional y expresivo de la voz, la dicción, la modulación, la intención del hablante, matices, volumen, velocidad; siempre en relación con otros y tan necesarios para promover los aprendizajes escolares. Cabe aclarar que la voz entendida como una proyección y extensión corporal, se juega permanentemente en los procesos lúdicos.

Pero no solo en la vida cotidiana hablamos del juego, también autores, teóricos y estudiosos de la condición humana se dan cita en múltiples versiones y enfoques sobre el mismo.¹⁶

¹⁶ Presento a continuación una breve referencia de autores clásicos y sus maneras de comprender el juego en el marco de las teorías que despliegan.

J. Huizinga: el juego entendido como acción o actividad voluntaria realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real.

A. Aberasturi: se ocupa de los orígenes de los primeros juegos específicamente la expresión las de pérdidas y recuperación, encuentros y separaciones.

Schiller: nos recuerda que la condición lúdica como esencial para el desarrollo pleno del ser humano.

Henri Wallon: plantea al juego como habilita la exigencia y la liberación en el juego puede entrar la exigencia y la liberación de cantidades mucho más considerables de energía que le que pediría otro tipo de tareas;

S. Freud: nos recuerdo que cuando el hombre juega se comporta como un poeta, ya que crea un mundo propio, o mejor dicho, reordena las cosas de su mundo en una nueva forma que le agrada. A pesar de toda la emoción que caracteriza al mundo lúdico, el que juega establece bien su diferencia y experimenta placer al unir sus objetos y situaciones imaginarias con las cosas

Si bien observamos tanto en el lenguaje cotidiano como en los desarrollos científicos una gran diversidad de modos de entenderlo, es posible resaltar algunas cualidades que lo caracterizan. Por ejemplo, su particular referencia a un espacio vital e imaginario asociado al placer y a la posibilidad de alterar libremente los límites convencionales de la realidad. La experiencia lúdica despliega necesariamente un territorio potencial y compartido que abre espacios a infinitas transformaciones establecidas de común acuerdo y asociadas a la fantasía.

En este sentido, tiene estrechas vinculaciones con la Zona de Desarrollo Próximo¹⁷, en tanto el sujeto que juega participa de las significaciones atribuidas al mismo y a su vez produce un espacio dialógico y transformador. ¡Y... esto es muy importante para nosotros, los docentes!

Sabemos que L. Vigotsky habilita la entrada a las relaciones interpersonales como vía de acceso para la comprensión de los procesos evolutivos del niño; es allí donde se anida la génesis de la inteligencia. Por ello, este autor se ocupa específicamente de analizar el interjuego dinámico entre el desarrollo de la inteligencia real y potencial; aquí no importa tanto lo que el niño pueda hacer solo, sino lo que intente realizar con la ayuda de otros. En este sentido, la inteligencia humana es una creación cultural producto de los procesos de internalización, a partir de los cuales el niño hace suyo lo recibido en los diversos contextos de interacción.

Para L. Vigotsky, los procesos evolutivos de la inteligencia no dependen exclusivamente de lo heredado biológicamente, sino que los asocia a las posibilidades

tangibles y visibles del mundo real. Esta unión es lo que diferencia el juego de la fantasía. Entre las peculiaridades del juego se destacan: a) se basa en el principio del placer, b) logra la transformación de lo pasivo en activo, c) satisface la compulsión a la repetición por el aprendizaje que con él y por el placer derivado de la repetición misma.

Jean Piaget: desde el punto de vista cognitivo el juego es el producto de la asimilación que se disocia de la acomodación antes de reintegrarse en las formas de equilibrio permanentes.

¹⁷ "(...) la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz" (L. Vigotsky: 1978:133)

de los sujetos de participar en vínculos significativos. Como vemos, invierte la manera tradicional de considerar la relación entre desarrollo y aprendizaje: aquí son los adultos en contextos dialógicos los que acarrearán a los niños hacia zonas de conocimiento cada vez más complejas. Y es el juego, como experiencia cultural, el que habilita este espacio.

En relación con lo tratado hasta aquí, observamos que los juegos no solo son artefactos materiales y simbólicos habilitantes de ciertos modos de conocer disponibles, sino que además guardan una estrecha relación con la progresión gradual de los procesos de desarrollo socio-cognitivo. Así, los juegos con distintos objetos, los juegos constructivos y aquellos reglados, los motrices o funcionales, el juego simbólico, y el dramático son nada más y nada menos que experiencias vitales encarnadas en nuestra historia y a las que, por suerte, podemos regresar tantas veces como nuestro deseo así lo indique.

En la actividad mental más primitiva encontramos el juego funcional, centrado en el ejercicio y la repetición de formas, movimientos y acciones, que están en vías de adquisición. Si bien estos juegos remiten a los comienzos de la actividad senso-motriz, podemos encontrar a lo largo de la infancia y en la adultez experiencias lúdicas que buscan tan sólo recrear el placer funcional del puro movimiento.

Aquí valen algunos ejemplos de enunciados lúdicos y sus movimientos:

En este caso el placer está en el “cosquilleo” que acompaña el recitado:

Andaba una hormiguita

Juntando una leñita

Cayó una lloviznita

Y corrió y se metió en su casita.

Otra forma de juego funcional lo encontramos en el siguiente en donde se invita al niño a incrementar la intensidad del movimiento:

Al paso, al paso, al paso.

Al trote, al trote, al trote.

Al galope, al galope, al galope.

También el mero placer funcional permanece en el adulto y se evidencia por ejemplo, en el gusto por bailar con la única intención del disfrute del movimiento por el movimiento mismo.

Por su parte, el juego simbólico pone en evidencia la potencialidad imaginativa del niño, en donde es posible construir una situación ficticia separada de lo real y regida por reglas propias. Cabe aclarar, que desde la perspectiva vigotskiana, la imitación también es juego, porque no solo se encarga de reproducir lo existente, sino que también combina y crea impulsando el pensamiento hacia adelante.

La instalación del “dale que”, sin censuras ni sanciones, despliega temporalidades no convencionales permitiendo establecer entre los sujetos un vínculo que excede el orden cotidiano. Para Winnicott (1971), el juego es una experiencia cultural que habita una zona intermedia entre lo compartido culturalmente expresable y lo inefable de la interioridad individual. La libertad imaginativa del juego y la posibilidad que ofrece de establecer infinitas combinaciones, despliega una serie de procedimientos cognitivos que facilitan el camino hacia la adquisición de los procesos semióticos cada vez más complejos y sofisticados. Pensamiento y lenguaje se entrelazan, entonces, para materializar con diversos matices las posibilidades creativas del juego simbólico.

En esta conversación entre una niña de tres años y su mamá se expresa las marcas más distintivas del juego simbólico:

“Mañana...cuando sea grande voy a subir al cielo y te voy a traer una estrella...voy a subir en una mesa y a un banquito. Voy a bajar una estrella y te la voy a regalar. Pero... vos la tenés que cuidar mucho. Tenerla con las dos manos, porque si no se cae y se rompe. Y ponerla en la heladera para que esté fresquita como si fuera un alfajor.

¿Si? ...

Bueno,... entonces voy a bajar una estrella para vos...”

En esta trama conversacional, podemos observar algunas de las condiciones del juego simbólico en donde la representación de la situación imaginada pone en evidencia el poder del lenguaje en la construcción del pensamiento del niño. De este modo, el jugar en contextos de interacción, regula el dominio creciente de la actividad cognitiva. Recordemos que para Vigotski el aprendizaje es un proceso asistido gracias al cual el sujeto accede a niveles crecientes de complejización intelectual.

En estrecha vinculación con el juego simbólico, se desarrollan los juegos de construcción en los cuales la asimilación lúdica está al servicio y consideración de nuevos problemas y espacios imaginarios. En estos modos de jugar, los niños encuentran placer en la exploración ingeniosa de los objetos para materializar construcciones reales o inventadas. Vale recordar el entre otros, el juego con plastilina, los Ladrillos y el Metano: acompañantes fieles de largas de algunas infancias.

Por otra parte, los juegos reglados expresan grandes progresos sociales y cognitivos, ya que están supeditados a reglas externas o creadas explícitamente por los jugadores. Es verdad que resulta imposible hablar de juego sin hacer referencia a los acuerdos que lo sustentan a diferencia del juego simbólico, el cumplimiento de las reglas es la condición necesaria para la materialización de la experiencia. El juego

reglado no excluye el placer funcional y simbólico, su diferencia está en la necesidad de establecer acuerdos de antemano entre los participantes.

Las formas pueden ser muy variadas, incluyendo en este tipo de juegos tanto los regulados por los propios jugadores, como aquellos cuyas reglas se transmiten socialmente de generación en generación.

La lista de estos juegos es interminable, recordemos algunos: la rayuela, el juego de las bolitas, capichuá o la payana, ladrón y policía, la mbopa, la escondida, el elástico, Martín pescador, el juego de la oca, los naipes. Sumamos también los juegos-canciones: arroz con leche, saltar y brincar, la Farolera Tropezó, Zapatito de Charol. Muy buen día su señoría.

Recordamos a continuación algunos enunciados de juegos-canciones:

El juego de la sogá

Los niños saltan a la cuerda de uno por vez mientras cantan:

Que una, que dos, que tres, que salte, que vas a perder.

Otra: tengo, tengo, tengo/ tu no tienes, nadad/tengo tres ovejas/en una cabaña.

Una me da leche,/ otra me da lana/otra me mantiene/toda la semana.

El tira y afloja

El grupo está agarrado de una sogá sostenida en los extremos por dos participantes. El que está ubicado en el centro deberá ir dando las siguientes órdenes:

Al tira y afloja/ perdí mi dedal;/cuando yo diga. Tira/ tienes que tirar, o cuando yo diga AFLOJA/tienes que aflojar.

Por otro lado, consideramos que el juego dramático merece una especial atención, dada la complejidad y riqueza que despliega. En este juego, los participantes van construyendo secuencias que se entretajan y conforman la propia trama, valiéndose para ello de la actividad simbólica/funcional y reglada. Este tipo de juego se define a partir

de la representación de una historia para ser contada con el cuerpo. Cuando jugamos a la mamá y al papá, al doctor, a la maestra o a los animales del campo, ponemos en escena un hacer que combina lo dicho y lo actuado; la narración y el drama. L. Vigostky hace referencia al juego de simulación, considerándolo una herramienta fundamental para el desarrollo intelectual y afectivo de los niños. Para Roger Caillois, el juego de simulacro es una variedad del simbólico, que además plantea al actor la posibilidad de asumir un papel imaginario convirtiéndose así en un personaje que simula ser otro.

En el juego dramático se requiere la existencia de un lugar (entorno), de acciones (no es lo mismo que movimiento), sumando a ello una situación conflictiva que motoriza el desarrollo acción, juntamente con un texto capaz de sustentar la estructura dramática.

Si pensamos en el uso de este juego en las aulas, nos conviene reconocer claramente sus condiciones de producción para evitar confusiones. En este sentido, es necesario que presente un drama o historia, que existan objetos reales o imaginarios, sujetos y personajes dando vida a un texto. Se requiere por lo tanto la dramatización de una situación ficticia y la resolución de un conflicto.

Hasta aquí hemos visto distintas modalidades de juegos asociadas a los procesos de construcción socio-cognitiva y afectiva de los sujetos. Es verdad que el juego expone sus modos y variedades, pero no se agota en ellos.

La experiencia lúdica puede ir más allá de los juegos concretos y aludir tan solo a un hacer placentero que admite la libertad de poner en tensión la fijeza de los sentidos conocidos. Para ilustrar lo mencionado, recordemos estos dichos lúdicos:

Sana, San colita de rana; si no sana hoy...sanará mañana.

Pajarito tan bonito, ¿a dónde va? A la acera verdadera... pin pon fuera!

Me llamo Rosa Maria y tengo la panza fría.

Estas tres experiencias refieren lúdicamente acciones cotidianas, como se alivia un dolor; decidir quién queda fuera del juego o dar a conocer mi nombre. No remiten a un juego concreto, sino que recurren a las múltiples posibilidades del lenguaje que no expresa más que la pura intención de decir jugando.

Esta visión más abarcativa, tiene múltiples beneficios para los procesos de enseñanza en el aula. Por ejemplo, podemos aprovechar la riqueza del enunciado: *Estaba la paloma blanca sentada en un verde limón.*

Y transformarlo en otro : *estaba el grillito negro comiendo un dulce limón.*

En esta transformación podemos observar la modificación del sentido original y la creación de nuevas combinaciones asociadas al jugar. En este caso particular en donde persisten reordenamientos libres del orden convencional. En este caso particular, lo que interesa es resguardar la musicalidad y el ritmo de las palabras liberadas del orden convencional. Este permiso lúdico nos abre un espacio a la imaginación libre de censuras y a la recuperación de numerosas experiencias aprendidas y encarnadas en nuestra historia.

En fin, demos rienda suelta a nuestra libertad creativa para que la Blanca Paloma entre en el aula y en su vuelo arrastre cantos y juegos, como pretexto y texto para los aprendizajes escolares. ¡¡A jugar se ha dicho!!

Mi imaginación está en juego y de aquí no me muevo.

Ya nos hemos referido en varias oportunidades a la experiencia lúdica como un lugar de movilidad continua, asociada a la participación imaginaria del jugador en un mundo ficcional. La imaginación, la imitación y el juego, son zonas que garantizan la

construcción de procesos cada vez más avanzados, tanto sea en pensamiento como en lenguaje.

Podemos decir que la capacidad creadora es una forma de actividad autoconsciente originada en las interacciones sociales y en estrecha relación con el desarrollo de la inteligencia. L. Vigostky la mira en su aspecto dinámico como posibilidad de pensamiento y acción; no la entiende como una medida fija. Gracias al intercambio dialógico, el niño puede reconocer el valor de las claves y accesorios de la cultura, aún antes de ser totalmente consciente de su significación. De allí la importancia de la palabra del maestro en los aprendizajes escolares. Es con otros, pensando, hablando, jugando, que los seres humanos avanzamos hacia la complejización de los procesos semióticos.

Cuando invitamos a nuestros alumnos a ir más allá de la información dada o a usar la imaginación para inventar mundos posibles, estamos promoviendo su desarrollo intelectual- integral a través del relato.

Ya en la imitación se preanuncia esta potencialidad imaginativa, debido a que el niño no se limita a repetir lo que ve y conoce, sino también reelabora, crea y construye nuevas combinaciones narrativas.

El siguiente diálogo da cuenta de esta posibilidad:

- Niña: corazón, corazón, corazón, corazón de limón porque te quiero me caso con vos.
- Maesta: pero ¿cómo corazón de limón? ¿si el limón es ácido?
- Niña: Ah!... pero los limones de mi casa son dulces!!!

Como podemos observar, la asociación Limón / Dulce es una libre combinación creada por el niño y que por lo tanto, solo le pertenece a ella y su historia: es su creación.

Tiempo de jugar, tiempo de aprender.

En el título de este apartado se deja entrever la convicción de que es posible tender puentes entre la vida, el juego y la escuela. Es más, para los maestros alfabetizadores ubicados en el umbral la presencia del juego asegura la continuación en las aulas de las construcciones de sentidos aprendidas. Tratemos entonces de tejer una trama posible entre el tiempo de jugar y el tiempo de aprender.

Al respecto, conviene recordar que el juego recupera el sentido dialógico de la producción, transmisión y recepción del conocimiento, y en consecuencia pone en cuestión la matriz monológica propia de la racionalidad tecnocrática. Desde este enfoque, el pensar y el jugar son prácticas colaborativas. Así, la presencia de la experiencia lúdica en el espacio escolar prefigura la posibilidad de generar una zona¹⁸ que evidencia una variedad de procesos discursivos, cognitivos y prácticos, aprendidos por el niño antes del ingreso escolar.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos: ¿Es posible conjugar la libertad imaginativa del juego con la intencionalidad de los procesos de aprendizajes en el aula?

Aunque estamos convencidos de que el juego es una estrategia alfabetizadora privilegiada, resulta conveniente realizar algunas acotaciones conceptuales con el fin de no desvirtuar sus definiciones.

Existen muchas razones que argumentan su inclusión en las aulas; ya hemos hablado sobre la función imaginativa, el valor de la repetición y el ejercicio placentero en la consolidación de los procesos socio-cognitivos, específicamente como oportunidad de ensayar con libertad nuevas combinaciones.

¹⁸ Para D. Winnicott el jugar es una experiencia cultural que señala un lugar y un tiempo. No se encuentra *adentro*, tampoco *afuera* sino está en el lugar del *hacer*, no solo se trata de pensar y de desear sino jugar es hacer en un espacio potencial.

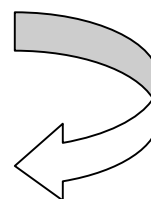
La inclusión del juego en el aula no es natural ni espontánea, sino que conlleva niveles sucesivos de abordajes.

En el siguiente esquema, proponemos un **camino lúdico** hacia las estrategias alfabetizadoras.

El juego: sus recorridos y postas

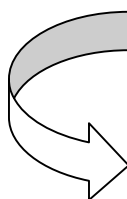
2) Como experiencia cultural:

facilita el pasaje hacia otros universos de significación.



2) Como acción y lenguaje:

aporta contenidos y textos alfabetizadores potentes.



3) Como herramienta: promueve un buen aprendizaje significativo y una adecuada mediación docente.

Como podemos observar, dicho esquema hace referencia al uso instrumental del juego en tanto punto de llegada; mientras que en la partida se ubica la recuperación de las significaciones lúdicas construidas por los niños en la vida cotidiana. En este sentido, el pasaje del Puro Juego¹⁹, al juego como estrategia de enseñanza, estaría dado

¹⁹ “(...) De hecho, es Puro juego. Pero el juego, todos los sabemos, es el libre ejercicio de nuestras capacidades. El puro juego no tiene reglas, más allá de la ley de la libertad. Es imprevisible. No tiene proyecto, más allá de la recreación” (Ch. Peirce. 1908:191)

por la recreación conjunta de experiencias que vivifiquen los juegos aprendidos en las historias de las correspondientes comunidades.

Empecemos entonces por recuperar los textos lúdicos de mayor significación. Cuando hablamos de texto, estamos haciendo referencia a la materialización concreta de una actividad comunicativa con la variedad de signos que despliega; sabemos que no solo nos expresamos por medio de las palabras, sino que también utilizamos gestos, imágenes, tonos y música...

Como movimientos semióticos del discurso, los juegos exponen experiencias vitales aprendidas antes del ingreso escolar, y a la vez se proyectan hacia adelante en la búsqueda de otros significados.

En este sentido, es posible reconocer en el arroz con leche, la blanca paloma, el Martín pescador, el Muy Buen Día Su Señoría y tantos otros juegos - canciones; potenciales textos y enunciados alfabetizadores de alta significatividad. Pero además, el carácter imprevisible del Puro Juego habilita la creación de nuevas experiencias lúdicas que facilitan el acceso al aprendizaje de la lengua escrita. Por ejemplo, podremos combinar los nombres personales con rimas, acciones y jugar con los saludos cotidianos con múltiples maneras y con variados tonos. También, traer al aula refranes, trabalenguas, dichos y hacerlos circular en forma de juegos dramáticos. Las siguientes situaciones intentan recuperar saberes lúdicos:

Juguemos con los refranes

Reunidos en grupo elegir un refrán. Una vez elegido deberán improvisar alguna situación que lo represente sin nombrarlo en ningún momento. El grupo total tendrá que adivinar de qué refrán se trata.

De historias y ruidos

Reunidos en grupo elegir no más de seis o siete onomatopeyas. Luego deberán inventar y recuperar una situación dramática que contenga y justifique esos sonidos y representarla.

Entredichos cotidianos

Seleccionar diferentes dichos de uso cotidiano que exponen diferentes modos de expresar saberes, emociones, estados de ánimo, enseñanzas, consejos, etc. Por ejemplo. "Si te he visto no me acuerdo" o "pillín, pillín". Luego deberán crear una situación dramática que contenga los dichos elegidos y representarla.

Del hacer al contar

Reunidos en grupo tendrán que elegir tres acciones de la vida cotidiana, para luego crear una historia que contenga y articule las acciones seleccionadas y representarla. Dicha representación se realizará sin palabras, apelando al lenguaje corporal. Si el grupo lo desea puede incorporar solo algunos sonidos.

La rayuela camino

En grupo elegir en un lugar o evento vital (una fiesta, casamiento, un bosque, etc). Imaginar el recorrido hacia la meta como si fuera una rayuela. El grupo elige cómo iniciar el recorrido en el que encontrar dos postas que los obligará a detenerse. Cuando llega a cada una se detiene (congela) la acción y el grupo expresa un enunciado relacionado con la meta buscada y el momento del recorrido. En el final del recorrido se encontrará con la meta (como el cielo en la rayuela) en donde deberán expresar el enunciado final. Este juego puede proveer ricos enunciados alfabetizadores.

Al comienzo de este apartado hicimos referencia a la necesidad de tender puentes entre el aula y la vida. Así lo expresa una docente en el trabajo de evaluación final para acreditar la Especialización en Alfabetización Intercultural:

“Este tomar prestado el juego y llevarlo del patio al aula, nos permitirá acercar los elementos del lenguaje que les son significativos a los niños para llevarlos a producir emisiones más complejas, transformando la acción de jugar en pensamiento y escritura”.

Esta maestra construye su propuesta alfabetizadora a partir de los saludos y de un juego observado en el recreo: Buenos días su señoría, mantantiru-lira-la. Esta decisión abre un puente entre el aula y el patio, en donde el placer y la alegría se conjugan en un espacio vital de enseñanza que involucra el cuerpo y da lugar a las tramas discursivas cotidianas.

“(...) volverán al aula para seguir jugando”.

Es decir, para seguir explorando nuevos sentidos y sobre todo, para poner al jaque los límites convencionales de la realidad.

Así vemos como el camino de los propios textos lúdicos hacia las actividades de enseñanza, no excluye la libertad y la alegría del Puro Juego. Esta recuperación resguarda su condición esencial: me refiero al placer y la imaginación.

¡¡Piedra libre!! Para que la palabra, el cuerpo, el movimiento y el deseo sean
dichos y hechos
para que del dicho al hecho
haya poco trecho.

En fin ¡¡ Piedra libre!! Para que la pulsión vital ocupe
en la escuela... el mejor lugar.

Bibliografía:

- **Alarcón, Raquel:** *Propuesta estratégica de alfabetización en los umbrales*. Módulos: estrategias alfabetizadas. Especialización en Alfabetización Intercultural. Programa de Semiótica. Universidad Nacional de Misiones. Posadas. 2005
- **Bruner, Jerome:** *Acción, pensamiento y lenguaje*. Ed. Alianza. Madrid.1995
- **Caillois, Roger:** *Los juegos y los hombres*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México. 1986
- **De certau, M.:** *La invención de lo cotidiano I*. Artes de hacer. Universidad iberoamericana. México. 1996
- **Di Modica, Rosa:** *Conversaciones entorno del discurso crítico en la escuela*. Artículo. Estudios regionales. Revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. 2005
- **Glanzer, Martha:** *El juego en la niñez*. Edt. Aique. México2000
- **Huizinga, J.:** *Homo Ludens*. Madrid. Ed. Alianza. 1972
- **Peirce, Charles:** *Un argumento olvidado a favor de la realidad de Dios*, en The Hibber Journal. Octubre 1908
- **Vigotski, Lev S:** *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica grupo Editorial Grijalbo. Barcelona 1988.
- **Vigotski, Lev S:** *La imaginación en la infancia*. Red Federal de Formación docente Continua. Material de distribución del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. 1997
- **Winnicott, D. W.:** *Realidad y Juego*. Ed. Gedisa. 2005

b)

Artículo a ser publicado en la Revista del Programa de Articulación en Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Misiones.

Título: Entramados transdisciplinarios en la formación docente. Territorios de las didácticas. “Traducciones y deslizamientos en la construcción de las didácticas. Territorios de la formación docente”.²⁰ Colaboraciones transdisciplinarias en la construcción de las didácticas.

Co Autoría: **Alarcón Raquel ***

Di Mónica Rosa**

Resumen

El espacio de la formación de profesores (en Letras, Portugués, Historia, Cs. Económicas) en las carreras de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales de la Universidad Nacional de Misiones se construye sobre la base de algunas articulaciones fundantes: un área pedagógica o de formación docente general, común a todos los profesorados y un recorrido disciplinar específico que se articulan en los espacios de las didácticas y las prácticas profesionales. En estos trayectos (comúnmente llamados de los “generalistas” y de los “específicos”) venimos desde hace varios años trazando caminos transdisciplinarios que son llevados a cabo a través de una propuesta curricular que integra: equipos docentes del campo de la Pedagogía y de las ciencias particulares; grupos de alumnos de varios profesorados; un currículum que abreva tanto en los contenidos del campo de ciencias de la educación como en las particulares maneras que estos se resignifican para pensar la enseñanza de las “materias escolares” y de las cátedras universitarias.

En el Trayecto de Fundamentación del Ciclo de Formación Docente, la cátedra Didáctica, Currículum y Aprendizaje (dos cuatrimestrales) problematiza los planteos de la didáctica crítica y del currículum entendido como “matriz abierta” poniéndolos en tensión en el diseño de propuestas o planes de intervención reflexiva (planificaciones-proyectos- guiones conjeturales- etc). En estas fronteras se configuran nuevos y complejos problemas que invitan a indagaciones investigativas poniéndolos en nuevas conexiones.

Palabras clave: formación docente – articulaciones-intervenciones didácticas - fronteras -traducciones-investigación

²⁰ Este artículo se escribe sobre la base de la ponencia “Entramados transdisciplinarios en la formación docente. Nuevos territorios” presentada por ambas autoras en las VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado “Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)” -Facultad de Humanidades- UNMDP- 12-13 y 14 de mayo 2011

Autoras: Dra. Raquel Alarcón. Prof. Rosa María Di Modica.

I. Primera frontera, ¿de dónde venimos?

Como trabajadoras en el campo de la formación docente compartimos equipos de cátedra, de capacitación en la extensión universitaria y de investigación, además de otros espacios de la vida social y familiar, donde las experiencias consolidan interacciones y amenizan la nada fácil tarea de “formar enseñantes”, mientras vamos revisando nuestras propias formaciones.

Compartimos el proyecto de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (que surge con la creación del Área Pedagógica 1984/85) consolidado a partir de decisiones político- académicas a partir de una propuesta que tiene como marca de origen una perspectiva interdisciplinaria y organiza su itinerario formativo como área. Durante el periodo de normalización de las Universidades Nacionales instaurada ya la democracia política en la Argentina, la recuperación de las carreras docentes sobre la base de las Licenciaturas de Letras e Historia, exigió organizar un curriculum que pusiera en debate la crisis de los paradigmas de las Ciencias de la Educación. Es así que la problematización de la integración entre las Ciencias de la Educación y los campos disciplinares específicos fue la constante que atravesó el proyecto desde su gestación.

De allí en más, hemos priorizado ejes de análisis que ubicaron los procesos pedagógicos en los contextos sociales, en un juego constante entre los principios dominantes y la distribución de los saberes, a los que sumamos además la importancia de los procesos comunicacionales y la problematización de los dominios propios de cada campo de conocimiento.

En el marco curricular de la formación docente para los profesorados, la cátedra Didáctica, Currículum y Aprendizaje inicia el Trayecto de Fundamentación y comprende los campos de la formación general y especializada, en donde se articulan los aspectos generales de la intervención docente con las áreas específicas: Ciencias Económicas, Letras, Portugués e Historia.

En estos 25 años (y un poco más) el desarrollo del Área Pedagógica fue acompañando los ritmos sociohistóricos de la educación en sus cambios y exigencias globales como así también de las particulares experiencias regionales. Los ajustes curriculares, las innovaciones, las actividades de extensión y de investigación nos mantuvieron y mantienen en constantes interacciones participando en foros, debates, congresos, talleres, etc.

Así es que en el 2008 asistimos a un Congreso Nacional de Formación Docente organizado por la UNNE en Resistencia para el cual escribimos dos trabajos integrados en una misma mesa que titulamos “Entre lo general y lo específico”. En ese entonces, desde la visión “generalista” se desplegaron argumentaciones en torno de las “Fronteras de un nuevo territorio”²¹ y desde la Didáctica específica del Profesorado en Letras se trazaron algunas coordenadas en ese “Territorio para el profesor de Letras”²².

²¹ Di Mónica Rosa (2008) “Entre lo general y lo específico. Fronteras de un nuevo territorio”

“En el espacio educativo se juegan dos campos de relaciones fundamentales: la relación entre el contenido de la enseñanza y la relación pedagógica.(...)”

El enfoque crítico pone en tela de juicio los planteamientos positivistas que niegan la complejidad y privilegian la descripción y las nociones científicas de explicación, predicción y control. Entiende que lo educativo se encuentra atravesado por una “polifonía de voces,” en diferentes estratos de la realidad, y en constante interacción de formas dominantes y subordinadas del Poder. ... se requiere una práctica interdisciplinaria que articule los aspectos generales de la intervención docente con las áreas específicas disciplinares. Nos planteamos un quehacer Didáctico - curricular en el marco de una propuesta de intervención que ponemos a andar, centrada en el debate, la puesta en común, los acuerdos y los disensos, la reflexión constante, el esfuerzo por establecer articulaciones entre teoría-práctica; todo ello con la

Con esta introducción pretendemos mostrar la continuidad en la que se inscribe esta comunicación como búsqueda que posibilite respuestas a la vez que nos invita a transitar otros desafíos. En aquella oportunidad nos interesó profundizar las articulaciones construidas y los modos de (des)encuentro entre fronteras que conllevan las prácticas de la enseñanza. Es imposible ubicarnos en ese *interregno* sin aceptar de antemano la movilidad y el dinamismo perpetuos, el *continuum mobile* de las fronteras (mesopotámicas), donde los bordes nos indican que todo está empezando y terminando al mismo tiempo. En este caso, para repensar juntas –y junto a los lectores-, un nuevo pliegue sobre la arqueología de anteriores construcciones a partir del intento de generar una producción conjunta (general y específica) exponiendo la posibilidad de *otro* diálogo nuevo y paradójico, es decir distinto siempre, habitual y a la vez preñado de la novedad inesperada, la reverenda rutina junto a la irreverencia del azar colándose por los intersticios.

Comenzaremos comentando de modo sintético cuáles son los problemas teóricos metodológicos y las estrategias de trabajo que llevamos adelante para ofrecer a nuestros alumnos un espacio de formación crítica. Luego y como cierre, compartiremos los planteos y las preguntas que continúan azuzando nuestras agendas cotidianas y que nos encuentran hoy trabajando con los equipos de cátedra en el campo de la formación y la investigación.

II. Segunda frontera: Entre voces

En este segundo itinerario que hemos titulado *Entre voces* trataremos de plantear algunas de las múltiples encrucijadas multidireccionales en las que nos movemos en el amasado cotidiano de enseñar el *oficio* a nuestros jóvenes alumnos. Daremos cuenta de las categorías teóricas más potentes que sostienen el andamiaje del pensamiento y la acción en el campo de la intervención didáctica; en segundo término haremos un breve relato de cómo el mismo dispositivo teórico nos obliga y nos ayuda a instalar un *modus operandi* colaborativo entre los profesores de la didáctica general y de la didáctica específica (el equipo está constituido por cuatro profesores generalistas y cinco que corresponden a las áreas disciplinares). Sobre esta base común construimos instalaciones que ponen en escena *estrategias y tácticas* que en el transcurrir del tiempo vamos probando, reajustando, y adoptando como preciados tesoros de nuestra *caja de herramientas*, y como tales, los queremos compartir.

II.1. Andamiajes conceptuales

convicción de que en el intercambio dialógico se exponen y expresan las contradicciones y tensiones propias del juego de fuerza que atraviesan las prácticas educativas actualmente.” (Abstract Ponencia)

²² Alarcón Raquel (2008) “Entre lo general y lo específico. Territorio para el profesor de Letras”, Ponencia en cuyo abstract expresa que “Los problemas que intentamos resolver pasan por cómo articular los planteos de la **didáctica crítica** con el juego de fuerzas en el campo de enseñar -aprender lengua y literatura; de qué manera operar sobre un **currículum** específico entendido como una matriz abierta, ordenadora de la praxis y expuesta al escrutinio reflexivo; qué estrategias y tácticas se pueden pensar en el campo disciplinar apoyados en el conocimiento de las teorías de **aprendizaje** sociocognitivas.

Por otra parte, desafiamos a la didáctica general a problematizar y revisar algunos planteos con aportes de nuestro campo, por ejemplo: la cultura, el lenguaje, el discurso, el poder, las interacciones, la dialogicidad, y fundamentalmente la construcción de significados”.

Ubicados en la trama de las articulaciones hemos elegido un tríptico conceptual que justifica nuestros andares (pensamiento, experiencia y acción), a saber:

- conversación en las fronteras
- construcción de la tercera zona
- estrategias y tácticas de intervención

Deslindes éstos, que pueden articularse entre ellos y/o con otras dimensiones dando lugar a correlatos cada vez más complejos. A continuación trataremos de desandar cada uno de ellos acotados por las restricciones de este artículo.

- **Conversación en las fronteras**

El concepto teórico de **frontera**, en su más amplia acepción, permite asociar la problemática que nos interesa con otras esferas: fronteras geopolíticas, ideológicas, disciplinares, tecnológicas, teóricas, prácticas, locales, globales, temporales y suponer a los bordes como espacios de permanente conversación, negociación, corrimientos de sentidos, virtualidad de cambios, replanteos, transgresiones, resolución diferente del problema de lo correcto, trazos de nuevos límites; en fin, la posibilidad de “otro” u “otros” modelo/s.

En este caso en particular las fronteras entre las cuales nos ubicamos son: didáctica general – didácticas específicas. Los universos delimitados por estas fronteras porosas son en sí mismos completos e íntegros pero están conectados, articulados, contactados en una real y posible **continuidad de sentidos**. La descripción y explicación de estos espacios como universos con sus propios objetos, lógicas y lenguajes las podemos realizar desde el concepto de **semiosfera**²³ propuesto por I. Lotman, ya que ésta presupone la noción de **frontera**, a la vez que la de **traducción**:

...la frontera semiótica es la suma de los traductores ‘filtros’ bilingües pasando a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada. (Lotman, 1996: 24)

La traducción como dispositivo semiótico permite pasar lo desconocido de otro mundo (semiosfera) al nuevo escenario otorgándole los sentidos para integrarlo a la trama de las interacciones. Esta práctica está presente en cada encuentro comunicativo, en cada diálogo. Zygmunt Bauman (2001) la explica como una resultante de la polivocalidad “lo que equivale a decir que los límites de establecimiento del sentido siguen dibujándose de manera descoordinada y dispersa, en ausencia de una oficina cartográfica suprema y de una versión oficial y autorizada de los mapas en uso”. (210)

El concepto teórico e instrumental clave que asegura estos complejos procesos de pasajes y traducción es para nosotras: la **conversación**. Ya lo dice la sabiduría popular que *conversando se entiende la gente*, haciendo referencia a esta vieja y *ninguneada* práctica de la buena conversación (buena enseñanza) como actividad para movernos, sobrevivir, crear y resistir en las fronteras.

²³ La semiosis “respira” en una atmósfera haciendo posible la existencia cultural de un grupo. “A ese *continuum*, por analogía con el concepto de biosfera introducido por V.I Vernadski, lo llamamos semiosfera.” (Lotman; 1996; 21-42); concepto que acentúa el arranque teórico desde lo integral y desde la continuidad, para luego introducir otros deslindes y definiciones.

La conversación en tanto concepto teórico, procedimental y estratégico, para la investigación, el aula y otras alternativas responde a reglas y convenciones que se dicen fácilmente:

- 1) predisponerse a la escucha y al intercambio con el otro –el diferente-;
- 2) cuidar el clima de la interacción;
- 3) valorar los componentes de la dinámica conversadora: gestos, miradas, distancias, tonos, posturas, silencios;
- 4) dar lugar a las historias de la vida cotidiana, al humor, al sentido común sin desentender el metalenguaje, la rigurosidad y la sistematización que exigen las reflexiones teóricas.

La **conversación** como praxis que prioriza la palabra del otro significativamente tiene un impacto político e ideológico ya que el individuo no delega su palabra ni su responsabilidad en los valores de las instituciones, en los absolutos de la cultura hegemónica, de clase, sino que los somete al tamiz de sus valores particulares. Y en ese movimiento intersubjetivo, en el encuentro con el otro/ los otros se va delineando la nueva frontera del nosotros.

- **Construcción de la tercera zona**

También podemos pensar la **frontera** como un espacio intermedio que entrelaza aquello compartido culturalmente expresable y lo inefable de la interioridad individual (Winnicott 1971); en esta tercera zona se ubica la experiencia cultural como lugar de transición (dialógica/conversacional) y a la vez en permanente construcción, espacio creativo y vital con límites móviles que en su hacer se libera tanto de los condicionamientos y las demandas propias como de los límites del afuera. Usando categorías de Angenot, podemos decir que es un lugar de *desclausuramiento*.

Otros puntos de encuentro interesantes los encontramos en la Zona de Desarrollo Próximo²⁴, categoría vigostkiana desarrollada a partir de la postura del autor de que la inteligencia humana es una creación cultural y en este sentido, se ocupa de analizar el interjuego dinámico entre lo que denomina el desarrollo real y el potencial; es decir, a través de complejos procesos de internalización los sujetos hacemos nuestro lo recibido en los diversos contextos culturales de interacción. Entonces, la ZDP se expone y expresa en la construcción dialógica en donde se producen los procesos posibles de ser materializados gracias a otros, hace referencia al intercambio transformador y al espacio de producción con otros en donde se definen las funciones potencialmente posibles. Y en este sentido, la consecuencia de ese encuentro es siempre novedosa, una suerte de tercera zona en donde es posible aproximar mundos lejanos, desarrollar potencialidades ocultas, exhibir diferencias, en fin, jugar. Acorde con la perspectiva crítica pretende resignificar los principios normativos universales y coloca a la enseñanza en una zona heterogénea excediendo el mero procedimiento técnico. Desde una visión instrumental, esta zona de tensiones es negada, legitimando una visión monológica que enajena y esclerosa los procesos de enseñanza.

²⁴ “(...) la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (L. Vigotsky: 1978: 133)

- **Estrategias y tácticas de intervención**

Los sentidos se encuentran en los signos del lenguaje con los cuales comprendemos el mundo y lo mantenemos o lo modificamos. Y con ellos y entre ellos andamos ejerciendo nuestra capacidad de intérpretes ofreciendo nuestra colaboración interpretativa, “como navegantes más o menos hábiles en el agitado mar de la significación”²⁵, buscando y propiciando *oportunidades* para encontrar sentidos plurales. Así es que nos movemos en ese “agitado mar” entre las coordenadas del tiempo y del espacio.

Moverse y accionar en el territorio de las teorías de la enseñanza nos desafía a trazar una cartografía tensionada entre las prescripciones de las tradiciones instrumentales y los desafíos de los postulados constructivistas; los cuales persiguen la habilidad para ceder turno y “dar la palabra” a otras voces, para ensayar movimientos prestos, suspicaces, oportunos, contingentes; para detectar y cazar lo inesperado, lo discontinuo, la diferencia.

Según apostemos sobre el *lugar* o sobre el *tiempo*, estaremos apelando a “estrategias”²⁶ o a “tácticas”. El teórico Michael de Certau (2000) llama “táctica” a las especulaciones y cálculos que no cuentan con un lugar propio, ni tienen una frontera visible, discreta y homogénea que permita separar al otro y visualizarlo como una totalidad. En ese “lugar del otro” se desdibuja el dominio panóptico, se socava el poder, todo se insinúa fragmentariamente y se vuelve necesario hacer de los acontecimientos, “ocasiones” para enseñar a jugar el azaroso juego del aprendizaje.

Las tácticas nos ponen en el lugar del *prestidigitador* que abre alternativas de conversación, habilita la entrada de lo cotidiano, de lo oculto, de lo que bulle por debajo, de la vida de extramuros. Nos demanda una actuación para “aprovechar” la ocasión y combinar inteligentemente elementos disímiles y heterogéneos, moviéndonos con los azares del tiempo, tomando al vuelo las posibilidades que ofrece el aquí y ahora.

Convencidos de que lo que acontece en el aula excede la simple trasmisión y recepción de información, en ese intercambio estratégico se entrelazan generaciones y sobre todo se reconstruye críticamente la cultura (Bixio, C. 2003).

Sobre la base de estas conceptualizaciones consideramos que nuestra tarea en la formación docente es colaborar en el perfil de un **estratega táctico**.

II.2. Acuerdos. Modus operandi

A lo largo de estos años y de acuerdo con Diker, G y Terigi F (2005), justificamos el desarrollo de la cátedra en el carácter político/pedagógico de la enseñanza y a partir de allí pudimos establecer algunos acuerdos, como por ejemplo, considerar que en los modos de prefiguración (o no) de lo dialógico se expresan las

²⁵ Andacht Fernando “Elementos semióticos para abordar la comunicación visual e indicial de cada día”, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, UNISINOS, s/f

²⁶ “Llamo “**estrategia**” al cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un “ambiente”. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar *propio* y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta”.XLIX-L

contradicciones y tensiones propias del juego de fuerzas que atraviesan los discursos educativos.

En el marco de la Pedagogía Crítica, los recorridos transitados nos permitieron establecer articulaciones teóricas entre los planteos pedagógicos didácticos generales y la problemáticas de la enseñanza de los saberes específicos en aspectos tales como:

a) presentar ambos espacios teóricos desde el debate, la reflexión y la necesidad de esfuerzos conceptuales, metodológicos y diferentes formas de intervención,

b) problematizar la relación educación- cultura- poder;

c) colocar en el centro de la escena pedagógica al lenguaje y a la dimensión dialógica de los procesos de construcción de conocimientos;

d) acordar un núcleo o puñado de postulados comunes y respetar la especificidad y diferencias de cada campo;

e) compartir informaciones, bibliografía, fichas de cátedra, materiales que se pasan de una a otra cátedra resignificándose en cada nuevo abordaje;

f) diseñar proyectos en conjunto, ejecutarlos, revisarlos y reajustarlos: las planificaciones, los recursos, las evaluaciones, las ponencias, los artículos.

Así, la perspectiva social del discurso pedagógico sustentada por la obra de Berstein, Basil (1993) se constituyó en una bisagra fundamental para ligar un posible entramado, ya que propone categorías que permiten interpretar las complejas relaciones entre el poder político, el discurso pedagógico de la reproducción y la distribución de las formas de conciencia. El dispositivo pedagógico se organiza a partir de la intervención del campo internacional en las políticas educativas del Estado para decidir qué principios dominantes deberán ser tenidos en cuenta en la organización del campo recontextualizador del discurso a ser reproducido. Estas decisiones epistemológicas permitieron establecer nexos teóricos y metodológicos que abren espacios para la comprensión de las complejas articulaciones entre la didáctica general y los campos especializados.

Es evidente que no pensamos en los procesos de cooperación como simples asimilaciones, sino como espacio de debate e interpelación continua entre ambos ámbitos del saber pedagógico, lo cual tiene sus costos y también sus réditos.

Desde el punto de vista práctico transitamos dichos procesos de múltiples y variadas maneras, por ejemplo compartimos el trabajo en equipo, participamos en la toma de decisiones, realizamos mesas de debates, intercambiamos bibliografía, compartimos el dictado de las clases y las instancias de los exámenes, diseñamos las consignas de evaluación, mantenemos aceiteada la comunicación.

Así, esta presencia compartida se materializó en la elaboración de una propuesta de la cátedra en su conjunto titulada "*Conversaciones en torno de nuestro objeto*"²⁷. Dicha producción colectiva plantea lo dialógico desde una doble perspectiva: desde el punto de vista teórico se destaca la preeminencia de la dialogicidad en la búsqueda de respuestas a la problemática de la Didáctica y, desde lo procedimental, la conversación (en equipo) se convierte en escenario de producción. Transcribimos a continuación una cita de dicho texto en donde se establecen los puntos de acuerdo

²⁷ **Equipo de cátedra:** ¿Teoría versus práctica o teoría de la intervención? Publicada como producción colectiva En: Revista AULA HOY. Ed. Homo Sapiens, septiembre, Rosario, 2007, (pág. 10 a 12).

mas salientes respeto de la problemática de la articulación de los campos *generales y específicos*

(...) “Todos estamos de acuerdo en poner en cuestión la visión parcializada de la didáctica y en cambio explicitar la importancia del sentido y la presencia de los aspectos generales y disciplinares involucrados en los procesos de aprender y enseñar. La mirada parcializada empobrece la interpretación de nuestro objeto de estudio. Entonces un punto en común en nuestro equipo es esta necesidad de diálogo, de entender que la complejidad de la enseñanza no se agota desde una mirada solamente, sino que se involucran unas y otras. Tratamos de encontrar conciliaciones en ese camino manteniendo nuestra propia identidad. La didáctica general se encarga de armar ese entretejido, es esa red contenedora, que permite el diálogo.”(Material de cátedra. Equipo de cátedra. Área Pedagógica. 2006)

II.3. Acertijos y revueltas

A continuación, algunas experiencias que dan cuenta de los modos en que se “traducen” los marcos teóricos en los espacios de las aulas; cómo “recontextualizamos” tanto el lenguaje científico de los contenidos disciplinares como los acuerdos metodológicos en experiencias de prácticas, las cuales podrán a su vez ser resignificadas a “lo enseñable” en los diferentes niveles del sistema educativo (secundario, superior). De la amplia gama de estrategias compartidas, aludiremos brevemente a tres: los juegos, el trabajo con la argumentación y las estrategias de evaluación integradora.

Dale qué...

Las estrategias lúdicas son una constante en la configuración didáctica de las aulas puesto que el juego incursiona en una zona de frontera que garantiza continuidades, especialmente en tres sentidos: como experiencia cultural, como acción y lenguaje y como herramienta didáctica. Sobre todo por la estrecha relación entre las prácticas lúdicas, la función imaginativa y el desarrollo de la inteligencia de los niños y adultos (Bruner J.:1995). Suma su particular referencia a la generación de un espacio vital e imaginario siempre asociado al placer y a la posibilidad de alterar libremente los límites convencionales de la realidad. La experiencia lúdica despliega necesariamente un territorio potencial y compartido que abre espacios a infinitas transformaciones establecidas de común acuerdo y asociadas a la fantasía potenciadora de Zona de Desarrollo Próximo, pues el sujeto que juega participa de las significaciones construidas y a la vez produce nuevas construcciones.

La instalación del “dale que”, sin censuras ni sanciones, instala temporalidades no convencionales permitiendo establecer entre los sujetos un vínculo que excede el orden cotidiano. En este sentido, la libertad imaginativa del juego abre espacio a infinitas combinaciones, acarreado el despliegue de procedimientos socio cognitivos que facilitan el camino hacia la adquisición de nuevos saberes más complejos y sofisticados. La recreación lúdica es infinita, pues invita no sólo a la recreación verbal sino también mediante la expresión gráfica, gestual y corporal, etc; sin perder de vista la condición esencial: el placer, la libertad, la imaginación y la exploración ingeniosa siempre con otros. Los juegos están al servicio y consideración de nuevos problemas y espacios imaginarios.

Por mencionar algunos ejemplos citamos los juegos dramáticos, simulaciones, juegos de imitación, juegos de socialización como “La Pecera”, de construcción como el juego de “La Torre” o juego de competencias como el “Juego de Cartas”.

La **Pecera**²⁸, dinámica utilizada para el análisis e interpretación de un texto que hace referencia a la problematización del objeto de estudio de la Didáctica. El trabajo de lectura grupal, escucha e interpretación colectiva, pone a prueba la capacidad de negociación a la vez que la forma dialógica de construcción de sentidos potencia el contenido del texto.

El **Juego de la Torre**²⁹ lo ponemos en práctica para traer al escenario del aula los “saberes previos” sobre los cuales abordar la complejidad de los procesos de construcción ahondando en las teorías del aprendizaje.

La tercera estrategia lúdica consiste en un **juego de cartas**³⁰ diseñado para presentar diversas estrategias didácticas -desde las formas básicas hasta las más complejas-. Luego de este panorama general se analiza las posibilidades y pertinencias cada una, las combinaciones posibles y los modos de usar el recurso de las cartas o tarjetas en distintas situaciones del proceso de enseñanza.

Observaciones: el resaltado da cuenta del apartado que refiere al juego y sus aportes a la formación docente.

¿Y... por qué? Enseñando a argumentar

Una *marca* decisoria del discurso crítico es la capacidad de usar reflexivamente el lenguaje para tomar posturas y dar razones fundadas por cada decisión asumida. La forma discursiva que da cuenta de ello es precisamente la **argumentación**; razón por la cual tiene un lugar de relieve en nuestras clases. Así, un nuevo cruce de fronteras nos permite traer desde el campo de las Ciencias del Lenguaje y del Análisis del Discurso los fundamentos teóricos y las operaciones prácticas para fundamentar los

²⁸ La pecera:

Objetivo: Leer distintos aspectos o partes del texto “Conversaciones en torno de nuestro objeto”.

Dinámica:

Los alumnos forman tres círculos concéntricos a la manera de pecera y cada círculo –por turnos- discute un problema mientras el resto mira y escucha.

Círculo 1: Debate sobre cómo fue la organización para la producción del texto. Porqué se plantea la conversación en un doble sentido.

Círculo 2: Porqué se alude a la teoría de la intervención y no la intervención sola.

Círculo 3: Cuáles son las diversas aristas del diálogo y porqué se pone en cuestión el monólogo encantado.

²⁹ Dinámica: se organiza al grupo total en subgrupos de no más de 10 personas.

La consigna es: Construir una TORRE lo más alta posible utilizando solamente los elementos que se tienen a disposición en el salón. Cuando todos los grupos hayan concluido su torre, la muestran y explican el proceso compartido. Sobre la base de dichas experiencias, se analiza en conjunto cómo se produjo y materializó la construcción.

³⁰ Se organiza el aula en grupos de igual cantidad de miembros. Cada grupo recibe unas 20 tarjetas. Cada una tiene la definición de una estrategia de enseñanza. En el reverso tienen que escribir el nombre de la estrategia definida. Cumplido el tiempo, se controlan las respuestas, se puntúa y el grupo ganador ¡tiene premio!

planes didácticos, los recortes de contenidos, los recursos mediatizadores, los cambios de rumbo sobre la marcha, los modos de abordaje, los procesos metarreflexivos, en fin cada hilo arbitrario o no que sostiene el tejido de las tramas didácticas.

Con el soporte de fichas de cátedra sobre la argumentación como estrategia del discurso docente, los alumnos analizan ejemplos de textos argumentativos, los producen y realizan ejercitaciones prácticas para responder a preguntas sobre *¿para qué me sirve esta materia, cómo defender posturas teóricas y epistemológicas ante colegas, de qué manera me ofrezco a cubrir una suplencia ante un/a director/a; puedo “vender” mi disciplina como objeto de deseo; cuál sería una buena pregunta de investigación, etc.*

El trabajo con el lenguaje nos permite desmontar y desentrañar las texturas argumentativas para volver a montarlas y tejer tramas propias en el juego de: recursos (uso de citas, ejemplificaciones, relaciones de ideas, descripciones, metáforas, etc.), marcadores textuales (conectores, puntuación), marcas de coherencia. Formas de uso en los géneros discursivos propios de la organización didáctica.

Saquen una hoja... (y háganla volar...)

Por su parte, las estrategias evaluativas dan cuenta también de un intento de articulación pues se plantean como bisagras/ umbrales / pasajes/ diálogo entre la teoría y la futura práctica desafiando a los alumnos a diseñar y recrear propuestas argumentativas en múltiples y variadas versiones.

Suelen resultar sumamente constructivos los **exámenes integradores** en tanto momentos de síntesis y oportunidad para que cada alumno –a partir de consignas desafiantes- decida qué y cómo mostrar lo más significativo de su aprendizaje.

Uno de estos exámenes –con el cual se cierra el recorrido de Didáctica, Curriauclum y Aprendizaje I- tiene el formato de **conversación** en pareja pedagógica³¹. Vale aquí lo dicho anteriormente sobre la conversación y su dinámica. Oírlos conversar entre ellos, dejándonos a los profesores como observadores atentos “desde afuera”, ¡fue maravilloso!

Otra instancia de evaluación, también en pareja pedagógica, consistió en analizar e interpretar un **caso** de enseñanza de sus disciplinas -propuesto por los profesores de cada profesorado-. El ejercicio de articulación de aportes teóricos, las lecturas y reflexiones individuales y grupales realizadas, los procesos de los seminarios generales y específicos apuntaban a desnaturalizar la configuración

³¹ **Consigna:** Tomando como referencia la experiencia transitada durante el desarrollo de la cátedra (general y específica), las instancias de metarreflexión, los apuntes de clases, los marcos teóricos desarrollados, las intervenciones didácticas realizadas por los grupos, etc. elaboren un **diario de ruta** en donde queden registradas las claves principales del **recorrido teórico** que pudieron construir en el cursado de la materia en relación con la **enseñanza de la disciplina** (historia, letras, ciencias económicas, portugués). Tendrán que señalar las características del camino/ruta, los procesos de aprendizajes vividos, sus momentos, los autores y conceptos que les permitieron avanzar, las postas principales, los atajos, los pantanos, los obstáculos, los aprendizajes logrados, etc. Es importante que en dicho recorridos se incluya “la memoria” de las **estrategias didácticas** desarrolladas y compartidas en la cátedra. Incluir en la **conversación** los aspectos trabajados sobre curriculum.

Para facilitar la producción dialógica conversacional, pueden utilizar los recursos que consideren más apropiados, por ejemplo afiches, láminas, filminas, dibujos redes conceptuales, etc.

didáctica y disponer de modo no lineal de las herramientas de análisis e interpretación de la compleja problemática de la intervención docente. El trabajo con los casos los puso en más de una situación de conflicto, lo cual los llevó a zonas de desarrollo más complejas.

La evaluación, en tanto componente transversal del proceso de enseñanza adquiere en las cátedras de Didáctica una doble complejidad (es parte del proceso y es contenido a enseñar). Estas modalidades evaluativas, de alguna manera, colaboran a reflexionar en tal sentido.

III.- Fronteras que se avizoran...

Vivir la práctica de la enseñanza y las metarreflexiones teóricas sobre ella como espacio de problematización, como un hacer que permite recrear las teorías, producir nuevos conocimientos, situarse en una tercera zona, nos encuentra en la producción conjunta de un pre-proyecto de investigación cuya pregunta – problema es precisamente: qué movimientos de sentido y de apropiación se habilitan en los distintos cruces o colaboraciones (de campos disciplinares, de dimensiones teórico-prácticas, de enfoques, etc.) cuando se enseña didáctica, curriculum y aprendizaje en las carreras de formación docente de la FHyCS.

Nos proponemos, entre otras metas:

.- Configurar un espacio de problematización del campo de las didácticas sobre la base de las múltiples articulaciones que ello implica/supone.

.- Revisar las líneas teóricas (políticas, pedagógicas, psicológicas y didácticas) que han tenido más impacto en el campo educativo en relación con la didáctica.

.- Reconstruir críticamente los procesos de intervención en las cátedras de didáctica I y II de los profesorado de la Facultad de Humanidades y Cs. Soc.

.- Proponer estrategias de acción que retroalimenten tanto el proyecto de formación docente como proyectos de extensión y de investigación.

Cualquiera sea la acción, pretendemos colaborar con la resignificación del andamiaje teórico y la mejora de nuestras intervenciones para formar docentes y sobre todo para abrir cada vez nuevos espacios de indagación.

**Alarcón M. Raquel
María**

di Mónica Rosa

Bibliografía

- Alarcón Raquel (2008) "Entre lo general y lo específico. Territorio para el profesor de Letras", Congreso Nacional de Formación Docente - UNNE-Resistencia octubre 2008.
- - - - - (2010) "Alfabetización semiótica. Cita en sitios de borde", Tesis doctoral, CEA, UNC, sept. 2010 (inédita)
- Bernstein, Basil (1993) *La estructura del discurso pedagógico* Madrid, Edit. Morata..
- Bixio, Cecilia (2003) *Como Planificar y evaluar en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.
- Bruner, Jerome (1995) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid , Ed. Alianza.
- Camblong Ana María (2005) *Mapa Semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. UNAM, Secretaría de Investigación y Posgrado, Programa de Semiótica, Posadas, Mnes.
- Camilloni, Alicia(2000): *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- De Certau M. (2000) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, Univ Iberoamericana. Inst Tecnol y de Est Sup de Occid
- de Haro y otros (2005) "Una propuesta didáctica sociocrítica para la formación docente de la FHyCS " en *Revista: Estudios Regionales*. Secretaría de Investigación y Post grado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM
- Diker, Gabriel, Terigi, Flavia (2005): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Edit. Paidós.
- Di Módica Rosa María (2008) "Entre lo general y lo específico. Fronteras de un nuevo territorio", Congreso Nacional de Formación Docente- UNNE-Resistencia: 30 y 31 octubre 2008.
- Material de cátedra: "Conversaciones en torno de nuestro objeto" (2006). Equipo de cátedra. Área Pedagógica. Fac. de Humanidades y Ciencia Sociales.
- Peirce, C. S. (1988) *Escritos lógicos*, Madrid, Ed. Alianza
- Schön Donald (1994) *La formación de profesionales reflexivos* Bs.As. Paidós
- Vigotski, Lev S.(1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica grupo Editorial Grijalbo. Barcelona. .
- Vigotski, Lev S(1997) *La imaginación y el arte en la infancia*. Red Federal de Formación Docente Continua. Material de distribución del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.
- Winnicott, D. W.(2005): *Realidad y Juego*. Ed. Gedisa

2) ponencias

CONGRESO SEMIÓTICA

ITINERARIOS SEMIÓTICOS A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA LÚDICA.

Autora: Rosa María Di Modica

Dirección electrónica: rodimodica@yahoo.com

Proyecto de investigación: “El juego en los procesos de intervención escolar”

Directora del proyecto: Ana Maria Camblong

Institución: Instituto de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias sociales. Universidad Nacional de Misiones

Palabras clave: Juego, jugar, sentido, cultura, Puro Juego, espacios ficcionales.

Resumen:

En el marco de la teorización educacional crítica, realizamos indagaciones ligadas a la presencia del juego y sus modalidades de materialización en diversas esferas del contexto escolar. Nos interesa explorar desde la frontera pedagógica y semiótica las formas de mediación y las construcciones de sentido que realiza el docente cuando refiere a la experiencia lúdica en contextos educativos de umbralidad; analizar las posibilidades y conflictos que emergen en su materialización en conjunción con las matrices prescriptivas que atraviesan los discursos pedagógicos actuales.

El juego hace referencia a un espacio vital cuya particularidad consiste en permitir a los sujetos ingresar a una dimensión imaginaria que se asocia al placer y a la posibilidad de alterar la fijeza de los sentidos; así puede entenderse al juego como una experiencia fáctica capaz de reinventar secuencias, en donde circulan tiempos simultáneos, instantáneos, superpuestos, persistiendo en un reordenamiento independiente, despreocupado y libre del orden convencional. También el jugar excede sus modos y variedades, expone espacios ficcionales que despliegan lenguajes y tramas plurales. Además, la experiencia lúdica como mimesis asegura el entrenamiento de la vida cotidiana: poesías, cantos, rimas, canciones, exponen memorias y significados contruidos. Michel de Certeau establece puntos de encuentro entre los términos Memoria-Cotidianeidad-Vecindad; de hecho el juego entrelaza lo Vecinal y se hace presente en una multiplicidad de tiempos, prácticas espaciales y modos de hacer.

En este sentido, la recuperación de los itinerarios lúdicos aprendidos en la infancia y encarnados en la historia de los sujetos requiere la recreación conjunta de experiencias que los vivifiquen sin excluir la libertad, su carácter imprevisible y la alegría del Puro Juego. (Ch. Peirce. 1908).

Ponencia

¡Qué mayor placer poder traer a nuestra memoria de adulto escenas de la infancia pobladas de cuentos y juegos! Entre la familia y la escuela, éstos habitan una zona que va en busca de un mundo propio, entretejido artesanalmente en las tramas de la vida de todos los días: poesías, cantos, rimas, canciones-juegos, resisten el paso del tiempo sin otra finalidad más que el Puro Placer del “como si”. Así, mi aporte al proyecto: “Trabajo intensivo en los umbrales para la Alfabetización en Misiones”³² está asociado a la instalación de un taller de juego, en el módulo estrategias alfabetizadoras de la Especialización en Alfabetización Semiótica.³³

En investigaciones anteriores nos hemos ocupado de estudiar los procesos de materialización de los discursos críticos en algunas esferas de producción escolar. En el actual proyecto titulado:

“El juego en los procesos de intervención escolar”³⁴ nos proponemos estudiar los procesos de materialización de la experiencia lúdica y sus consecuencias prácticas en diversas instancias de producción de la trama pedagógica: producciones de los egresados de la Especialización

³² Proyecto de investigación: “Trabajo intensivo en los umbrales”- Parte II – Código 16H205 – 2006/2008 – Codirección: Dra. Ana María Camblong, Mg. Liliana Daviña – Secretaria de Investigación y Postgrado- Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales- U.Na.M.

³³ Taller: “El juego en el marco de las estrategias alfabetizadoras”. Módulo: Estrategias Alfabetizadoras. Proyecto en Alfabetización Semiótica. Programa de Semiótica. Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

³⁴ Proyecto de Investigación: “el juego en los procesos de intervención escolar” Código 16 H / 264 – Directora: Dra. Ana María Camblong - Secretaría de Investigación y Postgrado Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Misiones- Marzo 2009

Superior en Alfabetización Semiótica, observaciones áulicas de docentes que no hayan transitado dicha instancia de capacitación, Documentos Curriculares de los I.F.D.C. como así también algunas planificaciones de las cátedras de Didáctica de I.F.D.C. En este sentido nos interesa indagar sus recorridos por la trama dialógica, sus conflictos y contradicciones con el fin de observar las prefiguraciones de la memoria discursiva que dibujan los enunciados cuando aluden al juego en contextos de enseñanza.

Aunque es conocida por todos la intensidad de los procesos imaginativos de los niños, la escuela sigue privilegiando modos de aprendizaje que excluyen el juego, la creatividad, la fantasía.

Es necesario recurrir a una visión más ampliada de los procesos cognitivos; en este sentido cuando hablamos de inteligencia, no estamos haciendo referencia a una función aislada ni a un receptáculo orgánico, sino más bien a las particulares representaciones de la realidad que los humanos tenemos a nuestra disposición y a sus variadas formas de materialización: percepción, memoria lógica, imaginación, análisis, síntesis, etc.

Michel De Certeau establece puntos de encuentro entre los términos memoria-cotidianeidad-vecindad; la memoria, dice, no remite únicamente al pasado sino que entrelaza lo vecinal y se hace presente en una pluralidad de tiempos, prácticas espaciales y modos de hacer. Podríamos afirmar entonces que la presencia del juego en las aulas abonaría la posibilidad de establecer continuidades entre los sentidos construidos en las interacciones vitales de los sujetos y la especificidad de los lenguajes escolares. Entendemos que los juegos y sus variedades representan, nada más y nada menos, que experiencias encarnadas en nuestra historia y a las que, por suerte, podemos regresar tantas veces como nuestro deseo así lo indique.

En este sentido, el enfoque crítico de la educación pretende resignificar los principios pedagógicos que reducen la enseñanza al mero procedimiento técnico; así mientras la lógica instrumental privilegia prácticas de enseñanza centradas en la repetición anquilosada desprovista de significado y sentido, la presencia del juego, como mimesis, pone en evidencia la importancia del entrenamiento del niño en acciones reguladas como base de hábitos y de todo aprendizaje.

Por su parte J. Bruner (1995) nos recuerda el valor educativo de la experiencia lúdica, en estrecha relación con la función imaginativa sumado al carácter integral que requiere su materialización; así en su andar pone en escena gestos, movimientos; incluye el reconocimiento del propio esquema corporal, su valoración, el registro de las posibilidades de movimientos y ritmos. Agrega además el carácter funcional y expresivo de la voz, la dicción, la modulación, la intención del hablante, matices, volumen, velocidad; siempre en relación con otros.

Abordamos el juego en sentido amplio como dispositivo complejo; Huizinga J., lo entiende como una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, con reglas absolutamente obligatorias aunque libremente aceptadas, acción que tiene un fin en si misma y va acompañada por un sentimiento de tensión y alegría, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente.

Llevado al campo de la enseñanza diríamos que recupera el sentido dialógico de la producción, transmisión y recepción del conocimiento humano, tiene vinculación estrecha con la Zona de Desarrollo Próximo³⁵ porque el sujeto que juega participa de las significaciones atribuidas al mismo, y a la vez produce sentidos que se expresan en acciones concretas (Vigotsky 1988).

Ya situados en el campo de la enseñanza lo lúdico se diversifica según sus funciones y usos, a saber: a) como experiencia cultural vivida facilita el acceso al universo escolar, b) como acción y lenguaje se torna proveedor de contenidos y textos potentes, y c) en su versión instrumental aporta herramientas para la producción de saberes en contextos áulicos. La presencia de la experiencia lúdica en el espacio escolar prefigura la posibilidad de generar una zona que pone en evidencia procesos discursivos, cognitivos y prácticos en toda su variedad y aprendidos en la historia vital de los niños. Como lugar actuado se expresa en el hacer comparable para algunos autores con una esfera mágica y transparente. Esfera por su significado contenedor, mágica porque en ella todo se puede transformar y transparente porque la sensación lúdica es captada y sentida sólo por quienes intervienen. (Glanzer, M.; 2000)

Desde esta perspectiva la presencia del juego en situaciones de umbralidad asegura la recuperación en las aulas de las construcciones cognitivas, afectivas y sociales aprendidas en las tramas vitales de los niños y docentes. De allí que de la presencia de un taller de juego en el proyecto de Alfabetización Semiótica asegure la generación de un espacio en donde los docentes no solo comprendan su importancia como propuesta alfabetizadora, sino que además desplieguen en conjunto sus memorias y recursos lúdicos.

El taller y los itinerarios a través de la experiencia lúdica en la formación de los docentes alfabetizadores.

Con el énfasis puesto en lo procedimental, la metodología de taller, admite la configuración de variadas estrategias: trabajos individuales y grupales, ejercicios con el cuerpo y la voz, reconocimiento de las variaciones rítmicas corporales y temporales, juegos comunitarios, dramáticos, etc. Todo ello con la intención de resignificar, desde la frontera pedagógica y semiótica, los sentidos que los docentes atribuyen a la experiencia lúdica en

³⁵ “(...) la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” L. Vigotsky, 1988: 33

contextos educativos de umbralidad conjuntamente con las formas de entender el aprendizaje escolar. Dicho de otro modo, al tiempo que jugamos construimos criterios y herramientas para pensar la mediación docente.

Se trata entonces, de comenzar poniendo en escena los propios alfabetos lúdicos y sus textualidades para multiplicar nuevos sentidos hacia adelante, es por ello que el camino hacia su inclusión como estrategia alfabetizadora comienza por la recuperación de las significaciones construidas por los niños (y los docentes) en los contextos culturales. Y aunque ensayamos múltiples configuraciones nuestros itinerarios suelen comenzar por el reconocimiento de las infinitas maneras de nombrarlo en la vida cotidiana: “mi honestidad está en juego”, “me juego por vos”, “el amarillo y el violeta hacen juego”. Es decir son los usos sociales en sentido amplio, aquellos que definen sus polisémicas formas y modalidades.

Pero además, los juegos con distintos objetos, el juego simbólico y el dramático, los juegos constructivos y aquellos reglados, los motrices o funcionales exponen artefactos materiales y simbólicos habilitantes de ciertos modos de conocer disponibles, y en este sentido guardan relación con el desarrollo de los procesos sociocognitivos. Sin dudas dichas materializaciones lúdicas expresan textualidades para el aprendizaje de la lectoescritura. En efecto, el texto hace referencia a la materialización concreta de una actividad comunicativa junto con la variedad de códigos que despliega no sólo con palabras sino también con gestos, imágenes, tonos y matices..

El juego funcional centrado en el ejercicio de formas, movimientos y acciones se cuele, por ejemplo, en el siguiente enunciado lúdico: “Al paso, paso, paso; al trote, trote, trote; al galope, galope, galope”, que incita a la recuperación del Puro Placer motriz.

Pensamiento y lenguaje se entrelazan en las posibilidades creativas del juego simbólico en donde un simple palo puede ser una varita mágica, un caballo, o la caña de pescar. Una piolín, el hilo del teléfono, la soga para saltar, un collar o una víbora. Y el compañero—cómplice un monstruo, o un oso, una bruja o un señor; la complicidad remite a los necesarios acuerdos tácitos y explícitos que convoca a los jugadores.

Entre los juegos reglados encontramos aquellos que prescriben sus condiciones de realización y también los aprendidos en el seno de las comunidades transmitidos oralmente de generación en generación: la paloma blanca, saltar y brincar, arroz con leche, la rayuela, la capichua o la payana. El ladrón y el policía, la mbopa, las escondidas, el Martín Pescador. En este sentido, los juegos-canciones constituyen textos de alta potencialidad alfabetizadora, recordemos por ejemplo: “a la tira y afloja/ perdí mi dedal/ cuando yo diga tira/ tienes que tirar/ o cuando yo diga afloja/ tienes que aflojar”. Enunciado lúdico que conjuga cuerpos, palabras y movimientos.

Por otro lado, consideramos que el juego dramático merece una especial atención, dada la complejidad y riqueza que despliega. Situados en este lugar, los participantes van construyendo secuencias que entretujan y conforman una trama, hechando mano a la actividad simbólica-funcional y reglada; en su devenir se entrecruzan lo dicho con lo actuado en contextos narrativos y dramáticos. Cuando el niño juega a la mamá y al papá, a la maestra o a los animales del campo pone en escena protocolos de la vida cotidiana.

Hasta aquí hemos visto distintas modalidades de juegos, aunque no se agotan en ellos, pues la experiencia lúdica habilita la posibilidad de ir un poco más allá dando cuerpo a un hacer placentero que admite la libertad de poner en tensión la fijeza de los sentidos conocidos. Por ejemplo, “pajarito tan bonito ¿a dónde va?”, “a la acera verdadera, ping pong fuera”, no alude a un juego concreto sino que evidencia las múltiples posibilidades del lenguaje sin más pretensión que decir jugando.

“(…) de hecho es Puro Juego. Pero el juego, todos lo sabemos, es el libre ejercicio de nuestras capacidades. El Puro Juego no tiene reglas, más allá de la ley misma de la libertad. Es imprevisible. No tiene proyecto más allá de la recreación” (Peirce, 1908; 191).

En este sentido, el pasaje del Puro Juego al juego como estrategia alfabetizadora estaría dado por la recreación conjunta de experiencias que vivifiquen aquellos aprendidos en las historias vitales tratando de resguardar su condición esencial: el placer, la libertad y la imaginación.

Y para finalizar qué mejor traer la voz y la palabra de un docente en proceso de capacitación:

“Este tomar prestado, el juego, y llevarlo del patio al aula, nos permitirá acercar los elementos del lenguaje que le son significativos a los niños para llevarlos a producir emisiones más complejas, transformando la acción de jugar en pensamiento y escritura”

(En trabajo final para la acreditación de la Especialización en Alfabetización Semiótica).

Bibliografía

- **Alarcón, Raquel** (2005) *Propuesta estratégica de alfabetización en los umbrales*. Material mimeografiado en Módulo: estrategias alfabetizadoras. Especialización en Alfabetización Posadas. Intercultural. Programa de Semiótica. Universidad Nacional de Misiones.
- **Bruner, Jerome:** (1995) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Ed. Alianza.

- **Camblong, Ana.** (2005). *“Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones”*. UNaM, Facultad de Humanidades y Cs. Sociales. Secretaría de investigaciones y Postgrado Programa de semiótica.
- **Caillois, Roger:** (1986) *Los juegos y los hombres*. México. Ed. Fondo de Cultura
- **De Certau, M:** (1996) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México.
- **Di Modica, Rosa:** (2005). *Conversaciones en torno del discurso crítico en la escuela*. Posadas. En Estudios Regionales. Revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de humanidades y Ciencias sociales. Universidad Nacional de Misiones.
- **Glanzer, Martha:** (2000) *El juego en la niñez*. México. Edt. Aique.
- **Huizinga, J.:** (1972) *Homo Ludens*. Madrid. Ed. Alianza.
- **Peirce, Charles:** (1908) *Un argumento olvidado a favor de la realidad de Dios*, en *The Hibbert Journal*. Octubre-
- **Vigotski, Lev S:** (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica grupo Editorial Grijalbo.
- **Vigotski, Lev S:** (1997) *La imaginación y el arte en la infancia*. Capital Federal Red Federal de Formación Docente Continua. Material de distribución del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.
- **Winnicott, D. W.** (1971) *Realidad y Juego*. Barcelona. Ed. Gedisa

AUTORAS: *Lic. Claudia Mariana Santiago y Prof. Rosa María Di Mónica.*

TÍTULO DEL TRABAJO: *La Práctica Docente en juego. Reflexiones en torno de una experiencia vivida.*

II Jornadas Nacionales: Prácticas y Residencias Docentes. Universidad Nacional de Córdoba. 2006

PROCEDENCIA: *Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Posadas. Misiones.*

EJE: *Práctica Profesional*

“Donde antes hubo un espectador, que ahora haya un participante” Bruner 1986.

La práctica docente nos sitúa cotidianamente en una encrucijada en la que se juega la tensión del encuentro, como consecuencia de un hacer siempre con otros, a partir del cual se resignifican y construyen los actores educativos. En este marco intentaremos sumar algunas reflexiones sobre una experiencia vivida: la del lugar del juego en la Formación Docente. No pretendemos agotar el tema, tan solo mostrar una arista de la complejidad inherente a este campo de la práctica profesional.

El Área Pedagógica, en el marco de la teoría crítica, tomó decisiones curriculares y construyó espacios concretos para instalar y materializar en la Formación Docente aquello que el modelo hegemónico había dejado afuera: los procesos subjetivos, el diálogo, el cuerpo, la palabra del otro. Si miramos retrospectivamente estos 20 años reconoceremos los avatares y vicisitudes transitados en la búsqueda de estos espacios; vivimos avances, retrocesos, cristalizaciones y replanteos pero siempre volvimos al ruedo.

Nunca nos abandonó la convicción de que era posible crear la *gran ocasión* para ocupar un intersticio que nos permitiera entender la crisis en su versión posibilitadora de replanteos y cambio.

Nos dimos y nos damos el permiso de correr del lugar de la prescripción, de la regla pre-establecida, de la planificación segura, de la utilidad de cada acción, de construir en equipo espacios que nos permitan pensar la práctica como una zona de

encuentros inciertos (no siempre previsibles) entre sujetos, teorías, contextos sociales y mundos posibles.

En la estructura curricular inicial de Formación Docente , los grupos operativos de *Orientación y Profesión Docente*, de *Identidad y Profesión Docente*, los *Talleres de salud y sexualidad*, los *Talleres teatrales*, se ocuparon de recuperar estas facetas perdidas del quehacer educativo y asumieron el riesgo de poner el cuerpo y la palabra en escena.

El complejo marco socio educativo, los movimientos y transformaciones de los procesos escolares pusieron en tensión estos espacios, allí los ejes de trabajo se fueron resignificando en función de los requerimientos de la práctica cotidiana.

El enfoque socio-crítico en el cual nos inscribimos plantea al docente al docente esfuerzos teóricos y metodológicos, pues en el campo específico de la práctica se reconoce una tensión difícil de resolver entre la herencia academicista/positivista y las propuestas de revisión crítica. El espacio educativo lejos de ser “un campo orégano” deja entrever conflictos y disociaciones entre los marcos conceptuales, los modelos de actuación construidos (históricamente) y la vida cotidiana en las instituciones educativas.

En la actualidad el taller de La Voz, el Cuerpo y el Juego está situado en la cátedra Práctica III, instancia final del trayecto de Formación Docente. Esta instancia de umbral pone en escena el rol profesional; el practicante transita este espacio de fronteras borrosas, esta tercera zona diría Winnicott que lo coloca frente a un universo concreto difícil y temido.

Winnicott, entiende a esta zona intermedia como *el lugar de las construcciones simbólicas, como frontera entre el yo y el mundo... especie de territorio liberado, el lugar donde se dejan las marcas, donde se ponen los gestos*, es justamente allí en donde el practicante materializa los primeros bosquejos de su mediación docente.

Entre los principales fundamentos del taller figura la idea de que el juego como práctica cultural es un puente mediador en el espacio de la tercera zona, a partir de él se hace posible transitar de un lado al otro de la frontera, es decir ir de lo socialmente establecido hacia otros mundos, jugar un “como sí” y probar sin miedos nuevas representaciones del mundo real.

Por ello compartimos con los practicantes un concepto de planificación que nos traslada a esa tercera zona:

“Planificar tendría que ser una acción tan creativa, tan juguetona y audaz que nos permitiera disfrutar de la incompletud de nuestro hacer, sabiendo de antemano que nunca será posible llevarla al aula tal cual, sabiendo de antemano que siempre es y será una acción falaz, modificable, recreable.” (Bixio, Cecilia: 2002).

En este sentido, creemos que el juego se constituye en una experiencia que recupera otra faceta de la mente humana: la destinada a la imaginación que nos permite recrear sentidos y resignificar la experiencia. El proceso imaginativo propio de la dimensión lúdica articula en su complejidad las huellas de la memoria, las experiencias acumuladas, los significados construidos; no se crea desde la nada sino desde un tapiz (tamiz) de experiencias.

Llevado al terreno de la formación docente el juego aporta experiencias significativas en varios sentidos: en lo disciplinar propiamente dicho, en el campo de las didácticas y en las prácticas profesionales; el sujeto en formación puede entretejer a lo largo de este recorrido formas no naturalizadas o establecidas abriendo así posibilidades de explorar, indagar, conocer, curiosear. Graciela Montes llama a este espacio de tránsito entre el juego y la creatividad “frontera indómita” y dice al respecto:

“... Es muy difícil ayudar a ensanchar la frontera de otros cuando la propia está encogida, apelmazada. Es casi imposible hacer que la cultura se convierta para otros en experiencia cuando es para uno sólo un dato del mundo exterior, un trámite...”

Para nosotras el juego forma parte nodal de los ensayos de las prácticas docentes, si las entendemos como formas de mediación no prescriptas las cuales nos animan a mirar el mundo desde otro lugar. Jugar, significar, inventar modos de abordar y resolver problemas, abrir espacios para construir procedimientos y sentidos, establecer lazos de comunicación en fin ir más allá de la información dada y construir mundos posibles.

Desde nuestra experiencia pudimos reconocer en el juego un lugar de encuentro pero sobre todo de puesta en escena del propio cuerpo y del otro. Este aspecto de la dimensión dialógica naturalizada requiere tomar conciencia de que la mediación docente se expresa en un “hacer cuerpo a cuerpo con otro”; no asumir esto supone una práctica fragmentada generadora de obstáculos profesionales.

En síntesis, el alumno situado en el campo de la acción pedagógica propiamente dicha, requiere poder reconocer algunas experticias que no se socializan habitualmente, ellas son el cuerpo, el lenguaje y los modos de ponerlos en escena. Si bien, estos

aspectos fueron trabajados a lo largo del trayecto formativo, consideramos que esta instancia de “umbral” reclama su delimitación y tratamiento específico.

“Los cuerpos no son espacios aislados, monádicos y fuera de lugar, sino que son el resultado de tradiciones intelectuales y de la forma como dichas tradiciones nos han disciplinado para entenderlas, los cuerpos tienen una fuerte implicación en la construcción de la metáfora a través de las cuales se construyen las tradiciones. Por lo tanto, no podemos pasar por alto los cuerpos. Pero aunque esto sea evidente, la institución educativa ha tenido un clamoroso éxito en ignorar el cuerpo tanto en la teorización de la práctica educativa como en las prácticas de las teorías educativas”. (Mc Laren, Peter 1997).

No es casual que el juego esté excluido de las prácticas pedagógicas monológicas tradicionales pues él es una voz constitutiva de una visión dialógica de la enseñanza; es preciso que los sujetos en formación transiten experiencias que habiliten espacios *indómitos*. Consideramos que el juego se asocia en algunos puntos con la perspectiva crítica de la educación y el aprendizaje; como dispositivo complejo, nos ayuda a resituar y resignificar en una misma trama aquellos hilos que la racionalidad tecnocrática dejó afuera, por ejemplo la acción situada, el sujeto dialógico, la actividad cultural, los procesos comunicacionales, la creatividad, la vida cotidiana.

En este sentido el juego, como experiencia creativa, constituye para el futuro docente *“...una oportunidad para la exploración, la invención, un espacio para pensar, hablar y negociar”.* (Bruner J. 1995)

De cómo transitamos la tercera zona.

El taller en sí mismo se transforma en un lugar vital: espacio y tiempo son resignificados, se flexibilizan los roles, el cuerpo y la voz se ponen en escena, etc.

Se ponen en juego los cuerpos y el espacio áulico, y así las sillas se transformaron en trenes, montañas, barcos, las camperas en capas de reyes y la música, las máscaras y los trapos nos ayudaron abrir la puerta para pensar en diversas formas de mediación.

“...durante los distintos talleres hubieron situaciones que considero muy movilizantes y si bien me colocaron en una postura comprometida, me tranquilizaba pensando, que si no salía perfecto el trabajo, mi acción no sería censurada ni descalificada. Como futura docente pienso que es importante vivenciar estas

experiencias y valorar también el enriquecimiento que se produce al escuchar y ver al otro cuando se expresa en un ambiente de confianza”. (Alumna de Letras 2005)

J. Bruner nos plantea el juego, como poderosa herramienta de aprendizaje, ya que nos remite, dice él, a ese maravilloso pasaje de mero testigo de las prácticas culturales a un protagonismo transformador de las mismas. L. Vigotsky se refiere al juego como una experiencia que abre espacios posibilitadores de intercambio, para él la zona de desarrollo próximo se materializa en un diálogo transformador posible a través del lenguaje y producto del encuentro con otros.

“...establecer un espacio de juego, enseñanza y aprendizaje, de manera conjunta y no en estancos separados, nos lleva a redescubrir las posibilidades de nuestro propio juego y repensar estrategias didácticas donde estén incluidas la alegría y el placer, y que permitan jugar e imaginar. Podemos pensar al juego como la base de las “nuevas prácticas” y de cambios estructurales, como una manera de introducir quiebres en los ritualismos, de alejarse de la idea de orden y de la dicotomización escolar, y además, como una manera de desarrollar en los alumnos (y en nosotros mismos) la intervención reflexiva dado que jugar permite el análisis, la comparación de opiniones, la síntesis de datos, la comprensión de causas y consecuencias, la diferenciación de puntos de vista. Al mismo tiempo, mediante el juego podemos reflexionar sobre nuestras prácticas y recuperar el sentido artístico de la enseñanza...”. (Alumno del Prof. De Ciencias Económicas 2005)

En pleno juego, docentes y alumnos practicantes construyen códigos, acuerdan experiencias que invitan a recrear espacios vitales y a construir herramientas para una mediación docente que integre la dimensión dialógica y la dimensión corporal.

“...las actividades del taller me hicieron reflexionar sobre las barreras que concientes e inconscientemente se instauran cuando nos instalamos frente al otro. Esta dificultad tiene su matriz en hábitos culturales y escolares incorporados. Así debemos tomar conciencia de la importancia de un cambio real en nuestra conducta, siendo capaz de sentir la presencia del otro, escucharlo, leer sus movimientos, sus gestos...”. (Alumna de Letras 2005).

La metodología del taller nos permitió poner el énfasis en los contenidos procedimentales entendidos estos como un conjunto de saberes que desde la acción permiten llegar al concepto. En esta instancia de trabajo el taller no posibilitó integrar dos aspectos de la experiencia: vivenciar situaciones didácticas integradoras y construir criterios y herramientas para pensar instancias de mediación docente; es así como el

proceso de teorización permitió volver a la práctica para transformarla, mejorarla, resolverla. Es a partir de esta experiencia “vivida” que los futuros docentes podrán obtener nuevos elementos para entender y explicar otras situaciones de enseñanza aprendizaje.

Los recursos metodológicos utilizados en el taller fueron: dinámicas grupales, problematizaciones, técnicas lúdicas y de expresión, dramatizaciones, etc.

Los hilos de esta trama tejida nos conducen nuevamente a reconocer las marcas de los comienzos, cuando en el año 1985 en el Aula Magna de la Facultad de Humanidades alumnos y docentes respirábamos nuevamente el retorno de la democracia y celebrábamos la reapertura de los profesorado de Letras e Historia.

La reflexión, el trabajo grupal, los textos alternativos y el juego fueron los ejes estructurales de la experiencia inicial del Área Pedagógica.

Fue una experiencia atrapante, imposible permanecer al margen. Nuestros cuerpos estaban necesariamente implicados; allí radicaba la fortaleza de esta experiencia.

Y así en plena Aula Magna nos permitíamos jugar con representaciones, invitar a la poesía, a la música, o inventar un discurso “pedagógico” con máscaras y trajes carnavalescos.

Pusimos en escena la posibilidad de cuestionar a través de acciones concretas la visión dicotómica del modelo dominante de Formación Docente.

Afirma J. Bruner que el juego no es solo juego infantil, en el adulto es una forma y una actitud sobre como usar la mente. El juego tiene mucho que decirnos a aquellos que hemos elegido ejercer la función cultural de enseñar.

BIBLIOGRAFÍA

Bixio, Cecilia. (2002). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de aprendizaje.* Homo Sapiens.

Bruner, J. (1995). *Acción, Pensamiento y Lenguaje.* Alianza. Madrid.

Camilloni, A.; Davini, M.C. y otros. (2001). *Corrientes didácticas contemporáneas.* Paidós. Buenos Aires.

Edelstein, Gloria; Coria, Adela. (1995). *Imágenes e imaginación en la docencia.* Kapeluz. Buenos Aires.

Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez.* Aique. Buenos Aires.

Montes, Graciela. (1999). *La Gran Ocasión.* Eudeba. Buenos Aires.

Rodríguez Rojo, Martín. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. La Muralla. Madrid

Seth Chaiklin y Jean Lave. (2001). *Estudiar las prácticas–Perspectivas sobre actividades y contextos*. Amorrortu. Buenos Aires.

Vigotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores de la inteligencia*. Grijalbo. México.

Winnicott, D.W. (1971). *Realidad y Juego*. Gedisa. Barcelona.

3) propuestas de capacitación y talleres en ámbitos académicos diversos.

FORMULARIO PARA LA PRESENTACIÓN DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN
(Resolución CS N° 056-03)

1. Denominación o título del proyecto

La voz y el cuerpo en juego: El hacer integral de la práctica docente

2. Área temática

Práctica Pedagógica. Didáctica

3. Director /Codirector del Proyecto/ Equipo de trabajo

Apellido y Nombre	DNI	Función	Cargo docente	Afectación horaria al Proyecto
Di Mónica, Rosa M.	11,673,026	Directora.	Titular	S/afectación
Integrantes del proyecto				
Antonio, Marina S.	30.255,117	Extensionista	s/c cargo	

Correo Electrónico: rodimodica@yahoo.com.ar

4. Unidad de Gestión y Unidad Ejecutora

Unidad de Gestión	Unidad Ejecutora
Secretaría de Extensión – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales	Programa de Articulación en Educación

5. Objetivos

Generales:

- Se espera que a través del seminario taller los docentes y alumnos del IFD N° 4 de Oberá compartan y transiten experiencias lúdicas que integren la voz/cuerpo y comprendan su implicancia en la práctica docente.

Específicos:

- Recuperar el juego como experiencia cultural vivida para resignificarlo en función de los variados contextos de enseñanza.
- Vivenciar el juego/cuerpo como un espacio de intercambio y creación con otros.
- Construir recursos que permitan ampliar y enriquecer las propuestas didácticas en los ámbitos áulicos.
- Reflexionar acerca de la importancia del uso y cuidado de la voz en la tarea profesional

Fundamentación

El carácter integral de la práctica docente nos invita a reconocer algunas experticias que no se socializan habitualmente, ellas son el cuerpo, el lenguaje sus tonos y matices y sus diversos modos de materialización. En este sentido, en el marco de las actividades propuestas por el CAIE y financiados por el PROMEDU se

reconoció la necesidad de fortalecer dichas dimensiones, poniendo el foco en los aspectos asociados con el uso de la voz en contextos de enseñanza; sabemos que la acción pedagógica se encuentra mediatizada por un saber cuya intencionalidad no puede eludir el mensaje que produce el cuerpo.

Así, nos proponemos, a través de la metodología del taller, desplegar una variada gama de experiencias tales como: trabajos grupales, ejercicios con el cuerpo, la voz (entendida como la proyección del cuerpo en movimiento), canto y canciones, juego con palabras y acciones, juegos dramáticos y juegos teatrales. Los ejercicios incluyen el reconocimiento del propio cuerpo, esquema corporal, su valoración, el registro de movimientos y ritmos, espacios, las múltiples posibilidades combinatorias de las palabras. Los gestos, las posturas corporales proyectan y comunican sentidos y significados.

Consideramos importante generar una variedad de experiencias lúdicas que aborden, por un lado el reconocimiento de la propia corporalidad y el carácter funcional y expresivo de la voz y, por el otro el juego como andamiaje potenciador de la Zona de Desarrollo Próximo. En este sentido, facilita el pasaje a otros universos de significación ya que el sujeto al participar realiza nuevos aportes que se expresan en acciones concretas. También, como estrategia didáctica los juegos habilitan la recuperación de prácticas lectoras conocidas y a la vez promueven la invención de nuevas formas de abordar los TEXTOS.

Haremos referencia al TEXTO como toda actividad comunicativa productora de sentido que puede estar constituido por material lingüístico y no lingüístico. Por ejemplo palabras, imágenes, músicas, gestos, distancias, posturas, matices de la voz, movimientos. En tanto experiencia compleja el juego expone lenguajes, memorias, significados a la vez que construye espacios ficcionales acotados en tiempo y espacios.

Nos proponemos problematizar la importancia de la presencia del juego en los ámbitos escolares sin perder de vista su condición esencial: el placer, la libertad y la imaginación. En este sentido desplegaremos los siguientes ejes temáticos:

📖 **El juego como práctica cultural**

📖 **La voz como proyección del cuerpo en movimiento**

📖 **La voz, la palabra y el juego en contextos de enseñanza.**

6- Metas ³⁶ (indicadas en meses), actividades, tiempo, recursos humanos y recursos financieros.

Metas	Actividades	Tiempo	Recursos humanos	Recursos financieros
1- Que los participantes reconozcan en el juego una experiencia cultural significativa entramada en la memoria social, afectiva y cognitiva de los sujetos.	<p>Encuadre de las experiencias que se desarrollaran en el taller.</p> <p>Ejercicios de presentación, integración y confianza grupal</p> <p>Conversaciones sobre la importancia de dichos aspectos en las experiencias lúdicas compartidas</p> <p>Recuperación de las definiciones cotidianas de juego y contrastación con aportes teóricos</p> <p>Intercambio de juegos canciones aprendidos y sus diversos modos de cantarlos y contarlos</p> <p>Puesta en común de cuentos, relatos y realización de ejercicios y juegos con el fin de poner en tensión los sentidos conocidos y construidos.</p>	4 hs	2 Profesionales talleristas	A cargo del C.A.I.E

³⁶ Son objetivos de menor nivel de abstracción y generalización. Las metas son descripciones cuantitativas de los objetivos que se refieren a un espacio-tiempo determinado

2 Que los participantes realicen experiencias que pongan en escena las múltiples posibilidades de la voz en movimiento	<p>Realización de ejercicios grupales de ritmo, tonos, melodías, que integren la voz y el cuerpo en el espacio.</p> <p>Trabajar con enunciados y acciones que expresen en su decir diversas intenciones poniendo el énfasis en la expresividad de la voz</p> <p>Lecturas grupales sobre aportes teóricos seleccionados en las bibliografías</p>	4 hs.	2 Profesionales talleristas	A cargo del C.A.I.E
3 Que los participantes realicen producciones grupales que integren la voz, y el juego en contextos de enseñanza.	<p>Realización de experiencias lúdicas que expongan los juegos en su complejidad y desarrollo: el juego motriz, el juego simbólico, el juego de construcción, el juego dramático</p> <p>La dramatización y el juego dramático en las estrategias de enseñanza.</p> <p>Realización de montajes, instalaciones y escenas.</p>	8 hs.		A cargo del C.A.I.E
Tutorías		2 tutorías de 2hs. cada		A cargo del C.A.I.

		una		
--	--	-----	--	--

7- Cronograma de actividades

<i>Actividad</i>	<i>Meses</i>											
<i>1° encuentro</i>										5		
									2	/08		
<i>Tutoría</i>										1		
										2	/08	
<i>2° encuentro</i>										1		
										9	/08	
<i>Tutoría</i>										2		
										6	/08	

8- Destinatarios: Especificar los destinatarios del Proyecto.

<p>Estudiantes del ISFD n° 4 y docentes formadores que se encuentran en la instancia de práctica profesional del Instituto.</p> <p>Docentes de las escuelas adheridas</p>

9- Resultados esperados: señalar los indicadores que se tomarán para verificar los resultados, con relación a los objetivos propuestos.

<p>Al finalizar el desarrollo del taller se espera que los participantes incluyan e incorporen los recursos didácticos trabajados en la capacitación en las experiencias de aprendizaje a desarrollar en el aula.</p> <p>Se espera además que los docentes hayan construido herramientas teóricas y metodológicas para elaborar propuestas didácticas que integren el juego, el cuerpo y los múltiples matices de la voz en textos variados en las facetas de su actividad profesional docentes.</p> <p>Indicadores de resultados:</p> <p>Participación en las instancias del taller individuales y grupales</p> <p>Elaboración de un registro individual que exprese los procesos vivenciados</p>
--

durante el desarrollo del taller. Elaboración de una puesta en escena grupal que articule las diversas dimensiones lúdicas y corporales trabajadas en el proceso del taller.

10-Financiamiento: Especificar los montos que demandarán la ejecución del Proyectos en forma discriminada, de acuerdo a los rubros.

El financiamiento se realizará a través de la institución demandante de la capacitación: CAIE – PROMEDU - ISFD N° 4 Oberá

Rubro	Institución	Monto
Recursos humanos	CAIE	2800
Viáticos	CAIE	200
Fotocopia/refrigerio	CAIE	100

11- Detallamos a continuación los antecedentes del equipo respecto de la temática planteada en la capacitación

- b) Participación en el Proyecto de Investigación: Trabajo intensivos en los umbrales semióticos. Programa de Semiótica. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Directora Dra. Ana María Camblong
- c) Dictado del Taller: “El juego en los procesos alfabetizadores”. Módulo V: estrategias alfabetizadoras. Especialización Superior en Alfabetización Intercultural. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Secretaría de Investigación y Postgrado. Programa Semiótica. Prof. Rosa María Di Mónica.
- d) Coordinadora del seminario taller: “La voz el cuerpo y el juego en la práctica docente”. Cátedra Práctica profesional III. Área Pedagógica. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM. 2002 y continúa. Prof. Rosa María Di Mónica
- e) Dictado del taller: “Entre el juego y la palabra”. En el 2º encuentro Regional NEA. Plan Provincial de Lectura. Misiones Lee. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Prof. Rosa María Di Mónica.

f) Producciones elaboradas asociadas a la problemática de la investigación:

- Publicación: "Las voces del discurso crítico en la escuela". Revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. 2005. Prof. Rosa María Di Módica
- Publicación: "Una propuesta didáctica socio crítica para la formación docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales". Revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. 2005. Prof. Rosa María Di Módica.
- Publicación: "La práctica docente en juego". Revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. 2005. Prof. Rosa María Di Módica.
- Publicación: "Juego y teatro de vecinos". En co-autoría. Publicada en "Memorias de la VI Bienal Internacional de Juego". Septiembre 2005. Montevideo- Uruguay. Prof. Rosa María Di Módica.

g) Integrante del equipo responsable de los talleres de iniciación. Grupo Murga de la Estación. Proyecto de Teatro Comunitario, con el apoyo del Instituto Nacional de Teatro. Posadas- Misiones. Prof. Rosa María Di Módica.

h) Ponencia presentada en el 1º Congreso de Educación e Interculturalidad: "Educar (nos) y para la diversidad". ISFD. Gobernador Virasoro - Corrientes. El tema de la ponencia giró en torno del juego en los procesos alfabetizadores. Prof. Rosa María di Módica.

12- Recursos

Los recursos requeridos para los talleres serán implementados por el CAIE (CAÑON- PC - POWER POINT- EQUIPOS DE SONIDO- etc.)

13-BIBLIOGRAFÍA.

- Aizencang, Noemí: *Jugar, aprender y enseñar*. Ed. Manantial. 2005.
- Bruner, Jerome: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Ed. Alianza. Madrid.1995

- Glanzer, Martha: *El juego en la niñez*. Edt. Aique. 2000
- Huizinga, J.: *Homo Ludens*. Madrid. Ed. Alianza. 1972
- Mc Laren, Peter: *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós Educador 1997.
- Montes, Graciela: *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica. 1999.

PROGRAMA DE LA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN

a. Denominación.

La voz y el cuerpo en juego: El hacer integral de la práctica docente

b. Destinatarios.

- Estudiantes del ISFD n° 4 y docentes formadores que se encuentran en la instancia de práctica profesional del Instituto.
- Docentes de las escuelas adheridas

c. Fundamentación.

El carácter integral de la práctica docente nos invita a reconocer algunas experticias que no se socializan habitualmente, ellas son el cuerpo, el lenguaje sus tonos y matices y sus diversos modos de materialización. En este sentido, en el marco de las actividades propuestas por el CAIE y financiados por el PROMEDU se reconoció la necesidad de fortalecer dichas dimensiones, poniendo el foco en los aspectos asociados con el uso de la voz en contextos de enseñanza; sabemos que la acción pedagógica se encuentra mediatizada por un saber cuya intencionalidad no puede eludir el mensaje que produce el cuerpo.

Así, nos proponemos, a través de la metodología del taller, desplegar una variada gama de experiencias tales como: trabajos grupales, ejercicios con el cuerpo, la voz (entendida como la proyección del cuerpo en movimiento), canto y canciones, juego con palabras y acciones, juegos dramáticos y juegos teatrales. Los ejercicios incluyen el reconocimiento del propio cuerpo, esquema corporal, su valoración, el registro de movimientos y ritmos, espacios, las múltiples posibilidades combinatorias de las palabras. Los gestos, las posturas corporales proyectan y comunican sentidos y significados.

Consideramos importante generar una variedad de experiencias lúdicas que aborden, por un lado el reconocimiento de la propia corporalidad y el carácter

funcional y expresivo de la voz y, por el otro el juego como andamiaje potenciador de la Zona de Desarrollo Próximo. En este sentido, facilita el pasaje a otros universos de significación ya que el sujeto al participar realiza nuevos aportes que se expresan en acciones concretas. También, como estrategia didáctica los juegos habilitan la recuperación de prácticas lectoras conocidas y a la vez promueven la invención de nuevas formas de abordar los TEXTOS. Haremos referencia al TEXTO como toda actividad comunicativa productora de sentido que puede estar constituido por material lingüístico y no lingüístico. Por ejemplo palabras, imágenes, músicas, gestos, distancias, posturas, matices de la voz, movimientos. En tanto experiencia compleja el juego expone lenguajes, memorias, significados a la vez que construye espacios ficcionales acotados en tiempo y espacios.

Nos proponemos problematizar la importancia de la presencia del juego en los ámbitos escolares sin perder de vista su condición esencial: el placer, la libertad y la imaginación. En este sentido desplegaremos los siguientes ejes temáticos:

📖 **El juego como práctica cultural**

📖 **La voz como proyección del cuerpo en movimiento**

📖 **La voz, la palabra y el juego en contextos de enseñanza.**

d. Objetivos.

Generales

- Se espera que a través del seminario taller los docentes y alumnos del IFD N° 4 de Oberá compartan y transiten experiencias lúdicas que integren la voz/cuerpo y comprendan su implicancia en la práctica docente.

Específicos

- Recuperar el juego como experiencia cultural vivida y resignificarlo en función de los variados contextos de enseñanza.
- Vivenciar el juego/cuerpo como un espacio de intercambio y creación con otros.
- Construir recursos que permitan ampliar y enriquecer las propuestas didácticas en los ámbitos áulicos.
- Reflexionar acerca de la importancia del uso y cuidado de la voz en la tarea profesional

e. Contenidos.

Eje 1: El juego como práctica cultural

Encuadre teórico. Acuerdos conceptuales. Recuperación de experiencias y saberes lúdicos. El juego como experiencia cultural. La resignificación del cuerpo, el

tiempo y el espacio en los procesos lúdicos. Creación y recreación de nuevos sentidos. El juego y el jugar.

Eje 2: La voz como proyección del cuerpo en movimiento

Poner el cuerpo "en juego". El cuerpo, las palabras y la voz en escena. El cuerpo en las tramas escolares.

Las múltiples posibilidades de la voz en la práctica docente. La voz hablada: tonos y matices. Respiración, modulación, proyección, ritmo, intensidad y volumen. Los tonos pedagógicos.

Eje 2 : La voz, la palabra y el juego en contextos de enseñanza.

El juego: de la memoria vital al hacer áulico. El juego motriz, el juego simbólico, el juego de imitación, el juego reglado, el juego de construcción.

El juego como poderosa y transformadora actividad del pensamiento.

Del "Puro Juego" al juego en la práctica docente: La narración y el juego dramático en contextos de enseñanza.

f. Metodología.

El taller es la modalidad privilegiada para el desarrollo de esta experiencia. El mismo permite, a partir de un hacer, la integración de saberes, vivencias y experiencias, en un espacio de problematización e indagación. La metodología de taller incluye momentos de trabajo individual y otros de trabajo grupal; en el individual se posibilita el tiempo de reflexión personal, de confrontación con el propio conocimiento, de análisis de dudas, necesidades, intereses y posibilidades. En el momento grupal se favorecen los aprendizajes por medio de la interacción y el intercambio.

En las instancias de trabajo previstas privilegiaremos experiencias que lleven a los participantes a vivenciar y reflexionar sobre las diversas facetas del juego como experiencia cultural y a su integración en propuestas pedagógicas didácticas.

g. Carga horaria total.

20 hs. reloj distribuidas en 16 hs. presenciales y 4 hs. tutorías

h. Requisitos de Aprobación.

A través de la asistencia presencial al taller y la aprobación de los trabajos de evaluación establecidos.

i. Evaluación.

Participación en las instancias individuales y grupales.

Elaboración de un registro individual que exprese los procesos vivenciados durante el desarrollo del taller.

Elaboración de una puesta en escena grupal que articule las diversas dimensiones lúdicas y corporales trabajadas durante el desarrollo del taller.

j. Bibliografía.

- Aizencang, Noemí: *Jugar, aprender y enseñar*. Ed. Manantial. 2005.
- Bruner, Jerome: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Ed. Alianza. Madrid. 1995
- Glanzer, Martha: *El juego en la niñez*. Edt. Aique. 2000
- Huizinga, J.: *Homo Ludens*. Madrid. Ed. Alianza. 1972
- Mc Laren, Peter: *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós Educador 1997.
- Montes, Graciela: *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica. 1999.

k. Presupuesto - Aranceles.

A cargo del C.A.I.E.

TALLER: PRÁCTICA PROFESIONAL III

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNAM

Área Pedagógica. Profesorados de Letras, Historia, Ciencias Económicas, Portugués.

Denominación.

La práctica docente en juego: la voz y el cuerpo en los procesos de intervención escolar/ la voz y el cuerpo en juego: el hacer integral de la práctica docente.

Fundamentación.

Este taller se inscribe en los talleres previstos para la cátedra Práctica Profesional III, instancia final del trayecto de formación docente. Aquí se retoman, y resignifican los campos teóricos y metodológicos transitados por los alumnos y se **ponen en escena** en un hacer concreto modos de actuación docentes. El carácter integral de la práctica docente nos invita a reconocer algunas dimensiones que no se socializan habitualmente, ellas son el juego, el cuerpo, el lenguaje sus tonos, matices y sus diversos modos de materialización. Así, la acción pedagógica se encuentra mediatizada por un saber cuya intencionalidad no puede eludir el mensaje que produce el cuerpo.

Por su parte, el juego, es puente, es andamiaje potenciador de la ZDP en varios sentidos; como experiencia cultural, facilita el pasaje a otros universos de significación, como acción y lenguaje aporta contenidos significativos para el futuro docente, y como herramienta didáctica promueve procesos cognitivos y dialógicos.

A partir del allí, nos proponemos desplegar una gama de experiencias lúdicas aludiendo a dos facetas fundamentales: a) desde lo vivencial: reconocer su potencia como acción vital y, b) desde lo conceptual: comprender su posibilidad de exponer zonas en donde se

combinen con los procesos de interacción áulica, garantizando continuidades con los modos de significar aprendidos en la vida cotidiana.

Entendemos el juego en un sentido amplio, como dispositivo complejo; aprovechamos la energía vital que provoca (alegría, tensión, placer, incertidumbre, no como simples estados afectivos sino como marcas de la energía vital siempre presentes). J. Huizinga, entiende la experiencia lúdica como una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, con reglas absolutamente obligatorias aunque libremente aceptadas, acción que tiene un fin en sí misma y va acompañada por un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente.

En tanto experiencia compleja el juego expone lenguajes, memorias, significados a la vez que construye espacios ficcionales acotados en tiempo y espacios sin perder de vista su condición esencial: el placer, la libertad y la imaginación.

Objetivos.

Generales

- Se espera que a través del seminario taller los futuros docentes compartan y transiten experiencias lúdicas que integren la voz/cuerpo y comprendan su implicancia en la práctica docente.

Específicos

- Recuperar el juego como experiencia cultural vivida y resignificarlo en función de los variados contextos de enseñanza.
- Vivenciar el juego/cuerpo como un espacio de intercambio y creación con otros.
- Construir recursos que permitan ampliar y enriquecer las propuestas didácticas en los ámbitos áulicos.
- Reflexionar acerca de la importancia del uso y cuidado de la voz en la tarea profesional

Contenidos.

Eje 1: El juego como práctica cultural

Encuadre teórico. Acuerdos conceptuales. Recuperación de experiencias y saberes lúdicos. El juego como experiencia cultural. La resignificación del cuerpo, el tiempo y el espacio en los procesos lúdicos. Creación y recreación de nuevos sentidos. El juego y el jugar.

Eje 2: La voz como proyección del cuerpo en movimiento

Poner el cuerpo "en juego". El cuerpo, las palabras y la voz en escena. El cuerpo en las tramas escolares.

Las múltiples posibilidades de la voz en la práctica docente. La voz hablada: tonos y matices. Respiración, modulación, proyección, ritmo, intensidad y volumen. Los tonos pedagógicos.

Eje 2 : La voz, la palabra y el juego en contextos de enseñanza.

El juego: de la memoria vital al hacer áulico. El juego motriz, el juego simbólico, el juego de imitación, el juego reglado, el juego de construcción.

El juego como poderosa y transformadora actividad del pensamiento.

Del "Puro Juego" al juego en la práctica docente: La narración y el juego dramático en contextos de enseñanza.

Metodología.

El taller es la modalidad privilegiada para el desarrollo de esta experiencia. El mismo permite, a partir de un hacer, la integración de saberes, vivencias y experiencias, en un espacio de problematización e indagación. La metodología de taller incluye momentos de trabajo individual y otros de trabajo grupal; en el individual se posibilita el tiempo de reflexión personal, de confrontación con el propio conocimiento, de análisis de dudas, necesidades, intereses y posibilidades. En el momento grupal se favorecen los aprendizajes por medio de la interacción y el intercambio.

En las instancias de trabajo previstas privilegiaremos experiencias que lleven a los participantes a vivenciar y reflexionar sobre las diversas facetas del juego como experiencia cultural y a su integración en propuestas pedagógicas didácticas. Desde el reconocimiento del carácter integral de la función mediadora docente recurrimos a: trabajos grupales, ejercicios con el cuerpo, la voz (entendidas como la proyección del cuerpo en movimiento). Se incluyen además, juegos dramáticos y juegos teatrales que permitan el reconocimiento del propio cuerpo, esquema corporal, su valoración, el registro de movimientos y ritmos, espacios, las múltiples posibilidades combinatorias de las palabras. Los gestos, las posturas corporales proyectan y comunican sentidos y significados.

Carga horaria total.

20 hs. reloj distribuidas en 16 hs. presenciales y 4 hs. tutorías

Requisitos de Aprobación.

A través de la asistencia presencial al taller y la aprobación de los trabajos de evaluación establecidos.

Evaluación.

Participación en las instancias individuales y grupales.

Elaboración de un registro individual que exprese los procesos materializados durante el desarrollo del taller.

Elaboración de una puesta en escena grupal que articule las diversas dimensiones lúdicas y corporales trabajadas durante el desarrollo del taller.

j. Bibliografía.

- Aizencang, Noemí: *Jugar, aprender y enseñar*. Ed. Manantial. 2005.

- Bruner, Jerome: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Ed. Alianza. Madrid.1995

- Glanzer, Martha: *El juego en la niñez*. Edt. Aique. 2000

- Huizinga, J.: *Homo Ludens*. Madrid. Ed. Alianza. 1972

- Mc Laren, Peter: *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós Educador 1997.

- Montes, Graciela: *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica. 1999.

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
Área de Formación Docente. UNaM.

Cátedra:

Práctica Profesional III

Nombre del taller:

La práctica Docente en Juego

Año: 2006, 2º cuatrimestre.

Equipo Responsable: Prof. Rosa M. Di Mónica

Mgter. Claudia Mariana Santiago.

Este taller forma parte de los inicios del área de formación docente de la Facultad de Humanidades y ha adquirido a lo largo de los años diversos nombres: la voz y el cuerpo en el docente; taller de juego; estrategias docentes: entre cuerpos, diálogos y aprendizajes. Sin embargo, las temáticas recurrentes que le dieron identidad fueron el cuerpo, la voz y el juego. Se inscribe en la cátedra Práctica Profesional III instancia final del trayecto de formación docente; las Prácticas Profesionales I, II y III acompañan y “bordean” el desarrollo curricular y en líneas generales, se proponen articular y poner en tensión, en sucesivos niveles de aproximación y complejidad, los marcos teóricos construidos, con las problemáticas concretas de las instituciones educativas.

Este taller que actualmente denominamos “La práctica docente en juego” se encuentra, en una zona de cruce entre dichas prácticas y las residencias docentes. Aquí se retoman, y resignifican los campos teóricos y metodológicos transitados por los alumnos y se **ponen en escena** en un hacer concreto modos de actuación docentes.

El carácter integral de esta puesta (en escena) nos invita a reconocer algunas experticias que no se socializan habitualmente, ellas son el cuerpo, el lenguaje y sus diversos modos de materialización. En esta línea, nos proponemos abordar dos problemáticas generalmente naturalizadas en las prácticas de enseñanza: la dimensión dialógica y la dimensión corporal. En la acción pedagógica el **cuerpo** actúa un saber en un espacio y en un tiempo determinado, los cuerpos se encuentran mediatizados por una intencionalidad que no puede eludir el mensaje que produce el cuerpo.

“Los cuerpos no son espacios aislados, monádicos y fuera de lugar, sino que son el resultado de tradiciones intelectuales y de la forma como dichas tradiciones nos han disciplinado para entenderlas, los cuerpos tienen una fuerte implicación en la construcción de la metáfora a través de las cuales se construyen las tradiciones. Por lo tanto, no podemos pasar por alto los cuerpos. Pero aunque esto sea evidente, la institución educativa ha tenido un clamoroso éxito en ignorar el cuerpo tanto en la teorización de la práctica educativa como en las prácticas de las teorías educativas”. (Mc Laren, Peter 1997:84)

Consideramos que el **juego** como lugar “practicado” quiebra el dualismo mente /cuerpo y habilita una zona en donde los procesos dialógicos y corporales se entrecruzan; incluye el reconocimiento de la propia corporalidad, el esquema corporal y su valoración, el registro de las posibilidades de movimientos y ritmos, el carácter funcional y expresivo de la voz, la dicción, la modulación. El proceso imaginativo propio de la dimensión lúdica articula en su complejidad las huellas de la memoria, las experiencias acumuladas, los significados construidos; no se crea

desde la nada sino desde un tapiz (tamis) de experiencias. Graciela Montes llama a este espacio de tránsito entre el juego y la cultura “*frontera indómita*”:

“es muy difícil ayudar a ensanchar la frontera de otros cuando la propia está encogida, apelmazada. Es casi imposible hacer que la cultura se convierta para otros en experiencia cuando es para uno sólo un dato del mundo exterior, un trámite...” (Montes G. 1999)

Llevado a la práctica docente, el juego, es puente, es andamiaje potenciador de la ZDP en varios sentidos; como experiencia cultural, facilita el pasaje a otros universos de significación (umbral), como acción y lenguaje aporta contenidos significativos para el futuro docente, y como herramienta didáctica promueve procesos cognitivos y dialógicos. El sujeto que juega participa de las significaciones atribuidas al mismo y a su vez realiza aportes continuos que se expresan en acciones concretas.

Tomamos el juego en un sentido amplio, como dispositivo complejo; aprovechamos la energía vital que provoca (alegría, tensión, placer, incertidumbre, no como simples estados afectivos sino como marcas de la energía vital siempre presentes). J. Huizinga, entiende que el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, con reglas absolutamente obligatorias aunque libremente aceptadas, acción que tiene un fin en sí misma y va acompañada por un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente.

Para J. Bruner (1955) es una actividad libre de riesgos, libre de presiones frente a los errores, observa la relación entre juego, pensamiento y lenguaje. En tal sentido, los juegos también son artefactos materiales y simbólicos que ponen a andar modos del conocer disponibles. “*El juego no es solo juego infantil, en el adulto es una forma y una actitud sobre como usar la mente*” (Bruner J.1995)

Es preciso que los sujetos en formación transiten experiencias que habiliten *espacios indómitos*.

Estructura del Taller:

Eje 1: El juego como práctica cultural

Encuadre teórico. Recuperación de experiencias y saberes. Acuerdos conceptuales. El juego como poderosa y transformadora actividad del pensamiento El juego como actividad cultural

Eje 2: La palabra, el decir y la voz en juego

La palabra en la trama de cuerpos y voces. Narraciones en el espacio y en el tiempo. Los tonos pedagógicos. El cuerpo, las palabras y la voz en escena. El cuerpo y las tradiciones pedagógicas. El juego narrativo. El juego dramático.

Eje 3: El espacio, el tiempo y los objetos en juego

Los componentes del juego. El sujeto mediado por objetos, espacios y tiempos. Los objetos y la memoria hecha cuerpo. La resignificación el tiempo y el espacio en los procesos lúdicos.

Eje 4: Del Juego dramático al juego en la práctica docente.

Resignificación del marco teórico a partir de la experiencia vivida. , el juego simbólico, el juego dramático, el juego como recurso didáctico, el juego como un andamiaje contingente.

Objetivos

- a. Comprender la práctica docente como una experiencia compleja en donde se ponen en juego procesos cognitivos, comunicacionales e intersubjetivos.
- b. Transitar experiencias individuales y grupales que permitan la adaptación creativa a la compleja problemática de la transición que implica la residencia docente.
- c. Recuperar el juego como experiencia cultural vivida y resignificarlo en función de los nuevos contextos de actuación.
- d. Vivenciar el juego/cuerpo como un espacio creativo de intercambio, de exploración sobre “la frontera indómita” y de puesta en cuestión de modelos incorporados estereotipados.
- e. Experimentar ejercicios-juegos que permitan reflexionar sobre el significado de las prácticas pedagógicas cotidianas en las instituciones.
- f. Construir recursos que permitan ampliar y enriquecer las propuestas didácticas en los ámbitos educativos.

Metodología:

A partir de la metodología de taller apuntamos fundamentalmente a los contenidos procedimentales entendidos como un conjunto de saberes que desde la acción permiten llegar al concepto; el intercambio interdisciplinario (prof. en ciencias de la educación, pedagogía teatral, lic. en letras, etc.) nos permite atravesar fronteras, y construir desde la acción y la metarreflexión, otros mundos posibles.

En esta instancia de trabajo, el taller nos posibilita integrar dos aspectos de la propuesta: construir herramientas para diseñar estrategias y vivenciar situaciones didácticas integradoras. Es a partir de esta experiencia “vivida” que los futuros docentes podrán obtener nuevos elementos para entender y explicar otras situaciones de enseñanza aprendizaje. Las teorizaciones, no quedan al margen sino que son una guía para una práctica transformadora.

La problemática de la intervención pedagógica es nuestro punto de llegada y de partida; tomamos dos versiones complementarias del juego; como actividad del sujeto que enfatiza la acción del jugador y, como propuestas elaboradas aludiendo a su uso instrumental.

A partir de allí, nos planteamos dos ejes a desarrollar: a) transitar y recuperar experiencias lúdicas para poder “jugar mejor” y b) descubrir nuevas reglas de juego. En el primero se ponen a andar experiencias que llevan al sujeto a aprender y entrenar determinados contenidos que favorecerán la ejecución del juego. Y el segundo apunta a la integración de las experiencias transitadas en propuestas pedagógicas didácticas.

Así, para la materialización metodológica partimos del reconocimiento del carácter integral de la función mediadora docente y recurrimos a: trabajos grupales, ejercicios con el cuerpo, la voz (entendidas como la proyección del cuerpo en movimiento), las palabras; juegos dramáticos y juegos teatrales.

Los **ejercicios** tienen por objetivo retomar y hacer presentes aspectos y recursos que se requieren para los procesos de mediación docente; los ritmos corporales y temporales, el uso de la voz, el manejo del espacio, los tonos y las múltiples posibilidades combinatorias de las palabras, los gestos, las posturas corporales, etc.

El **juego dramático** se asocia en algunos puntos con el juego simbólico y también con el juego reglado, pero su principal objetivo es presentar un “drama”; para ello, va construyendo secuencias, en un espacio y un tiempo; la propia actividad del jugar va convocando secuencias

que entretejen una trama. Es imprescindible que haya sujetos y objetos en un lugar, entorno o circunstancia, que haya acciones, un conflicto a resolver, y un texto que lo sustente.

Y finalmente, los **juegos teatrales** refieren al uso instrumental del juego, hacen referencia a la multiplicidad de aspectos corporales involucrados en la mediación docente (en algunos puntos compartidos con el actor); pueden tener una finalidad creativa de intercambio grupal y además ser utilizada como recurso didáctico en propuestas y planes curriculares.

Evaluación

Este taller establece distintos modos y momentos de evaluación:

1. Durante el desarrollo del taller se evaluará en proceso: al finalizar cada jornada se realizarán plenarios integradores.
2. Construcción de un registro diario: los alumnos deberán realizar en cada jornada una reflexión sobre lo vivido y aprendido, a fin de valorarlo de acuerdo con la significatividad de la experiencia vivida y del marco teórico expuesto.
3. Evaluación final: elaboración y puesta en escena de una propuesta áulica que integre alguno de los ejes trabajados.

Bibliografía sugerida

- Mc Laren, Peter: *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós Educador 1997.
- Aizencang, Noemí: *Jugar, aprender y enseñar*. Ed. Manantial. 2005.
- Bruner, Jerome: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Ed. Alianza. Madrid.1995

Bibliografía optativa

- Huizinga, J.: *Homo Ludens*. Madrid. Ed. Alianza. 1972
- Montes, Graciela: *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica. 1999.
- Vega, Roberto: *El teatro en la educación* .Ed. Plus Ultra.1997



Juegos en comunidad.

Responsables: coordinación y equipo artístico del grupo Murga de la Estación (*)

Duración y cronograma: tres (3) encuentros presenciales (Total: 12 hs. reloj)

Días y horarios: *setiembre:* sábado 05 (09-13 hs); viernes 11 (18-22 hs), sábado 12 (9-13 hs).

Lugar: galpón del grupo Murga de la Estación (Gdor. Barreiro y Av. Lavalle). Posadas.

Objetivos

a) Principal: recuperar y compartir, a través de la práctica, un acervo de juegos y experiencias creativas que propicien la integración grupal.

b) Secundarios:

- disponer de un tiempo-espacio para intercambiar experiencias lúdicas que pongan en juego la voz, el cuerpo y la expresión grupal.

- reflexionar sobre posibilidades sociales del juego, con vistas a realizar tareas educativas, recreativas y de integración comunitaria, según los intereses y metas de los participantes.

DESTINATARIOS: todas las personas animosas (docentes, agentes de la actividad pública, animadores culturales, líderes barriales, gremiales, etc.) que quieran *coordinar y entusiasmar a los grupos* en la tarea de producir creativamente en actividades comunitarias (artísticas, de promoción y difusión de temas o problemas compartidos).

(Se requiere que vengan con ropa cómoda para tareas lúdica.)

Fundamentación.

El juego en el teatro comunitario abre caminos hacia la comunicación y el despliegue de los recursos expresivos que toda práctica teatral requiere. En un clima de confianza, y alegría vecinos actores dan rienda suelta a la creatividad lúdica y recuperan el placer de probar, imaginar y de encontrar nuevos caminos siempre con otros. A partir de allí, consideramos la posibilidad de transferir esta experiencia a otros ámbitos de la cultura interesados en aprovechar la potencialidad de los recursos lúdicos con diferentes finalidades. Tomamos el juego como una actividad creadora en cuyo entramado se promueven procesos de producción y reproducción de la cultura. De esta manera, concebido como una experiencia cultural hace referencia a un espacio vital cuya particularidad consiste en permitir a los sujetos ingresar a una dimensión imaginaria que se asocia al placer y a la posibilidad de alterar los sentidos cotidianos. En tanto experiencia compleja expone lenguajes, memorias y significados a la vez que construye espacios ficcionales acotados en tiempo y espacio.

Los ejercicios incluyen el reconocimiento del propio cuerpo, esquema corporal, su valoración, el registro de movimientos y ritmos, espacios, incluye el carácter funcional y expresivo de la voz, las múltiples posibilidades combinatorias de las palabras. Los gestos, las posturas corporales proyectan y comunican sentidos y significados. Los juegos teatrales refieren al uso instrumental del juego, y hacen referencia a la multiplicidad de aspectos corporales involucrados en una producción posible de ser mostrada a otros.

Y finalmente, el juego dramático tiene puntos en común con el juego simbólico y también con el juego reglado, pero su principal objetivo es presentar un “drama”; para ello, va construyendo secuencias, en un espacio y un tiempo; la propia actividad del jugar va convocando secuencias que entretejen una trama. Es imprescindible que haya sujetos y objetos en un lugar, entorno o circunstancia, que haya acciones, un conflicto a resolver, y un texto que lo sustente.

En fin, nos proponemos intercambiar experiencias, transferir nuestros saberes aprendidos, articular estos saberes hacia otras actividades educativas sin excluir la libertad y la alegría del Puro Juego en su condición esencial: el placer, la libertad y la imaginación.

Contenidos.

1. Juego-saberes culturales. Memorias sociales del juego. Juego e integración grupal.
2. Despliegues de lenguajes en contextos lúdicos: cuerpo/voz, ritmos (espacio-tiempo lúdico).
3. Juego dramático y actuación. Qué historias, cómo representarlas comunitariamente.

Metodología de trabajo.

En cada encuentro el equipo de coordinación artística propondrá secuencias lúdicas de creciente complejidad, destinadas a desplegar variadas facetas lúdicas: juego motriz, de imitación, simbólico, reglado y dramático. Simultáneamente, cada actividad será objeto de reflexión conceptual y metodológica, con vistas a reconocer el valor de cada momento en los procesos lúdicos grupales.

(*) Liliana Daviña. Rosa Di Mónica. Luisa Lucero. Sara Motta. Daniel Hartman.



Asociación Civil Grupo de la Estación
(Registro A-2013)

Posadas, Misiones, Argentina
murgadelaestacion@yahoo.com.ar

PROPUESTA DEL TALLER PARA EL 2º ENCUENTRO PROVINCIAL DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES NOVELES

a. Denominación: Poner el cuerpo "en juego".

b. Destinatarios: Docentes noveles, docentes acompañantes, directivos de las escuelas, supervisores de nivel primario y superior, directoras de enseñanza primario y superior, equipo técnico jurisdiccional, equipo del área de desarrollo profesional docente del INFOD.

c. Fundamentación de la propuesta:

En el marco del inicio de las actividades a desarrollarse en el *2º encuentro de acompañamiento a docentes noveles*, este taller tiene como propósito fundamental la construcción de un espacio colectivo de trabajo, utilizando el juego como herramienta generadora de procesos de integración y confianza. A partir del allí, nos proponemos desplegar una gama de experiencias lúdicas aludiendo a dos facetas fundamentales: a) desde lo vivencial: reconocer su potencia como acción vital y, b) desde lo conceptual: comprender su posibilidad de exponer zonas en donde se combinen los juegos con los procesos de interacción áulica, garantizando continuidades con los modos de significar aprendidos en la vida cotidiana.

Entendemos el juego en un sentido amplio, como dispositivo complejo; aprovechamos la energía vital que provoca (alegría, tensión, placer, incertidumbre, no como simples estados afectivos sino como marcas de la energía vital siempre presentes). J. Huizinga, entiende la experiencia lúdica como una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, con reglas absolutamente obligatorias aunque libremente aceptadas, acción que tiene un fin en sí misma y va acompañada por un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente.

d. Objetivos de la experiencia:

- Recuperar el juego como experiencia cultural vivida y resignificarlo en función de los contextos de análisis planteados para el encuentro.
- Vivenciar el juego/cuerpo como un espacio de intercambio y creación con otros.
- Transitar experiencias grupales que permitan el acompañamiento creativo del aprendizaje del quehacer docente.

e. Metodología.

El taller es la modalidad privilegiada para el desarrollo de esta experiencia. El mismo permite, a partir de un hacer, la integración de saberes, vivencias y experiencias, en un espacio compartido.

Momentos del taller: Ejercicios de presentación, integración y confianza grupal.

1) Nos disponemos al trabajo en conjunto

Articulados/ desarticulados: Parados en ronda comienzan a movilizar las articulaciones de abajo hacia arriba, siempre respetando la circularidad de los movimientos y siguiendo el compás de un ritmo musical.

2) La concentración y la confianza

Palmas y Palmas: En ronda: los participantes se colocan palmas con palmas.... Aplauden UNO y vuelven al lugar, aplauden DOS, y vuelven al lugar...TRES y vuelven, logrando un ritmo, unificando los sonidos de las palmas.

Borocotó:

*Borocoto mi negra
Borocoto mi amor
Muévete negrito
Con este tambor.*

En dos rondas: una adentro, una afuera: comienzan con dos pasos para un lado y dos para el otro. Después se agarran de las orejas, de los hombros, de los codos, de la cintura, de las rodillas y de los talones; sin perder el volumen de la voz, ni el ritmo grupal.

3) La construcción lúdica de un espacio compartido.

Entrada a la Esfera Mágica.

- Con una palabra inventada.
- Un sonido
- Con una acción.
- Estrofa de una canción.

El concepto de *Esfera Mágica* expone la posibilidad lúdica de transitar una realidad ficticia, comparable para algunos autores a una esfera mágica y transparente³⁷ que cobija a los jugadores y despliega un espacio-tiempo potencial confiriendo a los participantes la libertad de imaginar otros mundos (Glanzer M 2000).

f Duración: 30´/45´

j. Bibliografía sugerida.

- Aizencang, Noemí: *Jugar, aprender y enseñar*. Ed. Manantial. 2005.
- Bruner, Jerome: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Ed. Alianza. Madrid.1995
- Glanzer, Martha: *El juego en la niñez*. Edt. Aique. 2000
- Huizinga, J.: *Homo Ludens*. Madrid. Ed. Alianza. 1972
- Montes, Graciela: *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica. 1999.

³⁷“(…) Esfera, no en el sentido geométrico del término, sino en su significado de contenedor, que encierra en su interior a personas que despliegan una actividad compartida, que los hace cómplices de un entendimiento común. (...) Transparente, pues no se ve, solo se siente. El clima de juego que se va formando en ella, la sensación lúdica, es captada y sentida sólo por quienes intervienen. (...) Mágica, porque en ella todo se puede transformar por su poder animista y simbólico: conferir a las personas participantes y a los elementos circundantes otras funciones de las que comúnmente desempeñan, ligadas a la imaginación y que nacen de consignas establecidas de común acuerdo”. (Glanzer, M. 1986: 133)

Cátedra:

Práctica Profesional

Nombre del taller:

La voz y el cuerpo en el docente

“ Todo aprendizaje es aprendizaje social, aprendizaje de roles. Lo que se internaliza en este proceso de apropiación de la realidad son funciones, las que pueden ser descriptas en forma de roles en situación”.

Enrique Pichon Riviere.

Esta propuesta de taller se inscribe en la cátedra “Práctica Profesional” por lo cual nos planteamos una doble perspectiva para su desarrollo:

- a) La cátedra como un espacio para el aprendizaje de las competencias inherentes al desempeño del rol profesional.
- b) La Práctica Profesional como *lugar de pasaje*. “La categoría de «practicante» sería una construcción singular, cuya particularidad devendría de dobles inscripciones institucionales, de dobles lugares simbólicos, de atravesamientos de múltiples demandas y expectativas. Sería una categoría que cuenta con palabras propias y prestadas, que anticipa la práctica docente en su complejidad a la vez que se constituye desde una práctica de sujeto en formación. Ser practicante sería un lugar de pasaje.”³⁸ Sabemos que toda instancia de cambio, de transición genera temores y ansiedades, en este caso el alumno debe poner en juego otros saberes, aquellos que se requieren para la puesta en acción de una práctica profesional. Es necesario reconocer la conflictividad de esta situación para resolverla adecuadamente.

La situación de la práctica profesional coloca al alumno frente a un nuevo universo de significaciones; debe materializar lo aprendido en una acción concreta que llamamos **experiencia**, entendida como ese “Punto nodal de la intersección entre el lugar público y la

³⁸ Edelstein: *Imágenes e imaginación. Iniciación en la docencia. Kapeluz. 1995. pág. 36*

subjetividad privada. Entre lo compartido culturalmente expresable y lo inefable de la interioridad individual”³⁹

Es en esta articulación entre individuo y cultura en donde el docente ejerce su función mediadora/creativa.

La intervención que propone este taller parte del reconocimiento de la dificultad para asumir el *carácter integral* de la función mediadora docente. Conceptos, actitudes y procedimientos se ponen en juego en cada una de las decisiones pedagógicas. No tomar conciencia de que esta compleja mediación se expresa en un “hacer cuerpo a cuerpo con otro” supone una práctica fragmentada generadora de obstáculos profesionales.

A partir de allí consideramos importante retomar algunos aportes de la disciplina teatral; en este caso nos referiremos específicamente a aquellas **experiencias** que ponen el acento en los procesos de comunicación, por ser la tarea educativa una práctica que involucra necesariamente un quehacer comunicacional.

Teatro y docencia:

Los problemas compartidos

La exposición (cuerpo y voz), el juego, la puesta en escena del rol

Exposición

La **exposición** constituye uno de los desafíos más cruciales que el docente y, mucho más el practicante debe asumir. El hacer en el aula implica un interjuego constante entre una intencionalidad pedagógica, una propuesta didáctica, un escenario escolar, siempre mediatizados por un cuerpo (el del docente) que dice, comunica, expresa, etc.

Tanto el actor como el docente se valen del cuerpo y de la voz para decir, expresar, comunicar. El primero pone su cuerpo al servicio de la construcción de un personaje, el segundo al servicio de la compleja construcción de saberes siempre con otro.

La Voz entendida como una proyección y extensión corporal se juega permanentemente como elemento fundamental en la mediación pedagógica.

Juego

El **juego**, como experiencia creativa, constituye para el docente “una oportunidad para la exploración, la invención, un espacio para pensar, hablar y negociar”⁴⁰

“El juego no es solo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto... es una forma de utilizar la mente, e incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el

³⁹ Martín Jay: *Experimentar la experiencia. (Artículo). 2001.*

⁴⁰ J. Bruner: *Acción, pensamiento y lenguaje. Ed Alianza psicología. 1995. Pág 217*

que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje, fantasía”.⁴¹

El aporte de lo teatral como juego, posibilita el crecimiento grupal, la búsqueda y la exploración compartida.

La dinámica corporal, la lectura de los gestos, de los movimientos y la implicancia integral que requieren los juegos merecen una especial atención. Los juegos grupales constituyen una posibilidad privilegiada de comunicación.

La puesta en escena

Dice Edelstein, que el docente “es el actor principal de la puesta escena de un proceso didáctico”.

La puesta en escena y el Rol

Podemos hablar de un escenario social en donde los sujetos desempeñan roles trayendo consigo expectativas; un escenario grupal en donde los actores/docentes deben encarnar y desplegar roles establecidos por un texto previo. La institución se manifiesta en la **experiencia** real mediante el accionar de los roles que desempeñan sus integrantes. Los actores/docentes representan y encarnan los roles y actualizan la “obra” representándola en un escenario determinado.

En la tradición dramática, el rol es un modo de identificarse imaginariamente con un personaje, así un rol en una obra teatral existe independientemente del actor particular que lo encarne. En este sentido, un rol social también tiene una existencia independiente de quien lo desempeñe dado que, podríamos decir, en la sociedad los roles preexisten a los sujetos, bajo formas de conductas a asumir en función de la situación que ocupen. Según P. Riviere, rol es un modelo organizado de conducta relativo a una cierta posición del sujeto en una red de interacción ligado a expectativas propias y de los otros.

La puesta en escena y la dramatización

La dramatización de situaciones permite la representación de roles y la puesta en acción de prácticas pedagógicas pero (¡y esto es lo bueno!) todavía en contextos no presentes o imaginarios.

La puesta en escena y la utilería

Los recursos didácticos son un soporte fundamental, una “utilería” que enriquecen el ejercicio del rol.

El fundamento pedagógico de la Experiencia.

Los juegos teatrales como aporte para la construcción del rol docente

⁴¹ *Obra citada. Pág 219.*

Proponemos abordar los juegos teatrales desde la **experiencia** concreta, vivenciando sucesivos niveles de aproximación : desde la integración grupal, el desarrollo de la imaginación, hasta llegar a la acción en lo individual y lo grupal.

A partir de la metodología de taller apuntaremos fundamentalmente a contenidos procedimentales entendidos éstos como un conjunto de saberes que desde la acción permiten llegar al concepto. Las estrategias cognitivas se movilizan a partir del enseñar que las provoca y se adquieren desde la práctica y la reflexión.

Edelstein expresa que...”aún cuando durante en la formación se haya construido una propuesta pedagógica crítica y reflexionada desde diferentes aportes disciplinarios, en la instancia de práctica prevalecen matrices centradas en modelos fundamentalmente transmisivos y que en consecuencia no integran la implicancia del cuerpo en el ejercicio de la docencia”.⁴²

Lejos de ello ”los cuerpos se encuentran mediatizados por una intencionalidad, plasmada en una propuesta que no puede eludir los mensajes que produce el cuerpo y la eficacia simbólica que estos mensajes suelen tener.”⁴³ Las actitudes, los gestos y posturas corporales proyectan y comunican sentidos y significados.

Este taller intenta, a partir del recurso de los juegos teatrales ,que los futuros docentes tomen conciencia de lo tratado hasta aquí, rescaten el código gestual y en consecuencia, puedan ampliar sus posibilidades comunicativas y creativas .

Recordemos a Bruner cuando define la **toma de postura** como aquella “decisión lingüística” que acarrea significación. La expresión gestual, corporal, no es una simple envoltura sino que se es reconocido también en los gestos que acompañan la expresión verbal. Todo aquello que acompaña al sujeto que habla, no es accidental, periférico, secundario, sino que forma parte integral de su modalidad comunicativa.

En síntesis

En esta experiencia se combinan al menos tres elementos que la pueden hacer interesantes tanto para los docentes como para los practicantes: a) Realizar acciones pedagógicas que propongan tanto la búsqueda de movimientos, como la invención de formas nuevas de contar experiencias con el cuerpo. b) El juego en tanto permite articular pensamiento, lenguaje, fantasía y en este sentido se constituye en potenciador de desarrollo cognitivo y creativo y, c) La puesta en escena en tanto elaboración y producción a ser mostrada/comunicada .

Objetivos

- Comprender las acciones propias de la tarea docente como un proceso integral que involucra saberes, actitudes y procedimientos.
- Reconocer que a través del cuerpo se ponen en actos (gestos, miradas, posturas, etc.), matrices de aprendizajes, creencias incorporadas y “naturalizadas” durante la trayectoria escolar de los sujetos.
- Transitar experiencias individuales y grupales que permitan la adaptación creativa a la compleja problemática de transición que implica la práctica profesional.

⁴² *Obra citada*

⁴³ *Obra citada*

- Construir estrategias y recursos expresivos que permitan ampliar las posibilidades comunicativas.
- Vivenciar el juego como un espacio creativo de intercambio, de exploración, de puesta en cuestión de modelos incorporados estereotipados.
- Experimentar ejercicios-juegos que permitan reflexionar sobre las distintas prácticas que se dan cotidianamente en las instituciones educativas.

Etapas de trabajo:

- Ejercicios iniciales de integración grupal, desarrollo de la confianza, relajación, trabajo corporal, los gestos, la voz y los sonidos.
- Entrenamiento. Desinhibición, observación, atención y concentración, imaginación.
- Respuestas en acciones espontáneas.
- Inducción en juegos espontáneos, mutua adaptación. Integración grupal en diversas actividades expresivas.
- Juegos teatrales en donde se experimente la implicancia del cuerpo y la voz en el rol docente, Ejercicios vocales y corporales
- Dramatizaciones a partir de distintas consignas
- La puesta en escena grupal. Experimentación de distintos roles, personajes y conductas.

Metodología

Taller: permite a través de diversas experiencias, la participación activa de docentes y alumnos en un proyecto de trabajo, el aprendizaje será el resultado de la integración entre la reflexión y la práctica

Dinámicas grupales

Técnicas lúdicas, de expresión

Dramatizaciones

Evaluación

Realizarán una puesta en común de producciones grupales en las cuales se integren los aspectos trabajados a lo largo de la experiencia.

**VIII CONGRESO NACIONAL Y III INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN
ARGENTINA DE SEMIÓTICA.**

CARTOGRAFÍAS DE INVESTIGACIONES SEMIÓTICAS

TALLERISTA: Rosa María Di Modica

TÍTULO DEL TALLER: Itinerarios Semióticos a través de la experiencia lúdica.

FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

El juego hace referencia a un espacio vital cuya particularidad consiste en permitir a los sujetos ingresar a una dimensión imaginaria que se asocia al placer y a la posibilidad de alterar los sentidos cotidianos; así puede entenderse al juego como una experiencia fáctica capaz de reinventar secuencias en un aquí y ahora, en donde circulan tiempos simultáneos, instantáneos, superpuestos, persistiendo en un reordenamiento independiente, despreocupado y libre del orden convencional. En su devenir expone lenguajes, memorias y significados a la vez que construye espacios ficcionales acotados en tiempo y espacio; su presencia vital asegura el pasajes hacia otros universos de significación; así el sujeto que juega participa de los sentidos atribuidos al mismo y a su vez realiza nuevos aportes que se expresan en acciones concretas. Además, la experiencia lúdica pone en escena gestos, movimientos; incluye el reconocimiento del propio esquema, su valoración, el registro de las posibilidades de movimientos y ritmos. Agrega además, el carácter funcional y expresivo de la voz, la dicción, la modulación, la intención del hablante, matices, volumen, velocidad; siempre en relación con otros. Los juegos como mimesis aseguran el entrenamiento de la vida cotidiana: poesías, cantos, rimas, canciones, evidencian memorias, experiencias acumuladas y significados contruidos. Así, el placer y la alegría propios de los juegos exceden los meros

estados afectivos, y exponen las marcas y señales de la energía vital siempre presente.

Entendemos que los juegos con distintos objetos, los juegos constructivos y aquellos reglados, los motrices o funcionales, el juego simbólico y el dramático representan nada más y nada menos que experiencias vitales encarnadas en nuestra historia y a las que, por suerte, podemos regresar tantas veces como nuestro deseo así lo indique.

Además el jugar excede sus modos y variedades, pues alude a aquellas experiencias vitales que admiten la libertad de poner en cuestión la fijeza de los sentidos conocidos. Esta condición no solo habilita la recuperación de numerosas experiencias aprendidas en la infancia y encarnadas en la historia de los sujetos sino que además pone en evidencia su condición esencial: el placer, la libertad y la imaginación.

OBJETIVOS:

- Recuperar el juego como experiencia vital y resignificarlo en función de múltiples y variados contextos de producción.
- Compartir experiencias lúdicas que pongan en escena la memoria, el cuerpo, el lenguaje y sus diversos modos de materialización, en contextos grupales.
- Interpretar el juego como una actividad creadora en cuyo entramado se promueven procesos de producción y reproducción de la cultura.

CONTENIDOS

Eje 1: El juego como experiencia cultural

Encuadre teórico. Recuperación de experiencias y saberes. El juego y el jugar. Deslindes conceptuales. El juego como acción vital del universo de los sujetos. La duplicidad semiótica del juego. Los múltiples significados de la experiencia lúdica.

Eje 2 :Del Puro Juego al juego dramático

El cuerpo, las palabras y la voz en escena. La resignificación el tiempo y el espacio en los procesos lúdicos. El territorio del juego: acuerdos, complicidad y reglas. El juego motriz, el juego simbólico, el juego reglado, el juego de construcción. La esfera mágica y transparente, el "Puro Juego" y la imaginación en el juego dramático. Juego dramático y teatralidad. Resignificación del marco teórico a partir de la experiencia vivida.

METODOLOGÍA DE TRABAJO.

El taller es la modalidad privilegiada para el desarrollo de esta experiencia. El mismo permite, a partir de un hacer, la integración de saberes, vivencias y experiencias, en un espacio de problematización e indagación. La metodología taller incluye momentos de trabajo individual y otros de trabajo grupal; en el individual se posibilita el tiempo de reflexión personal, de confrontación con el propio conocimiento, de análisis de dudas, necesidades, intereses y posibilidades. En el momento grupal se favorecen los aprendizajes por medio de la interacción y el intercambio.

En las instancias de trabajo desplegaremos una variedad de experiencias lúdicas tales como: trabajos grupales, ejercicios con el cuerpo, la voz (los ritmos corporales y temporales, el uso de la voz, el manejo del espacio, los tonos y las múltiples posibilidades combinatorias de las palabras, los gestos, las posturas corporales, etc.); juegos comunitarios, dramáticos, juegos teatrales, etc.

La metodología de taller admite la configuración de estrategias variadas con vistas a la construcción en proceso y a la elaboración de una producción final.

TIEMPO.

2 (dos) módulos de 2 (dos) horas cada uno.

BIBLIOGRAFÍA

- **Aizencang**, Noemí: Jugar, aprender y enseñar. Ed. Manantial. 2005.
- **Bajtin**, Miajil. Estética de la creación verbal. Hacia una metodología de la Ciencias Humanas. SigloXXI. Méjico 1983.
- **Bruner**, Jerome; Acción, pensamiento y lenguaje. Ed. Alianza. Madrid. 1995.
- **Caillois**, Roger: Los juegos y los hombres. Ed. Fondo de Cultura Económica. México. 1986
- **de Certau**, M: La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer. Universidad Iberoamericana. México.1996
- **de Certeau**, Michael: La cultura en plural. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.1994
- **Di Modica**, Rosa Maria: Ponencia presentada en la II Jornadas Nacionales: Prácticas y residencias docentes. Universidad Nacional de Córdoba. Título: La Práctica Docente en Juego: Reflexiones en torno de una experiencia vivida. 2006
- **Glanzer**, M. (2000). El juego en la niñez. Ed. Aique. Buenos Aires.
- **Huizinga**, J.: Homo Ludens. Madrid. Ed. Alianza. 1972
- **Lotman**, Iuri. 1982 Estructura del texto Artístico.Madrid : Itsmo.
- **Milstein**, D. – **Mendez**, H.: "La escuela en el cuerpo". Miño y Dávila Editores.Madrid. 1999
- **Montes**, Graciela : La Gran Ocasión. Eudeba.. Ed. Paidós. Buenos aires 1999
- **Peirce**, Charles S.: La Ciencia de la Semiótica.. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires 1986
- **Peirce**, Charles: Un argumento olvidado a favor de la realidad de Dios, en The Hibbert Journal. Octubre- 1908
- **Silvestri, A ;Blank G: Bajtin y Vigotski**: La organización semiótica de la conciencia. Editorial Anthropos. Buenos Aires. 1993
- **Vigotski**, L.S: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica. Barcelona.1988.
- **Vigotski**, Lev S: La imaginación y el arte en la infancia. Red Federal de Formación Docente Continua. Material de distribución del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. 1997
- **Winnicott**, D.W. Realidad y Juego. Barcelona. Ed. Gedisa. 1971

CÁTEDRA: PRÁCTICA PROFESIONAL III

TÍTULO DEL TALLER: *Los juego en la vida, los juegos en los procesos intervención escolar.*

FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

El juego hace referencia a un espacio vital cuya particularidad consiste en permitir a los sujetos ingresar a una dimensión imaginaria que se asocia al placer y a la posibilidad de alterar los sentidos cotidianos; así puede entenderse al juego como una experiencia fáctica capaz de reinventar secuencias en un aquí y ahora, en donde circulan tiempos simultáneos, instantáneos, superpuestos, persistiendo en un reordenamiento independiente, despreocupado y libre del orden convencional. En su devenir expone lenguajes, memorias y significados a la vez que construye espacios ficcionales acotados en tiempo y espacio; su presencia vital asegura el pasajes hacia otros universos de significación; así el sujeto que juega participa de los sentidos atribuidos al mismo y a su vez realiza nuevos aportes que se expresan en acciones concretas. Además, la experiencia lúdica pone en escena gestos, movimientos; incluye el reconocimiento del propio esquema corporal, su valoración, el registro de las posibilidades de movimientos y ritmos. Agrega además, el carácter funcional y expresivo de la voz, la dicción, la modulación, la intención del hablante, matices, volumen, velocidad; siempre en relación con otros. Los juegos como mimesis aseguran el entrenamiento de la vida cotidiana: poesías, cantos, rimas, canciones, evidencian memorias, experiencias acumuladas y significados construidos. Así, el placer y la alegría propios de los juegos exceden los meros estados afectivos, y exponen las marcas y señales de la energía vital siempre presente.

Entendemos que los juegos con distintos objetos, los juegos constructivos y aquellos reglados, los motrices o funcionales, el juego simbólico y el dramático representan nada más y nada menos que experiencias vitales encarnadas en nuestra historia y a las que, por suerte, podemos regresar tantas veces como nuestro deseo así lo indique.

Además el jugar excede sus modos y variedades, pues alude a aquellas experiencias vitales que admiten la libertad de poner en cuestión la fijeza de los sentidos conocidos. Esta condición no solo habilita la recuperación de numerosas experiencias aprendidas en la infancia y encarnadas en la historia de los sujetos sino que además pone en evidencia su condición esencial: el placer, la libertad y la imaginación. Llevado a la práctica docente, el juego, es puente, es andamiaje potenciador de la Zona de Desarrollo Próximo en varios sentidos; como experiencia cultural, facilita el pasaje a otros universos de significación, como acción y lenguaje aporta contenidos significativos para el futuro docente, y como herramienta didáctica promueve procesos cognitivos y dialógicos.

OBJETIVOS:

- Recuperar el juego como experiencia vital y resignificarlo en función de múltiples y variados contextos de producción pedagógica.
- Compartir grupalmente experiencias lúdicas que pongan en escena la memoria, el cuerpo, el lenguaje y sus diversos modos de materialización: en contextos educativos y de enseñanza aprendizaje.
- Interpretar el juego como una actividad creadora en cuyo entramado se promueven procesos de producción y reproducción de la cultura.

CONTENIDOS

Eje 1: El juego como experiencia cultural

Encuadre teórico. Recuperación de experiencias y saberes. Deslindes conceptuales. El juego como acción vital del universo de los sujetos. La duplicidad semiótica del juego.

El cuerpo y la voz y el espacio en la escena pedagógica. Ritmo, modulación, matices, proyección. Tono pedagógico. El cuidado de la voz en el ejercicio docente

Eje 2 :Del Puro Juego, al juego dramático y al Puro Juego

El territorio del juego: acuerdos, complicidad y reglas. La esfera mágica y transparente. Juego y desarrollo: el juego motriz, el juego simbólico, el juego reglado, el juego de construcción. El juego dramático en escena.

La dramatización en contextos de enseñanza. Entre el juego y el jugar.

METODOLOGÍA DE TRABAJO.

El taller es la modalidad privilegiada para el desarrollo de esta experiencia. El mismo permite, a partir de un hacer, la integración de saberes, vivencias y experiencias, en un espacio de problematización e indagación. La metodología taller incluye momentos de trabajo individual y otros de trabajo grupal; en el individual se posibilita el tiempo de reflexión personal, de confrontación con el propio conocimiento, de análisis de dudas, necesidades, intereses y posibilidades. En el momento grupal se favorecen los aprendizajes por medio de la interacción y el intercambio.

En las instancias de trabajo desplegaremos una variedad de experiencias lúdicas tales como: trabajos grupales, ejercicios con el cuerpo, la voz (los ritmos corporales y temporales, el uso de la voz, el manejo del espacio, los tonos y las múltiples posibilidades combinatorias de las palabras, los gestos, las posturas corporales, etc.); juegos comunitarios, dramáticos, juegos teatrales, etc.

La metodología de taller admite la configuración de estrategias variadas con vistas a la construcción en proceso y a la elaboración de una producción final.

TIEMPO.

4 (cuatro) módulos de 4 (cuatro) horas cada uno.

BIBLIOGRAFÍA

- **Bruner**, Jerome; Acción, pensamiento y lenguaje. Ed. Alianza. Madrid. 1995.
- **Glanzer**, M.. El juego en la niñez. Ed. Aique. Buenos Aires. 2000
- **Huizinga**, J.: Homo Ludens. Madrid. Ed. Alianza. 1972
- **Lotman**, Iuri. Estructura del texto Artístico. Madrid. Itsmo. 1982
- **Mac Laren**, Peter: Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Aique. Buenos Aires. 1994.
- **Montes**, Graciela : La Gran Ocasión. Eudeba.. Ed. Paidós. Buenos aires 1999
- **Peirce**, Charles: Un argumento olvidado a favor de la realidad de Dios, en The Hibbert Journal. Octubre- 1908
- **Vigotski**, Lev S: La imaginación y el arte en la infancia. Red Federal de Formación Docente Continua. Material de distribución del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. 1997
- **Winnicott**, D.W. Realidad y Juego. Barcelona. Ed. Gedisa. 1971

TÍTULO DEL TALLER: *rosario*

“El juego en la vida; el juego en los procesos de intervención escolar”.

FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

El juego hace referencia a un espacio vital cuya particularidad consiste en permitir a los sujetos ingresar a una dimensión imaginaria que se asocia al placer y a la posibilidad de alterar los sentidos cotidianos. En tanto experiencia compleja expone lenguajes, memorias y significados a la vez que construye espacios ficcionales acotados en tiempo y espacio.

El carácter integral de la práctica docente nos invita a reconocer algunas experticias que no se socializan habitualmente, ellas son el cuerpo, el lenguaje y sus diversos modos de materialización. En esta línea, nos proponemos abordar dos problemáticas generalmente naturalizadas en los procesos de enseñanza: la dimensión dialógica y la dimensión corporal. La acción pedagógica se encuentra mediatizada por un saber cuya intencionalidad no puede eludir el mensaje que produce el cuerpo.

Así, nos proponemos desplegar una variada gama de experiencias tales como: trabajos grupales, ejercicios con el cuerpo, la voz (entendida como la proyección del cuerpo en movimiento), canto y canciones, juego con palabras y acciones, juegos dramáticos y juegos teatrales. Los ejercicios incluyen el reconocimiento del propio cuerpo, esquema corporal, su valoración, el registro de movimientos y ritmos, espacios, incluye el carácter funcional y expresivo de la voz, las múltiples posibilidades combinatorias de las palabras. Los gestos, las posturas corporales proyectan y comunican sentidos y significados.

Por ello consideramos importante generar una variedad de experiencias lúdicas que aborden, por un lado el reconocimiento de la propia corporalidad y el carácter funcional y expresivo de la voz y, por el otro el juego como andamiaje potenciador de la Zona de Desarrollo Próximo. En este sentido, facilita el pasaje a otros universos de significación ya que el sujeto que juega participa de las significaciones atribuidas al mismo y a su vez realiza nuevos aportes que se expresan en acciones concretas.

En síntesis, nos proponemos problematizar la importancia de la presencia del juego en los ámbitos escolares sin perder de vista su condición esencial: el placer, la libertad y la imaginación.

OBJETIVOS:

- Compartir experiencias lúdicas que integren la voz, el cuerpo y la expresión grupal.
- Recuperar el juego como experiencia cultural vivida y resignificarlo en función de los variados contextos de enseñanza.
- Vivenciar el juego/cuerpo como un espacio creativo de intercambio, de exploración sobre "la frontera indómita".
- Construir recursos que permitan ampliar y enriquecer las propuestas didácticas en los ámbitos educativos.

CONTENIDOS

Eje 1: El juego como práctica cultural

Encuadre teórico. Recuperación de experiencias y saberes. Acuerdos conceptuales. El juego como experiencia cultural El juego como poderosa y transformadora actividad del pensamiento. Creación y recreación de nuevos sentidos. El juego y el jugar.

- LEER MANERAS DE NOMBRAR EL JUEGO. RECORDAR JUEGOS INFANTILES. LA CONFIANZA: RELAJACIÓN. EL TREN CON LOS OJOS CERRADOS. EL ESPEJITOS Y LA PROGRESIÓN COMPLEJA FINALIZANDO CON BAILAR JUNTO MIENTRAS SE CAMINA. LUEGO JUEGO CANCIÓN. JUGAR CON EL JUEGO CANCIÓN EN RONDA Y TOMÁNDOSE DE LAS OREJA, HOMBROS, ETC.

TEORÍA: TODO LO QUE TENGA QUE VER CON EL JUEGO COMO EXPERIENCIA CULTURAL. DEFINICIONES PROPIAS MEMORIA. DEFINICIÓN AMPLIADA DE INTELIGENCIA. DEFINICIÓN DE BRUNER. LA FRONTERA INDOMITA DE GRACIELA MONTES

EL CUENTO DE CAPERUCITA Y LA DISRRUPCIÓN DE ALGO DIFERENTE Y EXTRAÑO.

DIFERENCIA ENTRE EL JUEGO Y EL JUGAR. LA IMAGINACIÓN EN VIGOTSKI

Eje 2: La palabra, el decir y la voz en contextos lúdicos

La palabra en la trama de cuerpos y voces. El cuerpo y las tradiciones pedagógicas. El cuerpo, las palabras y la voz en escena. La resignificación del tiempo y el espacio en los procesos lúdicos. Los tonos pedagógicos

- RECUPERAR LAS DEFINICIONES COTIDIANAS DE JUEGO. RECUPERAR EL LUGAR DEL CUERPO. TEORÍA DE TEXTO DE MAC LAREN SOBRE CUERPO. Y SU INTRÍNSECA RELACIÓN CON LA VOZ.

EL CUENTO DEL ANGELITO

RITMO DIVIDIR AL GRUPO EN DOS Y TRABAJAR CON LOS TEMAS QUE MARCAN DISTINTOS RITMOS. TRABAJAR CON CANCIONES CON DISTINTOS RITMOS TOMAR UNA FRASE Y DECIRLA DE DIFERENTE MANERA, TAMBIÉN PUEDE SER EL JUEGO DEL PINCEL PERO CON ACCIONES.. COMO PIROPO, COMO DISCURSO POLÍTICO, COMO CANCIÓN INFANTIL COMO SERENATA. PUEDE SER TAMBIÉN CONSTRUIR UNA HISTORIA CON UNA SOLA PALABRA Y QUE SE ENTIENDA. HACER HINCAPIÉ EN LA EXPRESIVIDAD DE LA VOZ. TAMBIÉN PUEDE SER TOMANDO LA FRASE “Y LOS CROCANTES DE COCO” Y MOSTRARLAS EN DISTINTOS CONTEXTOS Y EL OTRO GRUPO JUGAR CON UNA SOLA PALABRA PUEDE SER CROCANTE O COCO Y CONTAR UNA HISTORIA CON ESA SOLA PALABRA.

TEXTO SOBRE LA VOZ

Eje 3: Del Puro Juego al juego en la práctica docente.

El juego en los procesos de desarrollo intelectual. El juego motriz, el juego simbólico, el juego como mimesis, el juego reglado, el juego de construcción, el juego dramático.

El juego como recurso didáctico, el juego como un andamiaje contingente.

CAMINATA AGARRADA. INTRODUCCIÓN DEL ¡A JUGAR SE HA DICHO!. EL JUEGO EN EL PROCESO DE DESARROLLO INTELECTUAL. DAR LAS DISTINTAS DEFINICIONES DE JUEGO

JUEGO DE CARTAS. (BRUNER)JUEGO MOTRIZ: PONER MÚSICA FUERTE Y BAILAR POR BAILAR. Y OTROS QUE ESTÁN EN EL TEXTO.

JUEGO SIMBÓLICO: EL JUEGO DEL PAÑUELO Y OTROS EJEMPLOS DEL TEXTO.

EL JUEGO DE CONSTRUCCIÓN TRABAJARLOS CON ELLOS
EL JUEGO REGLADO (VER) LA DESPELOTA Y OTROS
EL JUEGO DRAMÁTICO. EL JUEGO DE LOS SONIDOS. LAS FOTOS O EL
CAMINO.

TEORÍA DE LAS DEFINICIONES Y DRAMATIZACIÓN Y JUEGO DRAMÁTICO Y
QUE TIENE QUE TENER UNA DRAMATIZACIÓN. (ESTE ME GUARDO PARA MI)
AMPLIAR LA IDEA E INTERVENCIÓN. MONTAJE INSTALACIÓN ESCENA.

PLANTEAR LOS EXTREMO: PURO JUEGO, ESFERA MÁGICA Y TRASPARENTE.
Y EL CUADRO DEL PASAJE DEL PURO JUEGO AL JUEGO EN SU USO
INSTRUMENTAL.

TERMINAR CON LOS DISTINTOS EJERCICIOS DE JUEGO INCLUYENDO EL
ARMADO DEL TRABALENGUAS. PERO JUGAR CON LOS TEMAS MUSICALES
CREADOS PARA ENTRAR A L ESFERA MÁGICA Y TRASPARENTE.

METODOLOGÍA DE TRABAJO.

El taller es la modalidad privilegiada para el desarrollo de esta experiencia. El mismo permite, a partir de un hacer, la integración de saberes, vivencias y experiencias, en un espacio de problematización e indagación. La metodología taller incluye momentos de trabajo individual y otros de trabajo grupal; en el individual se posibilita el tiempo de reflexión personal, de confrontación con el propio conocimiento, de análisis de dudas, necesidades, intereses y posibilidades. En el momento grupal se favorecen los aprendizajes por medio de la interacción y el intercambio.

En las instancias de trabajo previstas privilegiaremos experiencias que lleven a los participantes a vivenciar diversas facetas del juego como experiencia cultural y a su integración en propuestas pedagógicas didácticas.

TIEMPO. 2 (dos) módulos de 4 (cuatro) horas cada uno.

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, Noemí: *Jugar, aprender y enseñar*. Ed. Manantial. 2005.
- Bruner, Jerome: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Ed. Alianza. Madrid. 1995
- Glanzer, Martha: *El juego en la niñez*. Edt. Aique. 2000
- Huizinga, J.: *Homo Ludens*. Madrid. Ed. Alianza. 1972
- Mc Laren, Peter: *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós Educador 1997.
- Montes, Graciela: *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica. 1999.

Bibliografía

AAVV: (1983). *Lenguaje y Control*. F.C.E. México

AAVV: (2002) *Vestigios de los '70*. Cuadernos de pedagogía. Laborde Editor Número 10. Argentina

Aizencang N.: (2004). Artículo: “*La actividad lúdica en las prácticas psicopedagógicas: ¿jugar para aprender o aprender para jugar?*”. En “Discusiones actuales en Psicología educacional”. Elichiry, N (compiladora). Edit. JVE ediciones. Argentina.

Aizencang, N.: (2005). *Jugar, aprender y enseñar*. Ed. Manantial.

Alarcón, R.: (2005). *Propuesta estratégica de alfabetización en los umbrales*. Módulo: estrategias alfabetizadoras. Especialización en Alfabetización Intercultural. Programa de Semiótica. Universidad Nacional de Misiones.

Bajtín Miajil. (1983.) *Estética de la creación verbal*. Hacia una metodología de la Ciencias Humanas. SigloXXI. Méjico

_____ (1985) *Estética de la creación verbal*. Méjico. Siglo XXI.

_____ (1986.) *Problemas de la Poética de Dostoievski*. Méjico .F.C.E.

_____ (1994.) *El método formal en los estudios literarios*. Introducción a una poética sociológica. Madrid. Alianza. (Pavel N. Medvedev)

_____ (1997) *Hacia una filosofía del acto ético*. De los borradores. Y otros escritos. Barcelona. Anthorpos.

Baquero, R., Camilloni, A, y otros (2001). *Debates Constructivistas*. Aique. Buenos Aires.

Baquero, R: (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Ed. Aique. Capital Federal.

Bernstein, B.; (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid

Baquero, R y Limón, M.: (2001). Artículo: *Conocimiento previo y aprendizaje escolar*. En “Introducción a la psicología del aprendizaje escolar” Baquero, Ricardo; Limón, Margarita. Edit. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.

_____ (2001) Artículo: “*Motivación y el aprendizaje escolar*”. En “Introducción a la psicología del aprendizaje escolar” Edit. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina

Barco, S.: (1996). *Estado actual de la pedagogía y la didáctica*, en Revista Argentina de Educación. Buenos Aires.

_____ (1989) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

Bruner, J.: (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje* .Ed. Alianza. Madrid. Educación la puerta de la cultura. Ed. Visor. España.

_____ (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ed. Morata. Madrid.

Caillois, R.: (1986). *Los juegos y los hombres*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

Carr W; y Kemmis, S: (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.

Carretero, M. (1997). *Introducción a la psicología cognitiva*. Editorial Aique.

Castorina J. A., Baquero R.: (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo*- Amorrortu editores. Bs. As.

Castorina, J: (1990) *Nuevos aportes teóricos en el debate contemporáneo sobre el aprendizaje y la práctica educativa*. Novedades Educativas. N° 47

_____ (1996) *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós Educador. Argentina

_____ (2001). *Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación*. En Baquero, R. y otros; Ob. Cit.

Coll, C.: (1994) *Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento*. Ed. Paidós Educador. Buenos Aires.

_____ (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Editorial Barcanova. Barcelona

Camblong, Ana. (2005). “*Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*”. UNaM, Facultad de Humanidades y Cs. Sociales. Secretaría de investigaciones y Postgrado Programa de semiótica.

Corazza, S.: (1997). *Crítica pos-estructuralista y educación*. Ed. Alertes Psicopedagogía. Barcelona. 1997_El constructivismo pedagógico como significado trascendental del currículo. Barcelona: Alertes.

De Alba, A: (1993). *Curriculum: crisis, mito y Perspectivas*. Miño y Dávila editores.

De Haro, G.: (1985). Artículo: *La educación de Misiones, un conflicto abierto entre las pedagogías impuestas, adaptadas y las autónomas críticas*. PAG. 43

Davini, Ma. C: (1996). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*, Bs. As., Paidós, 1997_Corrientes Didácticas contemporáneas. Paidos.

Daviña, L. (2005). *Lenguaje y Sujeto*. Módulo II. Especialización en Alfabetización Intercultural. Programa de Semiótica. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Versión Mimeografiada.

_____ (2009) “*Escena: localización intervalar del tiempo*”. Actas VII Congreso Nacional y II Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Semiótica. UNR Editora (Susana Frutos y otros, Comps.) Rosario.. (ISBN 978-950-673723-8)

_____ (2007) “*Sujetos y palabras en juego*”. Dossier Plan de Lectura Rural No.1. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y ProMer Misiones. Posadas, diciembre (pp.61-66)

De Certeau, M.: (1995). *en Descartes, el análisis en la cultura*. Buenos Aires. Nº 10.

1992_ *La cultura en plural*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

1994_ *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México.

1996_ *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. Méjico. Univ. Iberoamericana

De Vega, M: (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Alianza Editorial. Madrid,

Di Modica, R.: (2005). *Conversaciones en torno del discurso crítico en la escuela. Artículo. Estudios Regionales*. Revista de la Secretaría de Investigación y Posgrado. Facultad de humanidades y Ciencias sociales. Universidad Nacional de Misiones

_____ (2006). *La Práctica Docente en Juego: Reflexiones en torno de una experiencia vivida*. Ponencia presentada en la II Jornadas Nacionales: Prácticas y residencias docentes. Universidad Nacional de Córdoba. Título:

_____ (2003) *.Informe Final. Constructivismo y Montaje: Estrategias Cognitivas y lingüísticas en un espacio áulico del EGB 1*. Secretaría de Investigación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Diseño Curricular para EGB1 y EGB2 (1997)-Ministerio de Cultura y Educación, Consejo General de Educación de la Pcia. De Misiones. Posadas

Elichiry, N. Artículo: (2004). *Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógico* En “Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional. Elichiry, N (compiladora). Edit. Manantial. Buenos Aires.

_____ (2004) *Discusiones actuales en Psicología Educacional-* Compiladora. Ediciones JVE. Buenos Aires.

Equipo de cátedra: (2007), *¿Teoría versus práctica o teoría de la intervención?* En: Revista Aula hoy, publicación de Homo Sapiens, septiembre, Rosario, (pág. 10 a 12).

Ducrot y Todorov: (1974). *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. Ed. Siglo XXI. Bs. As.

Ferrater Mora, J: (2004). *Diccionarios de Filosofía*. Edit. Sudamericana. Barcelona.

Foucault, M. (1995)_Artículo *¿Qué es un dispositivo?* Gilles Deleuze Gedisa

- Freire, P.:** (1990) *La naturaleza política de la educación*. Temas de educación. Paidós. Buenos Aires.
- _____ (1998) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores. Argentina. Buenos Aires.
- _____ (1993) *Pedagogía de la esperanza*, México, siglo XXI. Buenos Aires.
- Giroux , H.:** (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- _____ (2003) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI editores. México.
- Goodson, I. F.** (2003) *Estudios del curriculum* Amorrortu Editores.
- Greimas A.J.;** (1983). *Del sentido ll*. Editorial Gredos. Madrid.
- Grundy, S.** (1998) *Producto y praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Jakobson, R.:** (1988). *El marco del lenguaje*. Mexivo FCE:
- Kaplan, C.:** (2004) Artículo: *La subjetividad del maestro y la construcción social de trayectorias educativas*". En "Aprendizaje de niños y maestros". Elichiry, N. (compiladora). Edit. Manantial. Buenos Aires
- _____ (2000). Artículo: "¿Qué sociedad fabrica alumnos geniales?". En "Psicopedagogía: entre aprender y enseñar". Espósito Irene (compiladora) Edit. Miño y Dávila. Buenos Aires
- Kemmis, S.** (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Glanzer, Martha:** (1986). *El juego en la niñez*. Edt. Aique. Económica. México.
- Habermás, J.:** (1990). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus. Madrid 1992_ Conocimiento e interés. Editorial Taurus Humanidades. Buenos aires-
- Huizinga, J.:** (1972) *Homo Ludens*. Madrid. Ed. Alianza.
- Mainguenu, D.:** (1996) *Términos claves de análisis del discurso*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Material de cátedra:** (2006). *Conversaciones en torno de nuestro objeto*. Equipo de cátedra. Área Pedagógica. Fac. de Humanidades y Ciencia sociales.
- Mc Laren, P.:** (1994). *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Rei Argentina Instituto de estudios y acción social. Aique Grupo editor
- _____ (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós, Barcelona
- _____ (2003) *Pedagogía, identidad y poder*. Los educadores frente al multiculturalismo". Homo Sapiens Ediciones, Rosario
- Milstein, D. – Mendez, H.:** (1999). *La escuela en el cuerpo*. Miño y Dávila Editores. Madrid.
- Montes, G.:** (1999) *La Gran Ocasión*. Eudeba.. Ed. Paidós. Buenos Aires

- Peirce, C.** (1988). *El hombre, un signo*. Ed. Crítica. Barcelona.
- _____ (1908). Un argumento olvidado a favor de la realidad de Dios, en *The Hibbert Journal*. Octubre-
- _____ (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires. Nueva Visión. Semiótica. SP, Brasil, Editora Perspectiva.
- Perez Gomez, A; Gimeno Sacristán, J:** (1992). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. Ed. Zero. España.
- Piaget, Jean:** *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Ed. Aguilar. Madrid.1969. **Piaget, J.:** (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Ed. Aguilar. Madrid.
- Piaget, J.; Inhelder, B.:** (1978). *Psicología del niño*. Ed. Morata. Madrid.
- Rodríguez Rojo,** (1997) *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla. S.A.
- Silvestri, A y Blank, G Bajtin y Vigotski:** (1993). *La organización semiótica de la conciencias*. Buenos Aires: Anthropos.
- Schön D.:** (1994). *La formación de profesionales reflexivos*. Temas de educación. Paidós. Argentina.
- Sarle P.:** (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Ed Paidos Buenos Aires.
- Wodak R., Meyer M.:** (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa Editorial. Barcelona
- Winnicott, D. W.** (2005). *..: Realidad y Juego*. Ed. Gedisa
- Vigotsky L.:** (2001). *Obras Escogidas I, II, III, IV, V*. Ed. Aprendizaje Visor
- _____ (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica. Barcelona.
- _____ (2005). *Psicología pedagógica*. Aique grupo editor. Buenos Aires.
- _____ (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Paidós. Argentina. *La imaginación y el arte en la infancia*. Red Federal
- _____ (1997) *Formación Docente Continua*. Material de distribución del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

Carmen Lucía Froener

Rosa María Di Modica

Anexo