

# Comunicaciones académicas, científicas y relatos de experiencias

## Segundo Congreso Internacional: Infancias, Formación Docente y Educación Infantil

Nora Grinóvero - Sandra Carina Sione  
(Compliladoras)

REDUEI- Profesorado de Educación Inicial  
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales  
Universidad Autónoma de Entre Ríos



2º CONGRESO INTERNACIONAL  
INFANCIAS, FORMACION DOCENTE  
Y EDUCACION INFANTIL  
DESAFIOS Y DEBATES ACTUALES



EHyCS

Universidad Autónoma de Entre Ríos  
Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales





# **Comunicaciones académicas, científicas y relatos de experiencias**



# **Comunicaciones académicas, científicas y relatos de experiencias**

**Segundo Congreso Internacional:  
Infancias, Formación Docente y Educación Infantil**

**REDUEI- Profesorado de Educación Inicial -  
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales  
UADER**

**Nora Grinóvero - Sandra Carina Sione  
(Compiladoras)**



Título:

Comunicaciones académicas, científicas y relatos de experiencias.

Segundo Congreso Internacional: Infancias, Formación Docente y Educación Infantil.

REDUEI- Profesorado de Educación Inicial - Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

UADER

Compiladoras: Nora Grinóvero- Sandra Carina Sione

Primera edición

Editado en el otoño de 2019

I.S.B.N.: 978-987-4948-25-0

© por Fundación La Hendija

Gualeguaychú 171 (C.P.3100)

Paraná. Provincia de Entre Ríos.

República Argentina.

Tel:(0054) 0343-4242558

e-mail: [editorial@lahendija.org.ar](mailto:editorial@lahendija.org.ar), [editoriallahendija@gmail.com](mailto:editoriallahendija@gmail.com)

[www.lahendija.org.ar](http://www.lahendija.org.ar)

Diagramación: Laura Martincich

I.S.B.N.: 978-987-4948-25-0

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

Fundación La Hendija

Gualeguaychú 171. (C.P.3100)

Paraná. Entre Ríos. Argentina.

### **Comité Honorario**

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Rector: Bioing. Aníbal Sattler

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales UADER

Decana: Mg. María Gracia Benedetti

Secretaria Académica: Prof. Marcela Cicarelli

Consejo de Carrera del Profesorado de Educación Inicial y su Orientación Rural FHAYCS-UADER

### **Comité Científico Académico**

Noemí Burgos

Nora Elichiri

María del Rosario Badano

Félix Temporetti

Patricia Redondo

María Amelia Migueles

Miguel Duhalde

María del Pilar López

Graciela Morgade

### **Comité organizador**

Consejo de Carrera del Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Inicial- Orientación Rural FHAYCS-UADER

Docentes, estudiantes y egresados del Profesorado de Educación Inicial y su Orientación Rural FHAYCS-UADER.

Docentes de Nivel Inicial de la Escuela Normal de Paraná.

Secretaría de Extensión y Derechos Humanos FHAYCS-UADER

Secretaría de Comunicación Institucional FHAYCS-UADER.



# Índice

<b>Prólogo</b>	11
<b>Acerca de esta publicación</b>	15
<b>EJE 1: Formación y Trabajo Docente: La formación docente en Educación Inicial.</b>	17
<b>EJE 2: Campos curriculares, propuestas didácticas y prácticas pedagógicas acerca de la educación infantil: lo que se enseña y aprende.</b>	191
<b>EJE 3: Infancias, perspectivas y sentidos. Infancias: debates epistemológicos, teóricos y pedagógicos.</b>	387



# Prólogo

Es un honor para mí haber sido convocada a escribir el prólogo de esta publicación que expresa y condensa gran parte de las producciones que se compartieron en el Segundo Congreso Internacional «Infancias, Formación Docente y Educación Infantil».

La Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), se enorgullece de llegar a ustedes con una compilación de ponencias presentadas por expositores docentes, estudiantes y equipos de nuestra facultad, de Universidades Nacionales y de Institutos Terciarios de las provincias de Entre Ríos, Chaco, Mendoza, Neuquén, Buenos Aires, San Luis, Santa Fe, como así también por investigadores del CONICET. Estos trabajos han sido revisados por sus autores y autoras, sistematizados por el comité organizador del Congreso y publicados en este formato por la Editorial La Hendija, de nuestra ciudad de Paraná.

El Segundo Congreso Internacional «Infancias, Formación Docente y Educación Infantil» se constituye a partir de la propuesta realizada en el marco de la Red Universitaria de Educación Infantil (REDUEI) y es organizado por nuestras carreras Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Inicial con Orientación Rural. Quisiera destacar, el importante trabajo del equipo organizador de este congreso que desde los Consejos de carreras de Educación Inicial, lideró una apuesta académica más que importante para el nivel, propiciando un espacio para el intercambio, debate y reflexión en relación a las infancias, la formación docente y la educación infantil en los contextos, políticas y problemáticas locales, nacionales e internacionales.

Desde la FHAyCS/UADER, este espacio de la universidad pública, celebramos y consideramos de suma relevancia el desarrollo del Congreso, por la profundidad de la cuestión que se tomó como objeto de reflexión, lo que con-

tribuyó a interpelar nuestro trabajo docente con las infancias, en un contexto social y de políticas educativas con características de restauración neoliberal; que habilita discursos contrarios al sentido de lo público y a las políticas y prácticas de derechos e inclusión que tuvieron impulso en la última década, en el país y en la región. Valoramos, en tal sentido, la posibilidad que brindó este encuentro, en un tiempo en el que espacios de intercambio y de pensamiento común, se tornan imperativamente necesarios.

La convocatoria del Congreso buscó un objetivo que consideramos logra concretar con creces, dado el nivel del intercambio y producción, la socialización de saberes múltiples y diversos, a partir de ponencias, proyectos, líneas de investigación, extensión y publicación. Un lugar preponderante tuvieron los espacios de talleres e intervenciones artísticas en las apuestas de los equipos docentes y en la convocatoria.

Tres ejes temáticos son los organizadores de los escritos que en el presente libro compartimos, de esta manera, los temas que se abordan aquí tienen que ver con:

-La Formación y el Trabajo Docente en Educación Inicial. Temáticas curriculares, desafíos y propuestas. La construcción social del trabajo docente en nivel inicial. Historia, instituciones, contextos. Hegemonías y Alternativas. Los modelos y tiempos históricos. El nivel inicial en la escuela. Historias de pioneras, maestras, mujeres en Educación Inicial.

-Los Campos curriculares, propuestas didácticas y prácticas pedagógicas acerca de la educación infantil: lo que se enseña y aprende. Los procesos de subjetivación, modalidades pedagógicas y contextos. Sujetos y saberes en la relación pedagógica. Interculturalidad. Prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje. Buenas prácticas. Debates y propuestas en el campo didáctico de la educación infantil. Enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías.

-Las Infancias, perspectivas y sentidos. Infancias: debates epistemológicos, teóricos y pedagógicos. Las infancias en la educación infantil. Políticas y prácticas del derecho a la niñez. Prácticas de cuidado. Desafíos en las prácticas. Perspectivas y construcciones sociales y educativas respecto de géneros, alteridades, culturales. Infancia, tecnología y medios.

Encontrarán Uds. en estas páginas múltiples relatos de experiencias que se conceptualizan, escrituras reflexivas sobre las prácticas que recuperan voces de diferentes actores del nivel. Se comparten avances de proyectos de investigación y prácticas de extensión, se exponen diversas apuestas de formación de

grado y de posgrado; se reflexiona sobre la necesaria articulación de funciones de docencia, investigación y extensión en la formación del nivel inicial.

Los escritos retoman aportes para pensar la formación docente en Educación Inicial, en los diferentes campos disciplinares y tiempos históricos, desde las didácticas. Se toma también la planificación, las prácticas docentes y la investigación en el nivel Inicial. La Historia y los referentes de la Educación Inicial atraviesan las preocupaciones que se sintetizan en los trabajos publicados.

La enseñanza de la literatura en el nivel, la literatura para niños, la promoción de la lectura; lo lúdico, lo musical, lo audiovisual y las artes plásticas en el nivel conforman otro núcleo de interesantes aportes.

Ocupan un lugar en esta publicación, las cuestiones vinculadas al debate sobre el sentido político y pedagógico de las infancias en el campo educativo, las prácticas inclusivas y las políticas públicas en Educación Inicial.

El aporte de esta recopilación constituye una cuestión inédita para el campo de la Educación Inicial. Significa un valioso aporte al enriquecimiento y formación de un estado de los debates, discursos y construcción de conocimiento sobre los haceres y reflexiones teóricas, que un gran colectivo convocado por la universidad pública y preocupado por los procesos formativos, ha sido capaz de realizar.

Destacamos la generosidad de un trabajo de compilación en una trama colaborativa que se pone en consideración sin pretensión de completud, sino para poder seguir siendo pensada entre todos y todas.

En la FHAYCS de la UADER con esta publicación, seguimos fortaleciendo esta apuesta en torno de ligar la infancia, la educación y la política en el sentido de la acción y de la praxis. Nuestras instituciones, nuestras docentes trabajan con las desigualdades sociales pugnando a través del compromiso con el conocimiento para construir justicia cognitiva. Consideramos que sigue siendo necesario, también desde la universidad pública, contribuir, en términos de la Dra. Patricia Redondo, a interpelar los núcleos duros de la reproducción de la desigualdad.

Somos herederos y herederas del Primer Jardín de Infantes de Latinoamérica creado en el siglo XIX, de la contribución de referentes de la Educación Inicial como Sara Chamberlain de Eccleston, de la huella que dejó entre otras grandes maestras, Rosario Vera Peñaloza. Contamos con una vasta tradición en la región respecto de la formación de maestras y profesoras para la educación inicial, formación que se ha ido reconfigurando y enriqueciendo a lo largo

de la historia. Hoy contamos con la creación y acreditación de la carrera de Posgrado Especialización en Educación Inicial de la FHAYCS como un ámbito de formación de cuarto nivel gestado en torno de reflexiones, producciones e intervenciones que se presentan sobre la Educación Inicial, en el marco de los derechos del niño y de los tratados internacionales sobre la niñez, y de construcción de ciudadanía.

En la FHAYCS, nos seguimos dando lugar para pensar que la igualdad y la educación para todos y todas como un derecho, son una responsabilidad pública irrenunciable e ineludible con las generaciones nuevas. Los espacios de formación y en especial Congresos como el que dio lugar a las producciones que compartimos, aportan fuertemente a este propósito.

Felicitaciones a los y las autoras y que puedan disfrutar del contenido de este libro, tanto como hemos disfrutado los y las organizadoras en su realización.

Mg. María Gracia Benedetti  
Decana FHAYCS/UADER

## Acerca de esta publicación

En “*Comunicaciones académicas, científicas y relatos de experiencias*” nos proponemos compartir y difundir una selección de ponencias, como parte de lo que aconteció en el Segundo Congreso Internacional “Infancias, Formación Docente y Educación Infantil”, desarrollado entre el 10 y el 12 de mayo de 2018 en la Escuela Normal Superior "José María Torres" de Paraná.

Desde el Profesorado de Educación Inicial y su Orientación Rural de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) asumimos el compromiso de desarrollar este evento. Cabe aclarar que el mismo tuvo su origen en el marco de la Red Universitaria de Educación Infantil (REDUEI); la primera edición tuvo lugar en Resistencia, Chaco, y fue organizada por la Universidad Nacional del Nordeste en agosto 2015.

Los objetivos centrales que movilizaron la convocatoria 2018 estuvieron orientados a generar espacios que promovieran el intercambio de saberes a partir de proyectos, experiencias, líneas de investigación y extensión vinculados a las infancias, el nivel inicial y la formación docente. La perspectiva, en todas las actividades, fue fortalecer redes interinstitucionales y consolidar posicionamientos en torno a los derechos de niños y niñas.

Para la concreción de estos objetivos se desarrollaron, durante los tres días, diversas actividades: paneles – debate, conferencias, mesas de ponencias, presentaciones de libros y de revistas especializadas, muestra histórica en piezas museográficas de los inicios del Jardín de Infantes en la Escuela Normal, talleres e intervenciones artísticas que buscaron interpelar e involucrar a los asistentes de distintos modos.

Las palabras de los especialistas invitados constituyeron aportes valiosos que abrieron debates actualizados sobre las temáticas de la convocatoria. Estuvieron presentes desde este lugar: Dra. Flavia Terigi (UNGS-UBA), Patricia Berdichesky (Esp. Artes Visuales), Lic. Daniel Calmels (Esp. Psicomotricidad),

Lic. Adriana Castro (Esp. Educ. Inicial y Did. de la Matemática), Dra. Vanesa De Mier (CONICET Esp. Alfabetización), Mg. Mónica Beatriz Escobar (Esp. Did. de la Matemática), Dra. Mónica Fernandez Pais (UNLP y UNL Esp. Instituciones y Prácticas), Lic. Verónica Kaufmann (Esp. Cs. Naturales), Dra. María Soledad López (UNR), Dra. Amelia Migueles (UNER y UNL Esp. en Enseñanza y Currículum), Lic. Adriana Serulnicoff (Esp. Cs. Sociales), Dr. Félix Temporetti (UADER, UNR), Mg. Marta Zamero (UADER, Esp. Alfabetización).

Por último, queremos señalar que las ponencias son presentadas y organizadas en esta publicación de acuerdo con los ejes que convocaron al diálogo: 1. Formación y Trabajo Docente; 2. Campos curriculares, propuestas didácticas y prácticas pedagógicas acerca de la educación infantil; 3. Infancias, perspectivas y sentidos.

Agradecemos de este modo a los expositores de Universidades Nacionales y de Institutos Terciarios de distintas provincias (Chaco, Mendoza, Neuquén, Buenos Aires, San Luis, Santa Fe, entre otras), así como investigadores CONICET que se comprometieron con su presencia de singular relevancia para la FHAyCS-UADER.

Sandra Carina Sione - Nora Grinóvero

# **EJE 1: Formación y Trabajo Docente: La formación docente en Educación Inicial**

---



# Seño, no me enseñaste a escribir en chino

Arnaldo Gabriel Arias - Ángela Lidia Baldengo

arnaldogabrielarias@gmail.com

UNL

**Resumen:** El siguiente trabajo se inscribe en el marco del Seminario de Alfabetización de la Licenciatura en Educación Inicial y Primeras Infancias de la UNL. El mismo fue desarrollado en el segundo cuatrimestre del año 2017 y narra la experiencia de práctica de quienes participamos de dicho seminario ya sea como docentes o como estudiantes, entre lo que planificamos y lo que realmente sucedió, pues se trató de una práctica polifónica, rizomática y conjetural.

## Seño, no me enseñaste a escribir en chino

“Ese docente que experimentó ese vértigo  
en relación con la construcción de sentido,  
esa indefinición, esa perplejidad (...)  
va a ser un buen mediador (pasador, si les gusta más)  
de perplejidades o un constructor de escenas  
en las cuales la perplejidad sea parte de la estética  
de la situación didáctica”

Sobre la importancia del docente como lector

Gustavo Bombini

Nos reunimos en torno a una comida para hablar, para compartir y para disfrutar. En dicho encuentro “nos ponemos al día”, como quien dice, proyectamos y trazamos líneas de fuga. No sabemos hacia dónde irán, nuestra cabeza parece un palimpsesto, escribir nuestra práctica como un palimpsesto que se re-escribe continuamente pues la misma nunca está terminada, siempre hay cosas por cambiar, por rehacer. Mucha información cuál capas superpuestas que buscan la superficie, que se empujan unas a otras en un esfuerzo por visibilizarse, por mostrarse (vanamente ya que todas se pueden ver).

Información que va y viene, experiencias que se destacan o, mejor dicho, que uno arbitrariamente desea destacar. Ideas que revolotean, se posan en un plato, en un vaso y retoman el vuelo. Pasan cerca de nosotros, juguetean, nos seducen e intentan imponerse. Todas dicen algo, todas son importantes pues son nuestras, nuestras ideas que hacen que el aire se espese, que se torne denso como una tormenta en ciernes, como una tormenta de ideas a punto de precipitar... y precipita.

El papel en blanco. Nuevamente la incertidumbre ¿Qué escribimos? ¿Por qué nos exponemos de nuevo a esto? Recuperar experiencias como punto de partida para la aventura del aprendizaje nos suele producir cierto vértigo, cierta mixtura de sensaciones. Esto nos llevó a preguntarnos hacia adentro de la cátedra... qué significa leer y cómo pensar esta perspectiva desde la lectura de literatura y no de palabras sueltas.. o cantidad de sílabas en un poema....construir ciertos sentidos que comienzan con los comentarios de los lectores, buscar acuerdos con otros lectores, debatir miradas, escuchar al otro desde sus propios recorridos....ampliar el sentido de la alfabetización ...

### **Re-escribir la práctica**

Invitamos y nos invitamos a leer juntos con las integrantes del taller del Seminario de Alfabetización en el marco de la Licenciatura en Educación Inicial y Primeras Infancias de la UNL. Trabajar desde las propias lecturas, revisar juntos los recursos que utilizan en las salas, y lo propuestos por la cátedra (Trengania, Lectorón, Escriturón, Cuadernos para el Aula de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios).

Al entrar al aula, en cada taller durante la licenciatura, nos encontramos con cuarenta colegas que esperan nuestra palabra. Comenzamos nuestra travesía y las invitamos a compartir el camino. Nos consideramos sujetos de experiencia personales y grupales, de recuerdos, sueños, desilusiones, expectati-

vas... todo aprendizaje dijo Simón Rodríguez es un interaprendizaje. Y dijo más “estamos aquí para entreaprendernos en ese cruce entre la experiencia de los docentes que nos están mirando y nuestra experiencia es dónde nos posicionamos, donde intentamos entreaprendernos, aprender con otros y de los otros.

Nos planteamos en una conversación inicial definir entre todos ciertas concepciones de lectura/lector/alfabetización; giramos en torno al sentido de las prácticas de lectura y escritura. Pensamos no imponer un concepto que descalifique lo que se hace en la sala, sino ir conversando y poniendo en común nuestros haceres, construyendo sentido en el diálogo con otros sentidos, un lugar de encuentros...

Construimos un texto compartido sin poner condiciones al lector, sino que nos vamos construyendo como lectores desde un marco teórico, debatimos teorías y las cruzamos con los haceres en el aula, revisamos nuestras prácticas y las ponemos en tensión.

En este primer momento del seminario surgen discusiones, surgen desafíos, surgen preguntas y comentarios tales como: “entonces está mal lo que hacemos”, “qué hacemos entonces” “cuál es el método”, “es fácil desde la teoría y con la práctica qué hacemos”. Polemizar acerca de las prácticas actuales, preguntarnos sobre el/los lector/res, sobre la escritura/lectura nos permite buscar algunas respuestas juntos: el sentido lo construimos en el diálogo con otros sentidos.

### **Un mapa posible de acción**

Les propusimos, como desafío, trabajar con los recursos posibles para utilizar en el aula con los niños, esto nos significó primero realizar una selección del material y consensuar criterios de selección. Debatimos qué podíamos seleccionar para realizar prácticas de escritura y lectura en la sala, desde qué marco teórico, qué criterios, para poder pensar la lectura que va más allá de la decodificación del texto. Esto significó un debate intenso en el cual se entrecruzan gusto y canon, tradición y mercado, clásicos y actuales, a partir de los cuales pusimos en tensión la teoría con la práctica, en la sala.

Esta es una de las problemáticas que nos invitó a revisar teorías a la hora de seleccionar un corpus de textos literarios. ¿Qué aspectos habría que tener en cuenta? ¿Qué tiempo le dedicamos a las prácticas de lectura en el espacio áulico? ¿Consideramos que leer es un “hacer”? Y además, ¿esa práctica de lec-

tura representa un contenido curricular? Estas, entre otras preguntas fueron parte del debate que les propusimos a las profesoras de nivel inicial que participaron del seminario en el marco de la licenciatura con el objetivo de construir un canon de lectura alejado de la concepción utilitarista de los textos literarios y plantear un abordaje plural y crítico.

Para materializar este momento de nuestro gui3n conjetural (Bombini, 2012) les propusimos a las estudiantes “servirse” de una mesa de libros, el material bibliogr3fico con el cual trabajar en el primer encuentro. Habíamos pensado inicialmente realizar una puesta en com3n al finalizar esa primera clase, mas no fue así, los tiempos de debate se extendieron lo cual nos obligó a continuar al día siguiente. Ya en la segunda clase y, luego del cierre de la primera “abrimos” Trengania (Alvarado, 2001) y probamos un recurso a nuestro criterio muy valioso para abordar la famosa alfabetización inicial.

¿Por qué pensamos a la alfabetización como práctica de lectura y escritura y no como alfabetización a secas? Porque consideramos que, al decir de Graciela Montes, “cada persona, desde que nace, 'lee' el mundo, infatigablemente busca sentidos. (...) Analfabetos de significación no hay, somos todos constructores de sentido.”(Montes, 2007). Todos construimos sentido desde nuestra imaginación o desde nuestro recorrido. Esta concepción amplía el concepto de alfabetización. El objeto de las prácticas de lectura y escritura es incorporar a los niños a las comunidades de lectores y escritores, problematizar la idea de los lectores que se forma en la escuela que reproduce, en líneas generales, lecturas cristalizadas y legitimadas por las instituciones o los diseños curriculares, los cuales detentan el poder sobre el sentido de los textos. Nos planteamos cuestionar esta idea universalista del acto de lectura y revisar la manera de leer en la escuela.

Reflexionar sobre las situaciones en las cuales como docentes habilitamos a los niños a ser autores y lectores de textos, constituye un aprendizaje permanente. Se aprende a leer leyendo y para ello los libros, en cualquier soporte, son indispensables. Sin embargo solo libros no alcanza. Los libros pueden estar en el aula pero es la práctica de lectura y escritura la que transforma a los chicos en una comunidad de lectores y, al hacerlo, se enseña a leer y a escribir. En palabras de Graciela Montes:

Convertirse en lector vale la pena... Lectura a lectura, el lector —todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia...— se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significa-

ciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo (Montes, 2007, p. 1).

Consideramos las prácticas de lectura y escritura en la escuela, como uno de los agentes del acceso a la cultura escrita. La enseñanza de la lectura es una instancia cruzada por tensiones históricas, sociales y políticas; es Roger Chartier quien define precisamente a la lectura como una “práctica cultural” que se realiza en un espacio histórico e intersubjetivo dentro del cual se comparten actitudes, dispositivos y formas de apropiación, que a menudo se distancian de las normas impuestas (Chartier, 1999). Para este autor, se trata de una “producción inventiva” e intersubjetiva, “en el sentido de la pluralidad de usos, de la multiplicidad de interpretaciones, de la diversidad de comprensión de los textos”.

Cómo es que aprendemos lo que aprendemos es algo que trabajamos al final de los seis encuentros que tiene de duración el seminario del que damos cuenta en este trabajo. Develar el misterio cual mago que muestra el secreto del truco es, por lo general, el tema central de la última clase. Desarrollar nuestro guión conjetural teorizándolo y, al mismo tiempo, construir el autorregistro de las clases (entre docentes y estudiantes) es una actividad interesante pues, la planificación abierta, rizomática y pluridimensional (entre otras características) que encontramos en el guión conjetural, les permite a las estudiantes del seminario sentirse constructoras del hacer ordinario y no (sólo) reproductoras de prácticas residuales.

*Seño, no me enseñaste a escribir en chino* nos remite a ese misterio, a ese truco del último encuentro en el cual la información que va y que viene, las ideas que revolotean, todas nos dicen algo a todo el grupo, como la anécdota (la cual convertimos en experiencia a través de esta escritura) de una niña de seis años quien le reclama a su ex seño de la sala de 5 años que no le enseñó a escribir en chino, es decir, a escribir en cursiva.

Problematizar este tipo de situaciones nos invita a pensar y a pensarnos: ante la pregunta de esta niña: ¿tenemos alguna respuesta? ¿Qué construcción de sentido habrá realizado como para comparar la letra cursiva con la escritura china?

### **Referencias Bibliografías:**

Alvarado, M. (2001). *Trengania*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

- Alvarado, M., Bombini, G., Feldman, G. e Istvan (1994). *El nuevo escriturón*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones El Hacedor.
- Bombini, G. (coord.)(2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones El Hacedor.
- Chartier, R. (1999). *Entrevistas. Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México: FCE.
- De Certeau, Michel (2000). Leer: una cacería furtiva. En: *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Egan, Kieran. (2005) “¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?”. Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, noviembre
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Argentina: Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

# Múltiples mediaciones en la formación docente de Educación Inicial, entre experiencias y trayectorias

Escuela Normal Superior N° 36 “Mariano Moreno” Rosario

**Andrea Bonino<sup>1</sup> - Claudia Ortega<sup>2</sup> -  
Samanta Solomita Banfi<sup>3</sup>**

---

<sup>1</sup> Profesora de Educación Pre-escolar (Normal 1) - Licenciada en Educación Inicial(USAL) - Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación (INES “Olga Cossetini”) – Pos título en Política Educativa y Gestión Institucional (UNR) - Directora del Jardín de Infantes de la Escuela Normal Superior N° 36 “Mariano Moreno” – Prof. y Jefa de Carrera Prof. de Educ. Inicial en Escuela Normal Superior N° 36 Mariano Moreno. Correo electrónico: [andreabonino@gmail.com](mailto:andreabonino@gmail.com)

<sup>2</sup> Diplomada Superior en Prácticas Escolares en contexto (Flacso)-Especialista en Nuevas infancias y Juventudes (UNR) Especialista en Gestión de las Instituciones Educativas (Flacso) -. Profesora en Psicopedagogía-Psicopedagoga (UNRC)- Psicóloga Social - Prof. Escuela Normal Superior N° 36 “Mariano Moreno” Rosario - Presidenta Jurada de Concurso de Titularización de Horas Cátedra de Nivel Superior Pcia. de Santa Fe - Supervisora Nivel Superior Región VI. Correo electrónico: [ortegaclaudia729@gmail.com](mailto:ortegaclaudia729@gmail.com)

<sup>3</sup> Profesora en Ciencias de la Educación (UNR) - Profesora en Educación Preescolar (Normal 1) - Especialista en Jardín Maternal (Nuestra Escuela) - Especialista en Educación Inicial y primera infancia (FLACSO)- Especialista en Educación Superior y Nuevas Tecnologías (Nuestra Escuela) - Prof. y Jefa de Práctica Prof. de Educ Inicial en Escuela Normal Superior N° 36 Mariano Moreno - Prof. Escuela Normal Superior N 1 Prov. N°34 “Nicolás Avellaneda” e Instituto Particular Incorporado N° 4022 “Verbo Encarnado?”. Prof. Cátedra de Pedagogía, Profesorado de Psicología, UNR. Correo electrónico: [saman-tasolomita@gmail.com](mailto:samantasolomita@gmail.com)

**Resumen.** Pensar en las múltiples mediaciones dentro de espacios institucionales para la construcción colectiva implica un compromiso de construcción continua y formas de abrir nuevos caminos. Consideramos que hacer posible esto en la Formación Docente hará que se multipliquen las propuestas, a veces por la experiencia y otras movidos por las preguntas e inquietudes de quienes habitan esos espacios. Cuando comenzamos a escribir el Proyecto de Co-formación en la Escuela Normal Superior N°36 “Mariano Moreno”, lo pensamos no solamente desde el marco normativo, sino desde un lugar de lazos simbólicos entre instituciones, que ya habían estrechado vínculos, pero que en algunos casos necesitaban sistematizarlas. Los momentos de encuentros con los co-formadores, no sólo articulan y consolidan lazos entre instituciones, sino que los convoca a sumarse a la formación de maestros y maestras, ayudando a que las estudiantes construyan el sentido de la tarea docente. Se presenta como una propuesta en construcción constante, con espacios de reflexión profunda dentro de una comunidad de pensamiento que se retroalimenta para fortalecerse. Cada encuentro con los co-formadores fue planificado y orientado en función de las propuestas educativas y de la práctica situada en las escuelas y jardines asociados con nuestra escuela. Las propuestas fueron pensadas por profesores del campo de las didácticas específicas junto con profesores de práctica especialistas y generalistas. En cada momento del diseño e implementación del Proyecto se movilizaron cuestiones subjetivas, tanto de los profesores como de los docentes y estudiantes avanzados que participaron, generando acciones de resignificación de prácticas. El ejercicio de pensar acompañados nos lleva a encontrarnos con nosotros y con los otros. Como experiencia pedagógica significó una intervención que produjo otra dinámica de trabajo y encuentros.

*Palabras claves:* Co-formación - Práctica Docente - Comunidad de Pensamiento

## **Desarrollo**

La presente narración hace referencia al trabajo que se lleva a cabo en la Escuela Normal Superior N° 36 “Mariano Moreno” de Rosario (de ahora en más ENS N° 36). Las experiencias se encuentran enmarcadas en el Decreto de la Provincia de Santa Fe, N° 4200 del año 2015 que reglamenta la Práctica Docente de las carreras de Profesorados de Educación Inicial y Primaria. Encuadrado en lo anterior, se propusieron acciones destinadas a la capacitación

de co-formadores, sustentadas en pilares que vertebran las prácticas escolares. Teniendo también en cuenta que:

*“La Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 establece en el Artículo 3°, que la Educación sostiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático”<sup>4</sup>.*

Comenzamos pensando múltiples mediaciones o modos de encuentro en que las prácticas educativas se ven atravesadas por relaciones entre escritura, experiencias y subjetividades; estas acciones suponen momentos de reflexión y producción pedagógica.

Esta aspiración pretende, al decir de Graciela Frigerio (2008), poner en tensión aquellos saberes que son deseables sostener y ampliar, con aquellos que necesitan ser desaprendidos, porque obturan, porque plantean cercos cognitivos... tarea que al llevarse adelante, colectivamente, invita a que se analicen las prácticas docentes, se conjuguen aspectos teóricos y prácticos, se desnaturalicen y desarmen concepciones, para dar lugar a construcciones genuinas, que van “construyendo simbólicamente el lugar del maestro”, en un proceso formativo histórico de desarrollo personal y social.

Cuando hablamos de co-formación hacemos referencia al trabajo/experiencia que se concreta entre “El docente de las escuelas asociadas y/o de las instituciones socio- comunitarias, en adelante Co-formador (...) que será el que reciba e integre paulatinamente a los/as estudiantes al trabajo docente en el contexto institucional, cumpliendo una tarea fundamental en la formación en terreno de los mismos a partir de acuerdos consensuados con los IES. La elección del/los/as Co-formador/es estará a cargo del Equipo Formador, consensuada previamente con aquel y las instituciones asociadas, en función del perfil establecido por el IES en su REPI.”<sup>5</sup> (...) “En tarea conjunta, el Co-formador — el docente que colabora en la formación de los estudiantes —

---

<sup>4</sup> Decreto 4200/15 Provincia de Santa Fe "Reglamento de Práctica Docente Marco" - Pág. 1

<sup>5</sup> Decreto 4200/15 Provincia de Santa Fe "Reglamento de Práctica Docente Marco"- Art. 9

recibiéndolos e integrándose paulatinamente en el trabajo escolar, trabajará a partir de acuerdos consensuados con los profesores y las profesoras de práctica. Los co-formadores tienen a su cargo la orientación de los estudiantes, se constituyen en el primer nexo entre la institución formadora y la escuela y posibilitan que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas escolares y áulicas, con el grupo de alumnos y alumnas, conjuntamente con los/as profesores/as de práctica. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextualizadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas y sistematizar criterios para analizar las prácticas”<sup>6</sup>.

En este proceso abordamos la reflexión sobre las prácticas docentes articulando tres miradas: por un lado, la de los maestros co-formadores; de quienes esperábamos una actitud exploratoria, de indagación, de crítica y cuestionamiento hacia su propia práctica áulica, como hacia sus acciones institucionales y el sistema social en el que la misma se desarrolla; por otro lado la del acompañamiento a los estudiantes residentes en su aprendizaje, al decir de Estanislao Antelo, de los “gajes del oficio”, y una tercera mirada de este proceso, constituida por el aporte de profesores/as de los espacios de Ateneos y de Taller IV.

Comprender la complejidad de este proceso de construcción subjetivo y social del trabajo docente, nos remite a incluir las dimensiones no racionales de nuestras prácticas. En este punto apelamos a la categoría de “habitus profesional” (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2004), entendiendo por tal, los esquemas adquiridos en la historia incorporada, puestos en acto en las prácticas cotidianas. El habitus da cuenta de esquemas de acción, percepción y decisiones, que movilizan débilmente el pensamiento racional. Son esquemas que no son fácilmente verbalizables, se expresan con una relativa certeza en nuestras afirmaciones, son económicos, poco complejos y resistentes a los cambios. El habitus actúa como mediador entre los saberes y las situaciones que exigen una acción, ya que la práctica caracterizada por la incertidumbre y la imprevisibilidad, no siempre se apoya en categorías teóricas sino que recurre a estos esquemas internalizados a lo largo de la biografía escolar y profesional. La revisión

---

<sup>6</sup> Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial - Provincia de Santa Fe - Plan de Estudios 529/09 - Campo de la Formación en la Práctica Profesional - Pág. 45

de estos esquemas posibilita un trabajo sobre uno mismo y la construcción de una práctica más coherente y reflexiva.

Cuando pensamos la práctica docente no podemos hacer referencia a una sola definición de la misma, ya que habrá múltiples miradas en torno a ellas, tampoco consideramos que puede explicarse en pocas palabras. Es una categoría amplia que implica pensar en las acciones docentes en un contexto histórico, social e institucional determinado. Para Edelstein y Coria (1995) "...la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja". Para ellos esta complejidad deviene de la multiplicidad de escenarios en los cuales se desarrollan,

*"escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto (...). La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y de la simultaneidad desde la que estas se expresan, tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles".*

Asimismo Elena Achilli (1986) va a hablar del carácter complejo y situado de la práctica docente al definirla como el "trabajo que se desarrolla cotidianamente" y que el mismo se realiza en un contexto social histórico e institucional que lo impregna de significado. Este trabajo docente estará implicado por particularidades de enseñanza pero para la autora involucra una compleja red de actividades y relaciones que trasciende la práctica misma.

En cada momento histórico y en diferentes contextos las prácticas educativas se han ido desarrollando y constituyendo de múltiples maneras. Estos formatos de enseñanza con claros posicionamientos docentes conviven en la actualidad de diversas maneras. Cuando nos involucramos como profesores de práctica docente sabemos que trabajamos con cuestiones subjetivas, de los docentes co-formadores, nuestras y de los futuros docentes; también con las relaciones que se establecen. Cuando se abren espacios institucionales en los cuales nos detenemos a reflexionar sobre las situaciones educativas damos la oportunidad de detenernos a observar sobre las acciones y pensar con otros las propias prácticas. En palabras de Ferry (1997):

*"La formación, es desde el lugar de quien forma, ayuda a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo, para lograrlo se requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar, tiempo y relación con la realidad"...  
"Formarse es aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal".*

Adherimos al Diseño Curricular de Prof. de Educación Inicial N° 529/09 cuando habla sobre formación y expresa que “... sólo es posible mediando lenguajes, cultura, socialización. Por ello, formar, es, entonces, ayudar a formarse, asumiendo la responsabilidad política de la transmisión de la información cultural, que —como mediación— ayude a formarse como maestro o profesor”<sup>7</sup>.

Del desarrollo anterior se desprende que nuestro posicionamiento se sostiene en la premisa de que el encuentro con los co-formadores, no sólo articula y consolida lazos entre instituciones, sino que los convoca a sumarse a la formación de maestros y maestras, ayudando a que las estudiantes construyan el sentido de la tarea docente, en tanto quien enseña

*“filia simbólicamente en las siguientes posiciones fundantes de la actividad pedagógica, ya que educar es:*

*• un acto político (no puede resolverse entonces sólo por gestos técnicos) que conlleva la exigencia de un trabajo psíquico;*

*• un gesto de generosidad intelectual: el de volver disponible a todos/as, todo; es decir es una manera de asegurarse que las infancias (y las vidas) no se dividen;*

*• sostener una oferta (no sólo responder a una demanda) de objetos culturales significados y saberes catectizados / libidinizados;*

*• ofrecer una presencia, para ampliar las identificaciones; sostener la búsqueda de la igualdad adoptando a la igualdad no como meta sino como principio, es éste principio el que desafía e interrumpe las profecías de fracaso que asedian a los niñ@s de los sectores populares.” (Frigerio, 2008: 20).*

Por lo tanto, hablar acerca del dispositivo a través del cual se reúnen diferentes actores de diversas instituciones, que tienen en común el momento de práctica o residencia de los futuros docentes, es hablar de un dispositivo de mediación planificado que puede provocar impactos que, coincidentemente con lo expresado en el diseño curricular de nuestra provincia, tienden a:

- “involucrar al alumno de IFD en el ámbito áulico escolar con una participación sistemática en la problemática de la enseñanza y el aprendizaje que despierte los interrogantes para asignar sentido a los contenidos académicos por los que transita en su propio trayecto teórico/formativo;

---

<sup>7</sup> Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial - Provincia de Santa Fe - Plan de Estudios 529/09 - en La Formación Docente como “praxi “ y “experiencia” - Pág. 9

- provocar la necesidad de una respuesta interdisciplinaria para el diseño de propuestas didácticas dirigidas a resolver problemas cotidianos, poniendo en juego saberes complejos y multidisciplinares;
- habilitar espacios de producción conjunta de conocimiento con el maestro, desde una actitud interrogativa sobre los problemas de la enseñanza;
- acercar al/a la profesor/a de IFD a los problemas situados que demandan respuestas desde el aula y motivarlo a actualizar permanentemente sus investigaciones y propuestas formativas;
- avanzar hacia una conciencia de mayor responsabilidad acerca de lo que los IFD deben ofrecer al resto de los niveles y modalidades del sistema, en tanto institución donde no sólo se forme al futuro docente, sino se investigue la realidad pedagógica de los/las niños/as, jóvenes y personas adultas en sus diferentes contextos y problemáticas, definiéndose además líneas estratégicas de investigación en prospectiva”<sup>8</sup>.

### **El día a día de la experiencia de co-formación. Relato de experiencias...**

*Acerca de los distintos actores y de la tarea que convoca*

Este proyecto se desarrolla en la Escuela Normal Superior N° 36 “Mariano Moreno” de la ciudad de Rosario, con estudiantes del último año de la carrera de Profesorado de Educación Inicial, profesoras de Taller de la Práctica IV y de los espacios de Ateneos, algunos docentes de espacios curriculares afines a las problemáticas a abordar, con la coordinación de Rectoría y las Jefaturas de Práctica y de Carrera, y las “instituciones asociadas”<sup>9</sup>.

Nuestra propuesta se concreta junto a los Jardines de Infantes N° 51 “Constancio C. Vigil” y del ENS n° 36<sup>10</sup>, y las secciones maternas del Jardín de Infantes N° 71 y del Jardín Materno Infantil de Osecac; durante la edición 2017, se sumaron a la propuesta de co-formación el Jardín Maternal N° 298 “Tira con tiritita” y la Comunidad Infantil del Colegio Montessori de Rosario.

<sup>8</sup> Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial - Provincia de Santa Fe - Plan de Estudios 529/09 - Pág. 10

<sup>9</sup> Las prácticas docentes se realizan en instituciones asociadas, definidas como. aquellas en las que los/as estudiantes se integrarán para llevar a cabo sus experiencias de práctica Las que, articuladas con Información teórica, le permitan apropiarse de los saberes del trabajo docente situado.- Dto 4200 Pcia. de Santa Fe -Art. 8

<sup>10</sup> Cabe señalar que la ENS n° 36 es una institución con unidad académica constituida por los cuatro niveles de la educación, y que se ven involucrados en este proyecto el Nivel Inicial (como asociado) y el Nivel Superior (como organizador)

Destacamos que el vínculo con algunas de estas instituciones se fue conformando y consolidando con propuestas de interacción variadas sostenidas en el tiempo, en tanto con otras, se fue gestando a partir de esta experiencia, apreciando en todas la apertura y la permeabilidad a nuevas voces y miradas. Las reuniones o encuentros con co-formadores, profesores y estudiantes resultan momentos de reflexión y producción de nuevos saberes compartidos. Pensar en la educación desde una mirada compleja desde la formación, da lugar a estos espacios creados y recreados como momentos concretos de investigación educativa. Considerar la educación en torno de la investigación en conjunto con otros, requiere que se convierta en una comunidad. Las comunidades de pensamiento se caracterizan por la investigación, los pensamientos compartidos y la participación de todos los involucrados.

Nos propusimos generar espacios para la construcción y consolidación de **redes de formación**, vehiculizados por la función de Capacitación del Nivel Superior de la ENS n° 36 que, en el marco del Decreto 4200, incluyeran el desarrollo de trabajos y experiencias conjuntas, para a través de ellas:

- Consolidar criterios que fortalecieran y potenciaron las prácticas docentes de las estudiantes;
- Compartir experiencias escolares que tendieran a la desnaturalización del formato escolar en las instituciones de nivel inicial;
- Fortalecer la construcción colectiva de un perfil de la tarea docente sostenida por los roles de **mediador cultural**, que se hace cargo de promover los procesos de alfabetización cultural y **acompañante afectivo**, figura de sostén que se responsabiliza del desarrollo personal y social<sup>11</sup>

El encuentro, el tiempo/espacio para dialogar, intercambiar, proyectar, se hizo necesario primeramente al interior del instituto: ¿en torno a qué cuestiones tejer los acuerdos con las instituciones asociadas? ¿qué prácticas, enriquecedoras para las estudiantes y las instituciones, propiciar con ellos? ¿qué tipo

---

<sup>11</sup> El docente como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural” enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones conjuntamente, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños, Pilar N° 8 en Los “Pilares” de la Educación Inicial. Claudia Soto y Rosa Violante, en ANEXO II Actualizar el debate en la educación inicial POLÍTICAS DE ENSEÑANZA -Documento de trabajo 2012 - Ministerio de Educación.

de propuestas nuevas podrían anclarse en las que brindan la identidad a las instituciones que nos reciben? ¿cómo arribar a las instituciones asociadas junto a los profesores de los ateneos? ¿desde qué espacios propender “inmersiones” de los diferentes campos disciplinares en lógicas identitarias del nivel inicial? Fueron algunos de los interrogantes que acompañaron esta etapa.

Una vez acordados entre el equipo docente algunos ejes a modo de encuadre, el encuentro tuvo lugar con las supervisoras de Nivel Inicial para asegurar la sustentabilidad del proyecto. El desafío en esta instancia estuvo dado por la habilitación de espacios en las agendas institucionales para la propuesta de co-formación. Movidas por las palabras de Freire (1996), quien dice en su texto *Pedagogía de la Autonomía*, que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”, invitamos e involucramos a las supervisoras y a los equipos directivos de los jardines asociados a pensar con nosotros el cómo de los encuentros.

Para ser más específicos y de acuerdo a la propia experiencia, los encuentros se distribuyeron a lo largo del ciclo lectivo, se tuvieron en cuenta y se relevaron las necesidades planteadas por las instituciones asociadas, se planificaron encuentros según los ejes seleccionados problematizando contenidos, se acordaron tiempos y espacios. Constantemente se trabajó desde la horizontalidad, pero respetando las jerarquías y normativas vigentes.

### **Acerca del contenido de los encuentros**

La propuesta se va construyendo solidariamente con los aspectos constitutivos de las prácticas de los estudiantes. Es por ello que tiene como eje vertebrador la *reflexión de prácticas escolares de modo contextualizada*, partiendo de la caracterización de la *situación de enseñanza en el nivel inicial*, para avanzar con los diferentes contextos de enseñanza de los que se vale el docente para enseñar.

En la *primera edición de la experiencia, durante el año 2016*, la propuesta estuvo diferenciada para los co-formadores de 1er y 2do Ciclos del Nivel Inicial, atento a las características particulares de cada uno de ellos. Se desarrollaron un total de siete encuentros, algunos en el instituto, entre ellos los de apertura y cierre, que convocaron casi a la totalidad de participantes, y otros en los jardines asociados, maternales y de infantes. De esta manera se flexibilizó la cuestión de las asistencias, se trabajaron contenidos desde los interrogantes que surgían por parte de las estudiantes, docentes co-formadores y profesores de práctica. Constituidos como comunidad nos cuestionamos el hacer, re- pen-

sando las instituciones, las acciones y programando alternativas frente a los interrogantes.

Los debates que se plantearon para el ciclo maternal hicieron foco en los juegos, las actividades expresivas y la enseñanza, y fueron moderados por las profesoras generalistas y especialistas de Nivel Inicial; en tanto, en relación al Ciclo Infantes, la mirada se centró en los distintos contextos de enseñanza, y se sumaron los profesores de las distintas áreas disciplinares. Estas fueron algunas de las problematizaciones que movilizaron el pensamiento: ¿Qué lugar ocupan el juego y la enseñanza en la cotidianidad de los espacios de educación maternal? ¿Desde qué ópticas miramos el juego de los más pequeños? ¿cómo diseñamos propuestas de juego para ellos? ¿Cómo intervenimos en las propuestas lúdicas? ¿qué experiencias estéticas ofrecemos a los bebés? ¿Cómo las organizamos? ¿Cómo atravesar proyectos áulicos desde la ESI en las secciones de 4 y 5 años? ¿qué lugar tiene la literatura en los proyectos de las salas de 4 y 5 años? ¿Nos animamos a planificar propuestas específicas de matemática? ¿Cómo habilitamos el conocimiento del mundo social y natural desde el diseño de unidades didácticas?

Durante la *segunda edición, año 2017*, el acento estuvo puesto en la Educación Maternal, y los encuentros convocaron a estudiantes, profesores y a educadores de la primera infancia (de niños/as de 45 días a 3 años). La propuesta giró en torno a las *distintas formas de ser de las instituciones que se encargan de la crianza* de los/as más pequeños/as.

Los encuentros fueron tres, y convocaron a la socialización de proyectos institucionales de los jardines asociados. Este dispositivo de socialización fue muy interesante, permitió a las estudiantes advertir distintas realidades institucionales, enriquecer y re-significar marcos teóricos, conocer encuadres para las prácticas docentes y anticipar posibles intervenciones.

Otra mediación que amplió perspectivas, fue la posibilidad de transitar por experiencias sensibles destinadas a la primera infancia, de carácter no formal, tal fue el caso de la participación de la Peña para Bebés y Niños, montada por el grupo rosarino “Clave de Luna”<sup>12</sup>, que tuvo lugar en nuestra escuela y que

---

<sup>12</sup> Grupo Musical integrado por Liliana Gorosito / Lucía Viale / María Julia Escobedo / Fabio Colombo. Este proyecto se inicia en el año 2012, con la idea de ofrecer un espacio exclusivamente pensado para los bebés, compuesto por música, palabras, objetos contruidos con materiales nobles, cotidiáfonos e instrumentos en vivo. Las canciones son cuidadosamente seleccionadas, y pasan por diferentes ritmos en los distintos momentos de la propuesta. Más información disponible en <https://www.facebook.com/Clave-de-Luna>

permitió a estudiantes y docentes, conocer, explorar y disfrutar de repertorios musicales, literarios, visuales y kinestésicos, diseñados para bebés y pequeños menores de 3 años.

Transcurriendo el *tercer año de la experiencia de co-formación, se ha iniciado el 2018* con el propósito de desafiar las anteriores, generando lazos con las instituciones asociadas de ambos niveles, inicial y primaria, con una propuesta similar y afín, que posibilitara algunas articulaciones entre niveles. En este sentido se abonó la idea de promover en las estudiantes la apropiación de contextos de enseñanza con formatos de unidades didácticas o proyectos, que propiciaran en los niños y niñas de los jardines de infantes y escuelas asociados, la indagación del ambiente -no obstante se hará foco en este escrito en aquellas cuestiones exclusivas de la propuesta de co-formación en ámbitos de educación inicial-. Se acordó con el plantel de docentes de los espacios curriculares Taller IV y Ateneos, y con las docentes co-formadoras, instancias y momentos para motorizar proyectos de ciencias.

La invitación concretamente, fue construir colectivamente, criterios y pautas generales para acompañar a las estudiantes en el diseño e implementación de propuestas de enseñanza que tornaran el ambiente en objeto de estudio. Se propusieron para ello algunos ejes disparadores de debate e intercambio, que, desde el nivel superior de nuestra escuela, se consideraron potentes para organizar la tarea. Entre ellos, fueron nucleares los siguientes:

- Elaboración de interrogantes y problemáticas
- Establecimiento de hipótesis
- Búsqueda de información
- Formas de los agrupamientos
- Lugar del juego en las propuestas
- Lugar de los múltiples lenguajes
- Registro
- Socialización

Por otro lado se acordó que se iniciaría un proceso de registro de los diseños de propuestas y sus respectivas implementaciones, a los efectos de generar material que permitiera, al decir de Andrea Alliaud, “escribir y producir saber pedagógico”. En relación a esto nos parece oportuno recurrir a palabras de la autora para representar lo que se aspira con la invitación al registro de lo

pensado y actuado por las estudiantes, en conjunto con docentes co-formadoras y profesoras/es.

*“Transformar aquello que en la práctica resultó en un saber transferible o disponible para otros, mediante procedimientos de sistematización, confrontación y hasta de validación e la experiencia, resulta una operación no menor que puede efectivizarse desde distintos modos, desde la producción de relatos de experiencias pedagógicas hasta la formación de saber pedagógico formalizado. En ambos casos, con sus diferencias se trata de saberes que están ligados con lo que hacemos y, en cuanto tales, tienen más chances de informar las prácticas, las decisiones que se van a adoptar, o de convocar o inspirar a otros en el proceso de producción de la obra propia, del guión de su propia enseñanza, de su propia narración” (Alliaud, 2018:141)*

Los dispositivos fueron variados, y, al decir de Marta Souto (2017), intentaron ser, “reveladores, en tanto fomentaron la construcción de sentidos diversos (...) analizadores, en tanto intentaron desagregar los significados, los sentidos (...) organizadores de condiciones: espacio-tiempo-recursos para la puesta en práctica (...) provocadores, de transformaciones...” (Souto, 2017:204). Se diseñaron con la idea de hacer foco en la reflexión de las prácticas a partir de instancias grupales e individuales, en ocasiones invitando a transitar experiencias compartidas, en otras mediatizadas por la socialización de experiencias ya acontecidas en las instituciones, instando al diseño de propuestas de enseñanza con determinados propósitos, a la escritura de narrativas sobre lo acontecido, lo pensado, lo vivido... entendiéndolos, al decir de la autora antes citada, como “mediaciones”, (...) “que ayudan a la formación, sin constituir ellas mismas formación”.

### **A modo de cierre**

Nos dice Gilles Ferry (1997) que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”. Desde esta perspectiva y haciendo mención al interjuego entre la *formación inicial*, la que están transitando las estudiantes, que las enfrenta durante un tiempo, relativamente corto, con la realidad profesional, cuando realizan la residencia, y la *formación continua*, la que ocurre cuando se está en el ejercicio de la profesión, la que es transitada por las docentes de las instituciones asociadas cuando vuelven a un espacio transicional, que es el tiempo y lugar de formación, se

producirán buenos efectos/se producirán impactos reales, si hay una relación dinámica, viva entre los dos lugares, que permita retomar la experiencia para describirla, analizarla contextualizadamente, sobre el terreno, y así reflexionar, aprender y transformar.

Desde el Nivel Superior de la Escuela Normal 36 renovamos el deseo de transitar y fortalecer el camino de encuentros, de mediaciones, abonando a la idea de que la co-formación posibilita esa relación dinámica, entre conceptualizaciones y experiencias. Estamos convencidos que con estas experiencias se van construyendo y consolidando los saberes necesarios para desarrollar el hacer pedagógico desde una mirada compartida y enriquecida con el aporte, la socialización profesional de quienes vienen realizando esta tarea y quienes pueden mirar desde la innovación o la mirada desnaturalizada. La efectividad del aprendizaje como participación en una comunidad de práctica depende de que los participantes tengan acceso a distintas partes de la actividad, a una sostenida interacción horizontal entre ellos y sus actuaciones según lo establece Rogoff (1997). Por otra parte, desde el acompañamiento institucional (profesores y co-formadores), requiere de la existencia de oportunidades de observación de otros sujetos realizando el trabajo que se espera aprender, el desarrollo de una práctica contextualizada, de las tareas con sentido, de significatividad socio-cultural y de oportunidades para ejercer la participación guiada a través de actividades conjuntas.

## **Bibliografía**

- Achilli, E. (1986) *La Práctica Docente: Una Interpretación desde los Saberes del Maestro*. Buenos Aires: Cuadernos de Formación Docente.
- Birgin, A. y Dussel, I. (2000) *Aportes para el Debate Curricular*. Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- Alliaud, A. (2008) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. CABA: Paidós.
- Bourdieu, (1991) *El sentido práctico*. México: Taurus.
- Derrida, J. (1997) *Las Pupilas de la Universidad. El principio de Razón y la idea de Universidad*. En: Derrida, J. (Selección de textos). *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona: Proyecto A.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e Imaginación en la Docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.

- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires
- Frigerio, G (2008) *Formar para el ejercicio de la enseñanza*. Recuperado en <http://studylib.es/doc/4766080/formar-para-el-ejercicio-de-la-ense%C3%B1anza>
- Gvirtz, S. (2007) *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*.- 1º edic. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* Profesionalización y razón pedagógica. GRAO
- Rogoff, B. (1997) *Los tres planos de la actividad socio-cultural: Apropriación participativa,* participación guiada y aprendizaje. Recuperado de: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Rogoff\\_Unidad\\_5.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Rogoff_Unidad_5.pdf)
- Souto, M (2017) *Pliegues de la Formación. Sentido y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones

## **Fuentes**

- Decreto 4200/15 Provincia de Santa Fe "Reglamento de Práctica Docente Marco
- Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial - Provincia de Santa Fe - Plan de Estudios 529/09
- Ley Nacional de Educación N° 26206/06

# **Relación “dialógica” entre la integración, la investigación y la práctica. El caso de una asignatura del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial**

**Norma Elena Bregagnolo - Helena Elisabet Montenegro  
- Zulema del Carmen Nussbaum**

**[normabregagnolo@yahoo.com.ar](mailto:normabregagnolo@yahoo.com.ar)**

**Departamento de Educación Inicial – Facultad de Humanidades –  
Universidad Nacional del Nordeste**

## **Resumen**

Esta comunicación tiene como marco el proyecto “La formación de docentes en educación infantil entre el neoliberalismo y la construcción de ciudadanía” del Grupo de Investigación Formación Docente en Educación Infantil -FODEI- Res N° 678/13 –C.S. – S.G.C.y T. UNNE, Intentamos analizar las experiencias vinculadas a los procesos de construcción de ciudadanía que transitan las estudiantes del 1° año en su trayecto de formación en las carreras del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Específicamente en este trabajo pretendemos identificar las experiencias de aprendizaje que viven las estudiantes en su proceso de formación, entendida como un trayecto, como un espacio flexible y de construcción conjunta entre “formadores” y “formados”, tan-

to desde lo pedagógico como desde las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea y que podrían significar un desafío de articulación entre la integración, la investigación y la práctica.

En esta oportunidad se hará foco en la propuesta de elaboración de narrativas de las biografías escolares de las estudiantes, donde el relato conecta lo subjetivo, la historia escolar, con la realidad socio histórica, política, con marcos de referencia teóricos, desencadenando diferentes nudos problemáticos que nos lleven a “desafiar los límites o las limitaciones que en el terreno de la metodología se presentan para acercarlos a la realidad educativa como proceso social y a la educación como acto político.

## **Presentación**

En esta presentación ahondaremos en la modalidad de formación docente propuesta en el Taller de Integración, Investigación y Práctica I, ubicado en el 1° año del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, se propicia que las estudiantes puedan construir una mirada de la práctica docente que pueda superar los modelos clásicos de separación entre teoría y práctica. Rebeca Anijovich (2009) define al taller como:

*“el espacio físico o escenario donde se construye conocimiento en profundidad sobre una temática específicas, a través de los intercambios personales entre los asistentes. La característica fundamental es el intercambio de experiencias, el diálogo, la crítica, la discusión, y la reflexión.” (137).*

En el Taller I se abordan contenidos relacionados al eje problemático: desarrollo y educación del sujeto que aprende, y también se incluye a la investigación como contenido.

Es a partir de la inclusión de la investigación que se establece una doble relación entre los procesos de investigación inicial que producen las estudiantes y la formación docente, estableciendo una relación dialógica de circulación del conocimiento (Achilli 2001).

Al referirnos a formación coincidimos con Marta Souto cuando plantea que:

*“es necesario entenderla como un campo de problemáticas desde la complejidad. Esto implica incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, lo político ideológico, lo socio – institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo*

*simbólico como constitutivos del mismo (del campo de la problemáticas). La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos” (2006:54),*

Esto conlleva a enfrentarnos a procesos indefinidos que epistemológicamente responden a la realidad misma, la cual también es indefinida e incierta. Una incertidumbre que moviliza, que problematiza la realidad, y allí está el desafío de poder visualizar aquello que no está escrito en los libros, ni en las teorías, aquello que aparece en la “circunstancia”, por ello una de las seguridades de esta propuesta metodológica es que no hay seguridad, o por lo menos, no la que la oferta científica nos proponía.

Cuando Zemelman habla del “pensamiento epistémico “se refiere a

*“...(..) permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias. Se plantea la dificultad de colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas. Es un tema fundamental porque cuando se dice “colocarse ante las circunstancias”, frente a las realidades políticas, económicas, culturales, significa que estamos construyendo una relación de conocimiento sin que ésta quede encerrada en un conjunto de atributos; porque eso sería ya una afirmación teórica. Es difícil esta forma de pensamiento epistémico porque la tendencia es ponerle siempre nombre a las cosas. Hay que vencer esta tentación; más bien la tarea sería preguntarse ¿cuántos nombres puede tener?” (2010:5)*

Desde el Taller adherimos a esta perspectiva desde la cual la relación entre integración, investigación y práctica cobra un significado especial, al estar atravesada por la primera experiencia directa de las estudiantes en formación con su futuro campo del quehacer docente. Esta “experiencia”, marca su formación y contextualiza las prácticas. Cuando hablamos de “experiencia” lo hacemos en el sentido de lo que plantea Larrosa:

*“(...) que algo me pasa a mí. (...). La experiencia supone, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi poder, o en mi voluntad) donde la experiencia tiene lugar”. (Larrosa, 2011:8).*

Como docentes, investigadoras y formadoras de formadores nos interpelamos en los modos de circulación del saber, por ello nos preguntamos ¿Cómo se produce la relación dialógica entre la integración, la investigación y la práctica en el Taller de Integración, investigación y Práctica I del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades en la UNNE?

La manera a través de la cual encontramos el sentido para conocer el recorrido de las estudiantes en la construcción de su formación son las narrativas de las biografías escolares. Estas nos permiten abrir un diálogo diferente y poner en cuestión los conceptos claves del proceso de formación.

*“...las “historias vividas” (...) no son solo un modo de pensar acerca de su identidad, sino también un modo de reorganizar sus conocimientos que posibilita cambios en la práctica profesional y en las valoraciones personales (Clandinin y Connelly, 1990; Pinar, 1998). Por eso, escribir y contar historias profesionales y personales se convierte en una herramienta poderosa en la formación de profesores. Se trata de provocar, a través de las narrativas, la reflexión sobre el conocimiento práctico y sobre la comprensión e interpretación del contexto de la propia vida.”(Anijovich, 2009:87).*

De este modo se abordan temáticas en relación a la vida universitaria, la formación docente inicial y el niño como sujeto en un contexto, se intenta analizar los factores intervinientes de los elementos que componen o confluyen durante el proceso del primer año en su trayecto de formación universitaria de integración entre el Taller de Integración, Investigación y Práctica I.

## **Metodología**

Se trabajó desde el método inductivo que parte de la experiencia, y permite obtener conclusiones generales a partir de premisas particulares desde una descripción de los hechos o fenómenos ir avanzando en sucesivos niveles de elaboración conceptual y teórica.

El enfoque biográfico-narrativo es una modalidad de investigación que nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, por medio de testimonios orales o escritos, donde prevalecen las opiniones personales del sujeto, nos muestra una mirada personal e íntima de su proceso educativo, en un momento histórico, social y político determinado recuperando su propia voz al hacerla pública.

Se trata de una indagación a partir de la experiencia personal y en un esforzado intento por ampliar la comprensión de los fenómenos educativos a través de la comprensión del mundo escolar que también clarifica el origen de sus ideas educativas, las cuales inciden en su actual formación como maestros e influirán en su futura labor educativa.

*“De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales (...) por eso entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación” (Rivas Flores, J. 2012: 136)*

Tal y como sostiene Rivas Flores mencionado en Suárez D. esta manera de investigar representa un modo de “concebir los valores democráticos, la construcción colectiva y el respeto a la subjetividad”, es decir que, al utilizar las narrativas como propuesta de investigación se promueve no solo “la utilización de las misma desde lo metodológico, sino también desde lo ideológico y desde lo epistemológico” (ibid, p. 83).

*Las biografías, por tanto, no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo. Como ya decía en otro momento (Rivas y Sepúlveda, 2003), se trata de una estrategia para dar «voz» a los sujetos, como participantes de una realidad educativa, política y social, a partir de la cual es posible reconocer los diferentes contextos mediante un proceso de deconstrucción ideológica (Rivas Flores, 2012,p.19-20).*

## **Recuperando las voces de los estudiantes**

El Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste cuenta con cuatro Talleres de la Práctica de cursado anual.

Los espacios curriculares destinados a las prácticas se denominan Taller de Integración, Investigación y Práctica (I; II; III y IV). Estos *integran* contenidos de manera horizontal y vertical con el mismo año de cursado y con los años anteriores en el trayecto académico. Por otra parte, también llevan adelante trabajos de *investigación*, utilizando los contenidos relevantes de las otras materias de la carrera relacionados con temáticas específicas de la educación infan-

til y, desde el primer año de la carrera, llevan a cabo las *prácticas* en las instituciones del ámbito provincial referidas a la Educación Infantil, el mayor desafío es que desde la integridad y la interrelación que las estudiantes van construyendo desde su propia subjetividad, puedan transformar los modos de hacer y actuar en el quehacer docente.

Durante el primer cuatrimestre las estudiantes realizan el proceso de observación en las instituciones formales y no formales donde haya niños de 45 días a 5 años y estén a cargo de docentes de Educación inicial. Este proceso se realiza en 3 momentos, aunque se aclara que esta organización es dialógica y recursiva.

.En un primer momento, las estudiantes realizan la búsqueda y negociación con las instituciones a las que asistirán por un breve tiempo y paralelamente se abordan contenidos relacionados con la recolección de la información y las temáticas específicas de las infancias en esta franja etaria. Luego se realiza el período relacionado con las prácticas en las instituciones. En esta oportunidad ellas deben asistir a observar y registrar todo lo relacionado con el eje del taller I.

Finalizado este período de práctica, las estudiantes, recuperan vivencias y recuerdos en la clase. En un principio los mismos se realizan en forma oral y luego se les solicita que escriban en sus narrativas biográficas, sin límites de ningún tipo, cómo se sintieron, que las movilizó, que pensamientos, emociones y reflexiones tuvieron.

De las expresiones escritas de las estudiantes podemos extraer las siguientes narrativas: “Lo que rescato desde el Taller I es que nos aporta las herramientas mediante “autores, conceptos y experiencias” para que los llevemos a la práctica en nuestras observaciones.(M)

En esta expresión puede verse cómo desde el Taller I se intenta superar los modos clásicos de separación entre la teoría y la práctica. Las estudiantes claramente perciben que estos tres componentes van de la mano, no están disociados, ni tampoco forman parte de una escala jerárquica sino más bien trabajan interrelacionados e integrados los unos con los otros. Desde esta cuestión dialógica y recursiva se avanza con el conocimiento en el Taller I.

*“Los registros y el diario me sirvieron como reflexión de las observaciones para poder enriquecer lo que creía a partir de lo que fui viviendo en el Jardín y ampliarlo en base a los autores. Comprender o tener otra mirada de las cosas. Me permite reconstruir la experiencia mediante la escritura que se van transformando en saberes pedagógicos.”(M).*

Las narrativas biográficas a través del diario, le permitieron recuperar la voz, que en este caso la estudiante la utilizó como un complemento, una apoyatura mas de las técnicas de observación y registros utilizados en el momento de las prácticas, y que como ella manifiesta le permitió reconstruir, comprender y modificar sus propias concepciones. Recuperando lo que dice Marta Souto, claramente le permitió entender la realidad desde su complejidad y sus problemáticas utilizando todos los recursos puestos en la escena pedagógica.

En este sentido fue aquí donde pudimos ver la relación dialógica que se estableció entre las voces de las estudiantes a partir de la experiencia, primero en el decir y luego en la escritura de los hechos vividos. Esta relación permitió dejar fluir vivencias, recuerdos y un entrecruzamiento de saberes recuperados en el momento de la práctica.

Las estudiantes valoran la posibilidad de vinculación con el campo real del quehacer docente, que brinda este espacio:

*“El taller nos acerca a lo que queremos ser. En las observaciones pude notar como los niños se movilizan, se desempeñan, la relación docente- alumno, las acciones de los niños, condiciones del jardín, me pareció una linda experiencia que nos acerca a la realidad y vivencia en los jardines.”(M)*

En este caso, y parafraseando a Zemelman, la estudiante pudo colocarse ante las “circunstancias”, donde ella pudo ver como esta realidad de la que habla y ahora percibe se construye y que me muestra aquello que no está escrito en los libros, que solo aparece en las circunstancias mismas, estas condiciones del jardín a las que ella hace mención como un hecho particular y único. *“Este período de formación me permitió aflojar mis estructuras rígidas, ahora puedo decir que conocí personas maravillosas, pero en un principio fue todo un reto.”(A)*

Los modelos clásicos de enseñanza nos condicionan la manera de percibir y de vivir la realidad, solo cuando el velo cae podemos comenzar a ver la realidad tal cual es: incierta y esta incertidumbre es la que nos moviliza a nuevos retos, nuevos desafíos con el conocimiento.

*Me enorgullece decir que en este cuatrimestre y medio que llevo cursado, pude formar mis competencias con el trabajo en grupo, la distribución de tareas, la responsabilidad para con los otros y la solidaridad. Por otro lado durante las observaciones lo más significativo para mí era poder relacionar las situaciones que veía con la teoría,*

*esta situación me motiva mucho en mi formación docente, seguir leyendo y seguir profundizando.(S)”*

Dice la estudiante L, refiriéndose a las producciones de trabajos grupales: “Este tiempo compartido me permitió tener otra mirada acerca de algunas diferencias que tenía con algunas compañeras, aprendí a discutir los puntos de vista y, cosa que antes me costaba mucho, a ceder aunque no coincidía muchas veces.”

El trabajo en grupos a través de la dinámica del taller permite que en esta construcción del saber el otro adquiera un lugar diferente. Los procesos de construcción y apropiación del conocimiento también se vuelven dialógicos y discursivos.

En este trabajo hemos podido apreciar cómo a través de las narrativas de las biografías escolares de las estudiantes pudieron conectar lo subjetivo, la historia escolar, con la realidad asentadas en las referencias teóricas propuestas desde diferentes asignaturas y permitiendo que las estudiantes puedan ponerse ante las “circunstancias” de la realidad educativa.

Los hilos de esta trama se van tejiendo entre todos los elementos aquí expuestos, de seguro que aún nos falta mucho por seguir desentrañando, pero lo más valioso de esto es que en las voces de las estudiantes podemos encontrar el sentido de lo que estamos realizando.

### **A modo de cierre...**

Las narrativas biográficas escolares nos permitieron visualizar la relación dialógica que se produce en el proceso de apropiación del aprendizaje que realizan las estudiantes del Taller de Integración, Investigación y Práctica I en la Carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial.

Esta relación dialógica se vio favorecida por el modo en que se pudo desarrollar, sin que las estudiantes pudieran encontrar obstáculos que empañaran lo que realmente piensan y sienten y que en el fondo conectó lo subjetivo, la historia escolar, con la realidad socio histórica, política, con marcos de referencia teóricos, desencadenando diferentes nudos problemáticos que encierran sus propias biografías escolares.

Volver a pensar y pensarse como parte del proceso de formación de otros, no solo adquiere un sentido en cuanto a la práctica sino en cuanto al proyecto

de formación integral de los sujetos. Siendo facilitadores de procesos profundos de transformación profesional y personal, la tarea del docente universitario adquiere otro matiz, otra impronta que enriquece el valor de la práctica, en la medida que tomamos conciencia de nuestra función.

Cabría preguntarnos aquí ¿Cuál es el alcance de nuestra intervención como docentes en la formación de otros? El trabajo con otros implica involucrarse, en el desarrollo de los otros y de nosotros mismos. La comunicación que se genera tanto a nivel consciente como inconsciente, entre los involucrados en el proceso, es una fuente de conocimiento pura y válida, para la práctica de la enseñanza y del aprendizaje.

Al realizar este proceso de análisis a partir de las biografías escolares de las estudiantes, nos permitimos confirmar nuestra decisión de tomar como estrategia, este volver a las voces de los estudiantes, ya que el trabajar con las narrativas, nos acercó a ellos desde otra perspectiva más íntima, definimos un lazo entre ellas y nosotras, que hace más rica la comunicación y a la vez genera conocimientos. Parafraseando a Paulo Freire es necesario aprender a escuchar al otro... tenemos la responsabilidad ética de desafiar a las estudiantes en el sentido de que ellas participen como sujetos de su propia formación. Hemos podido también apreciar que el trabajo con las narrativas aún no está agotado en las temáticas del taller I, sino todo lo contrario, esto...recién empieza.

## **Bibliografía**

- Achilli, Elena Libia (2001). Investigación y formación docente. 2ª edic. Laborde Editor. Rosario.
- Anijovich, R. (2009). Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.
- Bustelo Grafigna, E. (2013). Nota sobre Infancia y teoría. Un enfoque Latinoamericano. Material de la Diplomatura Infancia, Educación y Pedagogía FLACSO. 2013
- Freire, Paulo (2012). El grito manso. 2ª ed. Bs. As., XXI Siglo Veintiuno Editores. Skliar, C. y
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. Rosario. Editorial Homo Sapiens.
- Larrosa, Jorge (1995). Escuela, poder y subjetivación. Genealogía del poder. N° 26. La piqueta. España.

- Suárez, D. Docentes, Narrativas e Investigación Educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. (capítulo 3) ( pp 71-10) En Sverdlick,I. (comp.) (2012) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc.
- Souto, Marta. (2006) Repensando la formación: cuestionamientos y elaboraciones. Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo, N°1, Buenos Aires.
- Zemelman, H. Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. En: Galeana N° 96, Colonia Guerrero, México, D. F.

# **La planificación en el Nivel Inicial: “Entretejiendo saberes entre la formación docente y la sala del jardín de Infantes”**

**Silvina J. Frenkel - Silvia Schierloh - Ana E. Vergara -  
José E. Varela - M. Verónica Wustten -  
Esteban Franco**

**silvinafrenkel@yahoo.com.ar**

**Profesorado de Educación Inicial – FHAYCS -UADER**

## **Resumen**

La presente ponencia se propone socializar una experiencia de trabajo conjunto entre la Cátedra de Prácticas Docentes II Prácticas de enseñanza y Cotidianeidad del Profesorado de Educación Inicial y el equipo docente del Jardín de Infantes de la Escuela Normal “José María Torres” de la ciudad de Paraná<sup>1</sup>. Esta propuesta surgió como respuesta a una necesidad planteada por el equipo de Cátedra para profundizar y revalorizar la articulación entre la formación específica de nuestras estudiantes y la formación profesional que aportan los docentes de la institución co-formadora.

---

<sup>1</sup> Tanto el Profesorado de Educación Inicial como el Jardín de Infantes de la Escuela Normal José María Torres son dependientes de la FHAYCS- UADER -

Este proyecto de extensión –PECAT<sup>2</sup>– denominado “La planificación en el Nivel Inicial: entretejiendo saberes entre la formación docente y la sala del jardín de Infantes” problematizó y reflexionó sobre inquietudes y deseos que se venían manifestando en ambas instituciones participantes respecto de cuestiones relacionadas con el proceso de planificación y sus vinculaciones con la práctica situada. Para ello se buscó la posibilidad de establecer criterios comunes sobre modalidades y formatos de planificación que vinculen los sustentos teóricos y el saber experiencial, revalorizando la práctica como productora de conocimiento.

Se acordó finalmente, un diseño de planificación que fue desarrollado tanto por las docentes como por las estudiantes en distintas situaciones de enseñanza y que se apreció como una herramienta de organización que facilitó la tarea en las salas y favoreció los aprendizajes de los niños.

### **Descripción del proyecto**

Este proyecto de extensión se pensó, como una propuesta para profundizar vínculos y poner en tensión la relación entre la teoría y la práctica. A la vez, también, como una oportunidad de diálogo entre la formación específica y la formación profesional, entre el Jardín y la Facultad.

Específicamente, a través del mismo y mediante un trabajo conjunto entre este equipo de cátedra, estudiantes y docentes del Jardín de Infantes de la Escuela Normal de Paraná, se problematizó y reflexionó sobre aspectos relacionados con el proceso de planificación, sus implicancias en la práctica y las posibilidades de aunar criterios para desarrollar diseños de planificación que vinculen el ámbito académico de formación y el Jardín como institución educativa co-formadora y a la vez, que los mismos se conviertan en herramientas que les permitan, a estudiantes y docentes, llevar adelante instancias de enseñanza como resultado de la deliberación y acuerdos comunes para el desarrollo de las prácticas pedagógico-didácticas. De esta manera, se repensó la planificación en función de que esta se convierta en reflejo de la intención docente, en fundamento de la enseñanza y en un organizador de la tarea.

### **Contexto de acción**

El proyecto de extensión del que damos cuenta surgió, como ya se expresó, de la cátedra de Práctica Docentes II. Este espacio curricular está a cargo

---

<sup>2</sup> Proyecto aprobado por Resolución 1892/16 CD. Al concluirlo se elevó el Informe final a la Secretaría de Extensión de la -FHAyCS- UADER

de un equipo interdisciplinario de docentes del tercer año de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales de la UADER. Incluye las primeras prácticas pedagógicas de las estudiantes en las salas de nivel Inicial de la ciudad de Paraná. Las mismas comprenden períodos de observación participante, auxiliares y prácticas de situaciones de enseñanza.

Para el desarrollo del mismo se involucró a una de las instituciones formadoras con las que se trabaja regularmente, el Jardín de Infantes de la Escuela Normal “José M Torres” dependiente de la misma Facultad. Esta institución cuenta con salas de tres, cuatro y cinco años (turnos mañana y tarde) donde las estudiantes desarrollan las prácticas mencionadas en el párrafo anterior.

La participación en este proyecto tanto de las docentes a cargo de salas, como de las estudiantes fue voluntaria, e implicó un compromiso de mayor carga horaria, y mutua cooperación por parte de todos los involucrados.

Su puesta en acción persiguió los siguientes objetivos:

- Integrar las acciones de extensión al proceso de enseñanza y aprendizaje
- Posibilitar la reflexión sobre contenidos específicos de los programas curriculares en contacto con la realidad
- Coordinar las estrategias de intervención y realizar el seguimiento de las mismas, fomentando la participación interclaustrales con acciones integradoras
- Reflexionar sobre los formatos de planificación y su importancia como uno de los constituyentes imprescindibles de la práctica pedagógica
- Convertir las situaciones de enseñanza cotidianas en objeto de estudio y punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos inherentes a la práctica docente.

## **Desarrollo del Proyecto**

En una primera instancia se abordó un espacio de diálogo e intercambio con docentes en ejercicio del Jardín de la Escuela Normal de Paraná – ambos turnos- para socializar el PECAT y conocer aspectos generales de la organización y las dinámicas de planificación de los actores participantes del proyecto.

Las docentes de la Escuela Normal expusieron los documentos<sup>3</sup> que constituyen su marco guía para la tarea docente y el formato de planificación que utilizan con mayor frecuencia. El mismo aborda los contenidos, a partir

<sup>3</sup>Lineamientos curriculares provinciales, NAP y Proyectos institucionales propios.

de por lo menos, dos áreas disciplinares. Dicho formato integra a su vez, una planificación anual, que dada su cultura institucional, se visualiza como un soporte relevante para la organización de sus tareas.

A la vez, desde el Equipo de Cátedra de Prácticas Docentes II se dieron a conocer los formatos de planificación - unidades didácticas, proyectos y secuencias- que se trabajan en este espacio, dando cuenta de los respectivos marcos teóricos, autores y argumentaciones que los sustentan. Se aclaró que para la elaboración de las planificaciones, la cátedra adopta la modalidad de “guión conjetural” porque considera que el mismo constituye un soporte que facilita a las estudiantes la acción en sala.

Los guiones conjeturales son textos que relatan la clase que los estudiantes planifican dar. En función de los contenidos a partir de los cuales trabajarán y de lo vivenciado en las salas durante las auxiliarias, elaboran esta “suerte de texto de anticipación o didáctica de ficción sobre el diseño de las clases [...] donde comienzan a jugarse interesantes tensiones entre el saber académico y los contenidos a enseñar” (Bibbó y Labeur, 2012: 86). Estos guiones son revisados con los docentes del equipo de cátedra y en ocasiones, reformulados. En estos espacios de revisión surgen situaciones diversas que invitan a repensar los supuestos desde los cuales nos construimos como docentes y diseñamos propuestas de enseñanza.

A partir de la segunda instancia se optó por la metodología de taller que posibilitó la creación de un espacio de diálogo y la profundización de vínculos entre los participantes, como así también, recuperar y revalorizar saberes. De esta manera, la construcción del saber se dio en la interacción con otros, valorizando todas las voces y al trabajo en equipo.

En este contexto de trabajo se conformaron parejas pedagógicas - docente de sala y estudiantes- y se decidió construir un formato “consensuado” que respetase tanto la cultura institucional como las necesidades de las estudiantes que participan de sus prácticas pedagógicas y que requieren del apoyo del guión conjetural. En este sentido debe aclararse que el formato incluyó los componentes de la planificación que se trabajan en la cátedra y, en algunos casos, se incorporaron dos o más área disciplinares. Pese a esto, para dar lugar a lo propuesto por el equipo docente de la escuela, se lo denominó “secuencia” en el sentido que incluye un conjunto de actividades articuladas por la lógica que impone la naturaleza del objeto de estudio y las singularidades del sujeto que aprende. Sin embargo, cabe aclarar que al tomar dos áreas

disciplinares nos distanciamos del concepto de secuencia formulado por la mayoría de los autores del campo de la didáctica del nivel.

En una tercera instancia las estudiantes participantes, se incorporaron a la tarea áulica, conforme a los criterios de asistencia y actividades acordados, asumiendo auxiliares participantes. Durante este período se definieron contenidos y se fue delineando la “secuencia didáctica” que sería objeto de sus prácticas. Dicha construcción se llevó a cabo con la participación conjunta de docentes, estudiantes y profesores de práctica. En este proceso se realizaron numerosas tutorías y observaciones que permitieron escribir y rescribir, reflexionar y evaluar cada una de las propuestas, propiciando el re - direccionamiento de las mismas y a la vez, tratando que dicha planificación, sea un verdadero reflejo de la intención pedagógico didáctica acordada y por ende un organizador de la tarea y un fundamento de la enseñanza<sup>4</sup>.

En cada encuentro de trabajo, para la elaboración de la planificación, se evaluó y decidió la pertinencia de cada propuesta en función de los grupos de niños: adecuación de los contenidos al nivel, estrategias, dinámicas, modalidades de intervención, propuestas lúdicas, materiales y tiempo. Las planificaciones pasaron a integrar la carpeta de las docentes a cargo de salas.

Cabe destacar que las prácticas se desarrollaron en un contexto de mutua cooperación entre la pareja pedagógica - docente/estudiante -, quienes empleando la planificación construida anteriormente, intercambiaron roles enriqueciendo la propuesta, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la mutua formación.

La participación de las estudiantes en la cotidianeidad escolar les permitió aproximarse a la comprensión de la cultura institucional y su influencia en el diario quehacer. En este sentido, se las observó capaces de interactuar con solvencia teórica, empleando lenguajes propios y específicos del campo de la educación, haciendo propuestas pertinentes y logrando el reconocimiento de los pares, docentes, familias y autoridades. A la vez, se constituyeron en referentes docentes desde la perspectiva infantil, habilitando vínculos de seguridad y autonomía tanto para los niños como para ellas.

Finalizadas las prácticas, se realizó una evaluación conjunta en la que participaron, las estudiantes, el Equipo de Cátedra Práctica Docentes II, las docentes y personal directivo de la Escuela Normal. La puesta en común de lo tra-

---

<sup>4</sup> En esta planificación se respetaron los criterios propios del Guion Conjetural

bajado, consistió en socializar los formatos de planificación utilizados, y realizar una narrativa de las experiencias con registros de video-fotográficos.

### **Consideraciones finales**

En este proyecto se entiende la extensión de las cátedras universitarias como una “articulación entre docentes para la producción de conocimientos” (Michi N., Di Matteo. J.:61). En consonancia con esta concepción, se empleó para su realización la metodología del trabajo Taller, la cual permitió intercambios y debates que llevaron a aunar criterios y facilitaron la concreción de la propuesta.

Los objetivos generales del PECAT tenían que ver con posibilitar la reflexión sobre contenidos específicos de los programas curriculares académicos, en contacto y tensión con la realidad -práctica áulica- y, de esta manera, utilizar la planificación y las prácticas pedagógicas cotidianas como punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos.

Al respecto, es posible afirmar que, involucrar a distintos actores en la temática planteada por el proyecto, resultó enriquecedor para todos los participantes.

Para las estudiantes, que comienzan a circular por los espacios de práctica, estas experiencias constituyeron verdaderos “sostenes y andamios” en las que las docentes aportaron sus saberes, la experiencia, la práctica cotidiana y el espacio áulico. De esta manera, las jóvenes lograron transitar los procesos de construcción de las planificaciones y de su puesta en práctica, dentro de un contexto real. Así su inserción en las salas les brindó además, la oportunidad de profundizar su experiencia en la tarea del enseñar y aprender en el marco de la complejidad de una institución educativa que se convirtió en escenario de encuentros y diálogos en torno a propósitos comunes: la planificación, propuestas, estrategias, dinámicas, etc. En este sentido el proyecto ofreció un plus para las estudiantes ya que les permitió ver cómo se construye el conocimiento, qué estrategias usan los niños, y cómo interviene la docente al ofrecer andamiajes.

Además, advertimos un crecimiento en la construcción de su identidad docente. Esta es una tarea en la que se entrecruzan diversos factores y circunstancias como lo son: la propia trayectoria escolar y personal de cada estudiante, la formación teórica práctica obtenida durante su formación académica y la oportunidad de integrarse a una institución en la que pueden reconocer particularidades inherentes a la misma. Todo esto constituyó una trama de sentidos y significados que hizo de este recorrido de la práctica un tiempo sin-

gular y único, que les permitió iniciarse en el proceso de construcción de su estilo personal, lo cual se advirtió en la elaboración de propuestas creativas, originales y adaptadas a las necesidades del contexto en el que se encontraban.

En la contingencia cotidiana demostraron capacidad para asumir responsabilidades con respecto a la toma de decisiones. En este sentido crecieron en autonomía y seguridad, en su vinculación con los alumnos, pares, familias, docentes y autoridades de la institución.

La realización de este PECAT habilitó a las estudiantes a integrar instancias de socialización de sus trabajos docentes; ya que fueron valorados, como significativos por diferentes equipos de cátedras de la Facultad. Por este motivo fueron convocadas a participar de la "Primera Jornada Experiencias contextualizadas de enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel inicial y primario" realizado en la sede de la escuela "J. B. Alberdi" (Oro Verde) donde presentaron sus experiencias diseñadas en este PECAT relacionadas con contenidos de las Ciencias Naturales- el método científico en el nivel inicial-. También fueron invitadas por el Consejo de Carrera a participar de la "Jornada de Intercambio y Reflexión sobre Experiencias Enriquecedoras en la Formación Docente". En esta oportunidad, además de las propuestas de Ciencias Naturales, propusieron presentar las elaboradas desde las Ciencias Sociales –Identidad dentro del marco de los derechos de los niños; Itinerarios de Literatura y desde las Ciencias Naturales y Lengua, alimentación saludable y texto instructivo: la receta. Para cada una de las participaciones las alumnas, generaron nuevos materiales, audiovisuales y estrategias discursivas.

En la evaluación de cierre las docentes de la Escuela Normal valoraron su participación en este Proyecto de Extensión como una instancia más en su formación continua, y manifestaron su satisfacción porque este proyecto no solo significó un reconocimiento de su rol como co-formadoras sino que también les permitió profundizar los vínculos con la Facultad que contiene el Profesorado que prepara a los docentes del nivel en el que se desempeñan.

Finalmente para el Equipo de Cátedra supuso una apuesta a revalorizar la práctica situada, como espacio de conceptualización y formación desde donde se va configurando la especificidad del ser docente.

## **Bibliografía**

Bibbó M. Y Labeur, P(2012) Escribir la metamorfosis : saberes disciplinares y escritura en el pasaje de alumno a profesor en Letras. En Bombini G

- (Coord.) Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docentes, Buenos Aires. El Hacedor.
- Candia M. R. (Coord) (2010) la planificación en la Educación Infantil Organización
- Grinóvero, N; Schierloh, S; Vergara, A (2014) “Planificación y práctica en Educación Inicial. Imbricaciones de un proceso” en Revista de Educación Infantil. REDUEI. N°2 - Año: 2
- Malajovich, Ana (comp.) (2000) Recorridos didácticos en la educación inicial. Bs. As, Paidós.
- Malajovich, A (comp.) (2012) Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana. Bs.As: Siglo Veintiuno editores.
- Michi, N, Di Matteo J ( 2009). ¿ Que puede hacer la universidad por nosotros? En Llomovatte Silvia y otros ( Comps), La Universidad Cotidiana Buenos Aires Eudeba.
- Migueles, M.A. (2013) Decisiones sobre el saber a enseñar en el nivel inicial. Novedades Educativas N° 275. Nov. 2013. Bs.As.
- Pitluk, L (2006) La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El Juego Trabajo. Argentina: Homo Sapiens.
- Spakowsky, Elisa (2012) “Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras.” Rosario: Homo Sapiens.

# **Problemas de la Historia Social Argentina. El análisis del caudillismo en Educación Inicial**

**Verónica Gatti**

**veangatti@yahoo.com.ar**

**FHAyCS -UADER**

## **Resumen**

La presente ponencia es el resultado de una experiencia didáctica realizada en la cátedra Problemas de la Historia Social Argentina del Profesorado en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER). La misma es llevada a cabo con los estudiantes del segundo año de dicha carrera donde se les plantea pensar la historia argentina mediante el análisis de problemáticas y privilegiando sus actores y sus prácticas. Para ello seleccionamos, dentro de los caudillos rioplatenses, a José Eusebio Hereñú Osorio un caudillo de la Bajada del Paraná. El objetivo es acercar a los estudiantes no solo al conocimiento de una realidad compleja, sino también al reconocimiento de fuentes primarias y secundarias para facilitar la comprensión del trabajo que realiza el historiador en cuanto cientista social, así también como el posterior uso de estos materiales en secuencias didácticas.

## **Problemas de la Historia Social Argentina. El análisis del caudillismo en Educación Inicial**

El presente trabajo es el resultado de una experiencia que hemos venido trabajando en la cátedra Problemas de la Historia Social Argentina ubicada en el segundo año de la carrera del Profesorado en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER) Res. N° 994/11 UADER.

En ella trabajamos los contenidos que hacen a la construcción de conocimientos en torno al proceso histórico de conformación de la Argentina desde el siglo XVI hasta nuestra contemporaneidad. Los mismos abarcan un extenso proceso donde el siglo XX es una proyección de fuertes procesos políticos, económicos, sociales y culturales que comenzaron en el XIX. En este último período analizamos el fenómeno del caudillismo como parte de la etapa de anarquía de los años 20 en la región del Plata.

Siguiendo a la autora Brisa Varela (2000), consideramos que un hecho social es ante todo un hecho colectivo, es decir común a varones y mujeres que interactúan entre sí dentro de una trama de relaciones sociales. En relación a este análisis es importante incorporar el concepto de actores sociales, que hace referencia a quienes participan y participaron en la construcción de la realidad social, tanto en el pasado como en el presente. (Varela, 2000:12)

La cátedra pretende que los estudiantes reconozcan la complejidad de la ciencia histórica, pensada como una historia problematizada, en el devenir temporal espacial, que dé cuenta en forma dinámica de los conflictos, cambios y continuidades, procesos, analice el comportamiento de los actores en las diferentes instancias de la realidad histórica, alejada de las visiones más tradicionalistas que traen los cursantes sobre nuestra ciencia. Esta práctica historiográfica se corresponde a la influencia de la escuela francesa de Annales que desde el primer cuarto del siglo XX reivindican la historia problema, y no la historia memorizada o fáctica, pero que poco ha ingresado en la enseñanza de las instituciones educativas. Asimismo desde este enfoque se privilegia, una Historia social, que pretende conocer la complejidad, en relación a este tema, las prácticas del caudillo como actor social en el período de las guerras de la independencia.

En las clases, se abordan los textos académicos, que analizan la figura de los caudillos como parte del entramado de la sociedad colonial rioplatense. Esta sociedad era un conjunto muy plural y complejo de cuerpos o comunidades, de vínculos personales y redes sociales, que no corresponde con la estratificación simplificada que suele hacerse o representarse en los actos escolares por ejemplo. Así, hombres y mujeres se hallaban vinculados unos a otros

por diversos lazos personales, principalmente mediante los vínculos de familia y parentesco, de linaje y clan, de amistad, etc.

La producción historiográfica ha desentramado cómo acciones colectivas, empresas o funcionamientos sociales concretos siguen la línea de vínculos o relaciones privilegiadas: de vínculos inmediatos como la casa y la familia, el parentesco, o la vecindad, y de vínculos de mayor alcance o extensión, como la amistad política (de clientela) o actores políticos. Por consiguiente podemos evidenciar que la realidad social de la llamada sociedad colonial trasciende la mera estratificación de blancos, criollos, mestizos, negros e indios.

Recuperamos el aporte del historiador Francois-Xavier Guerra que reflexiona sobre la vida política de la sociedad de América Latina del siglo XIX y plantea la construcción de una nueva historia política a partir del problema del actor como problema. Las sociedades tradicionales o del Antiguo Régimen presentan actores colectivos, grupos estructurados por nexos permanentes y poseen una cultura específica. El aporte que nos interesa es la construcción de una tipología de los nexos y de los imaginarios característicos de los diferentes actores. Dentro de los primeros grupos que pertenecen a la sociedad civil o eclesiástica, con estatuto legal y privilegios, los subdivide en territoriales, corporativos y de estatuto personal. En segundo lugar cita a las instituciones del estado y en un tercer grupo menciona los informales que no tienen existencia legal, tales como los grupos de familiares o parentelas, grupos formados por personas que poseen idéntico origen geográfico y los grupos formados por otros vínculos personales como el compadrazgo y lazos clientelares. (Guerra,1989: 153-154), de allí que la realidad social pasada se interpreta y explica mediante un marco conceptual que requiere establecer vínculos conceptuales, pero también didácticos para lograr su comprensión.

La importancia de reconocer el accionar de estos hombres les permite conocer la sociedad de la época, sus prácticas, lo cotidiano, el ideario político, económico y sociocultural a partir de las mentalidades de estos actores, una vez problematizado esto podrá plasmarlo en el diseño de una secuencia de clase o a partir de las efemérides con el objetivo de *“que los alumnos conozcan el ambiente social con el sentido de comenzar su formación como ciudadanos críticos, capaces de integrarse creativamente a la sociedad en la que viven”*. (Diseño Curricular: 167) sin caer en la narración anecdótica.

Aquí nos preguntamos cómo enseñar el fenómeno del caudillismo a partir de la cotidianidad: Para ello utilizamos los textos académicos de Goldman y Salvatore que fueron centrales para comprender términos como “caudillo” o

“caudillismo”, lejos de evocar un criterio unívoco, despiertan en la historia y la literatura variadas significaciones. Estas significaciones, de raíz liberal, positivista, revisionista entre otras siempre buscaron la intrínseca relación entre el caudillo y la formación del Estado-Nación. (Goldman y Salvatore, 1998: 8).

Luego seleccionamos el caso, local y cercano, hasta incluso desconocido para muchos estudiantes, para ser analizado en profundidad. En esta propuesta retomamos a José Eusebio Hereñú Osorio De la Calzada, caudillo que participó en la lucha por la hegemonía entrerriana entre 1810 y 1824. Hereñú Osorio, nació el 5 de noviembre de 1772 y fue bautizado el 3 de enero de 1773 (Libro de Bautismo: f.125).

A continuación se realiza un relato o biografía, que reconstruida mediante la tarea de historiadores en los textos clásicos de historiografía entrerriana (fuente secundarias). Esta narración permite identificar su matrimonio con la santafesina María Mercedes Escobar con la cual tuvo nueve hijos según las genealogías de Carranza y Segura. Su relato incluye los espacios donde se ubicó José (vivió en tierras comprendidas entre las actuales calles Uruguay, La Paz, San Martín y Corrientes) ellas luego fueron confiscadas por el gobierno. (Pérez Colman, 1946: 48). Este texto permite identificar las relaciones que mencionaban los autores y acerca a los estudiantes al trabajo con fuentes de diversa índole.

Las fuentes permiten interrogar sobre su actividad militar y su itinerante residencia ya que luego vivió en una casa alquilada por Francisca Paula Del Valle a una cuadra de la plaza principal de la Bajada. Aquí analizamos cómo aún persiste como costumbre de la época la idea señorial de “casa poblada” que suponía una residencia importante con parientes, criados y sirvientes (esclavos africanos o indios de servicio) que definían una distinción social necesaria para mantener la posición social en el medio. La distinción y el control de los recursos para subsistir se manifiestan en el señalamiento de su linaje y cargo que ostenta en la Bajada.

En su actuación pública analizamos a nuestro actor, en 1815 José Eusebio, como Comandante Militar de Paraná, confisca un bien a un vecino y propietario llamado Denis para instalar un cuartel militar y reclutar jóvenes varones en edad de formar parte de la levas. (Pérez Colman, 1946: 34). Entre sus acciones podían ejercer la justicia, otorgar tierra, proporcionaba partida de auxiliares. Lo anterior da cuenta de las prácticas, privilegios y status que ostentaban en su uso de poder. Eusebio fue un hombre de conducta versátil, con una trayectoria contradictoria en la vida política de la época, en poco tiempo tuvo acerca-

mientos al Directorio y lo abandonó para volver a sostener a Artigas, de quien se separó definitivamente en 1817 a fin de apoyar la causa dictatorial. Por ello tomó parte en varios combates y participó de cargos locales con atribuciones, que en un contexto de crisis, tuvieron cierto accionar lejos de las prácticas normativas. En este sentido nos permitimos trabajar los vaivenes políticos como una forma propia del hombre, no todas las acciones resultan siempre heroicas o memorables.

Lo desarrollado hasta aquí les permite a los estudiantes entender al caudillo como un hombre cotidiano en sus diferentes aspectos, insertos en una sociedad tradicional con prácticas específicas que van definiendo su mentalidad y sus prácticas propias. Asimismo los estudiantes pueden experimentar el uso de fuentes tales como actas bautismales, testamentos y genealogías no solo para facilitar la comprensión histórica sino que también como recurso didáctico. Haber elegido un caudillo entrerriano supone conocer nuestras raíces, sus prácticas socioculturales y políticas en el devenir de nuestra provincia y de nuestra ciudad.

En relación a lo dicho con anterioridad la autora Alicia Camilloni menciona la importancia de enseñar las ciencias sociales a partir del entorno en que vive el niño, el mismo ofrece muchas fuentes de información, le permite tener una experiencia directa que le facilita la confrontación con las huellas dejadas por el pasado y en primer lugar con documentos originales en los supone hallar dichos indicios. Advierte que el estudio de la historia local no es un fin, sino un medio para comprender la evolución de la historia de la región, de la nación y del mundo y que es necesario en todo momento proceder a la comparación de otras épocas con el tiempo de hoy. (Camilloni, 1995: 13- 14).

### **Consideraciones finales**

El conocimiento y la posterior enseñanza de la ciencia histórica supone plantear problemas que lleven a la búsqueda por conocer no solo nuestro pasado, sino la forma en que se presenta el discurso historiográfico y, en cuanto al aprendizaje en la utilización de fuentes para legitimarlo. Asimismo se procura que los estudiantes conozcan y utilicen bibliografía local y sus lugares de repositorio para futuras secuencias áulicas.

La realidad histórica se presenta en una situación de complejidad, en un tiempo y espacio que registran el accionar de los actores en sus diferentes aspectos socioculturales, políticos y mentales. A partir de la selección de un

caso damos cuenta de una propuesta que analice la multicausalidad y multiplicidad para entender dicha realidad, mediante el protagonismo de los actores sociales, durante un proceso político del S. XIX, en el que se visualiza la vida cotidiana y las relaciones de poder.

Asimismo se procura que los estudiantes conozcan y utilicen bibliografía local y sus lugares de repositorio para futuras secuencias áulicas. Mediante la lecto escritura de textos historiográficos se reconocen los conceptos y sus relaciones privilegiando las problemáticas, hipótesis y categorías de análisis; ubicando el tiempo y espacio histórico para entender el significado de la interpretación del fenómeno histórico.

### **Bibliografía**

- Buchbinder, P, “Caudillos y caudillismos: una perspectiva historiográfica”, en Goldman, N.-Salvatore, R. (Comp.), *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*, Eudeba, Buenos Aires, 1998.
- Camilloni, A., De “lo cercano o inmediato” a “lo lejano” en el tiempo y el espacio, en Revista IICE, N°6, Buenos Aires, 1996, p.p. 12-17.
- Guerra, F., “Hacia una nueva historia política. Actores sociales y actores políticos”, en Anuario, IEHS, IV, Tandil, 1989, p.p. 153-154.
- Romero L.A., *Volver a la Historia*. Bs. As. Aique. 2010.
- Pérez Colman, C. *Paraná 1810- 1860. Los primeros cincuenta años de la vida nacional*, Talleres Fenner, Rosario, 1946.
- Suarez, T, Tedeschi, S, (comp.) *Historiografía y sociedad. Discursos, instituciones, identidades*, UNL, 2009.
- Serunicoff A., *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial*. G.C.B.A. Secretaria de Educación. Buenos Aires, 2004.
- Ternavasio, M, *Historia de la Argentina (1806-1852)* Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.
- Varela B. Ferro L., *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*, Bs. As., Ediciones Colihue, 2000.

### Fuentes Primarias

- Diseño Curricular de Educación Inicial, C.G.E. Entre Ríos.
- Libro de Bautismo de Nuestra Señora del Rosario, Parte I, f. 125.

# **Enseñar Matemática en el Nivel Inicial. Aportes para la práctica en la sala**

**Edith Noemí Gorostegui - Graciela Noemí Villalba**

**gorostegui@gmail.com**

**Facultad de Humanidades de la UNNE. Departamento de Educación Inicial.**

## **Resumen**

En el marco de la convocatoria anual “La Universidad en el Medio” de la UNNE, durante el segundo cuatrimestre del año 2017 se desarrolló una acción de articulación con la participación de profesoras y alumnas de la cátedra: Matemática en la Educación Inicial y directivos y docentes del jardín anexo de la Facultad de Humanidades. El intercambio de conocimientos relativo a las prácticas de ambas instituciones permitió resignificarlas y en este sentido la experiencia compartida es evaluada como muy positiva tanto por todos los involucrados.

En relación con la formación docente inicial contribuyó en la construcción de nuevos sentidos de los marcos teóricos- tanto didácticos como epistemológicos- y la producción de material escrito y filmico de la experiencia representa un aporte valioso como insumo para el futuro desarrollo de las clases en la Facultad.

En relación con el jardín de infantes permitió vincular la práctica docente con la producción de conocimientos matemáticos de los niños en el jardín. Así también, se constituyó en un aporte para “leer” las producciones de los chicos

en términos de conocimientos matemáticos, a partir de las posibilidades que brinda el marco de la Didáctica de la Matemática.

Otra contribución para ambas instituciones se relaciona con los conocimientos que surgieron de la reflexión sobre la importancia del rol docente, particularmente las intervenciones en la generación de condiciones para la producción de conocimientos de los alumnos.

## **Introducción**

Las transformaciones sociales, culturales y científicas que se dan en la sociedad contemporánea y las consecuentes exigencias de cambios en las instituciones educativas han producido históricamente exigencias de capacitación de los docentes en servicio. Por otro lado, resulta prioritario atender a las demandas de formación en el área de matemática de las futuras docentes, dada la creciente producción de conocimientos que no siempre circulan en los tiempos académicos de estudios sistemáticos en el que se hallan las alumnas.

En este panorama y en un marco de articulación entre la formación docente inicial de las alumnas del Profesorado de Educación Inicial a través de la cátedra: Matemática en la Educación Inicial y el jardín anexo de la Facultad de Humanidades se pretendió un posible intercambio de conocimientos que apunten a adquirir otros nuevos tanto para las docentes de los jardines como para las alumnas y docentes de la cátedra involucrada.

## **Objetivos generales**

- Profundizar las vinculaciones entre la formación inicial de las futuras profesoras de nivel inicial y las necesidades de formación de las docentes en servicio de los sistemas educativos en los cuales desarrollarán sus tareas las alumnas de la Facultad de Humanidades de la UNNE.
- Aportar criterios para la toma de decisiones en relación con intervenciones docentes en el marco de procesos democráticos de aprendizaje de conocimientos matemáticos en las salas de 5 años y en la formación docente para el nivel.

## **Objetivos específicos**

- Favorecer la formación del docente como un profesional autónomo, crítico, democrático, cooperativo y con capacidades para problematizar la enseñanza de la matemática.
- Crear un espacio de discusión crítica en torno al sentido formativo de la matemática en la sociedad actual.
- Organizar espacios de reflexión y negociación de significados comunes a partir de los distintos marcos teóricos (de los docentes y los propuestos por el equipo docente).
- Socializar con los docentes las escuelas de nivel inicial las propuestas de formación en relación con la didáctica de la matemática sobre los números para el nivel inicial.
- Concertar actividades posibles a desarrollar en las salas.
- Intercambiar puntos de vista sobre posibles intervenciones docentes en las discusiones sobre las propuestas de actividades.
- Acordar criterios comunes de desarrollo de propuestas de actividades por parte de las docentes involucradas.
- Ajustar el marco de análisis tanto el apriori como el aposteriori a la puesta en práctica tanto de las tareas como de las actividades acordadas.
- Convenir criterios de evaluación de las tareas y actividades acordadas.
- Establecer líneas de acción para la formación docente en el campo de la Didáctica de la Matemática de las futuras docentes de nivel inicial.

## **Características de los destinatarios:**

Se pensó, en una primera etapa, considerar beneficiarias directas a un grupo de alumnas de 3er año del profesorado de Educación Inicial y a los directivos y docentes del Jardín anexo de la Facultad de Humanidades.

En una segunda etapa se consideran beneficiarias a las alumnas cursantes de los años siguientes a la ejecución del proyecto, en tanto que las conclusiones y el material que se elabore (registros escritos y filmicos) formarán parte de los insumos para el desarrollo de clases futuras de la cátedra Matemática en la Educación Inicial.

## **Marco teórico**

Las transformaciones sociales, culturales y científicas que se dan en la sociedad contemporánea y las consecuentes exigencias de cambios en la escuela, han producido históricamente exigencias de capacitación de los docentes en servicio.

Por otra parte, la formación docente inicial tiene la función de garantizar la formación básica del docente para la enseñanza en el Nivel Inicial. Sin embargo, la complejidad de las situaciones con que se enfrenta el docente en su quehacer diario plantea la conveniencia de profundizar el estudio sistemático y acotado tanto de los contenidos como de los problemas que plantea la enseñanza de cada una de estas áreas a través de la capacitación en servicio.

El marco teórico de referencia es el de la Didáctica de la Matemática, marco que se contrasta con visiones tradicionales de la enseñanza de los contenidos en juego, entendiendo que esto posibilita una apropiación fundamentada de las posibles actividades y contenidos en relación con los temas previstos.

Se planteó un intercambio sobre la base de la reflexión sobre la práctica que incluyó la identificación de las variables que condicionan una situación de aprendizaje, el análisis didáctico de los contenidos, el conocimiento de las concepciones y representaciones que van elaborando los alumnos a propósito de ese contenido y las dificultades que les provocan, con el objeto de aproximarse a una explicación de los errores que cometen, así como los recursos necesarios para superarlas, la necesidad de lograr la evolución de los conocimientos, etc.

## **Metodología:**

Para el desarrollo de este proyecto se combinaron exposiciones teóricas con la modalidad de aula-taller y discusiones para el logro de acuerdos en relación con las tareas a desarrollar. Entre los tipos de actividades de la modalidad citada se pueden mencionar los siguientes:

- Resolución y análisis de actividades propias del Nivel por parte de las alumnas y docentes con preguntas orientadoras por parte de la docente a cargo de la coordinación.
- Exposiciones de la docente para iniciar algún tema, aclarar dudas y para motivar a los involucrados en la discusión.
- Trabajo en pequeños grupos, en el que se analicen casos institucionales a partir de la teoría utilizada, identifiquen problemáticas, formulen

interrogantes, discutan, establezcan un orden de prioridad e importancia a los problemas detectados, arriben a conclusiones y sugieran posibles propuestas superadoras.

- Plenarias para la puesta en común de las conclusiones, el intercambio de planteamientos y la elaboración de síntesis.
- Análisis e interpretación de registros de observaciones propios y ajenos, sobre la base de distintos marcos teóricos.
- Realización de observaciones de clases abiertas y focalizadas (objetivos de clase, organización, proceso previsto, trabajo del docente, trabajo del alumno, fases, institucionalización, etc.)
- Estudio de las teorías y supuestos de aprendizaje en que se fundamentan determinados contenidos para reflexionar, criticar y hacer opciones conscientes acerca de la enseñanza.
- Conocimiento, interpretación y comprensión del sujeto del aprendizaje, como necesidad para la profesionalización, y en función de esto, cuestione su práctica, mediante una permanente relación entre lo que la teoría explica y las derivaciones reales en el aula.

### **Actividades que realizaron los estudiantes**

Las estudiantes participaron de las reuniones de discusión para lograr acuerdos en cuanto a las actividades a desarrollar en las salas.

Así también registraron por medios audio-visuales las clases donde se trabajaron las actividades.

Participaron de los análisis apriori y aposteriori de las actividades que se implementarán.

### **Actividades claves que se realizaron**

El jardín anexo de la Facultad de Humanidades y las docentes y estudiantes de la Cátedra participaron de las reuniones de trabajo para lograr acuerdos en cuanto a las propuestas a desarrollar. También participaron activamente de la ejecución, dado que las docentes del jardín participante fueron las responsables de conducir las clases en las salas. Luego, los encuentros de reflexión y producción de conclusiones dieron lugar al enriquecimiento del intercambio de conocimientos didácticos.

## **Impacto observado**

Se pretendió y se logró dar respuesta tanto a la demanda de muchos docentes de tener espacios donde seguir estudiando y enriquecerse intelectualmente para enfrentar en mejores condiciones la creciente complejidad de la práctica profesional, como a la necesidad del Ministerio de Educación de transformar en objeto de estudio sistemático para los docentes las ideas que se proponen para la enseñanza en el actual contexto.

Al estar destinada a docentes y directivos de educación inicial y a alumnas futuras docentes se observó la posibilidad de involucrar en la discusión de una misma temática a dos actores principales de los sistemas educativos (la facultad donde se forman las futuras docentes y los jardines), lo que permitió una revisión de las prácticas en las instituciones de las que provienen.

El estudio estuvo fuertemente orientado por el compromiso con el mejoramiento de los aprendizajes de Matemática en el nivel inicial, pensado por un lado, en términos de proveer a los docentes en servicio, mayores conocimientos sobre la complejidad del aula, de su tarea y de la Matemática involucrada y recursos didácticos para su implementación en el aula. Y por otra parte, se contribuyó aportando recursos didácticos, epistemológicos y matemáticos a la formación docente inicial de los futuros docentes de nivel inicial en la Universidad.

## **Productos elaborados**

Se fortaleció la formación inicial en la cátedra Matemática en la Educación Inicial y la articulación con instituciones de las que formaron parte nuestras alumnas en formación con las actividades desarrolladas en este proyecto. Es importante mencionar las producciones logradas a partir de la experiencia ya realizada.

- Material de trabajo no solo que da cuenta de la experiencia sino también que sirve de insumo para el desarrollo de la cátedra, al mismo tiempo que permite revisar la propia práctica en la Facultad de Humanidades.
- Presentación de los resultados en congresos de la especialidad.
- El corpus de conocimientos didáctico-matemáticos fue organizado para que esté disponible para ser utilizado en otros proyectos de extensión, en cátedras de formación docente y en la enseñanza de Matemática en el nivel inicial.

## **Bibliografía:**

- Broitman, Claudia (Comp.) (2008) Experiencia de aula: “Inicio en el registro de cantidades en sala de 5 años”. En: 12 (ntes) Enseñar Matemática Nivel Inicial y Primario N° 4. Bs As.
- Cabanne, Nora y Ribaya, Maria Teresa (2009). Didáctica de la matemática en el nivel inicial. Actividades para el niño de 3 a 5 años. Editorial BONUM. Bs As.
- Fresquet, Adriana – Porcar, Maria Luisa (2004) Razones y emociones para jugar con la Matemática en el Nivel Inicial. Ediciones Novedades Educativas.
- Panizza Mabel (Comp.) (2003). Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y el 1° ciclo de la EGB. Análisis y propuestas. Editorial Paidós.
- Propuestas para el aula: <http://ftp.me.gov.ar/curriform/propuestas/mateini.pdf>
- Quaranta. C. Broitman. A. Castro. E. Menendez. A. Gadino y Rodriguez M. (1998). Educación Matemática. Los nuevos aportes para planificar y analizar actividades en el Nivel Inicial. Ediciones Novedades Educativas.



# **"(Des)programar las prácticas docentes. Una experiencia de abordaje desde el profesorado de música."**

**Pablo Lang - Andrea Espíndola - Brian Navoni**

**pablobalgi@gmail.com**

**UADER – FHAyCS // ISM – FHUC – UNL**

## **Resumen**

El presente trabajo expone las líneas centrales de la construcción y puesta en práctica del programa de cátedra de la asignatura PRÁCTICAS DOCENTES II – PROYECTOS MUSICALES EN LA COTIDIANIDAD ESCOLAR, que se dicta en el marco del Profesorado Universitario en Música (FHAyCS-UADER).

Es sabido que en muchos casos las situaciones de formación en el campo artístico y la experiencia escolar se desvinculan de los modos de producción y reproducción de sus ámbitos de referencia “extra-escolar”. Frente a esta cuestión, pensar en la formación de los futuros docentes de música para la Educación Inicial, implica para nosotros un territorio que conjuga 3 ejes centrales: el saber pedagógico/didáctico; los sujetos y contextos a quienes se dirigen las acciones educativas; y un saber-hacer sobre lo específico musical.

Así, la dificultad inicial de elaborar un programa que garantice un diálogo equilibrado entre esos tres ejes y priorice experiencias artístico-musicales sus-

tanciosas, resultó para nosotros un desafío que pretendió no desvincular la experiencia docente y la experiencia escolar de los modos de producción y reproducción propios del campo artístico-musical.

El relato de la experiencia que se detalla a continuación expone las dificultades centrales de formular un programa de cátedra así, algunos de los puntos fuertes del armado de las clases y de la puesta en escena de tres espectáculos musicales pensados para la infancia que se produjeron en los últimos tres años en el marco de la cátedra. Al mismo tiempo, se consideran algunas de las valoraciones que los estudiantes realizaron frente a su propio recorrido durante el cursado de la asignatura.

## Introducción

A continuación, pretendemos compartir algunas reflexiones en relación a la formulación y puesta en práctica del programa de cátedra de la asignatura PRÁCTICAS DOCENTES II – PROYECTOS MUSICALES EN LA COTIDIANIDAD ESCOLAR, que forma parte del nuevo plan de estudios del Profesorado Universitario en Música que ofrece la UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS. El plan de estudios que da marco a esta asignatura comenzó a implementarse en el año 2015. Desde ese momento hasta la actualidad, tres grupos de estudiantes han cursado la asignatura.

En las páginas siguientes nos proponemos dar cuenta de algunas reflexiones que consideramos que el programa de la materia aporta para pensar ciertas cuestiones en torno a la formación de los futuros docentes que desarrollan la enseñanza en las primeras infancias. Cabe señalar que, para nosotros, un programa suele exponer una forma de concebir el objeto de conocimiento, campo o disciplina que resulta inescindible de perspectivas filosóficas, pedagógicas, estéticas y las expectativas de sus efectos en *lo* político. Así, lo siguiente no se presenta como una forma única de concebir ni de hacer las cosas (ningún programa puede capturarlo todo), sino más bien como una forma de ensayar la educación que a nuestro juicio ofrece ciertas pistas para pensar posibles modos tramitar las relaciones entre educación, arte e infancias.

Los subtítulos bajo los que ordenamos lo siguiente son inspirados en la figura de “salto fuera de programa” que Beatriz Sarlo propone en su libro *Viajes*<sup>1</sup>. Así se abordarán algunos trazos en relación al diseño del programa de cá-

---

<sup>1</sup> En el tercer subtítulo ofrecemos mayores precisiones sobre el significado del “salto fuera de programa”

tedra, a la puesta en práctica del mismo y a los procesos de evaluación realizados por los estudiantes en torno a la experiencia.

### **Antes del programa**

Es sabido que, en muchos casos, la experiencia escolar de un saber y en particular del arte no siempre encuentran correspondencias con sus disciplinas o prácticas extramuros (Terigi, 2012). Esta cuestión fue una de las primeras que nos surgió como inquietud a problematizar con la propuesta de cátedra que íbamos a ofrecer a nuestros estudiantes, futuros docentes de música, la cual coincide y se enmarca con la inauguración del nuevo plan de estudios del Profesorado de Música.

Tanto el campo pedagógico como el artístico-musical tienen sus propios ámbitos y objetos específicos, sus modos de producción y reproducción. Así, la pregunta central que guió la formulación del programa de cátedra fue cómo contribuir a la formación de futuros docentes que puedan considerar para sus futuros oficios un equilibrado diálogo entre el *saber hacer* propio de lo pedagógico/didáctico y un *saber hacer* específicamente musical.

Un punto fundamental fue pensar en la importancia que ciertas “destrezas” en relación con la actoralidad del docente y de sus capacidades expresivas, juegan en las clases destinadas a las primeras infancias en donde lo ficcional y lo lúdico desarrollan un papel clave<sup>2</sup>. Así, la inquietud sobre cómo favorecer el desarrollo de estas capacidades o aptitudes en nuestros futuros docentes fue un trazo clave en la formulación del programa de cátedra.

De esta manera, nos propusimos que dos cuestiones operen como brújula - punto de partida y de llegada- que dieran sentido a todas las acciones, dinámicas de trabajo y lecturas que configuraron la propuesta del cursado de esta práctica docente, tanto para nuestros estudiantes como para nosotros los profesores. Para esto, los “lugares” a donde íbamos a llegar debían ser precisos y conscientes para todo el grupo de trabajo que formamos parte de aquella práctica. Todos debíamos conocer desde el principio aquello que íbamos a construir y cada pieza que moviésemos debería dar cuenta de lo que aportaba a dicha construcción.

Para esto desde el comienzo se les propuso a los estudiantes dos cuestiones a concretar. Esto es, una serie de prácticas “áulicas”<sup>3</sup> y unas prácticas “escénicas”,

---

<sup>2</sup> Sobre esta cuestión, Tenti Fanfani (2010) hace una reflexión que nos resulta interesante acerca de pensar al docente como un performista.

<sup>3</sup> Nos referimos a la planificación, diseño, ejecución y conducción de clases en las salas de Nivel Inicial y Primaria.

que consistían en la composición y la participación activa en un espectáculo musical que se estrenaría para chicos de 3 a 8 años. Así, desde el comienzo los estudiantes sabían que llegarían a dar una serie de clases hacia el final del cuatrimestre, al mismo tiempo que construirían y participarían del espectáculo.

El subtítulo de la materia (“Proyectos Musicales en la cotidianidad escolar”), nos permitió diseñar un recorrido sobre la tensión entre lo cotidiano y lo no cotidiano, entre lo cotidiano y lo espectacular. De manera que dos ejes fueron los que sostuvieron el desarrollo de los temas: favorecer el pensar el aula como una escena -un escenario donde lo espectacular pueda acontecer- y al mismo tiempo poner en escena un espectáculo musical para chicos, pensado desde lo pedagógico por futuros docentes. A su vez, una serie de reflexiones sobre la importancia de la “actoralidad” del docente y la ficción en la infancia, signaron muchos elementos de este programa.

Desde luego que el asunto de la actoralidad y la musicalidad de nuestros futuros docentes no fueron las únicas preocupaciones de esta propuesta. En todo caso son algunas de las más significativas que nos propones compartir en esta ponencia.

### **Durante el programa**

El primer año que la asignatura se dictó debió contemplar que, si bien en el plan de estudios la materia es anual, durante el 2015 se llevó a cabo durante un cuatrimestre intensivo para 30 estudiantes que se hallaban en transición del antiguo plan de estudios al nuevo. De manera que el tiempo y la cantidad de estudiantes jugaron un papel fundamental en los criterios de selección de las temáticas teóricas y de las cuestiones prácticas.

Para organizar a estos 30 estudiantes decidimos dividirlos en 4 grandes grupos. Esa división estaba marcada por la asignación de una canción que ese grupo debería versionar y resolver para la puesta en escena del espectáculo musical. A su vez, cada uno de esos 4 grupos se sub-organizaba en parejas pedagógicas y con esa misma canción deberían planificar “la” clase que pondrían en práctica en 3 salas o aulas diferentes de educación inicial y primer ciclo de primaria. Es decir, que el objetivo era que los estudiantes experimenten dos formas diferentes de jugar musicalmente con el mismo repertorio en dos ámbitos distintos, el aula y el escenario; y por el otro lado, que ambas situaciones consideren las cuestiones pedagógicas que implican a la transmisión. A lo largo de la cursada hemos trabajado mucho el asunto de que no esperá-

bamos un espectáculo construido desde las expectativas y necesidades del mercado, sino uno compuesto por futuros docentes de arte.

El primer día de cursado se les explicó a los estudiantes que se agruparían de este modo y que los puntos que operarían como faro (lo que produciríamos) serían una serie de clases y un espectáculo con estas canciones. Se compartieron las canciones y se los comprometió a que unas clases después tuvieran que presentar grupalmente su interpretación musical de la canción. La totalidad de los estudiantes estaban así implicados cada uno en la canción designada, pero sabiendo que deberían trabajar colectivamente con el resto de los compañeros para poder llevar a cabo el espectáculo y al mismo tiempo con su pareja pedagógica.

La consigna de la construcción de las prácticas áulicas y el espectáculo nos permitió desarrollar con diferentes dinámicas los contenidos enmarcados en los tres ejes que construyen el programa de prácticas: a) Sujetos, Contextos e Instituciones; b) Enseñanza de la música; c) Oficio Docente.

La selección del repertorio fue cuidadosamente llevada a cabo, tratando de no trabajar con canciones que los estudiantes conocieran, lo que nos permitió reflexionar sobre la importancia de los bienes culturales que lo escolar debería ofrecer a las infancias. La selección del repertorio fue la siguiente:

- *Gato Castigao* – Juan Quintero
- *Romance del Señor Don Gato* – Tradicional Española
- *Dos Gatos* – Luis Pescetti
- *¿Qué es lo que tiene mi gato?* – Sebastián Monk

Como puede observarse el punto en común es que todo el repertorio está basado en gatos. Sin embargo, cada canción elabora tanto poética como musicalmente este tópico de formas muy ricas y diferentes. No obstante, no todas estas canciones están pensadas exclusivamente para la infancia, de hecho, las características de sus letras o el entramado musical resultan absolutamente complejas para trabajar con chicos pequeños. Esta cuestión fue pensada expreso para que los estudiantes tuvieran que enfrentarse a la dificultad de cómo convidar, de cómo hacer escuchar<sup>4</sup> este repertorio a niños pequeños. Mucho de lo que se puso en juego en el trabajo del cuatrimestre consistió en

---

<sup>4</sup>La expresión escuchar no refiere aquí sólo a la percepción acústica sino a lo que en música praxial se conoce como musicar, que implica tomar parte activa en una música de diversas formas (cantando, tocando, danzando, etc.). Para ampliar, véase LINES (2009), SMALL (1998) y CARABETTA (2014).

abordar formas para sostener la atención y el disfrute de los chicos y favorecer la comprensión literaria y musical del repertorio seleccionado al mismo tiempo que sus modos de participación en las obras musicales.

Muy difundido está el papel que la música desarrolla en la infancia, sin embargo, en el caso específico de los futuros docentes de música, la cuestión de qué se selecciona o se vuelve disponible en la cotidianidad escolar no resulta para nosotros un aspecto menor.

Partimos de pensar que la educación musical se relaciona con una educación estética, entendiendo a la estética en afinidad con la perspectiva de Mandoki (2012), es decir como la porosidad o permeabilidad del sujeto al mundo que lo rodea. Esta posición resulta significativa, primero porque se distancia de la idea de que lo estético es una propiedad de los objetos (obras de arte, música), sino que la considera una capacidad del sujeto. Segundo porque discute la hegemonía de lo bello y lo artístico, siendo que esto es cultural, subjetivo, local e histórico. Por último, porque invita a pensar en que, si la educación estética se trata de trabajar sobre la permeabilidad del sujeto, esto conlleva a que nuestros estudiantes puedan reflexionar acerca de los modos en que como docentes les corresponde trabajar sobre esa permeabilidad/porosidad.

De todas formas -como lo señala Mandoki- hay buenas y malas estéticas, es decir, que hay propuestas estéticas que resultan más nutritivas que otras. En otro sentido, pero afín a nuestro posicionamiento coincidimos como lo señala Frgierio (2003) que la educación se trata de un don que no conlleva deuda. Algo se ofrece, se *dona*, se vuelve disponible. Pero hay ahí un punto que fue importante para trabajar a lo largo de la propuesta de cátedra: ¿qué es lo que la escuela debe volver disponible?, ¿de qué modos o bajo qué estrategias? Entendemos que la escuela tiene la función de aportar y favorecer la ampliación de la oferta identitaria (individual y colectiva) de los sujetos, y que es a su vez para algunos la única posibilidad de contacto con ciertos recortes o experiencias culturales, de manera que no da lo mismo que los docentes ofrezcan “cualquier” cosa ni de “cualquier” modo. En todo caso, se trató de ofrecer algunas pistas para que los estudiantes puedan pensar en la importancia de ofrecer propuestas y objetos ricos y que puedan fundamentar los criterios de selección.

Para esto gran parte del trabajo consistió en un análisis detallado de lo poético y lo musical que cada canción ofrecía y se los invitó a compararlas entre sí y con otros tipos de repertorios destinados o diseñados específicamente para la infancia.

Las dinámicas de las clases de Prácticas abordaron diferentes problemáticas, pero siempre ofreciendo como eje la reflexión y ejercicio de poner a jugar tanto el *saber hacer* pedagógico, como el *saber hacer* musical. Al mismo tiempo, el trabajo en parejas pedagógicas y en grupos “complicó” y favoreció la experiencia de trabajo colectivo, ya que el espectáculo los implicaba a todos los estudiantes de la materia.

Durante el cursado los estudiantes debieron planificar y discutir el armado de sus clases en grupos de aproximadamente ocho personas (los que determinaba cada canción asignada) y a su vez, cada pareja pedagógica tenía la posibilidad de incorporar sus maticen en la puesta en escena de las clases. Si bien desde algunas perspectivas se pone más énfasis en que los futuros docentes pasen períodos prolongados de tiempo con un grupo específico de niños, nuestra apuesta -también porque era lo que temporalmente podíamos hacer- consistió en una clase cuya planificación sea absolutamente anticipada, reflexionada, discutida y que a su vez, permita en la “repetición” de su ejecución, los cambios y adaptaciones que ellos consideraban necesarios o que atendían a las indicaciones que los profesores hacíamos cuando los veíamos en el desarrollo de sus clases en las salas y aulas de nivel inicial y primaria.

A su vez, cada uno de esos grupos, con una serie de consignas delimitadas en torno al argumento de la obra, debía escribir un fragmento del texto dramático del espectáculo musical.

Como resultado se pusieron en juego 4 temáticas de clases diferentes que cada pareja pedagógica debía dar en 3 salas distintas y un espectáculo musical cuyo argumento tuvo como protagonista a un gato que debía sortear diferentes obstáculos para poder confesarle a una gatita lo enamorado que estaba de ella.

Tanto el diseño de las clases como el texto dramático escrito colectivamente por los estudiantes, consideraron el humor, las cuestiones escénicas, los lapsos de tiempo y el lenguaje del espectáculo teniendo en cuenta que los destinatarios serían niños de 3 a 8 años de edad, lo que nos permitió el desarrollo y el análisis de múltiples contenidos y temáticas que implican a las infancias.

Las clases que nuestros estudiantes planificaron se llevaron a cabo en 5 instituciones diferentes de la ciudad de Paraná y a su vez todos esos chicos (más de 400) asistieron a las tres funciones que se realizaron de la obra de teatro musical *Los Amigatos* en las que participaron activa y musicalmente los 30 estudiantes.

## Saltos fuera de programa

Hablar de evaluación es siempre un territorio complejo. Si bien la evaluación suele asociarse a las acciones de calificar y certificar logros, como bien lo señala Davini (2015), esta visión resulta muy restringida limitando la función pedagógica de los aprendizajes como parte del proceso mismo de enseñar y aprender.

En todo momento, los intercambios, socializaciones y devoluciones procuraron poder recuperar y objetivar lo puesto en juego en cada uno de las instancias propuestas para el recorrido de prácticas. Sin embargo, hemos encontrado una figura que nos resultó valiosa para “recuperar” o poner en palabras parte de lo sucedido.

Para esto, al final del recorrido de prácticas (una vez llevadas a cabo la ejecución de las clases en las instituciones escolares y el estreno del espectáculo), les propusimos a nuestros estudiantes escribir una página para compartir en una jornada de lectura con los demás compañeros de la cursada. Esa página debía inspirarse en la figura de “salto fuera de programa” que Sarlo propone (en una clave diferente a la pedagógica) en su libro *Viajes*.

Sarlo destina todo un capítulo del libro a describir el salto fuera de programa. Algunas líneas significativas se cuentan así:

*«Se viaja buscando esa intensidad de la experiencia, algo que asalta de modo inesperado y original, fuera de programa y, por lo tanto, imposible de ser integrado en una serie.*

*[...] El salto fuera de programa, lo intuí desde los veinte años, es la esencia misma del viaje: un shock que desordena lo previsible, rompe el cálculo y, de pronto, abre una grieta por donde aparece lo inesperado, incluso lo que no llegará nunca a comprenderse del todo. Desorden y golpe de fortuna.*

*Pero el fuera de programa debe ser respetado en sus reglas. No buscarlo jamás, porque se convierte en el más vulgar de los exotismos. Dejar, simplemente, que acontezca. Y después, capturarlo y ser capturado, en una doble hélice envolvente.*

*[...] Esos momentos no pueden buscarse, nadie puede preverlos, ningún itinerario podría comprometerse en incluirlos. Son la intensidad misma del tiempo del viaje.» (Sarlo, 2014: 13-18)*

Inspirados en esta figura, les propusimos a los estudiantes que escribieran sobre aquello que no podíamos ni pudieron “calcular”, aquello que les había quedado resonando en todo su recorrido de prácticas, en una escritura personal, individual que respetara su poética singular, pero que al mismo tiempo diera cuenta de algunos aspectos que se habían presentado inesperadamente en relación con su formación, al modo de un “salto”.

Los escritos se compartieron en una jornada de lectura e intercambios entre quién exponía y sus interlocutores. La dinámica favoreció otro tipo de proceso de evaluación y de socialización de lo recorrido.

Desde luego que el carácter singular de cada escritura y de lo que había hecho experiencia en cada uno de ellos (podemos decir, “lo que los trabajó”) fue absolutamente singular. Algunas de esas reflexiones -afortunadamente- si estaban dentro del diseño de nuestro programa, aunque al parecer para ellos se presentó como algo del orden de lo “imprevisto”. Por ejemplo, la lógica de trabajo colectivo, el desarrollo de la actoralidad y la musicalidad, la anticipación, entre otros. Sin embargo, mucho de lo acontecido nos obligó a hacer una pausa, a recalcular, a (re)preguntarnos por el alcance pedagógico, estético, musical, afectivo y político de nuestros oficios.

Muchos de ellos, pudieron reflexionar propiamente sobre las prácticas como un proceso complejo que no consistió solamente en el momento de ejecución de una clase, sino en todas las instancias que componen dicho proceso. Si bien este aspecto es abordado en la bibliografía, el modo en que esto tomaba relevancia en sus escrituras fue muy significativo para nosotros.

Cada escrito nos emocionó, nos alteró, nos hizo volver sobre lo trabajado e imaginar lo futuro. Cualquier selección de esos escritos resultaría injusta, ya que cada uno lleva la huella de quien lo escribe. Sin embargo, ponemos en juego las palabras del salto fuera de programa de un estudiante que a nuestro juicio propone una manera muy amigable de seguir pensando sobre la importancia de las prácticas.

«Personalmente no es el final de este recorrido [el espectáculo] lo que más me conmueve, sino el tiempo compartido, ensayado y trabajado lo que más me ha hecho entender de que la práctica docente es más que una planificación y puesta en marcha de una clase con contenidos y experiencias significativas. También es chocarse con uno mismo, debatir y discutir, pelearse y enojarse. Amigarse, desde luego. Como lo dice Jorge Drexler... “Amar la trama más que el desenlace”» (Fragmento de la reflexión de un estudiante de Prácticas).

Como hemos mencionado anteriormente, el programa al que hemos hecho referencia lleva dos años más poniéndose en juego, lo que trajo aparejadas otras experiencias y otros dos espectáculos musicales diferentes sostenidos en la lógica descripta, pero considerando los saltos que año a año van produciéndose como producto del trabajo colectivo.

### **Consideraciones para la presentación**

Nos proponemos compartir en el Congreso, algunos fragmentos breves de video del espectáculo musical *Los Amigatos* y de las clases puestas en marcha por los estudiantes, al mismo tiempo que una explicación general que detalla lo anteriormente expuesto.

### **Bibliografía mencionada**

- Carabetta, S. (2014), *Ruidos en la educación musical*, Editorial Maipué.
- Frigerio, G. (2003), *Los sentidos del verbo educar*, México, Crefal.
- Lines, D. (2009), «Introducción: La educación musical en la cultura contemporánea», en Lines, D. (comp.), *La educación musical para el nuevo milenio*, Madrid, Morata
- Mandoki, K. (2008), *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I* (Vol. 1), México, Siglo XXI.
- Sarlo, B. (2014), *Viajes: De la Amazonia a Malvinas*, Buenos Aires, Seix Barral.
- Small, C. (1998), *Musicking: The meanings of performing and listening*, Hanover, New Hampshire, Wesleyan University Press.
- Tenti Fanfani, E. (Ed.), (2010), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Argentina, Siglo XXI.
- Terigi, F. (2012), «Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar» en. Akoschky, J. et al., *Artes y escuela*, Buenos Aires, Paidós.

# Huellas de la historia del Nivel Inicial en las Instituciones Educativas

**Mayra Cecilia Monti - Andrea Verónica Pascualón**

**montimayra@gmail.com**

**Escuela Normal Superior N° 36 “Mariano Moreno”. Rosario**

## **Resumen**

Desde la cátedra de Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina del Profesorado de Educación Inicial nos interesa darle visibilidad a la historia del Nivel Inicial en nuestro País, ya que consideramos que la dimensión histórica de las escuelas y de las prácticas de enseñanza pueden contribuir a reconocer las huellas y legados para fortalecer el lugar de los futuros docentes como sujetos de conocimiento y como producto y productores de esta historia. Es también una forma de dejar de considerar al presente como inevitable y ayudar a imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación a través de interrogar sus dinámicas, sus dispositivos y sus estructuras.

Por tal motivo, coincidimos con Patricia Redondo (2014) cuando plantea que “las instituciones educativas y, en particular, las que atienden la primera infancia, están inscriptas en una dimensión temporal social e histórica, aunque los jardines parecen estar ajenos, distantes y aislados de los procesos sociales e históricos más amplios. Es importante comprender que todo trabajo educativo entabla una relación con el pasado, presente y futuro en una serie histórica más larga que el puro presente. En tanto espacio social, inscripto en una

determinada cultura y un determinado tiempo, el Jardín de infantes no es neutro. El nombre que lleva, el currículum, las distintas biografías de los docentes y las de las familias de los más chicos, las políticas adoptadas y las normas a cumplir, todos ellos construyen un discurso social que también formará parte de la transmisión generacional”.

### **Recorriendo la historia del Nivel Inicial**

¿Por qué discutir la importancia de la educación inicial? ¿Cuál es el lugar de la educación inicial en las políticas educativas del Estado y el compromiso de sus actores sociales? ¿Por qué es importante que los gobiernos nacionales y provinciales garanticen la obligatoriedad del nivel inicial? ¿En qué reside su importancia para las trayectorias escolares de los niños/as y jóvenes? Tal vez para comprender más este hecho necesitemos transitar un camino de historia, el cual consideramos necesario que nuestras estudiantes conozcan.

Hacia fines del siglo XIX terminaron de consolidarse los Sistemas Educativos a nivel provincial y nacional que venían proyectándose desde décadas anteriores, en las que el nivel inicial era una pieza integrante aunque no principal, destinado originariamente a los sectores medios urbanos. Junto con la Ley 1.420, el Estado Nacional impulsó la creación de jardines de infantes, anexos a las Escuelas Normales formando parte de su Departamento de Aplicación. En agosto de 1883 la llegada desde Estados Unidos de Sara Eccleston a la Escuela Normal de Paraná imprimió el inicio de la formación de maestras para jardín. (Fernández y Pineau, 2014)

La marca distintiva ilustrada por este comienzo, signó la diferenciación en la formación de los/as docentes para la educación de los más chicos, imprimiéndole una tendencia moral y religiosa que sería años más tarde el principal argumento de ataque al jardín por parte del normalismo pedagógico.

Este testimonio da cuenta de las primeras tensiones al interior de lo que podríamos llamar los planes de enseñanza o currículum para la educación inicial. En relación a esto, Carli (2002) va a decir que “la disputa no era por las tareas que debían cumplirse en los jardines sino por cuestiones ideológicas, provocando el enojo de los pedagogos positivistas que defendían las tesis acerca de la autoridad familiar. Estos últimos sostenían que la misma se vería debilitada por la permanencia de los más pequeños fuera del hogar y lejos de sus madres y desconfiaban de la tesis sobre la bondad infantil que pregonaban los espiritualistas”. (p. 34)

“Los defensores de la Ley 1.420 celebraron que, sin alejarse totalmente del espíritu froebeliano, los jardines dejarán de ser espacios impregnados de un misticismo insustancial y asumieran el carácter que corresponde a una educación laica”. (Fernández y Pineau, 2014) El normalismo que se nutría del saber de las ciencias encontraba en el jardín de infantes los orígenes una excesiva infantilización y falta de sustento teórico en las prácticas, algo que el positivismo argentino siempre le cuestionó. En los albores de la creación de los jardines argentinos se hicieron los primeros cambios en las canciones, los juegos y las poesías que se enseñaban, “dejando atrás la mera adaptación del modelo alemán y abandonando el espíritu religioso que tenían aquellos cantos froebelianos, lo que permaneció fue el uso de los Dones de Froebel”. (Fernández y Pineau, 2014)

Otra mujer que se destacó en la etapa de organización de la educación inicial fue Rosario Vera Peñaloza, quien realizó las adaptaciones de los conocidos Dones de Froebel a los jardines argentinos, proponiendo para ello el uso de elementos de deshecho. De este modo se incentivó el trabajo manual de las maestras, que elaboraban el material entendiéndolo como objeto pedagógico y motivador de aprendizajes. Quizás podamos encontrar aquí una primera explicación a la importancia que se le da en los jardines a las manualidades y al material de deshecho, en tanto materiales para la tarea que realizaron y realizan aún hoy las/os docentes de inicial.

“En 1902 Pablo Pizzurno, Inspector de Enseñanza Secundaria, convocó a un Congreso a todos los Inspectores de Escuelas Normales, regentes, rectores de Colegios Nacionales y profesores delegados por cada instituto, con una agenda de trabajo que incluía el debate por la edad escolar. La conclusión a la que se llegó fue que la edad escolar debía empezar a los siete años. De este modo, el jardín quedaba por fuera de la órbita de la educación formal. Este es el inicio de una de las luchas que ha caracterizado a la educación inicial a lo largo del tiempo”. (Fernández y Pineau, 2014)

“En 1905 Leopoldo Lugones presidió un Congreso con Directores, regentes y especialistas en Kindergarten. Lugones encarnó allí los discursos más fervorosos en torno a la necesidad de cerrar los jardines, argumentando lo innecesario y perjudicial de su existencia y convenciendo a los otros inspectores de la falta que estarían cometiendo si los mantenían abiertos. En este escenario y durante ese mismo año, consiguió cerrar el profesorado creado en Buenos Aires por Eccleston”. (Fernández y Pineau, 2014)

Recién en la década del '30, la creación de jardines en el interior del país trajo vientos de cambio. “En 1935 se creó la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten, por medio de la cual se formaliza ante el Estado el pedido de creación de instituciones educativas para la primera infancia”. (Pineau, 2014)

Con la llegada del peronismo al poder, la niñez comenzó a ser interpretada como una nueva generación que habilitaría el debate acerca del lugar que le tocaba al Estado en su constitución. “En 1944, la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten obtuvo el apoyo del entonces Secretario de Trabajo y Previsión Juan D. Perón para la creación de jardines de infantes en las fábricas, la niñez fue concebida como depositaria de la acción social del Estado”. (Fernández y Pineau, 2014)

Como parte de las acciones directas realizadas para materializar estas propuestas se crearon jardines de infantes, y se fundaron la Ciudad Infantil, la Ciudad Estudiantil, los Hogares Escuela y la República de los Niños. Cabe destacar la Ciudad Infantil, institución destinada a los niños huérfanos entre los dos y los seis años a cargo de maestras especializadas en jardín de infantes. En el marco de una estética más ligada a los sectores medios que a las clases populares, los niños recibían alimentación, vestimenta, juguetes, control médico y educación.

La Constitución reformada de 1949 versaba acerca de la especial consideración que debía tener el Estado para con las madres y niños, a la vez que afirmaba la unidad de sistema educativo y la responsabilidad que le cabía en relación a ser garante de la educación. Más tarde, en 1950 Perón incluyó el enunciado “los únicos privilegiados son los niños”. “De este modo se sintetizaban las políticas de acceso al bienestar social y la adquisición de cultura. La maestra era, para Perón, quien inculca a nuestro pueblo el sentido social de la vida”. (Fernández y Pineau, 2014) En consecuencia, la mujer ocupó un lugar protagónico durante el primer peronismo y las docentes fueron reconocidas en sus reclamos acerca de la importancia que le cabe a la educación de la primera infancia, siendo la formación de la personalidad infantil lo que orientó los modos de intervención del educador. “La acción de la educación debía atender la realidad del momento y la del país del futuro”. (Idem 2014)

En este marco, los jardines de infantes se convirtieron en piezas claves para la estrategia del gobierno en tanto instituciones destinadas a los sectores populares para igualar las condiciones sociales del crecimiento infantil y establecer las estructuras de la sociedad futura. “El escenario era proclive a distintas iniciativas en pos de los niños/as; en la Provincia de Buenos Aires, el

Diputado peronista Simini presentó un proyecto de ley que proponía la obligatoriedad del jardín de infantes. La sanción de la Ley N° 5096 Instaurando la Educación Pre-escolar, gratuita y obligatoria, y creando los Jardines de Infantes en la provincia de Buenos Aires fue artífice de que ese nivel asumiera un lugar protagónico en el Sistema Educativo”. (Fernández y Pineau, 2014)

“Hacia la década de los sesenta las docentes de los jardines de infantes argumentaban con sapiencia la importancia de la socialización y la alfabetización temprana. Hasta ese momento un rasgo del Nivel Inicial en la Argentina era su bajo crecimiento cuantitativo pero un alto nivel pedagógico” (Caruso y Fairstein, 1997). Para los sectores medios, el acceso al jardín ya era reconocido como un tiempo y espacio escolarizado pero diferente a la escuela primaria, sin mayores exigencias formales, que les permitía a los niños independizarse de los grupos familiares primarios y acceder a un primer espacio educativo. Para los sectores populares, el envío de los niños a los jardines se relacionaba más directamente con el trabajo de las madres, incluso convirtiéndose en una necesidad central para las mujeres obreras que luchaban y conquistaban guarderías para llevar sus niños pequeños a la fábrica durante su jornada laboral.

“El Estado buscó recuperar su lugar de principal impulsor del nivel en 1973 mediante la sanción de la Ley Nacional 20.582 de creación del Instituto de Jardines Maternales Zonales”. (Fernández y Pineau, 2014) Este fue además un intento por convertir las guarderías en Jardines Maternales, reconocidas éstas como espacios de cuidado y enseñanza de los niños/as de sectores más desfavorecidos con la participación de las familias y la comunidad en el directorio y la responsabilidad de su coordinación en ambos, Ministerios de Cultura y Educación y Bienestar Social.

Pero la última dictadura militar iniciada en 1976 buscó implantar su visión represiva y tecnocrática en el nivel. El control en las salas se materializó no sólo sobre las conductas de los niños sino también sobre las del docente. Durante los años de la dictadura militar se controló lo que sucedía en las instituciones, disciplinando las propuestas educativas, restringiendo los temarios a ser trabajados en reuniones de padres, persiguiendo a los docentes y prohibiendo libros de literatura infantil usados cotidianamente en los jardines.

Luego del retorno a la democracia en 1983, los procesos de democratización política y social de la Argentina dieron lugar a un discurso de doble impacto. “Por un lado, se produjeron avances en el reconocimiento de la niñez como sujeto de derecho en sintonía con los cambios que inauguró la Convención de los Derechos del Niño en 1990. Sin embargo, por el otro,

las condiciones sociales parecían no dar cuenta del ejercicio de estos derechos”. (Canciani, 2007) Frente a este escenario, la infancia comenzó a percibirse como una categoría social no homogénea que condensaba la multiplicidad de cambios sociales y culturales, políticos y económicos característicos del período. Surgieron nuevos territorios de construcción de saberes y experiencias infantiles, ahora caracterizadas por su heterogeneidad, polarización e identidades escindidas como resultado de los procesos de mercantilización, globalización e individualización. “Por otra parte, los medios masivos de comunicación fortalecieron su rol en la conformación de estas identidades, configurando una nueva cultura infantil ligada a una sociedad de consumo que polarizó la población en dos figuras paradigmáticas: por un lado, la figura del niño víctima de la calle y, por el otro, la figura del niño consumidor”. (Fernández y Pineau, 2014)

“La llegada de los años noventa trajo consigo los principios de la eficiencia, la equidad y la calidad, vocabulario que pronto ganó los circuitos docentes instalando un discurso propio del mercado”. (Fernández y Pineau, 2014) Acompañando estas políticas se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195 en el año 1993, siendo la primera en la historia argentina en organizar el Sistema Educativo argentino en su conjunto. Esta Ley sitúa la educación inicial como el primer nivel del sistema; al mismo tiempo, luego de largas luchas, define el derecho a la educación desde los cuarenta y cinco días. Sin embargo, no la asume como su responsabilidad dejando a las jurisdicciones la potestad de garantizarla o no, estableciendo un doble juego fuertemente cuestionado por el colectivo docente. Sitúa, además, la obligatoriedad de la sala de cinco años produciendo un quiebre sin precedentes en el nivel. El país hereda hoy la mayor desigualdad en educación inicial, existiendo jurisdicciones en las que las salas de tres años no están bajo la órbita del gobierno provincial. Así, la educación de los más chicos quedó en manos de las organizaciones sociales y de la gestión privada en casi todo el país.

En el año 2006, se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que reconsidera la organización del Sistema Educativo argentino, afirmando que el nivel inicial es una unidad pedagógica que comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad, siendo obligatoria la última sección. Posteriormente, la Ley 27.045 declara obligatoria la Educación Inicial para niños y niñas de 4 años, modifica el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y establece que "la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de 4 años hasta la finalización del nivel de la Educación

Secundaria". Asimismo modifica los artículos 18 y 19 de la ley, al fijar que "la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco días de vida hasta los cinco años, siendo obligatorios los dos últimos" y que "el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población".

Es decir, que a partir de estas concepciones, ya no se considera al jardín de infantes como una institución pre-escolar sino que hoy hablamos de escuela de nivel inicial, con objetivos educativos propios y una propuesta de formación integral que favorece el desarrollo cognitivo, afectivo, lúdico, corporal y social. Por tal motivo, la escolarización temprana representa el primer ingreso de los niños y sus familias en la esfera de lo público.

### **Recorriendo las instituciones educativas**

En ocasiones, las escuelas conservan objetos (mobiliario, juguetes, materiales didácticos, libros, etc.) que forman parte de su historia y permanecen como huellas de otro tiempo, constituyéndose en vestigios del pasado escolar en el presente. A veces estos objetos se encuentran presentes en fotografías de décadas pasadas o en relatos de maestros/as o ex-estudiantes, desde los cuáles es posible situarlos en su contexto original e imaginar de qué forma o para qué han sido usados. Detenerse en el análisis de juguetes, materiales didácticos, instrumentos musicales, libros o muebles de otras épocas, es también una manera de acercarnos a la historia de las experiencias escolares y de las diversas iniciativas pedagógicas que en uno u otro momento han estado vigentes. Ellos conservan la memoria y abren formas plurales de hacer la historia de las instituciones educativas y su devenir. La historia de los objetos escolares es, en parte, la "historia del modo de actuar en la escuela, de los diferentes proyectos educativos, de los diferentes roles previstos y desempeñados por adultos y niños, por maestros y escolares". (Sacchetto, 1986: p.28)

Ahora bien, los objetos aislados no son suficientes para aproximarnos a la comprensión de los procesos históricos, por ello resulta necesario reponer el contexto en el que estos objetos fueron utilizados en las escuelas, sistematizar recorridos, articular series, diseñar clasificaciones posibles, aventurar interpretaciones.

En tercer año de la carrera las estudiantes recorren las instituciones educativas realizando sus prácticas, les sugerimos prestar atención a determinados

objetos y materiales, indagar acerca de la historia del jardín para conocer la historia del nivel, de las prácticas de enseñanza que lo caracterizaron y de las teorías pedagógicas vigentes en las distintas épocas.

Juegos, juguetes, instrumentos musicales, vestimenta, mobiliario, materiales didácticos, libros, cuadernos y carpetas de alumnos, fotografías y documentos escritos, hizo posible imaginar las escenas escolares, los tiempos y los espacios en los que ellas se desplegaron.

Por ejemplo, en el patio del jardín de infantes del Normal 3 encontramos un bebedero de cerámicos blancos que actualmente se encuentra empotrado sobre una de las paredes laterales. Este bebedero, que a veces pasa desapercibido y que en una época fue utilizado como macetero, es parte de la historia de este jardín, de algunos de sus protagonistas y también de algunos episodios de la historia de la educación en la Argentina. Originalmente fue una “fuente de aseo bucal”, donada en 1941 por el Dr. Fonso quien era miembro de la cooperadora escolar, con la finalidad de facilitar la enseñanza a los niños de la higiene bucal cotidiana. De hecho, si uno se detiene a observar los cerámicos frontales podemos notar que poseen pequeños dibujos que muestran los pasos que debe seguir el correcto aseo de los dientes.

En los armarios del jardín se conservan aún numerosas cajas que contienen piezas pequeñas de madera, de metal o de cartón. Algunas de estas cajas son de madera y están pintadas prolijamente de color verde, dentro de ellas encontramos algunos de los “dones” y “ocupaciones” desarrollados por Froebel para el Kindergarten durante el siglo XIX. Estos materiales didácticos conjugan, por una parte, el conocimiento del mundo a través del trabajo con las formas geométricas básicas, las medidas y los colores y, por otra, el juego como actividad esencial para la formación humana en la primera etapa de la vida.

Los “dones” eran considerados por Froebel como regalos que acompañaban los primeros años de la vida del niño permitiéndole jugar y aprender al mismo tiempo. Eran de madera y representaban las formas geométricas básicas: esferas, cilindros, cubos, prismas. La manipulación de estas formas permitía al niño armar y desarmar figuras más complejas. Estas piezas disminuían su tamaño progresivamente y se les agregaba color.

Otra herencia material emanada de la tradición froebeliana la constituyen los materiales que posibilitan el enhebrado: hilos de colores y soportes de madera plana con pequeños orificios. Esta actividad, junto a otras como el picado de papel, el tejido o el recorte de formas simétricas, tiene como finalidad el desarrollo de las habilidades motrices.

En otras cajas del jardín se encontraron materiales provenientes del conocido método Montessori, de gran incidencia en la educación inicial vernácula, que sostenía la necesidad de educar a los niños partiendo de su sensibilidad, ofreciéndole elementos que le resultaran estimulantes. Una de estas cajas contiene siluetas de manzanas cubiertas con diferentes texturas y colores, destinadas a estimular los sentidos del tacto y de la vista.

A la vez que se abrían puertas y aparecían objetos, instrumentos, prácticas pedagógicas de otros tiempos era apasionante ver cómo convivían y en qué se diferenciaban con el hoy. Como dice Daniel Brailovsky (2012) “abordar críticamente el universo de los objetos de la escolaridad, estudiar la cultura material de la escuela es un modo eficaz de reconstruir las filosofías y las prácticas de enseñanza que nos atraviesan”.

Patricia Redondo sostiene que “es estrecha la relación entre tiempo y espacio y no es posible concebir uno sin el otro. La memoria del tiempo, el recuerdo, se comprime en espacios que lo incluyen. El espacio escolar se materializa en los edificios escolares, pero su concepción traduce la forma y el contenido de una propuesta pedagógica. Esta asociación entre el edificio escolar y el espacio vela la existencia de otros espacios, aquellos representados por las imágenes espaciales que fueron alguna vez y que se convirtieron en lugares vividos, lugares de algún tipo de experiencia. Lo vivido asume un papel determinante en la apropiación del espacio, se constituye como territorio y lugar de una experiencia subjetiva. El modo en que los colectivos docentes se apropian del espacio escolar permite producir experiencias de sentidos diversos, incluso opuestos. Toda actividad educativa en tanto actividad humana requiere de un tiempo y un espacio determinado.”.

## **Bibliografía**

- Brailovsky D. (2012) *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos* HomoSapiens.
- Canciani, L. y Fernández, M. (2007). *El nivel inicial en los '80: discursos pedagógicos y prácticas escolares en la Argentina democrática*, Ponencia presentada en el VII Congreso Iberoamericana de historia de la educación. Buenos Aires.
- Carli, S. (1998/1999) *"Infancias, política y educación en el peronismo (1945-1955) De los derechos del niño a las vanguardias políticas del futuro"*. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación N° 2

- Carli, S. (2002). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, S. (comp.) (2006). La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández M. y Pineau P. (2014) Notas para pensar una historia de la educación de la primera infancia argentina.
- Kaufmann, C. y Doval, D. (1997). Una pedagogía de la renuncia. El perennianismo en la Argentina. Serie Investigaciones, Paraná, Fac. Cs. De la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Sacchetto, P. (1986) El objeto informador: los objetos en la escuela, entre la comunicación y el aprendizaje. Barcelona. Gedisa.
- Pineau, P. y Mariño, M. (2006). El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Buenos Aires: Colihue.
- Redondo P. (2014) Políticas en debate, la atención educativa de la primera infancia en la Argentina
- Ley 1420
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley Federal de Educación N° 24.195
- Ley de Educación Nacional N° 27.045 Educación Inicial
- Ley N° 5096
- Ley Nacional N° 20.582

# La escritura académica en la formación de maestros: memorias lectoras

Gabriela Alejandra Olivari - Myriam Olego -  
Adriana Gómer

gaolivaribaglione@gmail.com

FHAYCS UADER

## Resumen

La siguiente ponencia comenta el trabajo sobre “memorias lectoras” en el espacio Alfabetización académica de los Profesorados de Educación Inicial e Inicial Rural de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias sociales (UADER). En ese marco, se propone reflexionar sobre las lecturas y consumos culturales de los ingresantes y fundamentar la escritura de memorias en un espacio académico.

El relato de experiencias lectoras implica la toma de decisiones respecto a la escritura como forma de desnaturalizar el vínculo con la lectura. Con esta primera propuesta nuestro principal objetivo es generar un puente entre la cultura del estudiante, sus modos de leer y la presentación de otras formas discursivas en el ámbito académico. Se trata, en primer lugar, de dar la “bienvenida” a la cultura académica y observar cómo narra y concibe su propia historia como lector quien

ayudará a otros a construirse como lectores. En segundo lugar, permite mostrar la lectura como práctica cultural heredada, o no, pero sí constituida y/o posible de ser constituida a partir de cualquier momento. Y, en tercer término, nos permite pensar al estudiante desde un lugar que rechaza la idea de un sujeto vacío sin experiencias lectoras previas y sin la posibilidad de escribir.

### **Leer y escribir memorias lectoras**

El espacio de alfabetización académica se encuentra en el primer año de la carrera del Profesorado de Educación inicial y aborda contenidos relacionados con la lectura y la escritura de textos académicos. El taller se sustenta en dos ideas básicas. Una referida a la desestructuración de la visión del déficit de los estudiantes. Otra, que sostiene que el conocimiento no es neutral sino ideológico y que para su producción y comunicación se usan reglas discursivas propias de la comunidad que lo origina. De este modo, tanto las reglas como las prácticas de comunicación deben ser enseñadas al interior de dicha comunidad. El taller asume esta perspectiva centrando su trabajo en géneros de circulación amplia, común y compartida en la universidad en general y en el Profesorado de Educación Inicial en particular. Se propone restituir el sentido de aprender a leer y escribir en la universidad en un marco que permita a los estudiantes participar plenamente de la cultura universitaria.

El primer trabajo que realizamos es la lectura de memorias lectoras que culmina con la escritura de la propia. Es decir, leemos y analizamos relatos sobre experiencias de lectura a lo largo de la vida: infancia, adolescencia; pasadas y presentes; familiares y escolares; individuales o compartidas; etc.

Con esta primera escritura<sup>1</sup> nuestro principal objetivo es generar una zona de pasaje entre las formas de lectura y consumos culturales del estudiante, y las que son propias de una carrera universitaria. Se trata, en primer lugar, de “recibir” y observar cómo narra y describe su autopercepción como lector quien en unos años formará lectores. A esto sumamos la necesidad de pensar de manera particular y contextualizada la enseñanza de la lectura académica en la formación de maestros<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Como todas las escrituras, las memorias tienen requisitos académicos: responder al género narrativo, conservar cierta extensión, cohesión y ortografía. La escritura de las mismas implica la elaboración de varios borradores hasta llegar a la versión final.

<sup>2</sup> Hay varias producciones en el ámbito de la escritura académica destinadas a la formación de docentes en profesorado específicos y especialmente en el marco de la carrera de letras. Ahora bien, creemos que la formación del maestro de primaria, inicial y especial necesita pensar en su conjunto: ¿Cuáles serían los géneros que se deben enseñar? ¿Cuáles son las escrituras que circulan entre los estudiantes y la comunidad académica? ¿Qué géneros produce y producirá el egresado? Etc.

Creemos que la identidad lectora de los futuros maestros instituye una dimensión de la identidad profesional docente (Duszynski, en Granado y Puig, 2015; Schierloh 2017). Esa identidad lectora se define por el conjunto de relaciones que mantiene el sujeto con los textos (el recorrido de sus lecturas, sus vivencias, sus gustos, su comportamiento, y su autopercepción como lector), a lo largo del tiempo, y en diversos contextos (familiar, escolar, personal). En segundo lugar, permite mostrar a la lectura como producto cultural heredado - o no- pero sí, como una herencia que se puede construir a partir de cualquier momento. Y, en tercer lugar, nos permite pensar al estudiante desde sus trayectorias lectoras particulares y situadas con conocimientos propios de la cultura de la cual proviene y desplazar las concepciones de un sujeto sin historias de lectura. Temporetti sostiene que en educación ha predominado “un enfoque individualista, esencialmente psicobiológico” (2012:3). Y se ha reafirmado la concepción del alumno “como un individuo receptivo y almacenador”. Esta concepción positivista “impregna” ideológicamente la transmisión del conocimiento en sus instituciones (2012:3). De esta manera el alumno sería solo receptor de los textos y no constructor de las significaciones. Trabajar con las memorias lectoras nos permite, en primer lugar, pensarlo como lector con derecho a contar una historia particular y propia de su vínculo con la cultura<sup>3</sup>.

En esta ponencia analizamos los relatos de las alumnas del primer año del Profesorado de Educación Inicial que cursaron durante el año 2017. Sistematizamos ciertos puntos en común que nos permiten categorizar y cruzar la lectura de sus memorias con ideas sobre la lectura.

### **¿Qué dicen sobre nuestros estudiantes esas memorias lectoras?**

En sus relatos, la mayoría de las estudiantes rememoran momentos de escucha placentera de historias –leídas o narradas- en la primera infancia y en el jardín de infantes. De ese período, las jóvenes recuerdan nítidamente los títulos (en general cuentos clásicos pero también obras de la cultura popular contemporánea como *Trapito* o los libros ilustrados de Sara Kay) y a los mediadores (madres, padres y abuelas; y, en menor medida, las docentes de nivel inicial).

---

<sup>3</sup>Tomar la decisión de comenzar con la escritura ya es una postura en el espacio. Si bien parten de la lectura de modelos de relatos es Su historia la que se escribe, es una escritura propia.

*Mis primeros recuerdos en relación a la lectura son cuando mis padres me leían cuentos clásicos de pequeña como “El Patito Feo”, “Caperucita Roja”, “Los tres chanchitos”,....*

*Recuerdo los cuentos que mi mamá me leía (“Caperucita Roja”, “Blancanieves”, etc), antes de empezar jardín. [...] tengo recuerdos de la biblioteca y horas de lectura en el jardín.*

*Mis primeros recuerdos en relación a la lectura fueron cuando era pequeña y mis padres me compraban muchos libros de cuentos y me los leían. Luego cuando comencé jardín, las señas crearon una especie de biblioteca móvil. Recuerdo que cada uno tenía que llevar un libro y dejarlo en el jardín y los viernes debíamos elegir uno y llevarlo a casa para que nuestros padres nos lo leyeran el fin de semana. Uno de los cuentos que más me gustaba era “Hansel y Gretel”. Cuando aprendí a leer lo leía una y otra vez, también me gustaba ver la película.*

En el jardín, los cuentos no sólo circulaban en la voz de la maestra, sino que una de las memorias relata una situación de manejo autónomo de libros que, otra vez, eran los clásicos.

*En el jardín de 3 años, mientras mis compañeros jugaban, yo me sentaba en una mesita con un libro de cuentos (¡”Pinocho” y “Los tres chanchitos” eran mis favoritos!)*

Pero los relatos no sólo eran leídos, sino que aparecen también experiencias vinculadas con la narración oral.

*Si pienso en los inicios de mi relación con la lectura recuerdo a mi abuela materna. Ella inventaba cuentos en las siestas y noches que me quedaba en su casa. Recuerdo dos de ellos; uno se trataba de un caballo blanco y el otro de un amigable perro callejero. Cuando falleció fue mi madre quien comenzó a crear cuentos, estos eran de divertidos gusanos y hormigas.*

*Mi madre nos contaba sus cuentos inventados por ella que a mis hermanas y a mí nos fascinaban. Cada cuento tenía como protagonista a uno de nosotros y eso lo hacía más entretenido.*

Las memorias lectoras de las alumnas nos acercan también recuerdos relacionados con tradiciones orales rurales, menos íntimas y más sociales: las na-

rraciones en la rueda del mate, o a la luz del fogón. Así rememora estas experiencias una alumna que visitaba a menudo a sus abuelos que vivían en un pueblo de Chaco:

*En la ciudad de Machagay, provincia de Chaco, en la casa de mis abuelos, había una práctica que me gustaba mucho, la cual consistía en sentarnos alrededor de un fogón muy cerquita de la casa, donde mis tíos y abuelo me narraban historias de apariciones que según ellos eran almas en pena que andaban por el lugar.*

*Una de ellas era la de la “mujer de blanco” que había sido una mujer que se había ahogado en una represa muy grande cercana al pueblo, que según mi tío él iba por el camino en su caballo durante de la noche y en un momento sintió que alguien iba a su lado... en ese instante todos comenzaron a reírse imaginando cómo había disparado.*

Las memorias relacionadas con la lectura en la escuela primaria aparecen, en cambio, con contornos difusos en gran parte de los relatos.

*Durante la escuela primaria leí historias como “El Principito” y “Cuentos de un delfín”, no recuerdo mucho o no fue tanta mi lectura escolar en esta etapa.*

Sin embargo, aparecen recuerdos muy definidos de etapas de vida coincidentes con la escolaridad primaria, pero relacionadas con lecturas que se hacían fuera de la escuela. En el siguiente pasaje, el recuerdo del objeto libro en sus detalles más sensibles:

*A los diez años recibí un regalo de mi tía, era un libro, se llamaba “Valentina y el campamento”. Cuando lo vi me gustó todo de él, su olor tan particular a frutilla, sus hojas tenían una textura tan suave y contenían ilustraciones hermosas que me incitaban a leerlo y acariciar sus páginas.*

A diferencia de la escuela primaria, la secundaria ha dejado huellas en los jóvenes, en cuanto a títulos recordados. Aparecen una y otra vez obras como “El Principito”; “Relato de un naufrago”; “Mi planta de naranja lima”, lecturas obligatorias que algunas hicieron a disgusto y otras, en cambio, disfrutaron y agradecieron.

*En la secundaria nos hicieron leer bastante como “Mi planta de naranja-lima”, “El escarabajo de oro”, “Relato de un naufrago”, “El Extraño caso del Dr Jeekyll y Mr*

*Hide” entre otros. Además tenía una materia que se llamaba “Teatro” en la cual leíamos algunas obras como “Casa de muñecas”.*

Los sentimientos ambivalentes hacia estas lecturas “obligatorias” se reflejan claramente en ese recuerdo:

*Durante mi infancia no tuve mucha cercanía con la lectura pero sí en mi adolescencia, aunque de manera más obligada e impuesta.*

*En la secundaria, los docentes nos mandaban algunos libros de lectura obligatoria durante el año. Algunos no fueron de mi agrado y supongo que por eso no me acuerdo de sus títulos. Otras como “Mi planta de naranja-lima”, “Corazón delator”, “La dama del alba”, “El fantasma de Canterville” sí lograron captar mi atención. Recuerdo que las leía antes de dormir recostada sobre mi cama. Sin dudas volvería a leerlas si pudiera.*

Pero la adolescencia no aparece sólo como una etapa de lecturas escolares obligatorias, sino también de descubrimientos que vienen de la mano de hermanas y tías: textos como los de Coelho y otros bestsellers llegan a las jóvenes a partir de encuentros fortuitos, a veces en un cajón de una cómoda cualquiera de la casa familiar.

*En el transcurso de mi adolescencia, más específicamente a los dieciséis años, ordenando los cajones de mi hermana, encontré dos libros del autor brasileño Paulo Coelho, no sé qué fue exactamente lo que me llamó la atención de esos libros, pero; que bueno fue encontrarlos! Uno de ellos y que comencé a leer fue “El Zahir” y fue tan buena su redacción, su historia, que cuando volví a leerlo encontré esas marcaciones que hice en las frases que me gustaron*

Del conjunto de textos que estamos analizando, entonces, se pueden extraer las siguientes conclusiones generales: la primera infancia fue el momento privilegiado de escucha de relatos (leídos o narrados) provenientes de fuentes clásicas, en su mayoría, o de tradición folclórica local, en otros casos. Las mediadoras más presentes fueron las madres y abuelas, las voces narradoras o lectoras. El jardín de infantes, en estas memorias, cumplió un rol secundario en la formación de estas lectoras; la primaria casi no aportó nada a su educación literaria; mientras que la escuela media se configura como una etapa de

lecturas que, aunque obligatorias, han dejado huella en jóvenes, aunque se trate sólo del recuerdo de algunos títulos o autores de la literatura universal.

### **Los vínculos con la lectura y las autopercepciones como lector**

Las memorias muestran que los factores que estimulan o desestimulan la lectura ocupan un lugar importante, son diversos y crean, entre esta y el lector, múltiples relaciones. Como sostiene Peroni, la lectura “es reactiva, siempre está inserta en las necesidades de la construcción de uno mismo,... [Intervienen] las modalidades del encuentro con lo escrito, los lugares, las circunstancias, las finalidades” (2003: 12).

Así, el comienzo de la relación con la lectura suele tener, para muchas de las estudiantes, un momento inaugural protagonizado por una persona, muchas veces, como se señaló anteriormente, un familiar, que permite crear un vínculo que promete ser permanente. Como sostiene Petit, la relación con la lectura “es en gran parte una cuestión de familias” (1999: 146). Los mediadores pueden o no ser lectores ellos mismos:

*Si pienso en los inicios de mi relación con la lectura recuerdo a mi **abuela** materna. Ella inventaba cuentos en las siestas y noches que me quedaba en su casa. Recuerdo dos de ellos; uno se trataba de un caballo blanco y el otro de un amigable perro callejero. Cuando falleció fue mi **madre** quien comenzó a crear cuentos, estos eran de divertidos gusanos y hormigas. También tenía libros, pero a esos me los leía mi **hermana** mayor. Se divertía al ver cómo yo repetía las historias y me aprendía los versitos que me enseñaba.*

*En mi casa, mis padres no eran de leer mucho, pero como a mí me encantaba, siempre que podían me regalaban libros.*

La fortaleza del vínculo con la lectura puede mantenerse a lo largo de la historia personal:

*Nunca me aparté de la lectura, lo hice en mi casa, en la escuela primaria y secundaria y actualmente en la facultad leo los textos de cada cátedra.*

O variar, ya que la función lector no necesariamente se configura en un estado permanente. Como concluye Peroni en torno a sus entrevistados, “ninguno siguió siendo lector (o no lector) durante toda su vida; ninguno conservó [...] los mismos gustos, las mismas elecciones, las mismas expectati-

vas" (2003: 11–12). Para el autor, las historias de lectura no siguen un transcurso lineal sino que muestran una línea evolutiva, que es cambiante y errática, en ocasiones, impredecible:

*Durante mi infancia no tuve mucha cercanía con la lectura pero sí en mi adolescencia, aunque de manera más obligada e impuesta.*

Esas trayectorias cambiantes, a menudo dependen de las finalidades y las circunstancias de lectura en las que las estudiantes se ven inmersas. Rosenblatt, en su teoría transaccional, postula que “cada lectura es un encuentro particular que involucra a un lector particular y un texto particular bajo circunstancias particulares” (Rosenblatt, en Bombini, 2001: 69). En los testimonios recopilados, se distinguen relaciones diferentes entre las lectoras y los textos leídos que pueden relacionarse a grandes rasgos con los dos tipos de lectura que plantea la autora: esto es, la *eferente* y la *estética*. Lo obligatorio, mecánico, aburrido se suele asociar a la lectura “para aprender” y en ese sentido se vincula con la lectura eferente, esto es, aquella en que el lector se preocupa más por lo que va a obtener después de leer como información o bien como solución a un problema, aun tratándose de lectura de literatura, en tanto se circunscribe al ámbito escolar:

*Comencé la secundaria y todo cambió, lo divertido se convirtió en obligatorio. Mi lectura era mecánica y aburrida, leía para aprobar el famoso “cuestionario de comprensión”. ¡Hasta hacía resúmenes!*

Mientras que, lo divertido, placentero, pasatista y atractivo, se relaciona con la lectura *estética*, aquella que involucra al lector desde una perspectiva más vivencial, relacionada con aquello que experimenta durante el acto de lectura. Continúa la misma alumna:

*Pero no puedo negar que me encantaba cenar, bañarme e irme a mi cama donde pasaba las horas acompañada del silencio de la noche y esa lectura que por momentos me atraía y, por otros, solo me preocupaba aprenderla.*

Da cuenta, así, de esa dimensión de transgresión en la lectura que describe Petit (1999) y según la cual, si hay lectores que leen por la noche no es solo

por un sentimiento de culpa sino porque de este modo se crea un espacio íntimo, protegido de las miradas.

La autopercepción como lectores suele medirse por el grado de interés por la tarea:

*Actualmente, pese a no ser apasionada por este ejercicio tengo una estrecha relación con ella debido a los materiales bibliográficos que debo leer para la facultad.*

Esa autopercepción, en algunas biografías lectoras, se revela a través de decisiones o elecciones propias de lectoras consumadas que, superadas las imposiciones a las que un lector novato suele verse sometido, ejercen algunos de los que Pennac llama “derechos del lector” (2004), tales como el derecho a saltarse páginas o a no terminar un libro:

*Cuando ya era más grande y sabía leer, una amiga de la familia me obsequió un libro con 365 cuentos, uno para cada día del año. Al ser tantos y de diversos géneros, algunos me disgustaban y por eso los salteaba y volvía a algunos que ya había leído. Incluso me quedaron cuentos sin leer.*

O el derecho a leer cualquier cosa y a releer:

*cuando volví a leerlo encontré esas marcaciones que hice en las frases que me gustaron, con las que me sentí identificada y que me ayudaron en un montón de cosas, y me sigue atrapando como el primer día.*

Como observamos, en las memorias se toma conciencia de la importancia del vínculo intersubjetivo en relación con la lectura y el deseo de constituirse en mediadores y lectores. Dice Bruner que “mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso” (2003:130). Sostiene que no hay un abandono de lo familiar sino que lo transformamos, lo subjuntivizamos transformándolo en lo que podría ser. Además agrega que “la mente del hombre, por más ejercitada que esté su memoria o refinados sus sistemas de registro, nunca podrá recuperar por completo y de modo fiel el pasado. Pero tampoco puede escapar de él. La memoria y

la imaginación sirven de proveedores y consumidores de sus recíprocas mercaderías (Bruner, 2003:130).

De igual manera es posible visualizar cierta distancia con los textos de la universidad (a excepción de Freire) nombrados como cuadernillos, materias, etc. Es más, muchos dicen en su memoria que ahora no leen, solo están leyendo los textos de la universidad. Como si leer pasara solamente por leer textos literarios: “No es posible verbalizar la experiencia sin asumir una perspectiva”, dice Dan Slovin citado por Brunner (2003:106).

## **Cierre**

Temporetti sostiene que el aprendizaje (2009:5) acontece en y entre individuos concretos, situados en un escenario y en un tiempo histórico preciso y está guiado por fines “más o menos explícitos”. Las memorias lectoras nos permiten conocer esos sujetos concretos y sus vínculos con la lectura y la cultura al mismo tiempo que les permite a ellos compartir experiencia y verse / mirarse como lectores / escritores.

Leer relatos sobre el vínculo que diferentes referentes han tenido con la cultura permite desnaturalizar la lectura y mostrarla como un producto de la cultura. Lo que intentamos mostrar es que la lectura es un producto cultural, solo a veces heredado en el seno familiar, pero es sobre todo un derecho. En muchos casos es la escuela la encargada de la mediación. La escritura de memorias lectoras permite hacer consciente que la lectura tiene que ver con la experiencia, que leemos de diferentes modos y que es una práctica cultural con ciertas reglas que tienen que ser aprendidas.

Sin caer en reduccionismos, a partir de nuestra experiencia podemos afirmar que la mayoría de los estudiantes a docentes de inicial vienen de culturas populares donde en varios casos la lectura (tal como lo entiende la tradición letrada) no está presente. A través de las memorias lectoras se trata de romper con ciertos preconceptos, mostrar la lectura como trabajo y crear el deseo. Las memorias son un modo de “leer la lectura”, desnaturalizarla y no pensar al estudiante como vacío sino como portador de una cultura de tradición oral y consumidor de obras gráficas consagradas en la cultura popular (historietas, libros de autoayuda, libros ilustrados como los de Sara Key, adaptaciones de los cuentos clásicos europeos) que se inserta en una nueva comunidad discursiva donde la lectura y la escritura son fundamentales, ya que será él el encargado de transmitirlos a otros en la escuela.

## Bibliografía

- Bombini, Gustavo (2001). “La literatura en la escuela”. En: Alvarado, Maite. (Coord.) (2001). *Entre líneas*. Bs. As., Flacso Manantial.
- Bruner, Jerome (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica
- Granado, C. y Puig, M. (2015). “La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores”. En *Ocnos*, Revista de Estudios sobre lectura, N° 13: 43-63. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.03](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03). Fecha de consulta: 22/09/15.
- Pennac, Daniel (2004). *Como una novela*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Peroni, Michel (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Pétit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Schierloh, S. (2017) *Travesías literarias. La construcción del valor de la literatura para niños en docentes de educación inicial*. Paraná: Editorial Fundación La Hendija.
- Temporetti, Félix (2012) “La lectura y comprensión de textos científicos y académicos. Una problemática crucial en la educación universitaria”. Conferencia en VIII Seminário Internacional de Alfabetização. Alfabetização na contemporaneidade. UNIJUI. Maio 2012. Ijuí/Rio Grande do Sul/Brasil.



# La formación docente para el Jardín de Infantes en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo

**Rosana Elizabeth Ponce**

**roeliponce@gmail.com**

**Universidad Nacional de Moreno; Universidad Nacional de Luján**

## **Resumen**

Nuestro trabajo pretende mostrar algunos rasgos distintivos de un periodo fundamental de la formación docente para el Jardín de Infantes en la provincia de Buenos Aires. Nos interesa particularmente, situar la temática en un escenario territorial y profundizar en un corto periodo histórico donde identificamos destellos de esplendor para los jardines de infantes que nos remiten a la gobernación de Domingo Mercante (1946-1951) durante el peronismo. La provincia de Buenos Aires con un notable peso demográfico, económico y político, se convirtió en la impulsora de una legislación que fue un hito en la historia de la educación inicial en la Argentina. Poco después de asumida la nueva gestión, en octubre de 1946 se sancionó la ley 5096 (también conocida como Ley Simini), que establecía la obligatoriedad de las salas de: 3, 4 y 5 años. Esta ley fue sostenida por presupuesto para su concreción abarcando

diversos aspectos. Su implementación connotada por una gran expansión matricular, estuvo caracterizada por el acceso de niños de diversas localidades bonaerenses a estas instituciones educativas; acompañada por la fundación de Escuelas Formativas de Profesoras para el Jardín de Infantes también distribuidas en diferentes ciudades del interior. En nuestra presentación nos interesa describir algunos alcances en socio-culturales y pedagógicos de esta ley particularmente en lo referente a la formación docente.

### **La formación docente para el Jardín de Infantes en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo**

Los años que precedieron al momento histórico que nos abocaremos a estudiar, evidenciaron un movimiento que fue dando lugar a un proceso de cambios, después de más de tres décadas de desinterés por parte del Estado por la reapertura de la formación de maestras especializadas en Jardín de Infantes, comenzaba lentamente a configurarse una nueva etapa. La década del 30 estuvo signada por luchas pedagógicas-políticas, donde se destacaron las intervenciones de las kindergarterinas que se asociaron para difundir los alcances pedagógicos del Jardín de Infantes reclamando la intervención del estado en la propagación de los Jardines de Infantes y la formación de docentes especializados. Dichos reclamos comenzaron a ser escuchados y en 1938 se aprobó la apertura del Profesorado Sara Eccleston, que tendría como Departamento de Aplicación al Jardín de Infantes Mitre. La apertura del Jardín de Infantes Mitre en 1939, tiene una particularidad: fue creado con el propósito de atender a niños de familias pobres de la ciudad de Buenos Aires. Los niños que ingresaron allí fueron admitidos después de realizado un censo social. La premisa fue matricular a los niños que registraban mayores indicadores que dieran cuenta de la situación de pobreza familiar<sup>1</sup>.

La década del 40 abrió otros desafíos para la educación inicial. El Jardín de Infantes alcanzó cierta legitimidad como institución educativa, dejando atrás las imputaciones a su metodología y sus bases metafísicas. El declive del positivismo y la circulación de fundamentos filosófico-pedagógicos espiritualistas ligados a corrientes, que podrían incluirse, a grosso modo, dentro de la variedad de experiencias y discursos catalogados como “escolanovistas”, dieron un tono más condescendiente para el despliegue de innovaciones pedagógicas en el Jardín de Infantes. Las bases filosóficas y pedagógicas cimentadas por Froe-

---

<sup>1</sup> Esta determinación política se mantuvo hasta la década del 50, luego comenzaron a ingresar niños de la zona provenientes de sectores sociales acomodados

bel - identificado como el padre fundador y por ende representante de lo “tradicional”, comenzaron a articularse con otros postulados. Primordialmente tuvo muy buena recepción la teoría montessoriana y luego, en menor medida, otras como la experiencia de las hermanas Agazzi; Dewey, etc.

Otro reto importante, que asumió el Jardín de Infantes fue el de comenzar a despojarse del sesgo elitista, favoreciendo el ingreso de los niños de las clases trabajadoras a esta experiencia pedagógica. Los primeros años de la década del 40<sup>2</sup>, pueden ser vistos como un anticipo de lo que llegaría con el peronismo cuando la educación inicial fue convocada a ser parte de la educación popular. El peronismo proponía que la tarea educativa debía empezar a temprana edad, incorporando a los pequeños niños y niñas a un proyecto político que pretendió operar cambios profundos en el país.

Una consecuencia directa de la implementación de la ley 5096 fue la creación de Escuelas Formativas de Profesoras para el Jardín de Infantes en la provincia de Buenos Aires y de una estructura técnico-pedagógica y administrativa dependiente de la Dirección General de Escuelas.

La misma ley lo estipulaba en su artículo n° 4:

*Los Jardines de Infantes se organizarán bajo las directivas de la Inspección General de Jardines de Infantes, la que se inspirará en las normas que rigen el funcionamiento de la Escuela Normal de Profesorado de Jardín de Infantes “Sara Ch. de Eccleston”, único establecimiento oficial que prepara personal especializado.*

Tal como se expresa con claridad en el artículo, el modelo de institución formadora era el Profesorado “Sara Ch. Eccleston.” Por consiguiente, las nuevas Escuelas Formativas que se crearon en el territorio bonaerense, tuvieron como referencia su plan de estudios y varias de las egresadas de dicho profesorado fueron las primeras profesoras formadoras de la nueva camada de maestras jardineras provinciales.

Coincidimos con la autora Lucía García en referencia a la apertura del Profesorado Eccleston en que “si bien aquí nació la primera institución específica destinada a la formación de docentes para la primera infancia esto es considerado como un hecho excepcional en el proceso de institucionalización de la formación de maestras para el nivel inicial, en la medida que no se consolidaron otros centros para tal fin”<sup>2</sup>

<sup>2</sup> En Manzione (comp) Educación, Infancias y juventudes en dialogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales, p. 110.

Por eso volvemos a remarcar el campo propicio que se desplegó para la formación docente durante el primer peronismo alcanzando a concretar la institucionalización de la formación docente especializada en Jardín de Infantes. Como hemos mencionado esta política educativa del primer peronismo, cobró dimensiones que apuntaron a congregar aspectos concernientes a garantizar la fundación de Jardines de Infantes Integrales desde una perspectiva pedagógica, que los incorporaba al sistema educativo provincial, como ciclo básico de la educación popular y democrática. Si bien existían algunos jardines como resultado de la iniciativa de algunas municipalidades, la ley planteaba la necesidad de validar títulos para ocupar cargos docentes, para la etapa transitoria, hasta que se pusieran en funcionamiento las escuelas formativas de las cuales egresarían las primeras maestras tituladas de la provincia. Encontramos referencia a esta cuestión respecto a la cobertura de cargos y la titulación requerida, en el artículo n° 5:

*Para optar por la docencia, direcciones y demás cargos técnicos en establecimientos donde se imparta educación preescolar, será requisito indispensable poseer título de profesor de Jardines de Infantes. Tendrá validez de título habilitante el ejercicio, durante dos años ininterrumpidos de la docencia en Jardines de Infantes Municipales, instaladas ya en la Provincia siempre que estos establecimientos llenen los requisitos indispensables para su incorporación al régimen de esta ley.*

Luego de la sanción de la ley 5096, se pone en funcionamiento rápidamente, la creación de Jardines de Infantes Integrales, por la inmediatez de concretar tales fundaciones, los primeros establecimientos se abrieron en inmuebles alquilados o comprados por la provincia. Mientras tanto se preparaba un plan de infraestructura para la creación de edificios escolares adecuados a las prescripciones de la época cuyo paradigma estaba aún ligado a los referentes europeos Froebel, Montessori, Decroly y las Agazzi. Por otro lado, vale destacar que una de las cuestiones discutidas en torno al proyecto de ley presentado por el diputado Jorge Simini, fue la independencia del Jardín de Infantes de la escuela primaria. Por lo que cada Jardín de Infantes debía contar con su edificio y con su dirección pedagógica-administrativa específica. La creación de la Inspección General de Jardines de Infantes también tendría dentro del área de su incumbencia a las futuras escuelas formativas.

La primera escuela formativa, se funda en 1947, en Trenque Lauquen, ciudad que unió en el trabajo y en la amistad a dos actores centrales en esta etapa,

el diputado Jorge Simini y el profesor Jaime Glattstein. Este último fue quien aportó la fundamentación pedagógica al proyecto de ley presentado por Simini, para esos años Glattstein ya contaba con un larga y exitosa trayectoria profesional en educación. Se destaca su gestión como director de un Jardín de Infantes Municipal, fundado en 1935 en la localidad bonaerense de Trenque Lauquen. Dicha institución educativa trascendió el ámbito local al convertirse en una experiencia que aportó fundamentos para la elaboración de un proyecto de ley impulsado por el diputado Jorge Simini, que se consagró, en 1946, como Ley n° 5096. Una vez sancionada la ley, Glattstein fue nombrado Inspector General de Jardines de Infantes, desde su gestión.

Fue especialmente el Jardín de Infantes el que se convirtió en un modelo institucional que se replicó en otros municipios antes de la llegada del peronismo al territorio bonaerense. Durante el gobierno peronista, esta obra pedagógica logró consolidarse como una alternativa educativa, diferenciándose de la escuela primaria, apuntando la idea de educación integral de carácter público alcanzaría espectros más amplios y fue el puntal tomado como base y fundamento para la Ley n° 5096.

Las fuentes consultadas y los testimonios obtenidos, a través de entrevistas, afirman la participación preponderante Glattstein en la escritura del proyecto de ley. Algunas fuentes remiten también a la colaboración de un hermano de Jorge Simini. Durante el primer peronismo Jorge Simini, un radical de la junta renovadora, que conformaba la alianza con que sostuvo la candidatura de Juan Domingo Perón para presidente de la nación y de Domingo Mercante para gobernador de la provincia de Buenos Aires, se convierte en diputado provincial y es quien logra ingresar el proyecto al congreso y conseguir su aprobación.

El proyecto propuesto por Simini, encajaba en la perspectiva que iba construyendo el peronismo entendiendo que el punto de partida para la operación de transformación de la sociedad es el sujeto social y la comunidad organizada.

Desde esta nueva interpelación a la infancia, el peronismo bonaerense le imprimió a la expansión de los Jardines de Infantes, un carácter político integrándolos a la educación popular, dicha mención aparece con frecuencia en los discursos de los funcionarios provinciales. Al respecto parecen elocuentes las palabras de Jorge Simini, quien sostuvo que su proyecto de ley “encaja armoniosamente en la estructura general del programa revolucionario”, y argumenta: “Lo afirmo, por la proyección social de la obra, por su fisonomía eminentemente popular y por su contenido divinamente humano”.

A grandes rasgos, podemos decir que, el jardín de infantes fue entendido tanto desde las necesidades de la época (niños en situaciones de desprotección familiar y social, la incorporación de la mujer al trabajo y con ello la necesidad de contar con alternativas para el cuidado de sus hijos, el crecimiento demográfico en las ciudades cercanas al cordón industrial, ligado a esto último la diversidad social y cultural que, en cierta medida, aportaba el movimiento de migraciones internas, etc.) como desde sus aristas: utópica, política y religiosa. Decía Jorge Simini que los niños en el jardín de infantes descubrirían tres grandes afectos: Dios, Patria y familia.

A partir de la Ley 5096 los jardines de infantes fueron re-bautizados como Jardines de Infantes Integrales. Los Jardines de Infantes Integrales se presentaban como instituciones pedagógicas que contemplaban la asistencia social y el cuidado integral de los niños, sin marcar una dualidad entre educación y asistencia entendiéndolos integrados y acoplados.

La ley n° 5096, planteó la obligatoriedad de las salas de 3, de 4 y de 5 años. Este hecho, inédito en la historia del nivel inicial argentino, provocó un fuerte impacto en el territorio bonaerense denotado en una explosión matricular especialmente caracterizada por el acceso de los niños de los sectores populares a estas instituciones educativas. Al mismo tiempo, esto significó la inscripción en el sistema educativo provincial del nivel inicial, logrando así mayor legitimidad pedagógica y política. Además de la creciente expansión de los Jardines de Infantes en las ciudades y en el interior de la provincia, como dijimos al comienzo, fueron consecuencias directas de la implementación de la ley 5096 la creación de la primera Inspección General de Educación Preescolar y la fundación de los primeros profesorados provinciales para la formación de maestras jardineras.

Luego de la creación de la primera Escuela Formativa en Trenque Lauquen, en 1948 se prosigue con la fundación de sendas Escuelas Formativas de Profesoras para el Jardín de Infantes en Azul y Chivilcoy y en 1949 con otra apertura en Bahía Blanca. Cabe remarcar que desde 1947 con la creación de la primera Escuela Formativa, la provincia de Buenos Aires expandía su área de incumbencia en lo relativo a la formación docente, dado que hasta entonces la formación de maestros y maestras para la escuela primaria se daba, en mayor parte, en las Escuelas Normales Nacionales.

Dada la necesidad de cubrir cargos docentes en los nuevos Jardines Integrales creados, los cursos que se iniciaron en Trenque Lauquen en la Escuela Formativa “Juana Paula Manso” tuvieron como característica la organización

de un programa acelerado, de solo un año de duración. Las autoridades pedagógicas y las profesoras de estas primeras Escuelas Formativas eran egresadas del Instituto de Profesora Sara Ch de Eccleston

Luego se aprobó un plan de dos años de duración para el Profesorado en Jardín de Infantes y un reglamento. Para estudiar este profesorado las ingresantes debían contar con el título de maestra normal nacional o provincial. En este sentido, las Escuelas Formativas provinciales fueron las primeras instituciones docentes terciarias.

El diseño del plan de estudios para las Escuelas Formativas estuvo a cargo de la Inspección General de Jardines de Infantes, encabezada por Jaime Glatstein (inspector general) y Haydee Z. Galimberti (sub-inspectora general), ambos contaron con el asesoramiento de Margarita Ravioli, directora del Instituto Superior de Profesorado Sara Ch de Eccleston. Además del programa de estudios, se elaboró y se sancionó en 1948 el Reglamento de las Escuelas Formativas.

El plan de estudios contemplaba las siguientes asignaturas: Psicología Infantil; Pedagogía; Historia de la Educación; Legislación Escolar; Observación y Práctica; Literatura Infantil; Ocupaciones Manuales; Pintura y Dibujo; Música y Canto; Educación Física; Puericultura e Higiene Infantil y Moral Cristiana.

Lamentablemente pese a un rastreo bibliográfico intenso no hemos accedido a trabajos de investigación sobre este periodo en donde se conformaron las Escuelas Formativas para Profesoras de Jardín de Infantes. Por lo que la investigación a futuro requerirá de seguir haciendo aproximaciones a partir de fuentes primarias. No obstante, encontramos algunas referencias en otros trabajos que han estudiado la creación e implementación de los Institutos Superiores de Pedagogía. El trabajo de Mara Petitti (2017) recupera a las Escuelas Formativas como antecedente de los Institutos de Pedagogía, que fueron creados durante la gobernación de Domingo Mercante, en clave de reforma educativa que propulsaba virajes en torno a concepciones pedagógicas, asentado en una perspectiva crítica hacia el liberalismo pedagógico en su vertiente normalista. La apuesta del gobierno provincial en materia educacional fue sustancial y apuntó a varios aspectos: legislativos y normativos concerniente a las condiciones laborales de los docentes y su reglamentación, la formación docente y su perfeccionamiento, la creación de una estructura administrativa para el sector educativo, llevando al rango ministerial a la dirección de escuelas, ampliando de la dimensión educativa con la creación de nuevos departamen-

tos vinculados a la reforma en muchos sentidos como por ejemplo la apertura de un Departamento de Didáctica.

Los Institutos Superiores de Pedagogía ofrecían cursos de formación para egresados de las escuelas normales. Pese las controversias sobre si se trataba de una complementación o competencia con el normalismo de base, lo cierto es que estos Institutos seguían ofreciendo la formación de profesoras para el Jardín de Infantes dentro de su oferta educativa. La aparición de estos institutos incluyó en todos los casos al profesorado en Jardín de Infantes y esto permitió una extensión de la oferta pública para realizar esta especialidad educativa.

### **A modo de cierre provisorio**

Para ir finalizando, podemos decir que la política educativa desplegada por el primer peronismo, interpeló a un sujeto infantil complejo atravesado por profundas desigualdades sociales, por notorias diferencias culturales que daban cuenta tanto de situaciones de exclusión como de privilegio. En el discurso del primer peronismo la niñez ocupó un lugar de especial significación política que favoreció la distinción del tiempo de infancia. El sentido de universalidad de las políticas dirigidas a la infancia fue indicador tanto del alcance nacional de la problemática infantil como de la necesidad de legitimar la autoridad del poder político sobre la misma. Desde los discursos de la época se establecía una profunda relación entre la infancia y el futuro de la nación. La niñez se concebía como depositaria de la acción social del Estado, y como heredera y continuadora de la nueva cultura política. En este sentido, la política educativa peronista se centró en la “principalidad” del niño. Dicha principalidad educativa se complementaba con la idea de reforma educativa que planteaba este movimiento político emergente para la construcción de la “Nueva Argentina”, en este sentido la formación docente para el Jardín de Infantes, marco la novedad y la emergencia de un nuevo paradigma educativo centrado en: la educación integral, la justicia social y la igualdad de derechos de las infancias.

En el discurso oficial de la época son frecuentes las alusiones al jardín de infantes como etapa inicial del sistema educativo. Estos discursos fueron acompañados de políticas educativas que contemplaron la creación de numerosos Jardines de Infantes. La idea de educación integral resonaba en los discursos de la época y apuntaba concebir la intervención pedagógica ligada a concepciones de justicia social e igualdad de oportunidades, precisamente para que estas últimas se materialicen era preciso subsanar las injusticias de orden socioeconómico y sociocultural. Las instituciones educativas creadas para

atender la niñez, tenían entonces la función de: educar en un sentido amplio, se entendía que esto abarcaba también la asistencia social no solo para compensar las carencias, sino para lograr la igualdad de la población infantil (facilitando desde la intervención estatal el acceso a los bienes materiales y simbólicos).

La apertura de los jardines de infantes integrales desde una perspectiva político-pedagógica implicaba necesariamente reparar la trama histórica de la formación docente que había quedado truncada por giros y contramarchas en la política educativa de las primeras tres décadas del siglo xx. La reparación configuraba por otro momento histórico, que inevitablemente creó sus propios significantes, fue también una nueva versión que mantuvo fidelidad a cierta tradición pero que a la vez trató de interpretar o re-interpretar esas tradiciones pedagógicas en clave política.

## **Bibliografía**

- Carli, Sandra (2002): *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires, Argentina.
- García, Laura (2012) Formación de Docentes para la primera infancia en Argentina: legados y desafíos. En Manzione, María (comp.): *Educación, infancia(s) y juventud (es) en diálogo: saberes, representaciones y prácticas sociales*. Ed La Colmena, Buenos Aires, Argentina.
- Petitti, Eva: Los Institutos Superiores de Pedagogía. La formación docente en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo. Propuesta Educativa, n° 47, junio, 2017, pp.99-107 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Buenos Aires, Argentina.
- Ponce, Rosana: Políticas educativas para la primera infancia en la provincia de Buenos Aires. Entre leyes y debates parlamentarios (1946-1952). En Revista de Estudios Marítimos y Sociales, Año 9, n° 9, junio 2016, Mar del Plata, Argentina.
- Vazquez, Silvia (2005): La política educativa durante la gobernación del Coronel Domingo Mercante: entre la herejía y la restauración”. En Panella, Claudio (comp.): *El gobierno de Domingo A. Mercante en Buenos Aires (1946-1952). Un caso de peronismo provincial*. La Plata, Argentina.

Fuentes consultas:

Proyecto de ley y ley 5096/46 “Instaurando la educación pre-escolar gratuita y obligatoria en la provincia de Buenos Aires” <http://www.gob.gba.gov.ar/dijl/DJL>

Selección de artículos de “Revistas de Educación”; años: 1948, 1949, 1950 y 195

Boletines Oficiales de la Dirección General de Escuelas (periodo 1946-1951)

# Luz Vieira Méndez y los discursos pedagógicos alternativos en argentina durante el siglo XX<sup>1</sup>: figuras del hacer educativo, entre viajes y desplazamientos

**Mario Sebastián Román**

sromanreybet@yahoo.es

FHAyCS UADER – FCEdu UNER

## Resumen

Proponemos un recorrido entre fragmentos de la vasta historia educativa y cultural argentina, orientados por la voluntad de recuperación de una singular

---

<sup>1</sup> Partimos de ubicar a Luz Vieira Méndez en la estela de los discursos pedagógicos alternativos que, desde los inicios del Normalismo en nuestro país, irrumpieron en el campo pedagógico generando transformaciones y reconfiguraciones, y que hemos estudiado en trabajos anteriores (Román, 1999, 2002, 2008 y 2011, por mencionar algunos).

<sup>2</sup> Doctor en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Rosario. Es Profesor Adjunto Ordinario, Coordinador de la Cátedra: Semiótica y Prof. a cargo de la cátedra: Análisis del Discurso en la FHAyCS, UADER y Profesor Adjunto de la cátedra: Análisis del Discurso en la FCEdu – UNER. Es investigador categoría II en el Programa de Incentivos. Se dedica a la investigación sobre Historia cultural y educativa argentina del siglo XIX y primeras décadas del XX, con énfasis en la cuestión del viaje como umbral de contactos culturales y en la Historia de la cultura escrita y la cultura visual en ese período, desde una perspectiva semiótico-discursiva.

pedagoga entrerriana: Luz Vieira Méndez, ubicada en la estela de los discursos pedagógicos alternativos que, desde los inicios del Normalismo en nuestro país, irrumpieron en el campo pedagógico generando transformaciones y reconfiguraciones.

Su trayectoria ha sido escasamente estudiada, a pesar de sus relevantes actuaciones en el campo educativo entrerriano, argentino y latinoamericano. El abordaje propuesto incluye la puesta en diálogo entre la Historia de la Educación y la Cultura y el Análisis de los Discursos Pedagógicos a los fines de proponer una mirada semióticamente complejizadora sobre los procesos educativo-culturales y su trayectoria intelectual.

Luz Vieira Méndez marcó el campo educativo con voz propia, a través de experiencias innovadoras en la educación inicial y en la formación docente, rebasando los límites de la comarca y de la nación, hasta alcanzar relevancia continental. La recuperación de su biografía intelectual tornea las distintas figuras del hacer educativo de esta educadora (la normalista, la pedagoga renovadora, la maestra de la primera infancia, la militante gremial, la asesora, la funcionaria de organismos internacionales).

Esta propuesta implica partir de la deconstrucción de los paquetes conceptuales que, sedimentados, atravesaron las prácticas educativo-culturales y los sujetos, como hemos sostenido para investigaciones anteriores<sup>3</sup>, para reconstruir críticamente los procesos y así entender la problemática de la cultura y la educación de una época, antecedente para comprender la actual.

## **I. Los inicios: el viaje a Oporto y sus años de formación profesional**

Luz Vieira Méndez nació en Paraná, el 16 de agosto de 1911, hija de Joaquín Da Cunha Vieira y Anselma Méndez de Vieira<sup>4</sup>.

A excepción de un breve lapso (entre 1928 y 1930, en que con su familia viaja a Oporto, Portugal, tierra de su padre) la vida escolar de Luz está completamente atravesada por la formación de la Normal de Paraná.

En Oporto, durante su estancia adolescente como viajera en momentánea residencia, y a pesar del entusiasmo de su padre, su mirada oscila entre el acercamiento y la distancia. Señala Travadelo que: “Luz concurre a unas aulas donde se

---

<sup>3</sup> Algunos de cuyos resultados pueden consultarse en: ROMÁN, 1999, 2002, 2008, 2011, 2012 y 2016.

<sup>4</sup> Los datos biográficos de esta educadora han sido recuperados de: TRAVADELO, 1997 y UNIPE, 2011.

encuentra perdida. Nada la liga a ese espacio ajeno, salvo aquello en que coincide con su padre: la belleza sin par que esa tierra le prodiga” (TRAVADELO, 1997: 21), percepción ambivalente que se confirma en la evaluación que realiza de la tierra de su padre teñida por la condescendencia<sup>5</sup>. No obstante, ganará la extrañeza, y será así que los Viera Méndez regresarán a la Argentina dos años más tarde.

De regreso de Portugal, egresa en 1931 como Maestra Normal Nacional de la Escuela Normal Superior de Paraná y luego cursa y completa sus estudios de Profesorado de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Filosofía<sup>6</sup>.

En 1932 fundó junto a otros compañeros el Núcleo Juvenil Ariel de estudiantes del Profesorado de Paraná e integró la comisión de redacción de sus principios y fines.

Ya en esa época también manifiesta su preocupación social de la mujer y se interesa por escritoras como Eduarda Mansilla, Emma de la Barra, Margarita Abella Caprile y Delfina Bunge de Gálvez (TRAVADELO; 1997). Es en esa lucha por los derechos de la mujer que comprende la proyección social de la docencia, más allá de la especificidad de la tarea educativa.

En 1934 obtiene su título de Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Filosofía.

Los discursos pedagógicos de la renovación educativa de la época organizarían sustantivamente el entramado discursivo y orientarían sus experiencias pedagógicas, permitiéndole revisar su propia formación normalista. Esta mirada crítica sobre los propios pilares de su formación normalista sin dudas remiten al encuentro intelectual en la casa profesoral con la Dra. Celia Ortiz Arigós de Montoya.

Durante sus estudios en el Profesorado cursó materias educacionales en las cátedras de Montoya, "profesora hacia la que Luz tuvo una sincera actitud discipular, participando en los trabajos de investigación de sus cátedras de Pedagogía y Filosofía" (TRAVADELO; 1997: 33).

Siguió ligada intelectualmente a la Dra. Montoya a través de la realización de la adscripción a la cátedra de Introducción a los Estudios Filosóficos durante el período 1936-1939.

Este vínculo abonará su actitud crítica respecto de la tradición educativa, y que consideramos puede entenderse ciertamente como heredada de la Dra. Montoya, lo que la lleva -una vez más coincidentemente con su maestra- a

---

<sup>5</sup> En relación con este aspecto, véase: VIERA MÉNDEZ, 1929.

<sup>6</sup> Para reconstruir el recorrido intelectual de Luz Vieira Méndez, véase su Curriculum Vitae en: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA, 1986.

participar en jornadas y congresos pedagógicos proponiendo la reforma de las escuelas normales y la formación profesional del maestro: *Proyecto Mantovani* (1934); *Proyecto Ghioldi* (1935); *Proyecto De la Torre* (1937); *Proyecto Coll* (1939)<sup>7</sup>.

Luz había encontrado así un espacio intelectual, que en ella se tornaría vital, en la vanguardia pedagógica, espacio dificultosa y arduamente abierto por Celia Ortiz de Montoya. Este espacio vital la entusiasmaba enormemente, pero el costo de pertenencia no tardaría en hacerse sentir.

## II. Un “ensayo experimental de Kindergarten”: la experiencia del Jardín de Infantes de la Escuela Superior Provincial N° 1 "del Centenario" (1936-1941)

El horizonte filosófico-pedagógico desde el cual se posiciona Vieira Méndez la impulsa a llevar adelante una interesante experiencia pedagógica que tendrá el marco institucional ofrecido por la Escuela Superior Provincial N° 1 "del Centenario"<sup>8</sup>.

Entre 1936 y 1941 se desempeñó allí como directora del jardín de infantes que la Sociedad Amigos de la Educación había fundado y funcionaba en la mencionada institución educativa. Fue en el marco de su gestión como Directora de este jardín de infantes que llevó adelante “un ensayo experimental de Kindergarten” (PEYRANO, 1986: 10).

Gloria Montoya de Daneri<sup>9</sup>, reconocida artista plástica entrerriana que también incursionó en la poesía, retrata la atmósfera de esta experiencia que aparece como fundante en su vocación artística:

*"Lo primero que aflora, el aula iluminada por la presencia cálida de la señorita Luz. Desorden creador mientras trabajábamos llenos de entusiasmo ... Y nuestra gran pasión, el teatro de títeres Perico. Había muchos telones pintados por nosotros y solíamos dedicar un buen tiempo de la jornada a esa tarea. (...) Solíamos realizar*

---

<sup>7</sup>Se puede consultar un minucioso informe sobre estos proyectos de Luz Vieira Méndez en: "Una contribución provincial a la reforma de los estudios del Magisterio", en: SOBRAL y VIEIRA MÉNDEZ, 1949.

<sup>8</sup>Otras "alternativas pedagógicas" localizadas en Entre Ríos en el período son: Cursos de perfeccionamiento obrero en Concordia, Entre Ríos, 1944, y Cursos de perfeccionamiento obrero en Concepción del Uruguay, Entre Ríos, 1944 (experiencias mencionadas en el inventario de APPEAL -Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa Para América Latina-), en: PUIGGRÓS, JOSÉ y BALDUZZI, 1988: 345-6.

<sup>9</sup>Gloria Montoya era hija de la Dra. Celia Ortiz de Montoya.

*la tarea solos o en pequeños grupos. Después comenzaban los ensayos y nos colocábamos las boinas negras con el nombre bordado: Perico. (...) Éramos pequeños duendes moviéndonos en silencio para no interrumpir la magia de la escena ni la alegría o el drama de los personajes (...) Las representaciones del teatro de títeres eran nuestro orgullo. Pertenecer a él nos infundía un aire de importancia. Modelar las cabezitas de los muñecos, pintarlos, vestirlos, ser los responsables de los fantásticos telones, asumir los roles de cada personaje, todo creaba un clima de esfuerzo, de magia, de trabajo creativo y feliz. (...) En ese ámbito mágico abrimos nuestros sueños. Y ese calor, ese amor que la señorita Luz nos infundía perduró en nuestros corazones y en nuestro recuerdo." (MONTROYA de DANERI, Gloria, citada en: TRAVADELO, 1997: 65-6).*

Esta fue una experiencia única en la zona, por el enfoque pedagógico<sup>10</sup> y ya que era el único jardín de la ciudad existente en una escuela fiscal.

Innegables componentes activistas y espiritualistas orientaban la experiencia, traducidos en los objetivos educativos de esta "alternativa pedagógica", que fueron establecidos por la asociación, se formularon con el asesoramiento e intervención de la directora y pueden resumirse en el siguiente enunciado:

*"Aprovechar la actividad de los pequeños y su forma más espontánea, el juego, para ejercitar y adiestrar los sentidos, de tal manera que contribuya al desenvolvimiento espiritual, prepare el despertar de la inteligencia e impulse la aptitud creadora indispensable en la función de la escuela elemental." (Reglamento del jardín de infantes creado por la Sociedad de Amigos de la Educación. Reproducido en: MIRA Y LÓPEZ y HOMAR, 1948: 454-456)*

Tal fue la resistencia y la crítica generada por esta experiencia que en 1939 se vio obligada a editar un libro<sup>11</sup> a fin de reivindicar y defender "esta institución tan poco comprendida entonces" (TRAVADELO, 1997: 61).

Semejante resistencia se comprende si se tiene en cuenta que en aquel horizonte epocal la preescolaridad quedaba situada en un espacio de prescindibilidad. Su necesidad e importancia no cobraban visibilidad a pesar de que Paraná contaba con cierta tradición en este nivel educativo, a partir del *Kindergarten* de la Escuela Normal que funcionaba desde 1884 (recordemos que el jardín de

---

<sup>10</sup> Sobre estos aspectos, véase: VIEIRA MÉNDEZ, 1939.

<sup>11</sup> Nos referimos a: VIEIRA MÉNDEZ, 1939.

Infantes de la Escuela del Centenario era en ese entonces el único existente en Paraná en una escuela fiscal).

Se generaba así su opcionalidad e inclusive marginalidad respecto de las concepciones educativas corrientes en ese entonces. La prescindibilidad en que el discurso pedagógico hegemónico ubicaba a la educación de la "segunda infancia", como la propia Vieira Méndez la denominaba, encuentra su razón en que este nivel educativo no respondía a una de las principales exigencias del sistema educativo, y que constituía uno de sus ejes organizadores: no se ocupaba de la enseñanza de la lectura y la escritura, no era una práctica pedagógica alfabetizadora. Bien sabemos que la alfabetización como política educativa privilegiada para la construcción de una cultura letrada moderna fue el pilar sobre el que se basó la intervención pedagógica del Normalismo argentino (DE MIGUEL, 2002), por lo que la educación ofrecida por el Jardín de Infantes resultaba accesoria.

La propia educadora relata el clima de adversidad en relación con su experiencia y las causas de la misma, abonando la hipótesis arriba desarrollada: "Pero una cosa sí debía tener presente y es que el Jardín de Infantes entre nosotros contaba con escasos amigos. Había que vivir haciéndolos, por compulsión de los hechos constantemente. Institución de unos pocos e inútiles se la tachaba, porque el Jardín de Infantes *no enseña a leer ni escribir*<sup>12</sup>, porque sus tareas aparecen fútiles sin inmediata y patente aplicación." (VIEIRA MÉNDEZ, 1939: 12)

En su libro, que es un verdadero alegato en defensa de "la educación de la segunda infancia", Vieira Méndez lúcidamente reflexiona y pone de manifiesto expresamente la importancia de la nominación de esta instancia educativa y las implicancias políticas del cómo nombrarla.

En el acápite "La 'institución' y el nombre", se interroga: "¿Seguiremos usando para lo que en adelante se haga el nombre Kindergarten -Jardines de la Infancia?", a lo que responde argumentando: "A nuestro entender y desde el punto de vista pedagógico no se ha dado aún con la expresión que abrace el sentido total de este período educativo. Pre-escolar señala estrictamente un período o momento anterior a la escolaridad. Pero pierde su contenido apenas se hace referencia a la 'escuela' y a la 'educación' con criterio más amplio, apenas se piensa en un pre-escolar que no sea un trozo desprendido sino una etapa principal y estructurada dentro del resto de la formación primaria. "(VIEIRA MÉNDEZ, 1939: 31)

---

<sup>12</sup> Las cursivas son nuestras.

Es relevante recuperar también que allí funcionó el teatrillo de títeres *Perico*<sup>13</sup>, mencionado en el anterior testimonio de Gloria Montoya, manejado por los propios niños y dirigido por su directora, quien contaba con la colaboración tanto de su hermana Anselma (a quienes llamaban “Mita”), que era maestra, y ayudaba en la confección de trajes y utilería, como de Ana María De Paoli, su maestra de música.

La dimensión lúdica todo lo atravesaba, confundiendo así juego y educación y hasta juego y trabajo. A partir de reflexionar sobre la observación de dos niños manipulando maderas y herramientas, Vieira Méndez reflexiona:

*"No podemos menos que preguntarnos: aquel; niño, ¿trabaja? Este otro, ¿juega? ¿Acabará aquél en un resultado útil; éste inútil? (...) Muchos lo afirmarán. Uno rinde, el otro se entretiene; uno labora bravamente, otro llena blandamente un ocio; aquél se forma, éste se deforma. Nosotros afirmamos que en verdad no existe semejante abismo de moralista -no moral- intención que así escinda, que así divorcie, un juego y un trabajo para el niño de la segunda infancia."* (VIEIRA MÉNDEZ, 1939: 46)

Si lo lúdico atravesaba todas las prácticas en el Jardín, la dimensión estética todo lo recubría. Juego y arte se entrelazaban en el Jardín de Luz. Señala Travadelo que "Una labor educativa tan rica y respetuosa del alma del niño, tan jubilosa de vida y adecuada a su mundo, tenía que forzosamente que atraer a los artistas" (TRAVADELO; 1997: 64), y fue así que pronto jóvenes artistas integrantes de lo que Juan L. Ortiz llamó “la Generación del Paraná” descubrirían y se acercaban a ese ámbito de juego y arte.

Comenzaba así un permanente flujo de visitas al Jardín por parte de diferentes artistas: Alfonso Sola González, Carlos Alberto Álvarez y Rubén Turi les acercaban romances y coplas; Reynaldo Ros descubría allí la poética infantil y les hacía llegar poemas y fábulas que los niños luego representaban. Llegaron también otros visitantes artistas: Mauricio Lasansky y Atilio del Soldato llevaban acuarelas y grabados que los chicos utilizaban en los juegos teatrales; Marta Samatán les ofrecía sus piezas para títeres (*Escenas del Martín Fierro, Los viejos cicateros*); El poeta y musicólogo Daniel Devoto, con su grupo porteño de

<sup>13</sup> El teatro de títeres debía su nombre -Perico- a la elección de los propios chicos, inspirados en un personaje infantil de una pieza de teatro para niños de Fryda Schultz de Mantovani, que les gustaba mucho y cuya canción recitaban todos al presentarse en cada función. Véase: SCHULTZ de MANTOVANI, 1944.

música antigua les enseñaba antiguos villancicos y melodías de romances viejos (*Romance de la Condesita, del Conde Claros, de Valdovinos*, etc.), y les dedicaban una *Gran Rapsodia Symphonica*, para ser ejecutada en piano, canto y percusión por los chicos, sobre el tradicional *Arroz con leche* (VIEIRA MÉNDEZ, 1941).

III. "Vagabunda de soles, andariega": Luz, pasión educativa, entre viajes y desplazamientos (1942-1971)

Luz Vieira Méndez había encontrado un lugar en el campo pedagógico entrerriano, un espacio abierto a la creatividad y signado por la vanguardia pedagógica impulsada por los discursos renovadores, que en ella se convertía en una actitud de vida, espacio dificultosa y arduamente abierto por Celia Ortiz de Montoya, como anteriormente señaláramos, pero cuyo costo de pertenencia, anticipábamos, no tardaría en hacerse sentir. Comenzó entonces un largo camino de viajes y desplazamientos, entre 1942 y 1948: "Luego de trabajar en la Escuela 'Del Centenario' fue a Córdoba, porque la echaron de acá, vivió siendo echada... [la echaron de Paraná] porque creían... -no era cierto- que era izquierdista. Era una revolucionaria de la Pedagogía y quería la renovación de la escuela pública... Fue [vice] directora de la Escuela Normal Superior de Córdoba, y la echaron los reaccionarios de Córdoba. Se fue y la llamó Rómulo Gallegos, nada menos, en Venezuela, pero Rómulo Gallegos fue derrocado, de manera que la obra quedó incompleta"<sup>14</sup>.

En el testimonio anterior, Elio Leyes resume el costo asumido por Vieira Méndez: la persecución ideológica, la expulsión y el largo periplo. En sus viajes la acompañaba "esa dura condición de extrañamiento y soledad, que parece estarle destinada." (TRAVADELO, 1997: 185). No obstante, no cesaba en la deriva, en búsqueda de nuevos espacios<sup>15</sup>.

Luego la pedagoga entrerriana buscará nuevos horizontes en Estados Unidos, donde becada por la *Asociación Americana de Mujeres Universitarias* y asiste a cursos especializados para conseguir un *Master of Arts* con especialización en Educación en la *Ohio State University*, en 1951.

Inmediatamente recibe la propuesta de la UNESCO para colaborar como experta en formación de maestros, en las *Misiones de Asistencia Técnica Educativa en América Latina*. Viaja por toda América Latina hasta que en 1963 se estable-

---

<sup>14</sup> Entrevista a Elio Leyes, Paraná, 31 de enero de 1998.

<sup>15</sup> Para reconstruir la trayectoria de Luz Vieira Méndez, una vez que deja Paraná, seguimos sus antecedentes consignados en su Curriculum Vitae, en: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA, 1986, así como el estudio de Delia Travadelo (TRAVADELO, 1997).

ce en Chile como coordinadora adjunta del Proyecto *Principal de Alfabetización de América Latina*, ya Jefa de la *Misión de Expertos* del organismo internacional mencionado.

En 1964, es convocada para ocupar la presidencia del Consejo Nacional de Educación y vuelve a la Argentina. En ese mismo año participa en el *Grupo de Consultores para la Promoción de la Mujer*<sup>16</sup> y en el *Primer Seminario de Planeamiento*, ambos eventos realizados en París, y como Representante del Gobierno Argentino en la *Reunión del Comité Consultivo del Proyecto Principal*, Brasilia, en el marco del cual lleva la propuesta del gobierno para que la República Argentina sea sede del *Centro de Investigaciones Educativas*. En junio de 1966 le es otorgada la *Condecoración "Andrés Bello"* concedida por el Gobierno de Venezuela.

Pero ese mismo año, el golpe de estado pone fin al gobierno democrático y el Consejo Nacional de Educación es intervenido, para ser suprimido en 1968. Una vez más Luz es obligada a refugiarse en su carrera internacional y vuelve a Chile para retomar sus funciones en la UNESCO. Y ese sería su destino final. La larga errancia la había llevado de Paraná a Portugal; el regreso a Entre Ríos, su cesantía y entonces Córdoba: "En Córdoba salió custodiada por la policía y emigró a Venezuela ... después sus triunfos en todas partes, OEA, Chile, y al fin su temprana muerte<sup>17</sup>..."<sup>18</sup>.

Su ex alumna del Jardín de Infantes de la Escuela "del Centenario", Gloria Montoya, capta este destino forzosamente itinerante, y en *Tierra América* le dedica su poema: "Vagabunda de soles, andariega" (MONTROYA de DANER-RI, 1976: 77-79).

### **Bibliografía y fuentes:**

De Miguel, Adriana, 2002, "Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna". En: CUCUZ-  
ZA, Héctor Rubén (Dir.) y PINEAU, Pablo (Codir.) *Para una historia de*

---

<sup>16</sup> La inquietud por las cuestiones de género, evidenciada no sólo por la preocupación acerca del rol de las mujeres en la educación sino, en un sentido más amplio, por su rol socio-político, ocupó a Luz hasta el fin de sus días, cuando escribía, antes de morir, en 1971: "La mujer en América Latina: su participación en la educación y en el desarrollo económico social", mencionado en: UNIPE, 2011, sin datos de edición.

<sup>17</sup> Luz fallece el 16 de febrero de 1971, en Santiago de Chile.

<sup>18</sup> Carta de la Dra. Celia Ortiz de Montoya a la Prof. Norma Fernández Doux, fechada en Paraná, a los 26 días del mes de mayo de 1974.

*la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA, 1986, *Homenaje a la Profesora Luz Vieira Méndez*, Buenos Aires: Talleres Gráficos del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.
- Mira y López, Lola y Homar, Armida, 1948, *Educación preescolar: su evolución en Europa, América y especialmente en la República Argentina*. 2º Edición. Buenos Aires: Ciordia & Rodríguez.
- Montoya de Daneri, Gloria, 1976, "Vagabunda de soles, andariega". En: *Tierra América y otros poemas, con tristeza, con ternura y con amor*. Santa Fe: Ed. Colmegna.
- Peyrano Jorge Honorio, 1986, "Discurso del señor Secretario Ministro de Educación de Córdoba, profesor Jorge Honorio Peyrano, en nombre los ex alumnos de la profesora Luz Vieira Méndez", en: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA, *Homenaje a la Profesora Luz Vieira Méndez*, Buenos Aires: Talleres Gráficos del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.
- Puiggrós, Adriana; José, Susana y BalduzzI, Juan, 1988, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Colección *Las alternativas pedagógicas*. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.
- Román, Mario Sebastián, 1999, "La experiencia de Educación Integral Activa en la Escuela Normal de Paraná". En: Ascolani, Adrián (comp.) *La educación argentina. Estudios de historia*. Rosario, Santa Fe: Ediciones del Arca.
- 2002, *Las 'alternativas pedagógicas' en la Historia de la Educación en Entre Ríos (1870-1945)*, inédito, Paraná, FCE, UNER.
- 2008, "Los discursos pedagógicos alternativos al dispositivo escolar normalista argentino en las postrimerías del siglo XIX". En: *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*. Nº 12. Galicia, España: Servicio de Publicacións, Universidade de Vigo.
- 2011, "Para una historia de la cultura letrada en Argentina. La enseñanza de la lectura y las prácticas de escritura en el Ensayo de Educación Nueva (Paraná, Entre Ríos, 1931): un discurso alternativo al Normalismo tradicional" (autor). En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Volumen VIII, Nº 8. Facultad de Ciencias Humanas. General Pico, La Pampa: Editorial Miño y Dávila.

- 2012, *Discursos en viaje. Contactos culturales y figuras del 'otro' en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Román, Mario Sebastián (dirección), 2016, *La pluma y la lente. Viajeros europeos por Argentina durante el siglo XIX, entre el orden de la escritura y el orden de la mirada*, Paraná: EDUNER.
- Sobral, Antonio y Vieira Méndez, Luz, 1949, *La educación vocacional de la adolescencia y la formación del Maestro: el ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba*. Santa Fe: Ed. Castellví.
- Travadelo, Delia A., 1997, *Luz Vieira Méndez. La pasión de educar*. Santa Fe: Ediciones de AMSAFE.
- UNIPE, 2011, "Educadores argentinos. Luz Vieira Méndez". Disponible en: [http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/Vieira\\_Mendez\\_Luz1.pdf](http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/Vieira_Mendez_Luz1.pdf) (última visita: 03/09/16)
- Verón, Eliseo, 2004, *La Semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. México: Gedisa.
- 2004a, *Fragmentos de un tejido*. Buenos Aires: Ed. Gedisa.
- Vieira Méndez, Luz, 1929, "Instantáneas portuguesas". En: *Juventud*, periódico del Centro Normalista de la Escuela Normal de Paraná. Paraná, 07/09/1929.
- 1939, *Notas a una educación de la segunda infancia*. Paraná: Pattarone y Sors.
- 1941, "El teatro de títeres 'Perico'". En: *El Diario*. Paraná, 22 de septiembre de 1941.



# Formación docente para el Nivel Inicial y la transmisión del pasado en el siglo XXI: el caso Nuestra escuela

Ana Paula Saab

anasaabmorandi@gmail.com

UNLu

## Resumen

El presente estudio aborda la problemática de la formación docente continua vinculada a los planes de reformas educativas entre 2006 y 2015. Nos enfocaremos en las propuestas ofrecidas por el Programa “Nuestra Escuela” a docentes de Nivel Inicial con el objeto de analizar sus particularidades en claves política y pedagógica.

Se trató de una política educativa inédita en sus dimensiones e ingeniería y en términos de recursos movilizados. Nos proponemos una caracterización de este Programa como un caso significativo entre las políticas educativas para la formación docente permanente vinculado a las “políticas de la memoria”. El programa ofreció cursos y postítulos ligados al tema de la historia reciente y de los derechos humanos. El núcleo de la elaboración documental y didáctica para ello lo constituyó el equipo de *Educación y memoria*, formado por el Ministerio de Educación en 2006 con motivo del 30 aniversario del golpe militar e

inspirado en la idea de transformar la consigna del *Nunca más* en una política de Estado. Nuestros estudios preliminares evidencian un tratamiento singular de la formación docente continua para el Nivel Inicial en la que se propone un rol activo en la transmisión de la memoria. Algunas preguntas subyacentes al proyecto son: ¿es posible constituir una política pública de la memoria? ¿qué aspectos componen a la memoria como política educativa? ¿Cuál es su vinculación con la formación docente? ¿cuál es la relación de la memoria con el conocimiento histórico y su enseñanza?

### **Formación docente para el Nivel Inicial y la transmisión del pasado reciente en el siglo XXI: el caso de *Nuestra escuela*.**

Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio de investigación titulado “Concepciones de la memoria en la formación docente permanente del Programa *Nuestra escuela*” radicado en la Universidad Nacional de Luján. Para esta exposición nos centraremos en una parcela del estudio constituida por las políticas educativas para la formación docente permanente dirigidas a docentes de Nivel Inicial en el período de 2005 a 2015. Focalizaremos en el Programa “Nuestra Escuela” y particularmente, en el Curso “Memoria, identidad y democracia en el Nivel Inicial”. La justificación de la selección radica en la singular relación entre memoria y formación docente en un plan de perfeccionamiento continuo ofrecido por una iniciativa estatal a nivel nacional. Algunos interrogantes que intentaremos abordar son ¿cuál es la vinculación entre formación docente continua y memoria en el Programa NE? ¿cuáles fueron los criterios para el diseño de una “pedagogía de la memoria” bajo la tutela de las políticas educativas estatales? ¿cuáles fueron las posiciones y oposiciones para la incorporación del Nivel Inicial en esta propuesta de formación? ¿Cuáles son las características de la propuesta ofrecida a los docentes?

### **El Programa Nacional de Formación Permanente *Nuestra Escuela***

En el marco de la Ley Nacional de Educación (26206/06) se formalizó la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en 2007, y del Plan Nacional de Formación Docente (Res. CFE 23/07) en el mismo año. Se iniciaría así una etapa de reorientación de las políticas educativas que abarca alrededor de una década y pretendió ser una respuesta crítica y reparadora respecto a las intervenciones anteriores del Estado en materia de formación docente. Entre sus objetivos declarados se incluirá la voluntad de detener la frag-

mentación y alentar una reconstrucción de las estructuras educativas inspirándose en conceptos como la igualdad y la inclusión educativas, la educación como derecho social, la principalidad estatal, la restitución de lo común, la consideración de la diversidad, la autonomía profesional, el vínculo del docente con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo y la confianza en las posibilidades de aprendizaje. Para realizar estos cambios se movilizarán nuevos recursos y se dispondrá de presupuestos propios. Entre varias acciones elaboradas en el marco del PNFP, en 2013 se crea el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, coordinado por el INFD y con expedición resolutive del Consejo Federal de Educación (Res. CFE 201/13). El Programa considera la formación docente continua, federal, gratuita, universal y en ejercicio para todos los docentes y las instituciones del país de “gestión estatal y privada”, con una duración de tres cohortes consecutivas de tres años cada una. Se organiza a través de dos componentes complementarios y operativos cuya definición los diferencia respecto a los destinatarios directos y respecto a la modalidad de funcionamiento. El “componente institucional” (actualmente se denomina “componente situado”), está destinado a los establecimientos educativos y actúa directamente sobre los directores de escuela que serán los intermediarios entre los docentes y el Programa a través de las jornadas institucionales (“Círculo de Directores”). El segundo, es el “componente específico”, y está destinado a las aspiraciones formativas de cada docente. Se centra “en la profundización de acuerdo con roles, disciplinas, niveles y modalidades en los que se desempeña cada docente” (Res. CFE 201/3) y la modalidad es mixta (virtual y presencial), con preponderancia de la participación virtual y con asistencia obligatoria a tres encuentros presenciales anuales. El presente trabajo hará foco en el estudio del segundo componente, por considerarse este el más novedoso tanto por las formas de implementación, en una modalidad preponderantemente virtual, como por la incorporación en la formación docente continua de contenidos inéditos, nunca antes implementados a escala nacional. Una breve caracterización formal del segundo componente nos brinda información acerca de la organización en Cursos y Postítulos<sup>1</sup> en las que se prevé que los diseños de los “ejes conceptuales” se elaboren conjuntamente con universidades nacionales y privadas, los cinco gremios con representación nacional, los ISFD y organismos científicos. La duración prevista para los Cursos es de dos meses y la de los Postítulos es de

---

<sup>1</sup> En el inicio del Programa se publicaron 23 Cursos y 13 Postítulos. Destacamos que en la actualidad este movimiento en la oferta se encuentra sensiblemente afectado por el cierre del Programa (Res. 2545 - E/2016, Ministerio de Educación y Deportes).

dos años. Una aproximación preliminar a los Programas de los Cursos y Postítulos da cuenta de una serie cuidadosamente seleccionada y planificada de contenidos relacionados con la enseñanza del pasado reciente, como así también de la sistematización de un conjunto de procedimientos para la transmisión pedagógica de este conjunto de políticas de la memoria.

### **Propuestas para el Nivel Inicial**

La propuesta de formación docente centrada en el curso “Memoria, identidad y democracia en el Nivel Inicial” tuvo una duración total y efectiva de un año con el tránsito de tres cohortes consecutivas. La coordinación general del curso estuvo a cargo de Isabelino Siede (docente e investigador de la educación UNM) y se realizó en el marco del Programa *Nuestra Escuela* en el que participaron la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación de la Nación en conjunto con el Plan Nacional de Lectura, el Programa Nacional de Educación y Memoria de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, las Abuelas de Plaza de Mayo y la Universidad Nacional de Moreno. El curso tuvo un alcance nacional y gratuito y los destinatarios fueron “docentes, directivos, auxiliares, bibliotecarios, equipos técnicos y supervisores de Nivel Inicial”, principalmente en ejercicio. La duración de cada cursada estuvo prevista por dos meses, en un equivalente a 50 horas. La modalidad virtual tuvo como consignas rectoras, la participación en foros de debate, la resolución de actividades domiciliarias y la construcción de un trabajo integrador articulador de los contenidos, las experiencias y los intercambios reflexivos. Los objetivos de este curso se expresaron en la fundamentación de la plataforma virtual en términos de “construcción y formación ciudadana” con una explícita apelación al marco normativo y un mandato hacia el colectivo docente. Los contenidos se distribuyeron en una clase de introducción a la dinámica virtual y cuatro clases específicas de quince días de duración cada una, entre los que se destacaron: 1- los sentidos y propósitos del abordaje de la memoria vinculada a la identidad y a los derechos humanos, las representaciones sociales y los marcos normativos vigentes; 2- paradigmas conceptuales en pugna acerca de la memoria y el rol de los docentes como “agentes del Estado”; 3- el trayecto histórico de las Abuelas de Plaza de Mayo y sus luchas en la construcción del derecho a la identidad y el marco del proceso de su escolarización en los jardines de infantes; y 4- el rol de la literatura y la narración en la “pedagogía de la memoria” (se presentó la colección “Las abuelas nos cuentan”, cuentos infantiles censurados por la última dictadura militar).

## La memoria como política pública

Las políticas de la memoria, tal y como fueron implementadas en el programa “Nuestra escuela”, son una expresión concreta de la voluntad de la gestión kirchnerista por desarrollar una política de Estado en relación a los derechos humanos y al “pasado reciente”, en especial unas políticas de memoria que pusiesen a disposición, particularmente en la educación pública en todos sus niveles, los hechos históricos relacionados con el periodo de la última dictadura y la guerra de las Malvinas, antes silenciados de diversas maneras o puestos a disposición solo de forma fragmentaria e inconsecuente. El núcleo de la elaboración documental y didáctica para desarrollar esta política los constituyó el equipo de *Educación y memoria*, formado por el Ministerio de Educación en 2006 con motivo del 30 aniversario del golpe militar e inspirado en la idea de transformar el relativo consenso en torno la consigna del *Nunca más* del CONADEP en una política de Estado. Los materiales y estudios que están en la base para desarrollar esta política abrevan desde su génesis en distintas fuentes entre las que caben destacar las experiencias europeas en torno a la memoria del exterminio judío por parte del régimen nacionalsocialista en Alemania, los estudios sobre la memoria histórica realizados en Argentina y la documentación y los materiales aportados por las organizaciones de derechos humanos, particularmente las organizaciones de madres y abuelas y su larga historia de investigación y difusión de los hechos. Esta cristalización institucional de las políticas de memoria implicó un esfuerzo por diseñar lo que se llamó una “pedagogía de la memoria” y estuvo fuertemente inspirada en la movilización social contra el ocultamiento y el silenciamiento de los crímenes de la última dictadura, la idea de lo común ligada a la idea de nación, la figura de la Soha o del Holocausto judío como metáfora global de la violación de los derechos humanos y una específica idea sobre la relación con el pasado para entender el presente y proyectarse hacia el futuro. El equipo *Educación y memoria*<sup>2</sup> viene aportando desde entonces una gran cantidad de materiales didácticos que se pusieron sistemáticamente al alcance de todo el sistema educativo nacional. Los problemas que una pedagogía de la memoria tiene que resolver, giran en torno a la definición y el estatuto de conceptos como: historia, memoria, memoria histórica y memoria colectiva. Conceptos que han estado en el centro del debate historiográfico durante los últimos años. En primer lugar,

---

<sup>2</sup> El equipo del Programa “Educación y Memoria” fue coordinado por Celeste Adamoli y estuvo conformado por Ignacio Amoroso, Santiago Cueto Rua, Matías Farías, Cecilia Flachsland, Daiana Gerschfeld, Mariano Harracá, Emmanuel Kahan, Pablo Luzuriaga y Violeta Rosemberg.

habría que mencionar los trabajos de historiadores como Maurice Halbwachs y Pierre Nora (Halbwachs, 2004; Nora, 1984) que han intentado esclarecer las diferencias conceptuales entre historia y memoria, colocando la primera en el lugar del conocimiento científico y a la segunda como el dominio impreciso de lo vivido, lo concreto y lo mágico. La supuesta rigurosidad y científicidad de la historia ha sido, como se sabe, cuestionada durante los últimos años, dado su carácter esencialmente narrativo, lo que produjo un reaceramiento conceptual entre memoria e historia, ya que esta última también puede adolecer de construcciones fetichizadas o ficcionales. Paul Ricoeur (2003) señalará por su parte tanto la diferente lógica como las relaciones de interdependencia que guardarían entre sí la memoria y la historia. La primera sería un discurso sobre el pasado que está regido por la necesidad de verificación y la segunda por la fidelidad a la singularidad del acontecimiento vivido. Ambas vertientes de la relación con el pasado se necesitarían mutuamente. Maurice Halbwachs (2004) introduce el concepto de “memoria colectiva” como la íntima relación entre la memoria individual y los procesos colectivos de construcción de memoria. En este sentido cabría diferenciar entre una memoria como conjunto de representaciones y narrativas sociales y la memoria como imperativo ético. La memoria está profundamente ligada a lo político, entendido esto como el desacuerdo fundamental sobre lo común (Ranciere, 1996), es decir, la memoria es política cuando existe una declarada división de memorias, o bien un disenso en torno a lo que ha de ser conmemorado o recordado colectivamente. Así es posible hablar de grados distintos de consenso en la memoria colectiva como lo conceptualiza Elizabeth Jelin (2002), o de memorias débiles y memorias fuertes como lo hace Enzo Traverso (2006). Existe en el presente una aguda conciencia de que la memoria es un territorio en disputa. Los aportes de Inés Dussel (2002), discuten las distintas alternativas de adoctrinamiento escolar ensayadas históricamente por el estado argentino; insiste en la necesidad de darle a este empeño educativo imprescindible, un cariz no dogmático, no esclerótico ni autoritario, uno que auspicie un encuentro o una experiencia no forzada con el recuerdo, donde pueda entretenerse la dialéctica inevitable que vincula memoria y olvido.

### **La tutela estatal de la memoria en el Nivel Inicial**

El Estado instaló a la “memoria” en su agenda, como así también, a sus derivas en “políticas de la memoria” y “pedagogías de la memoria”. Puso a disposición el marco normativo y a las instituciones. Hubo una expresa vo-

luntad estatal de tomar un reclamo de una fracción significativa de la población vinculada a los derechos humanos y focalizar una política en tal dirección, una decisión que implicaba un diseño pedagógico para su transmisión. Por otra parte, asumió los costos públicos de la formación docente permanente, e incorporó los temas sobre el pasado reciente, considerados vacantes por amplios sectores de la educación (los reclamos se originaron desde sectores docentes pertenecientes fundamentalmente a educación primaria y secundaria).

La apelación estatal a la memoria renovó el debate por la enseñanza de la historia en el Nivel Inicial. La instauración del 24 de marzo como "Día Nacional por la Memoria, la Verdad y la Justicia" conmovió los cimientos habituales reservados a las efemérides en los jardines de infantes. Se abrió un lugar en la agenda escolar que excedía los límites rituales de una efeméride y comprometía nuevas formas de sujeción simbólica de los docentes a una historia cercana y traumática al confrontar con los requerimientos de un tratamiento pedagógico, a la vez que urgía un posicionamiento distanciado de la tradicional asepsia política. Para hacer memoria del pasado reciente ¿qué historia contamos? Tradicionalmente, el Nivel Inicial ha sostenido una relación conflictiva con la enseñanza de la historia, confundida con las Ciencias Sociales, y luego tergiversada con las efemérides. También las concepciones acerca del desarrollo infantil contribuirían a la construcción de un cerco, un "corral de la infancia" al decir de Graciela Montes; un protectorado ficticio que a modo de intercambios simbólicos resistirían cualquier "injerencia" del conflicto social en el mundo infantil, ahora privatizado entre la escuela y la familia. La narración de la historia, entonces edulcorada para la audiencia infantil –"infancia feliz"–, se abstendría de introducir "ciertas" ideas perniciosas, violentas o por el contrario, excesivamente fantásticas ("ilimitada fantasía" fueron los términos de la censura de la literatura infantil durante la última dictadura). Las estrategias didácticas asumidas en el curso se propusieron hacer foco en las concepciones de los docentes y sus representaciones sobre los acontecimientos del pasado reciente. No se priorizaron temas de diseño didáctico, ni de metodología, puesto que se partió de asumir que un cambio en las concepciones y representaciones de los docentes acerca del pasado reciente orientaría en consecuencia, la selección del trayecto didáctico. Registramos cuatro núcleos de problematización distribuidos entre las clases y los foros de intercambio que en orden cronológico los identificamos con: una apelación directa a las representaciones sobre el trabajo con la construcción de identidad en los jardines (el giro reflexivo se orientó a favorecer una desmitificación de las ideas de "infancia feliz" y de

“neutralidad política” de los jardines), las concepciones y representaciones que circulan en la sociedad sobre la última dictadura (con una apelación directa a la identificación de los relatos en las instituciones), la experiencia de Abuelas de Plaza de Mayo en el trayecto histórico-político hasta el reconocimiento del derecho a la identidad (politización del arte con un significativo elemento sensible ligado a los testimonios sobre la dictadura), y la posibilidad de un abordaje literario y narrativo sobre los temas vinculados al pasado reciente (“Este proyecto intenta devolverles a los niños y niñas la posibilidad del acceso a textos que de manera sutil y con valor estético hablan del autoritarismo, las normas vacías de sentido, la pérdida de la solidaridad, la identidad, entre otros temas” del original Clase 4). En la segunda clase observamos una apuesta enfática por definir “memoria” y “verdad histórica”. En cuanto a la primera, se la vincula al elemento subjetivo y se alerta sobre su condición de pluralidad, y en cuanto a la segunda, se expresa en términos de “pisos de verdad”, que aluden a condiciones fácticas no opinables y que se erigen en punto de partida para análisis posteriores. Se apeló recurrentemente al término “agentes del Estado” para definir a la docencia, una extensión del brazo estatal que afirmó la condición ejecutora del “ser docente”. Cabe advertir la relación históricamente conflictiva de los docentes con el Estado; la expresión “agentes del Estado” neutraliza la dimensión política de la vinculación en una fórmula elegante que suprime las disidencias, y recurre al “deber” cuando ya no persuade de su indeclinable obediencia al sistema.

### **Conclusiones provisorias**

En este apartado, dejamos sentada una apertura a desarrollos futuros sobre algunas derivas de esta aproximación inicial. ¿Cuáles son los riesgos de una memoria “oficial”? La indiferencia es también una condición de la temporalidad de la experiencia humana en la que se fortalece una pérdida de sentido del pasado. La insistencia estatal por un “deber de memoria” (Jelin) conlleva el riesgo instituyente de erigir a la indiferencia como impronta cultural, cuestión ésta, que no dista de los acontecimientos de nuestra historia reciente. Todo-rov se pregunta sobre los mecanismos dinámicos de la memoria ¿*recuperación* o *utilización* del pasado? Los estudios elaborados sobre este tema coinciden en la existencia de una necesaria oscilación entre el par olvido-memoria en el que se vertebran narrativas que pueden definir su filiación en el silencio o en la memoria colectiva. Entonces, ¿cómo se definen los usos de la memoria? ¿es posible la memoria como deber? En este sentido, la necesidad de lidiar con un

pasado traumático, tornó decisivo el tema de la conmemoración, las relaciones complejas entre memoria y olvido y lo que Todorov ha llamado los eventuales “malos usos de la memoria”. Conocemos los silenciamientos activos promovidos desde el poder para ocultar los hechos del terrorismo de estado y también el pernicioso fenómeno de la comercialización de los recuerdos y el de la saturación mediática (con fines de audiencia) referidos a los testimonios de las víctimas. Pero como hemos visto antes, el papel del Estado en la construcción activa de una memoria colectiva tampoco es un asunto claro y muchos de los argumentos que fundamentan una intervención institucional en el entramado de las memorias colectivas sobre los crímenes de lesa humanidad, no son en absoluto evidentes. La propia experiencia de los esfuerzos europeos por mantener vivos los recuerdos del exterminio durante el régimen nazi demuestra que ninguna política de la memoria está libre de lo que se ha llamado el peligro de saturación. Este fenómeno ha sido atestiguado de diversas formas en el entorno educativo europeo donde existe por lo menos una generación que sintió un profundo rechazo por los temas ligados a las incesantes conmemoraciones formales de las víctimas del nazismo y que se experimentaron como un opresivo “deber de memoria” ante el cual las generaciones que no vivieron la segunda guerra mundial quedan en cierto sentido inermes, incapaces de darle otros sentidos a la experiencia histórica (Van Alphen). Parece darse un proceso que podríamos denominar olvido por sobre exposición. La experiencia de saturación conmemorativa y ceremonial de experiencias no vividas y quizás no comprendidas del todo, ha producido con frecuencia lo contrario a lo que se pretendía. Es entonces cuando comprendemos cierta inevitabilidad política de la memoria. Podríamos consecuentemente avanzar la siguiente hipótesis: conmemorar los horrores del nazismo, centrándose particularmente en la figura de la víctima, no implica necesariamente generar lucidez sobre su dispositivo retórico y político, que en nuestros días vemos aflorar de muy diferentes maneras y grados. En la constitución o construcción de memorias colectivas ligadas a la enseñanza en Argentina, no puede dejar de señalarse el papel del Estado, durante la primera mitad del siglo XX, como promotor de un relato nacional y oficial que crea mitos identitarios y define fronteras simbólicas y formas de pertenencia, exclusiones tanto como inclusiones, etc. (Anderson, B., 1993). Son razones de peso para emprender un estudio profundo de las iniciativas educativas orientadas a la memoria del pasado reciente, la formación docente como dispositivo transmisor y su relación con la problemática más amplia de los derechos humanos, desde un punto de vista emancipatorio.

## Bibliografía

- Birgin, Alejandra (2007) *Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo*. En: TERIGI (comp) "Diez miradas sobre la escuela primaria". Fundación OS-DE/Siglo XXI, Buenos Aires.
- Cucuzza, Rubén (2006) *¿Memoria no es historia? Testimonios de una escuela durante la dictadura militar en Argentina (1976-1982)*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Davini, M. C. (2005) *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/ Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. En: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/89756>
- Dussel, Inés (2002) *La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión*. FLACSO. Universidad de San Andrés, Argentina.
- Finochio, Silvia (2016) *La investigación sobre la enseñanza de la historia*. Clío y Asociados. Extraído el 29/06 de <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CLION23a02/8791>
- Halbwachs, Maurice (2004) *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- KOSSELLECK, Reinhart, (1993) *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós, Barcelona.
- Jelin, Elizabeth (2002) *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno, Madrid.
- NORA, Pierre (1984), *Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux*. En Nora, Pierre (dir.) *Les lieux de mémoire*, Paris: Gallimard.
- Ranciere, Jacques (1996) *El desacuerdo: política y filosofía*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.
- Ricoeur, Paul (2003) *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta, Madrid.
- Saab, Jorge (1998) *El lugar del presente en la enseñanza de la historia*. Anuario IEHS13. Spakowsky, E. (2006) *Formación docente y construcción de la identidad profesional*. En: Malajovich, A. (comp.) "Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial". Bs. As.: Siglo XXI.

## Fuentes consultadas

Normativas y documentos del Ministerio de Educación (2003-2015)

# **Reflexiones sobre algunas prácticas actuales de la educación inicial, desde sus procesos históricos de pedagogización institucional**

**Leticia Simioli**

**leticiasimioli@hotmail.com**

**UADER**

## **Resumen**

Este trabajo se desprende del Trabajo Final Integrador que realicé para finalizar la Especialización en Políticas de Infancias y Juventudes, de la Facultad de Ciencias de la Educación dependiente de UNER.

El propósito de la ponencia, es reconocer y comprender ,a través de los procesos históricos de pedagogización de la educación para niños de 0 a 6 años de edad , algunas de las prácticas que hasta hoy sostenemos en las salas de los jardines: el cuidado, los tiempos y la planificación, el espacio, el juego y los escenarios de juego, los juguetes y materiales didácticos, el mobiliario, el trabajo en pequeños grupos son los puntos en los que me detendré para hacer un análisis que nos habilite a pensar en que lo que hoy vemos y/o vivimos en un jardín es producto de una historia.

El objetivo de esta presentación es responder al siguiente interrogante: ¿Cómo ciertas prácticas actuales en las salas de los jardines de hoy en Argentina se sostienen en aquella pedagogía para los niños de 0 a 6 años de edad que se inició en Europa y se fue estructurando a través del tiempo hasta llegar a nuestro país y a nuestros días? Interrogante que nos habilita a pensar para debatir si fue y/o será posible la implementación total de aquellos modelos pedagógicos europeos a nuestra educación inicial argentina de estos días.

### **Volviendo a mirar orígenes...**

En el devenir de las sociedades, todas las teorías pedagógicas han buscado dar respuesta a qué tipo de sociedad y de hombre se pretenden formar, acorde a los tiempos políticos, sociales, económicos, culturales de cada momento histórico. La pedagogía estudia el acto educativo, la producción, distribución y apropiación de saberes en la sociedad. Analiza las identidades escolares como la escuela, el maestro, el alumno, la familia, entre otros. Se ocupa de la cultura escolar como los espacios y tiempos institucionales, los agrupamientos, los rituales, los símbolos escolares entre otros factores que hacen a la educación en general. A través de ello, la pedagogía busca la explicación y la mejora permanente de la educación y de los hechos educativos tratando de responder científicamente a la pregunta ¿cómo educar?

Tras los aportes inaugurales de Comenius escritos en *Didáctica Magna* (1630) podemos observar cómo se fueron consolidando diversos modelos pedagógicos europeos que poco a poco fueron dando forma a la institucionalización de la educación inicial.

Los modelos pedagógicos se fueron construyendo con su correlato en función de un determinado currículum, de ciertos propósitos pedagógicos, con delineados contenidos, metodologías, estrategias, recursos y formas de pensar la práctica del educador, haciendo foco en la educación de aquellos pequeños que en tiempos históricos remotos, permanecieron en sus casas en el seno familiar pero en contextos de la revolución industrial o de guerras, comenzaron a poblar las calles, a deambular sin sentido convirtiéndose este fenómeno en una preocupación social que llevó a delinear diferentes propuestas de institucionalización de la primera infancia, algunas con finalidad más pedagógica que otras.

Comenius y Rousseau fueron los dos autores que sentaron las bases de la pedagogización de la primera infancia e influyeron en otros que, posterior-

mente, realizaron ricas producciones y aportes. Cada uno, desde su contexto político, económico, social y cultural, realizó producciones teóricas y prácticas, las bases de la educación y la enseñanza destinada a los niños pequeños. Hoy hablamos de ellos como los Precursores del Nivel Inicial reconocidos en la educación del mundo occidental: Enrique Pestalozzi, Federico Fröebel, María Montessori, Rosa y Carolina Agazzi, Ovidio Decroly.

Todos ellos -contemporáneos de un momento histórico muy vertiginoso en lo político, social, económico y cultural- coincidieron en la importancia de la educación en los primeros años de vida. La contextualización de estas propuestas es fundamental y hace a la historia filosófica-educacional del movimiento de la Escuela Nueva. Cada uno de estos autores, desde su contexto social particular, crearon Teorías Científicas y Modelos Curriculares para la educación de las infancias, aportando de esta forma a la Didáctica para esa franja etárea. Se puede decir que la educación infantil se inicia con las ideas de Comenius Rousseau, Pestalozzi y Fröebel, y se consolida con: Montessori, Decroly, Agazzi.

Es por esto que el cuidado, los tiempos y la planificación, el espacio, el juego y los escenarios de juego, los juguetes y materiales didácticos, el mobiliario, el trabajo en pequeños grupos, serán las unidades de análisis que desplegaré a continuación.

### **Algunos rasgos identitarios del jardín de hoy y de ayer**

**Cuidado:** Quizá no con este concepto pero ciertos autores –precursores- sostuvieron que el Cuidado del niño pequeño, como práctica pedagógica, educativa y social siempre estuvo desde el inicio de la historia de la educación inicial y fue estructurante de las demás funciones y/o características de este nivel. Cuidar al niño, observarlo, saber que tiene necesidades e intereses distintos en cada etapa de su crecimiento, respetarlo, apoyarlo y ofrecerle experiencias que apunten a mejorar su lenguaje, a relacionarse con otros niños y con otros adultos fue quizá el gran desafío de Rousseau y Pestalozzi quienes pensaban en preparar a la mayoría de los niños para la vida social.

Cuando Fröebel pensó en una escuela para niños pequeños, la denominó “Kindergarten” aludiendo al cuidado que el maestro debía brindar a los niños: cuidarlos como el jardinero cuida el crecimiento de las flores de su jardín. (Harff, Pastorino, Sarlé, Spinelli Violante, Windler, 1997, p.3) El Kindergarten o Jardín de Infancia era una casa donde los niños de muy corta edad podían

desarrollar actividades, juegos, trabajos y tareas bajo la mirada, la ayuda, el *cuidado* y las propuestas pedagógicas de un adulto responsable con ciertas características.

Cuidar entonces, desde los inicios de la educación inicial siempre ha estado presente. Cabe aclarar también que Rousseau, Pestalozzi y Froebel sostenían que la familia era la primera influencia educativa de importancia para los niños. Esto también influyó en la propuesta de Pestalozzi al pensar en las Aulas Infantiles y Froebel en pensar en una casa similar al lugar donde las familias habitaban, lo que conlleva a pensar en la importancia del Cuidado de los adultos para con los pequeños. Montessori, desde su Casa del Bambini sostenía que lo primordial en su Pedagogía Científica era el amor y el respeto por los niños.

Las hermanas Agazzi también sostuvieron que es el amor y el cuidado como motor fundamental de toda propuesta pedagógica. Cabe aquí marcar que Rosa y Carolina Agazzi sostenían que la educadora debe construir una relación de ternura y respeto con los niños a modo de segunda madre. Esto de ubicar a la educadora en un rol de segunda mamá y al jardín como un hogar fue fuertemente criticado en nuestros tiempos, sin embargo otra puede ser su lectura si interpretamos esa propuesta a la luz de un análisis contextual comprensivo del contexto en que se desarrolla (piensan y despliegan su propuesta para niños de posguerra, pobres, huérfanos, desarraigados)

Hoy hablamos de pedagogía de la crianza, hoy ponemos en valor a las familias y trabajamos en estrecha relación jardín-familias, hoy ponemos el foco en que cuidar también es enseñar y aprender, cuidando creamos vínculos afectivos indispensables para la relación pedagógica, hoy la educación inicial no puede ser pensada sin el Cuidado. Si hablamos de amor, hablamos de cuidado.

**Tiempo y Planificación:** Al ingresar hoy a una sala de jardín nos encontramos con una organización del tiempo que, a diferencia de los demás niveles del sistema, no es externo y arbitrario sino que su regulación responde a las necesidades y ritmos de aprendizajes de los niños, a la organización de la propuesta docente; un tiempo que intenta propiciar un aprendizaje significativo donde las tareas se finalizan antes de pasar a otras.

En las salas de los jardines organizamos nuestras propuestas pedagógicas y las planificamos por Momentos y este es uno de los rasgos más fuertes que ha conservado la propuesta pedagógica para niños de 0 a 6 años, desde los precursores hasta la actualidad.

Froebel piensa en el tiempo del jardín y en su organización a favor del niño. En el Kindergarten las jornadas no eran demasiado extensas y había momentos que se respetaban como el de trabajar con los Dones al que llamó “ocupaciones”, el momento del “orden”, el momento de juegos, y el de huerta.

Si pensamos este aporte desde la actualidad podemos decir que constituyó la primera propuesta curricular institucional, desde enfoque teórico práctico. La planificación fue una de las más significativa; ya en el Kindergarten los educadores planificaban su tarea teniendo en cuenta las edades de los grupos de niños, su desarrollo físico e intelectual, la organización del tiempo y de las actividades, la selección previa de los materiales a utilizar, la relación de los mismos con las acciones que se propongan y el tiempo que se espera demanden todas las propuestas pedagógicas en cada jornada, siendo flexibles en cuanto a las exigencias que se les presenta a los niños.

**Espacio y escenarios de juego:** Otra imagen que revela en la actualidad la presencia de los orígenes pedagógicos, es la organización del espacio en escenarios de juego, con una disponibilidad de materiales y juguetes al alcance de los niños facilitando el desarrollo de su autonomía en la elección de sus juegos y actividades.

Las propuestas de Pestalozzi, Froebel, Montessori, Agazzi tiene una impronta muy especial en cuanto a los espacios: Algunos dispusieron huertas o jardines como Froebel, Agazzi arma un Museo Didáctico, Montessori tiene en cuenta la luz, la ventilación y los amplios espacios para el trabajo con niños de diversas edades y grupos numerosos. Cada uno aportó - desde su contexto- una manera de usar el espacio a favor de los grupos y de las propuestas pedagógicas.

Hoy vemos en las salas de los jardines Sectores o Rincones de Juego que entre los más comunes pueden ser: la biblioteca, dramatización, juegos tranquilos o de mesa, sector de arte, construcciones, entre otros. Son propuestas, pequeños escenarios de juego que ofrecen múltiples posibilidades a los niños y atienden a los intereses de los pequeños fomentando la participación y la relación entre los niños, entre los niños y los objetos o materiales, entre los niños y las posibles tramas de juegos.

**Mobiliario:** Creo que un jardín no sería jardín si no tuviera las mesas y sillas pequeñas. Gran legado de María Montessori. El mobiliario montessoriano adecuado al tamaño de los niños, favorece la predisposición de los cuerpos de los niños para las diferentes propuestas pedagógicas que se convierten en tareas, actividades y juegos para los niños. La comodidad que otorga la al-

tura de las mesas, las sillas, los muebles para guardar las pertenencias de los niños y los estantes que ofrecen materiales o juguetes otorgan libertad y desenvolvimiento en los espacios, permitiendo también que los niños puedan resolver cuestiones personales con mayor autonomía, viviendo así experiencias favorecedoras de la construcción de su personalidad y potenciación en su desarrollo.

**Juego, juguetes y materiales didácticos:** Si algo caracteriza a la educación inicial es el Juego. Todos los autores nombrados aquí han basado sus teorías poniendo al Juego como eje central en sus propuestas. Desde estos precursores en adelante, no se concibe al niño sin jugar. El jugar es una de las características de los niños y por ende debe respetarse, fomentarse, potenciarse y enseñar desde y con el Juego.

Más allá de considerarlo como una actividad propia de los niños, cada uno de los precursores idearon y construyeron juguetes y materiales didácticos para propiciar el juego y el aprendizaje-

Hoy no se concibe una sala de educación inicial con ausencia de juegos, materiales de aprendizaje y juegos didácticos. Los legados de Fröebel, Montessori, Decroly y las hermanas Agazzi, en cuanto a materiales y/o didácticos tienen diferencias en cuanto a diferentes formas y diseños pero coinciden en un mismo propósito que es el de facilitar en los niños el autoaprendizaje.

Esta característica de la educación inicial es fundamental para pensar al jardín, al rol docente y a los niños que habitan las salas. En el jardín de fomenta el autoaprendizaje, se respetan los tiempos de construcción de saberes y conocimientos. Se pone al Juego como derecho que hay que respetar.

**Trabajo en pequeños grupos:** Es frecuente ver en el jardín, la escena de niños trabajando o jugando en pequeños grupos realizando diferentes tareas. Si bien hoy podemos encontrar escenas similares en otros niveles, nunca dejó de ser prioritario en el nivel inicial. Los precursores mencionados pensaron sus propuestas para grupos de edades distintas en un mismo espacio - Montessori por ejemplo- lo que hoy llamamos sala multiedad, y compartiendo/habitando un espacio común pero con propuestas distintas destinadas a pequeños subgrupos de niños.

Al analizar esto desde la historia de la educación inicial, cuyo primer objetivo no fue nunca el de homogeneizar como lo fue la para educación primaria en nuestro país, podemos decir que lo que se pone en valor es que hay variedad de matices en el desarrollo infantil y por ende distintos modos de apren-

der. Que se puede aprender con otros y se puede aprender con niños de otras edades también y que en esto gran responsabilidad le cabe al docente cuando piensa en su grupo de niños, en el contexto micro y macro de su práctica y en la planificación de esa práctica responsable, en pos de favorecer el aprendizaje significativo de los niños pequeños.

### **Provisoria conclusión, que habilite el debate actual**

Los autores europeos mencionados y trabajados en esta ponencia fueron precursores porque pensaron al niño fuera de los correlatos de su época y propusieron diseñar acciones para los niños de 0 a 6 años de edad, no contemplados en la educación institucionalizada del momento ni en la idea de infancia. Sus propuestas fueron exitosas en cuanto a que respondían a una necesidad o problemática puntual de ese momento social, geográfico, político, económico, cultural, educativo.

La historia argentina del nivel inicial es muy intensa y significativa. Las ideas de Juana Manso fueron el puntapié inicial de la educación inicial en nuestro país. Luego, de la mano de Sarmiento, Sara Eccleston impone el modelo froebeliano y otras docentes que se fueron recibiendo de profesoras de Kindergarten en la escuela Normal de Paraná, fueron llevando esta propuesta de jardín de infantes a muchos puntos de nuestra geografía anexando prácticas y materiales de otros precursores europeos.

Rosario Vera Peñaloza y su fuerte posicionamiento político llevó adelante acciones de lucha en pos del reconocimiento del nivel inicial además de- en paralelo- desplegar producciones teóricas y adaptar materiales didácticos, imprimiendo así a las prácticas algunas singularidades propias de nuestra cultura e idiosincrasia. Desde allí podemos mencionar luego a Hebe San Martín de Duprat y a otras tantas luchadoras por el nivel inicial, por su didáctica y pedagogía, que le dieron impronta argentina a nuestras prácticas en inicial.

Ante algunas modas y/o pretensiones -desde las políticas educativas actuales en nuestro país- de querer implementar ciertos modelos europeos “exitosos” debemos llamarnos a la reflexión. Podemos avisorar el querer implantar modelos reconocidos como el montessoriano o el Reggio Emilia o escuelas Waldorf a nuestros jardines y este es el debate que nos debemos dar. Como detallé en este trabajo, muchas de las prácticas propuestas de autores europeos siguen manteniendo vigencia en las salas de nuestros jardines pero,

querer implementar estos modelos de manera total y acrítica es negar la historia argentina de nuestro nivel inicial

Debemos discutir cuáles son los sustentos teóricos y pedagógicos de esos modelos que se quieren implementar. Este es el desafío de hoy: conocer la historia de la educación inicial para mirar nuestras prácticas actuales y trabajar en pos de ocuparnos y construir propuestas y prácticas donde las infancias argentinas se sientan contempladas, donde haya miradas, encuentros, cuidados, escucha, juegos, múltiples lenguajes que promuevan la comunicación entre otras tantas acciones que apunten a educar para la vida.

Educar es un acto político. El gran maestro Paulo Freire, en una entrevista dijo: La Educación es una obra de arte, y el maestro es también un artista. El educador es un esteta que rehace el mundo, redibujar el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo (Freire 2008)

Estas hermosas palabras, describen la esencia del trabajo docente que no es otra que la de pensar en los niños y en su contexto de vida y proponer prácticas reflexivas, respetuosas y críticas que permitan ampliar territorios culturales, dar a conocer otros mundos, habilitar la palabra, la voz, la mirada y que todos podamos aprender.

## **Bibliografía**

- Carli, S. (2014) *Notas para pensar la infancia en Argentina*. Revista Monitor N° 10. Ministerio de educación de la Nación
- Carusso, M. Dussel, I. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires
- Dominguez Pino, M. Martínez Mendoza, F. *Principales modelos pedagógicos en la educación preescolar*. (2001) Pueblo y educación. Cuba.
- Harff, R. Pastorino; E. Sarlé, P. Spinelli, A. Violante, R. Windler, R (1997) . *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. (2ª. Ed.) El ateneo. Buenos Aires.
- Malajovich, A. (2017) *Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial*. Homo sapiens. Santa Fé.
- Malajovich, A. (2006) *Experiencias y reflexiones sobre educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Najera Martínez, E. 2008 *Planteamiento de Paulo Freire sobre Pedagogía*. <https://www.youtube.com/watch?v=zvri7pO8UHU>

# Literatura para niños: entre la formación docente y la sala de jardín, entre docencia y extensión

**Sandra Carina Sione - Silvia Beatriz Schierloh -  
Silvina Frenkel - Marilina Soledad Bregant -  
Shirley Götte Milano**

**carina.sione@gmail.com**

**FHAyCS UADER**

## **Resumen**

En esta ponencia recuperamos aspectos de un Proyecto de Extensión de Cátedra (PECAT) del Seminario de literatura para niños<sup>1</sup>. El proyecto se titula “Literatura para niños: entre la formación docente y la sala de jardín” y se desarrolló en el segundo cuatrimestre de 2017 y en 2018, en diálogo con las cátedras Prácticas Docentes III y Prácticas Docentes II, respectivamente, en el marco del Profesorado de Educación Inicial dependiente de la FHAyCS-UADER. .

---

<sup>1</sup> Proyecto aprobado por Resoluciones N° 2056/16 y N° 1534/17 en 2016 y 2017 respectivamente. Cada año se cerró con un Informe final que fue elevado a las Secretarías de Extensión y Académica de la FHAyCS-UADER. La presente ponencia recupera aspectos señalados en ambos informes, así como aspectos presentes en la presentación del proyecto en los dos años mencionados.

Este PECAT ha sido una propuesta para profundizar contenidos al interior del espacio (entre el dictado del Seminario en el primer cuatrimestre y la elaboración del Trabajo Final), y al interior del Plan de Estudio (entre el Núcleo de la Enseñanza y el Núcleo de las Prácticas Docentes). Se propuso, también, como una oportunidad de diálogo entre la formación específica y la formación profesional, entre el Jardín y la Facultad, con un movimiento permanente entre cátedras e instituciones.

Dos líneas de acción orientaron el desarrollo: (i) acompañar pedagógica y sistemáticamente a las estudiantes de cohorte 2016 y 2017 en la elaboración del Trabajo Final del Seminario, e (ii) iniciar un diálogo con las Docentes en cuyas salas las estudiantes de Profesorado que cursan Práctica Docente II y III realizan su práctica, en el marco de la cual desarrollan el Trabajo Final del Seminario.

### **Un punto de partida**

En el Profesorado de Educación Inicial (Res. N° 932/11 FHAYCS-UADER), la literatura para niños es objeto de estudio en tres cátedras correlativas: Didáctica de la lengua y la literatura I, Didáctica de la lengua y la literatura II y Seminario de literatura para niños. Así, desde primer año y hasta el tercero del Plan de Estudios vigente desde 2009, se ofrece a las estudiantes un recorrido de formación que profundiza gradualmente en el conocimiento del objeto y en consideraciones didácticas para el nivel.

En el nivel inicial hay condiciones específicas con cierto grado de novedad: la obligatoriedad de salas de 5 y 4, documentos curriculares que señalan saberes (en el caso de los NAP<sup>2</sup>) y contenidos (en el caso de los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de la provincia de Entre Ríos) propios del campo de la literatura, y la existencia de dotaciones de libros de literatura para niños en los jardines.

La historia de escuela y literatura para niños es compleja, puesto que se nutre de diversos aportes. La configuración del campo de la literatura para niños argentina en las últimas décadas es indisoluble de las conceptualizaciones de infancias por parte del mundo adulto y en virtud de desarrollos de diversas disciplinas. La escuela es el escenario donde se recrea una tradición de siglos previos en la que se intenta usar la literatura para fines (contenidos, saberes, conductas) ajenos a la literatura (Díaz Rönner, [1988] 2001), así como

---

<sup>2</sup> Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Nivel Inicial. ME, 2004.

donde tiene lugar un “gran destape” (Montes, 2001:140) en la década del '80 con el ingreso de los nuevos textos y autores.

### Un proyecto que propicia el diálogo

El Seminario de Literatura para niños se dicta en el primer cuatrimestre de tercer año del Profesorado de Educación Inicial. El mismo propone, desde 2013, un Trabajo Final (TF de aquí en adelante) que consiste en la elaboración de propuestas didácticas para el nivel (ver Sione, Schierloh, 2014; Sione, Colignon, Cargnel, 2014). Una vez aprobado, ese trabajo se retoma en las cátedras Prácticas Docentes II y/o III<sup>3</sup>, se realizan cambios y ajustes necesarios para que puedan ser desarrollados como propuestas didácticas en la sala de jardín. Esta propuesta explicita acciones que se realizan de modo conjunto entre Seminario de Literatura para niños y los recorridos de Prácticas Docentes del Profesorado, puesto que los mismos constituyen un espacio interdisciplinario propicio para la producción de conocimiento a partir de una relación dialéctica (Res. N° 932/11, FHAYCS UADER).

Este proyecto, con dos líneas de acción concretas, busca favorecer el diálogo entre personas al interior de la institución formadora y entre instituciones, en los sentidos planteados por Freire:

*una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia (...) no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él” (2008:74-76).*

La primera línea de acción se ocupa de orientar a las estudiantes en la elaboración del TF. En el marco de este PECAT, el Equipo Docente (en adelante, ED) organiza encuentros presenciales y colectivos, entre agosto y noviembre de cada año. En estas instancias se abordan contenidos y aspectos específicos del TF mediante instancias de exposición teórica, trabajo en taller, puesta en común, cierre y evaluación.

El trabajo en taller propone análisis de casos, entendiendo por casos borradores de las secciones de TF que las estudiantes de cada cohorte aportan con anterioridad al encuentro, y que son procesados por ED para el trabajo

---

<sup>3</sup> Denominación de las cátedras en el Plan de Estudio: Prácticas Docentes II. Prácticas de enseñanza y cotidianeidad; Prácticas Docentes III. Educación Inicial: prácticas institucionales.

presencial<sup>4</sup>. Durante 2017, en particular, fue posible incorporar algunos casos del desarrollo de propuestas en sala (línea 2 de este PECAT) registrados con audio y vídeo, y compartir esa instancia con las estudiantes que protagonizan esas escenas de la práctica en el Jardín. La participación en el proyecto era opcional; sin embargo, la cantidad de estudiantes que asistieron a los encuentros y escribieron borradores entre un encuentro y otro, fue significativa. Sus consultas permitieron, además, profundizar el desarrollo de contenidos y evidenciar la lógica detrás de la propuesta de TF.

La segunda línea de acción refiere al diálogo con docentes en ejercicio para propiciar el intercambio de saberes entre la formación docente y el nivel específico. En el marco de este PECAT, las prácticas de siete estudiantes que cursaron Práctica Docente II y/o III fueron una ocasión para el encuentro con Docentes de Educación Inicial en ejercicio de su profesión. Las instituciones que nos recibieron fueron escuela N°11 Provincia de Santa Fe, escuela N° 198 Maestro Entrerriano y la Unidad Educativa N° 8 “Enrique Berduc”, de la ciudad de Paraná. En seis salas de esas instituciones, en turno mañana y tarde, las estudiantes de Profesorado desarrollaron sus propuestas de enseñanza de literatura, diseñadas como TF del Seminario en años previos, aprobadas en mesa de examen del espacio, revisadas y contextualizadas en el marco de Prácticas Docentes II y/o III.

Antes de las prácticas de las estudiantes de profesorado, el ED realizó una entrevista grupal con las Docentes a cargo de las salas, buscando indagar sus trayectorias de formación y experiencias de trabajo con textos literarios, o proyectos de lectura vigentes. Se acordó, también, con Docentes y Directivos habilitar la observación no participante del ED del Seminario y el registro de observación de las clases de las estudiantes. Finalizadas las prácticas, luego de entre tres y cinco semanas, se realizó la segunda entrevista grupal. En una sección posterior presentamos una síntesis de esas entrevistas.

Extensión de cátedra... ¿para qué? Los objetivos del proyecto

Ofrecer un espacio opcional en el cual comenzar a diseñar el trabajo final del Seminario, o realizar las prácticas previstas por Práctica Docente II y/o III y compartirlas con las docentes de sala y de Seminario, resultó novedoso y oportuno para las estudiantes. Involucrar a distintos actores en la temática planteada por el proyecto fortaleció tanto al equipo de Seminario como el diálogo intercátedra e interinstitucional; la sala de jardín se convirtió en escenario

---

<sup>4</sup> Además de los aspectos ya referenciados, se abordan cuestiones propias de la escritura académica que emergen como problemáticas recurrentes.

de encuentros y diálogos en torno a propósitos comunes: la enseñanza de literatura para niños.

Los integrantes de los equipos de las cátedras involucradas en el proyecto señalaron que, en el marco del PECAT, los itinerarios permiten ver en proceso la profundización de contenidos. En este sentido, el proyecto brindó un plus a las estudiantes (les permitió ver cómo se construye el conocimiento, qué estrategias usan los niños, cómo interviene la Docente y ofrece un andamiaje) y para las Docentes en ejercicio en sala, quienes desde las culturas institucionales experimentaron la construcción de conocimiento mediante el proceso de práctica.

Los objetivos específicos fueron dos. El primero focaliza en la profundización de contenidos específicos que articulen el cursado de Seminario de Literatura para Niños de estudiantes con el diseño del Trabajo Final. El mismo toma como punto de partida las dificultades observadas en elaboración de TF en cohortes previas, y la necesidad de equipo y de estudiantes de despejar inconvenientes recurrentes. La habilitación de un tiempo y espacio colectivo para esto (entre otros individuales, presenciales y virtuales), ha favorecido la elaboración de los TF en aspectos tales como adecuación, profundización de contenidos, fundamentación de decisiones y estrategias, entre otros.

El segundo objetivo específico remite al intercambio de saberes con Docentes de Educación Inicial que se desempeñen en salas donde las estudiantes de Profesorado realizan prácticas que involucran el TF de Seminario. Este objetivo resultó viable gracias a los acuerdos con las cátedras Práctica Docente II y III, a Directoras de Radio y de Unidad Educativa, que favorecieron el desarrollo del proyecto, y a las Docentes a cargo de sala que acordaron implicarse.

La literatura para niños en la sala de nivel inicial: indicios para una cartografía posible.

Tras dos años consecutivos de desarrollo de proyecto, tenemos algunos registros parciales vinculados con la línea de acción II, y colectados mediante entrevista grupal previa y posterior a las prácticas de las estudiantes de profesorado. Focalizar la intervención en una sola institución cada año fue fundamental puesto que permitió un trabajo y seguimiento profundo con autoridades de la Institución y con las Docentes de sala.

A continuación ofrecemos una sistematización breve que retoma aspectos desarrollados in extenso en los informes del proyecto (2016 y 2017). Estos aspectos intentan describir parcialmente un estado de situación, y si bien su

análisis excede los límites de esta ponencia, nos interpelan en nuestro rol docente en la universidad y en relación con la enseñanza de la literatura para niños<sup>5</sup>.

En general, las Docentes que ejercen en salas de nivel inicial tienen recorridos diversos de formación: transitaron planes de estudio de dos años y medio, tres o cuatro años en el caso de las egresadas más recientes. Algunas no recuerdan (o sólo recuerdan vagamente) haber estudiado contenidos relacionados con literatura, y en particular literatura para niños, en su formación inicial; otras, han participado de alguna instancia de formación ocasional sobre la temática, o bien tuvieron algún contacto a través del Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo<sup>6</sup> (en adelante, Programa).

Las instituciones en las que se desarrolló el proyecto cuentan con recursos materiales concretos: fueron receptoras de textos literarios del Plan Nacional de Lectura o de las Colecciones para el Aula del Ministerio de Educación de la Nación. Tienen biblioteca institucional (propia del nivel, o compartida con el nivel primario) que se usa para algún proyecto que involucre a más de un grupo, o bien se usa de modo ocasional. Algunas salas tienen biblioteca propia, de características diversas y que se usa de modo libre al inicio, al final, o en algún recreo de una jornada.

En las salas para niños de cuatro o de cinco años se desarrollan propuestas que incluyen el trabajo con textos literarios y con el objeto libro. Esa presencia implica que, a menudo, la literatura quede vinculada a temas o hechos históricos, a conductas social o moralmente correctas, o a momentos de cierre de jornada o de descanso posterior a actividades físicas. La escritura de rimas (o adivinanzas, o trabalenguas) como parte de las actividades del Programa parece ser bastante frecuente, así como la lectura de cuentos (con temáticas relacionadas, o cuentos tradicionales) situación a la que le sigue la re-narración, dramatización, elaboración de títeres, y en algún caso actividades con frases, palabras, imágenes. También se menciona el proyecto ‘armar un libro’.

---

<sup>5</sup>La síntesis fue elaborada a partir los audios que registran las entrevistas grupales 2016 y 2017. Los mismos se encuentran guardados como archivos de proyecto.

<sup>6</sup>El Programa de Promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los Jardines de Infantes de la Provincia de Entre Ríos presenta algunos fundamentos y propuestas. Las autoras de los materiales son investigadoras CONICET (Dra. Borzone, Dra. Rosenberg, Dra. Stein, entre otras), y esta institución junto con la fundación ARCOR financiaron la elaboración de los cuadernillos que circularon de modo virtual, así como instancias de formación con los docentes de sala. La institución que se ocupó de instalar el Programa fue el Consejo General de Educación de Entre Ríos a través de la dirección de Nivel Inicial. Actualmente no es posible acceder a los materiales en línea.

En lo que refiere al PECAT, las Docentes de sala se involucraron en las prácticas que desarrollaron las estudiantes de profesorado, hicieron observaciones y registros y la entrevista grupal de cierre fue una oportunidad para el intercambio. En general, realizaron una minuciosa devolución en relación con aspectos de la práctica y valoraron positivamente el desempeño de las estudiantes a cargo de la sala, la producción de materiales y recursos disponibles para las actividades, la revisión constante, ajuste y contextualización de lo planificado. En cuanto a las actividades específicas a partir de los textos literarios, destacaron las posibilidades que ofrece la organización de los mismos en itinerarios para trabajar en profundidad aspectos de cada texto así como cuestiones que permiten comparar los textos en general, las características de los personajes y las acciones en particular desde el inicio, con la exploración de paratextos. Es decir, advirtieron que el contexto de saberes compartidos generado por la propuesta en sí posibilitó profundos y ricos intercambios.

Al mismo tiempo, hicieron valoraciones diversas en cuanto a la selección, extensión, temática o vocabulario<sup>7</sup> de los textos propuestos a los niños; también sobre la complejidad de actividades como re-narración y escritura de cuentos al dictado de los niños. Señalaron, además, la dificultad que representa generar un clima propicio para la lectura de cuentos cuando los niños están “cansados o nerviosos (...) dispersos”.

Las estudiantes de Profesorado: la extensión como experiencia de formación.

Las estudiantes decidieron participar del PECAT. Según su condición, lo hicieron en línea I (para diseñar el TF) o II (para desarrollarlo en sala en el marco de las prácticas). Quienes participaron de la línea II destacan la importancia de desarrollar el TF de Seminario en sala. En el transcurso de sus prácticas, cuyo punto de partida había sido la co-autoría del TF, comentan que se mantuvieron en diálogo entre ellas, tanto para compartir recursos como para reflexionar sobre reacciones de los niños ante determinadas propuestas o situaciones. Incluyen en el diálogo constante y reflexivo a las Docentes de sala, con quienes tuvieron intercambios acerca de la composición del itinerario y las actividades a realizar, entre otros aspectos. Al decir de Temporetti, nos hemos encontrado con “*estudiantes cómplices* con progresiva autonomía no sólo para construir conocimientos sino también para innovar y crear sorpresas” (2014:13).

---

<sup>7</sup> En una de las instituciones, una Docente generó otras posibilidades con otros textos que conocía o que había visto en la biblioteca para continuar trabajando con un personaje, el lobo, el hilo conductor del itinerario presentado por una de las estudiantes en su práctica.

En el año 2017, una vez finalizada la práctica, desde Práctica Docente II se solicitó a las estudiantes que, junto a su pareja pedagógica y a partir de su intervención en la sala de jardín, elaboraran un informe escrito. En el mismo, y a partir de algunos ejes previamente pautados, debían realizar un análisis de los procesos intersubjetivos que intervienen en la enseñanza y en los aprendizajes. En estos escritos, las alumnas valoran la posibilidad de llevar a cabo los itinerarios en los trayectos de práctica a la que se refieren como “una propuesta original e innovadora”<sup>8</sup>. Afirman que trabajar con itinerarios de literatura fue algo nuevo tanto para los niños, como para ellas y las docentes a cargo de sala: “todas estábamos muy entusiasmadas y con muchas expectativas”. Otro aspecto que especifican en referencia a la relación entre planificación y práctica, es la posibilidad de realizar ajustes a medida que iban transcurriendo las jornadas. Al ser una propuesta flexible, permitió hacer ajustes pertinentes al grupo, que propiciaron un mayor interés y participación de los niños.

### **La literatura para niños en la formación docente**

El recorrido provisorio y parcial por algunas salas concretas expone una cierta tensión entre los señalamientos de los documentos curriculares y paracurriculares, recursos materiales disponibles, formación docente, enseñanza de literatura para niños. Algunas certezas del aula universitaria siguen siendo dudas en las salas; algunas situaciones imprevistas que tienen lugar en las salas problematizan nuestras certezas iniciales.

Este PECAT nos ha permitido un primer relevamiento, un modo de “comenzar la reflexión desde la práctica misma, escuchando a los maestros, promoviendo la discusión, el debate y el intercambio de perspectiva y puntos de vista (...) en la cocina de la educación” (Temporetti, 2006:10). Siguiendo con la figura discursiva, en esa cocina, uno de los ingredientes indispensables es la complicidad de las estudiantes. Creemos que este proyecto que pone en diálogo las aulas (universidad-jardín) y problematiza diversas dimensiones de la práctica, es un indicio relevante en sí mismo para iniciar un proceso de revisión de decisiones didácticas relativas a la enseñanza de la literatura para niños tanto en la formación docente como en la sala de jardín.

---

Las citas corresponden a los informes presentados por las estudiantes a solicitud de Práctica Docente II. Las orientaciones y consignas están formuladas en "Trabajo práctico N°2: Reflexión, Evaluación y Autoevaluación. Análisis de los procesos intersubjetivos que intervienen en la enseñanza y en los aprendizajes. Elaboración de producciones escritas de análisis y recuperación de la práctica docente".

## Bibliografía

- Díaz Rönner, M. A. (2001). De qué se trata esta literatura y por qué importa saberlo. En *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar.
- Montes, G. (2001). La literatura en la escuela. Seppia, O. et al. (2001) *Entre libros y lectores I. El texto literario*. Buenos Aires: Lugar.
- Freire, P. (2008) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- Sione, S. C. y Schierloh, S. B. (2014). *La inclusión de Seminario de literatura para niños en Plan de Estudios de Profesorado de Educación Inicial*. Ponencia presentada en 1er Congreso de Educación en Primeras Infancias. Santa Fe: FHUC-UNL.
- Sione, S. C., Colignon, V. y Cargnel, A. (2014). *Itinerarios de literatura para la Educación Inicial. Una propuesta elaborada en el marco del Seminario de literatura para niños*. Ponencia presentada en X Jornadas Pedagógicas. La pedagogía interpelada por las nuevas infancias, adolescencias y juventudes. Paraná: FHAyCS, UADER.
- Temporetti, F. (2006). *Teoría psicológica y prácticas educativas: hacia una psicología más interpretativa en el proceso de enseñar y aprender*. Rosario: Facultad de Psicología, UNR.
- Temporetti, F. (2014) *Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente. Los procesos de adquisición de conocimiento en tiempos de textos e hipertextos*. Recuperado de: <http://www.academia.edu/9242835> Entre\_la\_escalera\_ascendente\_y\_la\_espiral\_recurrente\_Los\_procesos\_de\_adquisici%C3%B3n\_de\_conocimiento\_en\_tiempos\_de\_textos\_e\_hipertextos\_1 [última consulta: 28/02/18].



# Formación docente inicial y continua. Interjuego entre la cátedra y la sala: un trabajo colaborativo

**Patricia Villamonte - Ana Schamle - Ana Schaab**

**patriciavillamonte@hotmail.com**

**Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER**

## **Resumen**

Nos hemos propuesto pensar los vínculos que se han ido construyendo en los últimos cuatro años entre el equipo de la cátedra Didáctica de la Matemática II del Profesorado de Educación Inicial, las estudiantes que la han transitado, y el equipo directivo y las docentes de las salas de tres, cuatro y cinco años de la Escuela Normal José María Torres, dependientes de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER.

La necesidad planteada por las docentes del Jardín, respecto de tener instancias de capacitaciones, nos movilizó a entablar una relación en la que la cátedra va al Jardín y las docentes del Jardín van a la cátedra.

En este trabajo contamos brevemente cómo se fueron construyendo esos vínculos y por qué. A partir de esto nos hacemos algunas preguntas: ¿han variado las actividades que proponíamos en la cátedra?, ¿produjeron cambios en la enseñanza y los aprendizajes?, ¿hubo modificaciones en la forma de ense-

ñanza de la matemática en las salas de la escuela?, ¿influye en este acercamiento que pertenezcamos a la misma facultad las dos instituciones?, ¿ayuda esta relación en las prácticas de las alumnas?, ¿contribuye que una de las integrantes del equipo de la cátedra esté trabajando en el Jardín?

Al final analizamos los cambios que se produjeron al interior de la cátedra y del Jardín, respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en ambas instituciones.

## **El recorrido realizado**

### **Planteos iniciales**

En el año 2014, el equipo de cátedra de Didáctica de la Matemática II del Profesorado de Educación Inicial, el de Didáctica de la Matemática III del Profesorado de Educación Primaria de la FHAYCS comenzamos, junto a docentes y directivos de Educación Inicial y de primer ciclo de la Educación Primaria de la Escuela Normal de Paraná, un trabajo a partir de un proyecto institucional de articulación entre los tres niveles, que tuvo continuidad solo entre el Nivel Inicial y la cátedra del Profesorado de Educación Inicial.

Los docentes de las salas reconocían la necesidad de reformular y transformar sus prácticas en matemática, pero parecían no vislumbrar cómo hacerlo (Dussel, 2010). Por otra parte, cuando los especialistas llegan a la escuela tratando de abordar un enfoque de enseñanza teórico, muchas veces no se repara en la complejidad de la enseñanza y de la práctica docente en la escuela, además de no tomar en cuenta el conocimiento que produce el docente en su quehacer diario. Esto produce una dificultad para llevar los cambios propuestos del plano teórico, condensados en la producción académica y los documentos curriculares, a la práctica.

Muchas veces, las capacitaciones tienen un impacto efímero, porque la docente llega muy entusiasmada a la sala con alguna propuesta innovadora que no puede llevar a cabo o la aplica parcialmente, ya sea por cuestiones que hacen a las tramas institucionales o a la falta de acompañamiento del capacitador en el desarrollo de esa propuesta.

Esto nos llevó a pensar en otros modos de formación continua y en servicio que asegurasen acciones constantes y sistemáticas, que permitieran reflexionar en torno al conocimiento matemático y que logran meterse en las salas generando cambios paulatinos y consensuados por el equipo docente, los directivos y las integrantes de la cátedra.

Estábamos en un escenario en el cual los actores pertenecían a dos instituciones, cada una con intereses y objetivos diferentes. El desafío que se nos planteaba consistía en contribuir a la construcción conjunta de conocimiento de modo que todas las partes pudieran verse beneficiadas sin perder su identidad y satisfaciendo el fin por el que estaban en ese espacio compartido. Entendíamos que esto se podía lograr sólo si la tarea se enmarcaba en una comunidad de trabajo colaborativo, que tuviera en cuenta el conocimiento producido a diario por los docentes en la sala y la enseñanza de la matemática situada.

Cuando hablamos de trabajo colaborativo<sup>1</sup> con las docentes de Inicial, hacemos referencia a una forma de trabajo en donde se interactúa discutiendo, reflexionando sobre las prácticas, compartiendo y elaborando conocimientos, tomando decisiones, produciendo material para desarrollar en las clases, dialogando entre las instituciones. Como sostienen Basabe y Cols (2007:146) “el diálogo requiere comprensión mutua, respeto, disposición a escuchar y a poner a prueba las propias limitaciones y prejuicios”.

### **Puesta en marcha**

Partimos de la idea de que la producción de conocimiento es un proceso de construcción social generado en la confrontación y la reflexión sobre las concepciones y las prácticas. Esto supone la participación colaborativa en una comunidad de aprendizaje en desmedro de la adquisición de conocimientos individuales.

Desde el equipo de cátedra se hicieron reuniones de trabajo con las docentes de las salas de tres, cuatro y cinco años, donde a veces participaba el equipo directivo. A partir de estos encuentros, las docentes implementaron una secuencia didáctica de cuerpos geométricos<sup>2</sup>, que fueron adecuadas a las situaciones particulares de cada sala. Durante el desarrollo filmaron o realizaron registros que permitieron la autoevaluación y la coevaluación, mediante una reflexión escrita acerca de la implementación de la secuencia en relación a la enseñanza de los contenidos abordados.

---

<sup>1</sup> Sadovsky, Quaranta, Becerril, Itzcovich y García (2014) a partir de su investigación hablan de sujetos que se reúnen con el objetivo común de mejorar las prácticas docentes formando escenarios didácticos colectivos y colaborativos que dan lugar a la producción de ideas vinculadas a un cierto objeto de enseñanza de la matemática, todo pensado para que sus alumnos se involucren activamente. Esto demanda un tipo de producción en la comunidad de aprendizaje que es tanto didáctica como matemática.

<sup>2</sup> La secuencia la había presentado la Mg. Mónica Escobar en un taller sobre la enseñanza de la geometría que se realizó en el marco del proyecto de extensión en un día institucional del jardín con el primer año de la Primaria.

En el 2015, continuando con este trabajo y después de conocer cada uno de los grupos de niños, se elaboró la planificación anual, recuperando y ampliando las secuencias realizadas el año anterior; analizándolas desde un enfoque didáctico para repensarlas y recrearlas, al mismo tiempo continuarlas en las salas siguientes respetando la trayectoria de los niños.

En sucesivas reuniones se pudo reconocer las preocupaciones e intereses de cada una de las partes respecto de la planificación de la enseñanza del espacio, de las figuras planas y de los cuerpos geométricos por medio de secuencias didácticas desde el enfoque de resolución de problemas.

Al mismo tiempo fue surgiendo la necesidad de pensar la articulación entre las salas de tres, cuatro y cinco, de manera que en el diseño de las secuencias se retomó lo realizado el año anterior, teniendo en cuenta que el aprendizaje matemático no se da de una vez y para siempre, por lo que los contenidos deben ser retomados una y otra vez en el mismo año o al siguiente. Nos llevó a pensar en trayectorias, en caminos no acabados, en métodos de enseñanza no cerrados y que se ponían a prueba en una didáctica flexible a cada situación de sala; que fue fortaleciendo el intercambio de ideas entre todas las integrantes.

Los vínculos que se establecieron entre la cátedra y el Jardín fueron cada vez más estrechos, al punto que un grupo de docentes del Jardín diseñó y realizó unas jornadas para las estudiantes de la cátedra denominada “Enlazando el saber pedagógico con la enseñanza de la geometría, relatos de secuencias didácticas de geometría en las salas de jardín de infantes”. Las docentes trabajaron secuencias didácticas para la enseñanza del espacio y la geometría articuladas entre las salas de tres, cuatro y cinco, e intercambiaron con las estudiantes de la cátedra lo realizado durante un año con los niños y de qué forma esto les permitió acercarse en diferentes momentos y de distintas formas al objeto de conocimiento. Nuestras alumnas tuvieron la oportunidad de ver cómo un mismo contenido es desarrollado a través de distintas actividades vinculadas entre sí que presentan un grado de complejidad creciente, visualizaron variadas estrategias de resolución presentadas por los niños, al igual que intervenciones realizadas por las docentes, situaciones que solo habían leído y analizado en materiales entregados por el equipo de cátedra.

### **Algunas consideraciones respecto del trabajo**

Al comienzo nos preguntamos si los vínculos que se fueron generando en la construcción de conocimiento matemático, didáctico y pedagógico lo facili-

taba el hecho de que las dos instituciones pertenecen a la misma facultad o, quizás, que una integrante del equipo de la cátedra esté trabajando también en el Jardín.

Desde el análisis de los vínculos respecto de la relación pedagógica y el espacio escolar, resultó muy distinto el trabajo que se realizó en el Jardín y la escuela Primaria. En esta el trabajo no tuvo la reciprocidad que sí tuvo en el Jardín. Esto responde un poco a nuestra inquietud, todos pertenecemos a la misma institución pero la correspondencia mutua de los que participamos de estos espacios se dio fundamentalmente en el Jardín, generando que cada uno esté atento al otro y lo ayude en su intención de mejorar la propia práctica.

¿Por qué estos vínculos se estrecharon en el Jardín? Negar la pertenencia a una misma institución sería reduccionista porque, en principio, tuvimos garantizada la entrada a la escuela y pudimos disponer de espacios, tanto físicos como temporales. No obstante, ambos niveles trabajan de manera diferente: en la Primaria, el docente realiza un trabajo más “solitario” en el aula, en tanto que en el Jardín lo hacen en equipo o en parejas pedagógicas, donde el intercambio y el respeto por el trabajo del otro está planteado desde el principio. Entendemos que esta particularidad nos allanó la entrada y benefició los procesos de reflexión.

El hecho de que una integrante de la cátedra trabaje en ambas instituciones facilitó la conformación de esta comunidad de aprendizaje. Si tomamos en cuenta la dimensión afectiva, favoreció el mantenimiento de un clima respetuoso y amigable, de una relación de confianza que permitió la reflexión y el crecimiento de todos los que la integramos, pudiéndonos abrir y dar a conocer nuestras prácticas e ideas en un clima propicio en el que se elaboraron producciones para socializar a través de distintas publicaciones.

### **El impacto**

En el Jardín se visualizaron cambios en la enseñanza de la geometría, uno de ellos fue la valorización de la resolución de problemas y otro la selección de actividades que conforman una secuencia didáctica en torno a un contenido, superando el desarrollo de unas pocas actividades sueltas. Las docentes tuvieron en cuenta algunas consideraciones didácticas al momento de planificar y luego durante la gestión de las clases. La reflexión sobre sus propias prácticas les permitió analizar y evaluar las derivaciones que puedan tener sus intervenciones en el aprendizaje.

Otro aspecto a destacar es que se comenzó a hacer un trabajo articulado en la enseñanza de la matemática entre las salas, que aún continúa, a diferencia de otras áreas.

Los niños se encontraron con otro tipo de enseñanza que les permitió otros modos de aprender, donde no todos aprenden lo mismo ni al mismo tiempo, siendo ellos mismos los que validan sus producciones y las de sus compañeros, dando fundamentos a sus modos de resolver.

El interjuego entre las estudiantes del Profesorado y las docentes del Jardín produjo un aprendizaje diferente en todos los actores. Por un lado, las alumnas pudieron apreciar la íntima relación entre la teoría y la práctica, que les permitió modificar algunas de sus concepciones y pensar que es posible la enseñanza de la matemática desde el enfoque de resolución de problemas; al tiempo que sintieron confianza para desarrollar contenidos geométricos en el espacio de las prácticas educativas. Por otro, las docentes del Jardín pudieron compartir el “saber de la experiencia” (Contreras, 2013) desde otro lugar: asumieron el rol de docentes de la cátedra presentando sus propuestas pedagógicas y dando respuestas a las preguntas de las estudiantes.

En el equipo de cátedra, la experiencia de trabajo con las docentes de Inicial produjo conocimiento pedagógico que influyó en nuestras propias prácticas y en los modos de pensar las clases en íntima relación con el Nivel. Llevamos adelante una dinámica diferente, donde la teoría y la práctica se conjugaron para dar lugar a propuestas que contemplaron la diversidad y la inclusión en las salas. Hoy las docentes del Jardín tienen un lugar permanente en la cátedra para compartir lo que hacen y reflexionar sobre la acción.

Estamos convencidas de que se han fortalecido sentimientos de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuido sensaciones de aislamiento. En ese interjuego se puso en evidencia que aprender es un fenómeno social, en el cual la adquisición del nuevo conocimiento ha sido el resultado de la interacción de todas las personas que participamos en ese diálogo.

Hemos logrado “tender puentes” como dice Meirieu (1998), entre dos orillas diferentes y encerradas en sí mismas, con sus normas, pautas y modalidades de trabajo distintas, con saberes incuestionables, con otros tiempos, con formas totalmente dispares de enseñar la matemática.

Esos puentes permiten que el Jardín habite la cátedra universitaria y la cátedra sea parte de la sala.

## **Bibliografía**

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. & Sabelli, M. J. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007) La enseñanza. En Camilloni, A. (comp.) El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Brailovsky, D. y Salinas, S. (2004). Trabajo en equipo y pareja pedagógica en los jardines de infantes: el lugar del vínculo en la didáctica. En Revista Claves en Psicoanálisis y Medicina, año XIII, Nro. 21. Recuperado de <https://glosarioeducativo.wikispaces.com/file/view/Trabajo+en+equipo+y+ppg.pdf>
- Castro, A. (2000). Actividades de exploración con cuerpos geométricos. Análisis de una propuesta de trabajo para la sala de cinco. En Malajovich, A. (comp), Recorridos didácticos en la educación Inicial (pp 175-202). Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, J. (2013). Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Barcelona.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. y Quevedo, A. (2010). Aprender y enseñar en la cultura digital, VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana.
- Meirieu, P. (1998) Frankenstein Educador. Barcelona: Laertes.
- Quaranta, M. & Ressa de Moreno, B. (2004). El copiado de figuras como un problema geométrico para los niños. En Saiz, I. Enseñar matemática. Números, formas, cantidades y juegos. Colección de 0 a 5. N° 54. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sadovsky, P., Quaranta, M. E., Becerril, M., García, P. & Itzcovich, H. (2014) Producción matemático-didáctica a propósito de una experiencia de planificación en el marco de un trabajo colaborativo entre maestros e investigadores. Proyecto de Investigación, Universidad Pedagógica. Buenos Aires: texto del Seminario doctoral de la UBA en Investigación en Didáctica de la Matemática. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-58262016000300009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-58262016000300009)

- Sadovsky, P. (2005). La Teoría de las Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. En Alagia, H., Bressan, A. & Sadovsky, P. Reflexiones teóricas para la Educación Matemática. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Spakowsky, E. (2006) Formación docente y construcción de la identidad profesional en Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Ana Malajovich (comp.) Buenos Aires: Siglo XXI.

# Los dibujos dicen...Una experiencia en la formación inicial de las Profesoras y Licenciadas en Educación Inicial en la Universidad Nacional de San Luis

Graciela Yáñez - Emma Perarnau - Alejandra Orellano

[gbyanez@unsl.edu.ar](mailto:gbyanez@unsl.edu.ar)

UNSL-FCH

## Resumen

En el segundo cuatrimestre de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial en la Facultad de Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, nuestras estudiantes cursan la asignatura “La educación Inicial en el contexto actual” ubicada en el Campo de la Formación Específica dentro del Plan de Estudios.

Una de las primeras tareas que realizamos al iniciar el trayecto de formación en la asignatura está vinculada a recuperar las ideas o conocimientos previos que las alumnas han construido en torno a qué es y qué se hace en el Jardín de Infantes a partir de la realización de una serie de actividades entre las cuales se incluye la realización grupal de una representación gráfica a partir de la técnica del dibujo. La utilización del lenguaje visual está estrechamente vinculada a la posibilidad que la imagen tiene de expresar y comunicar los sabe-

res, conocimientos e ideas que las estudiantes han construido sobre el tema a partir de su experiencia cotidiana. En este sentido, se transforma en un recurso privilegiado para analizar cómo las estudiantes perciben, significan y simbolizan el ámbito en el que ellas desarrollarán su tarea como docentes y a partir de allí generar prácticas de enseñanza que promuevan aprendizajes significativos.

Traemos para compartir en este encuentro un primer análisis de las producciones realizadas por nuestras estudiantes durante los años 2016 y 2017 que dan cuenta de la persistencia de supuestos y creencias construidos socialmente en el proceso histórico de constitución de la Educación Inicial.

## **Introducción**

Todos los años, durante el segundo cuatrimestre del primer año, recibimos a las estudiantes que han elegido formarse como docentes y licenciadas en Educación Inicial en un espacio curricular denominado “La educación Inicial en el contexto actual”. Es la primera asignatura que las acerca a una serie de contenidos académicos vinculados a la comprensión de un nivel educativo complejo que ha sido – y todavía es- naturalizado como un espacio ajeno a las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas de la época con una fuerte mirada infantilizada y banalizadora respecto de las prácticas educativas que allí se desarrollan.

El recorrido de formación que se les propone está enunciado como preguntas, como brújulas que orientan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y sobre todo como invitaciones a repensar las diferentes problemáticas vinculadas a qué es y cómo se fue constituyendo históricamente la Educación Inicial, a las infancias y a los sujetos que enseñan y atienden a los niños.

Nuestra preocupación al comenzar el cursado de la asignatura es generar instancias en las que las estudiantes puedan valorizar la importancia que tiene la construcción de saberes y sentidos respecto de lo que significa cuidar, atender y educar a los niños y niñas pequeños. Así, las primeras tareas que realizamos al inicio de las clases están vinculadas a recuperar las ideas o conocimientos previos que ellas han construido en torno a qué es y qué se hace en el Jardín de Infantes ya que, aún cuando posibilitan “lo que se puede conocer en adelante” (Bentolina y Rinaldi 27:1998), también pueden constituirse en impedimentos para construir nuevos conocimientos.

En este trabajo, compartimos una de las experiencias realizadas con nuestras estudiantes en el trayecto de formación y algunos avances del proceso de

análisis de las producciones realizadas por nuestras estudiantes durante los años 2016 y 2017 que dan cuenta de la persistencia de creencias y supuestos contruidos socialmente en el proceso histórico de constitución del Nivel.

### **De dónde partimos**

Como formadoras nuestra preocupación es generar prácticas de enseñanza que interpelen a las estudiantes buscando reconstruir con ellas los saberes que las posicionen como sujetos sociales comprometidos con la Educación Inicial. Desde este lugar es que coincidimos con los aportes de Ausubel (1980) cuando sostiene que “de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”(24). Lo que el autor propone, entonces, es partir de los conocimientos o ideas previas de los alumnos como fundamento de la significatividad en el aprendizaje ya que todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos anteriores.

Estos conocimientos o ideas previas constituyen un conjunto de significaciones que cada sujeto ha ido construyendo sobre los objetos de conocimiento, como producto de sus experiencias cotidianas, de sus interacciones sociales y funcionan como marco asimilador a partir del cual se otorgan significados a los nuevos objetos de conocimiento. Bentolila y Rinaldi (1998) señalan algunas características que portan estos conocimientos previos: son construcciones personales; son implícitas, es decir, se ponen en acto en situaciones problemáticas de la vida cotidiana; presentan coherencia interna, característica que las hace bastante estables y resistentes y, por lo tanto, difíciles de erradicar con la instrucción; son pragmáticas pues buscan la utilidad más que la verdad; están impregnadas de valores, adhesiones, afectos, etc. siendo compartidas por otras personas. Siguiendo los aportes de Aisenberg (1994) en la medida en que los sujetos construyen el conocimiento en las interacciones con los objetos de conocimiento, las ideas sociales construidas están estrechamente relacionadas con el tipo de interacciones que viven de acuerdo a su pertenencia a diferentes grupos sociales. El sentido que tiene el trabajo con las ideas previas está orientado a facilitar y mejorar el aprendizaje de los nuevos conocimientos que desde la asignatura abordamos.

Para rescatar estos conocimientos previos proponemos una serie de actividades que son luego trabajadas con el grupo de estudiantes con el objetivo de visibilizar y cuestionar los significados contruidos en relación a lo que es el Jardín de Infantes. Estas propuestas incluyen la realización de una encuesta de

respuesta abierta individual, la representación gráfica de lo que para ellas es el Jardín de Infantes y la escritura en primera persona de un relato en el que recuperen recuerdos de su paso por el Jardín de Infantes, apelando a sensaciones, imágenes, objetos, olores, sabores, colores, etc.

La propuesta que incluye la utilización del lenguaje visual está estrechamente vinculada a la posibilidad que la imagen tiene de comunicar los saberes, conocimientos e ideas que las estudiantes han construido a partir de su experiencia en las interacciones sociales. La imagen, tal como la conceptualiza Mariana Spravkin (2000) es una representación simbólica portadora de una modalidad particular de expresión y comunicación que amplía los horizontes de las estudiantes en un espacio educativo hegemonizado por el dominio de la palabra. En su condición de lenguaje -de sistema de comunicación- la inclusión de la dimensión gráfica a partir de los dibujos permite explorar los significados construidos en relación a un tema ya que configuran narraciones gráficas en las que están presentes tanto aspectos subjetivos como aspectos histórico-culturales. Anne Cambier (1999) explica que el valor significativo del dibujo “hace referencia, necesariamente, a informaciones aprendidas, memorizadas, comunes a gran cantidad de sujetos de una misma edad y de una misma cultura” y añade que “la concreción gradual del dibujo traspone una concepción del objeto que implica a la vez referencias a las apariencias, al saber colectivo, a la experiencia individual; numerosas connotaciones de orden afectivo o fantasmagórico acompañan inevitablemente los vagabundeos del dibujante” (22-23). Si bien en esta ocasión se pone el énfasis en los aspectos narrativos de las imágenes realizadas, también se recupera el aspecto plástico, en particular las relaciones que establecen los diferentes elementos que constituyen la imagen entre sí y en el espacio gráfico. En este sentido, el uso de la imagen elaborada a partir de la técnica del dibujo se transforma en un recurso privilegiado para analizar cómo las estudiantes perciben, significan y simbolizan el ámbito en el que ellas desarrollarán su tarea como docentes.

En el caso particular de las significaciones respecto de lo que es y qué se hace en el Jardín de Infantes están fuertemente atravesadas por una serie de supuestos y creencias que tienen su origen en algunas tradiciones construidas en el proceso histórico de constitución del Nivel Inicial. Autoras argentinas como Harf y Sarlé, entre otras, han reflexionado en algunas publicaciones sobre la persistencia de una serie de mitos – en tanto representaciones estereotipadas- y de postulados pedagógicos que tienen sus raíces en la tradición. Tanto unos como otros están arraigados socialmente y atraviesan la vida cotidiana

de las instituciones sostenidos tanto por los docentes como por los padres. Entre estos supuestos y creencias recuperamos aquellos que se vinculan con la persistencia de una mirada infantilizada y banalizadora del Jardín de Infantes, del lugar del juego y del conocimiento en las propuestas didácticas destinadas a los niños y las niñas.

### **Relato de la tarea**

El primer día de clases les proponemos una actividad de producción gráfica que tiene como elemento disparador la pregunta *¿Qué el Jardín de Infantes?*. La elección de usar esta denominación al referirnos a la Educación Inicial permite una mayor comprensión respecto de la tarea que se les demanda a las estudiantes debido a que la mayoría han tenido la experiencia de asistir a salas de Jardín de Infantes y por lo tanto, han construido una serie de saberes que les posibilita representar esa realidad. Se les solicita que, individualmente, escojan una palabra que lo definan y que posteriormente se organicen en grupos pequeños para elaborar una frase que incluya todas las palabras. Cuando esta parte de la tarea está realizada se les proporciona la última consigna que consiste en la elaboración de una imagen (con la técnica del dibujo) que dé cuenta de la frase construida grupalmente. Se aclara que lo importante no es la calidad estética de la representación gráfica sino su valor narrativo, la capacidad de comunicar lo que ellas han construido como “idea” de lo que es un Jardín de Infantes. Para la realización de los dibujos las integrantes del equipo docente les facilitan los materiales de trabajo: hojas A3, lápices de colores, marcadores y fibras. Tras un tiempo prudencial que no excede de los 30 minutos, los grupos comparten con el resto de las compañeras su producción leyendo la frase y describiendo su producción gráfica. Es importante destacar que durante la actividad la mayoría de las estudiantes se abocan al trabajo con buena predisposición y entusiasmo dividiendo la tarea grupal de acuerdo a las habilidades en el uso de las herramientas y materiales a su disposición.

### **¿Qué muestran los dibujos?**

Organizamos el análisis de los cuarenta y ocho (48) dibujos que fueron realizados por las estudiantes que cursaron la asignatura en los años 2016 y 2017 en dos momentos. Durante el primero realizamos una clasificación de los mismos teniendo en cuenta el espacio físico en el que se desarrollan las situaciones: la sala y el patio de juegos o el ingreso al edificio del jardín encon-

trando veinticuatro (24) dibujos en el primer caso y veinte (20) en el segundo. Cabe aclarar que cuatro (4) dibujos quedaron fuera de esta clasificación debido a que las estudiantes eligieron imágenes simbólicas como el juego de la rayuela, como el primer escalón de una escalera que simboliza el sistema educativo, como una “cajita de sueños” y una escena en la que se representa una pata y sus patitos acompañando la siguiente frase “La curiosidad del pato juguetero se alimenta de amor en su rincón”. Estas particulares representaciones no fueron analizadas para el presente trabajo.

En el segundo momento procedimos a identificar los aspectos comunes entre los dibujos poniendo el énfasis en los elementos que representan los personajes y las actividades que realizan en tanto dan cuenta de la vida cotidiana en este nivel educativo: la presencia de maestra y de los niños, situaciones de juego (libre o reglado), situaciones de aprendizaje de conocimientos, prácticas que podemos enmarcar en el proceso de socialización y ornamentación de las salas.

En el espacio que representa el patio o el ingreso al edificio del jardín hay árboles de gran tamaño, césped, flores (algunas de mayor tamaño de los niños) y juegos como toboganes, columpios, sube y baja, calesitas, areneros y algunos juguetes como pelotas y autitos. En el cielo algunas nubes y soles de gran tamaño. El edificio del jardín está representado como una edificación de gran tamaño, con una puerta de acceso importante y en algunos de los casos está presente la bandera así como un cartel que lo identifica. En algunos han dibujado un camino al final del cual está la maestra esperando a los niños con una sonrisa. Solo en un caso aparece la familia -a partir de la presencia de los padres- que atraviesan junto a un niño un pórtico de un tamaño importante. La mayoría de los *niños y niñas* están vestidos con un delantal con colores diferenciando los sexos, en el caso de las niñas el color rosado es el que prevalece. Se los representa jugando en los juegos del patio solos, compartiendo la actividad con un compañero o parados al lado de la maestra. Cabe destacar el uso abundante de corazones como signo de amor, letras, números y la presencia de notas musicales como representación de la música. También aparecen representadas -en forma de nube- escenas imaginadas por los niños mientras juegan en el patio. En un dibujo los niños, que están jugando en los juegos del patio, tienen en sus manos unos globos decorados con números y letras. El lugar de la *maestra* es, mayormente, de observadora o acompañante en las actividades que los chicos realizan siendo dos los dibujos que la muestran en posiciones activas junto a ellos, por ejemplo, tomándolos de la mano o representando la

acción de cantar (a partir de la presencia de las notas musicales). En tres casos se la muestra esperándolos con una gran sonrisa y los brazos abiertos. Están vestidas con delantales que reproducen el modelo usado por los niños.

Por su parte, en el grupo de trabajos en los que el espacio físico representa la sala de Jardín se evidencia la presencia de mesas y sillas pequeñas destinadas a los niños, estanterías con libros y juegos didácticos, contenedores de juguetes, percheros con prendas y mochilas colgadas y en un lugar central en el espacio gráfico la presencia del pizarrón. Las paredes de las salas están ornamentadas con abecedarios, carteles con vocales y rectas numéricas y en menor medida otras ilustraciones (mariposas, globos). En muchos dibujos en el pizarrón se encuentran escrituras, muchas de ellas referidas al clima. En ningún dibujo se representan elementos característicos del rincón del hogar. Los niños y las niñas realizan diferentes acciones: juegan sentados en el piso con materiales didácticos lúdicos, construyen con cubos (con letras o números en sus caras), dibujan y pintan sentados alrededor de las mesas, cantan y escuchan atentamente mientras la maestra hace títeres o les cuenta cuentos. En un solo dibujo se representa una situación de juego dramático por parte de una niña. Si bien en los protagonistas de las escenas son los niños y niñas, la maestra está representada en casi todos los dibujos en una posición activa: contando cuentos, haciendo títeres, cantando, enseñando las letras frente al pizarrón, dando consignas en actividades plásticas, acompañando en la resolución de juegos y consolando a niños que lloran. En dos de los dibujos se muestran situaciones en las que se ponen en juego el aprendizaje de prácticas sociales significativas: compartir, colaborar con los compañeros en la resolución de tareas.

Sólo en tres dibujos hay ausencia de un espacio físico representado así como también de adultos. En ellos el/los niñas y niños juegan solos con objetos o imaginan diversas actividades que se realizan en la sala (dibujos, juguetes, material didáctico lúdico).

Una primera lectura de las representaciones gráficas elaboradas por nuestras estudiantes nos permitió generar dos categorías para un primer análisis de los datos: “El Jardín de Infantes como patio de juegos” y “El Jardín de Infantes como espacio para aprender”. Para la exposición compartimos algunos avances de lo indagado introducidos por algunas de las frases construidas por las estudiantes.

El Jardín de Infantes como patio de juegos

*“El Jardín de infantes es un lugar hermoso, divertido, donde hacemos amigos, aprendemos jugando y en libertad”*

*“El jardín de infantes es un rincón de alegría, amor, dibujos y juegos”*

*“En los juegos como el tobogán, además de diversión se aprende a usar el cuerpo y la imaginación”*

Tanto estas frases como las representaciones gráficas realizadas por las estudiantes muestran una mirada romántica que da cuenta de uno de los supuestos y creencias sostenidos socialmente en torno a lo que es el Jardín de Infantes: un espacio alegre y divertido destinado a la infancia feliz. El entorno natural caracterizado a la manera de un jardín, recuerda imágenes asociadas a las primeras instituciones destinadas a atender y educar a los niños pequeños representadas en metáforas que son ya parte de la tradición pero que siguen teniendo vigencia. Como ejemplo, la canción de Margarita Ravioli que dice “Esta sala es un jardín, cada niño es una flor, la maestra es la jardinera que los cuida con amor”. La maestra es representada en una actitud de espera, de observadora, de acompañante del niño en su proceso de crecimiento, tarea que es legada, en parte, por la familia. El juego que, acordando con Liliana Dente (2009) *“es expresión del patrimonio social y cultural, es posibilitador de creatividad, imaginación y fantasía y es también un espacio de construcción de conocimiento en el que se evidencia el proceso cognitivo y en el que el mundo interno y el mundo externo del sujeto se articulan”* está en estos dibujos más asociado a una actividad espontánea, libre y divertida en la que los adultos no tienen participación. Esta mirada romántica y banal de las instituciones que atienden a los niños y niñas y de las actividades que allí realizan los niños desconoce la función social que tienen como espacios privilegiados de socialización, cuidado y enseñanza.

El Jardín de Infantes como espacio para aprender

*“El Jardín de Infantes es el lugar de aprendizaje y conocimiento personal del niño y la base de toda formación como ciudadano”*

*“El aprendizaje mediante el juego”*

En el Jardín de Infantes se enseña y se aprende. Así lo muestran los dibujos y frases elaborados por las estudiantes que enfatizan la realización de acciones por parte de la maestra y los niños que dan cuenta de situaciones de

enseñanza y de aprendizaje, en su mayoría, a través de situaciones lúdicas. El juego entra a las salas en el formato del “jugar para” aprender contenidos matemáticos (como juegos de cartas, loterías), nociones (rompecabezas, encajes planos, encastrés) o relacionados al aprendizaje de la lectoescritura. El juego simbólico o socioprotagonizado está casi ausente ya que se ha llegado al extremo de la desaparición de los rincones -espacio privilegiado para que este tuviera lugar- y a una rigidización de los espacios y materiales (casi sustitución de materiales desestructurados de juego por rectas numéricas, abecedarios, entre otros). La presencia de la maestra frente al pizarrón y los niños sentados frente a ella muestran la fuerte impronta que tuvo el proceso de primarización que sufrió el Nivel a partir de la Ley de la Ley Federal de Educación y la incorporación de contenidos clasificados por áreas disciplinares. Esta forma de organizar los saberes a ser enseñados, que se ha consolidado como un nuevo supuesto, revela “*un cierto espejamiento, un cierto isomorfismo con el currículum de la escuela primaria*” al incorporar una serie de contenidos que hasta el momento eran propios de ese nivel educativo, vinculando la alfabetización sólo al aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo. La misma rigidez se evidencia en los dibujos que representan a los niños realizando actividades plásticas ya que todos están haciendo lo mismo, con los mismos materiales siguiendo el modelo dibujado en el pizarrón.

### **A manera de cierre**

No nos cabe ninguna duda que como formadoras de futuras docentes y licenciadas en Educación Inicial nos cabe una tarea importante. Trabajar junto a las estudiantes para visibilizar y contraargumentar las significaciones sobre lo que es y se hace en el Jardín de Infantes implica no sólo aportar nuevos saberes sino cuestionar su propia biografía escolar cargada de vivencias vinculadas con lo afectivo. Concibiendo el recorrido de su formación como un espacio de continua reflexión sobre estas significaciones construidas puede permitir a las estudiantes posicionarse como sujetos sociales comprometidos con capacidad para transformar las prácticas instituidas que se realizan en las instituciones que atienden a los niños pequeños.

### **Bibliografía**

Aisenberg, Beatriz (1994) “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos” en Aisenberg y Alderoqui *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

- Bentolila, S y Rinaldi, M (1998) “Epistemología y Didáctica: Reflexiones en torno a algunos obstáculos en la enseñanza de las Ciencias Sociales para maestros” en *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Concepciones y prácticas*. Revista Alternativas. San Luis, Argentina. L.A.E.
- Cambier, Anne (1999) “Lo que significa dibujar” en Wallon, Cambier y Engelhart *El dibujo del niño*. México. Siglo Veintiuno editores.
- Dente, Liliana (2009) Clase 9 “El juego en el Nivel Inicial”- Curso de Posgrado “Educación Infantil y Primera Infancia” FLACSO.
- Novak, J. (1980) *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, España. Editorial Alianza.
- Spravkin, Mariana (2000) *Cuestión de imagen. El sentido de la Educación Plástica en la escuela*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Terigi, Flavia (2002) “Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar”. OEI, Documento presentado en el IV encuentro internacional de Educación Inicial y Preescolar El currículo y los retos del nuevo milenio, Cuba.

# La formación en la práctica profesional desde la voz de las estudiantes avanzadas

Ana Clara Yasbitzky - María Sol Visnivetski

acy@bvconline.com.ar

UNS

## Resumen

En este trabajo presentamos algunos avances del proyecto de investigación “La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales” (2017-2018). Sostenemos como hipótesis que la formación de los docentes universitarios tiene efectos en la “curricularización” de las prácticas profesionales. En otras palabras, el objetivo que nos planteamos es reconocer los modos en que la formación de los docentes universitarios incide en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes, programas y clases.

Puntualmente en esta oportunidad, analizamos algunos dispositivos curriculares y experiencias de formación en la práctica profesional de la carrera de Profesorado en Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur, desde la perspectiva de las estudiantes avanzadas. En particular, nos interesa relevar la incidencia y la valoración que ellas hacen de las distintas propuestas formativas de las que participan como estudiantes de la carrera. El trabajo recupera las

voces de estudiantes de tercero y cuarto año, relevadas a través de grupos focales, en el marco de un diseño cualitativo de investigación.

## **Introducción**

El proyecto grupal de investigación “La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales”, gira en torno a la formación de los profesores que se desempeñan en el ámbito universitario y a la incidencia que la misma tiene en la enseñanza de las prácticas profesionales. En el transcurso de 2017, se tomaron tres casos conformados por tres carreras diferentes en dos universidades. Uno de ellos lo constituye el Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur.

La hipótesis de investigación sostiene que la formación de los docentes universitarios en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales se vincula con distintas alternativas de “curricularización” de las mismas. Es decir que esta formación incide en los modos diversos en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes, programas y clases, y también en los sentidos que los estudiantes le atribuyen a la práctica profesional. De esta manera, nos proponemos contribuir a la construcción de conocimiento relativa a las decisiones que toman los docentes en sus programas y propuestas de clase vinculadas a la enseñanza de las prácticas profesionales. Asimismo, recuperamos la visión de las estudiantes respecto de los aportes que la formación hace al aprendizaje de las prácticas profesionales en el transcurso de la carrera.

La investigación se realiza desde un enfoque cualitativo, bajo la modalidad de estudio de casos. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos son la observación de clases, la entrevista, el grupo focal y el análisis documental. Utilizamos un enfoque metodológico que habilita el abordaje del entramado particular que se teje entre dispositivos institucionales de formación de la docencia universitaria, propuestas curriculares, prácticas de enseñanza y sujetos pedagógicos.

En el caso de esta ponencia, compartimos la visión que las estudiantes avanzadas de la carrera tienen sobre los dispositivos curriculares y las experiencias de formación en la práctica profesional que ofrece la carrera.

## **Contextualización curricular**

El Plan de Estudios de la carrera establece una formación de 4 años de duración, estructurada a partir de 3 campos: de la Formación General, de la

Formación Específica y de la Formación en la Práctica Profesional. Este último campo se constituye como eje vertebrador e integrador del diseño curricular al vincular los aportes de los otros dos campos al “análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos institucionales y sociales” (Texto ordenado plan de estudios Profesorado de Educación Inicial, 2014: 3).

La propuesta de formación recurre a dispositivos curriculares graduales y progresivos de vinculación entre los contextos de formación y los de actuación desde el primer año de cursada y a lo largo de la carrera. Por ello, establece un espacio de Práctica Docente por cada año de la carrera. Durante la entrevista que realizamos al vicedirector, este enfatizó el carácter de complejidad progresiva que van adquiriendo los espacios de práctica profesional a lo largo de los años:

*“Nadie va el primer día a dar una clase en el jardín (...), pero sí va conociendo experiencias educativas más amplias que le van permitiendo meterse de a poco en la lógica, en las tradiciones, en la cultura institucional propia de un jardín de infantes”.*

A lo largo del plan de estudios, observamos que existe por año una mayor cantidad de materias pertenecientes al Campo de la Formación Específica, en comparación con el Campo de la Formación General. Las materias correspondientes a este último campo, apuntan, según el Plan de Estudios, a una “formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socioculturales diferentes” (Plan de Estudios, 2009: 8). Por otra parte, el campo de la Formación Específica “se orienta al estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza, la didáctica y las tecnologías educativas, así como al de las características y necesidades de los alumnos del nivel para el que se forma. Asimismo abarca la formulación de estrategias de acción profesional para el nivel” (Plan de estudios, 2009: 9). Las asignaturas correspondientes a este campo toman diferentes formas en los distintos años de estudio. Se presenta una primera aproximación a las disciplinas en el inicio de la carrera; una prevalencia de Didácticas específicas y Psicologías del Desarrollo y del Aprendizaje, en el segundo año; una variedad de talleres, en el tercero y ateneos, en el cuarto. Según el plan de estudios, estos últimos “trabajan sobre los problemas que surgen en la práctica

a la hora de enseñar las disciplinas en el nivel respectivo” y por lo tanto “los contenidos resultan de emergentes de la práctica” (2009: 36)<sup>1</sup>.

Observamos en esta variación de los formatos propuestos, un acercamiento progresivo y creciente a las prácticas profesionales y sus problemáticas.

### **Experiencias de formación desde la perspectiva de las estudiantes**

Las estudiantes reconocen que, a lo largo de su trayectoria, han sido parte de experiencias significativas, que han incidido positivamente en su formación como profesionales de la educación para el nivel inicial. Especialmente, destacan aquellas en las que han podido configurar una mirada crítica y problematizadora de la realidad del nivel.

*“...a muchas nos cambió la forma de ver que teníamos, el cómo se ve al docente. Por ahí cuando nosotras empezamos la carrera, sí teníamos esta cuestión de ‘el docente tierno, bonito, que le da mucho cariño a los nenes’ y en el transcurso de la carrera fuimos viendo cuán importante es la formación, tener marcos teóricos que sustenten lo que nosotros estamos haciendo para que no digan ‘van a jugar con los nenes al jardín’ sin involucrar lo pedagógico y esa forma de nosotras también hacernos valer, hacer valer nuestra profesión...” (Estudiante 1 - Focus group 1).*

*“nos hizo ver algo que nosotros no sabíamos y que al ir al jardín nos dimos cuenta que realmente no era como nosotros creíamos. Vimos una cantidad de estereotipos o que pensábamos que eran de una manera y eran de otra: horarios, planificar, actividades, juego...” (Estudiante 1 - Focus group 2).*

*“...cuestiones que nosotras teníamos arraigadas desde nuestra propia biografía escolar que no sabíamos que las teníamos y de buenas a primeras las empezamos a revisar, las canciones, los saludos, todas estas cuestiones que a nosotras nos costó un montón des-apropiarnos (...) hoy me parece que estamos en un lugar en el que podemos decir ‘no, esto yo no lo voy a cantar porque me parece que ya no tiene sentido, o lo podés*

---

<sup>1</sup> Nos parece interesante destacar la inclusión de los ateneos como formato que pretende dar respuesta a la preocupación acerca de las posibilidades concretas que desde la formación se habilitan para pensar las prácticas reflexivamente. En este sentido, el ateneo se plantea como un espacio curricular adecuado para analizar y evaluar situaciones reales seleccionadas y discutir las razones que fundamentaron las decisiones tomadas. Así, la pregunta acerca de si es posible preparar a los docentes para entender las prácticas desde referentes teóricos, encuentra en el ateneo una posible respuesta. Como sostiene España “enseñar y aprender a reflexionar sobre la práctica es una tarea muy compleja, pero ineludible en el trayecto de la formación docente” (en Sanjurjo, 2009: 152).

*repensar y decir ‘¿para qué?’ ‘¿y yo digo esto para qué?’, cuál es el sentido, cuál es el propósito...’ (Estudiante 3 - Focus group 1).*

Por otra parte, un aspecto muy marcado durante los grupos focales es la percepción por parte de las estudiantes de la falta de adecuación de las propuestas de distintas materias al nivel inicial. Cuestionan los planteos “demasiado teóricos”, desvinculados de las problemáticas específicas de las instituciones que atienden a niños pequeños. Por ejemplo,

*“Yo creo que las didácticas específicas no se abocan al nivel. Había una materia que te daba textos de primaria...! O de España! (...) no había forma de aplicarlo! (...) Me parece una lástima que en 4 años de carrera haya materias como las didácticas que deberíamos verlas bien en el nivel y no se aprovechen. ” (Estudiante 3 - Focus group 2).*

*“...hay muchos docentes que (...) se enfocan en cuestiones que dan ellos en su ‘Profesorado de Historia’ o en su ‘Profesorado de Geografía’ y que por ahí para nosotros no aporta tanto porque no conocen lo que es el trabajo de campo en un jardín. O sea que saben muchísimo y tienen la teoría clarísima y podés hablar horas pero que a nosotras no nos sirve para incorporarlo a nuestras prácticas” (Estudiante 1 - Focus group 1).*

Estos cuestionamientos ponen de manifiesto una de las tensiones más desarrolladas y debatidas en el campo pedagógico y didáctico: la relación entre la teoría y la práctica y los modos en que desde la formación se ha intentado resolverla.

En este sentido, los comentarios de las estudiantes que inicialmente referían a la falta de adecuación al nivel, desembocan en otros que ponen de manifiesto la circulación de una concepción de relación de aplicación entre teoría y práctica o de “bajada” de la primera sobre la segunda. Compartimos algunos de ellos por su significatividad:

*“...lo que vemos es que traen [algunos profesores] materiales nuevos o se ponen a jugar con nosotras y cosas innovadoras o, no sé, como que desestructuran un poco la clase, bajan un poco de la teoría y nos hacen sentir más partícipes de la situación y realmente sentís que es algo que podés llevar al jardín, los cuentos, las clases...”. (Estudiante 3 - Focus group 1).*

*“... lo que para nosotras era teoría, la hicimos práctica con esto de que los profesores la hacían más plástica, ellos venían con esa teoría que muchas veces parece aburrida y la amasaban para que nosotros la podamos incorporar y hoy nosotros la aplicamos en nuestro trabajo en el jardín, en nuestra práctica, pero ya no la tenemos ‘la leí de este autor y lo tengo que rendir’, sino que lo incorporamos, lo interiorizamos...” (Estudiante 1 - Focus group 1).*

Si bien las estudiantes utilizan frecuentemente la idea de “aplicación” en las entrevistas, consideramos que lo hacen desde una genuina preocupación por avanzar en la adquisición de un saber práctico, de un saber hacer, que oriente la intervención. Es decir, no expresa un punto de vista meramente técnico, que espera de la formación una receta que sirva para todo tiempo y lugar. Así, la demanda por una mayor aplicación remite a la necesidad de contar con ciertos esquemas prácticos de acción. Davini hace un planteo similar cuando propone que la formación inicial debe promover la *modelización de las prácticas*. Según la autora, “el énfasis en la reflexión también ha llevado a soslayar (...) la necesidad y la importancia de los andamios, lo que tiene que ver con (...) la enseñanza de criterios didácticos para la acción docente”. Y más adelante agrega: “será importante recuperar los aportes de la didáctica, entendida no como tecnicismo, sino como la disciplina que brinda criterios, normas y metodologías para la enseñanza, sobre los cuales los docentes pueden organizar sus propias estrategias, estilos y configuraciones de enseñanza” (2015:123-124).

Con relación a los formatos curriculares que adquieren las asignaturas, las estudiantes reconocen en los ateneos una opción interesante, por la posibilidad de enriquecer sus saberes relativos a la práctica profesional. Por ejemplo, mencionan que en el Ateneo *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*,

*“...trabajamos un montón de cosas (...) porque nos sentaba en ronda y nos hacía leer en voz alta, nos hacía narrar, nos hacía leer y esas cosas nos sirven un montón...” (Estudiante 2 - Focus group 1).*

Sin embargo, también alertan acerca de ciertas dificultades en su implementación. En este sentido, plantean que no todos los ateneos han cumplido esa función:

*“Son una carga, no una ayuda. (...) El concepto de ateneo, si realmente fuera un espacio de debate, un espacio de intercambio para resolver situaciones y todo, buenísimo, nos hubiera recontrá servido” (Estudiante 1 - Focus group 1).*

En otros casos, las críticas señaladas recaen en la formación de las profesoras que los tienen a su cargo. Por ejemplo,

*“las docentes no sabían qué decirle porque no tenían ni idea cómo se trabajaba eso en el jardín, en el nivel inicial. Entonces como que también está apuntado mal desde ese lado, que las mismas profesoras no te sepan ayudar, ya ahí estamos en problemas...” (Estudiante 2 - Focus group 1).*

*“Porque también son docentes universitarias ellas, nos vuelve a pasar lo mismo que con las didácticas.” (Estudiante 3 - Focus group 1).*

Observamos en el discurso de las estudiantes que más allá del formato o estructura curricular de las materias, existe coincidencia con respecto a su percepción de la necesidad de encontrarse, en el transcurso de su formación, con docentes que conozcan la realidad del Nivel Inicial, además de sus disciplinas específicas:

*“Lo que pasa, me parece, (...) que muchos docentes especialistas en sociales, en naturales y demás, no son docentes de nivel inicial entonces no tienen ni idea a veces de cómo se planifica en el nivel inicial y nos piden bueno, sí, objetivos y actividades más o menos para ver qué queremos hacer pero no saben, o sea, no han ido al jardín realmente, han trabajado eso o han probado...” (Estudiante 1 - Focus group 1).*

En este sentido, nos preguntamos acerca de la incidencia que tiene la variación de formatos curriculares (ateneos y talleres, entre otros) en los planes de estudio, cuando la formación de los docentes universitarios que los tienen a cargo no da cuenta de un conocimiento acerca del nivel educativo para el que se está formando, en este caso, el nivel inicial. Pareciera que la experiencia del teórico o experto en su campo, no alcanza si no es capaz de reflexionar sobre su conocimiento, para que éste se convierta en algo de valor para la formación docente y la enseñanza en otros niveles.

Al respecto, es interesante remarcar que las estudiantes no establecen una relación necesaria entre el conocimiento acerca del nivel y el hecho de haber

trabajado como docente de sala (es decir, tener título y haber ejercido como maestra jardinera). Los comentarios que siguen permiten dar cuenta de ello:

*“...por su formación, yo creo que por ejemplo X [menciona a la profesora de uno de los ateneos] recorría mucho los jardines, veía cómo se trabajaba. Ella decía que no tenía experiencia, entonces iba y nos veía en Maternal y veía otros maternales y otras docentes para después traerlo a nosotras, como que se formaba para ponerse en el lugar de la docente y en qué es lo que aporta su materia a nuestra formación” (Estudiante 1 - Focus group 1).*

*“Una buena experiencia fue la que tuvimos en Filosofía de la educación. Hablamos de las dictaduras, de cómo insertar la memoria en un jardín; cómo se pueden trabajar ciertas estrategias que uno utilizaría para que esos tremendos actos no se repitan. Abí hablamos bastante del nivel. (...) Se nota que la docente se quiere involucrar con el nivel (...) De hecho nos dijo que el año que viene seguramente nos vaya a observar para no enseñar desde un lugar ajeno. Porque ella es profesora de la universidad pero se interesa por nuestras experiencias, siempre nos pregunta, siempre quiere que relacionemos” (Estudiante 1 - Focus group 2).*

Como puede observarse, las estudiantes valoran y rescatan de sus profesores (siempre refiriéndonos al aprendizaje de la práctica profesional) la capacidad de construir y hacerse de un conocimiento de las situaciones que suelen presentarse en los jardines de infantes y maternales, y de las problemáticas que los atraviesan; así como de promover la reflexión sobre las prácticas del nivel a partir de los contenidos que aportan sus disciplinas. Esto también puede advertirse claramente en el diálogo que mantienen dos estudiantes:

*“- Algunos docentes saben un montón de su cátedra pero no tanto del nivel. Y nos cuesta muchísimo hacer el traspaso. Nos ha pasado bastante eso. Por eso tener docentes así, comprometidas con el nivel y que te ayuden a focalizar tu mirada... cosas más personales de su experiencia, también nos sirve un montón.*

*- Sí, como también tuvimos docentes que fueron toda su vida maestras jardineras y ahora están en la docencia a profesionales, y te quieren inculcar lo que ellas piensan y eso es lo único que está bien. Y vos no te podés correr de esa mirada porque está mal. (...) Específicamente, a X [nombran a una profesora] la tenemos en práctica docente como ayudante. Ella focaliza todo el tiempo en que fue maestra, directora, todo lo que fue!... pero tiene una mirada en ciertos aspectos medio cerrada” (Estudiantes 2 y 3 - Focus group 2).*

Ávalos (2009) advierte sobre el énfasis reciente en torno al conocimiento práctico de la enseñanza, que no debe realizarse en detrimento de la formación teórica. Si bien el cambio producido tiene la ventaja de inclinar la balanza, luego de décadas de currículos academicistas y deductivos o consecutivos, en los cuales la práctica sólo constituía un campo de aplicación de la teoría; de ser mal interpretado e implementado, puede transformarse en un conocimiento casuístico que no proporciona suficiente base objetiva para la toma de decisiones y el análisis de las situaciones pedagógicas a las que los docentes se enfrentan (Vezub, 2016). Agregamos también, que puede promover en las estudiantes prácticas meramente adaptativas, que se mimetizan con lo que se viene haciendo en el nivel, obturando el cuestionamiento, la revisión y la producción de prácticas alternativas.

Consideramos que queda planteado un debate interesante: si bien aparece como exigencia que los formadores tengan experiencia en el nivel del sistema para el que están formando, es necesario profundizar acerca de la cualidad o el contenido relevante de esa experiencia. Suele darse por sentado que haber estado al frente de un grupo de niños es de por sí formativo y trascendental. “Pareciera existir una sobrevaluación de la práctica en el aula *per se*, ante lo cual es posible preguntarse a qué tipo de experiencias se alude y si todas serían igualmente valiosas y relevantes para la formación docente” (Vezub, 2016: 10). Siguiendo esta línea de pensamiento, los años de antigüedad y de ejercicio profesional, no deben asimilarse mecánicamente a la *expertise*. No se trata de desmerecer los saberes de la práctica (que deben sistematizarse y transmitirse en los espacios de formación); sino de tener en cuenta que la experiencia práctica personal no puede ser un criterio excluyente si consideramos la tarea de formación de manera colectiva.

Como sostiene la misma autora, “de no mediar una práctica reflexiva, difícilmente el docente aprende de su experiencia. Además, si consideramos los profundos cambios ocurridos en los contextos de la escolarización y en los sujetos de aprendizaje, es probable que el haber sido maestro o profesor hace 15 o 20 años sea una experiencia insuficiente, dislocada o atemporal como para comprender lo que actualmente sucede en las escuelas” (2016: 11). La conversación entre las estudiantes compartida más arriba, da cuenta cabal de estos planteos.

## Palabras de cierre

De lo expuesto aquí, destacamos dos cuestiones por el interés que nos despertaron durante el transcurso de la investigación. Por un lado, la consideración unánime de las estudiantes entrevistadas con respecto a la necesidad de que su formación inicial esté, en gran medida, a cargo de docentes que manifiesten conocimiento de la realidad y las problemáticas del nivel, justamente para que pueda verse enriquecida la enseñanza de la práctica profesional.

Por el otro, los dispositivos y estrategias de enseñanza reconocidos por las estudiantes como de mayor potencia formativa, son aquellos que remiten a su implicación activa (por lo general organizada grupalmente) en actividades que exigen diseñar, elaborar y producir situadamente; pero que también requieren de la reflexión y fundamentación de lo realizado. En este sentido, encontramos que si bien las estudiantes recurren en sus dichos a la idea de aplicación, la formación en la práctica no es minimizada o entendida como una mera cuestión técnica; sino que es concebida en toda su complejidad, atendiendo a sus dimensiones ética, política, social y cultural (Davini, 2015). Las estudiantes reconocen a la docencia en el Nivel Inicial como una práctica humana y social que necesita siempre ser revisada y repensada a la luz de la reflexión y recreada a partir de la acción.

## Bibliografía

- Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En Vélaz de Medrano, C. y D. Vaillant. (eds.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Santillana-OEI.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- España, A. (2009). Los ateneos didácticos como dispositivos de formación y de socialización de las prácticas. En Sanjurjo, L. (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: HomoSapiens.
- Vezub, L. (2016). *Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores*. Disponible en <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>. ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile.

# Formación docente de primeras infancias en Ciencias Sociales

**Marcela Elizabeth Zatti - Martín Luis María Céparo -  
María Sonia Unrein**

**marceezatti@hotmail.com**

**FHAYCS UADER**

## **Resumen**

Desde la cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales I atendemos a la formación inicial de los/las futuros/as profesores/as que tendrán a su cargo la atención de las primeras infancias en diversas instituciones educativas pertenecientes a los niveles Inicial, Primario, Inicial y Primario con orientación Rural y Educación Especial. De ahí, nuestra preocupación por lograr una formación a partir de renovados enfoques tanto en lo que atañe a la didáctica como a las Ciencias Sociales.

Como las Ciencias Sociales son multiparadigmáticas, uno de los enfoques que se pueden considerar nos posiciona desde una mirada compleja, dinámica, multifacética de la realidad social, objeto de estudio de este campo de conocimiento a partir de conceptos estructurantes que permiten no solo comprender y analizar la densidad de la realidad social en tiempos de globalización, sino que brinda herramientas para poder abordar su enseñanza en diferentes niveles de formación.

En este sentido, nos interesa abordar este enfoque a lo largo de la formación inicial de en los diferentes Profesorados con el fin de que los y las estudiantes desnaturalicen y deconstruyan representaciones que abordan la enseñanza de las Ciencias Sociales de manera estereotipada desde un “paradigma tradicional” y las vuelvan a reconstruir a partir de procesos de enseñanza innovadores y actualizados tanto es aspectos en aspectos teóricos y epistemológicos como metodológicos.

### **Fundamentación del área. Un punto de partida para pensar la Didáctica de las Ciencias Sociales<sup>1</sup>**

Los nuevos enfoques consideran que una de las funciones de las Ciencias es desnaturalizar las representaciones de la realidad social que poseen muchos estudiantes -sin importar el nivel de formación en el que se encuentren- y al mismo tiempo, ofrecer un plus para analizar los discursos propios y ajenos que se construyen sobre esa realidad social. Este tipo de análisis requiere de enfoques interdisciplinarios que se influyeran, refuerzan, cooperen entre sí, en dónde cada disciplina aporte su especificidad sobre la realidad social e indague en la complejidad y multidimensionalidad de los hechos sociales.

*“En este sentido, podemos plantear que estudiar Ciencias Sociales es acercarse a la realidad social para comprenderla y para poder formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar, en el espacio público del aula, las socializaciones primarias de los grupos de referencia que cada estudiante posee” (Siede, 2010: 29).*

Del párrafo anterior se desprende, por un lado, que es necesario formar a los futuros docentes que tendrán a su cargo la atención de las primeras infancias en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva que atienda a la complejidad del área y a la enseñanza de la misma, a las diversas miradas y métodos que proporcionan disciplinas como Historia, Geografía, Antropología, Sociología, Economía y Ciencias Políticas, a las categorías y conceptos de análisis necesarios para mirar, leer y desnaturalizar la realidad social, al mismo tiempo, atender a sus propósitos y principios en un contexto de transformaciones y “metamorfosis” (Ianni, 1996) que nos convoca a problematizar esa realidad, hacer evidentes los conflictos, develar las contradiccio-

---

<sup>1</sup> Los aportes que se presentan en esta propuesta se conciben con los nuevos avances que analizan, estudian y teorizan la enseñanza de las Ciencias Sociales vigente en diversas cátedras correspondientes a diferentes Profesorados de Universidades Nacionales.

nes, las diversas lógicas e intereses que se ponen en juego. Una de las dificultades más frecuentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela deriva justamente, de las resistencias a desactualizar enfoques y contenidos en el aula (Varela, 2000).

Por otro lado, si recuperamos los fundamentos respecto a que el objeto de estudio de las Ciencias Sociales es la realidad social y que no se dispone de una referencia disciplinar específica sino de un análisis en conjunto para comprender y reflexionar sobre su complejidad, diversidad y dinámica, consideramos que en la didáctica de las Ciencias Sociales deben estar presente conceptos estructurantes organizadores claves, comunes en el área, dentro de ellos destacamos los de tiempo histórico/temporalidades; espacio social/espacio geográfico, sujetos sociales; cambio/permanencia, escalas de análisis, paisajes, diacronía / sincronía / simultaneidad, sociedad / naturaleza / ambiente, ritmos / velocidades / duraciones, complejidad/conflicto, multicausalidad / multiperspectividad, periodizaciones por mencionar algunos que son parte y estructuran a las Ciencias Sociales.

Finalmente, y desde este posicionamiento, consideramos que es fundamental recuperar los nuevos y renovados aportes de las disciplinas que constituyen el área. Atendiendo a los Diseños curriculares provinciales, haciendo hincapié en la renovación epistemológica y disciplinar en tres campos de formación, a saber: Historia, Geografía y Antropología, sin que ello signifique descuidar los aportes de la Sociología, la Economía o las Ciencias Políticas.

Los aportes provenientes de la historiografía centrados en una historia social (Silber, 2015) han permitido que en el ámbito de la enseñanza de la historia se incorpore la idea de proceso, lo que implicó la construcción de relaciones teóricas entre diversos datos en el contexto de un problema, permitiendo abordar todas las dimensiones constitutivas de la realidad social en una compleja trama de relaciones y vinculaciones. Esta idea de proceso, ligada a la de “contunuum histórico” (Varela, 2009: 73) se plantea en una dialéctica entre pasado, presente y futuro donde la seriación de los hechos permite la comprensión significativa de la multicausalidad, la duración de las temporalidades, los cambios y las permanencias.

En tanto que el estudio de los procesos y los conflictos sociales de la mano de las explicaciones multicausales posibilitan entender y comprender los fenómenos/hechos sociales, identificando las particularidades que cada uno presenta y lo diferencia de los demás, abordando las relaciones y vinculaciones entre dos o más dimensiones de la realidad histórico social dando cuenta de la

complejidad existente. Por su parte, las periodizaciones permiten ordenar y secuenciar los procesos sociales para los cuales es válido y necesario también, introducir los conceptos de diacronía y sincronía.

Mientras que la incorporación de nuevos sujetos históricos (marginados, mujeres, sectores populares, sujeto singular excepcional, etc.) trae aparejado la idea de conflicto y multiperspectividad, puesto que pone en evidencia que el accionar de los diferentes sujetos en un contexto determinado no es neutro y que éste genera tensiones y disputas entre los diferentes intereses, necesidades y motivaciones. Por último, la incorporación de nuevas temáticas -como las mentalidades, representaciones sociales, los miedos- en el marco de nuevas producciones historiográficas y de nuevas fuentes históricas, permiten poner la mirada en aspectos de la vida cotidiana.

En lo que respecta a los nuevos enfoques académicos de la Geografía radical (Zenobi, 2009) vinculados al trabajo con problemáticas sociales, políticas, ambientales; al estudio de casos que la realidad brinda a diario dando cuenta de los cambios y continuidades, discrepancias e intereses entre los diferentes sujetos sociales; a los enfoques multicausales que ponen de manifiesto la complejidad de la realidad social como de las relaciones sociedad-naturaleza y sus implicancias sociales, políticas, económicas, históricas, espaciales, mentales, posibilitan visualizar otras perspectivas disciplinares y estrategias de enseñanza que permitan contextualizar y explicar los fenómenos con el fin de propiciar la comprensión del espacio geográfico/social en su concreción, en sus contradicciones y sus transformaciones.

Es decir, “El espacio social construido por el trabajo humano no es más, al fin de cuentas, que la naturaleza reelaborada en un proceso histórico...” indica Vesentini (1987 citado por Zenobi, 2009: 103) arrojando luz a la idea de que toda la experiencia social está impregnada de temporalidad, por la cual, el espacio está en permanente transformación.

Asimismo, hay que tener en cuenta que en tiempos de globalización, ninguna sociedad puede explicarse en sí misma, ya que al estudiar la organización de un espacio determinado, como también ocurre con los procesos históricos, existen decisiones que se toman en otros espacios, a veces más vastos, que se materializan en una red de relaciones articuladas e interdependientes por lo que es imposible presentar el estudio de la realidad social, espacial e histórica en forma aislada o autosuficiente y para ello nada mejor que incorporar a la enseñanza de la geografía el concepto de interjuego de escalas de análisis.

Finalmente y posicionándonos en los nuevos aportes, desde la Antropología se ponen a debates fundamentos de la disciplina en cuanto a los estudios del “otro cultural” (Ramos, 2009). Este tema requiere necesariamente de posicionamientos y enfoques multidisciplinarios que sacan a la Antropología de sus medianeras y límites estrechos colocándola en el campo de las Ciencias Sociales a partir de los nexos y continuidades en cuanto al estudio de la realidad social.

Uno los conceptos centrales del conocimiento antropológico tiene que ver, entonces, con la cultura como sistema de manifestaciones tangibles y no tangibles que se transfieren entre los sujetos sociales a través del tiempo y que en la actualidad, atravesada por la globalización, está sufriendo una significativa hibridación que ponen en tensión las relaciones de poder, diversos procesos de dominación que a lo largo de la Historia han desembocado en genocidios, etnocidios y guerras.

Por lo tanto, abordar el concepto cultura en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales implica por un lado, considerar los quiebres y rupturas como asimismo sus continuidades a lo largo del tiempo y el impacto que ello genera en los diversos grupos sociales. Pero por el otro, es importante considerar desde la ética, que los antropólogos no trabajan con cosas del pasado o el presente, sino con restos materiales o humanos que dejaron/dejan los grupos sociales y en ellos las improntas de su legado patrimonial. En palabras de Ramos (2009), el vencedor ha dispuesto siempre de las cosas del vencido y junto a ellos de su cultura, su historia y su memoria. Situación que tiende a revertirse en el presente, dado que se han comenzado a restituir algunos restos materiales y humanos a sus comunidades de origen<sup>2</sup>.

### **Análisis de un caso: la ciudad de Paraná en imágenes**

En esta instancia proponemos analizar una serie de imágenes que hemos recolectado de una página local en la cual podemos extraer fotografías de la ciudad de Paraná que nos permiten aplicar el análisis propuesto en la parte superior<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Para el análisis de los conceptos estructurantes provenientes del campo de la Antropología en el contexto de las Ciencias Sociales, tomamos como ejemplo el caso del cacique Inacayal, cuyos restos fueron restituidos a su comunidad por el Museo de Ciencias Naturales de La Plata en 1994 y 2014.

<sup>3</sup> <https://www.facebook.com/paranahaciaelmundo/>. El uso de las redes sociales nos posibilita emplear ejemplos que son conocidos y cercanos a los estudiantes.

En el primer ejemplo podemos partir de la foto actual, que corresponde al edificio de un conocido bar céntrico contrapuesta a otra de principios del siglo XX. Estas imágenes nos permiten ubicarnos y plantear los conceptos de espacio social, los sujetos que lo habitan y lo transitan, su dinámica y transformación a lo largo del tiempo marcando cambios y permanencias, flujos y fijos, los sectores de la realidad histórica que cobran vigencia en cada momento retratado, la multicausalidad y multiperspectividad, entre otros. El trabajo a partir de preguntas habilita a poner en juego estrategias cognitivas complejas y a la vez reflexivas, que establezcan un diálogo con las imágenes para construir puntos de encuentro entre lo que ya se conoce y el nuevo concepto.



De igual manera, en este segundo grupo de imágenes se puede apreciar claramente la transformación del espacio (Costanera y parte del Puerto Nuevo), sus vinculaciones con conceptos como los de sociedad-naturaleza, ambiente/paisaje, a partir de tres momentos históricos (2002, 2009 y 2011) dando cuenta de las temporalidades como asimismo de las implicancias sociales, políticas, económicas, históricas, espaciales, mentales. También podemos observar los cambios y las permanencias, los usos, los sujetos y funciones sociales atribuidas en relación a la vida cotidiana, entre otras cuestiones que hacen a la complejidad, diversidad y dinámica de la realidad social en la que cada sujeto se encuentra inmerso, dando lugar a la alteridad y subjetividad en el contexto de la globalización.



## Palabras finales

Para reflexionar sobre ello recuperamos las palabras de Litwin quien reconoce que

*“La enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, con la certeza de que los estudiantes aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida...” (Litwin, 2008: 89).*

En este sentido, el planteo de la cátedra entiende que la formación docente requiere de diversas perspectivas teóricas y el análisis de las múltiples dimensiones de la realidad educativa inherentes a su rol, así como el dominio de los contenidos propios y relevantes de la especialidad profesional, la consideración y el conocimiento de las complejas dimensiones del sujeto de aprendizaje (que en nuestro caso se trata de múltiples y variados sujetos), el reconocimien-

to de lo contextual y su incidencia en la generación de esas representaciones y la asunción de actitudes de compromiso tendientes al cambio.

En este caso al trabajar a partir de conceptos estructurantes como propuesta, consideramos que deben primero ser los estudiantes de los profesorados, quienes corran la mirada de la llamada enseñanza “tradicional” o “currículo residual” (Siede, 2010) del área para adquirir competencias más complejas y globales.

Además, pretendemos brindar otras contribuciones a la formación docente, recuperando los aportes teóricos que brinda este enfoque de la enseñanza en las Ciencias Sociales a partir de un abordaje desde conceptos estructurantes con el fin de distanciar a los futuros docentes de situaciones de enseñanza pensadas desde y para otros tiempos y como asimismo, alejadas de las realidades sociales de los/las niños/as. Por otra parte, reconocer el contexto significativo que los conceptos estructurantes aportan a las propuestas de enseñanza, favorece instancias de problematización de la realidad social a abordar, contribuyendo a generar conflictos cognitivos. En este sentido, Paula Ghione (2012) dice que una enseñanza que tenga como núcleo la construcción de los conceptos estructurantes buscará proponer muchas situaciones de aprendizaje que les permitirá a los/las niños/as establecer relaciones específicas cercanas y lejanas a su propia cotidianeidad, de ahí la importancia de que los/las futuros/as docentes se formen en estos renovados enfoques en relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales.

### **Bibliografía**

- Ghione, Paula (2012). *La enseñanza de las Ciencias sociales. Aportes para la discusión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de Buenos Aires.
- Ianni, O. (1996). *Las ciencias sociales en la época de la globalización*. Disponible en <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/89.pdf>. Con ingreso agosto de 2017.
- Litwin, E (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós
- Ramos, M. (2009). *Etnocidios y genocidios: ‘nosotros’ y los ‘otros’*. En Insaurralde, M. (coord.) *Ciencias Sociales Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas (149-192)*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Siede, I. (2010). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En Siede, I. (Coord.) Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza (17-48). Buenos Aires: Aique.
- Silber, E. (2016). La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. En Pitluk, L. Las propuestas de enseñanza y la planificación en la Educación Primaria. El lugar del juego. Proyectos, unidades didácticas y secuencias didácticas (117-148). Rosario: Homo Sapiens.
- Varela, B. y Ferro, L. (2000). Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Buenos Aires: Colihue.
- Varela, C. (2009). Discusiones sobre la historia. En Insaurrealde, M. (coord.) Ciencias Sociales Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas (55-91). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Zenobi, V. (2009). Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar. En Insaurrealde, M. (coord.) Ciencias Sociales Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas (93-118). Buenos Aires: Novedades Educativas.



**EJE 2: Campos curriculares, propuestas  
didácticas y prácticas pedagógicas  
acerca de la educación infantil: lo que  
se enseña y aprende.**

---



# **El desafío de potenciar la creatividad y la imaginación a través de momentos lúdicos musicales**

**María Belén Acosta - María Roxana Russo**

**mbelenacosta@yahoo.com**

## **Resumen**

Partimos de la concepción de que tanto lo lúdico como la música, están presentes desde el inicio de la vida del ser humano, siendo atravesadas por lo biológico y lo cultural, son capacidades que permiten conocerse a sí mismo, explorar el mundo y relacionarse con otros, poniendo a su vez en movimiento el mundo emocional.

Nuestra propuesta tiene como objetivo que los niños tengan un bagaje de vivencias y experiencias lúdicas musicales positivas, que permitan potenciar la imaginación creadora y la capacidad de jugar, sirviendo de andamiaje para futuros aprendizajes.

Por tanto nos propusimos llevar lo lúdico musical a diferentes espacios, partiendo de una instancia no formal en el desarrollo de un taller. Luego, a través de proyectos interdisciplinarios, lo llevamos a la educación formal, al espacio de la sala. Finalmente surge la necesidad de trascender las paredes de

las instituciones y creamos un espectáculo que lleva la impronta de lo vivido en las experiencias anteriores y la voluntad de dejar sembrada la semilla de este tipo de actividades como disparadores que permitan a las instituciones plantear nuevas propuestas de acuerdo a las necesidades de cada contexto.

Estas experiencias que hemos realizado donde los niños participan con gusto en las distintas modalidades es un sencillo aporte al campo de la educación y a la vez el puntapié inicial a futuras investigaciones.

## **Fundamentación**

### **¿Para qué lo lúdico?**

El hombre nace con un potencial lúdico, con la posibilidad de poner en acto su capacidad de jugar, pero es el entorno social cultural el que le presenta formatos de juego para activar dicha capacidad y es en esta interacción sujeto-medio donde se genera el jugar como actividad humana.

Los niños disfrutan naturalmente con todas las experiencias físicas y emocionales del juego, por tanto este es el medio más importante para el trabajo con ellos. Mediante diferentes experiencias lúdicas, los niños aumentan gradualmente su capacidad para percibir la riqueza del mundo externamente real, siendo capaces de encontrar objetos o elementos simples e inventar con facilidad a partir de ellos una variedad de juegos.

Cuando un niño juega ha decidido entrar en el juego y lo hace desde aquello que sabe o que puede hacer, estos saberes previos son la puerta de entrada al campo lúdico, pero una vez dentro del mismo podrá tejer una nueva estructura de conocimientos; por lo tanto juego y aprendizaje están íntimamente ligados.

Los primeros cinco años de vida son los más importantes para el desarrollo de un individuo, diferentes estudios realizados evidencian cómo las experiencias durante los primeros años afectan la estructura y funcionamiento del cerebro y la vida psíquica, lo cual depende por una parte de la interacción entre factores genéticos y del medio ambiente, así como también de la nutrición, interacciones y las experiencias que se le puedan ofrecer a cada sujeto.

Por ello la infancia temprana es un período corto pero único donde debemos poner el foco, durante el mismo los niños necesitan oportunidades para la exploración e interacciones adecuadas que les permitan desarrollar el potencial de la capacidad lúdica y de su imaginación creadora.

### **¿Para qué lo musical?**

En el libro “canciones, juegos y actividades con corcheas” que coordina Edith Raspo se expresa cómo lo sonoro acompaña todos los procesos vitales del hombre desde su nacimiento. Es a través del cuerpo biológico que el bebé se comunica y registra todo lo que le pasa a su alrededor, se conecta con un mundo lleno de ruidos, palabras, música, voces, vibraciones que hacen emerger nuevas sensaciones y percepciones.

Desde el mismo momento de su nacimiento la relación que establezca con los sonidos y la música dejará una huella en su ser en proceso de desarrollo, esta relación le brindará experiencias y herramientas que formarán parte de todo el bagaje que va construyendo para enfrentarse a las distintas situaciones de la vida.

La música como expresión humana primitiva, que existió desde los inicios del hombre, ha tenido múltiples usos y jerarquías en las sociedades de todos los tiempos. En la actualidad no podemos imaginarnos nuestra vida sin la música, en sus múltiples manifestaciones y en la amplia variedad de posibilidades de acceso a ella.

Finalmente la conexión de la música con los sentimientos y los aspectos más íntimos de nuestras emociones la hacen intrínseca al hombre, por lo tanto debe estar presente y ser objeto de atención en cualquier formación integral del ser humano.

¿Por qué las dos juntas?

Pensamos en lo favorecedor de esta unión ya que ambas tienen en común que:

- Están presentes desde el inicio de la vida del ser humano.
- Se encuentran atravesadas por lo biológico y lo cultural.
- Plantean una manera de conocerse a sí mismo,
- Permiten explorar el mundo y relacionarse con otros.
- Ponen en movimiento el mundo emocional.

### **¿Para qué juntos en el nivel inicial?**

La educación inicial es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias para aprendizajes posteriores.

Las acciones en la educación inicial son tan importantes como las que se realizan en los campos de la nutrición, la salud, el cuidado y la protección, porque las competencias que durante ella se desarrollan son la base de los aprendizajes futuros.

La realización de tareas planificadas con sentido y como parte de un proyecto marca una diferencia significativa con las actividades espontáneas que puede realizar el niño en el hogar. Esto favorece la capacidad de concentración, la atención, la anticipación de las acciones y también les permite ampliar los intereses despertando nuevas inquietudes

El nivel inicial debería ser el escenario que permita a todos los niños encontrarse con todas estas experiencias. Los docentes de nivel inicial tenemos la importante tarea y la responsabilidad de transformar la sala en un espacio propicio para que todos los niños tengan la posibilidad de vivenciar experiencias lúdicas musicales enriquecedoras para su proceso de desarrollo.

De esta manera la unión entre juego y música significarán un aporte a las propuestas pedagógicas que se puedan planificar y a las prácticas de los docentes dentro de la sala.

## **Desarrollo**

Tomando estos dos grandes aspectos (música y juego) pensamos espacios y momentos con propuestas que permitan desarrollar y potenciar estas actividades naturales. En el recorrido por nuestras experiencias nos guiaron las siguientes ideas:

- Revalorizar juegos y canciones simples como disparadores del desarrollo de la imaginación y la creatividad.
- Volver sorprendente algo cotidiano, o de uso diario, como por ejemplo una canción, un juego de mano.
- Que los elementos simples, por ejemplo: telas, maracas, papeles, etc. se pueden transformar en otra cosa y permitir el desarrollo de nuevos contenidos.
- Re descubrir los elementos que tenemos en la sala, para conectarnos desde otro lugar con el otro, mediando solamente la imaginación y la comunicación directa.
- Pensar la sala como un lugar de potencialización de los sonidos y la música.

- Recuperar la sensibilidad en la percepción, al observar, escuchar y explorar el mundo que nos rodea.

Pensamos que en una sociedad tan ruidosa e invadida por múltiples tecnologías, aún hoy lo aprendido a través de estas actividades nos aportan aprendizajes esenciales para vivir y relacionarnos con estos avances, con otros y el entorno, permitiendo desarrollar capacidades cualitativas que siguen siendo necesarios y tienen valor para el futuro.

### **El recorrido de nuestras experiencias**

Partiendo de esta concepción nos propusimos llevar estas prácticas a una instancia no formal, en el desarrollo de un taller lúdico Musical. Luego, a través de proyectos interdisciplinarios, lo llevamos a la educación formal. Finalmente surge la necesidad de trascender las paredes de las instituciones y creamos un espectáculo que lleva la impronta de lo vivido en las experiencias anteriores y la voluntad de dejar sembrada la semilla de este tipo de actividades como disparadores que permitan a las instituciones plantear nuevas propuestas de acuerdo a las necesidades de cada contexto.

### **Modalidad Taller “El velero Mágico”**

Nuestra primera experiencia la llevamos a cabo en un ámbito no formal, con una modalidad de taller que duraba 1 hora 30 minutos, destinado a niños de 3 a 6 años. El tiempo se dividió en tres momentos:

- la invitación a: abrir la exploración, escuchar, tocar, mirar, percibir el cuerpo, un objeto o el entorno.
- manos al hacer: crear y recrear un mundo atravesado por el juego y la fantasía.
- materializar la fantasía: a través de distintos lenguajes expresivos generar una producción final que pueda representar el cierre de una vivencia y socializarla con otros.

En esta experiencia se evidenció el interés y disfrute de los niños por explorar, crear, imaginar y jugar con objetos simples y música, al mismo tiempo que aprendían algo nuevo y disfrutaban de compartir con otros.

Lo que más destacamos es la importancia de concluir cada encuentro con una producción propia en la cual cada uno representaba lo vivido y a su vez dejaba la marca de lo que para el sujeto fue relevante durante la experiencia.

Asimismo la producción individual cobraba importancia para el sujeto porque cada uno era el creador de su obra y cobraba sentido para el grupo cuando lo podía compartir con otros contando lo que realizó.

### **Modalidad Proyecto Interdisciplinario**

También sobre esta concepción pudimos llevar nuestra propuesta a la sala y a partir de una unidad didáctica abordada en la misma surge el proyecto interdisciplinario: “La canción de la sala”, con el cual nos propusimos presentarles a los niños la oportunidad de practicar y generar un producto propio de la sala creado por ellos mismos, junto a la docente de la sala y la profesora de música, para ser presentado ante la comunidad educativa.

Las actividades principales de este proyecto fueron:

- Pensar una historia para contar en su canción eligiendo los protagonistas y las acciones o hechos.
- Presentación y aprendizaje de la melodía
- Incorporar las ideas elaboradas por los alumnos a la melodía completando y uniendo ambas en la producción de una canción propia.
- Aprendizaje y memorización de la canción creada. Primera grabación.
- Representamos corporalmente la canción creada incorporando elementos que fortalezcan el sentido dado
- Realizamos la grabación final y presentamos la canción a las familias.

En esta experiencia destacamos la riqueza del trabajo interdisciplinario, la posibilidad de retomar una producción e ir enriqueciéndose en cada encuentro hasta llegar a una producción colectiva que engloba un recorrido en que se generaron aprendizajes y del cual se obtiene un resultado elaborado que se puede mostrar y compartir con otro fuera de la sala. Además emergieron dos aspectos que destacamos, por un lado la riqueza del trabajo colectivo, y por otro, la emoción de los padres al ver lo que son capaces de hacer sus hijos en comunidad.

### **Modalidad Espectáculo Interactivo: “navegando con el velero mágico”**

¿Qué es Navegando con el Velero Mágico?

Es un espectáculo infantil que cuenta a través de juegos y canciones con ritmos litoraleños las aventuras del Velero Mágico que navegará por el río Paraná conociendo distintos personajes de nuestra región.

El objetivo es generar un clima que permita desarrollar la imaginación, explorar emociones, ejercitar la psicomotricidad, descubrir el placer por la expresión musical y corporal, el respeto por la naturaleza y el disfrute al participar junto a otros de un encuentro que propicia el juego y la música como fuente de aprendizaje.

Cada personaje que conocerá el Velero en su navegar traerá una propuesta que convierte al espectador en un activo partícipe del espectáculo.

Destacamos de esta modalidad la posibilidad de crear momentos colectivos para expandir la imaginación a través del juego y la música en diferentes lugares ya sean jardines, espacios culturales, teatros, etc. Asimismo esta modalidad invita a los niños a ser participantes activos de la historia que propone contar el espectáculo, lo cual permite generar un bagaje de vivencias que pueden ser evocadas posteriormente en las salas como disparadores de proyectos y propuestas pedagógicas; ya que se ajusta a los características y contenidos propios del nivel inicial.

## **Conclusión**

Después de este recorrido emerge que propuestas de este estilo resultan muy motivantes para los niños, despiertan su curiosidad e interés, generan placer al realizarlas, enriqueciendo su bagaje de vivencias positivas que puede ser evocadas en otros momentos o contextos.

Estas experiencias que hemos realizado donde los niños participan con gusto en las distintas modalidades es un sencillo aporte al campo de la educación y a la vez el puntapié inicial a futuras investigaciones.

En la sociedad actual sigue valiendo la calidad humana, la capacidad de relacionarse con otros y con el mundo, asimismo tiene valor la capacidad de imaginar, crear y generar la realidad que se desee; por lo tanto al abordar propuestas como estas con los niños estamos aportando para el desarrollo del hombre del futuro.

## **Bibliografía**

- Bozzini F., Rosenfeld M., Velázquez M. I. (Julio 2000). *El juego y la música. Juegos musicales en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Raspo E., Capurro D., Castro M. C., Zimbardo A.I, Lutzow Holm J. (Enero 2000). *Canciones, juegos, actividades con corcheas. Organización de grupos, bandas y coros*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Ullúa Jorge (año 2008). *Volver a jugar en el jardín. Una visión de educación infantil natural personalizada*. Rosario -Santa Fe - Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ortiz Z. (Abril de 2015). *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Determinantes sociales y ambientales para el desarrollo de los niños y niñas desde el período del embarazo hasta los 5 años*. Dirección editorial

# **Abordajes de la enseñanza del lenguaje plástico visual en el Jardín de la Escuela Normal de Paraná. Una mirada reflexiva**

**Nadia Lorena Anaya - Norma Beatriz Dal Molin**

**anayanadia@hotmail.com**

**Escuela Normal José María Torres - F.H.A.Y C.S. U.A.D.E.R.**

## **Resumen**

Esta tesina, se realiza en el marco de la Licenciatura en Educación en Nivel Inicial y Primeras Infancias, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL.

La problemática que abordamos surge a partir de reflexionar sobre las prácticas docentes vinculadas al lenguaje plástico visual en la institución en que una de nosotras se desempeña. Aspiramos dilucidar el problema que le da sentido, definiéndolo como una hipótesis a corroborar: “Las propuestas del lenguaje plástico visual puestas en juego en el Nivel Inicial de la Institución seleccionada resultan acotadas y/o reiterativas en cuanto a estrategias, técnicas y recursos respecto de las posibilidades que éste tiene”.

Con la intención propiciar un punto de partida para la reflexionar y analizar, sobre las relaciones que se tejen entre Educación en el Lenguaje plástico visual, formación y práctica docente; y conocer cuáles son las propuestas que

los docentes llevan a cabo relacionadas con el lenguaje plástico visual, su formación y capacitación continua.

A través de un trabajo descriptivo con un abordaje cualitativo, intentamos poner en diálogo los resultados obtenidos de las entrevistas a las docentes, con la finalidad de conocer y analizar las relaciones que se producen entre las concepciones y lo que los maestros dicen y piensan sobre el lenguaje plástico visual respecto a las prácticas pedagógicas.

## **Desarrollo**

El presente trabajo surge del interés de indagar en las propuestas de enseñanza del lenguaje plástico visual, la intencionalidad pedagógica de las mismas e identificar los enfoques desde dónde se posicionan las docentes, como también el vínculo que entranan con el arte.

Desde nuestras prácticas observamos en relación al lenguaje plástico visual que se utilizan técnicas que suelen resultar, reiteradas, acotadas, o desligadas de las posibilidades del arte plástico en sí. Por otra parte, el trabajo de observación cotidiano nos permite pensar que las experiencias directas, de contemplación, interpretación, reflexión y producción artísticas son escasas. Esta situación problemática descrita fue la que nos movilizó a relevar y analizar las relaciones que las maestras del jardín entranan con el arte y el modo en que utilizan el lenguaje plástico visual. Con la finalidad de poder aportar conocimientos que permitan (re)pensar institucionalmente su abordaje intentado generar propuestas más ricas, variadas y plurales. Lo planteamos como una hipótesis a corroborar: “Las propuestas de lenguaje plástico visual puestas en juego en el Nivel Inicial de la Institución seleccionada resultan acotadas y/o reiterativas en cuanto a estrategias, técnicas y recursos, respecto de las posibilidades que éste tiene”.

El Objetivo General, propuesto:

- Indagar sobre las propuestas pedagógicas que ponen en juego las maestras del nivel inicial del Jardín en relación con el lenguaje plástico visual.

Y los objetivos específicos:

- Observar y analizar las propuestas del lenguaje plástico visual en la institución descripta. -Realizar aportes que favorezcan la reflexión sobre las prácticas cotidianas en torno al lenguaje plástico visual y propicien la construcción de posibles modos de abordaje a nivel institucional.

El marco teórico que orientó nuestra indagación lo construimos a partir de tres ejes. El primer eje hace referencia a la importancia de la enseñanza artística e iniciamos el recorrido teórico teniendo presente lo que establecen los marcos normativos respecto a la educación artística en general. Es por ello que comenzamos analizando el art. 39 de la ley nacional 26.206 que expresa “La Educación Artística comprende la formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades”. La ley provincial que establece que el Sistema Educativo Provincial favorecerá una educación artística integral de calidad; y a los NAP que proponen la exploración, observación, interpretación de producciones artísticas de diferentes lenguajes.

Lo expuesto desde los marcos normativos nos lleva a preguntarnos ¿cuál es la función cognitiva de las artes? Encontrando la respuestas en los aportes de autores como E. Brafa (1997, p. 54) quien habla de la importancia del arte en la escuela como generador de nuevos conocimientos, que permite interpretar la realidad y analizar perspectivas históricas y sociales. O con el de Eisner (2002, p. 27-28) quien sostiene que es una manera de conocer explorando nuevas posibilidades. Por su parte, Terigi Flavia, (1998, p.18) expresa que la escuela debe generar posibilidades que favorezcan al disfrute y producción, permitiendo el contacto con el arte desde el derecho que les asiste a los niños.

En cuanto al segundo eje, dimensiones, enfoques, modelos o racionalidades que han configurado y configuran la educación en relación a lo artístico, hemos consultado diversos autores que han escrito al respecto, y en este sentido cabe aclarar que si bien cada uno lo designa de manera diferente (dimensión en el caso de Marín, de enfoque habla Chapato; Imanol Aguirre Arriaga de modelos y de racionalidades Hernández), conceptualmente coinciden en la mayoría de las características.

Para esta ponencia, tomamos los conceptos de Fernando Hernández, quien habla de racionalidades, definiéndolas como un conjunto de argumentos y evidencias que sirven para sostener un estado de opinión (1997, p.52) y menciona las siguientes:

Racionalidad industrial: contribuye a la adquisición de habilidades y destrezas. Favoreciendo al desarrollo industrial de un país.

Racionalidad histórica: el arte como parte de la historia.

Racionalidad foránea: el papel relevante que el arte tiene en los países desarrollados es un modelo a imitar.

Racionalidad moral: contribuye a la educación moral.

Racionalidad expresiva: sostiene que a través del arte se pueden proyectar sentimientos, emociones y el mundo interior.

Racionalidad cognitiva: favorece el desarrollo intelectual.

Racionalidad perceptual: favorece el desarrollo de la percepción visual.

Racionalidad creativa: el arte es importante para el desarrollo de la capacidad creativa.

Racionalidad comunicativa: favorece la lectura y la producción de imágenes, en una cultura dominada por la imagen.

Racionalidad interdisciplinar: propone organizar el curriculum de la materia con cuatro disciplinas: la Estética, la Historia, la Crítica y el Taller.

Y Racionalidad cultural: el arte es una manifestación cultural y los artistas realizan representaciones que son mediadoras de significados en cada época y cultura. La comprensión de esos significados es el objetivo de la educación artística (1997, p.55).

Siendo esta última desde donde nos posicionamos.

En relación al tercer eje: experiencias con el lenguaje plástico visual. Las experiencias con los lenguajes artísticos expresivos (la plástica, la danza, el teatro, la literatura y la música) forman parte de una propuesta de Educación Integral. Acercar a los niños al arte, acompañándolos en su hacer y ayudándolos a mirar, siendo parte en la formación y educación de seres humanos sensibles, curiosos de conocer el mundo y la naturaleza es una misión fundamental del adulto como garante de la educación. De lo que se trata es de acompañarlos en el proceso de exploración creativa del universo, mediante el cual aprenden a percibir el mundo con otras miradas, evitando modelos estereotipados y ampliando sus campos de referencia con experiencias significativas.

Claudia Soto y Laura Vasta (2016, p. 22), sostienen que a través de las experiencias estéticas<sup>1</sup> los niños logran una conexión emotiva y sensible con lo que perciben, observan, exploran, producen y crean, que dichas experiencias sensibles surgen del contacto con el arte, la naturaleza y con los otros (2016, p. 21) y que con ellas no se busca enseñar los colores, las texturas, las formas (2010, p. 25) sino la sensibilidad estética.

---

<sup>1</sup>Se refiere el proceso individual a través del cual se percibe, se aprecia, se contempla, se crea, se participa de actos que conmueven(2016,p.36).

Cuando se permite el contacto con experiencias estéticas lo que se busca es que el niño disfrute, goce con la apreciación y producción en compañía con los otros participando de hechos culturales que lo enriquecerán personal, social, humana y espiritualmente. (Claudia Soto y Laura Vasta. 2016, p. 24). En contacto con dichas experiencias incorporan modos sociales, actitudes, comportamientos y habilidades favoreciendo a su educación integral. La creación de espacios estéticos implica la oportunidad para que los niños puedan mirar, escuchar, contemplar, explorar y crear, en los cuales pueden estar presente los elementos de los lenguajes plástico visual, pero no como objetos de enseñanza sino como “telón de fondo”, ya que lo primordial es que logren desarrollar una conexión emotiva y sensible a través de la exploración, producción, contemplación y creación, conociendo a la vez algo de lo que exploran, contemplan, producen y crean. (2016, p. 26).

Y en éste sentido, recuperamos lo que expresan Claudia Soto y Laura Vasta. (2016, p. 29) cuando dicen que el adulto es quien debe poner al alcance de los niños el mundo cultural y las experiencias estéticas; los materiales y las obras de artistas para que puedan explorar-producir-crear o percibir-apreciar-contemplar. Las autoras hablan del triálogo estético: niño-adulto- producción (obra, escenario estético o lo que permita ser contemplado sensiblemente) cada vez que se hacen acciones conjuntas, se comparten emociones y se las acompaña con el lenguaje.

Por parte Mariana Spravkin nos desafía a pensar la didáctica relacionada al arte desde tres ejes: percepción, producción y apreciación. Pensando al niño como un espectador activo que pueda ir educando su mirada e ir construyendo diversas lecturas e interpretaciones

En este sentido la variedad y reiteración de experiencias ampliarán el marco de referencia de las experiencias artísticas, permitirá reconocer y valorar la diversidad propia del arte e iniciarse en el conocimiento de manifestaciones culturales.

Con respecto al aspecto metodológico, hemos tomado una perspectiva cualitativa de corte descriptivo con la intención de construir conocimiento a partir de la indagación sobre el objeto de estudio. En una primera etapa se realizó un buceo bibliográfico sobre la problemática a investigar, para luego llevar a cabo la recopilación de datos a través de un trabajo de campo; y en una tercera etapa un proceso de elaboración de análisis y conclusiones. Y cerrando el trabajo con una propuesta de formación continua.

Los ejes de análisis de los datos obtenidos de las entrevistas, fueron recorridos personales y de formación: (experiencia personal: biografía artística). Nos

permitió conocer cómo fue la experiencia con el lenguaje plástico visual, la incidencia o no en la práctica, considerando tres momentos en la vida de cada una de las entrevistadas: su infancia, formación docente y perfeccionamiento.

Y el segundo eje, en relación a las prácticas docentes, nos facilitó información sobre la importancia de trabajar con el arte, los contenidos, recursos, estrategias y el lugar que ocupa la expresión plástica en la práctica docente.

Del trabajo de campo pudimos llegar a unas primeras conclusiones. Se vislumbra en la institución que todo el personal docente acuerda con acercar a los niños al lenguaje plástico visual, que pareciera haber un desconocimiento de aportes al desarrollo integral; que se observa en la práctica una convivencia de modelos didácticos de repetición, copia, y de la libre expresión, que podrían responder más a un modelo logocentrista y expresionista, como también a los conocimientos teóricos y prácticos obtenidos en la etapa de formación de las docentes, que a nuestro criterio también responden a los modelos anteriormente citados.

Las docentes lograron expresar datos relevantes haciendo hincapié de la importancia al trabajar con el lenguaje plástico visual. En sus palabras: “favorece la imaginación”, “permite crear”, “en arte uno expresa libremente”, “una actividad lúdica el expresarse de manera plástica... le aporta de todo, desde la expresión de todos los sentidos, esto de la exploración y la creación”.

En general manifestaron no tener dificultad en el desarrollo de las propuestas del lenguaje plástico visual, pero sí expresaron la necesidad de contar con el auxiliar docente en los días en que se llevan a cabo las mismas.

En cuanto a la selección de jornadas, cursos, congresos, talleres de formación continua, hemos leído en los relatos de algunas docentes que les resulta interesante para su formación, optan por propuestas variadas, seleccionan diversas áreas del currículo, sin embargo no eligen sobre el lenguaje plástico visual.

Las conclusiones nos llevan a expresar que si bien se realizan propuestas significativas en relación al lenguaje plástico visual en el jardín, las mismas se centran en las de producción, siendo pocas o desdibujadas las que promueven la reflexión, contemplación e interpretación, corroborándose de esta manera nuestra hipótesis, lo que nos motiva a proponer un proyecto institucional de formación continua, con la intención de generar espacios de reflexión sobre la temática y la práctica docente en relación al lenguaje plástico visual. Se implementará con la metodología de talleres y seminarios. En los mismos se intentará que los docentes puedan integrar la teoría y la experiencia con el arte, dan-

do lugar a la vivencia, exploración, contemplación, reflexión, debates y lectura bibliográfica. Una segunda etapa de encuentros no presenciales, en la cual los docentes deberán pensar una propuesta pedagógica relacionada con el arte para ser llevada a cabo con el grupo de niños a su cargo. En esta instancia los docentes de la institución trabajarían conjuntamente con los estudiantes practicantes de la Escuela de Arte Visuales de la Facultad.

El tiempo estimativo es de un año lectivo y se prevé un último encuentro de evaluación del mismo.

### **Bibliografía**

- Aguirre Arriaga, Imanol; Jiménez, Luciana; Pimentel, Lucía G. (2009). Educación Artística Cultura y Ciudadanía. Metas Educativas 2021. España.
- Brafa, Ester. (1997). Arte, conocimiento y educación. Ponencia presentada en el congreso de Educación en la Habana, Cuba.
- Eisner Elliot W. (2002). El arte y la creación de la mente. Paidós, Barcelona.
- Elichiry, Nora Emilce (compiladora) Alderoqui Helena, Chapato María Elsa, Del Rio Pablo, Regatky Mariela, Silvestri Adriana, Spravkin Mariana, Volnovich Yamila, Zanelli Marcelo. (2015) Comunidades de Aprendizajes y Arte. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana. Noveduc. Buenos Aires.
- Hernandez, Fernando ((2010) “Educación y cultura visual” Octaedro
- Marín, Ricardo. (1991). Qué es la Educación Artística. Sendai.
- Sarlé, Patricia, Ivaldi Elizabeth, Hernández Laura. (2014). Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. Primera parte. Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. Metas educativas, España.
- Soto, Claudia; Violante, Rosa y otros. (2016). Experiencias Estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de Enseñanza, Paidós, Buenos Aires.

### **Documentos**

- Ley Nacional de Educación N° 26.206. 2006.
- Ley Provincial de Educación N° 9890. Provincia de Entre Ríos
- NAP Ministerio De Educación de la Nación. Secretaria de Educación. Educación Inicial. Buenos Aires 2011.



# Librería Saer

**Arnaldo Gabriel Arias**

**arnaldogabrielarias@gmail.com**

**Escuela Primaria de la UNL**

## **Resumen**

El presente trabajo fue desarrollado en una de las dos secciones de segundo grado de la Escuela Primaria de la UNL en setiembre de 2017. En el mismo se narra la planificación de una clase, su desarrollo por parte del docente y de los estudiantes que participaron de la misma y, el giro que ésta toma (y su influencia) en las posteriores planificaciones luego de la propuesta lúdica que los niños hicieron en el aula.

## **Librería “Saer”**

La Escuela Primaria de la Universidad Nacional del Litoral se encuentra situada en el centro de la ciudad de Santa Fe, cuenta con dos secciones por grado, con grupos de 25 alumnos como máximo y la escolaridad es de jornada extendida, de 8:00 a 15:00 horas a excepción de los grados superiores (a partir de quinto grado) que suman una o dos horas semanales obligatorias para el estudio de instrumento o de arte. Cada docente tiene a cargo un grupo (a excepción de las áreas especiales, se propone un maestro único desde primero hasta séptimo grado) pero tanto las planificaciones didácticas como muchas de

las actividades se llevan a cabo en pareja pedagógica con el docente del grado paralelo<sup>1</sup>. Trabajamos en pareja pedagógica realizando Proyectos Pedagógicos los cuales, según el diseño curricular de la Escuela Primaria de la Universidad Nacional del Litoral, buscan que el docente identifique “(...) temas relevantes del currículum, seleccionando las ideas importantes, conceptos y principios que se pretenden enseñar relacionándolos con las problemáticas actuales.” (Escuela Primaria UNL, 2012 p. 5). En tal sentido seleccionamos los contenidos correspondientes a segundo grado (ambas secciones) de las áreas curriculares y, en el caso del curso que tuve a cargo en el año 2017 cuyo nombre es “Juan José Saer”, combiné este modo institucional de planificar con El Guión Conjetural, definido como:

*(...) un mapa posible de acción para la práctica, es también un instrumento para reflexionar sobre ella, para pensar acerca de ella y pensarse en ella. La narración aparece en el guión como el género de escritura para dar cuenta de ciertas circunstancias, de maneras de argumentar y de construir las prácticas de modo más amplio que la planificación tradicional que, en un procedimiento de “abstracción”, obtura la visión de qué es lo que el practicante imagina que pasará en el tiempo real que transcurre su estar en el aula. (Bibbó y Labeur, 2012, p. 82).*

## **Lo planificado o un posible comienzo**

Inauguramos setiembre con mitología griega. *Hércules, el forzado*<sup>2</sup> fue la lectura que abrió la primera hora de clases del viernes primero de ese mes; luego, al regreso del recreo de las nueve y veinte de la mañana, la mitad del curso de segundo grado “Juan José Saer” se dirigió hacia el laboratorio de la escuela pues los estudiantes tenían clases de ciencias naturales. En tanto la otra mitad del curso permaneció en el aula junto a mí. Al finalizar la hora cátedra, recreo mediante, se invirtieron los roles.

Los días viernes se caracterizan por ser “cortos” para segundo grado ya que a las once y media de la mañana los niños son trasladados al predio UNL-ATE a realizar actividades físicas, entonces la efervescencia infantil es tal que invita a jugar mientras se espera ese momento. Una de las propuestas de enseñanza que habitualmente realizo en estos casos es la que hemos denominado

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Litoral (2006). Diseño Curricular de la Escuela Primaria de la Universidad Nacional del Litoral. Resolución Honorable Consejo Superior UNL N°272/06. Santa Fe, Argentina: Autor.

<sup>2</sup> Montes, G. (1988). *Hércules, el forzado*. Buenos Aires, Argentina: Gramón-Colihue

“mesa de juegos”<sup>3</sup>. Estas dos actividades, la lectura de un texto de literatura primero y, el desarrollo de una actividad lúdica a elección, después, constituyeron la propuesta de enseñanza prevista para ese día. En el momento de literatura se ponen en juego las bibliotecas internas de cada sujeto, se producen silencios, hipotetizaciones, interrupciones, aclaraciones, etc. Los lectores de oreja y ojo (Bajour, 2014) desandan el texto mientras escuchan su lectura, dudan, preguntan y se responden, entienden o, mejor dicho, construyen sentido. Ubicaron Grecia en el planisferio que tenemos en el aula, lugar al que ya habíamos ido con Troya y Ulises los días 29 y 30 de agosto, respectivamente, y ahí se quedaron, buscando lugares conocidos en algunos casos, visitados, en otros; luego volvieron a sentarse en sus grupos y continuamos leyendo.

Luego del primer recreo los doce niños que se quedaron en el aula conmigo se sirvieron de los juegos disponibles (por lo general de tablero y cartas) y se dispusieron a jugar. En tanto esto sucedía, mi trabajo docente se redujo a recorrer los sectores de juego para registrar las estrategias que cada jugador adoptó, para ver de qué manera se organizaron, qué reglas de juego establecieron... ¿Nenas con nenas o grupos mixtos? Luego decidí volver a mi escritorio para revisar los cuadernos de comunicaciones.

La idea de juego en el aula podría ser entendida como una pérdida de tiempo pues se trata de un momento en el cual no hay clases dirigidas por parte del docente. Siguiendo a Vigotsky “(...) el juego no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo. (...) El niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica.” (Vigotsky, 1988, pp. 154-156). En tal sentido *jugar* se convierte en una necesidad que los docentes no podemos soslayar al momento de elaborar propuestas de enseñanza; transformar el aula en una sala de juegos para que cada niño despliegue su inventiva y aprenda con otros en un intercambio subjetivo de experiencias y sentidos fue una decisión político pedagógica que adopté pues creo que ¡EN EL AULA HAY QUE JUGAR!

Conforme el tiempo de juego avanzaba también lo hacía el tiempo de laboratorio. Mientras esto sucedía, entre un cuaderno y otro, pude ver en el extremo opuesto del aula a Bautista, Amparo, Victoria y Martina acomodando sobre los pupitres los libros de la biblioteca del salón de clases, sobre éstos colo-

---

<sup>3</sup>Tomé el nombre Mesa de juegos de la propuesta Mesa de libros la cual consiste en presentar una determinada cantidad de libros para que los niños elijan uno y compartan impresiones con sus compañeros luego de la lectura. En el caso de los juegos, la selección de uno de ellos es realizada a partir de los que se encuentran en el aula.

caban papeles con precios confeccionados por ellos mismos para realizar una suerte de venta a potenciales compradores. Al verlos hacer esto recordé que en una de las cajas de cartón que había en el armario del aula estaban los billetes de dinero para jugar, entonces decidí acercarme con unos cuantos “pesos de juguete” e intenté comprarles libros. Sorprendidos por mi intervención, la cual fue inesperada, me pidieron todos los billetes para jugar ellos; accedí al pedido y comenzaron los pregones para captar la atención de los otros niños. Esta manera de jugar llamó la atención de los demás niños que se encontraban en el aula al punto tal de finalizar la hora de clases jugando todos a, lo que luego dimos en llamar, “Librería Saer”.

### **La clase es de todos**

El sonido de la campana, cual cenicienta a las doce, indicaba el final de la hora de clases y, al mismo tiempo, el inicio del recreo. Ambos grupos se encontrarían para intercambiar novedades aunque al decir verdad, las noticias hasta ese día estaban del lado del laboratorio pues una experiencia de ciencias naturales, en la vida escolar, era la excepción. La librería Saer estaba lista para hacer su ofrecimiento, los posibles clientes se sentían venir hacia la puerta del aula a toda velocidad cuando de pronto las voces chocaron en la puerta y se intentaron confundir en una sola fase aunque, luego de un brevísimo tiempo la mezcla decantó y predominó la voz pregonera: ¡Librería Saer! ¡Librería Saer! El asombro y el interés de los niños dieron lugar a la continuidad del juego durante el recreo; tal fue así que, al finalizar el mismo, el grupo que debía concurrir al laboratorio continuaba jugando y la profesora de ciencias naturales tuvo que acercarse hasta el aula, en su búsqueda.

Desde esta propuesta generada por los estudiantes surgió la posibilidad de continuar las sucesivas clases. El interés que estaba en el juego (en realidad siempre lo está) fue el argumento de las planificaciones siguientes y el emergente a partir del cual mis propuestas de enseñanza se articularon. Aprovechar esta situación lúdica para abordar desde allí los contenidos curriculares propuestos para segundo grado fue una decisión pedagógica, la cual tomé recordando el título de un artículo de Kieran Egan que decía: ¿Comenzar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar? (Egan, 2005, pp. 64-70).

Los niños imaginaron una librería y jugaron a la librería constituyéndose en autores de esa, su invención. Desempeñaron roles de vendedor y comprador, respectivamente, involucrándose en ambos papeles actorales al punto de bo-

rrarse la línea entre ficción y realidad. En este *hacer como si* se pone en marcha el juego simbólico, el juego socio protagonizado, o bien el juego dramático. En palabras de Sarlé (2015) “El pensamiento simbólico abre la posibilidad de aprender, ya no sólo mediante los sentidos, sino a partir de imágenes mentales y sus representaciones, de ahí la importancia de su desarrollo” (p.39). Jugar, entonces, constituyó una instancia de aprendizaje significativo tanto para los niños como para mí. Me tocaba entonces recuperar esa experiencia para planificar la clase del lunes siguiente.

### **Toma dos: las reglas del juego**

Conjeturé un nuevo guión en el cual les propuse a los estudiantes organizar seis librerías. Las mismas iban a estar distribuidas en toda el aula e integradas por cuatro/cinco niños y niñas, según el caso<sup>4</sup>. Cada una de las librerías debía tomar diez libros de la biblioteca áulica, ubicarlos a la vista de todos y colocarles el precio, escrito por ellos, en un papel. Luego debían escribir en forma de lista la siguiente información, de cada uno de los textos elegidos: título, autor, y editorial. Por último cada librería debía designar un tesorero el cual iba a administrar el dinero que yo les entregaría para poder comprar libros en otras librerías. Dicho dinero era el que ellos mismos trajeron a principio de año para jugar (se trataba de billetes réplicas de pesos argentinos). Por último el tiempo de juego constaba de cuarenta minutos. Al finalizar el mismo, realizaríamos el balance entre libros vendidos y comprados y, dinero restante en la caja de cada librería.

En esta propuesta se pusieron en juego contenidos curriculares, principalmente de matemática y lengua, pues en la misma deberán sumar y restar comparando costos con el dinero disponible, elaborar estrategias de venta agrupando dos o más libros para eventuales promociones, intercambiar un libro por otro según la conveniencia, etc. Además tendrán que organizar listas con nombres (alfabéticamente, es un posible criterio) luego de haber buscado la información requerida en cada texto. Éstas y muchas otras actividades que implicaron ponerse en tarea, fueron las realizadas por los niños durante el tiempo de juego el cual, a la postre, excedió el previsto.

---

<sup>4</sup> Desde principios de año, para propiciar el intercambio entre niños y niñas e intentar romper (siempre sin éxito) la elección de compañeras/os según el sexo, realizo una actividad la cual consiste en organizar seis grupos mixtos de trabajo.

## Y... ¡Acción!

Cual corredores de bolsa, los niños se lanzaron a la caza de algún libro sin importar cuál; sólo interesaba comprar. Por mi parte, salí a recorrer los grupos para realizar algunos registros entre los cuales destaco los siguientes:

En la librería integrada por Victoria, Matías y Lucía, esta última realizaba la lista de textos agregando los adquiridos por su grupo y, tachando los vendidos. Viky, la tesorera, le entregaba dinero a Mati para ir a comprar un libro. Para ello necesitaba \$90, entonces observé y dialogué con ambos para ver cómo resolvían el problema. Viky separó los billetes según su valor y realizó varias pilas. Mati observó y me dijo que no sabía exactamente cómo juntar esa cantidad. Luego tomó uno de \$100 y le pregunté si le alcanzaba. El me miró y dudó. Le pregunté si el 100 era mayor o menor que 90 pero no respondió pues quiso llevar el dinero justo. Le propuse tomar un billete cualquiera; tomó uno de \$50 y comenzó a agregarle de a diez mientras contaba hasta llegar a noventa. Juntó toda la plata, dio un salto y salió raudamente en la búsqueda de algún libro. Mientras esto sucedía, Augusto que andaba por ahí, observó todo el razonamiento que realizaron sus dos compañeros y, seguramente de esa situación, tomó nota. A su regreso, Mati le entregó el libro recientemente adquirido a Lucía quien lo ingresó en el inventario; luego lo pusieron a la venta junto con los demás libros.

En la librería de Luz (la tesorera, quien tenía ordenados los billetes según su valor), Ivo (el organizador de los libros), Salvador y Martina se presentaron Gerónimo y Juan para comprar algunos libros. Ivo, quien no quiso deshacerse de uno en especial, aumentó el precio del mismo al punto de llegar a \$1000. Sorprendidos por la decisión de Ivo, ambos se retiraron. Luego, Salvador le reprochó al antes mencionado pues sostuvo que con elevados precios tendrían menos oportunidad de venta.

En la librería de Lucila, Amparo, Abby y Candela se hizo presente Augusto con un fajo de billetes. Para averiguar si le alcanzaba para comprar algo realizó el siguiente ejercicio de comparación: fue acercando uno a uno los billetes para cotejar ambos valores hasta lograr equiparlos. Luego continuaría su gira por el aula realizando el mismo ejercicio de comparación que tanto éxito le había dado.

Los libreros Facundo, Cristal, Elena y Lucas realizaban un “movimiento” que los compradores no se esperaban: habían configurado los precios de manera tal que, mientras que en un lado del papel decía \$10 en el lado opuesto del mismo figuraba \$15. Le sucedió a Augusto, precisamente cuando quiso

comprar uno que costaba \$50, se le cayó el billete al suelo y, luego de levantarlo, se encontró con que el mismo libro tenía un sobreprecio pues había pasado a costar \$70. “Viveza criolla”, estrategia de marketing, etc., cualquier adjetivación es válida.

Camila y Angelina además de precios les colocaron a los libros, géneros; tenían “Libros mágicos”, “Libros de naturaleza”, y “Libros tradicionales” lo cual da cuenta de un criterio de clasificación (el mismo pudo ser pues, a los diez libros que tenían para vender, los habíamos leído en clases).

Finalmente, Bautista y Santiago agregaron a su librería álbumes (personales) de figuritas. Ocurrió que habían comprado un álbum cuyo dueño real era Lucas. Pues bien, luego de adquirirlo le subieron el precio para que Lucas no pudiera recuperarlo, salvo que juntara una cantidad de dinero que excedía sus posibilidades.

### **Final (abierto) de juego**

Al decir de Winnicott jugar es hacer (Winnicott, 1995, p. 64) y, en esta experiencia de práctica, hicimos en un tiempo y en un lugar. Ese tiempo y lugar fueron nuestros, pues nos apropiamos de los mismos ya que pasamos varias horas del día en ese espacio que denominamos aula.

Fuimos autores de lo nuestro y disfrutamos de ello al punto tal de reeditar en posteriores encuentros áulicos la “Librería Saer” pero esta vez sin tanta novedad. Con el tiempo se convirtió casi en una rutina que perdió su encanto y nos obligó a seguir pensando en otras posibilidades de juego, en otras lógicas que sacudan nuestra modorra y nos inviten a guionar el próximo capítulo.

### **Bibliografía**

- Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones El Hacedor.
- Bibbó, M. y Labeur, P. (2012). Escribir la metamorfosis: saberes disciplinares y escritura en el pasaje de alumno a profesor en Letras. En Bombini, G. (El Hacedor), *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente* (pp. 67-98). Buenos Aires, Argentina: EL Hacedor.
- Egan, K. (noviembre de 2005). ¿Comenzar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar? *Lulú coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, (3), pp. 64-70.

- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Argentina: Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Sarlé, P. (2015). *Dale que...: el juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, D.F.: Grijalbo.
- Winnicott, D. (1995). *Realidad y juego*. Barcelona, España: Gedisa.

# El misterio de leer y escribir. Algunos misterios resueltos del Sr. Burdick

María Elena Azerrad - Clidia Rigesti

mariaelenaazerrad@gmail.com

Escuela Primaria Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe

## Resumen

Esta experiencia se propone como una conversación entre la enseñanza de los contenidos curriculares de las áreas y la necesidad de significatividad de los mismos, generando un espacio donde se posibilite la ocasión de leer y escribir como dos caras de la misma moneda mediante la creación de una comunidad de lectores escritores. Asimismo llevando al sujeto de aprendizaje a ser autor y lector, transformando la lógica de lo propio e individual a lo nuestro colectivo. Descubriendo la necesidad de un hacer para y con otro, que me escucha, pregunta y acompaña para volver al texto como al encuentro de algo inacabado, un *por ahora*. Donde es necesario escribir para leer y leer para escribir. Acompañando un proceso pedagógico basado en el diálogo entre lectores y textos.

El objetivo principal es socializar una experiencia educativa realizada con alumnos de 5to. grado de Escuela Primaria de la Universidad Nacional del Litoral en donde la necesidad de leer/escribir aparece como una invitación de la mano de “Los misterios del Señor Burdick” y se plasma en un ciclo de

narraciones orales y la creación de historias que integran una propuesta editorial en formato libro.

## **Relato de la experiencia**

### **Introducción**

Como afirma Graciela Montes en *La gran ocasión*:

*Leer vale la pena... Convertirse en lector vale la pena... Lectura a lectura, el lector – todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia... – se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo (Graciela Montes, 2006)*

Parfraseando a Graciela Montes decimos también que “escribir vale la pena...Convertirse en escritor vale la pena...Escritura a escritura, el escritor, todo escritor, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia se vuelve más astuto...”.

El niño lee mucho antes de llegar a la escuela, lee una mirada, el movimiento de lo que lo rodea, las palabras que le dicen, el desafío hoy es escribir dando un significado a la escritura, poniendo en diálogo la imaginación propia y la imaginación con otro.

Escribir también es una nueva forma de leer, la escuela será la que pondrá en contacto a este "lector oral" con lo escrito. De este modo será la escuela la encargada de familiarizar a la persona con la cultura escrita... Comienza un nuevo desafío para el niño hasta entonces lector, la de escritor y corrector de sus producciones con una mirada crítica que le permita volver sobre lo andado y así poder desandar y retomar el camino, y en este andar además el rol del docente guía debe definirse continuamente.

Consideramos que la actividad humana es una actividad del lenguaje, que se organiza en discursos y produce textos que mediatizan las actividades sociales, implica, por lo tanto, que no hay texto sin contexto de producción. Hay muchísimos factores que influyen en la organización de un texto, como los que influyen en mayor medida en la toma de decisiones que un autor realiza al planificar, escribir y revisar.

El diseño curricular de nuestra escuela pone especial énfasis en la cultura del libro por medio de la formación de un sujeto lector y de una comunidad de lectores. Intentando dar respuesta a este objetivo el proyecto institucional de la Escuela Primaria de la Universidad Nacional del Litoral sostiene, desde su primera formulación, una propuesta que denominamos Plan Lector donde mensualmente los alumnos reciben un libro del corpus seleccionado, conforme a lo establecido dentro de las prácticas de la escuela que pasará a formar parte de la biblioteca personal. La lectura ocupa un lugar privilegiado dentro y fuera del aula, ofreciendo al niño la oportunidad de acercarse a otros textos que los que generalmente tiene a su alcance. Por otra parte, semanalmente los alumnos participan de un momento de selección y recomendación de libros en la biblioteca de la escuela, intentando convertirse en un puente entre la literatura y el niño. El trabajo en la biblioteca se presenta como una actividad habitual que en la agenda semanal tiene un tiempo y un espacio para leer. Se planifica cada selección de textos para convertir la lectura en una apuesta y en una provocación. Conseguir la afición lectora es una tarea lenta, que se transmite poco a poco y por contagio.

### **Primer momento**

Específicamente con los quintos que llevamos adelante esta propuesta de “Los misterios resueltos del Sr. Burdick”, realizamos previamente dentro del proyecto un ejercicio de escritura denominado “Los hilos de la trama.”

Nuestro objetivo principal fue tejer una trama textual mediante un trabajo de reescritura de cuentos populares en donde personajes, lugares y acciones entren en contacto en forma caprichosa según las normas de una gramática de fantasía y una lógica narrativa hipertextual. Mediante el uso de los procesadores de textos pero pensando en algo más que solo la transcripción de un borrador a su versión final y en el camino nos atravesaron los diferentes soportes textuales: imágenes, audiovisuales, narraciones orales y escritas.

La producción final se concretó con la docente de tecnologías digitales, Profesora Natalia Bas, en *Palimpsesto*, que ofreció al lector historias perfectibles en el tiempo permitiendo percibir huellas anteriores. De este modo cada historia pudo ser reconfigurada desde el comienzo y sus relaciones con otras historias, siendo puentes móviles cuyos controles fueron manejados por los lecto-escritores. Es así como Palimpsesto más que ofrecer una instancia de lectura se propuso presentar un repertorio de excusas sobre qué escribir. Quién escribe, cuándo lo hace, quiénes de los que escriben hoy serán huella

mañana...son preguntas que no nos interesa responder. Se presentó un texto vivo para que crezca, se modifique y sea capaz de tolerar el conjunto de incertidumbres que conlleva su existencia. Acceso al producto Los hilos de la trama

Dentro de esta oferta literaria, de buscar una vez más provocar, surge el encuentro con el libro “Los misterios del señor Burdick” de Chris Van Allsburg.

## **Segundo momento**

La experiencia de trabajo comienza con la lectura del libro que mediante una pequeña introducción relata el origen de las imágenes, títulos y epígrafes contando que fueron entregados por un misterioso Sr Harris Burdick a un editor de libros infantiles y que aún sigue siendo un misterio absoluto: luego de llevar su trabajo desapareció dejando la curiosidad cuáles eran esas historias que acompañaban estos dibujos.

Con la lectura de estas imágenes comienzan a surgir pequeñas narraciones orales inspiradas en los dibujos. “Poner en palabras” ideas y pensamientos, entonces, no resulta sólo un problema lingüístico sino que involucra dimensiones psicológicas y sociodiscursivas. No se trata sólo de pensar qué decir sino cómo decirlo en función del destinatario y la situación de comunicación.

A continuación, a modo de ejemplo, se toma una de las imágenes y se presenta un relato escrito por las docentes, asumiendo el rol de mediadores y promotores de la escritura y lectura, posibilitando un punto de apoyo durante el proceso de la enseñanza. Los estudiantes lo interpelan, realizando preguntas, cambiando el final, poniéndolo en discusión, leyendo nuevamente la imagen y buscando alternativas, sabiendo que no está acabado y las posibilidades son tantas como miradas posibles existan.

## **Tercer momento**

Posteriormente se inicia el trabajo en parejas para ponerle letras a una de esas historias, realizando un primer borrador. En forma paralela se fueron trabajando contenidos curriculares del área de Lengua como superestructura narrativa, finalidad y funcionalidad, sucesión temporal y causal lógica, nociones de texto y oración; componentes del texto.; coherencia textual y pragmática; cohesión léxica y gramatical: hiperonimia; sinonimia; antonimia; campo semántico; conectores; pronominalización; sustitución; reiteración; elipsis, paráfrasis. Normativa: Signos de puntuación: punto seguido, aparte, guión de diálogos, dos puntos. Reglas ortográficas relacionadas con pretéritos. Gramá-

tica: Tiempos verbales propios de la narración. Los conectores temporales y causales. Todos estos contenidos fueron insumos para estos escritos.

Como parte de este proceso de escritura el tiempo fue un factor necesario, al transcurrir las semanas y volver sobre las producciones favoreció la relectura, porque cuanto mayor lapso pasa entre la producción y la lectura de un mismo texto, mayor es la posibilidad de que el niño sea un revisor atento, de que se convierta en editor. Para poder provocar en el alumno la actitud de revisar sus propias producciones hay que enseñarle a correrse del lugar de escritor y tomar el rol de lector, situación poco sencilla ya que hay sobradas experiencias sobre la didáctica de la producción, pero poco sobre la didáctica de la corrección.

En este sentido se plantearon diversas instancias en donde cada pareja escritora debió adoptar una actitud crítica de su trabajo y la de otros, tomando el docente en estas ocasiones una vez más una función mediadora y de guía. De este modo, cada pareja autora leyó su cuento y los compañeros realizaron las correcciones que consideraban necesarias, como por ejemplo sustituciones, elipsis, cohesión, coherencia y sin dudas como parte del trabajo colaborativo ideas sobre la trama con posibles modificaciones lo que permitió negociaciones previas de las diferentes perspectivas ante un problema común. Fue así que un primer borrador se transformó en una segunda versión, pero esta vez utilizando un procesador de texto con la intención de que vuelvan al texto revisando el contenido, la forma, la expresión, la puntuación, y también la ortografía.

#### **Cuarto momento**

En esta nueva etapa la revisión se realizó en forma digital con la guía del docente tratando de intervenir en el texto del alumno para que él logre convertirse en revisor de su producción, volviendo sobre su texto “con mirada de lector”. Entre las intervenciones realizadas podemos mencionar algunas que resultaron útiles, como la herramienta *comentario* en donde se realizaron mediaciones que hacían referencia a reflexiones y / o trabajos anteriores, por ejemplo: en caso de la falta de comas el comentario podría ser: "Recordá que usamos las comas para las enumeraciones". Otras mediaciones fueron marcar en el texto ciertos verbos y en el comentario orientar para que reflexionen sobre el tiempo verbal empleado en relación con los otros verbos utilizados en el texto, proponiendo diversas soluciones.

Desde el comienzo de esta experiencia nos planteamos que era necesario cambiar las prácticas habituales para corregir los errores de aprendizajes. Solo puede corregir el error quien lo ha cometido y para aprender y superar obstáculos identificando y corrigiendo errores, hay que trabajar en el por qué se cometió el error, sus razones, entender por qué se ha equivocado. Promoviendo estas estrategias evaluativas entre pares, propiciamos el aprendizaje, al situarlos ante acciones de descripción, explicación y argumentación y en presencia de un “primer público”.

Una vez leídas y releídas cada una de las historias, se digitalizaron e imprimieron; en esta instancia otros cambios se hicieron presentes, como si la tipografía oficiara de lejanía para mirar un escrito propio como por primera vez.

### **Quinto y último momento**

A medida que nacían las historias se pensó que era necesario habilitar nuevas posibilidades de escritura, nuevos enigmas para que sean otros los interpelados a resolverlos. Para ello se diagramaron, pensaron y montaron escenas en el ambiente escolar, las fotografiaron, y finalmente recreando el libro original, les colocaron un título y un epígrafe. Así nace “*Nuevos Misterios*” donde los alumnos crearon nuevas imágenes para invitar a otros a contar. Finalmente, las producciones de cada grupo fueron socializadas en diferentes grados lo que sumó riqueza al proyecto.

Aquí aparece otro tipo de lectura y escritura, el de la imagen, saber que decir o sugerir *con* la imagen, encontrar las palabras adecuadas, ni muchas, ni pocas; las necesarias para que provoquen al nuevo lector mediante el epígrafe fue el nuevo desafío para estos escritores.

### **Conclusión**

Es difícil contar en pocas hojas un proceso que llevó varios meses en su recorrido, donde hubo que sostener en el tiempo el deseo por escribir y leer; ayudar a descubrir que esta actividad puede ser placentera, a que se perciban como escritores, a descubrir que la escritura es interesante, posible, satisfactoria y digna de esfuerzo.

Las posibilidades que descubrimos en el andar de este proyecto, fueron mayores a las que pensamos en la génesis del mismo. Muchos de los logros que contamos fueron sorpreiéndonos en el camino, como la decisión de realizar la propuesta de imágenes y epígrafes para que otras historias sean

creadas o el mismo proceso de corrección grupal, donde los aportes de los pares, sus preguntas y gestos guiaban a los autores y cuestionaban lo escrito. Este enriquecimiento de los objetivos pensados al iniciar el proyecto, se lo debemos a la actitud con que lo encaramos, asumiendo el compromiso de acompañar con una guía trazada con anterioridad pero también con la flexibilidad que requieren las propuestas educativas cuando se entregan al grupo de estudiantes que se las apropian y transforman.

De volver a repetir la experiencia, agregaríamos un momento más, la del encuentro con un editor profesional, para que conozcan y transiten todas las etapas que recorre un libro, desde su creación hasta su impresión. También enriquecería el producto que el diseño de portada del libro esté a cargo de los chicos.

Con esta *obra* tal vez los estudiantes pudieron descubrir que escribir no es una capacidad limitada a otros, a *los escritores*. Escribir es algo mucho más simple y, a la vez, más vasto. Es el encuentro con ellos mismos y con su creatividad sigilosa.

## **Bibliografía**

- Borsani M. J. (2015) Aprender y enseñar a leer y a escribir. Sus controversias (1 Edición) . Argentina. Homo Sapiens
- Bronckart, J. P. (1997): “Teorías de la acción, lenguaje, lenguas naturales y discurso” en La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Editado por Wertsch, James; Del Río, Pablo y Álvarez, Amelia. Madrid, España. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Cassany, D. (1993) Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona. Graó.
- Ferreiro E. (1999). Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Montes G. (2007) La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura. Buenos Aires, Argentina. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Obiols Suari, N. (2004) Mirando cuentos Lo visible y lo invisible en las ilustraciones de la literatura infantil .Barcelona. España. Ed. Laertes.

-Prat, A.; Jaume, J.; Gómez, M. (2000) Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Barcelona, España. Editorial Síntesis.

-Rodari G. (2016) Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias, Labutxaca. Barcelona.

[https://docs.google.com/document/d/1BrXAL-Wb6wX1U6s-s\\_hxvcPWHfjDz9trjvTefqnZwc/edit](https://docs.google.com/document/d/1BrXAL-Wb6wX1U6s-s_hxvcPWHfjDz9trjvTefqnZwc/edit)

[http://www.fondodeculturaeconomica.com/subdirectorios\\_site/libros\\_electronicos/desde\\_la\\_imprensa/100142E/files/publication.pdf](http://www.fondodeculturaeconomica.com/subdirectorios_site/libros_electronicos/desde_la_imprensa/100142E/files/publication.pdf)

# Alternativas al modelo civilizatorio hegemónico en la educación de las niñas y de los niños

**Marta Susana Bertolini**

**[martasbertolini@hotmail.com](mailto:martasbertolini@hotmail.com)**

**UNNE**

## **Resumen**

El modelo civilizatorio hegemónico que se confunde con una doctrina económica, como es el neoliberalismo, aglutina estrategias de dominación a través del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Los niños y las niñas, muy especialmente, se han convertido en la población más vulnerable al respecto, ya desde lo que Bustelo denunciara como “capitalismo infantil”. La educación inicial no puede, no debe, quedar al margen de esta problemática, el presente trabajo plantea algunas cuestiones que podrían ser tomadas como disparadores para revisar las prácticas pedagógicas vigentes e introducir las transformaciones necesarias para hacer resistencia a dicho movimiento. En ese sentido pensamos que “una escuela amigable” tendría que revisar las siguientes cuestiones: el juego, los cuerpos, movimiento y vitalidad, espacios y tiempos, la perspectiva de género, los lenguajes expresivos y la vigencia y la vivencia de los derechos del niño y de la niña.

## Ponencia

Estela Quintar (1998) es autora de un libro cuyo nombre ya nos ayuda a soñar con una educación diferente, se llama La enseñanza como puente a la vida y aunque su publicación lleva ya alrededor de veinte años, los interrogantes que plantea siguen, desde mi punto de vista, siendo de total actualidad y vinculados a las cuestiones que deseo compartir.

*¿Por qué a mayor conocimiento \ explicaciones del campo educativo más conservadoras son sus prácticas? ¿Cuáles son la causa de que la racionalidad técnica perviva a pesar del reconocimiento de la necesidad de promover una racionalidad práctica y una acción emancipadora? Por qué las teorías críticas se enseñan acríticamente y muchas veces dogmáticamente? ¿Qué, por qué y para qué enseñamos los enseñantes? (Quintar, 1998, pp.:20- 21)*

Menciona como parte de esta problemática la fragmentación del conocimiento disciplinar, la desactualización y escolarización del conocimiento científico, dogmatización de las teorías, disociación entre ciencia, técnicas y realidad histórica social y yo agrego otras de mi lectura de la realidad referidas muy especialmente a la educación inicial: en primer lugar, porque lo considero prioritario, la importancia del “jugar “ así en infinitivo, como acción que involucra la capacidad creadora del niño consigo mismos y con otros, espacio potencial, creativo que da lugar a los fenómenos transicionales vinculando a cada uno con su propio ser y con el otro. Espacios y tiempos de libertad para crear, para disfrutar, para gozar en esa explosión de energía que configura nuestra propia humanidad. Jugar que fue poco a poco, tiñéndose con prescripciones didácticas, transformando esas posibilidades en actividades dirigidas que poco o nada tienen que ver con esa experiencia vital. El jugar de los niños y el acompañamiento del adulto, en este caso del o de la docente, en los juegos pre simbólicos y simbólicos (Ruiz de Velasco Gálvez y Abad Molina, 2011) para ayudarlo a “reencontrar la presencia simbólica de la ausencia” y “aprender y practicar la realidad de la vida” debe ser la actividad central de las propuestas pedagógicas. Bruner (2002:19) sostiene: “un juego más elaborado, más rico y más prolongado da lugar a que crezcan seres humanos más completos que los que se desarrollan en medio de un juego empobrecido, cambiante y aburrido”. El segundo de los aspectos, y que va muy relacionado al anterior, es el lugar del cuerpo, los cuerpos de todo el grupo clase, pero muy especialmente de los niños y de las niñas, durante la permanencia en las instituciones educativas.

Los niños y las niñas son pura vitalidad, movimiento. En el movimiento se articula el esquema corporal, la coordinación, las habilidades de diferentes tipos, con aspectos que se vinculan a la autoimagen, al desarrollo intelectual, y también vehiculiza la dinámica interna del niño, estos es sus deseos, necesidades, fantasías. (Zabalza, 1996). Sin embargo, he podido observar, que el niño y la niña del Jardín pasan cada vez más tiempo sentados y quietos, y esto se va extendiendo lamentablemente, cada vez más a las salas del ciclo maternal, a los más pequeños. Las actividades propuestas a los niños o bien se limitan al uso de la cabeza: mirar, escuchar, pensar y de las manos (hacer) o si se proponen actividades en que todo el cuerpo esté involucrado, por lo general tienen que ver con imitación y control de los movimientos, por ejemplo hacer la mímica de una canción. Se ha ido perdiendo, al menos en la experiencia de la que yo puedo dar cuenta, los espacios y tiempos destinados al movimiento natural y libre de los niños y de las niñas, en general el desplazamiento o el ordenamiento se realiza a través de filas, se hace escaso uso de la “anchura del espacio”, (Zabalza, 1996: 128), esa tercera dimensión del espacio que para el niño y la niña es indispensable para la integralidad de las vivencias, ese “estar en el suelo” que les permite un despliegue mucho más rico de sus potencialidades en todos los sentidos. El espacio de la sala ha sido cubierto por mesas y sillas, muebles en general y hemos asumido con naturalidad que todos los niños deben estar sentados para realizar las más diversas actividades. Así como ponemos en cuestión el uso del aula, también podríamos arriesgarnos a afirmar que la mayor parte del tiempo el niño y la niña lo pasa en el aula, siendo escaso el tiempo de enseñanza y de aprendizajes al aire libre.

Hablar de los cuerpo, exige hablar también de los estereotipos de género que en muchos casos se producen y/o reproducen en las instituciones educativas, el primero es la división de varones y mujeres para realizar diversas actividades como trasladarse de un lado al otro, ubicación en las mesas, los rincones destinados a unos u otras, pero también se observa la reproducción acrítica de cuentos, canciones, y costumbres, juegos y juguetes, definición de colores, etc que identifican sexo con género, violando claramente la Convención de los Derechos del Niño, la Ley 26061 y la Ley 26743 que establece la libertad que tiene toda persona a desarrollarse conforme a su identidad de género la que es definida en su artículo 2° como

*la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la aparien-*

*cia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales.*

Otra cuestión que considero forma parte de la problemática que plantea Quintar con sus interrogantes, es la insuficiencia de propuestas vinculadas a los lenguajes expresivos, escasos tiempos destinados a la expresión corporal, a la plástica, a la música y a la literatura. Espacios que debieran ser centrales en la educación de los niños y de las niñas, en tanto posibilitan la articulación de “los cien lenguajes” de los que habla el pedagogo Loris Malaguzzi, espacios de creación y de re creación, espacios de libertad y de juego, espacios de encuentros y de disfrute.

Por último, dado lo acotado de esta presentación, no quiero dejar de mencionar la preeminencia en la Jornada diaria del tiempo material, cronológico que recorta, que limita las posibilidades y necesidades de los tiempos de los niños, estos son tiempos de kayros, tiempos de significados, tiempos no materiales, no medibles, no cuantificables, que tienen que ver con la vivencias de experiencias.

Apostar a una “enseñanza como puente a la vida” que problematice las cuestiones apuntadas anteriormente, entre otras, podría surgir desde la enseñanza en perspectiva de derechos humanos en general y de derechos de los niños y de las niñas en particular.

*referirnos a los procesos en los que las personas nos constituimos como seres humanos, mirando en un mismo movimiento, adentro y afuera de cada uno, porque las dimensiones moral, ética y política se constituyen exactamente allí en el límite en el que al mismo tiempo que las personas nos hacemos profundamente humanas, reconocemos que nuestra propia naturaleza humana individual se hace insuficiente para dar cuenta de lo que significa vivir en libertad, construyendo condiciones de felicidad para todos y todas. Es decir que hablar de moral, ética y política significa aproximarnos a la radicalidad del Desarrollo Humano, a la potenciación del sujeto en el proceso de constituirse como humano, en el preciso lugar donde la individualidad da paso a la constitución del “nosotros”, a la naturaleza intersubjetiva que nos pone de cara a criterios, acuerdos, normas, y formas de actuar compartidos. (Alvarado, 2009)*

Desde esta perspectiva se pueden ir tejiendo redes emancipadoras en relación con las técnicas de dominación que se promueven desde el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado (Boaventura de Sousa Santos, 2017), a partir de la concentración de la riqueza, generando desigualdades vergonzosas, de la concentración política y económica de formas culturales, imponiendo prácticas simbólicas y materiales que niegan lo autóctono y cuyos valores se ajustan a los otros dos pilares y a la concentración del poder y el control en el varón, generando relaciones de desigualdad entre los seres humanos en función del sexo.

De los Principios que rigen la Convención de los Derechos del niño, el de “No discriminación” (Artículo 2) el de observar siempre el interés superior del niño (Artículo 3), el del derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo, y el Principio de participación y ser escuchado (Artículo 12), es éste último el que garantiza en buena medida la observancia todos los demás. Cuando los adultos tomamos decisiones que afectan de muy diversos modos a los niños y a las niñas, estos y éstas tienen derecho a decir lo que piensan y sienten y sus opiniones deben ser tenidas en cuenta, siempre que no se ponga en riesgo su integridad física, psicológica, moral, etc. Atender a este Principio, contra lo que en un primer momento podríamos pensar, no significa resignar espacios de autoridad de los adultos, que por otra parte el niño y la niña requieren y son imprescindibles en los procesos de constitución de sus subjetividades, sino la posibilidad de establecer con ellos y ellas espacios y tiempos de “escucha” real, en los que realmente asumamos que las diferencias de edades, no los inhiben, de ser, de pensar, de hacer y de sentir aunque muchas veces aún no dispongan de palabras para transmitirnos sus pensamientos, sus sentimientos, sus emociones. Carlos Cullen considera que podríamos pensar en cambiar la categoría “infancia” por la de “facundias interpelantes” para referirnos a los niños, ya que, en efecto, ellos y ellas se caracterizan por su elocuencia y por la exuberancia de sus expresiones, de sus manifestaciones, muchas veces acalladas y silenciadas, aunque parezca un contrasentido por los propios procesos educativos propios de las instituciones por las que los niños y las niñas viven sus procesos de socialización, es decir tantos en las familias como de los Jardines Maternales y de Infantes o Instituciones destinadas a su cuidado, como sostiene Carli (2002:24) “La institución de la infancia es siempre una violencia, un acto de poder.”

Desde estos aportes, hay mucho más por hacer que por decir. Los niños y las niñas, viviendo sus derechos participan de los espacios a los que paulatina-

mente se van incorporando siendo sujetos activos y protagónicos de los mismos, en la medida en que su desarrollo lo vaya permitiendo, pero nunca limitados por suposiciones que los adultos asumimos según nuestras propias vivencias y experiencias de lo que significar “ser niño” o “ser niña”, porque justamente podría no coincidir con lo que efectivamente son capaces de hacer, de pensar... en este sentido, consideramos indispensable señalar que estamos pensando los procesos de subjetivación siempre como “la formación de un “uno” que no es “un sí mismo” sino la relación de un “sí mismo” con un “otro”” Frigerio (2010:30) Este proceso, entonces, remite inexorablemente a la alteridad, al lugar del otro en uno mismo. La cuestión para la educación infantil sería entonces pensar los lugares y los tiempos que se ofrecen para la palabra, para la expresión de los niños y los tiempos, los espacios, los recursos que propone para habilitar esos procesos de subjetivación y que advenega el sujeto. Como sostiene la misma autora “El objeto de la pedagogía se despliega en, y a través de, un sujeto que no está dado, que es necesario hacer que *ad-venga*” La participación de los niños y de las niñas en todas las cuestiones que lo afectan, real es mi entender, y el modo más contundente de “formar la conciencia de ser personas y de lo que significa ser libres, aprender a abordar el límite y la libertad, desplegando todo el potencial humano, pero entendiendo que el criterio ético y moral para definir el margen de dichos límites, no se agota en la individualidad subjetiva de cada persona, pues empieza precisamente allí donde está el otro, y cuando se mira el rostro del otro, como diría Levinás (2001), se descubre realmente la radicalidad de lo humano que articula la subjetividad ético-moral y política de los niños, niñas y jóvenes.

*La ética y la moral, solo pueden entenderse y vivirse en la intersubjetividad más profunda, cuando se ponen las raíces en el otro, y hundir las raíces en el otro implica para los niños, niñas y jóvenes una experiencia fuerte de relación en la que se juegan enteros: su sensibilidad (cuerpo, piel, deseos, afecto, sentimiento); su razón (ideas, pensamiento, inteligencia); su capacidad estética de creación (belleza, palabra, transformación de lo real); su capacidad política de transformar las condiciones sociales de existencia y las reglas de juego que regulan la vida en común, es decir, su **vida ciudadana**. (Alvarado, 2009)*

## **Bibliografía**

- Alvarado, S. (2009). *Formación en valores y ciudadanía: una perspectiva desde la socialización política*. En Educación en valores y ciudadanía. Bogota: OEI IDIE
- Bruner, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Davila
- Frigerio, G. (2010). En la cinta de Moebius. En Frigerio y Diker Educar: ese acto político. Paraná: Fundación La Hendija. Colección Del Estante
- Quintar, E. (1998). *La enseñanza como puente a la vida*. Neuquén: Educo. Editorial de la Universidad del Comahue
- Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pretextos
- Ruiz de Velasco Gálvez, A. y Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Grao
- Santos, B. de Sousa. (2017). *Democracia y transformación social*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Siglo XXI Editores
- Zabalza, M.A. (1996). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea



# **“Buenas Prácticas en la Educación Infantil. Estudio de tres casos (Resistencia y Área Metropolitana, Chaco)”**

**Norma E. Bregagnolo - María L. García Martel -  
Margarita C. Ortiz - María C. Modenutti -  
Zulema Nussbaum - Marina Stein - Jimena V. Gusberti**

**normabregagnolo@yahoo.com.ar**

**UNNE, Facultad de Humanidades, Departamento de Educación Inicial**

## **Resumen**

En esta comunicación se recogen tres casos de prácticas transformadoras, que, según creemos, desafían lo naturalizado, aún cuando son desarrolladas en contextos institucionales. Las mismas responden a indagaciones realizadas desde 2015 en el marco del P.I. “Buenas Prácticas en la Educación Infantil. Estudio de casos en el Área Metropolitana del Gran Resistencia- Chaco”, en el que profesionales de la Educación inicial, en colaboración con los de áreas como Salud, Metodología de la Investigación y Literatura, indagamos conceptualizaciones sobre buenas prácticas, observamos, registramos y sistematizamos experiencias de educación infantil, cuyas propuestas evidenciaron “una transformación en formas y procesos de acción que podrían suponer el ger-

men de un cambio positivo en los métodos tradicionales” (Escudero Muñoz; 2009)

## Introducción

Desde 2015, llevamos adelante una investigación cualitativa de tipo etnográfica para el análisis y representación de casos educativos, la que inició con *un estudio exploratorio* sobre las concepciones de los educadores sobre buenas prácticas en Educación Infantil y, actualmente, intenta *analizar las prácticas pedagógicas en instituciones formales y no formales* del Gran Resistencia, con el propósito de identificar y visibilizar buenas prácticas, desde una perspectiva local. Puesto que nuestro Grupo de Investigación en Educación Infantil – GEDEI – está integrado por docentes del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, la multidisciplinariedad es nuestro sello: profesionales de la Educación inicial en colaboración con los de áreas como Salud, Metodología de la Investigación y Literatura, integramos grupos de trabajo focalizados en instituciones “caso”, seleccionamos diversas experiencias por sus condiciones para favorecer la inclusión educativa, la mejora en la calidad de vida, la prevención de la salud y la iniciación literaria como derechos fundamentales de niñas y niños.

En esta comunicación, damos a conocer tres de ellas, diferenciadas según sus contextos, en: Caso 1: la experiencia sucede en un jardín de infantes estatal de la periferia de Resistencia que, a partir de la inclusión de un niño de 5 años con parálisis de miembros y problemas en la articulación de las palabras (secuelas de meningitis intrauterina) da cuenta de su compromiso y, conforme su historia, posibilidades y deseos (Art. 15, Resol.174/12-CFE) implementa un proyecto pedagógico dinámico, flexible y mutable, con el que logra construir metodológicamente una vivencia significativa de lo corporal, del dominio de los movimientos, de los planos en el espacio, dando lugar a que los contenidos sean realmente “in-corporados”; Caso 2: la actividad se registra en un Taller literario dependiente del Instituto de Cultura de la Provincia del Chaco que propone la vinculación entre niños/as y libros como un derecho a “leer porque sí”, es decir, a escenas de lectura en las que la iniciación literaria se aleja de propósitos, estrategias y materiales de lectura didáctico-moralizantes, posibilitando así un espacio-tiempo para la construcción libre de múltiples sentidos a partir de sus propias demandas “extraescolares”, y Caso 3: sitúa la experiencia en el Jardín Maternal y de Infantes de la Escuela Pública de Gestión Social N° 1 “Héroes Latinoamericanos”, ubicada en la Manzana B, Parcelas de la 13 a la 17, del Barrio Segundo David Peralta, “Mate Cosido” de la

ciudad de Resistencia, donde la inclusión de infantes en contextos de vulnerabilidad se realiza desde el acompañamiento en la lucha por los cambios necesarios para transformar la realidad de su comunidad, desde la implementación de proyectos educativos que posibilitaron el ingreso y la permanencia de los niños y niñas en el sistema educativo formal.

### **Caso 1: La mejor educación para “M”**

“M” es un niño con discapacidad motora y problemas derivados del padecimiento de meningitis intrauterina, que ingresa a sala de 5 años sin lograr la marcha ni la bipedestación. Desde el Paradigma del Crecimiento/ Modelo Social, se propuso atender la diversidad e incluir prácticas que la respeten, con metodologías integradoras e incluyentes. En consistencia con ello, optó por la pedagogía de la plenitud, que visibiliza a los sujetos que aprenden y concibe las prácticas como oportunidades de formación de grupos de riesgo. Estos supuestos teórico-metodológicos junto con las concepciones de discapacidad y barreras adoptadas, condujeron a un nuevo pacto educativo (Tedesco, 1995), concibiendo a la familia como aliado político con un interés común: la mejor educación para “M”.

El proyecto partió del reconocimiento de que ambas instituciones son contextos de aprendizaje y co-responsables en la educación y formación de ciudadanos en términos de complementariedad y de la valoración de la participación de las familias en tanto derecho y deber. Implicó trabajar la necesidad de inclusión y el sentido de colaboración y cooperación participativa con las familias de “M” y de todos/as /as los/as niños/as. La intervención desde el Jardín priorizó la inclusión y el desarrollo integral de “M” mediante el trabajo conjunto con su abuela. Su participación constituyó un instrumento esencial para la mejora de los procesos y resultados educativos de “M” en tanto premisa del enfoque de “implicación parental”. Para ello, se seleccionaron actividades que dieran lugar a formas de colaboración realista, concreta y flexible, situadas y contextualizadas en función de la meta propuesta. Así, la comunidad educativa configurada compartió la responsabilidad de planificar, implementar y evaluar un proyecto común. La labor en conjunto de docentes y abuela de “M” giró en torno a barreras de aprendizaje desde una perspectiva interactiva. Una primera barrera resultó ser la convicción de la abuela: “él no camina”, casi como una sentencia, lo que se confirmaba con el traslado del niño en un “carrito” de bebés. En este sentido valoramos la sensibilidad pedagógica de la docente de sala para comprender el lenguaje corporal del niño, sus miradas,

sus movimientos de “querer salir” de ese cúbico con ruedas, a fin de trabajar con él en la alfombra o el carting de juegos. Fue central en este caso el uso de diferentes espacios, ya que el patio convocaba e invitaba a “M” a la bipedestación a partir de árboles, trepadores o aún a instancia de sus propios pares. En este contexto “M” logra la bipedestación y la marcha, por primera vez, en una sala de 5 años. También lo fueron las clases de Educación Física, preparatorias para la exhibición de fin de año. El profesor se paraba frente al grupo mientras “M” trabajaba junto a él y a sus pares. Su maestra ofrecía ayudas pedagógicas. La disposición de los espacios y agrupamientos resultó adecuada para que todos los/as niños/as tengan visibilidad, incrementando la de “M”, quien parecía disfrutar de ese lugar de “privilegio”: adelante con el profesor, proximidad que garantizó ayudas contingentes. De este modo generó confianza del niño en sí mismo, autoestima, disfrute respecto de las posibilidades que ofrece la disciplina en tanto movimiento, coordinación, ritmo.

La creación de escenarios para su traslado y locomoción, el diseño de construcciones metodológicas y andamiajes personalizados sobre la base de la confianza en las posibilidades e interpretación de las expectativas de “M” culminó con significativos logros: su bipedestación, marcha, incorporación a las prácticas y exhibición de Educación Física e inclusión total al grupo. La abuela aprendió a valorar las habilidades y el cambio emocional y afectivo de “M” y el colectivo docente, a comprender las tensiones como oportunidades haciendo eco de la expresión “Dos mundos llamados a trabajar en común” (Bolívar, 2006).

Asimismo, las/os docentes expresaron haber comprendido que las barreras - al ser construcciones sociales- pueden vencerse. La abuela empezó a confiar en “M” y en los profesionales del jardín, a poner en duda el imaginario social acerca de las limitaciones del discapacitado. Aprendió a valorar las habilidades puestas en juego a fin de año y los cambios emocionales y afectivos de “M” desarrollados en tan pocos meses.

## **Caso 2: Leer “porque sí”, la práctica de un derecho recuperado.**

El llamado “Laboratorio Integral de Artes y Ciencias” es uno de los proyectos educativos de más antigüedad (data de 2008) de los que funcionan todas las tardes en el Centro Cultural Alternativo de la ciudad de Resistencia, dependiente del Instituto de Cultura de la Provincia del Chaco. Se caracteriza por ofrecer, tres días de la semana, durante dos horas, en el lapso de un cuatrimestre, seis talleres (dos por encuentro) desde donde aproximarse a variadas disciplinas: Música, Expresión corporal, Astronomía, Expresión plástica, Filo-

sofía y Literatura, área ésta de nuestro especial interés. Así, aproximadamente treinta niños y niñas, agrupados por edades (de 5 a 8 años, y de 9 a 12) se aproximan, en sesiones semanales regulares, a diversos libros y lecturas, en sostenida construcción de sus caminos lectores (Devetach, 2008). A partir de nuestras observaciones de los encuentros y entrevistas con la mediadora de lecturas, podemos caracterizar la propuesta primordial, como una sucesión de escenas de lectura, entendidas como "...formas de intervención, las del círculo, (...) en las que un grupo de personas, incluido el maestro, han constituido una forma de sociedad, una comunidad de lectura, y comparten un texto" (Montes, 2001) en las que, cada vez, conforme al principio de la "gratuidad" (el leer/contar/escuchar "porque sí", por el sólo deseo de hacerlo, en ese espacio-tiempo, ya que se es libre de ir al patio o de participar de otra actividad en todo momento) el interrogante sobre qué leer y para qué - componentes indispensables y conflictivos de una escena en cualquier institución que la proponga- se define a partir de una construcción colectiva, negociada y fundamentalmente satisfactoria para el conjunto de participantes. Esta dinámica, que reconocemos como buena práctica por su transformación de las realidades individuales de las dispares trayectorias lectoras de niños y niñas, en un ámbito colaborativo de producción creativa, requirió de las oportunas y flexibles intervenciones de la mediadora de lecturas, quien, según sus palabras, propicia "un abanico de experiencias movilizadoras", que permite a sus talleristas socializar tanto emociones como sentidos e interpretaciones en un espacio donde lo personal y colectivo "los construyan".

La programación de estas experiencias -si bien sujetas a ajustes constantes dadas las características de la propuesta- pivotea en tres directrices: en principio, la recuperación del bagaje literario relacionado con todos los vestigios de la lengua oral que llegan hasta los participantes desde la más temprana infancia y los constituye como sujetos, involucrando activamente en este proceso a los adultos próximos, quienes proveen la memoria de los relatos y las especies poéticas ancestrales; en segundo término, la identificación de las propias preferencias, a partir de itinerarios de lectura por temáticas y géneros, que además requieren de la exploración de la propia voz, tanto en la oralización de lecturas elegidas, como en la producción escrita que las lecturas compartidas generan; en tercer lugar, la búsqueda de nuevos espacios para compartir lecturas, en la que los niños y niñas, gestores y protagonistas de la experiencia lectora *para otros*, se proponen "llevar lo leído y producido a otros espacios y situaciones posibles: galería, patio (del propio Centro cultural), plaza, peatonal (próximos

a la sede)”. Así, enfrentados los pequeños lectores a diferentes contextos y situaciones que favorecen –pero también obstaculizan- la lectura compartida, atraviesan lo novedoso de explorar, descubrir, disfrutar lo inesperado en los “intercambios lectores” que se generan con los transeúntes, expuestos fugazmente a interrupciones, inhibiciones, mayor o menor predisposición a la escucha por parte de los “beneficiarios” ocasionales de sus intervenciones públicas.

Se suma a la experiencia participativa, además, el intercambio posible con otros espacios del Laboratorio, a partir de ejes transversales diseñados por la coordinación del Proyecto; sin embargo, creemos que la fortaleza de estas prácticas de lectura y escritura creativas –y colaborativas- reside como se dijo, en la genuina “gratuidad” de la propuesta y en su alejamiento deliberado de las “lecturas edificantes” que, en efecto, están “encadenadas” con la concepción de literatura para chicos a la que se los/nos ha acostumbrado. (Díaz Röñner, 2001). Así, libres de la “obligatoriedad”, de la “acreditación” de saberes obtenidos y de la –digámoslo- exasperante búsqueda de “valores” en “el mensaje” de lo leído, pareciera posible reinstalar un “espacio poético” del que todos los actores involucrados, recortados en ese momento y lugar especial, desean gozar.

### **Caso 3: Identidad y lucha en las prácticas comunitarias del Jardín del “Mate Cosido”.**

Para esta propuesta en particular se ha trabajado a partir de entrevistas a informantes claves –Directora, docentes y miembros del movimiento MTL- y observaciones de clases. Las entrevistas permitieron reconocer lo que los protagonistas consideran “buenas prácticas pedagógicas” en la Escuela N°1 de gestión social. Esta técnica de recolección de los datos sigue las pautas de una conversación entre iguales y esto es, precisamente, lo que permitió una dinámica fluida y la profundización de diversos temas. Así, mediante el cotejo de entrevistas, se revela una acción sostenida en el tiempo y con un trasfondo de lucha activa que se realiza en integración: toda la comunidad educativa y las familias de las y los niños que asisten a la EGS N°1 participan del campamento al aire libre que se organiza en un lugar cercano al Jardín y tiene que ver con los objetivos que el equipo directivo y docente se propuso, esto es, *“acompañar y ser parte de la lucha por los cambios necesarios para transformar la realidad de las comunidades”*; así, se realiza una especie de “toma de posesión” del terreno baldío frente a la institución, terreno prometido por organismos gubernamentales para la construcción de la escuela primaria, una promesa que quedó en el tiempo. Para ello se organiza de manera secuenciada, a través del profesor de Edu-

cación Física, esta actividad pedagógica que incluye el campamento donde se enseña a niños y padres a armar carpas, hacer fogatas y realizar distintos tipos de juegos con toda la familia. El campamento es, a la vez, una “protesta” silenciosa que año a año reclama la edificación de esa escuela. La práctica de ocupar el espacio/territorio se recupera desde el origen mismo del barrio, que surge a partir de tomas de terrenos baldíos; es en este sentido de acompañamiento de la lucha, a partir de prácticas que resultan significativas porque asumen la identidad y pertenencia al lugar, que decimos se trata de una propuesta que encierra el germen de una buena práctica. Los actores involucrados valoran la experiencia, como significativa puesto que da continuidad a la histórica lucha por el territorio de las familias, que también son los derechos que forman la constitución ciudadana de niños y niñas; para ello, la “empatía e identificación con los protagonistas” resultan indispensables; consideran que “*es necesario que sientan que no están solos*”, que sus particularidades y preferencias son respetadas, y que el espacio institucional se constituye en “el lugar donde se sienten libres, seguros, y queridos”.

Sin dudas la experiencia descrita es resultado de otra buena práctica anterior: la investigación de la realidad a través de entrevistas programadas que las docentes realizan en los domicilios de cada uno de los niños y niñas, con el propósito de crear un vínculo más cercano entre familia-escuela e identificar las necesidades y expectativas de sus miembros. Ciertamente, en los inicios del Nivel Inicial en la provincia del Chaco -y creemos que también en el resto del país- sus docentes asistían a las casas de los niños y niñas a realizar una entrevista y, a través de estas visitas, podían recoger información relevante del contexto social, económico y cultural de cada uno de ellos e iniciar un vínculo con las familias, al tiempo que permitían al docente desarrollar la empatía y el conocimiento desde lo que tuviera que ver con las prácticas de crianza en otros contextos –los visitados- muchas veces diferentes a los propios. Con el paso del tiempo, como sabemos, estas prácticas extraescolares no reguladas desde los marcos normativos fueron cayendo en su aplicación. En la EGS N°1, además, cuando un niño falta de manera recurrente, se realizan visitas a su casa para hablar con los padres. Estas ausencias ocasionadas por diferentes circunstancias se deben fundamentalmente, según relevamos, “*a las ideas o concepciones de los tutores sobre los aportes de la escuela a la vida de sus hijos*”. Es decir, las expectativas de que la educación formal pueda realmente servirles para su futuro. De allí la importancia de esta práctica en la educación *en contexto* como buena práctica de inclusión. Lo prueban la matrícula creciente -comparando el

inicio de esta gestión y la actualidad-, como la ampliación del radio de influencia de las comunidades que asisten al jardín.

El acercamiento a la comunidad desde el inicio brinda la posibilidad de establecer un vínculo con las familias, con la certeza de que el Jardín Maternal y de Infantes es un lugar de acogida, de contención, el acompañamiento pedagógico, ha hecho que estos docentes junto con la comunidad también aprendan a cultivar la semilla de la esperanza y de la emancipación, a través de la lucha compartida.

### **A modo de cierre**

Creemos que las prácticas sostenidas como *buenas* por los docentes y mediadores coinciden con la idea de que diferentes contextos formativos requieren de actuaciones diversas. A decir de Zabalza (1997), el enfoque de las buenas prácticas nos sitúa, a medio camino entre los planteamientos normativos convencionales (señalar el “deber ser” de los procesos, exigir el cumplimiento de normas o estándares vigentes, plantear el hacer las cosas en base a principios o protocolos establecidos de antemano a partir de principios o teorías consolidadas) y los modos de hacer más artísticos y situacionales (la forma como profesionales competentes reinterpretan la doctrina o reconstruyen su propia experiencia tomando en consideración los condicionantes de la situación). Si algo distingue los discursos sobre las “buenas prácticas”, de otros más abstractos o desiderativos es que, en este caso, se habla de cosas que son, que se están haciendo, que están frente a la “circunstancia”, que han funcionado bien. No es un discurso sobre principios, sino sobre prácticas.

Podemos decir que las buenas prácticas se construyen. Y esa construcción se constituye como tal en tanto y en cuanto lleve implícita un germen de cambio, una transformación sobre las prácticas racionales, incluso librando una batalla a la realidad tal cual es, alterándola, rompiendo los métodos tradicionales, apostando a la innovación, la reflexión, la crítica, la búsqueda de nuevas formas de enseñanza. En definitiva, rompiendo con las rutinas carentes de sentido.

### **Bibliografía**

Bolívar, A. (2006). *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. Revista de Educación.

Devetach, L. (2008) *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.

- Díaz Rönner, M.A. (2001) *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). *Buenas Prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa*. Revista de Curriculum y formación de Profesorado. Universidad de Murcia. Vol. 13 N• 3 Disponible en [www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf). (2016 junio).
- Marco teórico de la Educación Especial. Paradigmas del Déficit y del crecimiento (2007). Disponible en <http://marcoteoricodelaeducacionespecial.blogspot.com.ar/>
- Montes, G. (2001). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectores*. Disponible en <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/La-gran-ocasi%C3%B3n-Graciela-Montes.pdf>
- Tedesco, J. C. (1995) *El nuevo pacto educativo. Competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid: Alauda-Anaya.
- Zabalza, M.A. (Edit.) (1997): *La calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.



# La escuela como tiempo de juego y el tiempo de juego en la escuela

Noemí Elena Burgos - María del Carmen Silva

noemiburgos2@gmail.com

UNLu

## Resumen

Actualmente observamos el interés y juego de niñas/niños pequeños con dispositivos de todo tipo como tablets, iPads, teléfonos celulares, habilidades que nos muestran el conocimiento y las experiencias que han vivenciado en sus hogares y la cultura de su tiempo. También vemos en numerosos casos, que las propuestas y actividades de juego que la escuela ofrece son similares a las del mercado y de los medios masivos de comunicación. Situación que requiere reflexionar acerca de los conocimientos que la escuela tendría que enseñar y que las/os niñas/os tienen que aprender para satisfacer y enriquecer sus necesidades de juegos, asegurando una socialización de conocimientos para todos los niños y niñas desde la cuna.

Es por eso que recurrimos, por un lado, a filósofos y pensadores para pensar la importancia de integrar tiempo escolar con tiempo de juego genuino de un niño/a que al mismo tiempo que juega, aprende, recrea y transforma su juego. Por el otro lado, reafirmamos la intencionalidad de enseñanza que el docente tiene en el nivel inicial para acompañar e interpelar el juego, al mismo

tiempo que potenciarlo, con su intervención oportuna, para que los niños tengan un espacio y un tiempo de juego-trabajo.

Nuevos enfoques, como el de la didáctica crítica, permiten integrar tiempo cronológico, con espacios de intensidad para el desarrollo de proyectos de juegos creativos, individuales y grupales con docentes que lo propicien.

## **Ponencia**

En la escuela de hoy es común que nos sorprendamos por la rapidez con que los niños y niñas pequeños hacen uso de tablets, iPads, teléfonos celulares, habilidades que nos muestran el conocimiento que traen de sus hogares. Por otra parte hemos observado, en numerosos casos, que las propuestas y actividades ofrecidas en la escuela son similares a las que reproducen las demandas del mercado y los medios masivos de comunicación. Situación que requiere reflexionar acerca de los conocimientos que la escuela tendría que enseñar y que las/os niñas/os tienen que aprender para satisfacer y enriquecer sus necesidades de juegos.

Es por eso que queremos referirnos a los tres dioses del tiempo que tenían los antiguos griegos: Cronos, Aión y Kairos.

Cronos, es el dios del reloj, del tiempo secuencial, cronológico que pasa inevitablemente y que define, para nosotros en las escuelas infantiles, el tiempo de los programas de estudios, el tiempo de entrada y salida; es el tiempo del calendario, el tiempo del ciclo lectivo, del período de adaptación, del período de realizaciones, del período de evaluación. En definitiva, el modo en que tiene que ser aprovechado el tiempo según las pautas preestablecidas por los adultos.

Aión es el dios de la eternidad. Es el dios que no contempla los objetivos ni los planes sino que nos invita a la acción que tiene sentido en sí misma. El juego de los niños y niñas pequeños es el tiempo del Aión y tiene sentido mientras se juega porque es la voz interior la que nos dice qué, cuándo, con quién, cómo jugar... Es el tiempo que la escuela tiene que prever y promover porque tiene que ver con entender el valor político de la vida; es un apostar a una política incluyente, donde se anuda el saber, con el actuar, con el sentir y el crear.... Entender que lo más profundamente humano de nuestra identidad es el estar expuesto a la interpelación del otro en cuanto otro; de allí que necesitamos de ese tiempo para sentirnos “vulnerables”, interpelados por otro que nos lleva a cuestionar estereotipos, prejuicios y jugar la vida para hacerla más

amigable, más humana. Cuando se juega en la escuela, hay un docente con intencionalidad de enseñar y de generar esos tiempos y esos espacios para que nos abramos a la experiencia siempre inédita de conocer el mundo de sentidos. Tiempos para que cada niño y niña pueda hacer, no lo que estrictamente se le propone, sino lo que necesita, puede y quiere. Es justamente el tiempo para que la infancia “tome la palabra”...

Kairos es el dios de la oportunidad que pasa rápidamente, es el momento imprevisto “aquí y ahora” en el que la acción adecuada nos llevará a lo que deseamos alcanzar. El Kairós es intervención docente oportuna que pone al alcance de los niños, y en su zona de desarrollo próximo, las herramientas cognitivas que permiten salir de juegos rutinizados (muy similares a los que impone el mercado), vaciarse de ideas preconcebidas sobre lo que los acontecimientos significan para abrirse a la oportunidad inesperada de encuentro entre el enseñar y el aprender.

Estos tres dioses siguen estando en nuestra organización escolar, muchas veces haciendo prevalecer el tiempo del calendario que nos urge y nos bloquea la capacidad de aprender con la intensidad del juego y la oportunidad del goce del aprender jugando que nos tiene que ofrecer la escuela.

Para jugar hace falta tiempo, tiempo para no seguir jugando a lo mismo sino reinventando el mundo al mismo tiempo que se enseña y se aprende... tiempo para jugar libremente...

## **Tiempo para jugar**

Seguramente no nos resultará difícil pensar qué es lo que más le gusta hacer a un niño/a: quienes estamos/hemos estado en contacto con éstos podemos decir que el niño/a juega por placer y necesidad.

El juego es un espacio de interacción a partir de la creación de una situación imaginaria en la cual los niños se involucran voluntariamente bajo la intención, el deseo, o propósito de “jugar a”. En el juego, los niños se acogen a las reglas que permiten que el juego se sostenga.

Primeramente aclararemos que cuando nos referimos a tiempo libre no se trata de “hacer nada”; sino muy por el contrario lo pensamos como un tiempo aiónico en que el tiempo es intenso y parece no haber transcurrido, y por ese motivo es placentero.

Cuando el/la niño/a juega, está “en otro tiempo” no precisamente el cronológico, sino que en un tiempo aiónico; al decir de Walter Kohan (2014) “*tal vez en un tiempo más cercano al de la filosofía*”

Al respecto, Skliar, Carlos (2016) plantea:

*Desde ese choque entre intensidad, oportunidad y cronología deriva la mayor parte de los laberintos pedagógicos: se entiende a la educación como una cuestión secuencial y lineal, pero la experiencia de los niños es disyuntiva a esa cronología y la experiencia de los jóvenes se expresa en oposición a la construcción moral*

Como Dios de la eternidad, Aión responde a la sensación interna de “lo que se vive”. El niño/a vive en éste tiempo; ¿quién no ha visto, a un niño/a jugar o dibujar durante largas horas? ¿Acaso los niños/as preguntan por el tiempo? Si pensamos a la educación como un espacio de encuentro y desencuentro de tiempos; como un espacio en que las culturas se encuentran, ¿cómo podremos entonces volver a encontrar en la infancia ese Aión perdido?

### **La escuela como tiempo para jugar**

La propuesta que ensayamos está encuadrada dentro de lo que dado en llamarse pedagogía y didáctica crítica porque entendemos que la profundización democrática que buscamos exige a la escuela, en este caso al Jardín de infantes, una propuesta que no eluda la relación existente entre los condicionantes sociales y económicos y las realidades escolares pero que esté fuertemente comprometida a enseñar a todos los niños y niñas pequeños los mismos conocimientos válidos y adecuados a su nivel evolutivo a los que tienen derecho a acceder.

*Entendemos que, el juego se integra a todos los momentos del quehacer, pero en diferentes niveles, según sea la actividad y su didáctica. Así, dentro de una clase de educación física, seguramente se implementarán una serie de recursos para hacer más amena la actividad, pero habrá un momento que tendrá todas las características del juego para el niño y que será presentado como tal por el docente, aunque éste tenga bien en claro que persigue objetivos que van más allá que el solo placer de jugar. Lo mismo puede suceder con la actividad musical y con la literaria, cuando el maestro lee o narra un cuento hay juego de imágenes y palabras, hay también juego en esa especialísima comunicación que se establece entre la maestra y los niños y entre los niños*

*entre sí. Tanto en el juego y la educación física, como en el juego y la música y como el juego y el cuento, los objetivos son del docente. Él utiliza todas las formas y niveles de juego adecuados a la edad para lograr alcanzarlos. El niño está jugando cuando hace un rol adelante, cuando corre para que no lo alcancen antes de llegar a un refugio, cuando se mueve y canta y también cuando se mete en la magia de un cuento. (Lydia P. de Bosch y H. San Martín, 1996)*

Estas autoras afirman que toda actividad en el Jardín está impregnada con diferentes intensidades de juego, provenientes de los aportes de las didácticas específicas, pero que existe un momento que se destaca del resto de la actividad porque el juego tiene que tener un tiempo y un espacio para desarrollarse en múltiples y variadas formas para alcanzar su mayor grado de expresión. La finalidad (el sentido del juego) estará dado por el niño/a en medida que la vaya encontrando a partir de la reflexión, organización y anticipación compartida. La misma Anna Freud dice: "...su juego (el del niño) debe alcanzar un nivel no demasiado lejano de lo que más tarde se llamará trabajo...".

Si bien el juego es propio de la actividad infantil, no todos los niños/as juegan de la misma manera, ni por las mismas motivaciones, deseos... el juego de los niños/as está determinado por condiciones particulares de vida, por un contexto histórico-social concreto. Estos factores individuales y sociales deben tenerse en cuenta en el ámbito educativo donde entran en una relación dialéctica el juego, los alumnos/as, el docente, el conocimiento y el contexto. Integrar el juego a la didáctica es hacer propuestas que promuevan el placer, la formulación de preguntas y búsqueda de posibles respuestas, la relación y adquisición de conocimientos. Los alumnos/as son sujetos sociales portadores de una historia e insertos en una cultura determinada, sus valores, costumbres, deseos y expectativas se reflejan en sus juegos...

*...Y ahora qué? Dijimos cuidado con los "cantos de sirena", con los psicologismos, con el constructivismo que asegura que el niño aprende solo, con los que confunden la tarea docente con la de un psicoterapeuta, con los que aplican el método clínico como tarea del maestro, con los que aseguran que en este nivel educativo no se enseña, con los que quieren reducirnos a acompañar un proceso que se da naturalmente. (San Martín, H., 1988)*

La didáctica del juego que corresponde a la pedagogía crítica revaloriza y destaca la importancia de los contenidos (que nos aportan las didácticas espe-

cíficas) entendidos como “saberes instrumentos” (aprendizajes herramientas), con valor social común a todos los niños/as de su edad. Si bien el/la docente sabe que el conocimiento se construye, también sabe que tendrá que incidir directa o indirectamente en esa “construcción” individual porque reconoce que el aprendizaje es un proceso, pero en función de los contenidos previstos puede trabajar en la zona de desarrollo próximo para tratar de asegurar que, a partir del reconocimiento de diferencias, todos sus niños/as alcancen estos conocimientos.

### **Juegos e intervención docente**

Los niños/as tienen su modo particular de relacionarse y aprender en y con el mundo. Observarlos y respetarlos en su modo de ver, puede darnos un punto de partida para provocar una transformación en los modos en que se les propone la construcción del conocimiento. En este sentido, el juego nos brinda (a los docentes) la posibilidad de diseñar una práctica planificada desde ese propio modo de ser, estar, hacer y pensar que tienen los niños/as. Es decir, como educadoras podemos hacer que el juego sea potenciado y enriquecido por la escuela y se transforme en experiencias gozosas, al mismo tiempo que plenas para favorecer el conocimiento de sí mismo, de los otros y del mundo que lo rodea.

Ranciére, J. (2016) planteó la diferencia entre el embrutecimiento y la emancipación, que quien enseña sin emancipar embrutece. Desde esta perspectiva cuestionaba si recibir la palabra del docente es un acto de igualdad o desigualdad, si el maestro explicador es un maestro ignorante que enseña solo que sabe; y si el papel docente debe estar dirigido a enseñar lo que se ignora. Desde este punto de vista, ¿cómo enseñar a jugar más y mejor?

C. Skliar (2016) se refiere al buen maestro como el que tiene la capacidad de crear una conversación donde vale la pena hacerse preguntas.

El juego se basa en la experiencia y la experiencia supone que haya un "otro" (docente) que provoque "la pregunta", la curiosidad... como expresa P. Sarlé (2006): “un docente que genere experiencias y conocimientos sobre los cuales después crear situaciones y construir nuevas experiencias y conocimientos novedosos y potentes, y el niño/a logre establecer relaciones entre lo conocido y lo nuevo para ampliar el conocimiento”.

El docente que “contagia” el juego a través de lo gestual, de las NO palabras, a través de la complicidad, puede contribuir a repetir (hacer el juego va-

rias veces) para que el niño/a experimente y descubra todas las alternativas posibles, organizando y anticipando las condiciones indispensables para que pueda jugar y desarrollar su potencial investigador y creador

El juego necesita de un espacio y de un tiempo para compartir la vida con otros/as, para encontrar lugares comunes donde afianzar la identidad personal y colectiva. Un punto sería trabajar con actividades lúdicas que pueden estar ofreciéndose con el aporte de la Música, de la Expresión Corporal, de la Educación Física, de la Plástica, de las Ciencias Naturales, de las Ciencias Sociales, de la Lengua y de la Literatura y otra cuestión es integrar todos estos aportes en el momento de juego en sectores. Es allí donde se habla el lenguaje de la práctica cultural y donde los contenidos pueden jugar una relevante oportunidad para crear nuevos juegos, que tienen que ver con estos nuevos niños y niñas pequeños.

El mundo ha cambiado. También el de los niños/as. La noción misma de sistema que se emplea: un único orden posible para encauzar a “la” infancia, se transforma en un obstáculo epistemológico para pensar nuevas formas de sostener la responsabilidad pública ante las nuevas generaciones. "Se trata de realizar un esfuerzo de invención para un nuevo siglo" (Violeta Núñez, 2003). Vale entonces pensar cómo brindar a cada niño/a lugares reconocidos, valiosos, en los que se dé cabida a su palabra y se aloje su subjetividad; lugares en los que instituirse en sujeto social actual a su época.

Algo de lo nuevo se produce cuando cada agente pone en juego el deseo de educar. Algo de lo que obstaculiza se mueve y el tiempo de la educación se abre verdaderamente a lo imprevisible, al acontecer de algún sujeto.

### **Un aporte desde la Didáctica de la Música: ¿Cómo se juega con lo que no se puede tocar ni ver?**

Dice Murray Schafer (1993)

*“Nunca vi un sonido...los sonidos no pueden conocerse de la misma manera que puede conocerse lo que se ve...se puede conocer lo que se ve, se puede nombrar lo que se ve...El sonido llega a lugares a los que la vista no puede...Si dejo de tener en cuenta las cosas a las que el sonido está ligado, el mundo fenomenológico desaparece. Me vuelvo ciego. Soy arrastrado sensualmente por la vasta música del universo...”*

El espacio auditivo, es muy diferente del espacio visual. El mundo al ser conocido es apropiado con sus sonidos. Pero aún así, sabiendo que todos conocemos por escuchar, la escuela se resiste a entrar el sonido profundizando el inesperado permiso de una sociedad que hegemoniza el ojo sobre el oído. Que olvida la memoria de los sonidos que portamos, los propios, los que dan identidad y los que forman parte de la convicción de pertenecer a un universo que nos hermana en movimiento y escucha universal.

Los niños/as transitan el tiempo de la mano del sonido, del mismo modo que nosotros, en una cultura que se hizo visual y omite su ser aural. Nunca vimos un sonido.

Los niños/as pueden vivenciar ese *estar del sonido* en el *hacerlo suceder* en tiempo de exploración que se inicia siempre con un tiempo libre del jugar. Podríamos decir que pensar en enseñar y aprender música comienza cuando es posible *sacar a jugar el sonido*. *La escuela necesita pensar ¿cómo se juega con lo que no se puede ni ver ni tocar?*

Ha cambiado la afinación del mundo, insiste Schafer, sosteniendo la idea del universo como composición musical que inicia su historia con Pitágoras. El paisaje sonoro del mundo -soundscape of the world- es una composición musical que se despliega sin cesar a nuestro alrededor y de la que nosotros deberíamos ser no sólo su auditorio, sino asimismo sus compositores e intérpretes. No se propone ser público sino autor. Será necesario escuchar muy atentamente el mundo para saber cómo afinarlo, para saber qué sonidos que-remos preservar, fomentar o evitar. Habrá que proponer el jugar con el sonido a partir de las propias sonoridades y de los contextos de los que provienen nuestros niños/as. Porque, tal como escribe en sensible modo Monserrat Palacios Prado, “los sonidos son reflejos y creadores de nuestra realidad, ellos nos han cambiado la escucha, pero también a nosotros, la escucha nos ha cambiado, nos ha ido haciendo seres distintos”

Cambiar de paradigma, redefinir la música, imaginarla *de todos*, abre el juego en la escuela. Los maestros todos son portadores de *juegos para sonar*. Hacer música no sabe de correcciones. Es aventura. Ir al peligro.

Explorar como los niños/as, *instrumentos- objeto, instrumentos- espacio*, diseñar para la sala o el patio o el pedacito de verde *mantas sonoras, espacios sonoros de juego*, reinventar la sala habitando *rincones sonoros*, es aprender a jugar mientras se juega. La escuela puede –debe- dejar de pedir silencio, sacarlo a jugar, des- aprender los cantos que disciplinan para reinventarse aún en juegos conocidos que ahora serán sonoros. La escuela necesita visitar la palabra, la música de

fondo, los instrumentos convencionales, para enseñar a jugar con el sonido y la música, si *aprender música es hacerla por sentirla jugando*.

## **Bibliografía**

- Agamben, Giorgio (2003) *Infancia e Historia* Buenos Aires Adriana Hidalgo Editora.
- Antelo, Estanislao (2003) *Tarea es lo que hay* en Dussel, I. y Finocchio, Buenos Aires, Fondo de la cultura económica
- Bachelard, G. (2003) *El agua y los sueños Ensayo sobre la imaginación de la materia*. México Fondo de Cultura Económica.
- Bosch, L. y San Martín, H. (1996): *El Nivel Inicial* Buenos Aires Edit. Colihue.
- Delalande, François (1995) *La música es un juego de niños*. Bs. As. Ricordi.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989) *Alfabetización, Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, España, M.E.C., Paidós.
- Kohan, W. (2014) Conferencia “*Educación, Filosofía e Infancia*” en VI Jornadas Regionales de Filosofía y Educación Mendoza Facultad de Educación Elemental y Especial.
- Montserrat Palacios (2010) *Cuando suena una campana suena un mundo* en Llorenç Barber y otros. *Campanas de Buenos Aires*. CCEBA. Libros del Rojas.
- Rancière Jacques (2016) *El maestro ignorante*. Buenos Aires Libros del Zorzal.
- San Martín, H. (1988) “*Educación Inicial y desigualdades educativas*” Bs. As. Mimeo.
- Schafer Murray (1993) *Voices of Tyranny, Temples of Silence* Bs. As. Traducción: Grupo Paisaje Sonoro
- Skliar, Carlos (2017) *Pedagogías de las diferencias*”. Bs. As. Noveduc libros.



# Espacios Educadores & Miradas Colectivas

**Alicia Beatriz Casella - Catalina Del Grosso**

**alicas2652@yahoo.com.ar**

**JIC N° 4 DE 18 – JIN B DE 3°**

## **Resumen**

Intentamos pensar la escuela pública como un espacio escolar que va más allá de las paredes de la sala. Donde enseñar y aprender ocupen un lugar fundamental y el tiempo de la experiencia tenga privilegio, al igual que el encuentro entre unxs y otrxs, dónde la apuesta sea pensar y hacer con otrxs.

La presente experiencia, surge de mirar colectivamente a nuestrxs niñxs y reflexionar sobre las infancias actuales, reconocer los saberes que portan y entender la necesidad de repensar las prácticas educativas en función de múltiples miradas, entendiendo a cada niñx como poseedor de saberes, al maestrx mediador, los espacios como un factor educador y las familias aliadas en la propuesta educativa.

Nos propusimos repensar los formatos escolares y sus dinámicas, en función de los saberes e intereses de las actuales infancias.

Este proyecto presenta un modo de trabajo que se asienta en pensar la relación entre lo social y lo educativo, en la generación de tiempos y espacios que le hagan lugar a la palabra de cada unx, que aloje las subjetividades, donde experimentar el ser sujeto social con otros.

Enseñar y educar cada día expresa un modo de estar en el mundo, requiere pensar al niño en cada acto como sujeto político, estableciendo una relación entre infancia y política, un modo de mirar que sólo se sostiene entre muchxs que revisan y discuten los haceres en el día a día.

## **Ponencia**

La experiencia surgió a partir de mirar colectivamente a niñxs, reflexionar sobre las infancias actuales, reconocer los saberes que portan y entender la necesidad de repensar las prácticas en función de esta múltiple mirada, entendiendo al: niñx poseedor de saberes- mestrx mediador- espacios como tercer maestrx- familias aliadas.

Si bien la experiencia se materializó a partir de la evaluación quedando incluida en el Proyecto Escolar a partir del mes de Marzo del 2016; se sistematizó con intensidad en los meses de Octubre-Noviembre-Diciembre de ese año con niñxs de 2-3-4 y 5 años.

Se vio involucrada toda la comunidad educativa: niñxs-docentes-familias, y la sociedad en su conjunto, en virtud de favorecer desde la practica la formación de ciudadanos críticos, pensantes, colaborativos, solidarios, altruistas, con la capacidad y libertad para elegir, rompiendo con los formatos escolares tradicionales.

Por medio de la formulación y puesta en escena de esta experiencia educativa se intentó aportar experiencias que privilegien la posibilidad de jugar, disfrutar, elegir, decidir, discutir, afirmarse, en función de los saberes e intereses de las actuales infancias.

En una sociedad con un fuerte sesgo neoliberal, donde la mayoría solo pueden “mirarse”, estamos convencidas que trabajar la solidaridad, el trabajo compartido con la diversidad, la capacidad de elegir, la libertad para elegir, la autorregulación, conlleva a procesos de enseñanza y aprendizaje donde todos lxs actores/actrices involucradxs son protagonistas; es hablar de una formación integral no solo proveedora de contenidos, sino que permita prácticas emancipadoras, formadoras de sujetos de derecho y ciudadanos críticos.

Con este proyecto se pretendió lograr prácticas de enseñanza y aprendizaje que posibilitaran romper con formatos escolares arcaicos, donde el docente suele ser considerado el único poseedor del saber, impartiendo su conocimiento a sujetos que se consideran vacíos e inacabados; así como también estimular la creatividad en la construcción de espacios estimuladores donde, por me-

dio de distintos lenguajes se produzcan dichos procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de todos los involucrados en la comunidad educativa en su conjunto.

Trabajamos sistematizadamente en la institución una propuesta donde se imbrica espacios educadores (Escuela Reggio Emilia), tracción de contenidos (Diseño Curricular) y re significación de estrategias de enseñanza y aprendizaje: ¿cómo se enseña/aprende?, ¿dónde se enseña/aprende?, ¿quiénes enseñan/aprenden?

Para ello, semanalmente se armaron espacios educadores, donde recuperar contenidos ya trabajados por las distintas salas (2-3-4 y 5 años) y ponerlos en valor a partir de estos espacios, donde los niños, por medio de distintas estrategias (exploración, juegos, dramatización, observación, apreciación, etc.) y lenguajes (artes visuales, literatura, danza música, ciencias, etc.) volvieron a acercarse desde otro lugar al saber.

¿Por qué desde otro lugar???? Porque ya no es “SU” maestra la que interviene en el proceso, sino que aparece la "otredad" compuesta por otros docentes, otros espacios, otros niños (de diferentes edades), otros tiempos donde la autorregulación viene a ocupar el protagonismo estelar.

Es así como frente a una propuesta global cada niño ELIGE su trayectoria, su recorrido, el tiempo de permanencia, la compañía, pudiendo circular LIBREMENTE, entrar y salir; fomentando a su vez un trabajo colaborativo ya que los alumnos más grandes resignifican sus saberes cuando enseñan lo aprendido a otros más pequeños, así como también cuando los ayudan a trasladarse por la institución en busca del espacio donde quieren ir.

Al mismo tiempo, entre adultos y niños, se problematiza la mirada disciplinadora, donde la posibilidad de autorregular el comportamiento, seguir las normas o acatar las consignas ya no es solo por una mera actitud de obediencia, sino, porque estas normas se gestan en el colectivo y se sienten como propias, enriqueciendo las experiencias sociales y culturales.

Algunos de los “*ESPACIOS EDUCADORES*” pensados y ofrecidos fueron: escenarios con *variedad de luces* (reflectores, retroproyector, luz negra, linternas, etc.), con diversas telas, o contenedores (arena, arena mágica, tierra, agua y los consiguientes elementos para modelar trasvasar, colar, etc.), *variedad de masas y elementos para modelado* (arcilla, masa de sal, masas plásticas, etc.) materiales desestructurados y/o de desecho que posibilitaron experiencias de *Juego Heurístico*, material de *artes visuales* (reproducciones de artistas plásticos, caballe-

tes, pinceles, diversos tipos de pinturas), elementos que permitieron la exploración de contenidos de las *ciencias naturales* (hielo, elementos de la naturaleza, dispositivos aromáticos, sonoros, texturados, etc.), *universos literarios*, elementos que permitan tramitar *experiencias escénico/teatral* (pelucas, vestimentas, diversos escenarios)

En definitiva, todo aquello que permita poner en exploración, pregunta, apropiación, producción, interacción, aquellos contenidos que eran propuestos, sin perder de vista, en todas las propuestas la mirada estética y la composición del lugar, tendiente a exponer un relato convocante.

Durante el transcurso del proyecto se llevaron a cabo instancias de evaluación de proceso entre las docentes para reajustar la práctica, evaluación que cobró mayor riqueza ya que a la vez, se plantearon instancias de evaluación con lxs alumnxs para poner en valor la circulación de los saberes, siendo ellxs participes de la conformación de las propuestas subsiguientes.

Si bien la propuesta se llevó adelante con un saldo sumamente positivo, es válido aclarar que requirió de agentes que sean traccionadores de pasión y de una constancia en la organización y planificación que en el cotidiano escolar necesitan de gestión y negociación constante.

A partir de lo expuesto, y en función de nuestras convicciones, creemos que el proyecto permitió llevar a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje comunitarios, que admitieron plasmar una trayectoria previa de repensar no solo las prácticas docentes, sino las concepciones de infancia, los espacios y su estética, la participación e involucramiento de las familias y otros agentes de la comunidad, la mirada crítica al momento de pensar los materiales, siendo la solidaridad una estrategia primordial y amalgamante para propiciar el desarrollo de esta modalidad de trabajo.

Al decir de Gabriel S. (alumno de sala de 5 Turno Mañana) -“...Me gustan los viernes de territorios porque soy libre para elegir a donde puedo ir...” (SIC)

## **Bibliografía**

“Diseño Curricular Para la Educación Inicial” Marco General. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Curricula. 2000

Malagusi, Loris. “Educación Infantil en Reggio Emilia” Edit. Octaedro, 2001

- Pitluk, Laura. "La planificación didáctica en el Jardín de Infantes". Las unidades didácticas, los proyectos y secuencias didácticas. Juego trabajo. Edit. HomoSapiens 2006
- Pitluk, Laura. "La modalidad de taller en el Nivel Inicial". Recorrido y posibilidades para la educación actual. Edit. Homosapiens. 2008
- Sarlé, Patricia; Rosemberg, Renata Celia; Garrido, Rosa; Rodríguez Sáenz, Inés. "Enseñar en clave de juego". Enlazando juegos y contenidos. Edit. Noveduc. 2012



# Interculturalidad e infancias. Diálogos “en el campo de juego”

**María Alejandra Castiglioni**

**ale.cast@hotmail.com**

**OMEPA Argentina**

## **Resumen**

El objetivo de este trabajo ha sido integrar un suceso deportivo internacional a la propuesta pedagógica desde la perspectiva de la educación intercultural crítica. Para ello, dialogan fundamentos provenientes de la Sociología de la Cultura y el Análisis cultural, la Educación y la Antropología del cuerpo para enriquecer el campo de las Ciencias Sociales en el nivel. Se propone aportar al marco teórico y enriquecer trayectos pedagógicos donde referenciar la voz de los niños, concibiéndolos insoslayablemente como sujetos de derecho desde el nacimiento y productores de conocimiento desde su ciudadanía intercultural.

La perspectiva intercultural en la educación inicial permite referenciar la heterogeneidad como patrimonio, reconocer respetuosamente diferencias relativas a distintas categorías, cuestionar valoraciones cambiantes de la alteridad mediante la acción transformadora, capitalizando la interpelación propia de la infancia.

Referenciando una realidad dinámica y cambiante, el desafío remite a alojar la heterogenidad, redescubriendo lo cotidiano desde los diferentes niveles de complejidad.

Esta perspectiva sostiene la centralidad de la institución educativa como espacio privilegiado para proponer nuevas relaciones basadas en el conocimiento y reconocimiento de otras culturas.

Palabras clave: interculturalidad –educación – infancias - corporalidad

## **Presentación**

Pienso a la cultura, desde una mirada antropológica, como “forma integral de vida creada histórica y socialmente en función de las relaciones que el ser humano mantiene consigo, con los otros, con la naturaleza, con otras comunidades y con lo sagrado para dar continuidad, sentido y plenitud a su existencia” (Olmos, 2003:16). La diversidad se visibiliza en esas relaciones a partir de distintas categorías sociales, económicas, étnicas, religiosas, etarias, etc. y en el continuo “hacer” de todas las comunidades, incluso la educativa, se constituyen grupos altamente heterogéneos donde constantemente surgen diferentes maneras de pensar, valorar, sentir, percibir, organizar y reproducir lo real y lo imaginado. La sola presencia de esta diversidad contundente, invita a reflexionar a la hora de pensar propuestas educativas y culturales entendiendo la necesidad de patrimonializarla y así, construir entre todos los actores de la comunidad educativa, la equidad de las diferencias desde la infancia. Allí, el desafío.

Entre estas multiplicidades, hay zonas -que no son híbridas ni transparentes- altamente visibles y son las fronteras. Allí pervive la cultura. Ellas se presentan increíblemente ricas en términos de potencial creativo y culturalidad gestante. Son sitios de producción cultural diversa que los niñxs transitan naturalmente mientras se apropian de ellos, sustituyen, deconstruyen y construyen haceres y saberes, desde la más temprana edad.

Los sujetos, actualmente, se encuentran situados en procesos interétnicos e internacionales mediante recursos comunicacionales y tecnológicos repletos de imágenes y contenidos simbólicos provenientes de los lugares más remotos. La hibridación entre lo local y lo global, lo culto y lo popular, lo tradicional y lo moderno nos vuelve a todos “sujetos interculturales” (García Canclini, 2004: 162).

Sucesos como el Campeonato Mundial de Fútbol, son un ejemplo de ello y pueden ser contextualizados en la cotidianidad educativa. A partir de una clara intencionalidad pedagógica, referenciando el contexto y estableciendo los recortes adecuados, permiten propiciar la resignificación de los componentes tradicionales de las culturas reelaborando además, el sentido de la diferencia. De este modo, en la visibilización de la otredad, el intercambio, el conflicto y el consenso se rescatan bienes culturales mientras se conocen, ponen en valor y son resignificados.

La valoración cultural en la propuesta educativa nos permite recuperar la diversidad actual como disparador del empoderamiento de lxs niñxs propiciando el reconocimiento y el respeto por sí mismo, por el otro, por la comunidad y por la naturaleza. Este es el camino de la educación intercultural y es la infancia, el espacio de privilegio para construir ciudadanía intercultural desde la más temprana edad.

## **Desarrollo**

*“...el fútbol es un complejo ritual que incluye dos subprocesos, uno en el campo de juego y otro en las gradas”. (Alabarces; 2000:14)*

El Campeonato Mundial de Fútbol 2018 puede convertirse en una valiosa oportunidad en el ámbito educativo para poner en circulación, vivenciar y resignificar aquellos bienes que hacen a los contextos culturales propios y de los países intervinientes y que constituyen el material simbólico de los procesos y subprocesos mencionados por Alabarces. Paso a paso, irán entremezclándose el juego, las vivencias, la información proveniente de los medios mediante la voz de lxs niñxs en la comunidad educativa y con ello, las identidades sociales y culturales relativas a los seleccionados nacionales y a las sociedades que representan. La permeabilidad entre comunidad y escuela, seguramente dará paso al diálogo entre fútbol, juego y cultura en un espacio de alto potencial creativo como es la propuesta pedagógica.

En cuanto al fútbol, éste se presenta como proceso multidimensional e hipermediatizado y en su transnacionalización, visibiliza contenidos culturales, sociales, políticos y económicos que nos acercan a los distintos modos de vivir, aún de los países más lejanos. Los sociólogos han prestado particular atención al rol que el deporte desempeña en los procesos de integración social y de

producción cultural. Función social que se cumpliría en tanto se capitalice una propuesta sostenida, inclusiva y fluida que reconozca las singularidades y la diversidad como patrimonio. Su valor pedagógico en el proceso de socialización, consolida la convivencia cultural, pacífica y solidaria y el conocimiento mutuo. Incluso, la difusión de una ética deportiva, es otro aspecto positivo para construir valores desde la más temprana edad.

En cuanto a la dimensión cultural, en particular, la propuesta permite hacer manifiestos los diversos modos de relacionarse con las prácticas deportivas por ejemplo, festejar un gol, expresar corporalmente el enojo o la alegría, visibilizar rasgos étnicos, reconocer los colores de las banderas de cada país en las camisetas y mientras, se juega.

Por su parte, sabemos que es en el ámbito vital del juego donde el niño puede entrar a la cultura de una manera natural, reponiendo contenidos y tradiciones que se transmiten de generación en generación y que en este caso particular, hacen a cada país interviniente.

Al decir de Vigostky, en el juego, la transferencia de significados sucede en forma espontánea entre lo real y lo percibido dando lugar a la elaboración de las diferencias y la resignificación de modelos culturales (1978). En este marco, pueden desarrollarse situaciones irrepetibles donde se exploran emociones en una realidad imaginada pero con contenidos reales mientras se crean nuevas representaciones e interpretaciones de su identidad y la de los otros. El niño se integra al entramado cultural que lo rodea, podríamos decir, mientras juega su cultura.

Sí entonces, percibir al otro, mirarme en el otro, descubrir la complementariedad, conocer singularidades, reconocer las diferencias y valorarlas respetuosamente son posibilidades que el abordaje pedagógico de un suceso mundial podría alojar.

En cuanto a los conceptos de la cultura e interculturalidad como parte de esta mirada integradora, puede expresarse:

la noción de cultura como entidad compacta o monolítica actualmente se derrumba para dar paso a la de “espacio cultural”, donde -en un dinamismo constante- coexisten diferentes identidades y culturas dentro de un ámbito territorial y no territorial, es decir también, comunicacional y virtual donde, y como ya he mencionado, las relaciones que el hombre mantiene en su seno tienen el propósito de dar continuidad y sentido a su existencia.

Adentrarnos en el concepto de interculturalidad, implica mencionar brevemente que se instala en América Latina (aproximadamente 40 años atrás) en el espacio de las Ciencias Sociales y a partir de la tensión entre indígenas y no indígenas, nativos y migrantes, originarios y colonizadores. La tensión, la contradicción y el conflicto surgen como núcleos de la investigación y comienza el camino del cuestionamiento a la tradición homogeneizante e invisibilizadora de las minorías y ello impacta en el campo educativo. Los diversos contextos geográficos e históricos permiten observar procesos de interculturalidad particulares y disímiles en los distintos continentes.

En el transcurrir del tiempo, las culturas se encuentran en un espacio de traducción, resignificación y negociación con elementos que cada una mantiene sin asimilarse a la otra. Es el espacio “inter”, es decir, los intersticios donde la interculturalidad se vive, se siente y ofrece la posibilidad de una convivencia donde configurar diferencias, impugnar desigualdades, revelar tensiones y convertir a la interculturalidad como un patrimonio “ni homogéneo ni hegemónico” (García Canclini, 2004:51). Así la interculturalidad se postula como un derecho en la educación para todxs, transponiendo fronteras para llegar a nuevas transformaciones, hacia un mundo inclusivo y de paz.

La interculturalidad no debe quedar en el plano del discurso, debe vivenciarse corporalmente y guiar la propuesta pedagógica concretamente, atravesando relaciones fundadas en el respeto, la solidaridad, la escucha atenta, llevándonos hacia a la igualdad de oportunidades, ofreciéndose a cada niñx en función de su singularidad. Tampoco debe limitarse al plano personal o inmediato, debe entenderse como un proceso social y político para generar y sostener lazos que permitan vivir dignamente en el planeta que habitamos.

### **Propuestas para el nivel inicial**

Pasar de la elaboración teórico-conceptual al plano estratégico-metodológico para habitar ese espacio “inter” implica generar propuestas pedagógicas articulando el diseño curricular, el recorte de la realidad y la voz y gestualidad infantil, entendiendo al niñx obviamente como productor de conocimiento.

De este modo, y partiendo de la realidad más cercana, podremos indagar posiblemente en las historias personales visibilizando la nacionalidad de los niñxs, padres, abuelos, otros familiares y docentes; compartir la diversidad de costumbres; observar la presencia en el barrio y en la comunidad educativa de

grupos migrantes; identificar monumentos u sitios históricos relacionados con comunidades extranjeras; observar modos de alimentarse y preparar comidas típicas, detectando ingredientes como descriptores de la riqueza natural y su hábitat; vivenciar canciones y narraciones en la voz de sus protagonistas; visitar un museo en forma presencial o virtual según el recorte y el interés de los niños; vivenciar los lenguajes expresivos como portavoces de la cultura y su historia; danza y prácticas corporales, artes visuales, música, teatro, literatura, etc.; identificar la cantidad de encuentros deportivos, frecuencia, fases de grupos y eliminatorias, número de jugadores por equipo y la posición en la que juegan, entre otras propuestas gestionando encuentros con distintas comunidades con el fin de vivenciar distintos contenidos que surjan particularmente de la voz infantil.

Estos son sólo ejemplos, en tanto es el contexto, el recorte y la escucha atenta a cada niñx serán los elementos que impregnarán la pertinencia pedagógica. En este sentido, la educación se entiende como “campo cultural específico y principal vehículo a través del cual una determinada sociedad o sector de la misma producen continuidad y sentido” en el seno de espacios culturales concretos. La propuesta educativa es un espacio de privilegio para reconocer las singularidades y referenciar la diversidad y sus múltiples categorías, es decir, étnicas, religiosas, etarias, así como nacionalidad, género, lengua, configuración familiar -entre otras- que se expresan a través de distintas formas de vida, intereses, necesidades, valores y hábitos constituyendo la identidad (Olmos, 2003:17).

Finalmente, no podría dejar de visibilizar la emocionalidad. Un campeonato de fútbol, mundial o barrial la despierta para muchos de nosotros. Esto le confiere al trayecto planteado, así como al quehacer educativo en su totalidad, una particularidad en cuanto al modo de transitar la apropiación de conocimientos, saberes y experiencias que nos sitúa en la excepcionalidad de experiencia educativa y es la emoción.

Ya Aristóteles concebía que las emociones poseen elementos racionales tales como supuestos y expectativas, y a partir del entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción se constituye el quehacer humano evidenciando que toda construcción racional tiene un fundamento emocional. Actualmente se considera que la emoción motiva, impulsa la creación mientras percibe la realidad mediante relaciones y sensaciones.

## La corporalidad

Algo más que los cuerpos. En la interfaz que media entre los cuerpos, “entre lo social y lo individual, lo psicológico y lo simbólico” existe un espacio de privilegio para la evidencia de actitudes, gestos y discursos (Le Breton; 2002:97), esto es la corporalidad. Las prácticas que en ella se desenvuelven permiten establecer una corriente de doble sentido que habita entre lo social y la materialidad del cuerpo, estableciendo diálogos que nos involucran y son centrales para la constitución de la subjetividad infantil.

Anteriormente he mencionado la necesidad de gestionar no sólo el encuentro sino la convivencia. En esta instancia es donde la interculturalidad se distancia de la multiculturalidad, la vivencia nos aleja de la coexistencia propia de ésta última hacia la convivencia que aquella implica; gestionarla nos invita a una experiencia de transformación insustituible y da paso a la problematización del aspecto de la corporalidad en tanto toda vivencia se inscribe en el campo de la interfaz entre los cuerpos involucrados.

¿Por qué enriquecer las perspectivas de análisis considerando la implicación de los cuerpos? En cada gesto el cuerpo siempre está involucrado, como primero y más natural instrumento del hombre. Su implicancia y disponibilidad muestra características particulares de acuerdo a la conformación del modo de ser corporal de cada comunidad y en particular, según la gestión y administración de los cuerpos en la propuesta educativa. Para Le Breton, “la existencia del hombre es corporal” (2008:7) y en su transcurrir lo ya mencionado en cuanto al modo de relacionarnos consigo, con los otros, con la comunidad y con la naturaleza sucede a partir del cuerpo. De este modo, en su superficie se inscriben los sucesos de la historia personal y social y los valores culturales que a través suyo se exploran, apropian y resignifican.

*“El cuerpo tan cercano y a la vez tan otro, no puede dejar de ser pensado en función de su inclusión en la enseñanza”.*

*Perla Jaritonsky (2000)*

La experiencia educativa, y más aún en el caso del nivel inicial, no puede excluir al cuerpo en tanto la experimentación, confrontación, interpelación y la construcción del conocimiento se suceden implicándolo. Se cree que no hay idea que no haya pasado por la experiencia corporal. Asimismo el cuerpo habla de nuestra singularidad y evidencia que la diversidad es corporal, la que

atraviesa a todos -sin exclusión- haciéndonos únicos e irrepetibles, visibilizando nuestras particularidades y nuestra identidad.

Diversidad, cuerpo e interculturalidad, desde una mirada antropológica.

Desde el inicio de la vida, y especialmente durante la infancia, van imprimiéndose en la corporalidad diversas estructuras y condicionamientos sociales. Según Le Breton el niño recién nacido “es una suma infinita de disposiciones antropológicas que solamente la inmersión en el campo simbólico, es decir, la relación con los otros, puede permitirle desplegar” (2002:8). En consecuencia, el niño desde su nacimiento explora y despliega un amplio abanico de disposiciones que trae consigo, mientras internaliza, reproduce y resignifica los rasgos de la sociedad que lo cobija. Mientras tanto, el adulto ejerce sobre él una “función corporizante” que se manifiesta a través de gestos, valoraciones y actitudes que paulatinamente lo modelan y en esa relación, se transforman mutuamente. (Calmels; 2009:104).

En las primeras décadas del siglo XX (1939) Mauss planteó la idea de la existencia corporal, concepto retomado y problematizado luego por varios autores. Entre ellos Bourdieu, quien consideró que el cuerpo situado en un determinado contexto cultural y social está sujeto a las relaciones de sentido entre los grupos que lo componen. En ese contexto se constituyen *habitus*, es decir, un conjunto de disposiciones, prácticas y discursos expresivos, internalizados y naturalizados que se comportan como esquemas estructurantes. El cuerpo se instala ante nuestros ojos como base existencial de la cultura.

Así podemos observar las distintas formas en que cada grupo socio-cultural construye formas peculiares de la gestualidad, expresiones, danzas, técnicas corporales, manifestaciones rituales y/o artísticas, disposiciones corporales, posturas, distancias y acercamientos que modulan la comunicación social y la imagen corporal cotidianamente. Ellas son parte de nuestras instituciones y dada la mayor presencia de las familias en el nivel inicial que en otros niveles, tanto más visible se hacen aún.

De allí la importancia de problematizar la materialidad de los cuerpos y los gestos de la corporalidad desde la mirada docente e incluso, desde la perspectiva de los niños, es decir, como descriptores de un modo de ser en el mundo, su modo tan particular.

El cuerpo permite la “integración del movimiento y los sentimientos en el juego de la vida” (Le Breton; 2008:125) y, por este motivo implica una multiplicidad de aspectos fundamentales en el marco del desarrollo de un proyecto

educativo. El cuerpo es “el lugar” donde todo sucede, un narrador de historias que nos cuenta la importancia de la relación entre corporalidad y subjetividad. Esta relación mutua da cuenta de la constitución social del fenómeno educativo y muestra la relevancia y la necesidad de un abordaje respetuoso de la diversidad y la singularidad que el cuerpo encarna.

Por lo expuesto brevemente, juego, corporalidad y diversidad dialogan constantemente en el ámbito educativo donde el docente como enseñante, respetuoso de los tiempos y las necesidades infantiles, media entre el estímulo y el capital simbólico infantil para generar nuevas experiencias educativas. Los niños, por su parte, interpelan valoraciones generando nuevas y propias y allí radica la oportunidad de la transformación social, resignificando la cultura de pertenencia en el espesor de la corporalidad.

Atendiendo a la multiplicidad de relaciones que el hombre establece consigo y con su entorno, a que ellas se inscriben en la dimensión de la corporalidad y a que la complejidad del hecho educativo amerita ser problematizado desde distintos campos del conocimiento, observo la necesidad de construir una propuesta intercultural integrando particularmente los aportes del Análisis cultural, la Educación y la Sociología de la Cultura.

## **Bibliografía**

- Alabarces, Pablo (2000). Peligro de Gol. Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina. Buenos Aires, CLACSO.
- Calmels, Daniel (2009). Infancias del cuerpo. Buenos Aires, Puerto Creativo.
- Huizinga, Johan (1957). Homo ludens. Madrid, Alianza.
- Jaritonsky, Perla (2000) Capítulo de Expresión Corporal en el Diseño Curricular, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Goris, Beatriz (2007) Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos. Rosario, Ediciones Homo Sapiens.
- Le Breton, David (2008). La sociología del cuerpo. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Olmos, Héctor y Santillán Güemes, Ricardo (2003). Educar en Cultura. Ensayos para una Acción Integrada. Buenos Aires, Ediciones Ciccus.
- Vigotsky, Lev (1978). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, La Pleyade.



# La incidencia de distintas formas de participación en la comprensión de los primeros números a la edad de tres años

Veronica Coccoz<sup>1</sup> - Mariana Lozada<sup>2</sup> - Nora Scheuer<sup>1</sup> -  
Analía Salsa<sup>3</sup>

verococcoz@gmail.com

1.IPEHCS, CONICET/2.INIBIOMA, CONICET/ 3.IRICE, CONICET

## Resumen

Estudiamos la comprensión numérica de los primeros números desde un enfoque enactivo, en niños de tres años. Si bien el enfoque enactivo en la cognición posee una estructura teórica y experimental cada vez más abultada, los estudios en relación a la comprensión del número se limitaron a niños en edad escolar (por ejemplo, Lozada & Carro, 2016). El presente trabajo buscó extender esta perspectiva a la comprensión de los primeros números por parte de los niños pequeños. La hipótesis de que la enacción mejora la cognición numérica temprana se investigó diseñando tareas que planteaban diferentes demandas cognitivas relacionadas con el número en una situación lúdica respecto de las cantidades 1 a 5 (mediante la adaptación de Martí et al., 2013). El objetivo del juego era avanzar un caballo de juguete por un camino segmentado de acuerdo con los puntos de las diferentes caras de un dado de madera

con pequeños puntos cóncavos. Las tareas fueron: Cuantificación de puntos, "De puntos a pasos", "De pasos a puntos". Además, se diseñó una tarea de enseñanza para comparar cómo los niños en ambas condiciones le enseñaban números a un títere.

Los participantes fueron 44 niños que fueron asignados aleatoriamente al grupo Observación o Acción. La principal diferencia entre los grupos era si se alentaba o no el contacto directo del niño con los puntos y los pasos.

Los hallazgos en todas las tareas respaldan la tesis de que la enacción mejora la comprensión numérica a edades más tempranas. También se encontró que los niños del grupo Enacción, que pudieron realizar una participación más enactiva daban sentido a la experiencia de enseñanza. Estos últimos hallazgos requieren profundización en posteriores estudios, pero resultan muy promisorios para el desarrollo de prácticas educativas que los pongan en juego.

## **Introducción**

Este estudio investiga el desarrollo de la comprensión de los primeros números teniendo en cuenta el enfoque enactivo o corporizado. Los enfoques enactivos enfatizan la importancia de la acción entrelazada con la percepción en la experiencia de conocer, como un proceso corporizado, situado, afectivo y agéntivo. Es decir, la experiencia de conocer surge de nuestra actividad intencional y con sentido en la interacción con el mundo (Di Paolo et al., 2010; Varela et al., 1991) y no simplemente de la realización de movimientos o acciones corporales. Si bien es posible identificar antecedentes de estos enfoques en las contribuciones tanto pioneras como recientes de la escuela activa (e.g., Montessori, 1914), la perspectiva corporizada proporciona un marco explicativo más integral y con un profundo y creciente fundamento empírico de la cognición.

Existe evidencia creciente a favor de la idea de que la experiencia enactiva, en los términos en los que la acabamos de definir, promueve la conceptualización y el aprendizaje en niños en edad escolar (por ejemplo, Glenberg et al., 2008; Kontra et al., 2015; Lozada & Carro, 2017). En cuanto a la cognición numérica, muchos estudios han analizado cómo los procesos perceptuales, la interacción social, la comprensión y la apropiación de sistemas semióticos (en particular las palabras-número o la gestualización a través de los dedos de la mano para establecer y comunicar cantidades) contribuyen al desarrollo del conocimiento numérico (véase, por ejemplo, Fuson, 1988; Leibovich et al.,

2017; Mix et al., 2005). Sin embargo, hasta el momento no se realizaron estudios para evaluar si y cómo la experiencia enactiva o corporizada puede relacionarse con el desarrollo de la comprensión numérica temprana.

La edad de tres años nos resulta de sumo interés para estudiar este proceso porque suele marcar un punto intermedio entre el primer contacto de los niños con las representaciones simbólicas numéricas y un uso fluido y exacto de las mismas para expresar y dar sentido a la cardinalidad de pequeñas colecciones.

Estudios previos muestran que niños de dos o tres años de edad van siendo capaces de asignar verbal y/o gestualmente el valor cardinal en forma gradual y paulatina. Entre los dos años y medio y los tres, muchos niños suelen implementar el conteo para enumerar (“uno, dos, tres”) y en ocasiones incluso para cardinalizar colecciones de tres (“uno, dos, tres, son tres!”), frecuentemente apoyándose en acciones o gestos realizadas con los dedos, como señalar cada elemento, o mostrar la cantidad de dedos que se corresponde con la cantidad de elementos contados. Sin embargo, tal como ya argumentaron Piaget e Inhelder (1941) el hecho de que los niños/as sepan cómo hacer algo (contar, por ejemplo) no necesariamente significa que comprendan desde el inicio el porqué y el para qué lo hacen desde el punto de visto numérico.

En el proceso de desarrollar su cognición, los niños no solo expanden conocimientos específicos, sino que también generan y reformulan sus concepciones acerca de cómo se aprenden y enseñan esos conocimientos (Pramling, 1983, 1988; Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2010; Ziv, Solomon, Strauss & Frye, 2016)). Las investigaciones del desarrollo de las concepciones de aprendizaje y enseñanza en la niñez (generalmente a partir de los tres años de edad) coinciden en que los niños inicialmente consideran que para aprender, bastaría con crecer, ver o mirar la información relevante o recibir enseñanza verbal de alguien que sabe. A partir de los cinco o seis años, los niños asignan una creciente importancia a la agencia del aprendiz en ese proceso, en términos de “hacer”, intentar, comprender. Son escasos los estudios que abordaron el desarrollo de las concepciones de aprendizaje en el campo del número, y estos estudios se restringen a niños de escuela primaria (Scheuer, de la Cruz & Iparraquirre, 2010). Considerar que las concepciones acerca de cómo se aprenden y enseñan unos conocimientos específicos -en el caso que nos interesa, los primeros números- forman parte del desarrollo de la cognición en ese campo, nos lleva a preguntarnos también si la experiencia corporizada con cantidades juega algún rol en cómo los niños dan cuenta de la enseñanza de las mismas.

Para explorar la hipótesis: “La experiencia corporizada en contexto lúdico promueve la comprensión y enseñanza de los primeros números en niños de tres años” llevamos a cabo un estudio dirigido a comparar la influencia de la participación enactiva en tareas numéricas de distinta complejidad. El estudio se basa en la implementación de un juego especialmente diseñado para mostrar cómo los niños dan sentido a magnitudes pequeñas (cantidades de 1 a 5) (p. ej., Carey et al., 2009; Salsa & Martí, 2015). Las cuatro tareas numéricas son: Cuantificación de puntos, (Q1, Q2, Q3), "De puntos a pasos", "De pasos a puntos" y, con un objetivo más exploratorio, incluimos una última actividad de enseñanza de los números a un muñeco. El juego contiene un dado de madera de 4x4 cm, pintado de rojo, con una cara vacía y las restantes caras contienen entre magnitudes entre 1 y 5, que son pequeñas concavidades circulares de 0,5 cm de profundidad (para que los niños pudieran registrar propioceptivamente cada cantidad). Las concavidades son de color madera claro, que contrasta con el color rojo de la superficie de las caras del dado. El juego contiene además un caballito de juguete de 9 cm de alto y un camino de goma eva, segmentado con 12 pasos. El objetivo del juego es avanzar el caballo por el camino de acuerdo con los puntos (concavidades) de las diferentes caras del dado. Es un juego reglado, simbólico, socio dramático, con materiales y que involucra movimiento (Whitebread, D., 2012). El detalle de cada tarea se desarrolla en la próxima sección.

Conformamos dos grupos: Enacción y Observación; ambos grupos realizan las mismas cuatro tareas en el mismo orden. La diferencia entre los grupos radica en el grado de enacción que se promueve en la demostración, antes de cada actividad.

## Métodos

Los participantes fueron 44 niños de tres años de edad, asignados aleatoriamente a cada grupo. Todos los niños fueron entrevistados individualmente en la escuela por la primera o tercera autora. Otra investigadora tomó notas y manejó la cámara de video fija.

Los niños en ambas condiciones fueron invitados a jugar un juego especialmente diseñado para evaluar el desarrollo de la comprensión numérica temprana, en el contexto de un juego pautado (Martí et al., 2013). Las tareas propuestas involucraban diferentes demandas cognitivas, todas ellas en un contexto lúdico que estimulaba la participación exploratoria (como puedes,

como te parezca a vos), la cual no resultaba evaluada ni corregida en ningún momento. Los niños disponían del tiempo que quisieran para responder.

Tarea A. Cuantificación de puntos. La entrevistadora (ENT) mostró cada cara del dado en orden pseudoaleatorio y preguntó al niño para cada cara: "¿Cuántos puntos hay?". Esta tarea se compone de tres series completas, en cada serie se solicita cuantificar cada una de las caras del dado. Las llamamos Q1, Q2 y Q3.

Tarea B. De puntos a pasos. La ENT mostró cada cara e invitó al niño a avanzar el caballo por el camino segmentado "tantos pasos como la cantidad de puntos". Esto se hizo una vez por cada cara del dado, para las magnitudes de 1 a 5.

Tarea C. De los pasos a los puntos. La ENT colocó un pequeño plato de comida en una de las casillas del camino distante del caballo a un número determinado de pasos. Le pidió al niño que mostrara la cara del dado correspondiente a esa cantidad de pasos, para que el caballo avanzara hacia su comida y comiera. Esto se hizo una vez para cada una de las distancias de 1 a 5.

Diferencias entre la demostración realizada por Ent en la condición Observación y Enacción:

Q1, que es la cuantificación inicial o basal, permitió detectar el conocimiento cuantitativo inicial de los niños. Aquí la demostración fue la misma para los niños en ambas condiciones. Las demás tareas, Q2, Q3, así como Tareas B y C, fueron introducidas por una demostración que difería entre las condiciones. La diferencia entre grupos, como mencionamos anteriormente, apuntaba a la medida en que se alentaba la participación enactiva de los niños. Para ambos grupos todas las demostraciones iniciales fueron realizadas con las caras del dado correspondientes a los números 2 y 4, a fin de asegurar que los niños pudieran presenciar la actividad con una cantidad de las menores y una de las mayores. La tarea D, de enseñanza, no incluía demostración alguna en ninguno de los grupos, pues se trataba de una demanda abierta destinada a captar si el tipo de participación (en Grupo Observación o Enacción) influía en la forma en que el niño configuraba la enseñanza en un contexto también lúdico, en este caso netamente sociodramático.

Tarea A. De acuerdo al diseño, la demostración en Q1 fue la misma para ambos grupos: consistía en que ENT miraba atentamente la cara del dado y enumeraba sus puntos clara y lentamente. En Q2 y Q3 se introdujo una novedad en la demostración de cuantificación. La demostración para el Grupo

Enacción consistió en tocar los puntos cóncavos uno por uno antes de decir cuántos puntos hay, de esta forma, se alentó a estos niños a establecer un contacto experiencial con los puntos cóncavos. La demostración para el Grupo Observación consistió en comunicar la cantidad oralmente a través de un tubo que la ENT tenía en sus manos; de esta forma los niños que formaban parte del grupo Observación se mantenían a cierta distancia de los dados.

Tarea B. La demostración para el Grupo de Enacción consistió en enumerar cada cara mientras se toca cada (uno, dos / uno, dos, tres, cuatro) así como también colocar la palma de la mano sucesivamente sobre cada paso en el camino segmentado, mientras se los enumera. Luego de esa acción, la ENT adelantó al caballo el número requerido que se muestra en los dados. La demostración para el grupo de observación consistió en mirar atentamente los puntos mientras los enumeraba antes de avanzar al caballo. Es decir, el componente verbal de la demostración fue el mismo entre los grupos; la diferencia radica en si se establece o no el contacto corporal directo con los puntos y los pasos.

Tarea C: La demostración para el Grupo de Enacción consistió en colocar la palma de la mano sucesivamente sobre los pasos del camino segmentado entre el caballo y el plato pequeño mientras se los enumeraba. A continuación, ENT tomó el dado en sus manos, lo miró mientras lo giraba lentamente hasta que encontró la cara correspondiente al número de pasos. Luego, tocó y enumeró los puntos y colocó el dado en el piso con la cara correspondiente hacia arriba. Finalmente, avanzó el caballo paso a paso hacia su comida y "lo hizo comer". La demostración para el grupo de observación no incluyó ningún contacto directo con los pasos o los puntos.

Tarea D. Enseñanza. ENT brindó la misma instrucción para ambos grupos. Le presentó al niño un títere y le preguntó: "Este amigo no sabe los números pero quiere aprender, ¿vos le podrías enseñar? Se registró la respuesta espontánea, teniendo en cuenta dos categorías: "usar el juego" o "no usar el juego" para explicarle al títere.

## **Resultados**

Principales hallazgos y contribución: El rendimiento en Q1 (desempeño en cuantificación inicial o basal) fue similar en ambos grupos. Como se esperaba, los niños en el Grupo de Enacción mostraron una mayor proporción de respuestas correctas en Q2, Q3, y en las Tareas b y c. Este hallazgo se obtuvo

para el rendimiento general para cada tarea y también para la mayoría de las magnitudes dentro de cada tarea. Curiosamente, las magnitudes más difíciles para esta edad -3, y especialmente 4 y 5 (ver Carey et al., 2009, entre otros) - fueron las que revelaron diferencias más significativas entre los grupos.

Algo de tareas B C y D

También se registraron marcadas diferencias en la forma en que los niños “enseñaron” al muñeco. Mientras que los niños del grupo Enacción incluyeron a los elementos y acciones del juego en su enseñanza, los del grupo Observación se limitaron principalmente a enunciar palabras número o a apelar a la ayuda de alguien “conocedor” (“que le pregunte a mi mamá”).

## Conclusiones

Los resultados obtenidos respaldan la hipótesis de que la experiencia enactiva contribuye a mejorar la comprensión numérica. El resultado es consistente a través de las tareas numéricas y de las magnitudes exploradas. Este trabajo amplía este hallazgo a etapas de desarrollo anteriores a las consideradas en estudios previos. Estos resultados subrayan la necesidad de investigar la contribución de actividades que resaltan la importancia de una experiencia más enactiva en contextos lúdicos, desarrollada en entornos educativos. En relación a la tarea de enseñanza numérica a un tercero, se observó que el grado de experiencia enactiva en contexto lúdico influía en la forma de enseñanza del niño a la marioneta. Sin embargo, es necesario llevar estudios más pormenorizados para discernir si los niños simplemente recrean lo que acaban de hacer, o si se han percatado del valor para su aprendizaje de la experiencia de actuar intencionalmente con esos objetos en una situación con sentido. Ambos grupos jugaban el mismo juego pautado, sin embargo, sólo aquellos del grupo Enacción, que pudieron realizar una participación más enactiva daban sentido a la experiencia de enseñanza. Resaltamos que el juego por sí solo no logra el efecto, ya que los niños de ambos grupos jugaron, pero no todos mostraron avances en el curso de la sesión. Nuestros resultados apuntan a que es el juego enactivo, es decir aquel que promueve la agencia, el que logra dar sentido a la experiencia y la apropiación de los significados numéricos por parte del niño.

## **Bibliografia**

- Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. Oxford: Oxford University Press.
- Di Paolo, E. A., Rohde, M., and De Jaegher, H. (2010). “Horizons for the Enactive Mind: Values, Social Interaction, and Play,” in *Enaction: Towards a New Paradigm for Cognitive Science*, eds J. Stewart, O. Gapenne, E. A. Di Paolo (Cambridge, MA: MIT Press), 33–87.
- Fuson, K. (1988). *Children’s counting and concept of number*. New York: Springer-Verlag.
- Glenberg, A. M. (2008). Embodiment for education. In P. Calvo & A. Gomila (Eds.), *Handbook of cognitive science: An embodied approach* (pp. 355–372). Elsevier: Amsterdam.
- Kontra, C., Lyons, D. J., Fischer, S. M., & Beilock, S. L. (2015). Physical experience enhances science learning. *Psychological Science*, 26(6), 737–749.

# **Trabajo colaborativo en formación docente continua en Didáctica de las Ciencias Naturales para el Nivel Inicial. Una propuesta basada en la enseñanza por investigación escolar**

**Julieta Farina - María Josefa Rassetto**

**julietafarina@yahoo.com.ar**

**Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación**

## **Resumen**

Esta ponencia es parte del proyecto de investigación “Enseñanzas de las ciencias”, que tiene entre sus objetivos, construir conocimiento en Didáctica de las Ciencias Naturales, de manera colaborativa. La propuesta fue elaborada de manera colaborativa junto con docentes en ejercicio en Nivel Inicial y estudiantes en formación del profesorado. En este caso, se presenta una experiencia de formación docente continua en el Nivel Inicial en una institución pública de Cipolletti, Provincia de Río Negro, Argentina. La propuesta aborda la temática “Huerta” y está fundamentada en los lineamientos didácticos de la investigación escolar que prioriza la guía del docente en el proceso de indagación infantil, durante el desarrollo de procedimientos y conceptos, para la construcción de conocimientos específicos de las Ciencias Naturales. Se hace

hincapié en la importancia de secuencias didácticas que incluyan el diseño experimental con control de variables y que propongan formas de registros por parte de los niños/as de las observaciones, análisis y elaboración de conclusiones. Se describen las actividades realizadas con los/as alumnos/as y los registros de contenido construidos por ellos. La secuencia incluye actividades de observación, laboratorio, diseño experimental y modelización. El desarrollo alcanzando hasta el momento, da cuenta de la valorización del trabajo colaborativo docente/investigadores para la construcción de propuestas didácticas contextualizadas que promuevan la construcción del conocimiento infantil sobre los procesos del mundo natural.

## **Introducción**

La presente experiencia didáctica, se enmarca dentro del proyecto de investigación “Enseñanzas de las ciencias”, que tiene como uno de sus objetivos, trabajar de manera colaborativa con docentes en ejercicio de Nivel Inicial, con el fin de construir conocimiento contextualizado en Didáctica de las Ciencias Naturales (DCN). En este caso, presentamos una experiencia colaborativa que se desarrolló en el año 2016 junto con profesoras de Nivel Inicial del Jardín Independiente N° 14 de la Ciudad de Cipolletti (Río Negro) y con estudiantes del profesorado de Nivel Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación (UN Comahue). Desde inicios del ciclo lectivo, se planificó de manera conjunta, un proyecto institucional, denominado “La huerta” que aborda contenidos de las Ciencias Naturales y Tecnología, de manera globalizadora. Dicho proyecto se llevó a cabo con las tres salas de cinco años del turno mañana, y participaron activamente las docentes a cargo de la sala, la preceptora y los niños y niñas que concurren a la sala (20 alumnos por sala). El edificio cuenta con material de laboratorio y un amplio espacio de patio abierto, lo que favorece ampliamente el desarrollo de propuestas de enseñanza de las Ciencias Naturales.

## **Marco Teórico**

La formación docente en DCN demanda la articulación de diversas perspectivas teóricas que reúnan aportes provenientes de diferentes campos del conocimiento. Porlán y Rivero (1998), consideran a la DCN, como una disciplina emergente, ya que se encuentra en proceso de expansión teórica y de consolidación metodológica. Adúriz Bravo e Izquierdo Aymerich (2002: 136) presentan una visión

*“... de una disciplina por momentos autónoma, centrada en los contenidos de las ciencias desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje (esto es, una disciplina de basamento mayoritariamente epistemológico), y nutrida por los hallazgos de otras disciplinas ocupadas de la cognición y el aprendizaje (la psicología y las áreas de las ciencias cognitivas)”.*

Las diversas investigaciones en DCN, construyen en la actualidad, nuevas formas de entender la enseñanza. Los nombres que se han dado a estas nuevas formas varían mucho según los autores y las líneas de investigación: investigador nobel (Gil Pérez, 1994), por investigación escolar (Porlán, 1999), enseñanza por indagación (Furman y Podestá, 2010), entre otros. Algunos puntos en común entre estos modelos didácticos, son que: la enseñanza debe partir de problemas o fenómenos que sean significativos para los niños, donde se pongan en juego sus saberes o modelos previos y que estos se complejicen de manera colaborativa, con la guía del docente, dando lugar a la evolución tanto de los modelos teóricos como de los procedimientos científicos que permitan explicar dichos modelos. Particularmente, el modelo de enseñanza por investigación escolar es importante porque apunta al desarrollo cognitivo del alumno, quien es guiado continuamente por el docente.

Particularmente, el Nivel Inicial es el espacio donde la población infantil tiene su primer contacto con un aprendizaje intencionalmente estructurado y pensado para un grupo del que forma parte, en el cual se estructuran nuevas formas de relaciones con el mundo social y los aprendizajes dejan de partir solo del entorno cercano (García y Domínguez, 2014). A partir de la enseñanza, se tenderá a colaborar en la estructuración de una realidad compleja a la vez que aportar diferentes formas para el desarrollo de competencias y saberes que permitan a cada uno de los alumnos, avanzar en la ruta de la apropiación de conocimientos así como en su estructuración y la profundización de las ideas sobre la realidad que los rodea.

Actualmente, existe amplio consenso en que la enseñanza de las Ciencias Naturales no implica solamente el cuerpo de modelos científicos sino también el metodológico y las destrezas de pensamiento que se desarrollan en las ciencias (Harlen, 1998; Furman y Podestá, 2010; Adúriz Bravo, 2011; García y Domínguez, 2014). Por su parte, Pujol (2003), plantea que la DCN debe preocuparse por enseñar a pensar, hacer y hablar en ciencias.

Si, como sostiene Pujol (2003), el enseñar a hacer en Ciencias Naturales es fundamental en la alfabetización científica, las propuestas de enseñanza deben

incluir actividades en las que se ponga en juego el diseño experimental, que no debe ser entendido como “método científico”. Se pretende, que dichos diseños sean propuestos inicialmente por los alumnos, siendo el docente, quien los guíe en su construcción, haciendo hincapié en la relación entre las variables dependientes, independientes y constantes (diseño experimental con control de variables).

Otra de las preocupaciones que consideramos importante en las propuestas de enseñanza es el enseñar a hablar en Ciencias Naturales (Pujol, 2003). En este sentido, las actividades planificadas deben explicitar la forma de registro que deben realizar los alumnos, tanto de los diseños experimentales, sus resultados y conclusiones; como de los avances que van haciendo en sus modelos explicativos. Al respecto, Tonucci (1988), plantea que los diferentes ambientes tienen modos distintos de expresarse, diferentes lenguajes, que cambian con la edad y al ampliarse los conocimientos. Las diversas formas de lenguaje, el dibujo, la dramatización, las marionetas y la rítmica, son extremadamente potentes para el desarrollo de los propósitos de las Ciencias Naturales en este nivel.

Desde los fundamentos teóricos, y en el marco del proyecto de investigación, nos planteamos construir colaborativamente con los docentes en ejercicio del Nivel Inicial, propuestas de enseñanza acordes tanto con las perspectivas actuales en DCN, como con el contexto escolar de las aulas de Nivel Inicial. Estas propuestas, están pensadas desde un modelo de enseñanza por investigación escolar, que parte desde los modelos previos de los niños y niñas, y que pongan en tensión dichos modelos para su complejización, mediante el diseño experimental y la modelización, con el fin de construir conocimiento escolar en ciencias desde los primeros años de escolarización.

### **Propuesta didáctica**

La propuesta que es llevó a cabo con las docentes de las salas de cinco años del Jardín N°14 y con las estudiantes del profesorado de Nivel Inicial, tiene como eje transversal el tema “La Huerta”. El abordaje sobre esta temática se hace de manera globalizadora y considerando el enfoque CTSA (Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente) de las Ciencias Naturales. La elección del tema del proyecto fue propuesta por las docentes del Jardín de Infantes, ya que manifestaron que es una temática movilizadora para sus alumnos y la planificación de las actividades se realiza de manera conjunta con el equipo de investigación.

La formación docente colaborativa se centra en los encuentros mensuales con las docentes, en los cuales se evaluó el desarrollo de las actividades realizadas y la respuesta de los niños/as frente a ellas. Además, en la mayoría de las actividades planteadas, asistió a la institución, parte del equipo de investigación, ya sea como observadores o como partícipes activos junto con las docentes. La secuencia incluye actividades realizadas en el laboratorio de la Facultad de Ciencias de la Educación. Estas actividades fueron guiadas por estudiantes del curso Ciencias Naturales y su Didáctica del Profesorado de Nivel Inicial (ciclo lectivo 2016).

Las actividades se secuenciaron desde el inicio del proyecto. Sin embargo, la evaluación continua de su puesta en marcha, genera que sea modificada en función de cómo responden los/as alumnos/as a las distintas actividades. La primer actividad (N°1), consistió en recabar las ideas previas de los/as niños/as respecto a la estructura de las semillas. En este caso, se les planteó que dibujen cómo creen que es una semilla de poroto por dentro y qué contiene en su interior. Los dibujos configuran el registro de la actividad y son utilizados como punto de partida para las demás actividades. En una segunda actividad (N°2), los alumnos observaron un corte de semilla de poroto con lupa binocular y microscopio, con el fin de que dibujen lo que ven y luego comparen con su primer dibujo. Para finalizar, se planteó un espacio de discusión y análisis de los dos registros (dibujos de la actividad 1 y 2), con el objetivo de que se puedan establecer comparaciones sobre lo que ellos piensan en un primer momento y lo que el material de laboratorio les permite observar.

La actividad siguiente (N°3), consistió en colocar algunas gotas de lugol en diversas semillas para observar si surge algún tipo de coloración. La intervención docente aquí está centrada en explicar que si las semillas se tiñen de color azul oscuro indica que contienen almidón, que es un tipo de azúcar. Luego de la actividad se plantea un espacio de debate sobre por qué las semillas necesitan ese nutriente. Los niños/as indican, entre otras cosas, que el azúcar ayuda a la planta a crecer, lo que da lugar al planteo de las siguientes actividades.

La actividad N°4, tuvo como objetivo el diseño de una experimentación con control de variables, con el fin de construir conocimiento respecto a qué factores ambientales favorecen la germinación de una semilla. Al inicio de la actividad, se les preguntó a los niños/as, qué necesitan las semillas para que salga a la superficie la plantita (embrión) que vieron bajo la lupa. Las respuestas son variadas y están centradas en que las semillas necesitan tierra, agua, sol, vitaminas y restos de comida (compost). Luego, se les preguntó cómo pode-

mos hacer para estar seguros de que si a las semillas se les pone agua nace la planta y crece, pero que si no se les pone, las plantas no nacen o no crecen. Esta pregunta abre un espacio de debate de ideas, dentro de las cuales, una de las niñas plantea que hay que colocar las semillas en dos macetas con tierra y ponerle a una agua y a otra no y ver lo que pasa. Se hace hincapié en este punto, ya que, como se plateó anteriormente, consideramos fundamental, que los alumnos participen en el armado del diseño experimental, para construir conocimiento respecto al hacer en ciencias. Para llevar a cabo el diseño, se les facilita a los alumnos semillas de distintas plantas (poroto, lenteja, lechuga, espinaca y caléndula), tierra de jardín, macetas hechas con vasos de plástico, agua y una jeringa. A continuación, los/as niños/as se agruparon de a dos y armaron sus macetas, colocando la misma cantidad de tierra en las dos macetas y la misma cantidad y especie de semilla. Se utilizó la jeringa para controlar la cantidad de agua que se coloca, aclarando que debe agregarse en una sola de las macetas. Finalmente, se discutió cada cuánto tiempo se le colocaba agua a las macetas, durante las dos semanas siguientes y se las dejó en un sitio de la sala con disponibilidad de luz solar. Como registro de la actividad, los/as niños/as dibujan el material utilizado para la experimentación.

La siguiente actividad (N°5), tuvo como finalidad, analizar los resultados obtenidos en la experimentación. Los alumnos/as se organizaron en grupos alrededor de las mesas para comparar que ocurrió en las macetas que fueron regadas con las que no recibieron agua. El registro de dicha comparación se llevó a cabo mediante el dibujo en una hoja dividida en dos. En una de las mitades se dibujó la maceta y plantas que crecieron para el caso en el que se colocó agua y en la otra mitad, para el caso en que no se regó. Además los/as niños/as escribieron de forma numérica la cantidad de plantas germinadas y diferenciaron las dos mitades pintando de celeste la que refiere a las macetas regadas.

El siguiente grupo de actividades fueron diseñadas para abordar los contenidos de taxismo, respiración, huevos y estructuras observables de las lombrices. Las actividades se llevan a cabo en el laboratorio de la Facultad de Ciencias de la Educación y son guiadas por las alumnas del cursado de Ciencias Naturales y su Didáctica del Profesorado de Nivel Inicial

La actividad N°6, consistió en recabar las ideas previas de los/as niños/as respecto de la estructura de las lombrices. En este caso, se les planteó que dibujaran cómo es una lombriz y qué partes o estructuras tienen. Los dibujos configuran el registro de la actividad y son utilizados como punto de partida para las demás actividades. A continuación (actividad N°7), los alumnos ob-

servan en el laboratorio lombrices vivas con lupa binocular, con el fin de que dibujen lo que ven y luego comparen con su primer dibujo.

Seguidamente, se plantea un espacio de discusión y análisis de los dos registros (dibujos de la actividad 1 y 2), con el objetivo de que se puedan establecer comparaciones sobre lo que ellos piensan en un primer momento y lo que el material de laboratorio les permite observar.

La actividad N°8, estuvo destinada a la observación bajo lupa binocular de capullos de huevos de lombriz. Las docentes en formación explican a los niños que esos huevos se forman en una estructura de la lombriz denominada clitelo. Para facilitar la enseñanza se recurre a la modelización de una lombriz en la que se destacan sus estructuras, incluyendo el clitelo. El modelo de lombriz realizado por las maestras se compara con las lombrices que observaron previamente bajo lupa. Como registro los niños/as dibujan los capullos de huevo junto con las lombrices.

La actividad N°9, tiene como objetivo el diseño de una experimentación con control de variables, con el fin de construir conocimiento respecto al hidrotaxismo positivo de las lombrices. Al inicio de la actividad, se les pregunta a los niños/as, que necesitan las lombrices para vivir. Las respuestas están centradas en que las lombrices necesitan tierra, agua y restos de comida (compost). Luego, se les pregunta cómo podemos hacer para estar seguros de que las lombrices prefieren la tierra húmeda o con agua. Esta pregunta abre un espacio de debate de ideas, dentro de las cuales, se plantea colocar las lombrices en tierra húmeda versus seca y ver hacia donde se dirigen. Para llevar a cabo el diseño, se les facilitó a los alumnos una fuente con tierra en la que en la mitad se colocó agua (tierra húmeda) y en la otra mitad no (tierra seca). Además se colocaron lombrices en el centro de la fuente, donde está el límite entre tierra húmeda y seca. Luego se observó hacia donde se dirigen las lombrices para de esta manera construir la idea de que prefieren el suelo húmedo.

El registro del diseño experimental se llevó a cabo mediante el dibujo en una hoja dividida en dos. En una de las mitades los niños/as dibujaron la parte de la fuente con tierra húmeda representada con color azul y en la otra mitad, la tierra seca representada con color gris. Luego dibujaron las lombrices del lado de la hoja (cuadro) hacia donde se dirigieron (tierra húmeda). Además los/as niños/as escribieron de forma numérica la cantidad de lombrices que pudieron observar en el suelo húmedo.

Las alumnas de la cursada de Ciencias Naturales y su Didáctica del profesorado de Nivel Inicial explican a los niños, acompañadas por recursos gráfi-

cos realizados por ellas, que las lombrices prefieren el suelo húmedo porque el agua les permite respirar. Los niños/as intervienen en la explicación comparando como respiran ellos y como lo hacen las lombrices.

### **A modo de discusión**

Esta experiencia confirma lo significativo que puede ser el trabajo colaborativo entre docentes en ejercicio de los distintos niveles educativos, docentes en formación y los investigadores en DCN. En las últimas décadas, la investigación en esta didáctica específica se consolidó y produjo un importante bagaje conceptual y metodológico, aunque en ocasiones, no producen impacto en las instituciones educativas. Pensamos que este tipo de propuestas de formación continua centradas en la interacción docente/investigadores promueve la construcción de conocimientos didácticos contextualizados. A su vez, refleja que los docentes de Nivel Inicial, se interesan por la enseñanza de las Ciencias Naturales y su permanente actualización en este campo. Destacamos también la importancia de este tipo de experiencia en la formación docente de las estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial.

Respecto a la propuesta construida en este trabajo en equipo, podemos decir que resulta pertinente para el desarrollo de los contenidos conceptuales y procedimentales y contribuye de manera significativa a la enseñanza de los niños/as del Jardín de Infantes. En este punto, es interesante destacar las actividades de diseño experimental, ya que consideramos que pueden ser construidas por los alumnos/as junto con la guía del docente y que aportan al aprendizaje del hacer en Ciencias Naturales. En este tipo de actividades, los niños/as participan activamente tanto del diseño de la experiencia como de su ejecución, lo que los motiva en la construcción del conocimiento escolar en Ciencias Naturales.

Así mismo, el continuo registro que hacen los niños/as durante las actividades, permite evaluar el desarrollo y complejización, tanto de los modelos explicativos de Ciencias Naturales, como en la alfabetización de las otras áreas de conocimiento.

Consideramos que el modelo de enseñanza de las Ciencias Naturales por investigación escolar, no solo es posible en el Nivel Inicial, sino también necesario, si se espera que los niños/as tengan una mirada positiva hacia las Ciencias Naturales y se favorezca su alfabetización científica.

## Bibliografía

- Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo-Aymerich, M. (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(3). [En línea.] <http://www.saum.uvigo.es/reec>
- Adúriz Bravo, A. (2011). Concepto de modelo científico: una mirada epistemológica de su evolución. En: Galagovsky, L (coord.) *Didáctica de la Ciencias Naturales. El caso de los modelos científicos*. Lugar Editorial S.A.: Buenos Aires, Argentina.
- Furman, M. y M. de Podestá. (2010). *La aventura de enseñar ciencias naturales*. Aique: Buenos Aires, Argentina.
- García, M. y Domínguez, R. (2014). *La enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel inicial*. Homo Sapiens Ediciones: Rosario, Argentina.
- Gil Pérez, D. (1994). Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico. *Investigación en la Escuela*, 23: 17-23.
- Harlen, W. (1998) *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Ediciones Morata: Madrid, España.
- Porlán Ariza, R. y A. Rivero García. (1998). *El conocimiento de los Profesores: una propuesta formativa en Área de Ciencias*. Ed. Díada: España.
- Porlán Ariza, R. (1999) Hacia un modelo de enseñanza – aprendizaje de las ciencias por investigación. En Kaufman, M. - Fumagalli, L. (comp.) *Enseñar ciencias naturales. Reflexiones y propuestas didácticas*. Paidós Educador: Buenos Aires.
- Pujol, R. M. (2003) *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Síntesis Educación: Madrid, España.
- Tonucci, F. (1988) *La escuela como investigación*. Miño y Dávila Editores: Buenos Aires, Argentina.



# **Expresiones de los niños sobre la enseñanza y el aprendizaje en el Jardín de Infantes. Un estudio sobre las construcciones metodológicas predominantes en salas de 5 años**

**María Luisa García Martel**

**ml.garciamartel@gmail.com**

**Humanidades UNNE**

## **Resumen**

El trabajo corresponde a avances parciales de la tesis la tesis doctoral “Construcciones metodológicas en jardines de infantes: concepciones docentes e interacción didáctica”, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Particularmente se presentan algunos resultados respecto de los siguientes objetivos específicos: a) Caracterizar construcciones metodológicas que se implementan en clases de jardines de infantes; b) identificar las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes.

El sentido del estudio remite a una metodología cualitativa, valiéndonos del método de caso, abordando casos inusuales -no típicos- desde las voluntades de los docentes participantes. Se trabajó con cuatro docentes titulares de

cuatro jardines, observando sus clases; posteriormente se concretaron entrevistas y se organizó un grupo de discusión ampliado a directivos y supervisora. Los niños tuvieron participación en tanto actores sociales involucrados directamente con la enseñanza y el aprendizaje, desarrollando un dispositivo de obtención de información desde un enfoque mosaico.

Desde el análisis de las observaciones es posible afirmar que se advierten como predominantes dos grandes construcciones metodológicas: construcción de escenarios y clases típicas grupales. Las intervenciones docentes responden a modalidades absolutamente diferenciadas en cada una de esas categorías. El mayor hallazgo resulta ser la coincidencia con esta afirmación, desde las expresiones infantiles, las que se solicitaron ya avanzadas las observaciones. Este aporte de los niños significó finalmente una pertinente estrategia de triangulación de la investigación.

## **Introducción**

El proyecto de Tesis Doctoral se centra en las cuestiones metodológicas, las modalidades de enseñanza, tópico específico de la didáctica y organización escolar. Se estudian las construcciones metodológicas en el Nivel Inicial, en salas de cinco años, instituciones localizadas en Resistencia, Capital de la provincia del Chaco. El núcleo de la indagación es conocer qué ocurre respecto de las modalidades de enseñanza en el proceso interactivo en el aula. El estudio focaliza la toma de decisiones respecto de las estrategias didácticas y la probable incidencia en la estructura de la clase. Estas decisiones implican concepciones docentes respecto de las intencionalidades pedagógicas, del enfoque dado al contenido, de la función de la escuela, de la enseñanza y del aprendizaje, entre otras. En función de las mismas, el docente elabora una construcción metodológica propia y decide respecto de la clase, la secuencia de actividades de enseñanza y los recursos utilizados.

El contacto con la problemática que se investiga se da a partir de cuestiones que se presentaron por doble vía. Por un lado, la vía de las prácticas pedagógicas observadas en establecimientos educativos del nivel y su correlato con información tomada de informes de alumnos futuros-docentes que asisten a las instituciones en carácter de ayudantes o practicantes. Esta información resulta coincidente con resultados del trabajo de Licenciatura “¿Autonomía e Iniciativa en el aula? Un estudio en el Nivel Inicial y primer año de EGB1” (García Martel, M. I.; 2007), desde el cual se puede percibir en

los docentes una tendencia a “no desplegar el abanico de iniciativa y autonomía en la apropiación de conocimientos”.

Por otro lado, la segunda vía que moviliza el deseo de avanzar en la temática se da al percibir en las planificaciones de docentes del Nivel Inicial cierto estilo para proyectar “algunas formas clásicas, tradicionales, en la organización de las clases (Dino, V.; García Martel, M.L., Alcalá, M.T; 2008:3). Se destaca el predominio de secuencia típica, más bien lineal: 1) explicación, definición, 2) ejemplo, 3) ejercicios, realización (Sanjurjo y Rodríguez, 2005). Estas secuencias un tanto lineales que se advierten en el plano de lo escrito, del diseño de las clases, despierta el deseo de estar presente en el propio contexto de la clase y poder conocer y comprender como se despliegan las estrategias didácticas.

### **Marco de referencia conceptual.**

Los aportes de Edelstein (2004) respecto de la “imposibilidad de un método único” en la enseñanza, resultan enriquecedores en tanto que se abre un campo de discusión en torno a las alternativas metodológicas y la consideración de dos variables sustantivas: el contenido y la problemática del sujeto que aprende. Según la autora, la CM “no es absoluta, sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella” (2004: 81-82).

La autora propone un “análisis didáctico” desde una perspectiva relacional como encuadre para elaborar “definiciones, decisiones y principios orientativos respecto de las categorías de la agenda clásica y las atinentes a un sistema categorial ampliado (...) sobre la base de poner en juego la relación dialéctica contenido – método” (2011: 144).

En relación con un sistema categorial ampliado, de mayor complejidad, la autora sostiene la necesidad de un interjuego categorial desde un esquema multirreferencial. La idea, destaca Edelstein, no es “abandonar” el esquema clásico limitado a variables tales como: objetivos, contenidos, métodos-procedimientos, actividades y evaluación, “sino redimensionarlo desde un sistema de mayor inclusividad” (ob. cit:144).

Sosteniendo siempre que los componentes contenido y método (CM) son nucleares, y que en torno a ellos se articulan los demás elementos, Gloria Edelstein propone una ampliación hacia la consideración de: “tiempos, espacios, discursos, estructura de participación, agrupamientos, interacciones, clima, estilos, entre otros”(2011: 144).

Del mismo modo aluden a este tema los estudios de Lemke (1997: 35), al investigar el desarrollo de clases de ciencias; el autor afirma que el diálogo científico tiene “dos patrones; uno de organización representado por su estructura de la actividad y un patrón temático”. La estructura de actividad “es parte importante de la “forma” en que el “contenido” se enseña y se aprende”(35). El autor sostiene que una estructura de la actividad es parte importante de la “forma” en que el “contenido” se enseña y aprende. Al respecto dice: “cómo se presenta el contenido científico depende tanto de las estrategias de interacción y de las estructuras de actividad como de la estrategia de desarrollo temático y del patrón temático en si.” (ob.cit. 35)

Desde estas lentes conceptuales se inicia el análisis de los datos, enriqueciendo oportunamente con otros aportes que surgen necesarios en el transcurso del estudio.

## **Metodología**

Considerando las preguntas de investigación, se selecciona el método de casos para llevar a cabo esta investigación. Desde los aportes de Neiman y Quaranta (2006: 218) este tipo de estudios tiende a “focalizar (...) en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual”

A los efectos de esta ponencia se explicitan las razones para decidir las técnicas de recolección de información que dan cuenta del contenido de la misma: Observaciones, fotografías y dispositivo trabajado con los niños y niñas.

En virtud de abocarse a las situaciones de clases se delimitan las situaciones de observación, que enfocaron procesos completos de enseñanza y aprendizaje, apertura, desarrollo y cierre de una temática por enseñar. Se observó entre veinticinco y treinta días hábiles cada caso, considerando los desarrollos de unidades didácticas completas.

Para la obtención de información desde la participación de los niños como actores sociales, se recuperaron aportes del enfoque mosaico, a partir del cual se combinan “expresiones” de los niños respecto de lo que aprenden/hacen en el jardín; lo que hace/enseña la docente de la sala. La preferencia de los niños fue el uso del cuaderno de notas del investigador, para hacer allí sus dibujos, sin interesarles las hojas que expresamente se prepararon para que grafiquen. A esto se agregaron “conversaciones informales” y expresos diálogos tipo entrevista, con una duración decidida por los niños y niñas.

En relación con este tipo de trabajo con niños en investigaciones, recientemente iniciado en Educación, cabe recuperar aportes de los estudios en Antropología de la niñez, los cuales “han comprobado la pertinencia de acceder a la perspectiva de l@s niñ@s para comprender aspectos de la vida social infantil”(Cruz Montalvo, 2011:104).

El registro fotográfico ha servido como un medio para recoger información, dado que permitió capturar imágenes de la organización de espacios, agrupamientos y particularidades de los materiales.

### **Interpretaciones y análisis**

Desde las observaciones se identificaron dos grandes construcciones metodológicas. Por un lado situaciones en espacios y tiempos flexibles, con disponibilidad corporal y lúdica de las docentes, propuestas lúdicas que denotan el placer que opera en el jardín, a modo de escenarios construidos (Violante y Soto, 2011).

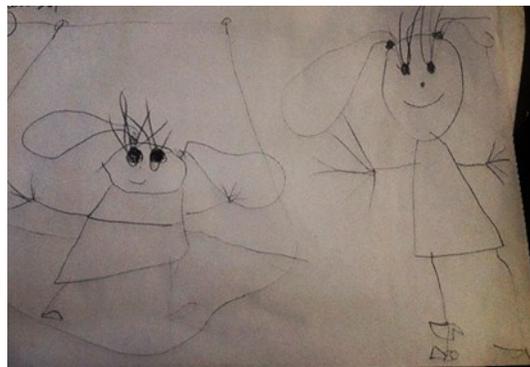
En ese contexto, se manifiesta en las niñas y niños mucha iniciativa, curiosidad, un aprender haciendo, siendo sujetos protagonistas. La intencionalidad en estos escenarios parece ser la creación de condiciones para “el encuentro”, para dar lugar al juego como actividad propia (Sarlé; 2001), para la recreación, para la vivencia. En el marco de estas alternando cronos con kayros (Hoyuelos; s/d), en un cierto segmento temporal, se advierten tiempos de los niños, tiempos de juego, tiempos del alma. En cuanto a los espacios, se advierten decisiones docentes/institucionales los contenidos surgen de las mismas actividades, de los materiales usados y espontáneamente, en general contenidos de ámbitos de experiencia de la formación personal y social.

Desde la mirada de una agenda ampliada de la didáctica, se revisaron los componentes de esas situaciones desde las interacciones, las cuáles son libres y constantes entre los niños y los materiales, los niños entre sí, y probablemente escasas con las maestras; los tiempos se presentan variados, ricos en materiales, provistos de objetos que pueden provocar desafíos. Las intervenciones docentes suelen ser para responder a demandas de los niños y niñas, a veces para entrar al juego desde el oficio docente más que cómo jugadoras (Sarlé;ob.cit). En este contexto no abundan intervenciones para aportar contenidos a la escena, aunque ocasionalmente puede hacerse mención a “modo de aviso” respecto de algo que surge: “miren, XX encontró lombrices dónde está trabajando el jardinero”.

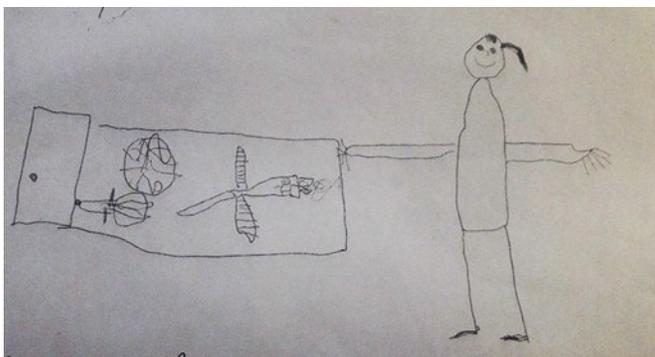
Algunas imágenes de estos ambientes y escenas son las siguientes:



Estas escenas se asemejan a las representaciones gráficas y expresiones de los niños y niñas:



La seño me enseña a hamacar



Jugamos en la alfombra, construimos; la seño mira.

Por otro lado, se identificaron frecuentemente “clases típicas grupales” al iniciar un tema “nuevo”, estructura que requiere quietud por parte de los niños y niñas, posición “sentaditos”, “atentos”, “miramos y escuchamos”. Se pone en juego la atención y la disposición dos sentidos. De ese modo el tema nuevo comienza la voz de la maestra que “comenta”, “cuenta”, “explica” o “muestra”. Los niños escuchan y eventualmente responden. La comunicación se establece generalmente de modo bidireccional, y el tipo de diálogo suele ser de tipo triádico, al decir de Lemke (1997), de por lo menos tres partes, pregunta profesor (PP), respuesta de alumno (RA), evaluación del profesor (EP) :

**D1:... Quiere decir que si el cartero trae una carta... qué hace?...(PP)**

M: golpea la puerta.. (RA)

O: deja la carta. (RA)

**D1: ¿cómo sabe que es la casa dónde tiene que dejar la carta? (PP)**

P: Porque ahí dice el número (RA)

T: porque dice en la carta. (RA)

**D: muy bien, mira a ver si en la carta dice el número. (EP)**

En este sentido este diálogo triádico se orienta hacia la indagación, a la exploración de ideas de los niños, cuestión para la cual es adecuado; sin embargo “no debe ser usado como el principal medio para introducir nuevos conte-

nidos temáticos” (Lemke, 1997:181) dado que no da lugar a otros intercambios en el grupo. El dialogo finaliza con la aprobación de la docente (EP).

Volviendo a una agenda ampliada de la didáctica (Edelstein;2011) se identifican tiempos homogéneos, simultaneidad, espacios delimitados expresamente para enseñar y aprender, para reunir a los niños muy próximos y como condición primaria “la cola” apoyada en alguna superficie. Esta estructura típica puede darse tanto para contenidos del medio social, del entorno natural, de matemática, entre otros. En este sentido se aprecia que “la forma de enseñanza” no varía en función de los contenidos, por lo que el concepto de construcción metodológica se desdibuja en torno a estas escenas.



Actividad intersalas



Actividad en sala individual

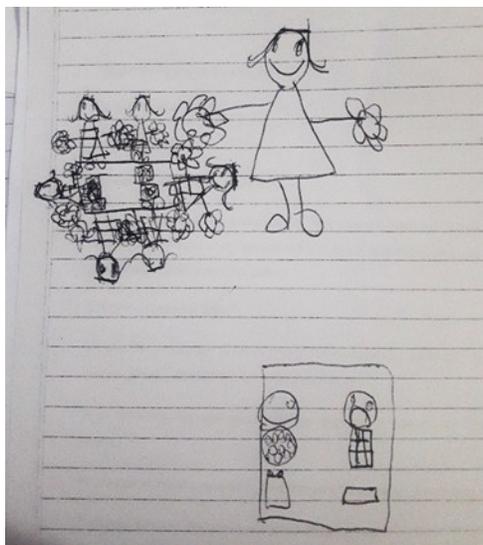
Los niños y niñas dan cuenta de esta estructura mediante sus representaciones gráficas, agregando la instancia “de la hoja”, por lo que el sistema de enseñanza indica un sistema PCL (Pizarrón-cuaderno-libro), en términos de Brailovsky ( 2009); con variantes en los objetos pero con el mismo sentido; el conocimiento pasa del “pizarrón”, (friso, maqueta u otros) a la “carpeta” de los niños.

Sus representaciones graficas se acompañan de explicaciones:



Nosotros estamos copiando el gusanito con los números.

La señorita hizo en el pizarrón, ella está ahí



Primero me enseñó de los planetas... dijo que teníamos que traer animalitos y árboles y pusimos ahí (muestra una maqueta con planta triste y contento). El otro estaba todo sucio.... Nosotros estamos dibujando el planeta triste y contento

### Ideas para ir cerrando esta ponencia

Se advierten distintas tonalidades en las actuaciones docentes, algunas que más próximas a verdaderas construcciones metodológicas y otras más alejadas, dándonos la idea de que los mismos niños pueden ser dos sujetos de aprendizaje distintos, en la misma salas y con la misma docente.

Estas cuestiones se relacionan con el contenido que se enseña; si surge ocasionalmente desde los escenarios creados, si el contenido no está delimitado expresamente, entonces hay libertad de expresión, se permite el movimiento, se pierde la excesiva enmarcación de una clase. Si se trata de un contenido “planificado” que “se debe trabajar”, nos da la impresión de que se hace necesario valerse de formas invariantes, más allá de la especificidad de algunos contenidos. La clasificación puntual del contenido parece tener una relación de enmarcación directa de la estructura de la clase.

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

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

## **Bibliografía**

- Brailovsky, D. M.(2009) “Cultura material de la escuela: los objetos y el saber escolar”. En *Actas de II Congreso Internacional: educación, lenguaje y sociedad*. UNLPam -
- Cruz Montalvo, O.M ( 2011) “Representaciones de Infancia en niños visitantes del Museo Nacional de Colombia”. En: Milstein, D. et al. *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. IDES. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- García Martel. M L (2007) “¿Autonomía e iniciativa en el aula? Un estudio en el nivel inicial y primer año de EGB1”, En *Coloquio de Estudios Sociales*. UNNE. CES.
- Hoyuelos; A (s/d) Los tiempos de la infancia. En: [http://cmap.unavarra.es/rid=1PC0V5Z0L25GQ5D8Z2/Hoyuelos\\_Tiempos\\_de\\_la\\_infancia%5B1%5D.pdf](http://cmap.unavarra.es/rid=1PC0V5Z0L25GQ5D8Z2/Hoyuelos_Tiempos_de_la_infancia%5B1%5D.pdf) (consultado octubre 2012)
- Lemke, J.L (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Bs As: Paidós. .
- Neiman, G. y Quaranta, G.: “Los estudios de caso en la investigación sociológica”; en Vasilachis, I. (2006) Coord. *Estrategias de investigación cualitativa*. México. Gedisa.
- Sarle, P. (2001) *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires : Noveduc.
- Violante; R y Soto; c. (2011) *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. <file:///D:/Users/2011Conferencia%20Soto%20Violante%20Did.Ed.%20Inicial%20PILARES%20MCyE.pdf> (consultado marzo 2013)

# **La enseñanza de la lectura y la escritura en nivel inicial y primer ciclo. Un estudio exploratorio en la provincia de Santa Fe**

**Nora Grinóvero - Patricia Torres - Fabiana Viñas -  
Sonia Luquez - Natalia Diaz**

**[norisg@live.com.ar](mailto:norisg@live.com.ar)**

**UNL**

## **Resumen**

Esta ponencia presenta algunos resultados del proyecto de investigación: “La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, entre la sala de 5 años del nivel inicial y el 2° grado de la educación primaria, en escuelas públicas y privadas de la provincia de Santa Fe”. El mismo, desarrollado entre 2014 y 2017, fue financiado por la Universidad Nacional del Litoral y realizado en articulación con el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. El equipo de trabajo estuvo conformado por miembros de ambas instituciones.

El estudio, de carácter exploratorio, tuvo como objetivo realizar un relevamiento de las características de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la provincia, a partir de la mirada de los docentes, con la intención de obtener conocimiento que permita delinear políticas públicas sobre alfabetización inicial.

El diseño de investigación, basado en una metodología de doble abordaje: cuantitativo y cualitativo, se desarrolló en fases articuladas con tareas tales como: elaboración del estado del arte; diseño, preparación y ejecución de una encuesta/cuestionario a una amplia muestra representativa de docentes teniendo en cuenta la significatividad geográfica y política (nodos), realización de entrevistas en profundidad a docentes; análisis de los datos y elaboración del informe final. Los ejes considerados tanto en la encuesta como en la entrevista fueron cuatro: la escuela y la sala/grado; experiencia y formación docente; alfabetización inicial de niños y prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura.

## **Ponencia**

En esta comunicación pretendemos presentar algunos resultados de un proyecto de investigación concluido recientemente: “La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, entre la sala de 5 años del nivel inicial y el 2º grado de la educación primaria, en escuelas públicas y privadas de la provincia de Santa Fe”. El mismo, desarrollado entre los años 2014 y 2017, fue financiado por la Universidad Nacional y llevado a cabo en conjunto con el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. El equipo de investigación, bajo la dirección de la Dra. Silvia Morelli, estuvo conformado por miembros de la Facultad de Humanidades y Ciencias, la Secretaría de Planeamiento de UNL y el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, específicamente de las Direcciones Provinciales de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas, Tecnologías Educativas y Estadísticas e Investigación Educativa; contó con la asesoría externa de dos profesoras de la FCE-UNER expertas en el problema objeto de indagación, por un lado, y con una experta en estadísticas de UNL para el análisis de la base de datos.

El estudio, de carácter exploratorio, tuvo como objetivo realizar un relevamiento, a partir de la mirada de los docentes, de las características de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en docentes y grupos de niños/as de sala de 5 años del nivel inicial y de 1º y 2º grado nivel primario en escuelas públicas y privadas de la provincia de Santa Fe, con la intención de obtener conocimiento que permita delinear políticas públicas sobre alfabetización en la educación inicial y primaria. En este sentido, a partir del mismo, se generaron una base de datos y conocimientos, sobre los cuales consideramos relevante reflexionar, transmitir y discutir en este Congreso.

El diseño de investigación estuvo basado en una metodología de doble abordaje: cuantitativo y cualitativo. Las tareas se desarrollaron en dos fases

articuladas: la implementación de la encuesta (a un total de 563 docentes de los distintos nodos), en el año 2015, y la realización de las entrevistas en profundidad (8 en total) en el año 2017, al tiempo que se construyó un marco de referencias teórico del objeto de estudio y un relevamiento de programas y proyectos de alfabetización implementados en la provincia de Santa Fe durante los últimos años.

En reuniones de trabajo presenciales e intercambios a distancia, los miembros del equipo enfrentaron la tarea de selección de la muestra, diseño de las herramientas de recolección de información (encuesta/cuestionario y entrevista), realización del trabajo de campo con los docentes y las escuelas, análisis de los datos y elaboración del informe final.

El análisis de las encuestas y de las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes seleccionados de nuestra provincia, en base a los criterios expuestos al inicio de este trabajo, nos ha permitido arribar a resultados que profundizan en ciertos aspectos que hemos atendido sobre la alfabetización en sala de 5 años del nivel inicial y 1° y 2° grado de la educación primaria. Es decir, el tratamiento del objeto de estudio del proyecto estuvo basado en cuatro ejes: 1-la escuela y la sala/grado; 2-la experiencia y la formación docente; 3-la alfabetización inicial (supuestos y criterios); 4-las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura (proyectos institucionales y áulicos, actividades, intervención docente en término de andamiajes, variedad de textos y soportes trabajados).

A continuación, presentamos algunas conclusiones que surgen tanto del análisis de las encuestas como de las entrevistas en profundidad haciendo foco, especialmente en los cuatro ejes mencionados anteriormente.

Antes, resulta importante señalar, a modo de paréntesis, que los docentes entrevistados narraron/expresaron sus intentos por promover aprendizajes múltiples y simultáneos de diferentes aspectos de la lectura y la escritura como objetos de enseñanza, mostrando que en sus propuestas de enseñanza se entran, al mismo tiempo, aspectos relacionados con el sistema y los estilos de escritura, a la vez que comprenden la función de los diferentes tipos de textos y la función social y cultural de la lectura y la escritura.

Estos aspectos no fueron, en general, conceptualizados por los docentes en sus relatos, sino que sus prácticas, fueron narradas como procesos que se van enriqueciendo por la experiencia del trabajo con los niños.

En este punto, consideramos relevante recuperar los aportes de Anne Marie Chartier (2007) cuando en su investigación sobre las relaciones entre teoría

y práctica en la vida profesional de los profesores (focalizando la mirada en el caso de una maestra cuyos niños tenían 5 y 6 años) enuncia que se puede hablar de “coherencia teórica” y de “coherencia pragmática”. La segunda no es un reflejo de la primera puesto que en la praxis se toman decisiones que -a la luz de un purismo teórico- pueden resultar poco coherentes. La investigadora señala, además, que los “saberes en acción”, no son los mismos que los “saberes para citar o saberes teóricos de referencia” y que, en muchas ocasiones las estas perspectivas teóricas son puestas en movimiento sin recordar puntualmente los autores y los textos de referencia, sin que esto implique que hay una dicotomía y/o fractura entre teoría y práctica.

Respecto a **la escuela y la sala/grado**, un dato interesante fue que más de la mitad de los niños asisten a la escuela, con porcentajes de entre 90 y 100% de los días de clases.

Otra información valiosa relevada es que un 51,7% de los profesores reconocen que la escuela en la que se desempeñan posee proyecto institucional autogestionado sobre alfabetización; y además, entre un 20 y un 30% sostienen que las escuelas participan en proyectos y/o programas nacionales y/o provinciales vinculados a la alfabetización.

Resulta significativo el uso de las bibliotecas de aula (86,5%) e institucionales (58,5%), habiéndose registrado en las entrevistas visitas o proyectos integrados con bibliotecas populares, municipales y otras cercanas a las instituciones. En cambio, se constataron muy bajos porcentajes en cuanto al uso de medios tecnológicos (sala de computación, gabinete móvil, netbooks) para abordar las propuestas de alfabetización.

Por su parte, algunos entrevistados reconocen el lugar central de acompañamiento del equipo directivo sobre aspectos pedagógicos, la importancia de la organización curricular común, la definición de prescripciones claras y el seguimiento de la tarea de enseñar a través de la revisión de las planificaciones y las actividades cotidianas en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados.

En relación con **la experiencia y la formación docente**, a partir de los datos obtenidos en la encuesta, un 64% de los docentes sostuvo que no cursó en su formación inicial espacios curriculares específicos sobre alfabetización inicial.

Por otra parte, los entrevistados destacaron el aprovechamiento de las jornadas institucionales establecidas desde los ámbitos ministeriales para la

formación docente, la lectura de los materiales propuestos y la escritura de informes a través del debate compartido. Es decir, señalaron la importancia de la “dimensión institucional” como condición relevante para la formación colaborativa.

Al mismo tiempo, valoraron como aspecto fundamental en las prácticas y la formación profesional en torno a la alfabetización, el presentar a los colegas las experiencias de enseñanza desarrolladas, en instancias de intercambio y discusión sobre decisiones didácticas asumidas, relaciones con las familias y otras instituciones.

Estos análisis se corresponden con los resultados del análisis de la encuesta, entre los cuales se desprende que el 56% de los docentes planifica con otros muy frecuentemente, mientras el resto lo ha hecho en alguna oportunidad.

Asimismo en la encuesta, la mayoría de los docentes señaló entre las instancias formativas privilegiadas, el diálogo y el intercambio con los pares sobre prácticas desarrolladas, la consulta de páginas web, la lectura de bibliografía sobre el tema, además del análisis de las propias prácticas de enseñanza. En cambio, pocos fueron los que reconocieron prácticas de escritura o/e investigación sobre alfabetización inicial.

La mayoría de los entrevistados destacó también el trabajo conjunto con otras instituciones barriales o locales. Particularmente, en relación con la articulación entre niveles, las docentes de nivel inicial manifestaron percibir ciertas exigencias y demandas por parte de las colegas de primaria en relación con los logros de los aprendizajes de los niños/as al finalizar la sala de 5 años.

Sobre la formación inicial y continua, todos los entrevistados hicieron referencia a la escasa formación recibida en los profesorados y a la insuficiente asistencia y participación en cursos sobre alfabetización. Reconocieron así, como instancias relevantes de formación profesional, el aprendizaje a partir de la propia práctica y experiencia docente, la búsqueda y lectura de bibliografía específica, el dialogo e intercambio con colegas, las propuestas, programas y proyectos impulsados por nación o provincia, las instancias de capacitación con especialistas organizadas desde la propia escuela.

La mayoría de los docentes entrevistados manifestaron haber elegido la carrera docente y el trabajo con niños pequeños, destacando las gratificaciones de dicha práctica. Además coincidieron en que las decisiones didácticas mejoran y se fundamentan más en la medida que se adquiere experiencias en el trabajo docente. Especialmente, recuperaron sus primeras prácticas como las

más significativas, rememorando, entre otras, el trabajo en escuelas rurales, de isla o con pueblos aborígenes.

Otro aspecto mencionado fue la necesidad de generar investigaciones sobre las prácticas de enseñanza y las condiciones institucionales locales, regionales y/o provinciales que favorezcan el reconocimiento mutuo y ofrezcan elementos de análisis para reconfigurar las decisiones y acciones educativas. Solicitaron, de algún modo, que el Ministerio de Educación provincial se constituya en agente capaz de ofrecer estudios y análisis de la realidad educativa, principalmente sobre la problemática de la alfabetización, justificando la necesidad en la transversalidad de la misma en los aprendizajes en distintas áreas de conocimiento y niveles educativos, así como en la posibilidad de resignificar, a partir de ella, procesos de participación democrática y ciudadana. Esto supondría, según lo expresaron, un aporte relevante, que podría ser repensado a partir de la singularidad de cada escuela y contexto así como desde las decisiones institucionales.

*“(Las investigaciones educativas y propuestas curriculares) tienen que ser sobre la misma realidad que está trabajando. Por ahí hay cosas escritas pero no son mucho de la realidad de la escuela. Viste que vos tenés que ir cambiando. Pienso que lo que uno puede y es para mejorar, está mejor porque para los chicos de hoy es un cambio muy grande, tenemos que ofrecerles otras cosas. Por eso uno tiene que ir cambiando...” (Entrevista a docente)*

Con respecto a los **supuestos y criterios en la alfabetización inicial** reconocimos un entramado de tres ejes discursivos: 1) discursos prescriptivos de la institución (programas, textos oficiales); 2) discursos que provienen de otros “soportes”, tales como productos de tipo “comercial” (manuales, revistas, archivos de cursos) o productos de tipo “artesanal” (planificaciones de colegas); 3) los saberes teóricos de referencia (contenidos disciplinares, saberes didácticos, conocimientos generales sobre la escuela y el aprendizaje). Ejes que se fueron entramando de modo particular, dando lugar a diversas *configuraciones discursivas* en relación con la alfabetización inicial. Configuraciones en las que se reconocen rasgos de diferentes tradiciones, perspectivas y debates tales como: el lugar de la conciencia fonológica en la enseñanza de la lectura y la escritura y/o una perspectiva que inicia la enseñanza por textos en contextos versus un enfoque que remite a la centralidad del conocimiento de las letras y el nombre de éstas, así como a diferentes momentos históricos en relación con

la enseñanza de la lectura y la escritura (enunciados que remiten a métodos, analíticos o sintéticos), que aún perduran en las salas o aulas.

En este sentido, consideramos que habría un modo de suministrar elementos útiles para jerarquizar diferenciadamente las urgencias y especificar modalidades de trabajo en la formación inicial y continua, así como respecto de la experiencia situada y la formación general, refiriéndonos a esta última como el estudio de las perspectivas que remitan al objeto cultural (las prácticas sociales), al aprendizaje y las conceptualizaciones infantiles, a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura y reflexiones en torno a las problemáticas de la alfabetización.

En relación con las **prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura**, el análisis de la encuesta arrojó algunas evidencias. En primer lugar, los datos parecerían mostrar que en el nivel inicial y los dos primeros grados del nivel primario se lee un poco más de lo que se escribe. En segundo lugar, respecto del tipo de texto, el 96,4% de los docentes encuestados manifestaron trabajar muy frecuentemente la lectura de textos literarios y la conversación sobre ellos, mientras que los porcentajes disminuyeron notablemente respecto de la lectura de textos informativos -noticias, informes- (él 56,6% lo hace muy frecuentemente y 41,7% de manera poco frecuente).

En cuanto a las características de las prácticas, resultaron muy impactantes los porcentajes referidos a actividades de escritura sostenidas en formatos escolares tradicionales, vinculados a conocidas rutinas escolares (nombre propio, fechas, carteles, títulos, listas, oraciones, transcripción del pizarrón) alejadas de las funciones y situaciones comunicativas que la lectura y la escritura asumen socialmente por sobre los porcentajes al tratarse de situaciones de escritura de textos de circulación social (invitaciones, notas, esquelos, folletos). Muy por debajo se encontraron los porcentajes referidos a prácticas de escritura que implican tecnologías (mensajes de celular, de e-mail, de facebook).

Por su parte, los docentes seleccionados para la entrevistas en profundidad, dieron cuenta de prácticas de lectura y de escritura en torno a una mayor variedad de textos, en las que se destacaron los sentidos sociales y comunicativos de estas prácticas; articulación entre colegas para seleccionar y organizar contenidos, situaciones y materiales para la enseñanza. Relataron prácticas en las que lectura y escritura fueron trabajadas transversalmente desde diferentes áreas (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Naturales, Música, Tecnología, Plástica, Educación Física), destacando el trabajo en “talleres”.

En relación con las preocupaciones señaladas por los docentes encuestados sobre la alfabetización, la mayoría las vinculó a factores o variables extra-escolares (de los niños/las niñas, de sus familias o a la falta de acompañamiento de otros profesionales). Por su parte, las docentes entrevistadas refirieron, entre sus preocupaciones, a ciertos aspectos propios de la institución escolar, a la necesidad de acercar sus propuestas pedagógicas a los procesos de aprendizaje de los niños, reconociendo la importancia de la alfabetización como uno de los aspectos que favorece las posibilidades de inclusión social.

Una hipótesis derivada del análisis de las entrevistas es que cuando los profesores reconocen y valoran la diversidad en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura tienden a reflexionar más sobre las propias prácticas y decisiones didácticas en relación con los procesos individuales y grupales de los niños y las niñas.

En síntesis y en líneas generales, en relación con las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, las propuestas presentadas por los docentes entrevistados parecen coincidir en que para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura es necesario:

- generar las condiciones y un ambiente que favorezca los intercambios y la colaboración para la construcción del conocimiento en y con la lectura y la escritura;

- tener en cuenta el entorno lingüístico, social y cultural al que pertenecen los niños, valorar los saberes e hipótesis que ellos traen a la escuela y ofrecer ayudas para que construyan nuevos conocimientos;

- construir, junto con los niños, un ambiente donde haya necesidad de utilizar la lectura y la escritura con distintos propósitos;

- procurar que los niños comprendan, frente a las situaciones de producción escrita, la finalidad de las tareas propuestas, qué se espera de ellos y qué necesitan para llevarla a cabo, promoviendo que imaginen una manera de empezar a enfrentarlas a partir de sus conocimientos y, si fuera necesario, alentarlos y ayudarlos a reinterpretar las consignas;

- plantear situaciones en las que los niños se expresen a través de juego, dibujos, dramatizaciones, etc.;

- procurar establecer una relación fluida con las familias: solicitarles, por ejemplo, que les cuenten y/o lean cuentos a los niños;

- dar continuidad en el primer grado al trabajo iniciado en el jardín en relación con la alfabetización (articulación entre niveles);

- propiciar la centralidad del contacto con los libros (como objeto que debe circular y ser usado) y las bibliotecas (como espacios valiosos y necesarios de conocer, vivenciar).

A partir del análisis de las entrevistas pareciera que la alfabetización inicial y la tarea de formar lectores y escritores no son, para las docentes, opciones excluyentes sino más bien prácticas en construcción y revisión constante.

Finalmente, queremos resaltar el carácter exploratorio de este trabajo, pues tanto la base de datos de la encuesta como las desgrabaciones de las entrevistas ofrecen múltiples posibilidades para continuar profundizando en la descripción, análisis y reflexión sobre el estado de situación en el que se encuentra la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura o la alfabetización inicial en las escuelas de la provincia.

El deseo profundo del equipo de trabajo es que este estudio posibilite compartir, intercambiar y discutir las perspectivas y el trabajo que realizan los docentes diariamente en diferentes instituciones, que contribuya a la reflexión y mejora de las prácticas alfabetizadoras y se constituya, a su vez, en insumo para pensar y elaborar diseños curriculares y políticas públicas sobre la alfabetización inicial y la formación inicial y continua de los docentes que se desempeñan el nivel inicial y primario de la provincia de Santa Fe.

## **Bibliografía**

- Borzone, Ana María; Rosemberg, Celia Renata; Diuk, Beatriz; Silvestri, Adriana y Plana, Dolores (2011) Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Bs. As. Editorial Novedades Educativas.
- Braslavsky, B. (2003) “¿Qué se entiende por alfabetización?” *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 24, N° 2, Junio 2003 (Pp. 2-17).
- Cassany, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Brito, A. (Dir.); Cano, F., Finocchio, A.M. y Gaspar, M. P. (2010). *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Certeau, Michel de (1996) *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.

- Chartier, R. (1996) “Poderes y límites de la representación. Marin, el discurso y la imagen”, en *Escribir las prácticas*. Foucault, de Certeau, Marin, Buenos Aires, Manantial, pp. 73-99.
- Chartier, A. M. (2008). “Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes”, en *Revista Historia de la Educación General*, Anuario, 2008, N° 9. Buenos Aires: Prometeo.
- Chartier, A. M. (2007) *Prácticas de lectura e escrita. História e atualidade*. San Pablo: Ceale.
- Chartier, A. M. y Hèbrad, J. (2002) *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2001) *Leer y escribir en un mundo cambiante*. En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (comps.) (reimpresión, 2013) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Editorial Siglo Veintiuno editores.
- Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaufman, Ana María (2012) *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Editorial AIQUE. Bs. As.
- Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- Melgar, S. (2005) *Aprender a pensar: las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires: Papers.
- Olson, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

# Proyecto Literario: “Los monstruos llegan a la sala”

**María Rosario Lederhos - Nadia Belén Ventura**

**marosarioled@gmail.com**

**Jardín de Escuela Normal Superior “José María Torres” – FHyCS-UADER**

## **Resumen**

Pretendemos que la literatura ocupe un real espacio en el currículum como disciplina, como objeto de conocimiento con significatividad y contenidos propios, para desterrar aquellas prácticas que la ligan a cubrir esos “huecos de tiempo” o utilizarla como medio para “enseñar” algo.

En palabras de Devetach “cada lector construye su camino a través del poder que puede ir ejerciendo sobre los textos”. Para que esto sea posible, diseñamos este proyecto buscando iniciar a los niños en el mundo literario.

El objetivo principal fue que los niños disfruten de la literatura como acto creativo, ampliando sus posibilidades de imaginar, sorprenderse y conocer.

Para ello presentamos cinco cuentos con el tópico de “monstruos” y actividades en relación a lo literario que permitieron introducir “vivencialmente al niño en una cultura que le pertenece y que lo identifica, [y que] son fuente de descubrimiento, sorpresa y conocimiento, estimulan la fantasía y la imaginación, con un objetivo primordial: el goce estético.” (Encabo y otros, 2009: 115)

## Fundamentación

Proponemos la implementación del itinerario literario “Los monstruos llegan a la sala”, titulado de este modo ya que se trabajará con el tópico de monstruos; presentando diversos textos literarios<sup>1</sup>, los cuales nos acercarán a un mundo cargado de fantasía, “miedos”, sueños, ilusiones y mucho más.

La propuesta es que cada niño inicie *su* propio camino como lector y se extienda hacia el encuentro con otros actores, como ser: familias, docentes y jardineros de las demás salas. En palabras de Laura Devetach: “cada lector construye su camino a través del poder que puede ir ejerciendo sobre los textos”, para que esto sea posible, el proyecto busca iniciar a los niños en este maravilloso camino: el mundo literario.

Pretendemos que el itinerario “Los monstruos llegan a la sala” ocupe un real espacio en el curriculum como disciplina, como objeto de conocimiento con significatividad y contenidos propios; para desterrar con aquellas prácticas que ligan a la literatura a cubrir esos pequeños “huecos de tiempo” o utilizarla como medio para “enseñar” algo. Teniendo presente que la literatura requiere un tiempo y un espacio que deben ser resguardados por los todos actores de la institución, quienes deben enseñar a los niños a apreciar los diversos textos literarios.

Persiguiendo lo que plantean las autoras Encabo, Simon y Sorbara en su libro “Planificar planificando” (2009), que el momento literario acompañe al niño, desde el ingreso al jardín, constituyendo un espacio que favorezca la pertenencia grupal y la construcción de lazos afectivos, descubriendo el placer que generan los textos literarios, sentimientos que serán el cimiento de la búsqueda de espacios similares a lo largo de la vida, generando el interés por la literatura.

Adherimos a las palabras de Alicia Zaina (2000) al decir que

*cuando acercamos literatura a un niño, cuando le abrimos una puerta a ese mundo, estamos haciendo mucho más que proporcionarle un momento ameno- de por sí sumamente valioso-. Estamos proporcionando un camino, un viaje que nos permite encontrar las huellas de antiguos paseantes – y así imaginamos a la cultura-, que nos sugiere un sentido a cada paso y una elección en cada encrucijada del camino, y a eso llamamos “libertad”. Igual que tantos héroes en los cuentos de hadas, hay que internarse un bosque espeso, sombrío y luminoso a la vez, para hallar peligros y*

---

<sup>1</sup>Tomando la categoría texto literario de la autora Alicia Zaina, quien plantea la palabra texto en su sentido amplio: textualidades orales y escritas

*maravillas, para crecer; un viaje constante y errático, en procura de los sueños, en busca de la ficción y de lo posible.*

## **Justificación**

Nuestro proyecto se enmarca en los objetivos de la Educación Inicial establecidos en la Ley de Educación Provincial N° 9890, sancionada en diciembre de 2008, y mencionados en los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial (2008:33), los cuales son:

- a) Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora y de las diferentes formas de expresión personal y de comunicación verbal y escrita.
- b) Favorecer los procesos de maduración de la actividad cognitiva, las manifestaciones lúdicas, estéticas y artísticas, el desarrollo corporal y motriz a través de la educación física, atendiendo el aspecto social relacionado con el ambiente natural y la salud, el crecimiento socio afectivo, el desarrollo de valores éticos y hábitos de cooperación, la confianza, autoestima, solidaridad, el cuidado y respeto hacia sí mismo y los otros.
- c) Estimular hábitos de integración social y de convivencia grupal.
- d) Fortalecer el vínculo entre la institución educativa y la familia.
- e) Generar condiciones de aprendizaje que respeten las diversidades socio-culturales de la población escolar, para favorecer la inclusión de todos los niños y niñas.
- f) Promover el juego como contenido de valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.-

Enmarcado dentro del Ámbito de Experiencias de Aprendizajes de Comunicación y Expresión; en el Núcleo de Aprendizajes de la Expresión Literaria. Según los Lineamientos Curriculares de nuestra provincia, nuestro proyecto trabajará con la lectura, narración y re- narración de cuentos, teniendo presente que

*La literatura es una de las formas de la cultura que tienen importancia tanto en la construcción de un lector autónomo e independiente como en el acceso a otras formas y prácticas culturales. (...) Es un espacio donde siempre es posible que ocurran hechos maravillosos y sorprendentes y que estén contados en forma también sorprendente y*

*maravillosa. Sin importar para quien están escritos ni quien los lea. (Seppia y Etchemaite, 2001:11 a 14)*

Como docentes asumiremos el rol de interlocutoras, permitiendo

*“a los niños que desplieguen sus propios saberes, comprensiones y significados (...) quien pregunte para provocar una nueva vuelta a eso que se está pensando; (...) quien genere y coordine un espacio de intercambio, de escucha, de reconocimiento de otros interlocutores válidos (...) quien abre ese espacio para que la conquista de la palabra sea posible para siempre.” (NAP; 2006:80)*

### **Propósitos**

- Promover situaciones que permitan disfrutar de la literatura como acto creativo, ampliando las posibilidades de imaginar, sorprender y conocer.
- Generar situaciones de escucha de narraciones de obras literarias.
- Promover la participación en intercambios verbales, ampliando progresivamente su vocabulario.
- Incentivar el valor de la creación individual y grupal.
- Integrar a las familias en la tarea pedagógica, promoviendo la comunicación y articulación con la comunidad educativa.
- Incluir y disfrutar de diversas actividades gráficas plásticas.

### **Contenidos**

Ámbito de Experiencias de Aprendizaje: formación personal y social. Núcleo de Aprendizaje: identidad – autonomía – convivencia

- Desarrollo de confianza de sí mismo y conciencia de sus habilidades y competencias.
- Adquisición de seguridad para expresarse de manera individual y/o grupal.
- Desarrollo de actitudes de comprensión, aceptación del otro y tolerancia.
- Participar con agrado en las diferentes actividades.

Ámbito de Experiencias de Aprendizaje: Comunicación y Expresión. Núcleo de aprendizajes: Expresión Literaria

-Disfrute de la Literatura como acto creativo, ampliando las posibilidades de imaginar.

-Narración, lectura, re-narración y escucha de cuentos.

-Deducción del contenido de los textos a partir del análisis de los elementos paratextos.

-Producción de textos orales: ficcionales y rimas.

Núcleo de Aprendizajes: Lengua

-Desarrollo de la capacidad creativa y estética.

-Comprensión y producción de narraciones, descripción y argumentación.

-Escucha atenta.

-Participación en intercambios verbales para desarrollar habilidades comunicativas, adquiriendo progresivamente vocabulario más preciso, siendo capaces de narrar, describir, explicar y argumentar

## **Plan de Acción<sup>2</sup>**

### **Propuesta 1: “Para organizarnos mejor”**

Mediante el cuaderno de comunicados se solicitará a las familias que envíen un trapo de piso, para convertirlo en alfombra y utilizarlo en diferentes momentos. Cada niño estampará con acrílico sus manos. La docente escribirá con sus nombres.

Se contará con una bolsa de tela con cascabel para dar aviso a los niños de que el momento literario está por iniciarse.

Se presentará un cartel de aviso para colocar en la puerta, de manera que las demás salas y personal del jardín sepan que se está escuchando un cuento. Siendo colocado cada vez que se dé inicio a un momento literario.

Se presentará un monstruo en la sala, al cual se le buscará un nombre. Este visitará sus hogares y realizará alguna actividad con cada niño, la familia registrará en una carpeta viajera un día con el monstruo. Luego se compartirá lo que realizó el monstruo con el niño.

### **Propuesta 2: “El monstruo de colores” (Anna Llenas)**

Se proyectará el cuento y posteriormente se dialogará sobre lo observado y lo que le ocurría al personaje del cuento. Abriendo el diálogo hacia las emocio-

<sup>2</sup>Cada propuesta será desarrollada en diferentes encuentros.

nes del monstruo y las de cada niño, cómo nos afectan y cómo las expresamos. Anotaremos el color de cada emoción y lo que representa para el cuento.

Invitaremos a los niños a jugar a ordenar las emociones revueltas del monstruo. Las mismas estarán desparramadas en el patio (círculos de colores), debiendo juntarlas y guardarlas en su correspondiente botella (según el color).

Se le proporcionará a cada niño una imagen del personaje del monstruo invitándolos a que piensen y expresen su emoción mediante la elección de la ténpera que elegirán para pintarlo, según su estado de ánimo.

Les presentaré un emociómetro con las imágenes de los monstruos según el color de la emoción, con el fin de que diariamente coloquen un broche de la ropa que poseerá su nombre y foto en el monstruo que los identifique según la emoción que prevalece ese día.

### **Propuesta 3: “Donde viven los monstruos” (Maurice Sendak)**

Se les propondrá a los niños escuchar un cuento que la docente leerá a medida que las imágenes son reproducidas con el cañón (ya que se trata de un libro álbum), invitándolos a sentarse sobre sus alfombras.

Se comenzará con la presentación del cuento comentando cómo se llama y quién es su autor. Se les mostrará la tapa del mismo y señalando el título se les preguntará: ¿qué creen que dice acá?, señalando el nombre del autor, ¿y acá qué dirá? ¿De quién será este nombre? Luego se les mostrará la imagen y se les preguntará: ¿Qué ven en ella? ¿Qué personajes creen que van a ver en la historia? ¿De qué creen que se tratará el cuento?, entre otras.

Una vez terminada la lectura del cuento, se les propondrá realizar la narración con una banda de imágenes. Guiando a los niños (de ser necesario) con preguntas tales como: ¿Se acuerdan cómo empezaba el cuento? ¿Qué sucedió en su habitación? ¿Dónde aparece Max? ¿Quiénes aparecen? ¿Qué hacen?, entre otras.

Se les propondrá armar el rincón monstruoso de la sala, para ello, cada niños dibujarán con lápices de colores, fibras y/o ceritas (según escojan) su propio monstruo para luego ser pegado en el rincón que ellos escogerán. La docente aportará telas para colgar de las paredes, se sumarán las alfombras de cada niño y diferentes elementos que se irán construyendo a lo largo del proyecto.

#### **Propuesta 4: "¡Fuera de aquí horrible monstruo verde!" (Ed Emberly)**

Haciendo sonar la bolsa de cuentos, los invitaré al rincón monstruoso para dar inicio a la lectura del cuento. Luego dialogaremos sobre el mismo, realizando preguntas que apunten a enunciar las características físicas del monstruo: ¿Cómo es su cara? ¿De qué color es su nariz? ¿Cómo son sus dientes?, etcétera.

Permaneciendo en el rincón se les repartirá a cada niño una máscara (un círculo de cartón con dos orificios para los ojos) y se mostrará la variedad de materiales que podrán utilizar (papeles de varios tipos, colores y formas, lana, cintas de variados colores y grosores, botones, tijeras, plasticola, etcétera) para transformar la máscara en una cara monstruosa.

#### **Propuesta 5: "Monstruo ¿vas a comerme?" (Purificación Menaya)**

Previo a la narración del cuento se mostrará a los niños la tapa del libro, realizando preguntas para que describan lo que ven e infieran de qué se trata el cuento. Algunas preguntas podrían ser: ¿qué observan en la tapa del libro? ¿Qué le pasará a ese niño? ¿Por qué habrá hecho esa expresión? ¿Qué parece esa sombra que se ve sobre el niño?, entre otras. Al finalizar se propondrá realizar comparaciones entre lo que plantearon al comienzo del texto y la trama del cuento.

Se propondrá a cada niño inventarse un nombre de monstruo, partiendo de la consigna: "si ustedes fuesen monstruos ¿cómo les gustaría llamarse?" Las respuestas dadas por los niños serán registradas en un afiche.

Retomando los nombres de monstruos inventados por los niños el día anterior, se propondrá realizar, en forma grupal, frases que rimen.

#### **Propuesta 6: "El domador de monstruos" (Ana María Machado)**

Los niños se dispondrán a sentarse en sus alfombras del rincón, la docente contará que en la bolsa aparecieron imágenes de un cuento que tenía para mostrarles, pero se le mezclaron, por lo cual invita a que escuchen con atención la historia para luego poder ayudarla a ordenar las imágenes.

Posterior a la narración, se dispondrán las imágenes mezcladas en el piso, las cuales se irán ordenando a medida de que se reconstruya la historia.

En el patio se hallarán, previamente dispuesto, papeles afiches pegados en las paredes, donde los niños realizarán un esponjeado. Una vez seco los niños se dispondrán a observar detenidamente la producción y se intentará encontrar formas de monstruos, marcándoles el contorno con una fibra negra.

En la sala, se dispondrá de revistas para que los niños recorten ojos, bocas, orejas, pelo, etcétera, para luego agregárselos a los monstruos que fueron encontrados el día anterior en los afiches. Las producciones serán expuestas en el rincón monstruoso.

Se repartirá a cada niño (en la mesa) un bollo de masa de sal y los invitará a modelar su propio monstruo. Una vez seco, se les entregará tempera y pinceles para que lo pinten. Los monstruos serán expuestos en una repisa junto al rincón.

### **Propuesta 7: Familia monstruosa**

*Se invitará a las familias a participar del desfile, donde los niños lucirán sus máscaras monstruosas siendo presentados con el nombre y la rima de monstruo.*

*Para despedir a los invitados se pondrá bailar la canción "Cumbia del monstruo" de Canticuentos.*

### **Evaluación**

Según las autoras Biggas, Correig y Colomer y otros en el libro "Didáctica de la lengua en la educación inicial" (2000), "la función principal de la evaluación es poder reajustar el planeamiento de las actividades de la enseñanza y aprendizaje para conseguir los fines propuestos".

*La evaluación es un proceso complementario de la planificación en función de los objetivos y contenidos que guían el accionar pedagógico (...) debe ser flexible porque considera con amplitud instancias planificadas y situaciones no previstas, integral al abarcar todos los aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje, continúa porque se lleva a cabo en forma permanente y cooperativa porque aportan a ella todos los integrantes de la comunidad escolar. (Encabo y otros, 1996: 170)*

Frente a estas definiciones, consideramos que reflexionar sobre nuestra propia práctica (autoevaluación), en cuanto al proyecto y sus modificaciones, facilitará una real viabilidad del mismo. Teniendo siempre en cuenta, la necesidad de los niños, los imprevistos, los tiempos y demandas institucionales propios de la vida cotidiana de la sala y del jardín.

La evaluación permanente permitirá implementar los ajustes necesarios para concretar los propósitos perseguidos en el proyecto, evitar las improvisa-

ciones, resolver problemas o carencias detectadas y ajustes pertinentes a las situaciones que se vayan planteando a lo largo de su desarrollo. Así como también, permitirá, porque no, generar nuevos proyectos.

Para todo esto es pertinente destacar algunos ítems que facilitarán recaudar información. Mediante la observación directa se realizará un registro anecdótico donde se registrarán los siguientes indicadores:

-Disfruta la literatura como acto creativo ampliando las posibilidades de imaginar sorprender y conocer.

-Es capaz de reproducir verbalmente secuencias y realizar narraciones breves a partir de secuencias gráficas.

-Le agrada el contacto con los textos literarios.

-Permanece atento al período de narración.

-Las actitudes frente a los aportes y opiniones de sus compañeros.

Los diferentes momentos se registrarán con fotos y filmaciones, para luego ser socializado con las familias.

## **Bibliografía**

Biggas, M. y otros. (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid. Editorial Síntesis.

Colomer, T. (2001). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. Lectura y Vida*. S/D

----- (2005). ¿De dónde partimos? Los libros en la etapa infantil”. En *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México. Fondo de Cultura Económica.

----- (2010). “La literatura infantil en la escuela”. En la formación docente en alfabetización inicial. Literatura infantil y su didáctica. Buenos Aires. INFD.

Encabo, A.; Simon, N.; Sorbara, A. (1996) *Planificar planificando*. Buenos Aires Editorial Colihue.

Malajovich, A (comp.). (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires. Paidós.

Seppia, O. y Etchemaité, F. (2001). *Entre libros y lectores I*. Buenos Aires

Spakowsky, E; Label, C.; Figuera, C. (1996). *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires. Editorial Colihue.

Zaina, A. (2000). Por una didáctica de la literatura en el Nivel Inicial. Reflexiones, interrogantes y propuestas. En Malajovich, A y otro. *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires. Paidós.

**Documentos:**

Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial. (2008). Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos.

NAP. Sugerencias para la lectura en voz alta. (2008). Ministerio de Educación Presidencia de la Nación

NAP Juegos y Juguetes. Narración y Biblioteca (2006). Serie Cuadernos Para el Aula. Nivel Inicial. Volumen 1.

Acerca de los libros y la narrativa en el nivel inicial. (2011). Ministerio de Educación de la Nación.

# **Relación dialéctica docencia e investigación en la Licenciatura en Educación Inicial. Un caso de buenas prácticas de enseñanza**

**Margarita Cristina Ortiz - María Luisa García Martel**

**mortizgaleano11@gmail.com**

**IIE- FH- UNNE**

## **Resumen**

Presentamos resultados preliminares en el marco del proyecto de investigación: “La construcción del conocimiento didáctico del contenido en profesores experimentados y principiantes de la Universidad Nacional del Nordeste. Estudio de casos múltiples”, con el propósito de avanzar en la comprensión del constructo en este ámbito. Específicamente, exploramos la relación dialéctica entre las funciones de docencia e investigación, como dimensiones constituyentes del Conocimiento Didáctico del Contenido de docentes de la Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades y las modalidades emergentes del análisis de los decires y de las prácticas de enseñanza.

Como marco de referencia asumimos los aportes de representantes centrales de la línea de indagación interesada en la construcción de un conocimiento base para la enseñanza, con el fin de analizar el conocimiento profe-

sional del profesor (CPD) y de los estudios sobre las buenas prácticas de enseñanza en Educación Superior.

Con la metodología de estudio de casos, construimos un caso colectivo incrustado, constituido por profesoras de cuatro asignaturas que operan como eje estructurante de la formación de docentes investigadores/as en Educación Infantil.

Los hallazgos permiten visibilizar, por un lado, la progresiva incorporación de la praxis investigativa de las profesoras en la comunidad académica de pertenencia y por otro, hacia el interior del caso colectivo, disímiles niveles de integración y retroalimentación entre docencia e investigación en tanto actividades del CPD y configuraciones variadas en su relación dialéctica, dando cuenta de lo universal en lo particular y singular en torno a su expresión en buenas prácticas de enseñanza.

Palabras clave: conocimiento profesional docente-formación en Educación Infantil- roles del profesor universitario- docentes investigadores

### **Dimensiones epistemológica y de la estrategia de estudio**

Presentamos en primer lugar, algunos conceptos y referentes teóricos que orientaron el trabajo y permitieron el análisis e interpretación de la información empírica y dar una significación contextual a los casos de buenas prácticas que reflejan y traducen la relación dialéctica docencia e investigación. Luego, describimos someramente la estrategia general de investigación.

### **Docencia e investigación: relaciones complejas**

Ser profesor/a universitario/a conlleva el ejercicio de las funciones de docencia, investigación, extensión y/o gestión (Gewerc, 2001), generalmente con predominio de las dos primeras y re-significación de la tercera en las últimas décadas.

Lo diverso conjuga en los recorridos históricos de la investigación y la docencia en las diferentes comunidades académicas conforme los campos disciplinares y profesionales de pertenencia y los estilos y culturas institucionales de las Facultades, entre otros. De modo que emergen diferentes configuraciones, que dan lugar a tensiones y relación dialéctica entre ambas.

A pesar de ser funciones propias de la Universidad y básicas para la difusión y el avance del conocimiento, las relaciones entre ellas pueden ser: nulas, conflictivas (negativas) o complementarias (Braxton, 1996).

Por su parte, Hernández Pina (2002) encontró tres grupos: 1) los escépticos; 2) los que sostienen la inexistencia de relaciones y 3) los que aluden a una relación simbiótica con mutuo enriquecimiento o retroalimentación (Coate, Barnett y Williams, 2001).

De acuerdo con la autora, en las últimas décadas se aborda la relación docencia-investigación desde una perspectiva más interpretativa, contextual y fenomenológica en la que la naturaleza del conocimiento constituye un factor centra. Esto es, la concepción epistemológica afecta dicha relación.

El consenso en torno a la conveniencia de acercar la docencia y la investigación en las prácticas áulicas es cada vez mayor, tal como se desprende de los trabajos de Hattie y Marsh (1996) quienes proponen fortalecer dicho nexo.

### **El Conocimiento Didáctico del Contenido**

Ser docente universitario implica –entre otros–, experticia en diversas dimensiones del Conocimiento Profesional Docente, entre las que cabe citar el Conocimiento Didáctico del Contenido. Respecto de éste, asumimos a modo de marco de referencia, los aportes de Shulman (1986a, 1987, 2005), Grossman (1990, 2008), Gudmundsdóttir (1990, 1998), representantes centrales de la línea de indagación interesada en la construcción de un conocimiento base para la enseñanza, cardinalmente en aquellos procesos de transformación del conocimiento disciplinar en conocimiento didáctico del contenido, con implicaciones en la formación de profesores.

Valbuena Ussa postula el conocimiento del profesor como un conocimiento práctico profesional que deviene de la práctica pedagógica y didáctica del profesor, a partir de variadas fuentes (experienciales, afectivas, teóricas y culturales) y posee una estructuración compleja y única. Está compuesto por el conocimiento de la materia, del contexto, del conocimiento pedagógico, de los estudiantes, del currículo, metadisciplinar y el constructo: conocimiento didáctico del contenido. El carácter profesional del último reside en el hecho de permitir al profesor identificar, reflexionar, sistematizar y autorregular el proceso de enseñanza que protagoniza (Valbuena Ussa, 2011:33).

Estas dimensiones del CPD se enriquecen con otros rasgos o cualidades del buen docente y de las buenas prácticas de enseñanza en la Universidad, a

saber: el adecuado conocimiento de sí mismo (Carlos, 2009); la creencia en su autoeficacia, el reconocimiento de sus propias limitaciones y la apertura a la retroalimentación con sus estudiantes (Bandura,1977) y el conocimiento experiencial (McAlpine y Weston, 2002).

El estudio y visibilización de las “buenas prácticas” docentes constituye uno de los principales compromisos de la investigación educativa (Shulman, 1986).

### **Una aproximación hacia el concepto de “Buenas prácticas”**

Entendemos la práctica de los docentes universitarios como relación dialéctica enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos de un campo disciplinar.

En la identificación de “buenas prácticas”,Benavente (2007) señala la búsqueda de aquellas modalidades diversas de responder, con eficacia y satisfacción de los participantes, a las diferentes demandas ( en este caso, educativas) del contexto. Concepto amplio y aplicable a todo ámbito de la actividad humana.

De acuerdo con Zabalza Beraza, las cuestiones a atender al indagar las “buenas prácticas” refieren a lo semántico del término. Por una parte, la bidimensionalidad del concepto de práctica. Se trata de penetrar en el sentido de lo que se hace, reconstruir los motivos, establecer, si las hubiera, las contradicciones entre pensamiento y conducta y por otra, el concepto de “buenas prácticas”, cuando ésta se transforma en praxis. Freire (1970),la concibe como reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. La praxis tiene por objetivo transformar la realidad y mejorarla. En consecuencia, una buena práctica mejora el statu quo de las cosas y de las personas. Además, la idea de “buenas prácticas” remite a lo que mejor funciona en un contexto determinado. En este sentido, es algo relativo y contextualizado (Zabalza Beraza, 2012:21-23).

Por otra parte, las buenas prácticas de enseñanza se vinculan con los enfoques de enseñanza y en este estudio, con la idea de integración de la investigación en la enseñanza y su feed back.

### **Dialéctica docencia-investigación**

Entendemos con Hernández Pina (ibid) que docencia e investigación tienen su razón de ser en el aprendizaje de los estudiantes. En consistencia con este supuesto, los cambios e innovaciones –ejes del Programa de Formación Docente Continua de la Universidad Nacional del Nordeste-, se sustentan en la concepción centrada en el alumno y en su proceso de aprendizaje y capaci-

dad para seguir aprendiendo, foco del proceso formativo, mediante un trabajo colectivo y colaborativo en equipos docentes (Bozu, 2010).

Freire abona esta idea al afirmar que “toda docencia implica investigación y toda investigación verdadera implica docencia. No hay docencia verdadera en cuyo proceso no se encuentre la investigación como pregunta, como indagación, curiosidad, creatividad” (Freire, 1993: 192). Así, propone la enseñanza como investigación, la mutua implicación entre ambos y el aprendizaje como cuestionamiento e indagación. Esta configuración es una relación problemática y depende de contextos de trabajo y de las opciones ideológicas y axiológicas docentes, siendo más factible transferir e integrar conocimientos de la investigación en la Licenciatura, ámbito en el que los/as profesores/as orientan sus intereses hacia ésta (Clark, 1997).

En su visión, la enseñanza, además de competencias profesionales, exige rigor metodológico, investigación, reflexión crítica sobre la práctica y convicción acerca de la posibilidad del cambio (Freire, 2004). En suma, la buena enseñanza es sensible al aprendiz, le importa la manera en que los alumnos responden a las actividades docentes (Sarasa, 2009 citado en Álvarez, Porta y Sarasa, 2010).

### **Estrategia general de la investigación**

Realizamos un estudio sustentado en una lógica cualitativa y de tipo descriptivo-interpretativo, con el propósito de develar los modos en que las docentes investigadoras de Educación Inicial resuelven las dimensiones docencia e investigación en las aulas universitarias dando lugar a determinadas configuraciones.

Adoptamos la modalidad el “estudio de caso/s” como estrategia metodológica porque permite la utilización de variadas técnicas de recolección para su construcción, las cuales posibilitan la formulación de interpretaciones múltiples, de constructos útiles e hipotéticamente realistas, y a la vez la triangulación de los mismos (Stake, 2007: 99). Stake (2007: 16) nos comenta que el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento, es entonces, algo sobre lo que se busca profundizar, se busca desentrañar su singularidad, se busca comprender interpretando.

Los resultados preliminares, denotan que el permanente movimiento recursivo con las entrevistas en profundidad, semi-estructuradas individuales; el Repertorio Profesional y didáctico (RPyD); las observaciones no participantes

de clases, los aportes de materiales profesionales y curriculares y las “conversaciones”(Sverdlick,2010) favoreció la producción de conocimientos entre las investigadoras y las profesoras involucradas en el estudio. Otras fuentes de información empírica son el análisis del Plan de Estudio durante la primera etapa del proceso de revisión (2017), los diálogos y narrativas en el marco del Proyecto Académico “La investigación en el trayecto de la formación del Profesorado y de la Licenciatura en Educación Inicial” y las narrativas de estudiantes del IV nivel acerca de la construcción de su identidad como docentes investigadoras.

A la vez, la implicación como investigadoras y su manejo formaron parte sustancial del proceso de reflexión que llevamos adelante con los sujetos de investigación.

Así, la metodología de casos construida a través de narrativas permitió ir y venir entre momentos de reflexión y de acción sobre el objeto de estudio y sobre nosotras mismas en relación con su construcción, con la búsqueda de explicaciones ideográficas, inductivas y centradas en las diferencias (Cf. Sandín Esteban, 2003). En este sentido, la actividad de investigadoras e investigadores cualitativos “es relacional y la situación... que investigan puede afectarlos (Vasilachis, 2006:34)

### **La Licenciatura en Educación Inicial en la Facultad de Humanidades**

En el año 2005, se aprobó el Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Inicial a fin de formar profesionales especializados capaces de diseñar, dirigir y evaluar proyectos de investigación educativa e investigar en el campo específico de la Educación Inicial y áreas afines. La carrera tiene un recorrido común con el Profesorado en los tres primeros años- formación para el ejercicio de la docencia y la investigación-propósitos que materializan en espacios curriculares que vertebran la estructura curricular destinados a desarrollar la capacidad de reflexión crítica sobre la realidad educativa y la propia práctica docente, la que debe canalizarse en acciones de investigación-acción. En los niveles IV y V, se incorporan materias del Área de la Investigación Educativa.

### **Investigación y enseñanza (docencia) como dimensiones del CPD en el caso colectivo**

El caso colectivo construido está conformado por cuatro docentes experimentadas de asignaturas que toman particularmente, la investigación y la prác-

tica pedagógica como ejes estructuradores de los contenidos de enseñanza y aprendizaje comunes a ambas carreras (D1, D2 y D3) y una específica del Profesorado (D4). Éstas, se caracterizan por ser docentes investigadoras categorizadas y experimentadas, con más de 15 años de antigüedad en la universidad y acreditar titulación específica para el ejercicio profesional en Educación Inicial: Profesorado y Licenciatura. Cuentan además con una profusa trayectoria en gestión y aulas de instituciones del nivel.

En cuanto a la praxis investigativa, están en etapa de campo de tesis de Maestría (D1) o doctoral (D2, D3 y D4), integrando proyectos de investigación, en calidad de docente investigadora (D4 y D2), directora (D2) o subdirectora (D1 y D3). Otros rasgos de sus historias de vida y carrera docente es el incremento en la generación y difusión de conocimientos –producto de investigaciones– en revistas y eventos científicos en los últimos cinco años y profusa producción y difusión de experiencias pedagógicas a partir del 2010.

Una de las particularidades, es el fuerte vínculo que establecen entre sus proyectos de investigación y de extensión o servicios, poniendo en vínculo el ámbito universitario de la formación con las instituciones formales y no formales de Educación Infantil, lo que a juicio de las docentes enriquece las prácticas de enseñanza y los dispositivos de formación. De este modo concatenan en los contenidos de enseñanza y de aprendizaje las aportaciones de las dimensiones docencia, investigación y extensión, dando cuenta un todo complejo y holístico.

### **Modos de expresión de la investigación en las prácticas pedagógicas en la licenciatura en educación inicial**

Aunque los casos denotan disímiles grados de integración entre las dimensiones docencia e investigación en los proyectos áulicos del trayecto formativo de la Licenciatura (Clark, op.cit), coinciden en señalar en que la investigación enseña a aprender y a posicionarse ontológica y epistemológicamente de diferente modo frente a la realidad que problematizan, ampliando la capacidad de análisis y síntesis y en consecuencia, posibilita mejorar la calidad de la enseñanza proponiendo contenidos relevantes como objeto de estudio y conocimiento. De este modo contribuyen a desarrollar competencias de pensamiento crítico necesarias para la investigación.

Entre las modalidades de concreción citamos la estimulación de estudiantes a participar en actividades de investigación y la divulgación de resultados

(D2 y D3); la incorporación a las propuestas de búsqueda, manejo y análisis de información de fuentes apropiadas; el análisis de las producciones propias (D2 y D3) y de investigadores/as de Educación Infantil, como dispositivos para interpretar casos y situaciones problemáticas de la práctica profesional y generar conocimientos. Los logros muestran indicios de emular el proceso de investigación sin caer en la mera descripción de la propia investigación, introduciendo así a los estudiantes de sus clases en el proceso de investigación y desarrollando en ellos importantes capacidades de investigación

### **A modo de reflexiones**

La participación en actividades de investigación universitaria permite también una mejora significativa en la formación y desempeño de docentes y en la motivación de los estudiantes. Estas primeras aproximaciones nos permiten inferir que: a) la integración docencia-investigación se traduce en relaciones positivas por la influencia recíproca; b) en este proceso de relación dialéctica, las profesoras enseñan contenidos prioritarios y actuales, de sus investigaciones y toman determinados contenidos como fuentes de ideas para investigar, en consistencia con los hallazgos de Coate, Barnett y Williams (2001)

### **Bibliografía**

- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. (2010). “La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables”. Revista de Educación [en línea], 1 [citado AAAA-MM-DD]. Disponible en Internet: [http://200.16.240.69/ojs/index.php/r\\_educ/article/view/12](http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/12). ISSN 1853–1326
- Benavente, A. (2007). Good Practice: an example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps. Informe presentado al 5º Seminario Internacional del BIE/UNESCO sobre “Innovations curriculaires et lutte contre la pauvreté: les rôles cruciaux des écoles, des enseignants et des communautés pour la mise en oeuvre du curriculum”. Junio 2007. Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Poverty\\_alleviation/Seminaires/5eSeminare\\_Maurice\\_juin07/5eSeminare\\_Maurice\\_juin07\\_Annexe6\\_EN.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/Seminaires/5eSeminare_Maurice_juin07/5eSeminare_Maurice_juin07_Annexe6_EN.pdf)
- Braxton, J.M. (1996). Contrasting perspectives on the relationship between teaching and research. *New directions for institutional research*, 90, 5-15.

- Clark, B. (1997). The modern integration of research activities with teaching and learning. *Journal of higher education*, 68 ,3, 241-255.
- Coate, K., Barnett, R., & Williams, G. (2001). Relations Between Teaching and Research in Higher Education in England. *Higher Education Quarterly*, 55(2), 158-174.
- Freire, P.(2004) *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra
- Freire, P.(1970): *La educación de los adultos como acción cultural. Introducción a su comprensión*. Universidad de Harvard
- Freire,P. (1993): *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Gewerc, A.& Montero, M. (2000): Víctor; ¿Profesor, Médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación*, 321,371-398.
- Grossman, P. (1990): *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York, Teachers College Press.
- Grossman, P. & McDonald M. (2008): Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45, 184 -205.
- Gudmundsdottir, S. (1990): Curriculum stories: Four case studies of social studies teaching. Insights into teachers' thinking and practice, 107-118.
- Gudmundsdóttir, S. (1990): *Nancy: pedagogical content knowledge of an expert teacher*. Trabajo presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Gudmundsdóttir, S. (1998): La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan, K. Egan (Comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp.52-71),Buenos Aires, Amorrortu.
- Gudmundsdóttir, S.& Shulman, L. (1990). Pedagogical content knowledge in social studies. En J. Lowyck & C. Clark (Eds.) *Teacher Thinking and Professional Action (1986 ISATT Conference)*(pp. 23-34). Lewven University Press.
- Guzmán,J.C.: El profesor efectivo en educación superior .En: García, H. (2005) *Pensamiento didáctico y práctica docente*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 271-301.

- Karlsson, J. (2007). Service as collaboration: an integrated process in teaching and research. A response to Greenbank. *Teaching in higher education*, 12, 2, 281-287.
- McAlpine, L. y Weston Cl. (2002), "Reflection: Issues related to improving professor's teaching and student learning", en Nira Hativa y Peter Goodyear (eds.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, Dordrecht/Boston/ London, Kluwer Academic Publishers, pp. 59-78
- Marsh, H.W. y Hattie, J. (2002). The Relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness. *The Journal of Higher Education*, 73(5) 603-641.
- Perdomo, H. (2011). Significados del binomio docencia-investigación universitaria desde la perspectiva docente. *Tecnología, Gerencia y Educación*, 12 (23), 61-80.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Sverdlick, L. (2010). La investigación educativa como instrumento de acción , de formación y de cambio. En: Sverdlick (comp) *la investigación educativa : una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y material didáctico.
- Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Tesouro, M.; Corominas, E.; Teixidó, J., & Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 169-186.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. México: Gedisa
- Vidal, J. & Quintanilla, M.A. (2000). The teaching and research relationship within institutional evaluation. *Higher education*, 40, 221-229.
- Zabalza Beraza, M.A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 17-42

# ¿Literatura en Pijamas? Relatos de experiencias de promoción de la lectura en la Biblioteca Popular

**Yanina Remedi - Juliana Zatti**

**yaninaremedi@hotmail.com**

**FHAyCS – UADER**

## **Resumen**

En la presente ponencia recuperamos las actividades llevadas adelante en la Noche de Pijamas de la Biblioteca Popular (NPB) de Paraná en el año 2017. Las mismas fueron realizadas por estudiantes y egresadas en el marco de las cátedras Didáctica de la lengua y la literatura I (DLyL1), Didáctica de la lengua y la literatura II (DLyL2) y Seminario de literatura para niños (SLpN) del Profesorado de Educación Inicial dependiente de la FHAyCS UADER.

La participación de las estudiantes y egresadas en un evento masivo y de pocas horas de duración, como lo es la NPB, tiene como finalidad promover la literatura. Es un espacio que permite mostrar diferentes propuestas pensadas y diseñadas para un público masivo, diverso, a veces disperso y que se va renovando permanentemente a lo largo de la jornada. El objetivo es compartir un momento literario a través de diferentes cuentos, poesías, nanas, leyendas, etc. Para generar las propuestas, se toman de base los trabajos finales del Se-

minario de Literatura para Niños y las actividades realizadas en el marco de otras cátedras del profesorado.

El desarrollo de la ponencia va a estar organizado de manera tal que primero podamos contar cómo surgió la idea de participación en este evento; es decir, la génesis del proyecto. Luego describiremos cómo se trabaja en cada una de las diferentes salas destinadas a los bebés y niños. Para finalizar, contaremos por qué es interesante la participación de estudiantes y egresadas en la NPB.

## **Los inicios**

La Noche de Pijamas de la Biblioteca Popular de Paraná, es un evento que se realiza una vez al año y reúne miles de personas. En el mes de noviembre, chicos y grandes son convocados por la Biblioteca a pasar una velada diferente: la calle Buenos Aires se transforma en peatonal, las familias se colocan sus pijamas y desde las 20 hs. aproximadamente la consigna es disfrutar de las diferentes actividades propuestas, tanto en la calle como en el interior. Justo allí, en el corazón del edificio es donde nuestras propuestas (las de casi cuarenta estudiantes y egresadas) tienen lugar.

Y como todo tiene una historia, la de nuestro vínculo con esta actividad comenzó en el año 2013. A partir de un Taller para las estudiantes de tercer año del Profesorado que se organizó desde el SLpN en mayo y en instalaciones de la Biblioteca, surgió la invitación para sumarnos a la actividad del mes de noviembre y presentar alguna propuesta en la sala de lectura, que se denomina Sala Mayor. Al interior del profesorado, se decidió que la actividad contara con aportes de las cátedras DLyL1 y DLyL2 también.

El objetivo fue promover la lectura de literatura en espacios diferentes a los trabajados habitualmente (la sala de jardín). El trabajo nos involucró en horarios y modalidades que nos permitían recuperar saberes y prácticas y, al mismo tiempo, generar creativamente posibilidades nuevas. Y ahí estuvimos, el grupo inicial, en la sala mayor, compartiendo con chicos y grandes casi cuatro horas de lecturas, canciones, poesías, títeres, etc, explorando el gusto por la lectura y el trabajo en equipo, disfrutando del encuentro con familias que elegían quedarse en el interior y disfrutar de nuestras propuestas.

Al año siguiente, un grupo de estudiantes propuso la creación de un espacio destinado exclusivamente para bebés de 0 a 3 años. La idea fue aceptada con entusiasmo y nos propusimos afrontar este gran desafío. Así, el segundo año de nuestra participación nos encontró con dos propuestas diferentes: una

pensada para niños de 0 a 3 años (bebeteca) y la otra para niños de 4 a 7 años ubicados en la Sala de lectura Mayor. Esto posibilitó que las propuestas fueran acordes a cada edad.

### **Espacios para la literatura: de la intimidad de la sala de jardín a la Sala Mayor de la Biblioteca<sup>1</sup>**

En el año 2013, como mencionamos anteriormente, luego de una visita a la biblioteca surgió la invitación para participar en algunas de las actividades a realizarse en el salón central del edificio. Algunas estudiantes<sup>2</sup> con ayuda de las docentes presentaron en esa oportunidad lo realizado en el seminario. La convocatoria tuvo una respuesta favorable y nos sorprendió la cantidad de chicos de edades diversas que, acompañados por sus familiares, se entusiasmaron con la propuesta. Al año siguiente nos volvieron a convocar; por la agradable primera experiencia, aceptamos con gusto.

En esa oportunidad y pasada la primera reunión con las organizadoras generales de la NPB, aproximadamente dos meses antes del evento, un grupo de estudiantes junto a las profesoras de las cátedras mencionadas, comenzamos con los preparativos para una nueva jornada.

Teniendo en cuenta la diversidad de edades con las que nos podíamos encontrar y con las tres horas que estaba previsto que durara el evento, surgieron distintas actividades que fuimos modificando y mejorando con el transcurrir de cada reunión. La Biblioteca nos dio su apoyo para la compra de materiales necesarios para el evento y muchos otros fueron conseguidos gracias al aporte

---

<sup>1</sup> Al pensar en el título, no podemos evitar recordar el clásico “Literatura infantil: de “menor” a “mayor””, de María Adelia Díaz Ronner en el libro de Noé Jitrik “Historia crítica de la literatura argentina”. La autora realiza un análisis histórico acerca de la constitución del campo de la literatura infantil, considerada ‘menor’ en relación con a quién está dirigida, y las consecuentes características de los textos, y las dificultades para que sea considerada literatura a secas (o “mayor”).

<sup>2</sup> Además de las coordinadoras de las actividades en cada sala, decenas de compañeras han trabajado para que este evento sea posible durante tantos años. Recordamos algunos nombres: Virginia Colignon, Ayelén Cargnel, Lucila Chávez, Aldana Zabala, Mariana Rojas Acosta, María Leonela Challiol, Anabella Bejarano, Melisa Zorn, Alexia Cuevas, Brenda López, Stefania Torrilla, Florencia Romero, Victoria Pérez, Florencia Mini, Johana Hatas, Tamara Wollert, Andrea Marconi, Ana Bravo, Laura Burgos, Micaela Palauro, Valeria Morales, Liliana Toya, Katia, Marianela Saluzzo, Vanesa Mesa, Rocío Milá, Jéscica Castro, Pamela Kloos, Silvina Gómez, Florencia Yugdar. Son muchos años de trabajo, y muchas compañeras que se han sumado en distintas instancias. Pedimos disculpas por si olvidamos mencionar a alguna.

de las estudiantes y docentes. Otros fueron confeccionados especialmente para la ocasión.

Luego de conversar y acordar con el grupo completo las diferentes propuestas, nos dividimos en subgrupos por cada actividad y a cada subgrupo se le designó una coordinadora. Aquella segunda experiencia nos encontró con actividades como la narración oral con títeres, lectura de cuentos y recitado de poesías. Las propuestas tenían la finalidad de acercar a los chicos a la experiencia de la literatura; ellos (y muchas veces sus padres) se involucraban en las actividades posteriores a la lectura: renarrar<sup>3</sup> entre todos, hacer títeres, confeccionar caretas, entre otros. Así por ejemplo compartimos la narración con títeres de un cuento y disfrutamos de las canciones y poesías de María Elena Walsh como: “La vaca estudiosa”, “El twist del mono liso” y “La mona Jacinta”. Con ésta última realizamos una actividad posterior al recitado que consistía en que un representante del público simulaba ser Jacinta y entre todos la vestíamos como el personaje de la canción. En esa oportunidad las estudiantes nos dedicamos a realizar las actividades y la coordinación del salón estuvo a cargo de personal de la biblioteca. Y como la historia sigue, y se transforma, a partir del siguiente año, las estudiantes estuvimos a cargo de la coordinación<sup>4</sup> de esa sala, también.

En 2015 incorporamos el trabajo con la dramatización; aquel año fue el turno de “Cuento con ogro y princesa” de Ricardo Mariño. También realizamos la lectura de “La bella Griselda” de Isol; la narración de “El monstruo escondido en el armario” de Pedro Pablo Sacristán y el recitado de una poesía. Además, ese año se propuso dividir al grupo de espectadores que encontrábamos en sala mayor y así empezó a tener presencia la “Bebeteca”<sup>5</sup>, un espacio alternativo para los más pequeños.

En 2016 la actividad nos encontró más experimentadas en la tarea, sin embargo siempre aprendimos algo nuevo. Ese año hicimos la dramatización de “Mi día de suerte” de Keiko Kasza, entre otras obras. Además el grupo de

---

<sup>3</sup> Según Lesley Mandel Morrow “la re-narración es una recordación posterior a la lectura o a la audición en la que los lectores u oyentes dicen lo que recuerdan”. Esta estrategia posibilita una experiencia activa de reconstrucción que estimula la comprensión de un texto.

<sup>4</sup> Desde el primer año, la coordinación de las actividades realizadas en sala mayor estuvo a cargo de Nadia Villarino y Carla Domínguez.

<sup>5</sup> En los inicios, las propuestas fueron diseñadas por Virginia Colignon y luego se fueron sumando Leonela Challiol, Lucila Chávez, Aldana Zavalla. En 2017 las propuestas fueron diseñadas a partir del aporte de 12 estudiantes y egresadas.

chicas que participábamos se iba renovando cada año, entonces en cierto modo lo sentíamos como un empezar de nuevo.

A partir del año 2017 comenzamos a trabajar con itinerarios de lectura<sup>6</sup>, todas las actividades estaban estructuradas a partir de una temática central, así la literatura seleccionada fue de Brujas y Hadas. La sala mayor estuvo decorada con el ambiente propio de la casa de una bruja y todas las colaboradoras nos disfrazamos de brujas. Seleccionamos diferentes cuentos para narrar, leer y luego generamos actividades que invitaban a imaginar, mover el cuerpo y crear; así por ejemplo a partir del cuento “El brujiño de Gulubú” de María Elena Walsh, “Winni y la alfombra voladora” de Valerie Thomas, la canción “La brujita tapita” de Adriana. Convocamos a grandes y chicos a realizar una varita mágica para transformarnos en hadas y brujos por una noche, a poner el cuerpo en movimiento al ritmo de las diferentes canciones y a compartir un momento agradable.

### **Bebeteca: un espacio a explorar y crear**

Este espacio destinado a niños de edades tempranas se inició en el año 2015, luego de una charla al interior del grupo que venía participando en los años previos de la NPB. Debido a la cantidad de público asistente y la diversidad de las edades es que un grupo de estudiantes y algunas graduadas propusieron abrir este espacio; la Biblioteca nos cedió otra de las salas para convocar a bebés y niños de hasta 3 años con sus padres, tíos, abuelos y quien quisiera acompañar.

Al ser un espacio nuevo nos sentimos desafiadas a realizar actividades que tengan la misma finalidad que la otra sala, el vínculo con la literatura, atendiendo a las características de este grupo. Así comenzamos replicando algunas actividades y creando otras. Nanas, poesías, canciones y cuentos breves fueron algunas de las opciones seleccionadas. Las actividades incluían la narración, la lectura y la manipulación de títeres. Elegimos en esa oportunidad, libros de tela para que puedan ser manipulados por los bebés y niños/as: “Tener un Patito es útil” de Isol Misenta, canciones populares como: “Cinco ratoncitos”, “Un elefante”, entre otras.

---

<sup>6</sup>Esta modalidad de trabajo es el propuesto desde la cátedra SLpN del Profesorado de Educación Inicial, FHAYCS-UADER. A partir del marco teórico que sugiere Teresa Colomer (2001) en su artículo “La enseñanza de la literatura como construcción del sentido”. Es una estrategia didáctica que permite brindarles a los niños literatura atravesada por un “hilo conductor” en común entre las obras, favoreciendo de esta manera la construcción de sentido.

Al año siguiente, el grupo se enriqueció con los aportes de nuevas estudiantes que se sumaron a la Bebeteca<sup>7</sup>. En esa oportunidad, utilizamos títeres para narrar “El estofado del Lobo” de Keiko Kasza, mediante el teatro de sombras presentamos diferentes canciones como “El Mamboretá” de Canticuénticos y “Winsi araña”. Incorporamos el teatro negro para contar la historia del “Pez arco iris” de Marcus Pfister. Mientras que los susurradores nos ayudaron a deleitar a chicos y grandes con poesías y nanas. Además bailamos con la música de Canticuénticos: “El monstruo de la laguna.” Como siempre estamos acompañadas por las docentes de la cátedra, ese año una de ellas realizó una participación frente al público, contando el cuento: “Yacaré”.

Año tras año aprendemos y buscamos llevar a la sala de bebés actividades atractivas y convocantes, es por eso que el año pasado decidimos presentar las cajas de luces para narrar una serie de cuentos cortos de la colección “Mis animalitos” de Edward Manseau. Generamos el clima por medio de otras canciones que invitaban a estar en calma y luego de un rato apagamos las luces de la sala. Al prenderse las luces de las cajas, la narradora comenzó a deslizar las imágenes por encima y el cuento comenzó.

La realización de una dramatización para el cuento de Silvia Schujer “La jirafa enjabonada” nos motivó a utilizar una máquina para hacer burbujas, lo que generó que los chicos se animaran a recorrer el espacio en busca de burbujas para explotar con sus dedos. Seguimos utilizando susurradores para generar un vínculo más cercano con la audiencia e incorporamos paraguas literarios con el mismo objetivo, en ese espacio son dos personas las que se separan del resto para compartir un breve pero intenso momento literario.

El teatro de sombra invitaba a cantar y bailar las canciones de “La tetera”, “El mamboretá” y “La sopa del bebé”. Utilizamos guantes con cintas de distintos colores y les entregamos a los niños palitos con cintas de colores para mover el cuerpo al ritmo de la “La pulga”.

El año 2017 fue de mucho aprendizaje y trabajo en equipo. Retomado la propuesta del teatro negro realizada el año anterior, narramos “Sapo Verde” de Graciela Montes; nuevamente la sala se oscureció para captar la atención de chicos y grandes que esperan expectantes escuchar la voz de los personajes del cuento. La sala desbordaba por lo que fue necesario cerrar las puertas para poder desarrollar

---

<sup>7</sup>Las estudiantes que ofrecieron su colaboración en Bebeteca el último año son: Valeria Morales, Micaela Palauro, Liliana Toya, Laura Burgos, Katia Aguilar, Stefania Torrella, Lucila Chávez, Aldana Zavalla, Ana Bravo, Mariana Rojas Acosta.

la actividad sin interrupciones. Al finalizar, los aplausos y la sonrisa en el rostro de cada uno de los bebés y niños fue la culminación de una noche inolvidable.

## **Reflexión final**

La participación en este evento nos genera una gran satisfacción porque nos permite llevar adelante diferentes actividades que planeamos en el profesorado. Son propuestas que salen del papel y cobran vida en esa noche. Algunas son replicadas, otras resignificadas para la ocasión pero siempre sosteniendo una postura firme con respecto a la promoción de la lectura de literatura.

Este evento nos brinda la posibilidad de reunirnos como profesorado, como estudiantes y como egresadas, y trabajar con estudiantes de distintos años, compartir experiencias, conocernos y aprender a trabajar en equipo de manera colaborativa y cooperativa. De no haber sido así, no hubiera sido posible.

Un aspecto importante a destacar es el vínculo que se genera entre ambas instituciones públicas y el beneficio que eso otorga a la sociedad en su conjunto. Por un lado la FHAyCS como institución académica formadora de profesionales de la educación<sup>8</sup>, incentivando a las estudiantes a generar iniciativas en otros espacios diferentes de los trabajados habitualmente (las salas de jardín). Por otro lado, la Biblioteca Popular, como institución cultural, convocando a un público diverso en diferentes sentidos y masivo. Ambas con un objetivo en común: promover la lectura de literatura. Mostrando lo que se genera a partir de ese vínculo, tendiendo puentes para llegar a más destinatarios.

Por último, queremos decir que este evento nos resulta sumamente especial ya que son actividades destinadas a los niños, esto da cuenta de una sociedad que tiene presente a la infancia<sup>9</sup>. A la vez, estamos convencidas de que con esta tarea tratamos de “devolver” a la sociedad lo que ésta nos brinda con la oportunidad de formarnos en una universidad pública y gratuita, inserta en una sociedad con un sistema solidario que sostiene como derecho la formación universitaria.

---

<sup>8</sup> En los últimos años se han sumado estudiantes del Profesorado de Educación Especial y del Profesorado de Educación Primaria de la FHAyCS – UADER.

<sup>9</sup> Según Philips Aries la infancia, es una categoría histórica, ya que es una construcción que se termina de elaborar en la modernidad, es social y cultural. Observada como un fenómeno social, que posibilita ver al sujeto como activo y capaz de transformar, deconstruir y construir las explicaciones que existen sobre él o ella y sobre su mundo.

## **Bibliografía**

- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida. Volumen 4.*, 2-19.
- Díaz Ronner, M. A. (2000). Literatura infantil: de “menor” a “mayor”. En N. Jitrik. (Dir.), *Historia crítica de la literatura argentina* Tomo XI (pp. 511-528). Buenos Aires, Emecé editores.
- Mandel Morrow, L. (1991). El empleo de la re-narración para el desarrollo de la comprensión. En K. D. Muth (comp.). *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión* (pp.43-59). Buenos Aires, Aique.

# **El lugar del audiovisual en las Salas de Nivel Inicial. ¿Recurso didáctico o entretenimiento?**

**Daniel Raúl Richar - José Emilio Varela  
- Sabrina Patat - Pablo Feuillade**

**laymedu@gmail.com**

**UADER – FHAYCS**

## **Resumen**

Al analizar la incidencia de los productos audiovisuales en los procesos de socialización de los niños y niñas, se plantean dos grandes desafíos. Por un lado resulta imprescindible preguntarnos sobre la conformación de los universos simbólicos y los consumos audiovisuales de los docentes de Nivel Inicial. Luego de ello, es imperioso establecer un abordaje conceptual del lenguaje audiovisual hegemónico y desarrollar una lectura crítica de series y películas infantiles, reconociendo los supuestos y valores que portan, las estéticas y recursos narrativos que imponen y observar sus implicancias en el proceso de socialización y construcción de los imaginarios infantiles. Por otro lado, nos interesa profundizar sobre las representaciones y los saberes en relación a las potencialidades del audiovisual como material educativo al servicio de la enseñanza y los aprendizajes en salas del nivel.

Entendemos que la relación entre infancias, medios de comunicación y nuevas tecnologías se ha convertido en objeto de estudio de múltiples investi-

gaciones desde finales del siglo pasado. Pero esta tendencia no encuentra un correlato a nivel local o regional; por ello nos proponemos reconocer la realidad en que operamos y diseñar algunas hipótesis dentro del campo educativo y en el cruce entre educación, arte y comunicación.

### **Estado actual del tema**

Existe una importante producción de conocimiento que toma el campo de los lenguajes audiovisuales y las nuevas tecnologías como objeto de estudio. También es profusa la producción referida al uso didáctico de estos materiales y la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto es comprobable a nivel internacional y nacional. Pero nos parecía pertinente y necesario indagar sobre la misma problemática a nivel local y regional. Es así como nos encontramos que en estos niveles, la producción de conocimientos es incipiente y desarticulada. A esta conclusión provisoria llegamos después de realizar una serie de indagaciones en instituciones de formación docente, facultades de ciencias sociales y ciencias de la educación.

El campo audiovisual es actualmente uno de los de mayor incidencia en la cultura y la sociedad por su facultad de ejercer un papel protagónico al momento de construir identidades e imaginarios colectivos. Su importancia creciente en el modo de transmitir valores y prácticas, concepciones y relaciones que modelan la convivencia social motivan la atención de distintas instituciones y organismos. La televisión primero y luego las tecnologías de la comunicación se han reinstalado como un espacio no sólo de entretenimiento y recreación, sino también como importantes medios de conocimiento y aprendizaje; y esta nueva configuración ha generado transformaciones que trascienden los vínculos entre los niños y los medios y devela nuevas formas sociales y culturales que interpelan a las propias categorías de infancia que conocíamos. Los procesos de desarrollo de las nuevas tecnologías aplicadas a la comunicación y la educación están redefiniendo las subjetividades y los modos de socialización y apropiación de saberes y sentidos en la contemporaneidad. Algunos estudios recientes, vinculados a la construcción de nuevas identidades infantiles y juveniles, han dado en llamar infancias multimedias a estas nuevas configuraciones atravesadas por la posesión de saberes relacionados a las TIC.

## Justificación

La posibilidad de diseñar, fabricar y distribuir imágenes a partir de determinado desarrollo de la tecnología como marca propia de esta época, consolida un poder de representación que no tiene parangón en la historia de la humanidad. Y esto necesariamente incide en la percepción y en la comprensión que el hombre tiene del mundo histórico que le es contemporáneo. A través de la historia de la humanidad, de manera progresiva, las imágenes del mundo han ido sustituyendo a los sucesos que en él ocurren para convertirse en escenas. En vez de representar el mundo, lo desfiguran, hasta que el hombre empieza a vivir en función de las imágenes que crea. Esta inversión de la función de la imagen hace que las imágenes técnicas que hoy nos rodean y se hacen omnipresentes, estén reestructurando nuestra realidad.

El ser humano olvida que ha sido él mismo quien creó las imágenes para orientarse en el mundo. Cuando se pierde la capacidad analítica para descifrar lo que vemos, empezamos a vivir en función de las propias imágenes.

Lo audiovisual es el recurso predominante en el nuevo ecosistema comunicativo en el que se desarrollan las infancias actuales. Existe una importante red conformada por distintos medios y soportes tecnológicos que es utilizada de manera estratégica tanto por el Estado como por el mercado al momento de interpelar a las sociedades, y por ende a las niñas y los niños. En estos tiempos, las transformaciones sociales operadas hacia el interior de las familias, el espacio público y la escuela; las pautas de educación y crianza, las nuevas concepciones acerca de la autoridad de los padres y las necesidades autonomía de los niños; comienzan a erosionar la noción tradicional y moderna de infancia y plantea nuevos modos de socialización<sup>1</sup>.

Es en ese contexto donde creemos que la formación docente exige reubicar el sentido de lo pedagógico-didáctico como la tarea fundamental y específica, desde una multiperspectividad sobre “las infancias” en el escenario actual.

La reflexión en interacción con otros, sobre sí mismos y sobre los sentidos que van construyendo acerca de las prácticas educativas, es una herramienta metodológica potente para avanzar en la construcción y mejoramiento de las propias prácticas.

Desde la materia venimos trabajando sobre esta problemática en los últimos años. Con la humilde pretensión de aportar conocimiento específico sobre las subjetividades y los universos simbólicos de los estudiantes y enriquecer

---

<sup>1</sup> Valeria Dotro. <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/sunshine>

el bagaje conceptual y práctico del docente de formación inicial. Es desde la perspectiva teórica que nos propone Henry Giroux en su *Pedagogía Crítica* que pensamos este abordaje. Nos resulta muy consistente en términos teóricos entender lo pedagógico como un proceso de reflexión, crítica y propuestas sobre el currículum y sobre la conducción del proceso educativo en su conjunto (enseñanzas y aprendizajes). Si entendemos este accionar dentro de los sistemas educacionales, donde se parte del supuesto que el quehacer cultural y su conexión con los estudiantes significa aprendizajes más profundos y/o significativos, podemos establecer entonces que la pedagogía cultural pone como centro epistemológico la generación de la propia identidad cultural. Como parte del proceso del desarrollo de esa pedagogía, los docentes necesitan tratar con una plétora de voces así como la especificidad y la organización de diferencias que constituyen cualquier curso, clase o currículum, de tal forma que problematicen no sólo las narraciones que dan significado a las vidas de los estudiantes, sino también a los lineamientos éticos y políticos que les transmiten sus subjetividades e identidades (Giroux, 1998, pp. 92-93).

Conforme la perspectiva expuesta, el alumno se debe concebir como el que cruza fronteras, como gente que entra y sale de los límites construidos en torno a coordenadas de diferencia y poder. Para tal fin debe ser capaz de escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el que el significado se haga de múltiples acentos, sea disperso y se resista a cierres permanentes.

Las diferentes narraciones que los estudiantes de todos los grupos traen consigo a clases necesitan ser cuestionadas por sus ausencias lo mismo que por sus contradicciones, pero también entendidas como algo más que una simple mirada de historias diferentes. Tienen que ser reconocidas como forjadas en relaciones de oposición a las estructuras dominantes. (Giroux, 1998, pp. 94-95)

Por lo referido hasta aquí, consideramos que este Proyecto no es más que un aporte inicial para dar cuenta de un proceso sociocultural, educativo y político que ha comenzado a permear de manera transversal a nuestras culturas y lejos está de llegar a su fin. Pero consideramos estratégico que desde la Universidad Pública se aborden estas problemáticas y nos situemos en ellas como actores críticos y activos en las disputas por las construcciones simbólicas y de sentido que operan en el presente.

Postman (1995), Corea (1999), Steinberg y Kincheloe (2000), Buckingham (2002), entre otros, han trabajado la hipótesis de que en el mundo contemporáneo la infancia no es la misma que se originara en la Modernidad. En gene-

ral, suponen que la infancia, en cuanto categoría social, no es estática y se debe analizar en contextos históricos específicos y en el marco de unas relaciones sociales, políticas y económicas particulares. Las nuevas infancias se sostienen en diferentes hechos, algunos que aplican al marco general de las nuevas subjetividades y otros particulares de la categoría de infancia.

Hay un consenso en que la condición de la infancia ha cambiado drásticamente con relación a la representación clásica que históricamente se ha construido. Los niños y las niñas ya no coinciden con la representación de la infancia construida en la sociedad occidental moderna; por lo tanto, rebasan cualquier posibilidad de ser abordados con los criterios que enmarcaron esta representación.

La discusión de las nuevas infancias se articula con tres fenómenos de la vida social en la contemporaneidad: la pérdida de legitimidad y eficacia de las instituciones tradicionales en el proceso de socialización (familia, escuela e Iglesia), el auge del mercado como marco de referencia para la construcción de sujetos y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y de los medios audiovisuales.

Para los maestros se trata de un choque con unas subjetividades mediadas por nuevos lenguajes y nuevas formas de interacción que se escapan a los métodos pedagógicos tradicionales y a los cuales solo se puede acceder interactuando con esas nuevas mediaciones y articulándolos a unos proyectos de vida y de transformación del mundo local. Esta perspectiva la comparten Germán Nossa, Ángel Mora y Teresa Salamanca, quienes adelantan en sus respectivas instituciones educativas proyectos pedagógicos de producción audiovisual que se articulan con el currículo de manera transversal.

Plantear que ya no son las mismas infancias no implica la desaparición de la categoría de infancia, más bien pareciera que el discurso se ve forzado a negociar entre nociones como la del niño-ciudadano presente por efecto del mercado con la idea clásica de la infancia.

Si nos preguntamos sobre los contenidos curriculares que se establecen en la formación de nuestros estudiantes del Profesorado en Educación Inicial, inmediatamente nos toparemos con la dificultad de clasificar con certeza tales contenidos. En tal sentido hoy se debate entre el temor de permitir contenidos nocivos y prohibir aquellos que pudieran resultar inocuos e incluso formativos para las nuevas generaciones. Las preguntas que se introducen en esta discusión son: ¿Quiénes son los niños y niñas que ven materiales audiovisuales

hoy? ¿Estoy clasificando según la infancia que viví? ¿Realmente conozco a los niños de la actualidad? ¿Cuáles son los criterios de la clasificación?

Entender esa subjetividad como un saber para el trabajo de los maestros en el jardín y cuánto de ello conocen los docentes, para poder abordarlo en el aula.

Ante la confluencia de una cultura escolar marcada por las estructuras conceptuales de la modernidad: lógica escritural, secuencialidad, racionalidad formal; y una cultura más mediática y cibernética signada por la fragmentación, la indeterminación, la aleatoriedad, la flexibilidad, el azar, etc. ¿Qué nuevos escenarios cabe imaginar e inaugurar para dar cuenta de los cruces? ¿Son lógicas excluyentes o combinables?

¿Podemos postular que la constitución identitaria de los niños/jóvenes de nuestro tiempo contemporáneo permite múltiples y simultáneos accesos –con diferentes narrativas, entornos y velocidades- a la construcción del conocimiento?

### **Lenguaje audiovisual: objeto de estudio y recurso didáctico**

La escuela tradicional, propia de la Modernidad, con sus códigos y estrategias de enseñanzas basadas en un conocimiento enciclopédico y fragmentado, donde los docentes son los "verdaderos" portadores del saber debe enfrentarse ahora a una nueva cosmovisión, a nuevas formas de aprendizaje, de producción y de circulación de conocimientos. Existe hoy una generación que maneja tiempos simultáneos, que es productora de contenidos y que ya no se ata a la gramática del libro.

Si las escuelas toman conciencia de este cambio de paradigma, si se piensa desde el alumnado real que se tiene, tendremos entonces un buen punto de partida para pensar que educación y nuevas tecnologías no son excluyentes. Y que la escuela no puede ni debe seguir al margen de un proceso transformador que ya no tiene vuelta atrás. De acuerdo a la distinción desarrollada por Joan Ferrés, en su texto "La Educación Audiovisual", lo audiovisual en el aula debería plantearse en dos niveles: como *objeto de estudio* y como *recurso para el aprendizaje*. Si consideramos la importancia que tienen en la vida cotidiana los medios audiovisuales y que la escuela debe dar respuesta a los cambios socio-culturales que se producen, se hace necesario el abordaje del lenguaje audiovisual como *objeto de estudio*.

*Una aproximación a los medios audiovisuales como materia de estudio comporta una aproximación a cada uno de los medios... Y comporta analizar cada uno de ellos en toda su complejidad, sin olvidar ninguna de las dimensiones que los configuran como medios específicos, con unas prestaciones y limitaciones peculiares. Cada uno de ellos ha de ser considerado a un tiempo como tecnología específica, como forma de expresión diferenciada, como industria, como espectáculo, como ideología, como fenómeno sociológico, como medio potencialmente artístico (Ferrés, 1989).*

Por otra parte, el desarrollo tecnológico actual permite a su vez que lo audiovisual sea también utilizado como un recurso, permitiendo

*la optimización del proceso de enseñanza – aprendizaje... la aproximación a lo audiovisual como recurso para la enseñanza exige no plantearlo como una simple prolongación del discurso verbal sino como una forma de expresión diferenciada, que implica unas específicas aplicaciones didácticas. Diapositivas, transparencias de retroproyector, bandas sonoras, películas didácticas o comerciales, noticias de un telediario, fragmentos de un programa informativo de la televisión o incluso spots publicitarios pueden ser integrados en el aula, dinamizando el proceso de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, tendiendo un puente entre la escuela y la vida cotidiana del alumno. Es decir, capacitado para educar **en** lo audiovisual y capacitado para educar **con** lo audiovisual (Ferrès, 1989).*

Las tecnologías digitales han generado profundas transformaciones en las formas de acceder, procesar, crear y distribuir conocimiento, pero el ecosistema de innovaciones no acaba ahí. Si se diversifican los ambientes, frecuencias y contextos en que la información y el conocimiento se adquieren, entonces, es fundamental enriquecer, mejorar y flexibilizar los mecanismos para evaluar y reconocer las nuevas formas de aprender.

### **¿Por qué las prácticas educativas necesitan realizar esta reflexión?**

Si focalizamos nuestra atención sobre los efectos de las transformaciones tecnológicas en el ámbito de la educación, resulta conveniente introducir lo que plantea P. Sibila ante ese escenario: “La velocidad con que se instalaron y popularizaron las tecnologías... es un indicio y una consecuencia de transformaciones históricas más profundas que se vienen gestando desde hace décadas...” (P. Sibila, 2015)

Junto a la evolución de las tecnologías vinculadas a la producción y circulación de bienes simbólicos han debido desarrollarse también subjetividades interpretantes de esas nuevas formas. Los entornos en la construcción de subjetividades de los jóvenes hoy se formulan desde escenarios con una alta densidad comunicativa. Y en ese marco se produce un cúmulo impensado de saberes que circulan y se socializan a gran velocidad, generando una semiotización de lo cotidiano y un entramado de sociabilización que se traslada a la escuela. Y aquí se produce un punto de fricción importante: la escuela supone un tipo de subjetividad en sus alumnos, pero termina encontrando otra.

*La alfabetización digital requiere una serie de destrezas y habilidades para decodificar e interpretar la información circulante por las redes y los dispositivos de comunicación y en tal sentido los docentes necesariamente tienen que adecuarse a esta nueva realidad que interpela desde sus bases el lugar y la valoración social que detentaba la institución portadora del saber formal y académico. Esa institución es la que está en crisis desde hace varios años, y convive de manera casi extemporánea con los nuevos contextos sociales y culturales y las subjetividades de quienes concurren a los establecimientos educativos formales. Hoy existen nuevos lenguajes y prácticas de socialización e intercambio entre los jóvenes que muchas veces apelan a lo lúdico, a lo expresivo y a lo sensible. Con esta experiencia de vida diaria, los estudiantes se enfrentan luego en la institución educativa a un modo de expresar y aprender los contenidos curriculares basados en el control del tiempo y el espacio y el disciplinamiento de los cuerpos. (Sibilia, 2015).*

Para quienes estamos formados en las ciencias sociales, con una matriz crítica fuertemente asentada en la lectura de textos, ciertamente resulta desestructurante y conflictivo apartarnos de la solidez con que nos contenía la racionalidad moderna, pero resulta imprescindible hacerlo. El gran desafío será entonces cómo la educación asume estos contextos, se repiensa y redefine en la construcción y circulación de saberes que exceden largamente los contenidos curriculares; y además de una valoración crítica de los contenidos y modos de sociabilización se plantea una resignificación de los presupuestos y sentidos que deben adquirir las políticas públicas educativas.

## Bibliografía

- Dotro, V (2007) *Ministerio de educación: La infancia entre la inocencia y el mercado*, Recuperado de: [http://www.meduc.gov.ar/curriform/publica/sunshine\\_Dotro.pdf](http://www.meduc.gov.ar/curriform/publica/sunshine_Dotro.pdf)
- Ferres, J., “*La Educación Audiovisual, asignatura pendiente de la reforma*”. Recuperado de: <http://unica.upf.edu/ca/node/562>
- Sibila, Paula (2015). “*La incompatibilidad de la Escuela con la subjetividad contemporánea*”. Recuperado de: Boletín de Novedades Educativas N ° 64. <http://www.fundacionluminis.org.ar>
- Giroux, A. Henry. (1998) “*Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*”. Barcelona, Paidós.
- Machado, Arlindo (2009). “*El Paisaje Mediático: sobre el desafío de las poéticas tecnológicas*”. 2da. Edición. Buenos Aires. Nueva Librería.
- Postman, N., (1983), “*La desaparición de la infancia*”  
Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-desaparicion-de-la-ninez>



# El uso de material concreto y la comprensión temprana del número

Jimena Rodríguez - Analía Salsa

jrodriguez@irice-conicet.gov.ar

IRICE (CONICET-UNR)

## Resumen

El uso de materiales concretos para la comprensión temprana del número es una temática de interés tanto para el campo de la Psicología como el de la Educación. En este trabajo analizamos los efectos de la enacción con objetos e imágenes como representaciones de la cantidad en el desempeño de niños de 3.5 y 4 años en una tarea en la que los niños, que fueron agrupados en dos condiciones (acción y observación), tenían que utilizar la información acerca de la cantidad transmitida por colecciones de objetos, imágenes y palabras número para construir colecciones de 1 a 6 elementos. Los resultados muestran que la enacción con objetos, y no con imágenes, tiene efectos dificultadores en el desempeño en la tarea a los 3.5 años; y que esta enacción no dificulta el desempeño a los 4 años.

*Palabras clave: materiales concretos, enacción, número, preescolares.*

## 1- Representaciones simbólicas de la cantidad

Un valor cardinal determinado, por ejemplo tres, puede ser representado mediante la palabra número “tres”, el numeral “3”, o una colección de 3 cara-

melos. Pero, ¿cómo influye la forma con la que se representa una cantidad en la comprensión conceptual de esa cantidad? Numerosas investigaciones han examinado la comprensión de los significados cardinales de las primeras palabras número, significados que se van elaborando lentamente y en orden entre los 2 y los 4 años (Condry & Spelke, 2008; Gelman & Gallistel, 1978; Huang, Spelke, & Snedeker, 2010; Sarnecka & Carey, 2008; Sarnecka & Lee, 2009; Wynn, 1990, 1992). Pero en estos estudios el soporte semiótico (la palabra número) es considerado como vehículo transparente del conocimiento cardinal, sin advertir el papel que los componentes simbólicos del número juegan en su adquisición temprana (Martí, 2003; Martí & Scheuer, 2015; Sfard, 2000; Walkerdine, 1988).

En este trabajo planteamos que los sistemas semióticos (signos gestuales, lingüísticos, gráficos) no son solo distintos soportes del número sino que, en tanto elementos constitutivos de nuestra cognición, actúan como organizadores nucleares de los conocimientos numéricos. Estudios recientes muestran que distintas formas de representar una cantidad, palabras número, imágenes y objetos, tendrían efectos diferenciales en la resolución de tareas cuantitativas por parte de niños de 3 y 4 años (Rodríguez, Martí & Salsa, en revisión; Salsa & Martí, 2015). Para considerar estos posibles efectos, a continuación examinamos las propiedades específicas de estos tres tipos de representaciones de la cantidad.

Una primera distinción es que mientras las palabras número, con soporte en el lenguaje oral, son representaciones efímeras, las imágenes y las colecciones de objetos son representaciones permanentes. Las primeras, al desplegarse en el tiempo, necesitan ser interpretadas en el momento de su producción y no pueden ser utilizadas más adelante; en cambio, las representaciones permanentes poseen un carácter material que posibilita su uso en nuevos contextos o situaciones. Las palabras también se diferencian de las imágenes y las colecciones de objetos por la relación arbitraria con el valor cardinal que representan, sin ninguna correspondencia entre la palabra y su referente. En cambio, las imágenes y las colecciones de objetos representan la cantidad de manera iterativa: hay una correspondencia uno a uno entre cada uno de sus elementos y los elementos de la colección representada.

Otra cuestión a considerar es que los objetos y las imágenes tienen una “realidad dual” (Gibson, 1979; Ittelson, 1996) a diferencia de las palabras, en el sentido que poseen una naturaleza concreta y representativa: son objetos concretos pero, al mismo tiempo, refieren a algo más allá de sí mismos. De-

Loache (1995, 2002) ha mostrado que para usar simbólicamente un objeto o una imagen, es necesario activar la representación de la entidad concreta en sí misma y simultáneamente su relación con el referente (representación dual). Este enfoque ha generado un importante número de estudios que han demostrado que los niños pequeños comprenden y usan la función simbólica de las imágenes antes que la de los objetos (DeLoache, 1987, 1991; Marzolf & DeLoache, 1994).

## **2- El uso de material concreto en el aprendizaje de la cantidad**

A raíz de las mencionadas propiedades de cada sistema semiótico, es necesario reflexionar acerca del uso de objetos e imágenes en la enseñanza de conocimientos numéricos en los inicios de la escolaridad formal. Nos focalizaremos en estas formas de representación porque, a diferencia de los numerales escritos, en el campo educativo no se ha puesto todavía suficiente acento en las particularidades semióticas de estos materiales concretos. Bloques, fichas, palillos, atractivas imágenes coloreadas son utilizadas cotidianamente para que los niños construyan colecciones de distintos cardinales o para que realicen seriaciones y clasificaciones de acuerdo, por ejemplo, a las propiedades del material (tamaños, color, forma). El empleo de estos materiales se fundamenta en la idea, con una tradición fuerte en Psicología del Desarrollo y en Educación, de que es más sencillo para los niños comprender ciertos conceptos con el apoyo de elementos concretos que hacerlo sin un apoyo material.

Montessori (1917) y Piaget (1970), por ejemplo, enfatizan los beneficios del aprendizaje a través de la acción. Desde la perspectiva piagetiana, los niños focalizan naturalmente su atención en las propiedades de los objetos y están intrínsecamente motivados para manipular, clasificar, seriar, ordenar espacialmente los objetos que encuentran en su entorno. Se asume, además, que los niños menores de 6 ó 7 años necesitan trabajar con material concreto porque el pensamiento en esta etapa de la vida es inherentemente concreto. Los niños preescolares no son capaces de pensar sobre el mundo en términos de conceptos abstractos, desarrollan esta capacidad a través de sus experiencias activas con los objetos; piensan en forma organizada, lógica, cuando tratan con información concreta que pueden percibir directamente.

En la actualidad, sin embargo, distintos enfoques proponen distintas hipótesis acerca de los beneficios y obstáculos del uso de materiales concretos en la enseñanza. Por un lado, la teoría del “embodiment” o cognición corporeizada (De Vega, Glenberg & Graesser, 2008; Gibbs, 2006; Varela, 1988, 2000; Wil-

son, 2002), enfatiza la importancia de la acción entrelazada con la percepción en los procesos cognitivos. Por ende, la comprensión de un concepto abstracto como la cantidad requeriría el anclaje de este concepto en experiencias enactivas, corporizadas y situadas. De este modo, las experiencias enactivas con representaciones concretas de la cantidad optimizarían el desempeño de los niños en una tarea cardinal (Stapel, Hunnius, Bekkering & Lindemann, 2015; Patro, Nuerk, & Cress; 2015).

Por otro lado, de acuerdo a la hipótesis de la “representación dual” (DeLoache, 1995, 2000), factores que estimulen la exploración manual e incrementen el interés de los niños por las propiedades físicas de los objetos, tales como su tridimensionalidad, textura, colores llamativos, pueden dificultar la comprensión simbólica de estos objetos (Chiong & DeLoache, 2012; Tare, Chiong, Ganea & DeLoache, 2010). De este modo, las experiencias enactivas con materiales concretos dificultarían el desempeño de los niños, especialmente si se utilizan objetos tridimensionales en lugar de imágenes como representaciones de la cantidad (Petersen & McNeil, 2012; Petersen et. al., 2014).

Estos supuestos opuestos fueron puestos a prueba en un estudio en el que examinamos si y cómo la experiencia enactiva con objetos e imágenes influye en la comprensión de los primeros números por parte de niños en edad preescolar.

### **3- Experiencia enactiva con objetos e imágenes y comprensión de la cantidad en niños de 3 y 4 años**

El estudio se basa en una adaptación de la tarea “Dame un Número” (Rodríguez, Martí & Salsa, en revisión; Salsa & Martí, 2015) con niños de 3.5 y 4 años de edad. En esta tarea los niños tienen que usar la información cardinal transmitida por colecciones de objetos, imágenes y palabras número para construir colecciones de 1 a 6 elementos. Las edades seleccionadas suelen marcar un punto intermedio entre los primeros contactos de los niños con representaciones simbólicas numéricas y un uso flexible y exacto de las mismas para expresar el cardinal de colecciones pequeñas.

Con ese fin, 72 niños que asistían a jardines de infantes de la ciudad de Rosario fueron invitados a participar de una situación lúdica, la mitad de ellos bajo una condición denominada “Acción” y la otra mitad en la condición “Observación”. La diferencia entre ambas condiciones consistía en la posibilidad o no de experimentar físicamente con los objetos y las imágenes, estimulando en la condición Acción la exploración, manipulación y organización en

el espacio del material concreto por parte de los niños. En ambas condiciones, la modalidad palabras número fue ofrecida siempre en tercer lugar, para explorar los posibles efectos de transferencia del uso de los materiales concretos al desempeño cuantitativo con las palabras. Nuestra hipótesis fue que en la condición Acción, a diferencia de la condición Observación, encontraríamos diferencias en el desempeño infantil con imágenes y con objetos, ya sea que la experiencia enactiva facilitara o dificultara la resolución de la tarea con objetos como representaciones de la cantidad.

Asimismo, nos propusimos examinar si los efectos facilitadores o no de la experiencia enactiva se daban específicamente al construir colecciones de valor cardinal tres a los 3.5 años y de valor cardinal cuatro a los 4 años. En estudios previos (Rodríguez, Martí & Salsa, en revisión; Salsa & Martí, 2015) encontramos que los efectos de las representaciones iterativas son claros en las etapas de elaboración de esos valores cardinales en esas edades.

Los materiales utilizados consistieron en seis tapas de botella negras (objetos), seis tarjetas blancas con círculos negros impresos (de uno a seis) (imágenes), 16 galletas reales, un plato de plástico y un oso de peluche (Winnie Pooh). La actividad lúdica comenzaba con unos minutos de juego libre y luego una fase de orientación, cuyo objetivo era situar a los niños en el dominio numérico: la investigadora presentaba los materiales y solicitaba a los niños que contaran en voz alta diez galletas y que colocaran dos en el plato.

Luego de esta fase de orientación comenzaba la tarea. La tarea “Dame un número” (Wynn, 1990, 1992) ha sido utilizada ampliamente en investigaciones sobre el conocimiento cardinal temprano y consiste en solicitarle al niño un  $n$  número de elementos de una colección mayor (“Dame *tres* caramelos”); en nuestra adaptación los niños trabajan también con imágenes y objetos. La actividad iniciaba explicando que Winnie Pooh trajo unas galletas y un plato para jugar a la merienda, y que como todavía no sabe los números, nos va a mostrar el número de galletas que hay que colocar en el plato usando tapas y dibujos. La primera diferencia entre las dos condiciones es que a los niños de la condición Acción se los invitaba a sacar las imágenes y los objetos de una bolsa y se los incentivaba a que los exploraran durante algunos minutos y los colocaran sobre la mesa en la disposición que prefirieran. Los niños formaban hileras o torres con las tapas y acomodaban las tarjetas de diferentes maneras. En cambio, en la condición Observación la investigadora presentaba los materiales colocándolos sobre la mesa a una distancia que permitía que los niños

los observarán cómodamente pero que impedía que los tomaran, evitando en el transcurso de la tarea cualquier tipo de contacto físico con el material.

Luego la investigadora explicaba a los niños que tenían que usar la colección de tapas y los dibujos (la mitad del grupo comenzaba la tarea con imágenes y la otra mitad con objetos) para saber cuántas galletas tenían que poner en el plato. De este modo, la actividad consistió en tres fases (una por cada tipo de representación) de seis ensayos cada una (en los cuales tenían que construir colecciones del 1 al 6). En cada ensayo de la condición Acción se daba los materiales a los niños para que los manipularan. En cada ensayo las respuestas de los niños se codificaron como correctas, cuando colocaban la cantidad solicitada de galletas en el plato, o como incorrectas. Las respuestas incorrectas también se clasificaron en próximas (1 galleta más o menos) o distales (más de 1 galleta de diferencia).

En relación al primer objetivo del estudio, los resultados indican que los niños de 3.5 años que no tuvieron una experiencia enactiva con los materiales concretos tuvieron una mayor proporción de respuestas correctas con imágenes (58%) y objetos (56%) que con las palabras número (38%).

Figura 1

Frecuencia de respuestas correctas usando imágenes, objetos y palabras en la condición Observación (por grupo de edad).

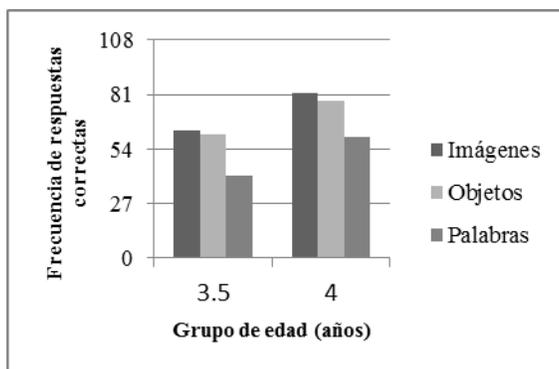
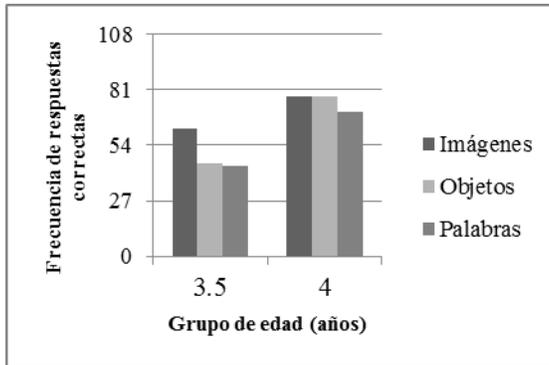


Figura 2

Frecuencia de respuestas correctas usando imágenes, objetos y palabras en la condición Acción (por grupo de edad).



Sin embargo, los niños de 3.5 años con experiencias enactivas con imágenes y objetos tuvieron un desempeño superior con imágenes (57%), en comparación con palabras (42%) y con objetos (41%). Es posible pensar que las experiencias enactivas con las imágenes no introducen diferencias en el desempeño de los niños más pequeños, porque al ser representaciones bidimensionales no estimulan la exploración sino la contemplación, independientemente del uso que se les proponga a los niños. En cambio, la experiencia física con los objetos introduce diferencias claras en el desempeño, probablemente porque al ser representaciones tridimensionales y segmentables, las acciones que los niños realizan con ellos hacen que su atención se focalice en las propiedades físicas o en las potencialidades lúdicas que ofrecen más que en su función referencial de un valor cardinal.

Por otra parte, cuando los niños de 4 años no tuvieron experiencias enactivas con los materiales concretos, nuevamente ambos tipos de representaciones (imágenes: 76% y objetos: 72%) facilitaron el desempeño en comparación con las palabras (56%). No obstante, a diferencia del grupo de niños más pequeños, a los 4 años la experiencia con los materiales concretos no solo que no dificulta el desempeño con objetos (72%) u imágenes (72%), sino que también parece facilitar el desempeño con las palabras número (65%). Este último

resultado estaría indicando un efecto de transferencia del uso enactivo de los materiales concretos al desempeño con las palabras. Efectivamente, el análisis de las videgrabaciones muestra que a los 4 años la interacción física con los materiales concretos fomentó el uso del conteo de las tapas y de las imágenes como estrategia de resolución de la tarea, y también de las galletas cuando los niños trabajaron luego con las palabras número.

Finalmente, los resultados muestran que, como se preveía, las magnitudes con efectos más claros de la experiencia enactiva fueron el 3 a los 3.5 años y el 4 a los 4 años.

#### **4- Conclusiones**

Los resultados de este estudio muestran que es necesaria una reflexión profunda sobre las particularidades de cada material concreto y de sus complejidades cognitivas antes de planificar su empleo sistemático en el proceso de enseñanza-aprendizaje del número.

En el diseño de estrategias didácticas suele sostenerse que los objetos concretos no solo focalizan la atención de los niños y estimulan la motivación sino que también favorecen la exploración y manipulación, por lo que serían más efectivos que las imágenes para los procesos de aprendizaje, memoria o categorización. No obstante, nuestros resultados indican que el uso epistémico y simbólico del material concreto puede ser más difícil para los niños pequeños de lo que generalmente se asume. La noción de representación dual (DeLoache, 1995, 2000; Uttal, Scudder & DeLoache, 1997) nos permite sugerir que al estimular la exploración, los objetos atraerían la atención de los niños de 3.5 años hacia sus propiedades físicas, obstaculizando la interpretación de su función semiótica. Ahora bien, superado este desafío cognitivo, a los 4 años las experiencias enactivas con los materiales concretos no solo no obstaculizan el desempeño de los niños con esas representaciones, sino que optimizan el desempeño con palabras número.

En síntesis, los objetos y las imágenes no son medios inocuos o transparentes sino que cada uno facilita, dificulta, o en todo caso determina los conocimientos numéricos que los niños van elaborando. Como intentamos demostrar, el simple contacto y la exploración de los niños de estas formas de representación no garantizan su adquisición. En las tareas escolares, cada vez que el docente proponga una actividad que involucre el uso de estos materiales, sería necesario considerar las especificidades de cada sistema semiótico, la edad de

los niños y el tipo de conocimiento que se desea transmitir. Solamente de esta manera objetos e imágenes podrán ser internalizados como instrumentos del pensamiento y su uso llevará a una transformación del conocimiento.

## **Bibliografía**

- Chiong, C., & DeLoache, J. S. (2012). Learning the ABC's: What kind of picture books facilitate young children's learning? *Journal of Early Childhood Literacy*, *13*, 225–241.
- Condry, K., & Spelke, E. (2008). The development of language and abstract concepts: The case of natural number. *Journal of Experimental Psychology*, *137*, 22-38.
- DeLoache, J. S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, *238*, 1556-1557.
- DeLoache, J. S. (1991). Symbolic functioning in very young children: Understanding of pictures and models. *Child Development*, *62*, 736–752.
- DeLoache, J. S. (1995). Early understanding and use of symbols: The model model. *Current Directions in Psychological Science*, *4*, 109-113.
- DeLoache, J. S. (2002). Symbolic artefacts: Understanding and use. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 206-226). London: Blackwell Publishing.
- De Vega, M., Graesser, A. C., & Glenberg, A. M. (2008). Reflecting on the debate. In M. de Vega, A. M. Glenberg, & A. C. Graesser (Eds.), *Symbols and embodiment: Debates on meaning and cognition* (pp. 397-440). Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Gelman, R., & Gallistel, C. R. (1978). *The child's understanding of number*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gibbs, R. (2006). *Embodiment in Cognitive Science*. New York: Cambridge University Press
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Huang, Y., Spelke, E., & Snedeker, J. (2010). When is four far more than three? Children's generalization of newly-acquired number words. *Psychological Science*, *21*, 600–606.
- Ittelson, W. H. (1996). Visual perception of markings. *Psychonomic Bulletin & Review*, *3*, 171-187.

- Martí, E. (2003). *Representing the world externally: Children's acquisition of external systems of representation*. Madrid: Machado.
- Martí, E., & Scheuer, N. (2015). Semiotic systems, culture and early mathematical knowledge. *Studies in Psychology*, 36, 1–17.
- Marzolf, D. P., & DeLoache, J. S. (1994). Transfer in young children's understanding of spatial representations. *Child Development*, 65, 1–15.
- Montessori, M. (1917). *The advanced Montessori method*. Nueva York, NY: Frederick A. Stokes.
- Patro, K., Nuerk, H.-C., & Cress, U. (2015). Does your body count? Embodied influences on the preferred counting direction of preschoolers. *Journal of Cognitive Psychology*, 27, 413–425.
- Petersen, L. A., & McNeil, N. M. (2012). Effects of perceptually rich manipulatives on preschoolers' counting performance: Established knowledge counts. *Child Development*, 84, 1020–1033.
- Petersen, L. A., McNeil, N. M., Hall, C. J., Carrazza, C., Devlin, B. L., Tollaksen, A. K., & Boehm, A. G. (2014). Counting practice with pictures, but not objects, improves children's understanding of cardinality. In P. Bello, M. Guarini, M. McShane, & B. Scassellati (Eds.), *Proceedings of the Thirty-sixth Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York, NY: Orion Press.
- Salsa, A., & Martí, E. (2015). Objects, pictures and words. Effects of representational format on four-year-olds' quantity knowledge. *Estudios de Psicología*, 36, 81–91.
- Sarnecka, B., & Carey, S. (2008). How counting represents number: What children must learn and when they learn it. *Cognition*, 108, 662–674.
- Sarnecka, B., & Lee, M. (2009). Levels of number knowledge during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 325–337.
- Sfard, A. (2000). Symbolizing mathematical reality into being: How mathematical discourse and mathematical objects create each other. In P. Cobb, K. E. Yackel, & K. McClain (Eds.), *Symbolizing and communicating: Perspectives on mathematical discourse, tools, and instructional design* (pp. 37–98). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Walkerdine, V. (1988). *The mastery of reason*. London: Routledge.

- Stapel, J. C., Hunnius, S., Bekkering, H., & Lindemann, O. (2015). The development of numerosity estimation: Evidence for a linear number representation early in life. *Journal of Cognitive Psychology*, 27, 400–412.
- Tare, M, Chiong, C, Ganea, P, DeLoache, JS (2010) 'Less is More: The Effect of Manipulative Features on Children's Learning from Picture Books'. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 31, 395–400.
- Varela, F. (1988). *Conocer Las Ciencias Cognitivas: Tendencias Y Perspectivas: Cartografía De Las Ideas Actuales*. Gedisa: Barcelona.
- Varela, F., Thompson, E. Y Rosch, E. (2000). *De Cuerdo Presente: Ciencias Cognitivas Y Experiencia Humana*. Gedisa, Barcelona
- Walkerdine, V. (1988). *The mastery of reason*. London: Routledge.
- Wynn, K. (1990). Children's understanding of counting. *Cognition*, 36, 155-193.
- Wynn, K. (1992). Children's acquisition of the number words and the counting system. *Cognitive Psychology*, 24, 220-251.



# **Educación Alimentaria a través del juego: experiencias de extensión universitaria en la formación docente de nivel inicial.**

**Zabalegui, M. F. - Alasino, M.C - Fernández, V.**

**fernandazabalegui@hotmail.com**

**UADER - FHAYCS**

## **Resumen**

En el presente trabajo compartimos experiencias de extensión universitaria realizadas desde la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, en torno a la Educación Alimentaria. En esta oportunidad se hace referencia al trayecto dos Voluntariados Universitarios llevados a cabo en dos escuelas de la ciudad de Paraná con la participación de estudiantes y docentes de los Profesorados de Nivel Inicial, Primaria y Especial en el período 2015-2017.

Los mismos se iniciaron con talleres destinados a los estudiantes universitarios y a los docentes de las escuelas co-formadoras en donde se abordó la alimentación como un derecho y hecho complejo a través desde diversas propuestas lúdicas. Posteriormente se planteó una segunda etapa de construcción de propuestas educativas lúdicas por parte de los voluntarios que luego desarrollaron con las infancias en las escuelas participantes.

La concreción de estos voluntariados se constituyó en una propuesta superadora y enriquecedora para todos los participantes: para los estudiantes fue

significativo transitar propuestas lúdicas sobre alimentación para luego poder implementarlas en las aulas, para los docentes resultó una manera valiosa de promover la alimentación saludable, para los niños generó entusiasmo, inquietud, y ganas de aprender y para el equipo de la Facultad permitió fortalecer su trabajo sobrepasando los límites de las aulas universitarias, fortaleciendo lazos y tareas conjuntas entre la facultad, las escuelas y la comunidad en general.

## **Introducción**

El hecho alimentario es “esencialmente multidimensional”, de naturaleza compleja, parte de la vida cotidiana del ser humano, donde se entrelazan aspectos diversos de carácter biológico, cultural, social, ecológico, político, psicológico (Gracia Arnaiz, 2010). En este sentido, acordamos que la Educación Alimentaria (EA en adelante) precisa un abordaje interdisciplinario, democrático participativo, crítico y situado, en un encuentro con los saberes cotidianos, una mirada que contemple la historicidad y las singularidades de cada grupo social y comunidad educativa, la construcción de propuestas educativas integradoras que aporten a visibilizar la multiplicidad de hebras y la trama que condicionan el hecho alimentario, que permitan desnaturalizar hábitos alimentarios, que habiliten a la pregunta desde distintas perspectivas y campos disciplinares (Rivarosa et al., 2012; De La Cruz, 2014; Fernández et al., 2016).

En base a lo planteado, nos posicionamos en una EA fundamentada en una Educación para la Salud participativa, crítica, emancipadora basada en la Educación popular, centrada en la interacción dialéctica entre las personas y su realidad, así como en el desarrollo de una conciencia social (Valadez Figueroa, 2004). Este modelo se encuentra abordado epistemológicamente desde una visión socioconstructivista, fundamentado en una concepción holística de la realidad y de la salud como “el derecho de ser” (Di Leo, 2009 pp.383).

Coincidimos con Rivarosa et al. (pp. 49 op cit.) en que la noción de alimentación es “un campo teórico estructurante para la ciencia escolar... de alta densidad conceptual”, y además, que la EA es un campo en construcción, por lo tanto, resulta relevante su inclusión desde la educación infantil así como en la formación docente inicial, con instancias que abran hacia “coreografías didácticas” que sigan nutriendo y retroalimentando a las prácticas educativas con experiencias en contextos educativos particulares.

En concordancia con lo expresado, la EA necesita ser abordada a través de modelos de enseñanza actuales que posibiliten procesos de “alfabetización

múltiple” abarcando las dimensiones, culturales, conceptuales y éticas, que promuevan aprendizajes en torno al saber y al saber convivir, desde enfoques integrados y sistémicos, que posibiliten a los estudiantes transitar por estrategias participativas que favorezcan la argumentación, la desnaturalización, la metacognición y la promoción de la salud permitiendo la construcción de sus saberes que puedan reflejar cambios en las prácticas alimentarias (Rivarosa et al., 2012 pp. 44).

En este sentido, enfocamos las propuestas extensionistas de EA en el juego reconociendo que “ocupa un lugar preponderante en la Educación Inicial”, siendo uno de los pilares estructurantes de la didáctica de este nivel que puede potenciar los aprendizajes en su sentido amplio: el desarrollo del pensamiento divergente y creativo, la perseverancia y la concentración, puede promover la comunicación en diversos lenguajes al jugar con otros, estimular la expresión y la cooperación entre pares (Lineamientos Curriculares de Nivel Inicial, 2008). El juego es un instrumento de socialización relevante que puede permitir al niño aprender y conocer expresando sus ideas, saberes, costumbres, vivencias, emociones, en diálogo y en procesos de intercambio junto a otros (Sarlé et al. Vicenç Arnaiz, 2009).

En relación a este marco teórico, convocadas por la relevancia de la EA en las infancias, desde la formación docente gestamos un equipo interdisciplinario de trabajo desde las cátedras de Didáctica de las Ciencias Naturales, Educación para la Salud y Taller de Sexualidad Humana de las carreras Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Inicial, sus orientaciones rurales y Profesorado Universitario de Educación Especial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, realizando diferentes propuestas de extensión desde el año 2014.

En este trabajo en particular, compartimos experiencias que transcurrieron en el Nivel Inicial, en dos proyectos de Voluntariados Universitarios orientados a formar a docentes y estudiantes sobre la EA, problematizando la noción de alimentación desde una perspectiva compleja, que posibilita cuestionar y enriquecer conocimientos sobre el hecho alimentario, y a la construcción y realización de propuestas educativas centradas en el juego en dos escuelas de la ciudad de Paraná. Como educadores - promotores de la salud - realizamos esta articulación atendiendo a las demandas y necesidades no solo de nuestros estudiantes, sino también de docentes y directivos de escuelas de la comunidad.

## Desarrollo

A continuación, relatamos el recorrido de experiencias de los Voluntarios Universitarios denominados: “Nutriéndonos” y “Promoviendo la Salud”, desarrollados en el período 2015-2017, detallando en especial las propuestas situadas en el Nivel Inicial. Los mismos fueron aprobados y financiados por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias. Convocamos a participar de los proyectos a dos instituciones educativas de la ciudad de Paraná, de nivel inicial y primario, a las cuales concurren niños de distintos barrios.

En el marco de ambos proyectos, en primer lugar planteamos instancias de talleres de capacitación centrados en el juego destinados a los estudiantes universitarios voluntarios y a los docentes. El primero se denominó “Somos lo que comemos”, donde se problematizó la noción de alimentación, se cuestionaron aspectos sociales, culturales, nutricionales, económicos, revisando mitos, estereotipos de belleza y la influencia de los medios de comunicación. Además, se reflexionó acerca de la relación con la salud y del rol de los educadores como promotores de la salud.

La segunda instancia de capacitación se denominó “El juego como estrategia para la enseñanza alimentaria, propuestas innovadoras en la formación docente universitaria” en la cual se planificaron tres estaciones de juegos. Una se centró en “¿Qué comemos cuando comemos? Armando tus platos de comida”, el cual permitió profundizar sobre qué nutrientes aportan los alimentos y ciertos requerimientos nutricionales en relación a las singularidades de los sujetos. La segunda estación “Pescando ideas sobre inocuidad de alimentos” se focalizó en revisar mitos, prejuicios sobre la higiene y conservación de los alimentos. La última estación: “El túnel de los alimentos y la cultura alimentaria”, consistió en elaborar grupalmente determinados platos saludables para comedores escolares en diversos contextos, encontrándose con aspectos propios de la cultura alimentaria, formas de cocinar, sentidos y sabores aprendidos, además de considerar y reflexionar en vínculo con las guías alimentarias. Para el caso puntual del voluntariado Nutriéndonos luego de realizadas las instancias formativas con los estudiantes universitarios, se conformaron tres grupos de trabajo por sedes correspondientes a los diferentes profesorado, los cuales tenían que planificar propuestas lúdicas en torno a la alimentación, para implementar en la escuela. En este trabajo en particular compartiremos la propuesta realizada en conjunto con las estudiantes de la sede Almafuerte, la cual consistió en construir propuestas lúdicas en equipos de trabajo atendien-

do así, una de las problemáticas alimentarias institucionales que expresaron desde la escuela co-formadora: el bajo consumo de frutas y su escasa variedad en la dieta de los estudiantes, aspecto que se manifiesta en los momentos del comedor e instancias de recreo escolar. Considerando la importancia de conocer, sentir e incorporar las frutas en los hábitos alimentarios, elaboraron un desafío denominado “Muchos colores, ricos sabores”. Se invitó a los niños a descubrir diferentes frutas a través de los sentidos, las cuales se encontraban distribuidas en distintas cajas con orificios laterales, al tomar contacto contaban qué sentían, cómo era su forma, su textura, conversando con los compañeros. Una vez que se adivinaba qué fruta era se conversaba sobre algunas características de la misma, por ejemplo, si estaba presente en nuestra dieta, de qué modo, cómo se consumía, las significaciones culturales, qué nutrientes nos aportaba al organismo, cuál era su lugar de origen, posibles modos de producirla, algo de su historicidad, de los sentidos en juego, los modos de consumo en cada mesa, entre otras.

Otra propuesta consistió en “Jugar a la cocina natural”, convocando a los niños a preparar licuados multifrutales en una gran mesa donde podían elegir sus ingredientes: frutas, endulzantes, azúcar, agua, leche y algunas especies como menta, y conversar sobre los diversos sabores y sensaciones al degustarlos. Para acompañar este ambiente de cocina creativa, se confeccionan delantales para cada participante junto a una escenografía convocante que acompañaba el rincón destinado a la elaboración de los licuados que llamaron “Licuomundo”. Luego, se conformaron dos grupos: uno se encargó de preparar un licuado especial y otro, permanecía con los ojos vendados; así, al finalizar la preparación el primer grupo hacía probar al segundo, quienes debían adivinar qué componentes contenía. Mientras transcurrieron estos momentos los estudiantes universitarios guiaban el trabajo con algunas preguntas como: ¿Qué sabores, olores sienten? ¿Son raros...conocidos/familiares? ¿Qué sucede con los colores naturales y las mezclas? ¿Qué cambios observaron en las frutas luego de transformarla en la licuadora? ¿Qué otras mezclas les gustaría realizar? ¿Qué cuidados de higiene hay que tener en cuenta? ¿Les parece que el licuado tiene el mismo sabor que los jugos en sobres? ¿Qué diferencias encontraron? ¿Qué nutrientes nos aporta cada licuado?

Para construir las propuestas lúdicas se realizaron diferentes instancias de tutorías entre los estudiantes universitarios y los docentes formadores. Hubo un encuentro entre los pares de estudiantes para compartir, revisar y reflexionar sobre sus propuestas con intercambios muy interesantes de aspectos di-

dácticos, epistemológicos, curriculares y disciplinares. También, se destinó una instancia de trabajo entre los estudiantes universitarios y los docentes de la escuela en donde, guiados por los equipos, los docentes jugaron y reflexionaron en torno a la alimentación, concluyendo con una jornada de juegos con los niños.

En el caso del voluntariado Promoviendo la Salud se llevó a cabo primero una capacitación destinada a los docentes de toda la institución y luego los estudiantes universitarios de inicial y primaria, continuando con la construcción de la EA, planificaron y compartieron una representación de una obra de teatro que versaba sobre los alimentos, la alimentación saludable, en relación al cuidado del cuerpo y la salud. Al finalizar la dramatización se realizaron diversas estaciones de juegos entre las cuales se encontraban carreras con globos con preguntas sobre alimentación y nutrición, desafío de obstáculos en donde con fichas debían colocar qué lugares son adecuados para conservar los alimentos, se acondicionó un aula para que los participantes pudieran interactuar con los diferentes elementos de los equipamientos de los laboratorios móviles a través de experiencias sencillas sobre el reconocimiento de los nutrientes en los alimentos, como también observar algunas características microscópicas. Para concluir, se invitó a los niños a un “Rincón de Libre Expresión” para que compartieran lo que sintieron y aprendieron en la jornada.

## **Reflexiones Finales**

Como equipo de trabajo interdisciplinario consideramos que esta experiencia de voluntariado universitario nos permitió ir más allá de los límites de las aulas universitarias, favoreciendo instancias de diálogo de saberes, de intercambios de sentidos y reflexiones en torno al hecho alimentario y su didáctica centrada en el juego entre los participantes de los proyectos, contribuyendo a la formación situada de los estudiantes y co-creando lazos y experiencias conjuntas entre la facultad, las escuelas y la comunidad en general.

Respecto a las instancias de la formación inicial de los estudiantes universitarios, destacamos que aprender jugando permitió la expresión de ideas, saberes, significaciones y esquemas conceptuales sobre la EA. En palabras de los estudiantes: “nos pareció muy rica porque nos enseñaron a conservar los alimentos, a reflexionar sobre cómo es nuestra alimentación, a tomar conciencia de los alimentos que consumimos”, “la propuesta del juego fue positiva porque nos hacía pensar y construir nuevos conocimientos con otros compañeros que no conocíamos y esa relación con ambos conocimientos nos hizo pensar

de otra manera”. En torno al trabajo con las escuelas co-formadoras consideramos relevante el trabajo compartido, los estudiantes universitarios manifestaron que “nos gustó mucho porque nos posicionamos como futuros docentes... tuvimos que estudiar, pensar y re-pensar las propuestas”, “me fui muy contenta y re-pensando la significatividad que se le otorga al juego”, “a nivel de formación profesional...como promotores de salud podemos optar por llevar a cabo esta propuesta sobre la salud, la alimentación, el cuidado, y poder trabajar de manera conjunta con los niños, padres, comunidad, profesionales, y de esta manera, poder darles el derecho a saber y conocer sobre estas temáticas y contribuir en su calidad de vida y cambios de hábitos”.

Para los docentes y directivos participar de las propuestas de extensión universitaria realizadas por la facultad posibilita y nutre el intercambio de saberes en el campo educativo con los estudiantes, abre puertas a divertirse mientras juegan, a profundizar saberes y recuperar la importancia del hecho alimentario desde una mirada compleja, así como nutrir el campo didáctico de experiencias de juegos para su abordaje. Algunas expresiones compartidas: “hacer licuados o ensalada de frutas en la escuela puede contribuir a consumirlas, ya que ellos no están acostumbrados, entonces tener en la escuela un kiosco saludable puede estimular a consumirlas”, “sabemos que de 10, 8 chicos van a elegir las golosinas, pero esos 2 que elijan las frutas podrán luego contagiar al resto, es una tarea que nos convoca como docentes”.

En relación a las infancias fue muy significativa la participación que manifestaron en las propuestas, demostraron entusiasmo e interés en el transcurso de los juegos, hicieron preguntas diversas sobre la alimentación y relacionaron aspectos trabajados en las situaciones educativas con su vida cotidiana. El interactuar con los materiales naturales para la elaboración de las ensaladas de frutas y los licuados posibilitó que ellos se encontraran con los alimentos deteniéndose a explorarlos con sus sentidos, reconociendo sabores, olores y texturas. También resultó novedoso y atrapante vincularse con los alimentos desde la experimentación, lo cual posibilitó conocer, reconocer sustancias presentes en los alimentos, sus aportes y modos de consumo en la dieta. En relación a la dramatización posibilitó que los niños identificaran qué alimentos son necesarios consumir, así como la importancia de una alimentación variada. Las acciones desarrolladas y las expresiones de los participantes dan cuenta que estas instancias formativas posibilitan re-pensar los hábitos alimentarios, ampliar miradas y perspectivas del hecho alimentario compartiendo las significaciones y sentidos diversos de los participantes involucrados, abrir interrogantes sobre

la alimentación desde múltiples dimensiones. Permiten fomentar una mirada crítica y holística en torno a la salud, promueve que los estudiantes puedan construir experiencias en grupos colaborativos de trabajo, transitar propuestas coherentes y situadas desde los enfoques actuales. A los formadores nos posibilita seguir enriqueciendo y reflexionando sobre nuestras prácticas y campos disciplinares específicos, profundizar contenidos relevantes de la vida cotidiana desde un abordaje interdisciplinario, y continuar habilitando espacios de intercambio y construcción de proyectos en contextos educativos singulares.

### **Bibliografía**

- De La Cruz Sánchez, E. E. (2015). La educación alimentaria y nutricional en el contexto de la educación inicial. *Paradigma*, 36(1), 161-183. Recuperado el 13 de marzo de 2018, de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512015000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000100009&lng=es&tlng=es).
- Di Leo, P. F. 2009. La promoción de la salud como política de subjetividad: constitución, límites y potencialidades de su institucionalización en las escuelas. *Salud colectiva*. v.5 (3), pp. 377-389.
- Fernández, V, Alasino, M. C y Zabalegui, M.F (2016). Asociación Docentes de Biología. La educación alimentaria en la formación docente: una propuesta universitaria interdisciplinaria. XII Jornadas Nacionales y VII Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología, Buenos Aires.
- Gracia Arnaiz, M. (2010). Alimentación y cultura en España: una aproximación desde la antropología social. *Revista de Saúde Coletiva*. v. 20 (2), pp. 357-386.
- Mancini, V., Bacigalupe, M., Castelli, G., Petruzzi, A. M (2009) La perspectiva interdisciplinaria en la enseñanza de las Ciencias Naturales para la formación docente. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Actas, II (2): 189-194, La Plata.
- Ministerio de Educación, Argentina (2011). Proyecto de Alfabetización Científica; Food and Agriculture Organization FAO. Serie ciencia Salud y ciudadanía 2. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/54487>
- Ortega Ruiz, R. (1992). El juego infantil y la construcción social del conocimiento. Sevilla: Alfar Universidad, 67. Serie Investigación y ensayo.

- Rivarosa A. y De Longhi A., coord. (2012). Aportes didácticos para nociones complejas en Biología: la alimentación. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Sarlé, P. y Vicenç Arnaiz (2009) Juego y estética en educación infantil. Metas educativas: Infancia. Santillana Pp. 91-100
- Valadez Figueroa, I.; Villaseñor Farías, M. y Alfaro, N. (2004) Educación para la Salud: la importancia del concepto. Revista de Educación y Desarrollo. 1, pp. 43-48. Disponible en: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/1/001\\_Red\\_Valadez.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/1/001_Red_Valadez.pdf)
- Lineamientos curriculares del Nivel Inicial (2008) Provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación.-



# **Las ideas previas en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones en la formación docente**

**Zabalegui, M. F. - Campos, L. - Varisco, C.**

**fernandazabalegui@hotmail.com**

**UADER - FHAYCS**

## **Resumen**

El presente trabajo hace hincapié en recuperar a la luz de referentes teóricos una temática compleja pero a la vez significativa como son las ideas previas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales en la formación docente. A tal efecto se socializan dos propuestas didácticas realizadas con las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial en donde en un primer año se trabaja sobre sus propias ideas en torno a las personas que realizan ciencia y en un segundo año en cómo ellas recuperarían algunas ideas relacionadas con el mundo natural con los niños de las salas. En la primera actividad los resultados muestran que si bien se logran modificar algunas ideas, por ejemplo en relación al género de las personas que hacen ciencias, otras son persistentes, mientras que la segunda propuesta posibilitó a las estudiantes aprender a escuchar a los niños. Consideramos como equipo que si bien el tratamiento de esta temática es compleja, se torna significativo seguir sosteniendo estos espacios en la formación docente a través de instancias que posibiliten conocer, expresar y re pensar las ideas previas en torno a las ciencias.

## Introducción

Diversas investigaciones muestran que los estudiantes no asisten a ninguna clase con una mente en blanco, generalmente ellos tienen ideas propias para interpretar los fenómenos de la naturaleza como también el mundo que los rodea, dichas ideas se estudian bajo diversas denominaciones conocidas como preconceptos, ideas o conocimientos previos, representaciones, marcos alternativos (Caamaño, 2011).

Se conoce además que dichas ideas presentan muchas veces las características de ser erróneas, desde el punto de vista científico, pero sin embargo se constituyen en un sistema de referencia, de aplicación eficaz y funcional para el estudiante. Es decir muchas veces estas concepciones concuerdan con los nuevos conocimientos enseñados en clase, pero a veces existen contradicciones entre las creencias de los estudiantes y las ideas científicamente aceptadas. También se sabe que las ideas previas son el resultado de las diferentes experiencias transitadas por los sujetos a lo largo de su vida las cuales se encuentran “entramadas en un conjunto de relaciones complejas que dan sentido a los fenómenos que se percibe” (Benia y otros 2013 p. 102)

Así mismo estos conocimientos previos influyen en cómo los estudiantes aprenden el nuevo conocimiento científico, por lo cual diversos autores establecen que es necesario que el docente conozca las ideas que tienen los estudiantes sobre un contenido en particular ya que ellas influyen en la construcción de nuevos aprendizajes (Mahmud y Gutiérrez, 2007). Podemos señalar que al constituirse como un sistema, organizado y estructurado no solamente es suficiente tener en cuenta las ideas previas propiamente dichas, sino también los procesos que dieron lugar a ellas ya que estos influyen en la forma en la que se aprenderá.

Dada la complejidad de esta temática las investigaciones en Didáctica de las Ciencias intentan dar respuestas llevando adelante proyectos de investigación que analicen, estudien y reflexionen sobre cada uno de los elementos y de las múltiples interacciones que surgen en las prácticas educativas no solo en los niveles obligatorios sino también en la universidad, entendidas éstas en sentido amplio, de modo de proporcionar nuevos conocimientos y estrategias que puedan ser implementados en las aulas universitarias (Lorenzo, 2017).

Bajo esta mirada desde la Cátedra de Didáctica de las Ciencias Naturales del profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, siguiendo los referentes teóricos señalados, sostenemos que en la formación universitaria también es necesario destinar un espacio para recupe-

rar los saberes previos de nuestros estudiantes universitarios, ya que muchos de sus conocimientos se generan sobre la base de sus ideas previas, corriendo el riesgo que de no ser modificadas durante la formación docente puedan manifestarse y repercutir en sus futuras prácticas.

Un ejemplo preciso que refleja lo mencionado anteriormente es la concepción sobre quienes hacen ciencia, cómo se produce o qué es la ciencia que influye en su modo de enseñarla y sobre las creencias acerca de cómo se aprende ciencias, en general la imagen social que se tiene de la ciencia y del trabajo de los científicos no se corresponde con la concepción actual de ciencia en la cual se la considera como el resultado de una actividad cognitiva que moviliza a interpretar el mundo a través de representaciones mentales o modelos teóricos que intentan explicar los fenómenos y que evolucionan a través de una permanente revisión (Liguori y Noste, 2005).

Consideramos además que re- trabajar las ideas previas de las estudiantes de nivel inicial, adquiere una mayor relevancia y responsabilidad ya que la educación en el Nivel Inicial presenta la característica fundamental de ser el primer nivel del sistema educativo; en donde muchos niños/as se relacionan con el ámbito natural y social a través de la construcción de propuestas educativas guiados por los docentes. Conocer qué y cómo piensan los niños respecto de los fenómenos naturales, nos lleva a detenemos en nuestras propias prácticas de manera de ofrecer a través de diversas estrategias la posibilidad de confrontarlas, desecharlas, ampliarlas, profundizarlas; en un camino de aprendizaje espiralado que favorezca la exploración del ambiente de una manera reflexiva y significativa. Dado que el aprendizaje es un proceso de construcción compartido con otros y que tal como venimos afirmando la ciencia escolar es también una construcción desde la cual “las prácticas educativas deberían partir del conocimiento cotidiano de los niños y avanzar, mediante la presentación de problemas pertinentes”(García y Domínguez, 2011).

Por lo tanto concordamos con Lorenzo (2017) que una buena formación docente debería poder combinar propuestas de enseñanza que integren conocimientos disciplinares propios de las Ciencias Naturales (química, física, biología y ciencias de la Tierra) con los conocimientos pedagógicos y didácticos posibilitando que los estudiantes transiten durante su formación por un recorrido personal en ambos campos de conocimiento, que permitirá conocer los obstáculos y las dificultades en cada caso particular como también, aquellos que devienen de la combinación de ambos campos, de manera tal que pueda enseñar enseñando (Lorenzo, 2012).

Siguiendo el planteo mencionado anteriormente, desde la Cátedra de Didáctica de las Ciencias Naturales compartiremos en esta ocasión a modo de ejemplo dos propuestas didácticas implementadas en las cátedras que tienden a reflejar cómo se trabajan. En el primer año se recuperó las ideas previas relacionadas con algunas características de las personas que hacen ciencia, su sexo, aspecto, el modo de producción y en segundo año el trabajo consistió en que las estudiantes planteen cómo ellas planificarían para conocer las ideas previas de los niños en torno a temáticas relacionadas con las Ciencias naturales, con el fin de permitir una reflexión permanente y re pensar las prácticas de enseñanza en la formación inicial.

## **Desarrollo**

Por lo tanto para promover un acercamiento a las ideas previas de las estudiantes del primer año, implementamos una actividad en la cual solicitamos que de manera individual imaginen cómo son las personas que trabajan en la actividad científica, dónde y cómo estudian, cómo producen el conocimiento, dónde trabajan, qué espacios frecuentan, en definitiva que imaginen cómo es su vida. Luego se comparten los imaginarios individuales con los miembros de los grupos de trabajo y se solicita que se expresen a través de un dibujo colectivo dicha representación. Una vez finalizados, se comparten de manera oral algunos imaginarios.

En una segunda instancia se trabaja con diferentes recursos como son la lectura de textos de revistas de divulgación de la ciencia relacionados con la vida y trayectoria de científicos/as, con fragmentos de los cuadernos para el aula sobre ciencia erudita y ciencia escolar y visualización de videos sobre diferentes científicos y científicas contemporáneos. Estas actividades se acompañan con una guía de preguntas que posibilitan la interpretación y posterior análisis en una clase donde a través del diálogo se van extrayendo ideas relevantes de cada recurso utilizado.

En una tercera instancia grupal se solicita a las estudiantes que revisen sus dibujos, recuperen y reflexionen sobre aspectos, conceptos y prejuicios representados y en base a lo leído artículos y observado en los videos, personalicen las personas que trabajan en la actividad científica, modificando, agregando y/o complementando lo expresado en el dibujo inicial, pueden completar con palabras, frases u otros dibujos que permita representar las modificaciones que consideren necesarias. Al finalizar la propuesta se socializan y comparten las producciones.

Como manifestamos en la introducción, si bien estas ideas, acompañan el proceso de aprendizaje; en el sentido que van a aparecer a lo largo de una propuesta didáctica; se les propone a las estudiantes de segundo año que a través de diferentes estrategias didácticas promuevan la indagación de los saberes de un niño en edad de Nivel Inicial respecto a un recorte del ambiente natural; como punto de partida para el desarrollo de una secuencia didáctica.

A partir de una idea (puede ser vista como contenido) seleccionaron un contexto o recorte del ambiente (natural) y pensaron preguntas que puedan servir como disparadores para conocer lo que saben los chicos. Las estrategias de indagación podían ser variadas encontrándose entre ellas preguntas problematizadoras, diferentes tipos de juego, dibujos, experimentos, entre otras.

Al llevar adelante la propuesta en diferentes salas las estudiantes registraron las respuestas de los niños las cuales fueron compartidas en las clases de Didácticas de las Ciencias. Dicha tarea permitió reconocer en algunas respuestas peculiaridades del pensamiento infantil.

### **Algunos resultados**

En relación a la primer propuesta que ejemplificamos para poder interpretar las ideas de las estudiantes relacionadas con la visión de ciencia, modos de producción, seleccionamos las siguientes categorías de análisis:

-Las personas que se dedican a la actividad científica son varones/ son mujeres.

-Las personas que se dedican a la actividad científica se encuentran solitarios/ las personas que hacen ciencia se encuentran en equipos.

-El ámbito de trabajo de las personas que hacen ciencia son los laboratorios/ existen diversos ámbitos de trabajo.

-Aspecto de las personas que hacen ciencia: inteligentes, desalineados, mayores con anteojos y guardapolvos / personas jóvenes, con vestimentas cotidianas

Para ello se analizan un total de 32 láminas confeccionadas durante el período que comprende el año 2015 al 2017 en donde antes de realizar la propuesta se puede observar que: un 75% relacionan las personas de la actividad científica de sexo masculino y un 25 % con el sexo femenino, un 94% manifiestan que es un trabajo solitario y un 6% con un trabajo en equipo, un 81% están en laboratorios y un 19% identifican otros espacios de trabajo para

la producción de la ciencia. Respecto al aspecto encontramos que 95% es mayor con guardapolvo y anteojos y un 5% son personas jóvenes y con vestimentas cotidianas.

Luego de realizar la propuesta se manifiesta que en relación al sexo de las personas que realizan la actividad científica el 56% son de sexo masculino, un 28% son de sexo femenino y un 16% de ambos sexos, vemos así que se aumenta la presencia del rol de la mujer en la actividad científica surgiendo en un porcentaje menor la presencia de grupos con ambos sexos.

En relación a la conformación de equipos para la actividad científica, la idea de que la ciencia es una construcción colectiva predomina en un 62% y existiendo aún que un 38% trabaja solitariamente.

Respecto a los ámbitos de trabajo de las personas que hacen ciencia si bien predomina el trabajo en los laboratorios luego de la actividad se presenta un 59% que trabaja en los laboratorios y un 41 % en otros ámbitos, apareciendo en sus ideas también otros recursos para la actividad científica como son los recursos digitales.

En relación al aspecto de las personas que hacen ciencia vemos que al finalizar la propuesta sigue predominando en un 70 % el aspecto del científico/a como una persona mayor y con guardapolvo, pero empiezan a surgir otros aspectos como personas jóvenes vestidas con pantalones, remeras, es decir con una vestimenta cotidiana. En este punto aparecen también algunas apreciaciones escritas como *“Busca respuestas a cosas cotidianas, experimenta”*, *“la ciencia no siempre es exacta, también se producen errores”*, *“antes pensábamos que el científico era una persona mayor y solitaria luego nos dimos cuenta que pueden trabajar en equipos y de manera interdisciplinar”*.

En relación a la propuesta realizada con las estudiantes de segundo año si bien, no podemos arribar a una conclusión generalizadora de las ideas de los niños en torno a un fenómeno, dado que la elección del recorte fue a voluntad de las estudiantes, este trabajo permitió la toma de conciencia acerca de la necesidad de aprender a escuchar a los niños. Aprender a escuchar a los niños, lleva tiempo porque es ir más allá de lo que expresan; es poder interpretarlos para ayudarlos a reflexionar y a acrecentar sus aprendizajes. Es también romper con ciertos estereotipos y poder comprender los procesos de pensamiento que acompañan a esa idea; para poder desenredarla (García y Domínguez, 2011).

Por lo tanto a continuación se comparte una propuesta realizada por las estudiantes como también las ideas previas o respuestas intuitivas que expresaron algunos niños luego de realizarla.

La propuesta se organiza a través de la idea las plantas fabrican su propio alimento, situada en el contexto: las plantas que se encuentran en el Patito Sirirí, trabajando el de contenido indagación sobre las necesidades para vivir y forma de alimentación de las plantas y cuyos objetivos son comprender que las plantas son seres vivos y aprender la forma de alimentación de las plantas. Como actividad se propone realizar una visita al parque de juegos el Patito Sirirí, donde los niños/as observarán las plantas que se encuentran alrededor. Luego deberán realizar un dibujo y explicación respondiendo a la pregunta: ¿Cómo creen que se alimentan las plantas?

Algunas respuestas:

*Joaquín, 5 años “La maceta tiene tierra, está el sol y gotitas de agua”*

*Lucía, 5 años “Le echamos agua, le echamos la luz del sol, le ponemos tierra, la cuidamos bien”*

*Estefanía, 5 años “Con tierra y algunas plantas las que están vivas tienen una boca y comen mosquitos, insectos, como las moscas también”*

*Pilar, 5 años “Se alimentan de sol, agua y tierra”*

## **Reflexiones finales**

Tal como hemos venido sosteniendo durante la realización de este trabajo tener en cuenta las ideas previas a la hora de enseñar ciencias es sumamente significativo ya que las mismas influyen en cómo los estudiantes aprenden el nuevo conocimiento científico (Mahmud y Gutiérrez, 2007). Así mismo para los docentes partir de la realidad del alumnado, de sus ideas previas, experiencias y conocimientos previos puede ayudar a los maestros a realizar mejores proyectos educativos, propuestas y como también mejorar su labor docente (Campanario, 1998 citado en Fernández y Rapp, 2015).

Podemos rescatar que luego de realizar la propuesta con las estudiantes de primer año se interpretan algunos cambios en las ideas iniciales relacionadas con el trabajo en conjunto de los científicos/as, la presencia de una comunidad científica, se reafirma la figura de la mujer haciendo ciencia, aparecen otros espacios y recursos para la labor científica. Siguiendo a Liguori y Noste (2005) podemos señalar que las características manifestadas por las estudiantes

responden en gran parte a las creencias sociales de que todo lo que sea relacionado con el mundo de la ciencia es difícil, es serio y complejo, estereotipos que se van configurando y manifestando en el contexto social, como también a través de la misma escolaridad, y que luego se pueden llegar a manifestar a la hora de pensar y enseñar las ciencias.

En el caso de las estudiantes de segundo año, la propuesta posibilitó por un lado posicionarse como futuras docentes en cuanto a pensar propuestas que permitan recuperar los saberes previos de los niños, la puesta en escena fue significativa ya que no solo se planificaron las actividades para los niños sino que concretarlas posibilitó escucharlos, favoreciendo en las estudiantes de nivel inicial la toma de conciencia acerca de la necesidad de aprender a escuchar a los niños, coincidiendo con García y Domínguez (2011) que este tipo de propuestas lleva tiempo porque es ir más allá de lo que expresan; es poder interpretarlos para ayudarlos a reflexionar y a acrecentar sus aprendizajes, es también desandar con ciertos estereotipos y poder comprender los procesos de pensamiento que acompañan a esa idea; para poder desenredarla.

Como equipo de trabajo sostenemos que estas instancias son enriquecedoras en el sentido que posibilitan no solo, en este caso en particular, indagar acerca de sus propias concepciones de ciencia, sino que las va posicionando frente a las perspectivas actuales de enseñanza, además de vivenciar un modo de aprender diferente a los transitados en sus trayectorias escolares; por otro lado considerar las ideas de los niños nos lleva a situarnos en una propuesta didáctica abierta y flexible que seguramente va a posibilitar un acercamiento significativo a los contenidos científicos a partir de la reconstrucción de las mismas.

Por lo expresado durante el desarrollo de este trabajo somos conscientes que modificar y/o reestructurar estas ideas es una tarea profunda que lleva un tiempo, por constituirse en un sistema, organizado y estructurado, muchas veces difíciles de modificar, en donde es necesario tener en cuenta también los procesos que dieron lugar a ellas; aun así consideramos que seguir sosteniendo desde la formación docente espacios que posibiliten conocerlas, expresarlas y re pensarlas es significativo para nuestras estudiantes en la medida que permita transitar nuevos modos de conocer que se puedan materializar en sus prácticas futuras.

## **Bibliografía**

- Liguori, L. y Noste, M. I (2005) Didáctica de las Ciencias Naturales. Aprender ciencias para enseñar sobre ciencias. Homo Sapiens. Pp 27-39
- Lorenzo, M. G. (2017). Enseñar y aprender ciencias. Nuevos escenarios para la interacción entre docentes y estudiantes. Educación y Educadores, 20 (2), 249-263. DOI: 10.5294/edu.2017.20.2.5
- Mahmud, M.C y Gutiérrez, O (2010) Estrategia de Enseñanza Basada en el Cambio Conceptual para la Transformación de Ideas Previas en el Aprendizaje de las Ciencias. Revista Formación Universitaria Vol. 3(1) Pp. 11-20
- García, M., Domínguez, R. (2014) “La enseñanza de las ciencias naturales en el Nivel Inicial”. Homo Sapiens - Pp 63 a 102
- Goncalvez, S., Segura, A., Mosquera, M. (2010) “Didáctica de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial”. Bonum. Pp 50-59
- Caamaño, A (Coord). (2011) Física y Química. Complementos de la formación disciplinar. Graó.
- Benia, I., Franco, M., Nieto, M., Sebé, S. (2013) Didáctica de las Ciencias Experimentales. Aportes y reflexiones sobre la educación en Química. Grupo Magro.



# **Creatividad en la enseñanza de la música del Nivel Inicial. Un estudio sobre prácticas docentes de Educación Musical**

**Lía Rosa Zilli**

**liarzilli@gmail.com**

**ISM FHUC UNL**

## **Resumen**

En el presente trabajo se expone el proceso de investigación, y los principales resultados a los que se arribó al estudiar prácticas creativas de enseñanza observables, identificables y evaluables, en tres docentes de música de la Educación Inicial de la ciudad de Santa Fe.

Las estrategias creativas de enseñanza musical que se postulan, se infieren desde una investigación cualitativa dentro de un estudio de caso instrumental y colectivo realizada en el año 2016-2017, en el marco de la tesis de Maestría en Didácticas Específicas (UNL). Dichas estrategias se relacionaron con el diseño de Secuencias Didácticas Flexibles y fueron consideradas desde los aportes Educación Experiencial en el currículum de la Educación Inicial. Los datos relevados (por medio de entrevistas, consultas de corpus documentales y observaciones de clases) se triangularon con fuentes bibliográficas sobre Psicología de la creatividad en Educación Musical y Didáctica General.

A partir del estudio sobre estrategias creativas de enseñanza musical por medio del juego, las experiencias sensoriales, la indagación sonora y la cons-

trucción a partir del error del alumno; se resignificó la importancia de la evaluación dentro de la planificación, como reflexión sobre la acción en las clases de música en la Educación Inicial. Finalmente, en las conclusiones de dicho trabajo se planteó la Propuesta de Secuencia Cíclica de Prácticas Creativas en Educadores Musicales, como aporte y modo de habilitar nuevos caminos que desafían la Educación Musical actual.

## Introducción

Desde la Ley de Educación Nacional N° 26206 (CFE, 2006) y de la construcción federal de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP de la Educación Inicial -2004)<sup>1</sup>, se enuncian diferentes situaciones de enseñanza que intentan promover variados modos de conocimiento musical en el nivel inicial; y que interpelan las prácticas actuales de la enseñanza musical en la educación inicial. Se incluyen y potencian desde la inclusión en los documentos curriculares, la percepción y búsqueda de posibilidades expresivas, la producción y exploración del lenguaje musical, y el reconocimiento de manifestaciones artísticas del contexto cultural (CFE - NAP, 2011, p. 20). Considerando la intención explícita de recuperar saberes previos que entrelacen “modos personales de ser, hacer, pensar y sentir” (NAP 2011, p. 14) se expresa la importancia de pensar, diseñar, y ofrecer condiciones y ayuda pedagógica adecuada para brindar por medio de la actividad creadora experiencias de aprendizaje significativo, producto de la interacción del mundo interno y externo de cada persona. Desde allí, la centralidad de este estudio, se circunscribe al estudio de prácticas creativas de la enseñanza en Educación Musical desde la reflexión acerca del planeamiento particular en el cuál se desarrolla la misma, donde los obstáculos más frecuentemente observados se presentan como el desfasaje entre objetivos manifiestos (aquellos que se concretan) y objetivos deseados (aquellos que anteceden la práctica).

Se postuló entonces desde nuestra hipótesis inicial, que una manera de superar aquel desfasaje manifiesto entre la conceptualización y reflexión sobre un objeto disciplinar y su correspondiente experticia en el hacer creativo musical, sería desde los aportes de la “Educación Experiencial” (construidos en dicha investigación y aplicados al objeto de estudio desde la definición y cen-

---

<sup>1</sup> La tesis defendida el 14 de diciembre de 2017 en la FHUC - UNL se tituló: “La enseñanza de la música en la Educación Inicial: un estudio sobre creatividad en las prácticas docentes”. Dirigida por la Dra. Ana Lucía Frega; miembros del jurado: Mg. Graciela Alonso, Mg. Laura Corral y Mg. Damián Rodríguez Kees.

tralidad relacional) en torno a las experiencias estéticas de Dewey (1934); los aportes del ciclo de Aprendizaje Experiencial - Reflexivo de Kolb (1984); los estudios y marco teórico en relación al enfoque experiencial y su inclusión dentro currículum de Camilloni (2013). Se consideraron los aportes de la Educación Experiencial entendida como estrategia de enseñanza con enfoque holístico dentro de cada currículum en particular que permite concebir el aprendizaje como resultado de una experiencia particular, relacionando el aprendizaje académico con la vida real, logrando en el proceso reflexivo la construcción de significado de dichas vivencias.

Por otro lado, se analizó la construcción de sentido en torno al conocimiento musical de las clases de nivel inicial como producto de estrategias de enseñanza diseñadas con enfoque articulador, que se efectivizan a partir del diseño de “Secuencias Didácticas Flexibles” (Giglio, 2013). A partir de las mismas, las actividades ideadas con determinados objetivos pedagógicos y medios, podían aplicarse durante un tiempo para lograrlos, de manera de posibilitar formularlas, adaptarlas, reformularlas y/o cambiarlas, y modificarlas según las diversas circunstancias (pp.77 – 86).

Ya que son las habilidades de razonamiento crítico y creativo aquellas que posibilitan aprender desde la experiencia, centrarse en la estimulación musical de la creatividad habilita miradas diversas. Entre ellas, el campo de la creatividad del docente, quien dispone de diversas secuencias posibles de enseñanza, constituyó una valiosa perspectiva de estudio en las clases de música del Nivel Inicial como puente para promover aquellos aprendizajes deseados.

## **Creatividad en la enseñanza de la Música**

Desde estudios generales sobre creatividad, Guilford (1971) analiza situaciones que motivan o bloquean a los individuos para emprender una producción creativa, y propone responder a dichos interrogantes desde el foco de estudio en torno a la enseñanza. Torrance profundiza en investigaciones en los entornos escolares generales (1970 – 1976), analizando e infiriendo características de la capacidad creativa y su desarrollo. Csikszentmihalyi (1998) desde las contribuciones acerca del proceso creativo, avanza demostrando que los actos de naturaleza creativa son una conciliación entre el pensamiento convergente y divergente. En la misma línea de estudio, se considera a la creatividad como parte de un proceso, asociada con una *conducta humana compleja* (Ruíz Gutiérrez, 2010) y que es entendida holísticamente como parte de un todo interdependiente que supone el involucramiento de condiciones de una perso-

na a través de articulados sucesos, etapas, niveles o hechos, que se despliegan y concretan para desarrollar la conducta creativa. Así mismo inscriben el concepto dentro de la categoría de: *ambiente propicio* (López Pérez, 1999), *situado y contextualizado* (Csikszentmihalyi, 1998), como parte de un *fenómeno sistémico*, más que individual.

En la Educación Musical Argentina, Frega (1980; 1999; 2005; 2006; 2007; 2014; 2015) exploró diversos recortes y situaciones problemáticas que posibilitaron establecer los marcos adecuados para estimular la creatividad en procesos de educación musical dentro del entorno escolar general. Describe en sus investigaciones las disposiciones humanas naturales bajo cuatro aspectos a considerar en las experiencias: creador, intérprete, auditor y crítico (capacidades latentes en cada persona); y susceptibles de desarrollar por medio de la enseñanza (Malbrán, 2010). Susana Espinosa reconoce a la creatividad como aquella facultad de la persona al permitirle resolver problemas de manera innovadora, “para ser creativos hay que ser libres (...) y esa libertad también hay que conducirla con técnicas y estrategias para que esa nueva idea pueda ser aplicable” (2013, p. 10).

Por lo expresado hasta aquí, se reconoce y analiza que existen diversos modelos de aprendizaje en relación a estudios del cómo se aprende creativamente; y desde esta investigación se persiguió el propósito de estudiar prácticas docentes creativas observables, identificables y evaluables; y desde allí inferir un modelo pedagógico que exponga estrategias de enseñanza creativas en la Educación Musical del Nivel Inicial.

La creatividad dentro de la didáctica de la educación musical posibilita analizarse desde diversas secuencias posibles de enseñanza: analizando, indagando, observando y describiendo estrategias y situaciones que impulsen a crear nuevas respuestas, combinando nuevas ideas sonoras, saliéndose de las rutinas, cuestionando supuestos o estereotipos, tolerando ambigüedades o variedad de respuestas musicales, brindando andamiajes o soportes sonoros sobre los cuales se construye conocimiento, entre otros; y desde los cuáles se posibilita repensar las miradas creativas de los docentes como “piedra de toque inicial”, de un cambio educativo real y posible.

## **Aportes de la Educación Experiencial al currículum de la Educación Inicial**

Cuestionándonos inicialmente ¿cómo orientar la estimulación musical de la creatividad en el nivel inicial, de manera didáctica y sistemática?, se estudiaron una serie de actividades en las que a partir de esa conexión con la práctica musical, se solicitaba a los alumnos que pongan en juego habilidades y conocimientos que poseían (o que eran facilitados por el docente) a prueba en una situación auténtica, y que luego por medio de la reflexión sobre la acción (acompañada y mediada por el docente) se evaluaban sus resultados para abordar nuevos desafíos o problemas posteriores.

La consideración de la educación experiencial dentro el currículum de nivel inicial (bajo la cual subyace el modelo de aprendizaje experiencial [Kolb, 1984], el cuál describe la adquisición de conocimientos cuando el alumno observa y reflexiona sobre una experiencia previa e integra esas reflexiones en acciones posteriores; organizado en un ciclo de cuatro etapas sucesivas: - “Experiencia concreta” (EC) - “Observación Reflexiva” (OR) - “Conceptualización Abstracta” (CA) - “Experimentación Activa” - EA), permitió entender que si el aprendizaje es favorecido desde la observación y la reflexión que se da sobre una experiencia previa, esto posibilita guiar acciones posteriores. Su consideración desde las estrategias musicales creativas del docente, es de vital influencia en el impacto sobre la enseñanza musical; en relación a la cantidad y calidad de las experiencias, y a la reconstrucción desde esa misma situación significativa ya adquirida como forma de retroalimentación.

La enseñanza del lenguaje musical del nivel inicial, convertido en experiencia directa desde los aportes de la educación experiencial (cantar, bailar, crear, escuchar) potencia y posibilita diversas formas de operar y de “hacer” con los variados tipos de conocimiento (declarativo y procedimental, Dowling, 1992); posibilitando desde la construcción didáctica de cada docente las diversas manera de conocer en música, que abarcan modos de percepción, producción y reflexión (Davidson y Scripp, 1992). Cada docente articula así sus propuestas de enseñanza y el contenido musical, habilitando el despliegue de un estilo particular, y de construcción didáctica creativa, habilitando “un proceso por el cual una vivencia o un conjunto de vivencias se convierte en “experiencia” y ésta en un aprendizaje” (Camilloni, 2013, p. 15).

## **Dimensiones para estudiar las secuencias didácticas flexibles en la enseñanza de la música en el Nivel Inicial**

Desde las diversas vivencias favorecidas en clases de música, las experiencias sonoras enfocadas sistemáticamente en la educación inicial deben asegurar el “desarrollo estético, perceptivo y expresivo en un contexto de igualdad de oportunidades” (D. G. C. y E., 2007, p. 203). Se destacan una serie de estudios de Giglio, vinculados a su tesis de doctorado (2010) e investigaciones desarrollada entre Suiza, Argentina y Brasil (2010, 2012, 2014), donde releva prácticas de enseñanzas innovadoras y creativas en el contexto de la formación docente que deben considerarse para desarrollar pautas de mejora en la educación musical. El autor estudia cinco momentos o dimensiones de las prácticas que apuntan a la innovación pedagógica centrados en la creatividad como el propósito del cambio. Entre ellas se destacan: la intención o propósito de cambio; la reacción de modificación con la posibilidad de predecir las prácticas creativas; la acción propiamente creativa desde el desarrollo de las funciones y competencias; la interacción social entre los individuos y las asociaciones de formación; y finalmente la adaptación y ajuste de prácticas o nuevos recursos tecnológicos para fines educativos creativos. Si bien estas dimensiones se estudiaron dentro de la formación docente a futuros maestros de música, se consideraron dentro de nuestro estudio como indicadores observables dentro de las características del docente creativo. Desde dicho aporte, se reflexionó sobre el papel central que se le asigna a la creatividad en el diseño de actividades que parten desde los documentos curriculares, pero que reconocen como variables fundamentales las intenciones de los docentes en las aportaciones didácticas, más que desde dichas actividades prescriptas.

**Algunos aportes desde el estudio de caso.** Selección de la muestra, tipo de indicadores observados y relevados, análisis de la data obtenida.

El criterio para seleccionar los docentes de música (n=3) contemplaron los pre-requisitos de: formación académica de grado (universitario), carrera docente realizada en nivel universitario (Profesorado de música), pertenencia institucional (5 años al menos) y antigüedad en el cargo como docente titular en Jardines independizados de la educación Primaria. La recolección de datos se realizó por medio del análisis que se obtuvo desde la lectura de planificaciones y corpus documentales, las entrevistas estructuradas y semi – estructuradas y las observaciones de clases a estos tres docentes de música del nivel inicial, para finalmente construir conocimiento didáctico acerca de de las prácticas de

enseñanza musical que expongan el desarrollo de la creatividad del docente, como estímulo para el aprendizaje musical.

Los datos del trabajo de campo se sometieron a un “análisis interpretativo” (Achilli, 2005, p. 40), desde donde la información dentro del proceso recursivo fue sometida a análisis crítico, contrastaciones, y triangulaciones; cuestión que posibilitó, la búsqueda de nexos conceptuales que construyeron y argumentaron el objeto de estudio, y así permitieron comprender los significados que producen los sujetos en dicho contexto estudiado. Así mismo, se establecieron comparaciones desde lo que dicen los docentes que hacen cuando realizan la planificación de sus propuestas de clase, y lo que sucede en las prácticas concretas de enseñanza (Edelstein y Coria, 1995).

Se utilizó para el análisis una herramienta para evaluar la actividad creativa denominada SCAMPER (Frega - García Thieme, 2005- 2006 -acrónimo de las voces inglesas «*substitute, combine, adapt, modify: magnify or minify, put to other uses, eliminate, reverse*», en castellano: sustituir, combinar, adaptar, modificar, magnificar o minimizar, poner en otros usos, eliminar, poner al revés). Desde dicha herramienta, se dispuso de descriptores objetivos y prácticos para estudiar las prácticas docentes en la conducción de los procesos creativos. Desde allí, se cotejaron las conductas observables o identificadas, con la lectura de planificaciones y posteriormente con las inferencias desde las entrevistas a los tres docentes. Se consideraron en su interpretación los cuatro criterios de estudios sobre creatividad de Guilford (1967), en relación a:

1)- *flexibilidad de ideas* (habilidad para reestructurar ideas y cambiar el flujo de una línea de pensamiento a otra, clasificables en categorías diferentes); 2)- *fluidez de ideas* (cantidad de ideas, respuestas o soluciones ante un problema concreto); 3)- *originalidad de ideas* (implica algo que sea distinto, soluciones infrecuentes, que no tiene precedentes); 4)- *elaboración de ideas*: capacidad para completar, llevar a cabo y/o concretar la respuesta.

Se postuló finalmente desde el presente estudio la *Propuesta de Secuencia Cíclica de Prácticas Creativas en Educadores Musicales*, que permite una integración holística de lo observado y estudiado en la clase de música de la educación inicial. Dentro de esta propuesta se consideraron aspectos centrales, que incluyen dimensiones a considerarse desde una revisión crítica, comprendiendo: EL JUEGO en las experiencias musicales y sensoriales – la construcción de conocimiento musical desde el ERROR del alumno – la INDAGACIÓN como estrategia creativa del docente – el uso del CUERPO como forma de acercamiento particular de cada persona a la música - la PLANIFICACIÓN como

construcción reflexionada y contextualizada “en” y “para” la creatividad – y la EVALUACIÓN entendida como punto de inflexión en las prácticas creativas de los docente.

### **Conclusiones: Propuesta de Secuencia Cíclica de Prácticas Creativas en Educadores Musicales**

En estos contextos tan complejos, cobró relevancia la idea de una educación integral que atienda diversas habilidades en los alumnos, y que posibilite el desarrollo multidimensional de los niños desde edades tempranas atendiendo sus diversas formas de aprehender y conocer el mundo.

Desde los aportes de dicha investigación se habilitan caminos posibles a recorrer y retomar; susceptibles de abordarse desde cualquier aspecto allí mencionado, y que no requiere de un tratamiento sucesivo fijo, ni del recorrido lineal de dicha secuencia. Se consideran en dichas conclusiones, el despliegue de las prácticas creativas que el docente realiza cuando: concibe el **juego** como estrategia articuladora que favorece el desarrollo de la imaginación, de la curiosidad, y de la diversidad de experiencias lúdicas; utiliza el **cuerpo** como vehículo de apropiación sensorial y musical, que habilita al alumno para favorecer el aprendizaje comprensivo de la música; incluye la posibilidad de abordar la **enseñanza a partir del error** habilitando multiplicidad de caminos y soluciones creativas ante estos problemas particulares que permiten construir conocimiento posterior. Por otro lado, cuando propone la **indagación** como estrategia entendida desde la posibilidad de acción, que tiende a la actitud crítica y revisionista en la apertura ante diversas experiencias musicales desde pensamiento creativo. Y finalmente cuando reflexiona sobre la **planificación** y los modos de **evaluar** en música (que necesitan repensarse desde un currículum) partiendo de las necesidades del contexto socio cultural, recuperando sus inquietudes y potenciando la creatividad en el aula; además cuando sistematiza algunas estrategias dentro del diseño de clases (unidades, proyectos, fichas para los alumnos, etc.) que configuran nuevas maneras de diseñar prácticas de enseñanza musical en la Educación Inicial.

### **Bibliografía**

Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículum universitario. En Menéndez y otros, *Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 11-21). Santa Fe: UNL.

- CFE (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206
- CFCyE. y Ministerio de Educación de la Nación (2004) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Educación Inicial*. 2ª edición: octubre de 2011. Buenos Aires.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creatividad: Flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Nueva York, Nueva York: HarperCollins
- Davidson, L. y Scripp. L. (1992). Surveying the coordinates of cognitive skills in music. Estudio de las habilidades cognitivas en Música. En Colwell, R. (ed) *Handbook of research on music teaching and learning*. Chapter 25: 392-413. New York, USA: Shimer Books. Traducido por Carmen Fernández.
- Dowling, J. (1993). *Conocimiento Procedimental y conocimiento declarativo en educación y cognición Musical*. Traducción: I. Martínez. Bs. As.: Conservatorio Alberto Ginastera.
- Edelstein, G y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Espinosa, S. (2013). La creatividad como camino para la creación musical. Aprender haciendo, hacer jugando, jugar creando. En *Artes integradas y educación, punto de interacción creativa: libro 3*. Bs. As.: Ediciones UNLa – Universidad Nacional de Lanús.
- Frega, A. (2007). *Educación en creatividad*. Bs. As.: Academia Nacional de Educación.
- (2009). *Creatividad y Educación Musical*. N°13. pág 10 a 31. Madrid. Recuperado de: [www.creatividadysociedad.net](http://www.creatividadysociedad.net) (fecha de consulta febrero 2014).
- (2010). *Evaluar experiencias de creatividad musical en el aula: informe sobre una línea de investigación*. Porto Alegre, Brasil: *Revista da ABEM*, v24, 13-24.
- (2013). *Creatividad en enseñanzas artísticas*. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1), pp. 6–8
- Giglio, M. (2010). *Colaboración creativa y musical entre alumnos y acciones de sus docentes en contexto escolar: síntesis de una investigación*. Tese (Doutorado em Educação). Universidad de Neuchâtel, Suiza. (Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14916/8412>)

- Em ReVista, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012, fecha de consulta: marzo 2015)
- (2013). *Five dimensions to study teacher education change for improving musical creative learning*. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1), pp. 80-89.
- (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar: desarrollo y observaciones de una propuesta pedagógica desde la educación musical*. Santander, España: Ed. Universidad de Cantabria.
- Guilford, J. P. y otros (1971). *Teachers and the learning process* En español: Creatividad y Educación (1978). Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice–Hall.
- López Pérez, Ricardo (1999) *Prontuario de la creatividad*. Chile: Universidad Educares, Bravo y Allende.
- Malbrán, S. (2009). *La creatividad de los maestros y la educación musical*. Rev. Creatividad y Sociedad n°13. Pág. 80 a 105. Madrid, Recuperado de [www.creatividadysociedad.net](http://www.creatividadysociedad.net)
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Agosto 2007). *Una política de estado para la educación santafesina*. (documento de consulta) Santa Fe construye su Ley Provincial. (Noviembre 2007) *Síntesis Final - Propuesta de Articulado para el anteproyecto de Ley*: Imprenta Oficial.
- Ruiz Gutiérrez, S. (2010). *Práctica educativa y creatividad en educación Infantil*. Tesis de doctorado. Universidad de Málaga. Recuperado (enero 2016): <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4618>
- Torrance, E. P. (1970). *Desarrollo de la creatividad del alumno*. Trad. Rodolfo Schwarz. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creadora*. Madrid, España: Ed. Marova.

**EJE 3: Infancias, perspectivas y sentidos.  
Infancias: debates epistemológicos,  
teóricos y pedagógicos**

---



# Infancias, Medios y Escuela: articulación y nuevos desafíos

**Marina Barbabella - Marta Navarro - Silvia Hafford**

marinaba@jetband.com.ar

FACE-UNCo

## Resumen

El presente trabajo fue elaborado a partir de dos proyectos de investigación en los que abordamos la relación de los niños y niñas con la televisión, específicamente con los Dibujos Animados. El desarrollo de estas indagaciones permitió aproximarnos a conocer lo que ellos eligen mirar en la pantalla, el por qué de estas elecciones, los personajes que escogen como sus preferidos, y como los representan en los juegos y dibujos, así como las valoraciones y juicios que elaboran de esta oferta televisiva. Si bien el foco de ambos estudios estuvo centrado en escuchar lo que los niños y las niñas tienen para decir en su condición de telespectadores de estos productos culturales, la inserción en las escuelas y el testimonio de los docentes nos permitió identificar el lugar que ocupa la televisión en estos escenarios escolares. Los maestros conocen muy poco y a veces ignoran los programas que sus alumnos miran, y pese a que la experiencia de ver televisión forma parte de sus vidas cotidianas y de su bagaje cultural no es usual que sobre el tema se les pregunte.

Integrar estos consumos televisivos en propuestas pedagógicas que posibiliten generar una mirada crítica frente a los medios, es un desafío para las instituciones, particularmente para los docentes y un compromiso que la universi-

dad debe asumir en las instancias de formación y de actualización profesional, contribuyendo a repensar las subjetividades actuales y profundizando la relación entre el campo de la educación y la comunicación.

Palabras Clave: Dibujos Animados-Educación-Niños-Práctica Docente-Televisión

## **Introducción**

El presente trabajo da cuenta de algunos hallazgos y reflexiones que surgen a partir de dos proyectos de investigación desarrollados en los últimos 8 años: *El juicio moral y estético del niño/a como espectador de Dibujos Animados*” y “*Los Dibujos Animados y las Series televisivas en la vida cotidiana infantil*”. Ambos tuvieron como objetivo indagar la relación de las infancias y la televisión desde una línea investigativa centrada en los niños como telespectadores en relación a sus prácticas de consumo televisivo, conocer lo que los chicos eligen mirar en la pantalla, el por qué de estas elecciones, los personajes preferidos, y como los representan en los juegos y dibujos, así como las valoraciones y juicios que elaboran de esta oferta televisiva. Aunque ambos estudios se centraron en escuchar a los niños, la inserción en las escuelas donde realizamos el trabajo de campo y el testimonio de los maestros respecto a sus visiones sobre los nuevos medios tecnológicos -particularmente la televisión- nos permitió identificar el lugar que ésta ocupa en estos escenarios escolares. Pudimos constatar que los maestros conocen muy poco y a veces ignoran los programas que sus alumnos miran, y pese a que la experiencia de ver televisión forma parte de sus vidas cotidianas y de su bagaje cultural no es usual que sobre el tema se les pregunte. Integrar estos consumos televisivos en propuestas pedagógicas que permitan generar una mirada crítica frente a los medios, es un desafío para las instituciones escolares, particularmente para los docentes y un compromiso que la universidad debe asumir en las instancias de formación y actualización profesional, contribuyendo a repensar las subjetividades “mediáticas” actuales y profundizando la relación entre el campo de la educación y la comunicación.

## **Algunas notas sobre las investigaciones**

Elegimos la televisión porque en nuestras sociedades contemporáneas los pequeños tienen un vínculo bastante afectivo con ella y pasan muchas horas frente a la pantalla, (Dotro, 2007), compartiendo con el juego y el deporte gran parte del tiempo dedicado al ocio. Los niños se han convertido en un

“nicho” de mercado cada vez más importante (Buckingham, 2008) y la compleja relación que establecen con este objeto cultural fue y sigue siendo tema de preocupación, polémica y debate.

En la primera de nuestras investigaciones el objeto de estudio se centró en los juicios de orden moral y estético que los niños formulan de estos programas, para lo cual indagamos cuáles son los Dibujos que prefieren, cómo justifican sus preferencias y su gusto y las valoraciones, que realizan sobre el contenido y los personajes. La franja etárea objeto de estudio fueron niños de 4 a 11 años y la metodología fue una entrevista de tipo clínico crítico. Los Dibujos favoritos resultaron ser: Phineas y Ferb, Los Padrinos Mágicos y Tom y Jerry. Al interrogar a los niños por qué les gustan, aparecen como recurrentes respuestas que se fundamentan básicamente en tres criterios:

- **el entretenimiento y la diversión**, justifican el gusto sólo por el placer que les produce mirar el Dibujo: “*es gracioso*”, “*es divertido*”, “*me hace reír*”.
- **los aspectos dinámicos de la tira**: el gusto se asienta en el dinamismo de las acciones que se suceden en cada episodio de los Dibujos Animados y las Series: “*porque luchan*”, “*porque hacen acrobacia*”, “*porque bailan y cantan*”.
- **los atributos de los personajes**: justifican el gusto por las características de los personajes, ya sea físicas, que son los predominantes, o psicológicas.

Existen diferencias entre los niños más chicos y los mayores en el modo de justificar el gusto y de valorar las narraciones y los personajes, que se traducen en un aumento de los niveles de reconocimiento de la complejidad de los relatos. Es de destacar que prevalecen criterios de orden moral sobre los de orden estético para valorar la trama y a los personajes. Los valores que los niños rescatan de los dibujos animados con mayor frecuencia, son la amistad, la creatividad y la inteligencia. Todos los niños entrevistados, aún los del Nivel Inicial, establecen una clara diferencia entre el mundo de ficción que les plantean las series animadas y la vida real, poniendo en tensión la idea de una asimilación lineal de lo que ven en la pantalla, distinción que como dice Buckingham (2002) suele estar ausente en los debates públicos y educativos en particular.

En el segundo proyecto el propósito fue indagar si los productos culturales que ofrece la televisión destinada al público infantil se manifiestan la vida cotidiana de los niños y niñas, en actividades como los juegos y los dibujos espontáneos, así como en las narraciones orales y escritas que los niños producen. La muestra estuvo constituida por 140 niños del primer ciclo, pertene-

cientes a dos escuelas primarias de la ciudad de Cipolletti, Provincia de Río Negro, ubicadas en dos sectores socio-culturales diferentes. Metodológicamente aplicamos una entrevista semi-estructurada y una técnica de dibujos; la observación de juegos durante los recreos y una entrevista a los docentes de todos los grados. En las *entrevistas*, a los niños encontramos que el espectro de consumos televisivos que mencionan es muy amplio. Si bien el 90% prefieren los Dibujos Animados miran otros programas, de distintos géneros: ficción, películas, deportes, documentales, reality aún aquellos no destinados al público infantil, por caso *Show Match*, *Susana Giménez* y *Casados con hijos*, que suelen mirar las familias. Los varones mencionan recurrentemente el fútbol, señalando que lo hacen en compañía de sus padres, también películas de terror y documentales como *Animal Planet*. En el caso de las niñas mencionan que miran novelas con sus mamás. En cuanto a preferencias “Los Simpson” aparecieron en primer lugar, seguido del canal “Paka Paka”, al que identifican como un programa, siendo Zamba el personaje más nominado por los niños. En el tercer puesto de preferencia está “Dragon Ball Z” y por último “Tom y Jerry”, sobre todo en los niños más pequeños. Por su parte, la serie más elegida fue “Violeta”, y casi exclusivamente por las niñas. Cabe aclarar que en el momento que se llevaron a cabo las entrevistas, años 2013 y 2014, esta serie estaba en todo su apogeo.

En las *observaciones de juegos* identificamos un predominio de los juegos tradicionales como la mancha en diferentes versiones, la rayuela, las escondidas y saltar a la soga. No registramos juegos que emulen programas televisivos a excepción de Dragón Ball Z. en el caso de los varones, y en el caso de las niñas, imitaciones de las modelos de un programa que emite una emisora local relacionado con la moda.

La *técnica de dibujo*, tuvo como propósito conocer si en la representación gráfica se reflejaban elementos de los programas que los niños señalaron como sus preferidos en las entrevistas, para lo cual les pedimos que hiciera un dibujo que libremente eligieran y luego que dibujaran algo vinculado con la Televisión. En los dibujos espontáneos encontramos algunas diferencias entre mujeres y varones. Si bien todos dibujan elementos de la naturaleza, propios de la primera etapa del dibujo infantil, en los diseños de los varones aparecen particularmente representaciones de canchas de fútbol y figuras humanas que representan a jugadores famosos como Ronaldo y Mesí, como así también vestimenta de los clubes. Cabe señalar la influencia del contexto dado que al momento de la realización de este trabajo de campo se desarrollaba la Copa

América de fútbol. En los dibujos de las niñas predominan las figuras humanas que representan a las Hadas y las princesas, acompañadas de elementos decorativos de la naturaleza. Los dibujos con consigna se vinculan mayoritariamente con Dibujos Animados. Aparece recurrentemente Dragon Ball Z, un porcentaje alto de niños dibujaron a Gokū -personaje de este Dibujo-, Toy Bonnie y Bill de Gravity Falls. Estos héroes que los niños eligen están dotados de poderes mágicos fantásticos, y pertenecen al mundo de lo imaginario y de la irrealidad. Se evidencia, como señala Propper (2007) que los superhéroes siguen siendo un gran atractivo para los pequeños, *“Héroes hubo siempre. Desde hace miles de años los diferentes pueblos veneraron a ciertos personajes que se destacaron sobre los demás y los endiosaron adjudicándoles virtudes y transmitiendo de generación en generación sus grandes hazañas”*. En una de las escuelas es alto el porcentaje de niños, tanto varones como mujeres que dibujan a Zamba del canal Paka Paka, es de destacar que en esa escuela en particular se trabajan contenidos curriculares, tomando como recursos didácticos videos de este programa televisivo. Encontramos también algunos dibujos sobre personajes de telenovelas, que pertenecen a niños de hogares que comparten la programación con el resto del grupo familiar.

Los personajes de princesas y hadas siguen siendo los más atractivos para las niñas como los superhéroes para los varones aunque en versiones renovadas. Este estereotipo de género tan arraigado culturalmente aparece claramente en estas preferencias de los niños, los superhéroes los varones y las princesas las mujeres. Si bien en el diálogo con los chicos la mayoría su predilección por Los Simpson, curiosamente en ningún caso apareció reflejada esta preferencia en la representación gráfica.

Las entrevistas a los docentes fueron reveladoras e interesantes, dado que mostraron el lugar que el mercado y los medios de comunicación, particularmente la televisión ocupa en estas escuelas. Coinciden los maestros en que los juegos más frecuentes son los tradicionales, y raramente aquéllos que incluyan elementos de la programación televisiva, salvo excepciones donde tematizan elementos de Dragon Ball Z. En lo que sí aparece la presencia de productos derivados de la televisión es en objetos que traen de sus casas, como muñecas, autitos, y también cartas y figuritas para intercambio. En el caso de las niñas los elementos televisivos se observan en la representación teatral: se pintan, actúan, cantan y bailan como Violeta y las nenas más grandes *“a veces vienen vestidas de Violeta”*. En cuanto a los varones, representan en los dibujos espontáneos figuras de superhéroes, como el Hombre Araña y Batman. Pero donde

más reconocen una fuerte presencia de la televisión es en la ropa, útiles y accesorios escolares. En las niñas, se destaca la figura de Violeta y princesas, en niños, de equipos de fútbol y de distintos Dibujos Animados. Estrategias propias del merchandising que ligan los programas televisivos a una variedad enorme de productos de la industria cultural.

En el caso del *lenguaje*, el uso de palabras propias del español neutro, presentes en muchos Dibujos Animados, como “cometa”, “pastel”, y tantas otras, sólo ocurre en casos aislados.

Pudimos constatar, que en general, los maestros conocen poco y a veces ignoran lo que sus alumnos consumen en la televisión, en su mayoría dijeron desconocer lo que miraban, y no es usual que les pregunten y comenten lo que miran, y cuando lo hacen es por una iniciativa personal y no por una acción sistemática concertada desde la institución. Como afirma Morduchowicz (2001): *Los docentes suelen reconocer sus propias dificultades para integrar a la clase los comentarios, los aportes y los saberes previos de sus alumnos. El desconocimiento respecto de los gustos mediáticos de los chicos influye en esta dificultad.* Encontramos que casi todos tienen una visión muy crítica de la televisión, argumentando que muchos de los problemas de comportamiento de los niños se debe a la “mala influencia de la televisión”, de la que ellos “copian” conductas, lenguaje, actitudes, que se manifiestan en determinados “códigos” en el trato entre pares, en sus juegos agresivos y hasta en su apatía, que incide en forma directa sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar. La principal preocupación de los entrevistados son las horas de exposición de sus alumnos frente a la pantalla. Están convencidos que los niños se identifican con las escenas y personajes que transmiten altos grados de violencia y que los lleva a imitar actos violentos. Subyace la idea de una relación unidireccional de causa-efecto entre la televisión y el público infantil y la concepción de un niño pasivo, permeable, dúctil, y maleable. Esta *visión tradicional y conservadora de la infancia en la que los niños son considerados víctimas y pasivos receptores de las intenciones controladoras y manipuladoras de los adultos... es una sobre simplificación de la relación que entablan los niños con los medios de comunicación* (Buckingham, 2002). A esta idea de un niño universal se añade la concepción de la universalidad de la acción mediática, en cuanto prescinde de la singularidad de los niños, ignora que los receptores no son todos iguales y que no absorben los mensajes de manera pasiva, tal cual se emiten, lo que implica no tomar en cuenta el contexto familiar y social, las interacción con los pares, la experiencia de vida y las mediaciones de los adultos que los rodea. (Morduchowicz, 2010; Minzi, 2011).

## Televisión: retos al quehacer escolar y a la formación docente

La programación televisiva y la publicidad que la acompaña ponen a los pequeños muy tempranamente en contacto con una inmensa variedad de productos que invaden sus vidas, constituyendo la cultura contemporánea del consumo. Sin embargo la escuela sigue manteniendo una importante distancia con los medios de comunicación en general y con la televisión en particular. Al respecto Morduchowicz, (2001) afirma que *entre el amor y el espanto, este vínculo se ha movido más cerca de la desconfianza, la acusación y la condena que de la aceptación y el reconocimiento*. Los estudiosos del tema coinciden en señalar que las razones de este “divorcio” son múltiples y obedecen a la complejidad del fenómeno, *del que intervienen procesos de distinto orden: económico, técnico, pedagógico, político, social, cultural y subjetivos y hasta cuestiones de orden psicológico que con poca frecuencia se abordan*. (Minzi, 2011). A nuestro criterio un papel relevante en este desencuentro es, por un lado, las representaciones que los docentes tienen de las tecnologías de la información y la comunicación, y particularmente de la televisión, en general signadas por una escasa legitimidad y con una valoración negativa. Esto explica, la indiferencia y hasta a veces la sanción respecto de los comentarios que los alumnos realizan sobre la oferta mediática (Morduchowicz 2001). Por otro lado, la falta de una formación docente básica en el conocimiento de cómo utilizar los medios en la clase y el análisis crítico respecto de ellos. En general, en los planes de estudio de las instituciones formadoras de docentes de los distintos niveles de educación esta temática sigue siendo una asignatura pendiente en las currículas, o a lo sumo reducida a un lugar marginal. Esta carencia opera como uno de los principales obstáculos a la hora de incorporar los contenidos de la programación televisiva en el trabajo cotidiano del aula.

Maestros y niños construyen una relación diferente con la televisión. Al decir de Vasen (2008) los contrastes que encontramos en la escuela de hoy, es entre niños *predominantemente-* aunque no sólo- configurados de una manera que podríamos llamar “subjetividad mediática” y maestros configurados más en una subjetividad estatal o ciudadana. En este contexto mediático excluir a las infancias de los flujos del consumo no es una opción, por el contrario, como afirma Minzi (2011) el camino consiste en acercarse a los procesos de construcción de significado que realizan niños y niñas porque permite no sólo reconocerlos en su identidad sino generar propuestas pedagógicas situadas que respeten y garanticen sus derechos. Es responsabilidad de la escuela como institución y la de sus maestros de educar en una mirada crítica hacia los me-

dios ya que en definitiva se trata nada más y nada menos de formación ciudadana. Como afirma Ferres (1994): *...a menor educación, más ocio incontrolado, y por lo tanto más tiempo de exposición al medio; pero también porque la educación proporciona pautas para un consumo racional y crítico.* Una educación para la televisión debe convertirse en una opción pedagógica de modo que esas “otras textualidades” propias del siglo XXI se conviertan en legítimos contenidos de la enseñanza para hacer de los medios un vehículo de conocimiento y no sólo de información. Ya en un texto del año 1995 Giroux afirmaba.... *aquellos textos que dominan la cultura de los niños, incluyendo las películas animadas de Disney, deben ser incorporados en las escuelas como objetos serios de conocimiento social y análisis crítico* (Giroux, 1995, citado en Bacher, 2012).

Estos desafíos que enfrentan las escuelas hoy también interpelan a la universidad pública. Como docentes responsables de la formación de profesores y como investigadores en este terreno no podemos permanecer ajenos a los debates actuales de un tema tan interesante como problemático, tal es el papel que juegan los medios de comunicación en el cotidiano infantil. El diálogo y el intercambio entre instituciones del sistema pueden contribuir a la articulación entre la cultura pedagógica escolar y la cultura tecnológico comunicacional. Y así achicar las fronteras *entre el mundo cotidiano y el universo escolar, entre la cultura de la casa y la cultura de la escuela.* Es necesario y perentorio revisar la formación de nuestros estudiantes, “aggiornándola” a los tiempos que corren y de cara a las infancias que habitan hoy las escuelas, a las nuevas maneras de ser niños en el mundo actual.

Problematizar sobre los procesos de apropiación simbólica que las personas hacen medios tecnológicos y de comunicación y reconocer los rasgos de un contexto cultural edificado desde la sociedad de consumo, nos ayuda a comprender el rol y función de la educación formal en los tiempos que corren. Rasgos y funciones que no son los de la Modernidad que le dio origen como dispositivo eficaz. (Minzi, 2017).

Acompañar a las escuelas en un proceso de mayor comprensión acerca de los medios en general, y de la televisión en particular, de sus saberes y de su potencial educativo, constituirá sin duda un aporte al desarrollo profesional de los maestros y su práctica en el aula. Como señala Bacher (2012) *si existen maestros capaces de cuestionarse lo heredado, capaces de cruzar fronteras, entonces sigue viva la esperanza.*

## **Bibliografía**

- Buckingham, David (2002): *Crece en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*. Madrid. Ediciones Morata.
- Bacher, S. (2012): *Tatuados por los medios. Dilema de la educación en la era digital*. Paidós. Bs. As.
- Dotro, Valeria (2007): *La infancia entre la inocencia y el mercado*. Conferencia.
- Duek, Carolina (2012): *El juego y los medios. Autitos, muñecas, televisión y consolas*. Prometeo Libros. Bs.As.
- Ferres, Joan (1994): *Televisión y Educación*. Barcelona. Paidós.
- Minzi, Viviana (2011): *De la transmisión a la comunicación: una clave para acercar a la escuela a la "sociedad del conocimiento"*, en *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico*. Da Porta Eva (comp).
- Morduchowicz, Roxana (2001): *A mi la tele me enseña muchas cosas. La educación en medios para alumnos de sectores populares*. Paidós. Bs.As.
- Morduchowicz, Roxana (2010): *La TV que queremos. Una televisión de calidad para chicos y adolescentes*.
- Propper, Flavia (2007): *La era de los Superniños. Infancia y Dibujos Animados*. Alfagrama Ediciones. Bs. As.
- Vasen, Juan (2008): *Las certezas perdidas. Padres y Maestros ante los desafíos del presente*. Paidós. Bs.As.



# “Trastornos psicológicos en los niños y la disposición para el aprendizaje”

Soledad Eguiguren - Pamela Franco - Lucía Beltrame

eguiuren\_6@hotmail.com

UADER – FHAYCS

## Resumen

El trabajo aborda a las infancias en el contexto actual del Campo Educativo, en donde se requiere el desarrollo e implementación de nuevas estrategias contextuales para abordar la multiplicidad de factores que intervienen en el acto educativo, a fin de garantizar la Inclusión Educativa. Específicamente de aquellos niños que presentan perturbaciones psicológicas graves, y que requieren respuestas singulares de acuerdo a la disposición a los aprendizajes que presentan.

Sostuvimos que la labor docente puede tener un resultado distinto si éstos contarán con conocimientos sobre los elementos psicodinámicos que determinan las conductas y las disposiciones psicológicas para aprender que los niños presentan en la escuela y ante los procesos de aprendizaje. Nos referimos a que una información acotada, precisa desde la perspectiva psicoanalítica de la Escuela Inglesa posibilitaría comprender mejor lo que le sucede al niño, abriendo a una mirada integral, revisión de sus prácticas didáctico-pedagógicas y docentes, habilitando a que se generen nuevos aprendizajes significativos para su formación. En la medida que el docente se sienta más contenido, por

un marco teórico que le permita comprender mejor lo que le sucede a un niño, estará en mejores condiciones para contenerlo.

En ese sentido, propusimos al final del trabajo llevar adelante un seminario optativo desde la Cátedra Teoría Psicoanalítica Escuela Inglesa en donde podamos brindar formación teórico-práctica a los docentes sobre los trastornos psicológicos en los niños y su manifestación en la conducta y en el aprendizaje, etc.

### **Trastornos psicológicos en los niños y la disposición para el aprendizaje**

“Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar.”

(Freud, S., 1937, p. 249).

El encuentro nos ha convocado a pensar a las infancias en el contexto actual del Campo Educativo, en donde la escuela, como agente de sociabilización, se ha propuesto integrar e incorporar a aquellas personas que poseen capacidades diferentes y condiciones particulares, intentando afianzar las bases de una sociedad más democrática, con mayor aceptación y participación de las diferencias.

Esta nueva disposición de la escuela, como de la sociedad para integrar lo diferente se vio favorecida por el advenimiento de la infancia como entidad, que en el último siglo comenzó a ser mirada, estudiada y discriminada del mundo adulto; y que posibilitó un gran desarrollo teórico en cuanto a la comprensión de la dimensión psicológica de los seres humanos y la captación respecto de la importancia que tienen los primeros años de vida y los primeros vínculos para el desarrollo psicológico.

Con esta nueva función social, se plantea una nueva situación para la escuela, acompañada de una gran complejización del objeto de estudio sobre el que recae su accionar. En este contexto acordando con esta perspectiva -función social-, como profesionales abocadas a la tarea terapéutica de asistir a los niños, consideramos que las problemáticas que interpelan a las prácticas didáctico-pedagógicas y docentes tienen origen en los emergentes propios de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también aquellas provenientes de las trayectorias escolares singulares de los estudiantes en las que se pueden observar manifestaciones de la conducta y disposiciones diferentes para la

adquisición de aprendizajes en los niños, de acuerdo a su desarrollo psicológico particular.

Se plantea así el desafío de desarrollar e intervenir con estrategias contextuales y significativas pensando en el entramado en que se sitúa el acto educativo en su complejidad, a fin de garantizar la Inclusión Educativa, que requiere observar y trabajar sobre la multiplicidad de factores que intervienen, interpellando la existencia de saberes fragmentados y especializados, y de este modo mejorar las condiciones de trabajo, tanto para los docentes como para los niños y sus familias.

Los psicólogos que trabajamos con niños, somos observadores y partícipes de los severos inconvenientes que atraviesa la escuela, la familia y los niños en la actualidad sobre todo en el inicio escolar frente a esta complejidad, y más aún cuando surgen perturbaciones psicológicas que afectan de diferentes maneras la posibilidad de los niños de incorporarse a las escuela (no pueden permanecer el tiempo que la escuela demanda fuera de un ámbito de especial contención, no pueden prestar la atención suficiente para incorporar los conocimientos que se imparten, presentan conductas agresivas y/o desafiantes), aún siendo niños con un nivel de inteligencia adecuado para adquirir conocimientos formales e incluso, muchas veces, superior a la media.

Es la escuela, los docentes los que deben contener a los niños con estas necesidades educativas diferentes y cuyas capacidades pueden diferir significativamente, ya que están producidas por causas de diversos orígenes y se manifiestan de diferentes formas, van en sus inicios desde afectar el área motriz, lo cognitivo y/o lo afectivo, pero, finalmente la existencia de una estas causas altera la subjetividad total de un niño y de su familia. La tarea de integrar-enseñar de acuerdo a necesidades específicas en las trayectorias, se torna entonces titánica para los docentes, aun dejando de lado los problemas que implican las diversas crisis económicas e institucionales que la sociedad argentina atraviesa y ha atravesado. Creemos que la labor puede tener un resultado distinto si los docentes tuvieran conocimientos sobre los elementos psicodinámicos que determinan las conductas y las disposiciones psicológicas para aprender que los niños presentan en la escuela y ante los procesos de aprendizaje. Nos referimos a que una información acotada, precisa desde la perspectiva psicoanalítica de la Escuela Inglesa posibilitaría comprender mejor lo que le sucede al niño, abriendo a una mirada integral, revisión de sus prácticas didáctico-pedagógicas y docentes, habilitando a que se generen nuevos aprendizajes significativos para su formación.

En este sentido, sin profundizar en los conceptos teóricos centrales del Psicoanálisis de la Escuela Inglesa, expresamos que desde esta Escuela concebimos que el psiquismo humano posee diferentes modos de funcionamiento, en principio encontramos el modo neurótico y el modo psicótico y en los últimos tiempos, se ha desarrollado la hipótesis teórica de modos autistas.

Estos modos de funcionamiento, interactúan en la personalidad -algo de cada uno de ellos tenemos todos los seres humanos- pero el funcionamiento total de la personalidad es a predominio de uno de ellos; el modo de funcionamiento que organiza y comanda la personalidad es el que define el cuadro psicológico general de una persona.

El predominio de una de las formas de funcionamiento por sobre la otra, implica diferencias en cuanto al juicio de realidad, este está constituido por el nivel de captación de una persona en lo que respecta a su conocimiento introspectivo en cuanto a que existe una realidad externa y una realidad interna, dicho conocimiento introspectivo reclama la disminución de la omnipotencia infantil, tal disminución es un logro que se va dando de manera paulatina en el desarrollo en relación al inicio de la vida. En los niños que poseen entre 5 y 7 años de edad que no han podido acceder a este logro en el desarrollo emocional observamos el imperio de la fantasía, siendo el mundo interno, la realidad psíquica el que impera por sobre la realidad fáctica.

Hacemos hincapié en la noción de juicio de realidad porque creemos que el establecimiento adecuado del mismo, si bien es relativamente variable en los niños, es indispensable para el inicio escolar y el aprendizaje formal.

Por lo expresado anteriormente, hacemos mención que la descripción de los cuadros psicológicos que intentaremos realizar aquí, se refieren a la descripción del predominio de formas de funcionamiento mental, que no es excluyente de la existencia de las otras formas de funcionamiento y su esporádica expresión en la conducta.

Creemos entonces que los niños de 5 a 7 años que ingresa al nivel inicial, en condiciones para aprender y adaptarse a la escuela, sin grandes inconvenientes, son aquellos en los que priman formas de funcionamiento mental neuróticos, es decir que han atravesado por una buena experiencia de apego y separación con sus objetos primarios (madre-padre) y, han organizado psicológicamente el triángulo edípico, regulando desde esta organización los roles sociales y su relación con la autoridad y con los pares; han dominado, en alguna medida, las relaciones de rivalidad y celos; la sexualidad infantil ha sido o está siendo reprimida, se ha establecido o se está estableciendo el período de

latencia. Esta situación permite al niño un estado mental en el que es apto y se encuentra ávido de realizar aprendizajes formales que implican sublimaciones que lo alivian en cuanto a estados de tensión; para estos niños la educación es un aliado para su crecimiento mental.

Los niños en los que prima un funcionamiento psicótico, presentan grandes problemas para adaptarse al ámbito escolar, no han establecido formas de funcionamientos mentales que les permitan lidiar con los grandes montos de ansiedad que padecen, se refugian en fantasías muy omnipotentes que les impiden tomar contacto con la realidad externa de manera más firme, expresan estallidos de ira, y tienden a vivir los hechos del mundo externos desde su propia fantasía, dando lugar a estados de desconcierto en el observador, suelen presentar déficit de atención e inclusive, algunos trastornos de lo que se ha dado en llamar oposicionismo desafiante, son manifestación de este tipo de funcionamiento.

Las condiciones para al aprendizaje están severamente perturbadas, sin embargo, son niños que no dejan duda sobre su nivel de inteligencia y sobre su intención de conectarse con otros, aunque su pensamiento está perturbado.

En el funcionamiento autista, no solo hay falta de contacto con la realidad externa, sino también, superficialidad; la persistente falta de interés en la socialización, la superficialidad de esta conducta explica la contradicción entre el desinterés en el mundo externo y la hipersensibilidad a los ruidos y al modo de ser tratados. Los niños en los que prima el funcionamiento autista son muy asiduos a movimientos estereotipados experimentados junto a intensísimas fantasías omnipotentes, que les impiden cualquier contacto con todo aquello de la realidad externa que señale la separación con el objeto primario (madre). Cabe destacar que en general, en los cuadros de autismos, no tan severos, se observan momentos en que las defensas autistas no están tan activas y se pueden ver conductas de otro orden que permiten un mejor contacto personal y con el aprendizaje. Los niños autistas no tratados evolucionan hacia un déficit de su cognición severo, debido a que los estados autistas impiden el desarrollo de la mente y producen deterioros, sobre todo por falta de estímulos adecuados provenientes del mundo externo, provocando falta de desarrollo del mundo interno, lo que implica no tener con qué hacer contacto con el mundo externo y los otros.

El deterioro cognitivo también es visible en niños con predominio de funcionamiento psicóticos, pero en ellos se observan más fenómenos de distor-

sión del pensamiento y proliferación del mundo de la fantasía que alteran la capacidad pensar creativamente.

Los niños que padecen trastornos psicológicos graves y que presentan un buen nivel de inteligencia son cada vez más en nuestra sociedad, ya sea porque nuestra sociedad produce más trastornos psicológicos graves o bien porque son mejor diagnosticados y discriminados de los niños que padecen debilidad mental, la hipótesis puede ser una u otra, lo cierto es que la escuela intenta dar una respuesta a esta problemática específica a través del modelo de la integración. Pero integrar a estos niños, como ya hemos mencionado, implica un saber particular sobre ellos para brindarles condiciones de contención, con el fin de establecer el tiempo que necesitan para restablecer su salud mental; dado que hoy contamos con medios terapéuticos que nos permiten, en una gran cantidad de casos, trabajar sobre condiciones psicológicas para que estos niños puedan desarrollar su salud mental y reacomodar, en alguna, medida los conflictos que sustentan sus trastornos.

Sostenemos que este saber que mejoraría las condiciones de aprendizajes en las trayectorias educativas singulares de los niños que presentan cuadros psicológicos graves con necesidades educativas especiales no debe provenir de un especialista externo, sino que a partir de la información y el intercambio de los profesionales -psicólogos-, los docentes y personal ocupado de la educación podrán tener otra comprensión de las diversas problemáticas que cada cuadro plantea, posicionándolos en mejores condiciones para llevar a delante su tarea, acompañar el desarrollo de los tratamientos individuales y contener las situaciones de conflicto y de ansiedad que la tarea diaria presenta.

Pensamos que educar entendiendo lo que le pasa a un niño respecto de su dinámica psicológica, crea una situación enormemente diferente, tanto para el docente como para ese niño. Por ello lo que nos proponemos propiciar un espacio de formación que, en conjunto, permita a los docentes comprender mejor los distintos cuadros psicológicos y su disposición a aprender. Ya que desde espacios de intercambio sobre conocimientos y experiencias los docentes podrían producir nuevos y propios conocimientos, más acordes para abordar la complejidad de su objeto de intervención, construyendo sus herramientas y no recibéndolas desde una disciplina especializada también pero externa.

En este sentido, nos proponemos llevar adelante un seminario optativo desde la Cátedra Teoría Psicoanalítica Escuela Inglesa en donde podamos brindar formación teórico-práctica a los docentes sobre los trastornos psicológicos en los niños y su manifestación en la conducta y en el aprendizaje; opti-

mizar los recursos disponibles para tratar a los niños con problemas psicológicos, ubicando la especificidad del trabajo que realiza cada disciplina que interviene en su tratamiento (psicólogo clínico, psicólogo educacional, acompañante terapéutico, psicopedagogo); contribuir en los procesos de integración escolar, brindando mejores condiciones de contención para los niños con problemas psicológicos, ya que hoy hablar de igual de oportunidades requiere también el despliegue de las potencialidades de las habilidades personales e interpersonales de los profesionales de la Educación.

### **Bibliografía**

- Bión, A. (2006). *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: S.A.E.
- Freud, S. (1908). Sobre las teorías sexuales infantiles. En Freud, S. *Obras Completas Tomo IX (pp. 183–202)*. Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable. En Freud, S. *Obras Completas Tomo XIII (pp. 211–252)*. Editorial Amorrortu.
- Klein, M. (1929). La personificación en el juego de los niños. En Klein, M. *Obras Completas Tomo I: Amor culpa y Reparación (pp. 205–223)*. Editorial Paidós.
- Klein, M. (1929). El papel de la escuela en el desarrollo libidinal del niño. En Klein, M. *Obras Completas Tomo I: Amor culpa y Reparación (pp. 71–87)*. Editorial Paidós.
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.
- Ley Provincial de Educación de Entre Ríos, N° 9.890.
- Pistier de Cortiñas, L., (2015). *AUTISMO. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Ediciones Biebel.
- Sor, D., Senet, M., (2010). *Fanatismo*. Buenos Aires: Ediciones Biebel.



# Políticas públicas y prácticas del derecho a la niñez en el barrio Molina Punta de Resistencia, Chaco

Mariela del Carmen Fogar - Carlos Alberto Silva

marieladelcarmenfogar@gmail.com

UNNE

## Resumen

Se presentan avances de la investigación *“Políticas públicas para la infancia: Incidencia de la obligatoriedad del Nivel Inicial en la construcción de la subjetividad de niñas y niños del barrio Molina Punta de Resistencia, Chaco”* (Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE, Código: PIH010. Resol. N° 966/17-CS).

El objetivo es conocer, describir y analizar experiencias de socialización de niñas y niños que habitan el barrio, y los modos en que esas experiencias se entranan con experiencias escolares en el Nivel Inicial. La indagación sigue una lógica cualitativa. Busca comprender las acciones discursivas y no discursivas de los sujetos, tratando de recuperar la subjetividad como construcción en un contexto histórico y social particular. El diseño se encaró como *estudio de caso*.

Se asume que a infancia es una categoría relacional, cultural e histórica, en cuya constitución está presente el Estado, a través de sus políticas públicas. La obligatoriedad del nivel inicial y la universalización de las salas de 3 y 4 años, han posibilitado visibilizar una franja etaria dentro de la infancia, constituida por niños antes no escolarizados, que, a partir de su ingreso en la escuela,

desarrollan prácticas del derecho a la niñez y se incorporan al discurso de los padres como sujetos de derechos.

El trabajo presenta avances del proyecto de investigación en curso “Políticas públicas para la infancia: Incidencia de la obligatoriedad del Nivel Inicial en la construcción de la subjetividad de niñas y niños del barrio Molina Punta de Resistencia, Chaco”, que se inició en 2015. En la actual etapa de su desarrollo, el objetivo es conocer, describir y analizar experiencias de socialización de niñas y niños que habitan el barrio, y los modos en que esas experiencias se entran con las experiencias escolares en el Nivel Inicial. Esto resulta fundamental para abordar el problema de estudio: Cómo se incorporan las niñas y los niños del barrio Molina Punta, al discurso de los padres, a partir de la escolarización en el Nivel Inicial, entramada con las experiencias de socialización vividas fuera del ámbito escolar.

La metodología sigue una lógica cualitativa. El diseño se encaró como *estudio de caso*. El trabajo se enmarca en el paradigma interpretativo. Se busca comprender las acciones discursivas y no discursivas de los sujetos, tratando de recuperar la subjetividad como construcción en un contexto histórico y social particular. Como procedimiento para la indagación empírica se utilizó la entrevista a madres, padres, maestras y profesionales que realizan tareas de apoyo escolar en el barrio. Se apeló asimismo a las voces infantiles registradas a través de sus dichos en el espacio de apoyo escolar comunitario. Las entrevistas se realizaron en junio de 2016.

La investigación se fundamenta en la crítica epistemológica a la noción moderna universalista del sujeto, los aportes del psicoanálisis acerca del doble sentido de lo real que incluye lo real simbólico, y la antropología de la niñez, que reconoce a niños y niñas como interlocutores válidos en la investigación.

Para Badiou (2006) el ser mismo de la humanidad es la multiplicidad. La antropología de la niñez enfatiza la diversidad de la experiencia y de formas de representarse el mundo social. Rabello de Castro (2001) y Szulc (2006) señalan la estrecha vinculación entre los diversos modos de ser niños y los contextos en que se configuran las experiencias de niñez y su mundo simbólico. El psicoanálisis postula la subjetividad como construcción, producto de la relación con los otros significativos, quienes posibilitan la instauración del aparato psíquico – mediado por la construcción del esquema corporal y el lenguaje -. La identidad se estructura sobre la pregunta ¿quién soy frente al otro? Como afirman Aguado y Portal (1991), la identidad se constituye en un proceso atravesado por prácticas con un significado cultural, ideológico, social e histórico,

que se expresan en formas de hacer, de hablar, de pensar, de concebir el mundo y de organizar la vida.

La infancia es pues una categoría relacional cultural e histórica, que involucra las relaciones entre pares y con personas de distintas franjas etarias en un contexto geopolítico, económico y sociocultural particular. Por ello, para comprender las infancias es necesario comprender la sociedad y la cultura que las piensan, las nombran y les asignan un lugar social y cultural.

Desde este abordaje, resultan significativas las políticas públicas inclusivas, desarrolladas en Argentina entre 2003/2015, que alcanzaron el cuidado y la educación de la primera infancia. Esas políticas se inscribieron en un conjunto de políticas de Derechos Humanos, no restringidas a los crímenes de lesa humanidad, lo que posibilitó superar la concepción inaugural de las luchas por los Derechos Humanos en el país, desde la recuperación de la democracia. El discurso estatal sobre los derechos posibilitó visibilizar subjetividades diversas, entre otras, las infancias.

El barrio Molina Punta, ubicado en avenida Laprida y calle 12, no tiene límites muy claros. Se inició con la toma de un terreno fiscal cercano al barrio Don Bosco, organizada por unas veinte familias con trabajos precarios y sin vivienda, a las que se fueron sumando otras, que sufren los avatares de la situación política provincial y las consecuencias de la herencia económica y cultural de los '90 y de la aplicación actual de políticas neoliberales. La toma del terreno exigió organización para distribuir la tierra y organizar el territorio, experiencia que condujo al colectivo social a constituir el Movimiento de Trabajadores Desocupados “La Favela”, a través del cual se logró visibilidad y acceso a políticas públicas que desarrollaba el Estado Nacional que contribuyeron a mejorar las condiciones de vida de las familias. La obtención del permiso de ocupación ubicó a los vecinos en la legalidad. Y, por primera vez en la historia de varias familias, gracias a la Asignación Universal por Hijo, los niños más pequeños pudieron asistir al jardín de infantes (salas de 3 a 5 años). La mayoría de las madres trabaja en el empleo doméstico, otras trabajan como amas de su propia casa. La mayoría de los padres son changarines, albañiles o no trabajaban, pero son beneficiarios de planes sociales. Parte del personal de servicio de la escuela pertenece a uno de los movimientos sociales en que se organiza la militancia en el barrio el MCC el MTD, y realizan tareas de limpieza en cumplimiento de las becas o programas de trabajo de los que son beneficiarios. El 70% de los niños y niñas perciben la AUH. Este contexto incide en

las experiencias infantiles de socialización. (Datos de entrevistas realizadas en junio de 2016)

Los procesos de constitución del barrio muestran el carácter dialéctico de la relación entre sujetos y sociedad, pues si bien las subjetividades son producidas por un contexto material y simbólico, las prácticas sociales y las posiciones asumidas por los sectores subalternados frente a las determinaciones contextuales y a las justificaciones que elaboran los grupos de poder para legitimar las relaciones sociales desiguales, definen la posibilidad o imposibilidad de continuidad del estado de cosas.

La indagación empírica proporciona información que corrobora la hipótesis inicial de la investigación: *La obligatoriedad del nivel inicial y la universalización de las salas de 3 y 4 años, como parte de las políticas públicas dirigidas a la inclusión, han permitido visibilizar una franja etaria dentro de la infancia, constituida por niños antes no escolarizados, que, a partir de su ingreso en la escuela, se incorporan al discurso de los padres, como sujetos de derechos.*

Las experiencias de socialización de las niñas y los niños, se pueden describir a través de diversas categorías: uso del lenguaje verbal y gráfico, modos de vinculación entre niños, modalidades de juego, noción del cuerpo, pertenencia a la comunidad y prácticas de derechos. Estas categorías resultan útiles en tanto posibilitan enunciar aspectos de las experiencias, que en realidad no se producen en forma fragmentada. En esta oportunidad, nos referiremos a aquellas experiencias que dan cuenta de la relación entre políticas inclusivas y prácticas del derecho a la niñez.

Entre 2004/2015 el jardín de infantes N° 112 “Olga Cossetini” recibió por parte del gobierno, equipamiento escolar, aulas digitales, ludoteca y hemeroteca infantiles e implementó Programas como el de Educación Sexual Integral. Esto es valorado por la conducción escolar:

*"Nosotros recibimos muchísimo del gobierno anterior... las ludotecas beneficiaron muchísimo a los chicos, porque teníamos muy poco material didáctico. Eso fue muy bueno... nos ayudó muchísimo, al igual que la enorme cantidad de libros, que por falta de espacio tenemos todavía en cajas. Las maestras ocupan y los devuelven a las cajas. Recibimos También CD de Paka Paka y de Educación Sexual Integral. Lo trabajamos en la sala, con las familias y los centros de salud. Hasta el año pasado y durante dos años, los directores recibíamos capacitación virtual. Eso nos ayudó mucho a mejorar nuestro rol y fortalecer la función pedagógica. Esa capacitación tendría que haber continuado este año, pero se cortó. Dicen que va a continuar. Era el Pro-*

grama NUESTRA ESCUELA. Esperemos que continúe porque nos benefició muchísimo todo lo que se trabajó sobre protección de la niñez, y ahora eso quedó ahí". (Docente 1)

"¡Huy! Desde que yo estoy, el gobierno fue equipando el jardín, en todo. Se construyeron salitas, se cambiaron los pisos. Teníamos muy pocos materiales didácticos. Nos proveyeron de libros para nosotras, todo el equipamiento (sillitas, mesas, juegos) Todo faltaba, pero desde hace unos años eso empezó a cambiar, al punto que mirá todo lo que tenemos. Todo eso favoreció el trabajo con los chicos. Pudimos mostrarles juegos, libros que nunca habían visto, los CD de Paka Paka, lo de sexualidad lo trabajamos muy bien gracias a que nos equiparon con TV y DVD. La verdad, en estos últimos diez años, nos tuvieron en cuenta". (Docente 2).

Gracias a la experiencia escolar que articulaba la enseñanza con instituciones de salud, tanto las/os niñas/os, como madres y padres, fueron tomando conciencia del cuidado del cuerpo, expresado en la enseñanza de actitudes de higiene, de alimentación adecuada y de la sexualidad. "Uno de los problemas que tenemos... es que la enfermera del centro de salud no cumple con el horario, y yo tengo que llevar el chico a controlarle el peso y ella no está. Ahora, por la AUH sabemos que tenemos que controlar el peso de nuestros hijos y en la salita nos tienen que dar la leche para los que tienen bajo peso, pero la sala no cumple" (Madre 1)

En 2014 se constituyó un espacio comunitario de apoyo escolar y un comedor, gestionado por los referentes barriales, a cargo de jóvenes profesionales del medio, con quienes aquellos interactuaban en movilizaciones y actos políticos. Según testimonian los profesionales de ese espacio, niños y niñas, progresivamente fueron incorporando al lenguaje, conceptos relativos a los derechos de la infancia como la palabra *discriminación*, y comenzaron a quejarse ante padres y docentes, de tratos discriminatorios. Lograron definir "discriminación" e identificar tratos discriminatorios. En un taller sobre derechos de los niños, las voces infantiles expresaban: "Nos discriminan cuando nos tratan de menos, cuando nos agreden a nuestra persona" (niños 1 y 2, 6 años); "Me molesta cuando me dicen negro de mierda" (niño 3, 6 años). A la vez, el jardín incorporó la enseñanza de los Derechos de los niños y las niñas. El aprendizaje de estos contenidos posibilitó el empoderamiento de derechos por parte de niños(as), y a través de ellos(as), la advertencia por parte de los

padres, con respecto a ciertas conductas infantiles, que podrían indicar violentamiento. A partir de la apropiación del discurso de los Derechos de los niños, un grupo de padres del vecindario comenzó a denunciar dos tipos de situaciones de vulneración de derechos de la infancia: violencia y maltrato familiar, y formas de violentamiento sexual infantil: "Las maestras nos hicieron ver que en la casa del vecino X se pasa droga y ahí les pegan a los chicos" (*Padre 1*)

El discurso escolar sobre derechos fue incorporándose progresivamente a un discurso más amplio, que había conducido las luchas sociales encaradas desde la constitución misma de la comunidad que conformó inicialmente el barrio. En la movilización social constante por la propiedad de la tierra, madres y padres iniciaron un proceso de búsqueda de información, entre agrupaciones políticas de Resistencia -con las que entraban en contacto en las movilizaciones-, y con iglesias ubicadas en el barrio, para saber dónde, cómo y a qué institución estatal acudir para garantizar los derechos de niñas y niños violentados y maltratados. En ese proceso realizaron respectivas denuncias en fiscalías y en las Líneas 102 y 137 de Resistencia, dependientes de la Secretaria de niñez, adolescencia y familia, con funciones de atención y orientación telefónica para promover y proteger los derechos de niños, niñas y adolescentes (Línea 102) y de prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres (Línea 137). En una oportunidad, gestionaron el cambio de vivienda de un adolescente abusado, que fue alojado por una familia del vecindario y asistido por parte importante de la comunidad, que se hizo cargo de la alimentación, la ropa y los útiles escolares, mientras realizaba gestiones para conseguirle trabajo y atención psicológica y asistencia jurídica gratuitas: "Las maestras nos hablaron, nos hicieron ver que el chico estaba siendo abusado. Y nosotros veíamos que andaba triste, no jugaba. Sabemos quién es el abusador. Le dijimos a la policía. No vamos a parar hasta que lo metan preso, porque va a seguir abusando" (*Madre 2, padre 1*)

Esta práctica da cuenta de dos aspectos propios de la conciencia que reconoce derechos: el primero consiste en el reconocimiento del otro como parte de una comunidad; el segundo se refiere al ejercicio efectivo de los derechos, al paso de la conciencia a la acción. Si bien la lucha por la vivienda y la tenencia de la tierra, iniciada por los adultos antes de la escolarización de sus hijos, significa en sí misma, una práctica de derechos que involucra a la infancia, a ella se incorporó, un tipo particular de derechos que atañen especialmente a la niñez y trascienden la confrontación con el poder económico y estatal, mien-

tras involucran la conciencia de que la comunidad es una construcción no exenta de conflictos.

El barrio Molina Punta constituye un espacio que posibilita analizar procesos de constitución subjetiva en un espacio social y escolar determinado de Resistencia, donde la subjetividad se construye en el ejercicio de prácticas de derechos infantiles y de las personas, en general.

Las políticas inclusivas y la escolarización incidieron en la constitución de las subjetividades infantiles, así como en los significados atribuidos a la infancia por los miembros de la comunidad. A través del discurso de padres, docentes y niñas/os, se advierte que la escuela influyó directamente en su constitución como sujetos de derechos, e indirectamente, en el discurso y las prácticas de los padres, tanto con respecto a los primeros, como con respecto a las relaciones con el Estado.

La obligatoriedad del nivel inicial y la universalización de las salas de 3 y 4 años, como parte de las políticas públicas dirigidas a la inclusión, han permitido visibilizar una franja etaria dentro de la infancia, constituida por niños antes no escolarizados, que, a partir de su ingreso en la escuela, se incorporan al discurso de los padres como sujetos de derechos.

Las instituciones de nivel inicial son espacios destinados a la socialización y la formación integral de la niñez. Así entendidas deben garantizar el acceso al conocimiento y el aprendizaje que posibilite a niños y niñas actuar como sujetos en la infancia, para ser capaces de actuar en la adultez como ciudadanos. Ello exige que se posicionen como espacios de creación para evitar quedar presas del mandato de reproductoras de lo social.

La etapa que se inauguró en 2016 da cuenta de que las políticas estatales de reconocimiento de derechos desarrolladas entre 2003/2015 no alcanzaron para superar las tensiones que desatan las clases dominantes que piensan la diversidad como atentatoria a un orden económico y social que, aunque desigual y excluyente, consideran ideal. De hecho, la interrupción de esas políticas públicas a partir de diciembre de 2015, marcan un antes y un después en las condiciones de posibilidad de desarrollo pleno de niñas y niños y de la contribución de la escuela a la construcción de prácticas del derecho a la niñez. Los testimonios de las maestras dan cuenta de ello:

*"En estos últimos meses, lo que notamos y charlamos, es que cuando se empezó a cobrar la AUH, los chicos venían mejor vestidos y alimentados. Al exigírsele control médico, todos pasaban por los centros de salud y tenían completo el calendario de*

*vacunas. Este era un fenómeno nuevo. Antes de la Asignación, el calendario de vacunación estaba incompleto. Tenemos servicio de comedor y en este último año, notamos que los chicos vienen con más hambre. Piden repetir y repetir la comida. Pensamos que puede deberse a que en la casa ya no se alimentan como antes... Y converngamos que todos los precios aumentaron, lo que debe influir en lo que te estoy diciendo, porque acá vienen con hambre". (Docente 1); "A simple vista, los chicos vienen menos aseados, con la ropa más sucia y desprolija. Y nos llama la atención el hambre con que vienen, con sus platitos ya en mano, y repiten dos o más veces. Hace unos meses eso no se veía. Teníamos niños que repetían el plato, pero ahora son todos" (Docente 2).*

El panorama nacional resulta desalentador para las infancias, objetualizadas en un discurso político que mientras las nombra como sujetos de derechos, condena a éstas y sus familias a un destino de clase, signado por quienes ejercen el poder económico.

### **Referencias bibliográficas**

- Badiou, Alain. Encuentro "La potencia de lo abierto: universalismo, ciudadanía y emancipación (II)", co-organizado por el Centro de Cultura Contemporánea Arteleku, la revista *Archipiélago* y la Universidad Internacional de Andalucía UNIA, arte y pensamiento, 9 y 10 de octubre de 2006, Arteleku, San Sebastián/Donostia. Primera sesión: Introducción.
- Colangelo, María A. (2003) *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. Ministerio de Educación de la Nación, 28 de noviembre de 2003. Publicación on-line: [www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_colangelo.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf)
- Lacan, Jacques (1964) *Seminarios 11 y 17*. Buenos Aires: Paidós.
- Rabello de Castro, Lucía (2001) "Introducción: Infancia y adolescencia hoy". En: *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Szulc, Andrea (2006) "Antropología y Niñez: De la omisión a las culturas infantiles". En: Wilde, Guillermo y SCHAWMBER, Pablo (eds) *Culturas, comunidades y procesos contemporáneos*. Bs As: Editorial SB.

# Las primeras infancias desde una propuesta de especialización en la UNSL

**Débora Ibaceta - Alejandra Orellano**

**dlibaceta@gmail.com**

**Universidad Nacional de San Luis – Facultad de Ciencias Humanas**

## **Resumen**

En este trabajo nos proponemos comunicar el proceso de elaboración de una Especialización en Primeras Infancias que tiene entre sus objetivos principales, generar espacios de formación que permitan visibilizar y problematizar las infancias desde diversos campos disciplinares, propiciando que sean entendidas como una construcción socio-histórica-cultural y política como así también contribuir a la formación de especialistas en el campo de las infancias y en la producción de proyectos de acción e intervención para el cuidado, atención y educación de las mismas.

Esta propuesta se desprende de la tarea realizada al interior de la Comisión de Carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, la cual se encuentra trabajando desde el año 2013.

## **Introducción**

A partir del abordaje de las diversas problemáticas que les competen a los integrantes de una Comisión de Carrera surgió la inquietud de repensar las

infancias desde proyectos concretos que permitan problematizarlas desde un abordaje interdisciplinario, desde la institución en la que llevamos a cabo nuestra tarea. Por ello, y desde la invitación del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, comenzamos a bosquejar una propuesta de formación ligada a una Especialización en primeras infancias, destinada a profesionales que se encuentran trabajando en diversos espacios con este sector de la sociedad.

En el presente trabajo pretendemos comunicar el proceso de elaboración de una propuesta de Especialización en Primeras Infancias realizada al interior de la Comisión de Carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), en la que nos encontramos trabajando desde el año 2013.

Asimismo, consideramos que ésta es una instancia valiosa para reflexionar acerca de la ausencia de investigaciones, análisis y propuestas de trabajo en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL de la ciudad de San Luis, en una provincia donde se reconoce la escasa presencia de políticas públicas que focalicen en las infancias y sus problemáticas.

### **Pensar la infancia desde la institución universitaria...**

La invitación a realizar esta Especialización nos movilizó a repensar las concepciones y representaciones en torno a las infancias. Por un lado, nos encontramos con una universidad pública que cuenta entre su propuesta educativa con carreras de formación docente en Educación Inicial, Educación Especial, Ciencias de la Educación y en Letras, por el otro, advertimos que las infancias como objeto de investigación, reflexión y propuesta de intervención aún requieren ser pensadas.

Para nuestra provincia la formación docente constituye una de sus tradiciones más importantes, puesto que desde finales del siglo XIX cuenta con cuatro Escuelas Normales, que contribuyeron a configurar un cuerpo de maestros que cumpliría con el ideal de homogeneización social y cultural, a través de un proceso sistemático de inculcación. Esta tradición se sostuvo hasta finales de 1960 y se continuó con la emergencia de la Universidad Nacional de San Luis ya que se crearon diferentes profesorados en diversos períodos históricos que permitieron revalorizar la formación de docentes.

Nuestra universidad se funda en el año 1973 “cuyo punto de emergencia se remonta al año 1939 con la creación de la UNCuyo y con la incorporación de

la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles” a su dependencia (...)” (Trocello & otros, p.47), lo que nos permite señalar que esta universidad se caracterizó por una fuerte impronta de la tradición normalista en su configuración y con el claro objetivo de formar profesionales especializados que colaboraran en el desarrollo cultural y económico de la provincia.

Es menester mencionar que en los años '40 se da inicio al Instituto Nacional del Profesorado en San Luis que buscó jerarquizar la formación de profesionales de la educación. Es así, como previo a los años '70 se crea la Facultad de Pedagogía y Psicología que dieron lugar a la emergencia de nuevos profesorado. Esto nos permite decir que el profesorado en Jardín de Infantes se crea en 1973 mediante Ordenanza 7/73, junto a otros profesorados como el de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación, Psicología, Matemáticas, Física-Química y Cosmografía, Ciencias Naturales y Profesorado en Enseñanza Diferenciada.

Ante la propuesta de pensar en una especialización en primeras infancias, en primer lugar surgió la necesidad de definir y especificar dicha categoría. Por ello, profundizamos en el concepto de infancia y no de niñez, puesto que ésta última se aleja epistemológicamente de una construcción social, histórica e intercultural para ahondar en una concepción, cronológica, biologizante y desarrollista que puntualiza en la comprensión de las características del niño desde el nacimiento hasta los 18 años de edad. De este modo, coincidimos con Bustelo (2011) cuando afirma que “la infancia, siendo distinta de la inmadurez biológica, no es una forma natural ni universal de los grupos humanos, más aparece como un componente estructural y cultural específico de muchas sociedades” (p.10).

Bustelo (2012) nos invita a pensar la infancia como el nacimiento de lo nuevo, de lo diferente, que rompe con el orden de lo establecido por el mundo social al cual arriba, dando lugar a la emergencia de un proyecto, “implica una potencia, una generación, una fuerza en despliegue, un alumbramiento” (p. 2). Así, los adultos debemos pensar la infancia como lo otro, en términos de Larrosa (2000) como aquello de lo que nada se sabe “lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida” (p-1). Consideramos que pensar la infancia de este manera, nos permite no caer en idealizaciones ni repeticiones sobre lo ya conocido porque justamente no es lo que ya sabemos, pero tampoco es lo que aún no sabemos.

Una de las características de este tipo de carrera es estudiar un tema o área determinada dentro de un campo profesional o de diferentes profesiones. Así, el equipo de trabajo que llevó adelante esta propuesta consideró importante acotarlo al estudio de las primeras infancias, abarcando la gestación, el nacimiento, el crecimiento y el desarrollo hasta los 8 años de edad. Sostenida en un ámbito sistemático de formación académica, centrada tanto en la profundización de conocimientos interdisciplinarios como transdisciplinarios que posibiliten la generación de proyectos de intervención, que den cuenta de la complejidad que atraviesa y configura a las primeras infancias.

Entendemos que la elaboración de proyectos de acción e intervención podría contribuir a que los especialistas que trabajan con las infancias sean capaces de generar praxis alternativas de atención, cuidado y educación de las mismas, en tiempos en que los conflictos sociales requieren de una concienzuda reflexión y acción.

### **¿Cómo emergió este proyecto?**

Este proyecto surgió desde la convocatoria realizada por el Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas a la Comisión de Carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. En una primera reunión nos manifestaron la necesidad de generar una propuesta de formación donde se abordara las infancias y sus problemáticas.

Comenzamos a realizar reuniones semanales con profesores de distintas asignaturas de la carrera de Educación Inicial fundamentalmente, las cuales no pudieron sostenerse dando lugar a que la comisión finalmente decidiera continuar con el proyecto. En este sentido, consideramos relevante llevar a cabo seminarios de lectura específica en torno a las infancias que, nos permitieran construir algunas categorías para abordarla en su complejidad.

En paralelo a los seminarios de lectura, fuimos pensando en posibles ejes de trabajo y elaborando entrevistas a profesionales de nuestra propia institución que trabajan con algunas problemáticas que atraviesan a las infancias. Dialogamos con la profesora responsable de Sociología de la Educación de la carrera de Educación Inicial; Marginalidad y exclusión urbana y rural del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación; Filosofía y epistemología de las carreras de Ciencias de la Educación y Psicología; Política educacional de la carrera de Educación Inicial, entre otros.

Asimismo, trabajamos en conjunto con profesionales que ejercen su labor fuera de esta institución, por un lado, con médicos clínicos, pediatras y enfermeros que se encuentran insertos en hospitales públicos y clínicas privadas de la ciudad de San Luis y por otro lado, con una jueza especialista en minoridad de la provincia de Mendoza.

Otra de las actividades realizadas en torno a la elaboración de esta propuesta, rastreamos aquellos proyectos de investigación y de extensión vigentes en nuestra universidad como las ofertas de formación en torno a esta problemática.

En el rastreo de los proyectos de investigación y extensión de la UNSL encontramos que, si bien no existen proyectos que estudian a las primeras infancias específicamente, podrían pensarse como posibles espacios de indagación y construcción de conocimientos. Hay proyectos que hacen hincapié en la formación docente, la escuela y la educación, los marcos filopistemológicos, políticos, psicológicos que pueden colaborar en la comprensión de nuestro objeto de interés. Si bien, en la región existen algunas propuestas de formación que abordan las problemáticas de las infancias, en nuestra Universidad es un área de vacancia.

Este trabajo interdisciplinario nos permitió ir reconfigurando los objetivos planteados y estableciendo contenidos mínimos para ser abordados en una Especialización en primeras infancias que puedan mirarlas desde un abordaje inter y transdisciplinarios. Creemos que cada uno de los módulos construidos posibilitará identificar aquellos discursos y prácticas que la han atravesado en el pasado y que tienen vigencia en el presente para proyectarnos hacia un futuro superador. Así, elaboramos cinco grandes módulos, los cuales se subdividen en nueve seminarios:

- **Los discursos y prácticas en torno a las problemáticas socio-históricas y políticas de las infancias:** en este módulo nos proponemos pensar las primeras infancias como una construcción socio-histórica y política desde la pluralidad de espacios para llevar a cabo propuestas superadoras.
- **Discursos y prácticas teóricos-epistemológicos en torno a las infancias:** en este módulo recuperamos los discursos construidos desde diversos campos disciplinares sobre las primeras infancias para potenciar nuevos posicionamientos en torno a las mismas.
- **Construcción de nuevos sentidos:** cuyo objetivo es la elaboración y gestión de proyectos de intervención.

Los contenidos previstos han sido pensados en una permanente tensión y diálogo que ponen en relación diversos campos del saber y desde allí se propone una dialéctica entre campos del saber y realidad social en una dinámica transversal. De este modo, el horizonte de sentido de esta Especialización es participar en la formulación de proyectos inclusivos, desafiantes de las injusticias de las que son objetos los niños y que acontecen en ámbitos de la vida cotidiana, privados y públicos.

Consideramos necesario que se aborden los nuevos escenarios que se configuran para la atención de las primeras infancias, como las familias, las instituciones educativas, de salud pública y privada, la justicia y los diferentes organismos gubernamentales y no gubernamentales.

### **Pensar nuevos desafíos en torno a las infancias**

Pensamos que la carrera de Especialización en primeras infancias, destinada a profesionales que se encuentran trabajando en diversos espacios con este sector de la sociedad, podría convertirse en una condición de posibilidad para profundizar en su estudio e intervención. Esto no implica desconocer la tarea realizada hasta el momento, en cuanto a la Educación Inicial y la formación de docentes, entre otras. Consideramos que los formadores de formadores se preocupan y especializan en la temática, pero analizando los proyectos de investigación que se desarrollan en nuestra facultad, advertimos la ausencia de la infancia como objeto de investigación y de extensión que propicien proyectos de intervención.

Creemos que la fortaleza de esta carrera radica en la particularidad de articular miradas múltiples desde lo jurídico, histórico, político, sociológico, antropológico, el campo de la salud y la educación, que convoca a distintos especialistas, trabajadores y profesionales para el estudio, el diálogo de saberes y la producción de proyectos alternativos de intervención.

Quizás la próxima tarea este destinada a pensar y generar propuestas de investigación en torno a las infancias y sus problemáticas. Al mismo tiempo se convierte en un doble desafío ya que nos encontramos en una provincia que cuenta con escasas políticas públicas destinadas a este sector de la población.

## **Bibliografía**

- Trocello, M., Pedranzani, B., Monje, H., Riveros, S., Bianchi M (2010) “La Universidad Nacional de San Luis. Su Historia” Capítulo II, En: Trocello, M., Pedranzani, B., Monje, H., Riveros, S., Bianchi M (2010) La Universidad Nacional de San Luis. El contexto, su historia y su presente. Nueva Editorial Universitaria. UNSL <http://planinst.unsl.edu.ar/pags-pdi/libros/vol-1/Cap2.pdf>
- Larrosa, J. (2000) “El enigma de la infancia. O lo que va de lo imposible a lo verdadero” (fragmento). En Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bustelo, E. (2014) “Clase VI: Notas sobre Infancia y Teoría” FLACSO Virtual. Curso: Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía.
- Bustelo, E. (2007) El Recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Siglo veintiuno editores. Argentina.



# ¿Nuevas Infancias?

**Martín Siebenhar - Jimena Yob**

**ps.martinsiebenhar@gmail.com**

**Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales – UADER**

## **Resumen:**

La presente propuesta surge de la experiencia llevada adelante por la cátedra Psicología Educacional I del profesorado en Educación Inicial, en la cual se desarrolló un proyecto de cátedra abierta con el fin de poder poner en debate y análisis algunas categorías teóricas y representaciones sobre la infancia dentro de los diferentes escenarios sociales, pero haciendo principal foco en los entramados de las instituciones educativas.

Durante de desarrollo de la misma, se pudo ir realizando un recorrido conceptual por diversas categorías que son nodales para poder pensar el modo en que se construyen las infancias en los contextos actuales, es demandó la necesidad de visitar dichos conceptos para poder comprender la complejidad de los mismos y los modos en los que estos se entran en la complejidad de las prácticas educativas que involucran a niños.

De esto surge el desarrollo de esta ponencia, el cual no pretende arrojar certezas o respuestas sobre la pregunta que da título a la misma, sino que solo propone puntos de reflexión para poder comenzar a problematizar las miradas naturalizadas o cristalizadas sobre los modos de construir, pensar y trabajar con la infancia.

## Desarrollo

La niñez es un invento moderno: es el resultado histórico de un conjunto de prácticas promovidas desde el Estado que, a su vez, la sustentaron. Las prácticas de conservación de los hijos y el control de la población dieron lugar a la familia burguesa, espacio privilegiado, durante la modernidad, de contención de niños. Ninguna de estas operaciones prácticas se llevó a cabo sin compulsión sobre los individuos; todas ellas terminarían finalmente por consolidar los lugares diferenciados que niños y adultos ocuparían como hijos y padres en la institución familiar naciente. De modo que no hay infancia si no es por la intervención práctica de un numeroso conjunto de instituciones modernas de resguardo, tutela y asistencia de la niñez. En consecuencia, cuando esas instituciones tambalean, la producción de la infancia se ve amenazada.

Cuando hablamos de la infancia hablamos de un conjunto de significaciones que las prácticas estatales burguesas instituyeron sobre el cuerpo del niño, producido como dócil, durante casi tres siglos. Tales prácticas produjeron unas significaciones con las que la modernidad trató, educó, y produjo niños: la idea de inocencia, la idea de docilidad, la idea de latencia o espera. La niñez como encarnación de la ingenuidad y la juventud asociada a un proyecto de vida lineal y estable se desmoronaron en los últimos años para dar paso a una diversidad compleja, pero que abre desafíos y debates en la sociedad.

La infancia tal como la percibimos en la actualidad, no es eterna ni natural; por el contrario, es una institución social de aparición reciente ligada a prácticas familiares, modos de educación y, en concurrencia con esto, de distintos espacios sociales. Refutando las tesis de la psicología positivista que vinculan la categoría niñez exclusivamente a determinadas características de la evolución biológica, el enfoque histórico la presenta como el resultado de una compleja construcción social que responde tanto a condiciones de carácter estructural, cuanto a sucesivas revoluciones en el plano de los sentimientos.

Nuestra época asiste a una variación práctica del estatuto de la niñez. Como cualquier institución social, la infancia también puede alterarse, e incluso desaparecer. La variación práctica que percibimos está asociada a las alteraciones que, a su vez, sufrieron las dos instituciones burguesas que fueron piezas claves de la modernidad: la escuela y la familia, como bien lo señala Ignacio Lewkowicz (1999). Pero también dicha variación hunde sus raíces en las mutaciones prácticas que produjo en la cultura el vertiginoso desarrollo del consumo y la tecnología.

La infancia como una etapa ideal para ser moldeada y, una vez que se ha justificado la necesidad de un gobierno específico para la misma, hacen su aparición algunos dispositivos institucionales concretos. Es posible mencionar tres influencias, entre otras, que parecen haber sido decisivas para la aparición de la infancia moderna: la acción educativa institucional (colegios, hospitales, albergues, hospicios, etc.), la acción educativa de la familia cristiana y finalmente la acción educativa difusa, vinculada desde el punto de vista formal, a las prácticas de recristianización.

Es en estos espacios cerrados - instituciones de clausura desde la perspectiva foucaultiana - donde emergerán y se aplicarán prácticas concretas que harán posible una definición psico-biológica de la infancia y, a su vez, se extraerán saberes acerca de cómo orientar y dirigir a la misma haciendo posible la aparición de la Pedagogía y de un cuerpo de expertos. En coincidencia con la aparición de lo que M. Foucault (1992;1993) llamó biopoder emerge una nueva estrategia de poder y de gobierno, un nuevo tipo de poder que no recae sólo en el cuerpo individual sino en el grupo o población

Los libros escolares del siglo pasado ofrecen una imagen recurrente. Madres vestidas de amas de casa, padres de traje y maletín, hijas e hijos jugando o haciendo los deberes. El cine y la televisión, nacionales y estadounidenses, tenían una representación de la infancia similar a la de aquellos dibujos y textos del colegio. A lo sumo, alguna travesura o picardía quebraba la inocencia que imponía esa homogeneidad del discurso.

Ya en la década del 90 del siglo pasado, con la irrupción de los adelantos cibernéticos y electrónicos en la comunicación, el cambio en la infancia, se hizo drástico. Si antes los padres enseñaban a sus hijos a leer, escribir y entretenerse, en los nuevos tiempos son los hijos quienes enseñan a sus padres a utilizar la computadora, buscar en Internet y divertirse con la PlayStation. El modelo familiar de aquellos manuales escolares devino en *The Simpsons*.

Hoy, en un escenario que se caracteriza por un corrimiento del Estado y la implementación de otros modos de regulación estatal, por procesos de desinstitucionalización y fragmentación crecientes, también es posible observar una reformulación e incremento de instituciones que operan como una verdadera ortopedia social frente a la crisis o al declive de dos de las instituciones clásicas de la Modernidad: la escuela y la familia.

Este proceso de transformación deviene de larga data, sentando sus bases en la crisis del Estado Nación, el cual se vio agudizado con un marco de profundización y la aceleración del proceso de globalización, el avance del neoli-

beralismo global, el derrumbe del fordismo como “modelo de acumulación, de industrialización, de regulación” (Bauman, 2002:62), promueven cambios estructurales inéditos hasta el presente. Es un momento en el que la política, el trabajo, la escuela, la familia, entre otras instituciones propias de la modernidad, han perdido no sólo la centralidad y buena parte de su capacidad simbólica y material para la conformación de sujetos, sino también la capacidad para incluirlos en el ámbito social. En este escenario de amplia crisis de las instituciones de la modernidad, de profundización de los procesos de globalización, de fragmentación y expulsión social, la realidad de miles de niños reclama nuevas perspectivas que permitan reconocer las características que asumen las distintas infancias que habitan el escenario social de la Argentina actual, permitiendo de este modo la emergencia de renovados modos de pensamiento e intervención.

Será nodal, entonces, construir una epistemología que acompañe los corrimientos de sentidos de las significaciones sobre la infancia y promueva nuevas figuras para comprender la conexión entre identidad, subjetividad y poder.

La acentuación de las desigualdades, tanto entre países como entre los distintos grupos de un mismo país, y el avance de las nuevas tecnologías y de las imágenes empiezan a conformar una configuración cultural mucho más heterogénea.

Estos cambios exigen agudizar la mirada y afinar la escucha. Desde la familia y la escuela, en un contexto tradicional, se veía al niño como realidades más simples y homogéneas. Pero en un mundo globalizado, aparece una enorme complejidad, heterogeneidad y se empiezan a acentuar las diferencias.

La fragmentación social que trae el neoliberalismo, por un lado, y la revalorización de la diferencia, no como desigualdad sino como diversas características y modos de construcción de las subjetividades que hay que respetar, por otro, requieren para su comprensión un abordaje interdisciplinario. La formación pedagógica tiene que recuperar la historicidad de estos conceptos y dialogar con enfoques de la sociología y la antropología, entre otras ciencias sociales. Ya no hay una pedagogía única para todos, homogénea, y que nos permite acceder al conocimiento de la misma manera. Hay biografías y trayectorias escolares distintas, e inteligencias múltiples. Y surge una tensión con la cultura escolar, que es hija de la modernidad y de los sistemas educativos, y que impone un mensaje homogeneizador, igualador, que tuvo sentido en otro contexto histórico.

La desaparición de la infancia por obra de la TV; antes, el adulto tenía el saber y había misterios que le iban siendo develados al niño; los padres y las autoridades poseían el secreto, como los brujos de la tribu.

Parte del concepto de niñez se ha perdido con la televisión y también con Internet, porque hoy el niño tiene acceso a todo y ya no existe el filtro del adulto que le va develando progresivamente el misterio de la vida. Eso quiebra la sorpresa, la inocencia. La pobreza, la marginalidad, el paco y el trabajo infantil también hacen desaparecer la infancia.

Pero no sólo la revolución tecnológica modificó la estructura de la infancia; también el avance victorioso de la sociedad de consumo transformó al pequeño en un consumidor, que tiene voz y voto en el momento de decidir sobre la compra de algunos productos hogareños.

En este contexto neoliberal y de preeminencia del mercado, el niño se convierte también en el sujeto del bombardeo propagandístico. El merchandising, especialmente hecho alrededor de lo que antes era el cuento de hadas, es ahora el gran negocio.

Las tensiones también se presentan en el aula a la hora de incorporar y producir conocimientos, porque los docentes no han tenido la alfabetización informática necesaria, más allá de tener computadoras en las escuelas o usar videos con fines pedagógicos. El tema es más profundo, de ritmo, de lenguajes, de modos de percibir, interpretar y valorar. Los chicos poseen una mentalidad hipertextual, con múltiples conexiones, y con un ritmo distinto, que a la cultura escolar y al docente en particular les cuesta mucho entender e incorporar". Para establecer diferencias, "la cultura mediática es de una gran horizontalidad y fluidez; en cambio, la cultura tradicional tiene un ritmo lento, progresivo, gradual y con jerarquías preestablecidas.

La brecha tecnológica hace que en más de una oportunidad el alumno le enseñe al maestro a manejar la tecnología: Eso hace que el docente sienta erosionada la autoridad pedagógica, que es fundamental para que haya una buena convivencia.

Estamos frente a un conflicto cuando el que se supone que no sabe en algún tema sabe más que uno. Hay que concebir la relación de otra manera y entender la cultura del otro, estar un poco más abiertos a una configuración cultural distinta, buscar canales de comunicación y no sentirse amenazado. El docente siente miedo o una amenaza ante lo desconocido.

La multiplicidad de infancias es notoria. Es imposible hablar de un tipo de niño modelo, sin caer en una simplificación. Estos cambios vertiginosos en la infancia provocaron “dudas, temor y desconcierto” entre los adultos, quienes aún intentan enfrentar la nueva situación con categorías tradicionales que, “en los procesos de socialización y de educación, no están teniendo demasiado éxito”. “Hay imaginarios que funcionan de alguna manera. Insisten con que la televisión saca al chico de la escuela y lo descentra, entonces no tiene el valor de la disciplina y del esfuerzo; dicen que la escuela no le interesa, porque es vago o no le da la cabeza y por eso la abandona. También se quejan de que está interesado en otros temas, no tiene la suficiente voluntad y no pone esfuerzo para forjarse un porvenir mejor.

Los nuevos docentes y trabajadores del campo socioeducativo, deben apuntar a tener una mirada y una escucha distinta, y con ello poder percibir la diversidad, las nuevas configuraciones culturales. Esto dará lugar a poder darse cuenta de que ciertas categorías ya no funcionan para explicar realidades nuevas y hay que buscar otras. Y no mirando a los chicos desde el estereotipo del déficit, sino desde ciertas potencialidades. Por momentos sucede que los adultos todavía no saben cómo conectarse con ellos, pero empiezan a descubrirlos y darse cuenta de la avidez por experiencias y conocimientos que les den sentido a sus proyectos de vida, autonomía y juicio crítico frente a la manipulación del mercado.

La pobreza y la marginalidad atraviesan las infancias de manera marcada a partir de los 90. Cuando irrumpe la crisis social, la escuela está abierta a los conflictos y sus consecuencias, y eso también marca la heterogeneidad del capital cultural de los chicos.

Para entender y manejar esa diversidad, al docente no se le han dado demasiadas herramientas conceptuales ni operativas. Hay un tema de prejuicios y estereotipos, reforzados por una distorsión mediática. En general, la mayoría de las escuelas son lugares pacíficos. Es mejor que el chico esté allí y no en la calle. Se ha demonizado un poco a las escuelas como si se hubieran vuelto lugares peligrosos, pero cuando se analizan los porcentajes la realidad es otra. Los medios distorsionan y ayudan con sus filtros a demonizar al chico, sobre todo al marginal, y eso refuerza ciertos prejuicios y estereotipos de la sociedad.

## Consideraciones finales

El plural de infancias en nuestro campo se corresponden actualmente con la emergencia de las identidades, con su carácter histórico y contingente, con su precariedad y, a la vez, con la emergencia de rasgos presentes de ellas que pre-existen a nuestra operación (trayendo a colación los planteos de Débora Kantor: 2008). Preguntarnos si no son “nuevas” nos remite a complejizar la mirada para no entrar en modismos de época.

Educar en torno a la confianza, en dirección a la emancipación, remite a la necesidad de adultos que tienen los niños y adolescentes y los jóvenes para incluirse en el mundo, para apropiarse de él y para transformarlo.

La asimetría radical del adulto y el monopolio de la autoridad por parte de padres y maestros, aquello que demandaba y sostenía ciertos modos de ser adultos frente a niños, adolescentes y jóvenes, se encuentran puestos en jaque por esta alteración de posiciones.

Actualmente, los adultos y las Instituciones escolares perdieron aquellas referencias simbólicas del espacio público y de la sociedad salarial a partir de las cuales “sujetaban” su subjetividad, perdiendo así su propia capacidad de sostén y la referencia del devenir de la existencia de los niños y jóvenes. Estos quedan también “desujetados”, “liberados” a la ardua tarea de construirse a sí mismos constantemente” (Maneffa, M; 2009). Se sostiene que se ha dejado sin referentes a aquellos que se encuentran en plena construcción de su identidad y que la escuela por su lado, en un nuevo contexto, ofrece una escenografía de rituales vacíos, lugar donde también se ubica a la familia.

Como plantea Perla Zelmanovich (2011) unos de las características en las cuales se constituyen los sujetos hoy tiene entre sus rasgos distintivos, la pérdida o al menos el desdibujamiento o debilitamiento de las referencias (orientaciones para la vida, para la construcción de un futuro, de una inserción social digna) o una pérdida de la necesidad de esas referencias, creencia de que no son tan necesarias para estas jóvenes generaciones, chicos que se las pueden arreglar solos, o en muchos casos ellos sosteniendo a los adultos. En este sentido pensamos en el papel importante de los referentes adultos, llámese docentes, padres, para la conformación subjetiva, y en las orientaciones que guiaran luego su proyecto de vida como adultos. Resultaría interesante pensar a la escuela como un territorio donde las generaciones adultas se encuentran y desencuentran con las jóvenes generaciones, un territorio donde se promuevan canales que habiliten en los niños y jóvenes deseos singulares y por otro lado que se movilice en ellos puntos de amarre en la cultura, trasmisiones que

lo ligen desde una posición singular a una escena colectiva, sin dudas constituyen hoy, un desafío permanente.

### **Bibliografía**

- Alliaud, Andrea- Antelo, Estanislao (2009) Los gajes del oficio. Bs. As. Aique Educación.
- Bauman, Zygmunt (2002) Modernidad líquida. Bs. As. Fondo Cultura Económica.
- Belgich, Horacio (2008) Subjetividad y violencia urbana. Rosario, Laborde Editor
- Bleichmar, Silvia (2008) Violencia social- violencia escolar. Bs. As. Noveduc
- Duschatzky, Silvia (2004) Chicos en banda. Bs. As. Ed. Paidós
- Fernández, Alicia (2000) Poner en juego el saber. Bs. As. Ed. Nueva Visión
- Frigerio, Graciela (2008) La división de las infancias. Bs. As. Del estante editorial.
- Frigerio, Graciela- Diker, Gabriela (2010) Educar: saberes alterados. Bs. As. Del estante editorial.
- Kantor, Débora (2008) Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Bs. As. Del estante editorial.
- Kohan, Walter (2007) Infancia, política y pensamiento. Bs. As. Del estante editorial.
- Maneffa Marisa (2009). Sujetos Desujetados. En: Osorio, F. Ejercer la Autoridad Un problema de padres y maestros. Bs. As. Noveduc.
- Margulis, Mario (2003) Juventud, Cultura, Sexualidad. Bs. As. Ed. Biblos
- Nicastro, Sandra (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela. Rosario. Homo Sapiens Ediciones
- Zelmanovich, Perla. (2011) Hacia una experiencia intergeneracional. En: Tiramonti N, Montes N, (compiladoras) “La escuela media en debate”. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Bs. As. Editorial Manantial.

# Políticas de alfabetización

**Marta Zamero - Gabriela Olivari**

**[martagzamero@gmail.com](mailto:martagzamero@gmail.com)**

**FHAYCS UADER**

## **Resumen**

El seminario “Políticas de la alfabetización” de la Especialización en Educación Inicial de la FHAYCS UADER genera un espacio de encuentro y discusión con docentes de todos los niveles vinculados con la educación de la infancia. Se concentra en el análisis de uno de los procesos más recientemente atribuidos a la Educación Inicial que es su función alfabetizadora, articulada con la educación primaria desde su dimensión política puesto que se trata de educación obligatoria por parte del Estado y por lo tanto, de un derecho de la niñez. La perspectiva que se propone en dicho seminario implica reponer el lugar de las lenguas ligadas a la identidad del alumno superando derivaciones didácticas excluyentemente psicologistas o cognitivistas basadas en los procesos internos del sujeto. En esta ponencia nos interesa compartir reflexiones acerca de que la alfabetización requiere una formación que permita a los docentes crear posibilidades de enseñanza en el marco legal actual que desafía prejuicios heredados. Nuestra exposición está basada en dos puntos centrales: el primero, que no se puede trabajar por el derecho a la alfabetización sobre la base del monolingüismo y por ende sobre la negación de la diversidad cultural que implica. Y el segundo, estrechamente vinculado al anterior, que tampoco es posible sin conocer, profundizar y acordar metodologías de enseñanza para

la alfabetización inicial comprometidas con el enfoque multicultural, pluriétnico y multilingüe.

## Introducción

Nuestro sistema educativo se configuró sobre el modelo *un Estado-una Lengua-una Nación*, concepción monolingüe que todavía impregna el imaginario social y educativo aunque desde 1994 la Constitución propone para el país una concepción plurilingüe, sin lengua *oficial*. El proceso de reconfiguración desde el modelo decimonónico monolingüe al enfoque *un Estado-múltiples Lenguas* exige revisar las pugnas heredadas que operan como obstáculos en la efectivización del derecho a la educación, en particular del derecho a la educación de la infancia. ¿Por qué lo decimos? Porque dicho proceso implica superar algunos obstáculos importantes, a saber:

- asumir que las lenguas son objeto y resultado de políticas y planificación lingüísticas (Nercesian, 2015);
- enfrentar el reduccionismo que concibe las lenguas solo como sistemas lingüísticos y cognitivos, para sumar su carácter de sistemas simbólicos situados e históricos;
- asumir que los dos elementos anteriores inciden de modo directo en el derecho a la alfabetización y a la identidad (lingüística) que toda lengua materna otorga a sus hablantes.

## Políticas lingüísticas

Cuando hablamos de políticas lingüísticas nos referimos a un conjunto de decisiones y acciones promovidas por el Estado sobre las lenguas, orientadas a determinados objetivos lingüísticos y no lingüísticos. Entre los primeros se encuentran las acciones sobre el corpus -como por ejemplo el desarrollo de vocabularios, textos, alfabetos, gramáticas, etc.- y sobre el estatus o estatuto de las lenguas. El estatus hace referencia al carácter que se otorga a las lenguas por decisión política, sus circuitos de usos, formas y funciones; su aprendizaje y enseñanza; las formas de protección o promoción de lenguas regionales o de minorías, etc. Entre los objetivos no lingüísticos se encuentran por ejemplo:

*la justicia y la cohesión social que se incrementan cuando se reconocen y se comprenden las diferencias lingüísticas, y se respetan los derechos de las minorías; el acceso a la ciudadanía que se facilita cuando determinado grupo hasta entonces excluido ob-*

*tiene herramientas para desenvolverse en la cultura escrita; la afirmación de la identidad nacional que se persigue mediante el impulso a la producción cultural, científica o tecnológica en la propia lengua —y que a veces se estima alcanzar sólo con medidas defensivas contra los extranjerismos—, o la integración regional que se consolida a través del conocimiento de las lenguas y culturas vecinas. (Varela, 2012:165)*

Los objetivos lingüísticos y no lingüísticos se entrelazan en múltiples dimensiones y suelen permanecer subyacentes o implícitos en diferentes acciones de los gobiernos. Pero las políticas lingüísticas que se configuran en diferentes momentos históricos se tornan visibles cuando la sociedad pone en marcha un nuevo proyecto de país y/o busca nuevos posicionamientos en el escenario internacional. En el marco de esos procesos se asumen decisiones respecto de la lengua del Estado por ejemplo, si habrá lengua oficial —es decir una lengua impuesta por ley- o lengua vehicular -que no está impuesta por ley sino por el reconocimiento y acuerdo mutuo de que es la lengua que se utiliza mayoritariamente para la comunicación interpersonal-; decisiones sobre qué lenguas maternas y extranjeras serán enseñadas en la escuela, cómo se planteará la relación entre las lenguas en territorios donde conviven diferentes lenguas (por ejemplo, regiones de bilingüismo o diglosia); cuál será la postura respecto de las lenguas de minorías, entre otras cuestiones de similar relevancia.

En nuestro país, la Ley de Educación Común 1420, de 1884, planteó una clara política de castellanización como parte del proyecto político-cultural de la generación del 80 y como vía de consolidación del Estado Nacional. La ecuación *un Estado-una Lengua-una Nación impulsaba la argentinidad basada en la castellanización. Sin embargo llamativamente la Ley 1420 solo hace tres referencias a “la” lengua. Tampoco menciona las lenguas extranjeras, a pesar de que se inscribía en la política de poblar el país con inmigración europea, y no hay alusión a las lenguas de los pueblos originarios. En relación con estas últimas, Arnoux y Bein sostienen que:*

*la omisión se debe sin duda a que la concepción de ciudadano de los círculos dirigentes excluía a los indígenas, a la “barbarie”; por eso la ley puede hablar de “idioma nacional”, aunque no esté declarado como tal, y de “conocer su idioma” como si hubiera uno solo. (Arnoux y Bein, 2010:309)*

En este proceso, el Normalismo operó sobre la cultura oral promoviendo el desplazamiento hacia la cultura letrada, propuso una norma culta de habla y un registro formal ligado a la escritura evitando así toda intromisión

“dialectal”. Si observamos los porcentajes de hablantes de diferentes lenguas en nuestro país a lo largo del siglo XX notamos la drástica desaparición de las lenguas de los pueblos originarios (en muchos casos, la desaparición de sus propios hablantes) y de las lenguas de la inmigración. Este largo proceso no estuvo exento de resistencias: los cocoliches y el lunfardo que, según personalidades como Ricardo Rojas, “bastardeaban el idioma”, perturban el nacionalismo castellanizante y desafían el “monolingüismo” escolar.

*Contra estas formas lingüísticas, consideradas nefastas desviaciones del discurso, la escuela de la época inaugura una conducta institucional de proyección extendida hasta nuestros días que consiste en considerar que determinadas formas del habla de los educandos conspiran contra la posibilidad misma de su educación escolar. Los que “bastardean el idioma”, hablan “mal”, y contra esa forma de hablar la escuela de la época se abroqueló en defensa del purismo. (Melgar 2014:6)*

Con el objetivo de promover la unidad del Estado nacional, nuestro país ha sostenido tácitamente una política asimilacionista que si bien no impulsó prohibiciones sobre el uso de ninguna de las lenguas existentes, operó con fuerza para oficializar el castellano y devaluar cualquier otro tipo de bilingüismo como no sea el de lenguas extranjeras en particular el inglés y el francés<sup>1</sup>.

Las concepciones sobre la incorrección del habla de los alumnos y de las diferencias entre las lenguas sobreviven, impregnan el discurso docente actual y constituyen un obstáculo importante en la alfabetización porque siguen produciendo interpretaciones deficitarias sobre los hablantes y las hablas diversas como punto de partida para la alfabetización.

Luego de más de 100 años de monolingüismo y homogeneización, la reforma constitucional de 1994 incorporó las lenguas originarias como derecho constitucional (artículo 75, inc. 17) a partir de lo cual el sistema educativo debe elaborar e implementar programas de enseñanza en una nueva modalidad educativa: la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Contradictoriamente,

*La Ley Federal de Educación de 1993 expulsó la política lingüística del texto legal y relegó no solo la planificación lingüística sino incluso las opciones acerca de las lenguas extranjeras a enseñar al Consejo Federal de Cultura y Educación, en consonancia con la retirada del Estado-nación de diversas funciones. (Arnoux y Bein, 2010: 327)*

---

<sup>1</sup> Recordemos que en las escuelas secundarias del siglo XIX las lenguas extranjeras y las clásicas ocupaban casi el 50 % de la carga horaria.

En la actualidad la Ley de Educación Nacional, de 2006, propone un Estado multicultural, pluriétnico y multilingüe, en el que se valore positivamente la diversidad cultural y lingüística de los pueblos originarios y migrantes. El mapa lingüístico actual muestra una gran diversidad relacionada con los procesos migratorios internos, externos y de los países limítrofes a la que se le suman las variedades dialectales del español -con influencia aymara y quechua entre otros-, y las lenguas de los pueblos originarios que en algunos casos han sido declaradas oficiales. Entre ellas el guaraní es una “lengua oficial alternativa” en Corrientes desde 2004. Chaco estableció como cooficiales las lenguas de los pueblos qom, moqoit y wichí en 2010. Por su parte ha habido sucesivos intentos de promulgar la Lengua de Señas Argentina (LSA) como lengua cooficial en nuestro país. Los últimos documentos que elaboró el Ministerio de Educación de la Nación con orientaciones para la alfabetización de alumnos sordos hacen referencia al bilingüismo y al multiculturalismo (Ministerio de Educación, 2011), es decir, a la EIB. En ellos, la LSA se suele considerar la Lengua 1 de las personas sordas, y el español, la Lengua 2.

### **El derecho a las lenguas orales y escritas**

La alfabetización se desarrolla hoy en contextos de migraciones internas y externas que coloca a los sistemas educativos frente a la necesidad de plantearla en relación con el derecho a la identidad cultural de los pueblos y la convivencia democrática. Resolver esta tarea no es sencillo, aunque son procesos realizados con éxito en algunos países. Sin embargo debemos insistir en que las decisiones no pueden ser una solitaria responsabilidad institucional de la escuela sino parte de la política que el Estado debe asumir y sostener con posturas explícitas que impulsen enfoques sobre la alfabetización inicial (y también avanzada) compatibles con la consecución de esos logros.

¿Por qué decimos que no se trata de una tarea sencilla? Existen profundas diferencias entre un modelo de alfabetización erigido desde una concepción monolingüe que no contempla ni valora las diferencias y un enfoque pluralista (multicultural, pluriétnico y multilingüe) que las rescata. Para resolver el problema de la alfabetización de los ciudadanos en la lengua vehicular del Estado (español o castellano), desde esta última perspectiva, hay que tener en cuenta numerosas situaciones, a saber:

- grupos cuya lengua materna es la misma lengua de la alfabetización, es decir que son hablantes del español,

- grupos que hablan una variedad del español con importante distancia lingüística de la lengua escrita,
- grupos que “hablan” una lengua de sustancia gestual (la lengua de señas),
- grupos que solo podrán leer en sistema Braille
- grupos que hablan una o más lenguas extranjeras.

Además, y simultáneamente, un modelo pluralista supone que un conjunto de hablantes del país han de alfabetizarse en más de una lengua, proceso que ocurre (con desiguales resultados) en el marco de la EIB, en las provincias con lenguas cooficiales declaradas y en otras que no las han reconocido con ese estatus.

Parte de la configuración de este enfoque implica cuestionar las falsas concepciones sobre las jerarquías lingüísticas según las cuales las lenguas de los pueblos originarios, conquistados, colonizados son consideradas lenguas menores para el pensamiento y la cognición mientras se sostiene que otras son aptas para la ciencia, la literatura, la filosofía o la tecnología. Estas concepciones se traducen en valoraciones que producen autocensura u ocultamiento de la lengua materna por parte de sus hablantes, un acallamiento que afecta principalmente a la infancia y es percibido (muchas veces producido) en la escuela, donde aquellas representaciones sobre las lenguas permean el cotidiano escolar. En resumen, un enfoque multilingüe implica cuestionar y superar modelos asimilacionistas (bilingüismo sustractivo) y trabajar en la construcción de un bilingüismo aditivo.

Estos planteos nos ubicarían más cerca de objetivos de los cuales somos partes en tratados internacionales -Mercosur, Unasur y CELAC (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños)- respecto de educación bilingüe y enseñanza de lenguas regionales entre otros. Y también más cerca de comprender que no existe ningún problema en que un individuo domine una lengua hipercéntrica (resultado de la mundialización), una lengua del Estado (normada, estandarizada) y una lengua gregaria, es decir una forma local de la lengua del Estado o no, ágrafa o no, con reconocimiento regional o no, etc. (Calvet 2005:133).

Por último, desde un enfoque pluralista es necesario prever que la alfabetización requiere un cierto estado de desarrollo de las lenguas escritas para que puedan ser enseñadas, es decir, un cierto conocimiento, de descripción y de

recursos que no todas disponen, por ejemplo textos, diccionarios, vocabularios, ortografía estable, etc.

### **¿Una nueva invisibilización de las lenguas?**

Consideramos que la alfabetización es el aprendizaje de la o las lenguas escritas, sus procesos de lectura y escritura y las prácticas sociales y culturales que implican su uso (Zamero et al. 2010). En Argentina –en el marco de decisiones federales respecto del currículo- se formuló en la década del '90 un nuevo objeto de conocimiento para la alfabetización inicial y avanzada conocido como “prácticas del lenguaje”. Desde entonces existen dos objetos diferentes como propuesta para la alfabetización inicial y avanzada. Una de ellas es la lengua, opción histórica en Argentina y común en las constituciones de los países a nivel mundial La otra -prácticas del lenguaje- es el contenido de la alfabetización en dos provincias argentinas -Buenos Aires y Córdoba.

Hemos enunciado hasta aquí que yodo enfoque de alfabetización debe considerar los lugares que ocuparán tanto la lengua de la alfabetización (en nuestro caso el español) como la lengua materna del alumno, las variedades orales de cada una y su distancia respecto a la lengua escrita. Debe evaluar el corpus de las lenguas previendo la creación de recursos para su enseñanza (este aspecto es muy relevante y obstaculizador), debe prever metodologías para enseñar las relaciones que se plantean entre oralidad y escritura, además de los tiempos, estrategias didácticas, etc. Prever por ejemplo cómo se trabajará sobre el prejuicio lingüístico de que es necesario “hablar bien” como prerrequisito para aprender a leer y escribir o que es necesario empezar por las letras y no por unidades con significado.

Todo este proceso de decisiones se realiza sobre las lenguas y no solo sobre las prácticas. Las prácticas de lectura y escritura del español que debe aprender, como derecho que le asiste por ciudadanía, un hablante wichí son las mismas que las que aprenderá el hablante qom o las que aprenderá un hablante del español. Pero las lenguas involucradas y las diferencias entre ellas, los problemas que surgen en la interlengua de los sujetos aprendientes, el análisis de los errores idiosincráticos y su incidencia en el proceso de alfabetización son problemas de las lenguas, que requieren atención particular y no pueden diluirse o invisibilizarse en el marco de las prácticas sociales de uso.

## Enfoques sobre alfabetización inicial

Las cuestiones enunciadas hasta aquí tienen que concretarse en enfoques metodológicos que puedan ser enseñados y aprendidos por los docentes y que sean viables en las aulas de alfabetización inicial. En este sentido, en el seminario de Políticas de alfabetización planteamos un análisis para reconocer etapas centrales en el debate metodológico. Una primera etapa de discusión (finales del siglo XIX hasta mediados del XX), una segunda etapa de fuerte deterioro y confusión en torno de las discusiones metodológicas y una tercera constituida por el momento actual.

En la primera etapa, uno de los temas de debate es la disputa entre los métodos de marcha sintética y los de marcha analítica. La diferencia entre estos se establece por el papel que cada grupo de métodos le otorga a la significación y por el trabajo que demandan del niño. Los analíticos tienen en cuenta la significación mientras que los sintéticos no. Es decir, estos últimos parten de unidades abstractas y sin significado mientras que los primeros introducen la comprensión, el juego, la motivación, el interés.

Una vez zanjada la discusión entre sintéticos y analíticos a favor de estos últimos se dio otro debate: entre la palabra total (sin análisis) y la palabra generadora (análisis y síntesis) representadas en el Río de la Plata por Berra y Varela (Braslavsky, 2005). Esta “querella” se reflejó en los libros de lectura (Pineau y Cucuzza, 2000) de la época que perduraron hasta la mitad del siglo XX, sobre todo en “El nene” (Ferreira, 1895).

La segunda etapa que caracterizamos como un periodo sin discusión metodológica sistemática se comienza a vivenciar en los años 80 luego de la dictadura militar, época en la que aparecen los aportes del constructivismo asociados a una fuerte crítica a los métodos tradicionales anteriores que por entonces ya eran una degradada versión de la antigua palabra generadora. Si bien los estudios psicogenéticos nos brindaron datos importantes sobre cómo el niño interacciona con la lengua escrita, no constituyen un método. En Argentina estos estudios están asociados a un currículo que no propone la lengua como objeto sino las prácticas del lenguaje como vimos en el punto anterior. En las escuelas se realizaron apropiaciones diversas y se produjo una confusión metodológica ligada al mercado más que a la discusión de maestros sobre su trabajo como había ocurrido en la etapa anterior. Si bien se incorpora el texto como “puerta de entrada a la cultura escrita” (Zamero, 2007) no se sostiene un trabajo con el sistema y en muchos casos se vuelve a métodos sintéticos

ante el vacío y el desconcierto en la práctica de aula para la enseñanza del sistema de escritura.

La perspectiva histórica nos permite valorar el lugar relevante del maestro en la producción de ese conocimiento durante toda una primera etapa de la educación en Argentina, y observar un proceso de expropiación y subestimación de dichos saberes a partir de la segunda. El análisis de este proceso trasciende los objetivos de la presente ponencia pero queremos destacar que la misma produce interesantes discusiones en las clases del Seminario, frente al problema actual de que muchos docentes se preguntan si es posible alfabetizar o si es posible saber cómo se alfabetiza, es decir, una pregunta sobre la posibilidad de su propio trabajo. Además permite recorrer las propuestas de diferentes maestros argentinos y desmitificar enunciados circulantes sobre los métodos y prácticas vacías de sentido y sin respaldo curricular como el aprestamiento y la enseñanza a partir de letras que todavía perduran.

La alfabetización no se resuelve enunciando grandes líneas de un enfoque teórico aunque esto es imprescindible; por el contrario, es preciso que el enfoque se encarne o se concrete en propuestas didácticas definidas (Zamero, 2012: 21). Nuestro posicionamiento en relación con la alfabetización es un enfoque equilibrado, cultural y sistémico. Es cultural porque concibe la alfabetización como tránsito del alfabetizando a la cultura escrita a partir de cualquier lengua materna puesto que supone la autonomía de la lengua escrita (Alisedo et al. 1994) a través del progresivo dominio del conjunto de saberes y prácticas. Es un modelo sistémico porque propone la pertenencia a la cultura escrita por el conocimiento sistemático de la lengua escrita que es su base y los procesos de lectura y escritura. Es equilibrado porque articula y sostiene de manera balanceada y simultánea la enseñanza de los tres tipos de conocimientos: sobre la cultura escrita, sobre el sistema alfabético de la escritura y sobre la norma y el uso de la comunicación escrita. Se trata de un enfoque que aborda la lectura de textos como puerta de entrada a la cultura escrita y al sistema lingüístico de escritura, y que recupera a su vez fuertes tradiciones de la enseñanza de la lectura como son el trabajo inicial con unidades significativas y la importancia del análisis de la palabra y la oración, procesos planteados hace más de un siglo. También incorpora la frase sencilla que dio origen a métodos de la frase o la oración que no alcanzaron la difusión masiva ni la profundización que sí tuvieron los basados en la palabra. Por último, retomamos del maestro Luis Iglesias el ingreso a través del texto sin abandono de la palabra para la

enseñanza del sistema en los grados inferiores (Iglesias, 1979) y su planteo didáctico de la libre expresión para la escritura de textos.

## Conclusión

Más allá de que la avanzada situación de nuestro país en materia de leyes y marcos normativos que sostienen el derecho de la infancia a la educación y a una buena alfabetización inicial, nada de eso es posible sin el desarrollo de propuestas que puedan ser enseñadas y aprendidas por los docentes y que sean viables en las aulas desde un enfoque multicultural, pluriétnico y multilingüe. Ese es nuestro trabajo, esa es nuestra responsabilidad histórica.

## Bibliografía

- Alisedo, G.; Melgar, S. y Chiocci, C. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Bs. As. Paidós.
- Arnoux, E. y Bein, R. (Eds.). 1999. *Las representaciones de la lengua*. Bs. As. Ende-  
*ba*.
- Arnoux, E. y Bein; R. 2010 (comps.) *La regulación política de las prácticas lingüísti-  
cas*. Bs. As.: *Ende-  
ba*.
- Braslavsky, B. (2005) *Enseñar a entender lo que se lee*. Bs. As. Fondo de Cultura  
Económica.
- Calvet, L. J. (2005) *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Bs. As.  
Fondo de Cultura Económica.
- Cuczza, H. y Pineau, P. “*Escenas de lectura en la escuela argentina*”. *El Monitor de  
la educación*, 1, 1, Bs. As. Ministerio de Educación. pp. 24-27.
- Ferreira, A. (1895) *El nene*. Bs. As. Estrada.
- Iglesias, L. F. (1979) *Didáctica de la libre expresión*. Bs.As. Ediciones pedagógicas.
- Melgar, S. (2014). Clase 3. El modelo un Estado-una Lengua. Módulo Pers-  
pectivas para la enseñanza de la alfabetización inicial. Especialización  
Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de  
Educación de la Nación.
- Nercesian, V. (2015). Clase Nro. 1. De los procesos cognitivos individuales a  
los procesos sociales de aprendizaje. Módulo Aportes de la Sociolin-  
güística a la alfabetización inicial. Especialización Docente Superior en

alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Siguán, M. (2001) Políticas lingüísticas. Bilingüismo y lenguas en contacto. Madrid, Alianza.

Varela, L. 2012. Política lingüística: ¿Qué está pasando en Argentina? <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politicalinguisticapdf>



# Habitar las escuelas. Prácticas inclusivas y políticas institucionales

**Julieta Arias - Blanca Conraut - Maximiliano Godoy -  
Laura Dieci - María Elena Soñez**

**escuelas@fhaycs.uader.edu.ar**

**Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales- UADER**

## **Resumen**

Con esta ponencia tenemos la intención de compartir el trabajo pedagógico del Equipo Interdisciplinario de Asesoría Pedagógica<sup>1</sup> que venimos realizando en las escuelas pre universitarias en el marco de la Secretaría de Escuelas<sup>2</sup> de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales, UADER centrado en las políticas de inclusión para el fortalecimiento de las trayectorias escolares. Esta Secretaría coordina el trabajo de seis Escuelas, cinco de ellas en Paraná y una en Concepción del Uruguay, algunas se circunscriben a la educación obligatoria y otras a la educación artística.

La diversidad de contextos institucionales imprime en nuestra propuesta de gestión una dinámica interdisciplinar que posibilita tensionar las realidades de las escuelas con los marcos normativos institucionales.

---

<sup>1</sup> El equipo de Asesoría Pedagógica de Secretaría de Escuelas está integrado por la Psicóloga Julieta Arias, la Trabajadora Social Blanca Conraut y los profesores Ana María Ramírez, Laura Dieci, Sol Barrera, Maximiliano Godoy y María Elena Soñez.

<sup>2</sup> Actualmente la Secretaria de Escuelas es dirigida por Mg. Silvina García.

Tanto, los marcos normativos actuales como las políticas públicas en educación e inclusión implementadas durante la última década, nos convocó a pensar y definir nuevas estrategias de intervención acordes al contexto actual, que permitan desde el espacio de Asesoría Pedagógica, resituar la mirada de los diferentes actores institucionales respecto de situaciones emergentes.

En este sentido, consideramos necesaria la problematización interdisciplinaria a la hora de construir líneas de abordaje y atención de las infancias, dada la complejidad de los vínculos subjetivos que interpelan cotidianamente los dispositivos pedagógicos tradicionales, con la necesidad permanente de poner en juego un abanico de intervenciones que garanticen a los/las niños/as como sujetos de derechos.

### **Nuestro territorio escolar**

Partimos de la premisa de poder pensar esta instancia como posibilidad de visitar lo que tiene que ver con nuestra tarea pedagógica de acompañamiento a las escuelas. Tarea que se vincula con una mirada Interdisciplinaria en las funciones de Asesoría Pedagógica.

Actualmente venimos desempeñando esta función en las escuelas pre universitarias en el marco de la Secretaría de Escuelas de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales, UADER. Estas instituciones se integran desde improntas e historias singulares y muy significativas ubicadas en ambas costas entrerrianas, Paraná y Concepción del Uruguay. *La Escuela Normal "José María Torres"* de Paraná, primera escuela formadora de maestros del país. Creada en 1870 por Sarmiento, se constituye en pilar del Sistema Educativo Argentino. En 2009, declarada Monumento Histórico Nacional y en 2015 «Cuna del Magisterio Argentino». En ella se encuentra el Jardín de Infantes primer Jardín de Latinoamérica en donde dejaron sus huellas Sarah Chamberlain de Eccleston reconocida educadora y Rosario Vera Peñalosa, la «Maestra de la Patria», quien impulsó nuevos sentidos en las prácticas pedagógicas.

También la constituyen Las primeras escuelas argentinas que apuestan a la ruralidad, *la Escuela Normal Rural "Juan Bautista Alberdi"* creada en 1904 y primera escuela destinada a la formación rural en Latinoamérica y *la Escuela Normal Rural "Almafuerte"* creada en 1962 que en sus orígenes fue pensada para la formación magisterial de mujeres. Hoy, continúan con este proyecto de pensar y garantizar la educación en una provincia que geográfica, social y culturalmente conserva una impronta eminentemente rural.

Las Escuelas de Formación Artística como la *Escuela de Artes Visuales “Profesor Roberto López Carnelli”* de Paraná, tiene una historia de más de 80 años de educación formal abocada a las Artes, cuenta con propuestas de cursos y talleres. También La Escuela de Música, Danza y Teatro «Profesor Constancio Carminio» de Paraná, con una trayectoria de más de ocho décadas en la formación y capacitación de intérpretes, docentes y profesionales en el campo de la música, la danza y el teatro. Y en la otra orilla de la provincia, en Concepción del Uruguay, la *Escuela de Música “Celia Torrà”*, fundada en 1979, originalmente como Escuela Superior Municipal de Música. Hoy, como parte de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER, ofrece una amplia propuesta académica que incluye una Formación Artística y Vocacional en niños, jóvenes, adolescentes y adultos.

Esta diversidad de contextos educativos constituye una riqueza en tanto valoración de la alteridad y un marco posibilitador para poner en diálogo las distintas realidades de las escuelas con las normativas institucionales.

La escuela es desde sus orígenes, y continúa siendo en la actualidad, una institución social abocada a alojar las infancias. Situación que implicó y que implica, como afirma Minnicelli, que “entre escuela, familia e infancia se genera una asociación insoslayable”. Pero bien sabemos que esta institución, se ha encargado de identificar las problemáticas remitiendo las mismas a un “otro”, sea institución, profesional, familia, para que se encargue de resolverla, sostenerla o simplemente observarla.

Las escuelas tienen el deber de garantizar el derecho a la educación de todas las infancias y por ende entender la diferencia como constitutiva del ser social. “*La escuela democrática debe contribuir a volver visible lo que la mirada normalizadora oculta. Debe ayudar a interrogar, cuestionar, comprender los factores que han contribuido a la barbarie que supone negar los más elementales derechos humanos y sociales a las grandes mayorías*”<sup>3</sup>.

Por ende, los espacios del enseñar y el aprender, se observan distorsionados, por momentos contradictorios. Los discursos pedagógicos, como construcciones intersubjetivas de la realidad material e histórica, refuerzan el valor de la educación arraigada en la experiencia y remarcan contradictoriamente, la obligación de los docentes de generar propuestas educativas vertebradas desde

---

<sup>3</sup> Gentili Pablo. Un Zapato Perdido o cuando las miradas saben mirar. Cuadernos de pedagogía, Monográfico N. 308 Diciembre 2001.

la diferencia. Pero...¿qué sucede con aquel o aquellos estudiantes que no puede incorporar los conocimientos pautados en los tiempos y formatos pensados desde la institución?

### **Construyendo las intervenciones sociales y pedagógicas**

Desde nuestra perspectiva profesional y cotidiana, conformamos un equipo técnico interdisciplinario en la Secretaría de Escuelas de la Facultad, asesoramos y acompañamos a todos los actores institucionales de escuelas que dependen de la universidad. Allí, intervenimos con los equipos de cada una de ellas en sus tres niveles educativos desde la problematización interdisciplinaria a la hora de construir líneas de abordaje y atención de las infancias y juventudes, dada la complejidad de los vínculos subjetivos que interpelan cotidianamente los dispositivos pedagógicos tradicionales, con la necesidad de poner en juego un abanico de estrategias. Las infancias, que discursivamente son identificadas como “diferentes”, continúan siendo en lo cotidiano, un problema para el sistema educativo, un problema para el docente y para el adulto que hoy encuentra una gran dificultad en “conectar” con estos niños que plantean procesos o experiencias subjetivas diferentes a la norma.

Hoy nos enfrentamos al desafío de poder comunicar nuestra función no como algo cerrado, ya concebido, sino como una intervención desde lo colectivo, que opera como instancias institucionales de posibilidad subjetivante, habilitando hacer de lo dicho otros decires, como lo expresa Mercedes Minnicelli (2014).

Nuestro accionar se concreta desde un sentido artesanal, *“como espacios que crean una hiancia, un intersticio que ubica una marca de la diferencia en un continuo indiferenciado”*<sup>4</sup>. Las mismas no se fundan en la permanencia, sino en la movilidad significativa, donde la escritura de la historia de cada sujeto se re-escibe, se revisita en forma permanente, evitando caer en esquemas preestablecidos y/o estandarizados o en juicios de valor: *“pensar en lo artesanal implica la superación de la mecanización técnica, monótona y rutinaria característica de las instituciones, al incorporar la posibilidad de pensar, sentir y atender las singularidades de las problemáticas emergentes en la cotidianeidad escolar”*<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Minnicelli, Mercedes, (2014) Ceremonias Mínimas; Ed. Homo Sapiens. Rosario

<sup>5</sup> Alliaud, Andrea (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Concebir el oficio artesanal de acompañar conlleva necesariamente instancias de discusión, diseño, escritura y modelización de las intervenciones posibles, en tanto producción orientada hacia la transformación de “algo” que como consecuencia de nuestro accionar tiene la posibilidad devenir en “algo” distinto, asumiendo el desafío de convertirnos en artesanos de nuestro propio trabajo, poniendo en juego en cada intervención nuestros conocimientos disciplinares y académicos, en diálogo con otros saberes.

Consideramos que el abordaje que hacemos de cada situación, nos sitúa ante el desafío de pensar los acompañamientos desde un lugar ambivalente, ya que por un lado somos actores extranjeros en la mirada institucional, pero por otro, parte constitutiva de los equipos escolares, con una historia común de trabajo político pedagógico comprometido con las políticas de inclusión, la protección de los estudiantes como sujetos de derecho y el resguardo de las trayectorias escolares. Esta cierta distancia con las problemáticas que se presentan, nos permite en ocasiones des-naturalizar, visualizar y conceptualizar junto con otros.

En este sentido, problematizar, tiene que con lo enunciado por Sandra Nicastro “... *revisitar la escuela, volver la mirada sobre ella,..encontrar atajos, así en los caminos ya conocidos, de pronto puede aparecer el sendero poco transitado, que provoca curiosidad, sorpresa*”<sup>6</sup>.

Una mirada del intersticio, es un mirar fuera de lugar o un entre lugares. Rousillon, R (1989), define el intersticio como un espacio, un lugar común, de encuentro, en el cual se desarrollan actividades institucionales, que posibilitan la confluencia de miradas sobre un sujeto que demanda ser cuidado.

Esta mirada del y desde el intersticio, como afirma Nicastro (2006), es como un viaje que no se completa nunca, no sin vértigo, no sin inquietud, porque en este mirar se reconocen un aquí y un allá y un entre lugares, que nos obligan a movernos de un lugar a otro sin posiciones únicas y establecidas. Un marco simbólico que se agujerea por la pregunta que lo interroga, habilitando un vacío, un “entre” lo dicho y lo no dicho, como lo expresa Minnicelli (2014).

### **Entre los sentidos de extranjería y la pertenencia institucional**

El entramado que implica el doble carácter constitutivo de las intervenciones que hacemos desde la Asesoría Pedagógica a su vez nos permite redefinir la

---

<sup>6</sup> Nicastro, Sandra (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. Ed. Homo Sapiens. Rosario.

escritura y producción de normativas emanadas por el Consejo Directivo de la Facultad dando el marco normativo que regula, ampara, contiene y brinda sostén a las prácticas sociales y educativas de nuestras escuelas. Por ello es fundamental construir colectivamente, recuperando los saberes que se producen en la escuela, abriendo espacios de diálogo y escucha con los sentidos que le otorgamos a lo instituido y lo instituyente, entendiendo que el camino es trabajar teniendo como horizonte una escuela que todos querramos *HABITAR*.

## **Bibliografía**

- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Carli, S. (2006). La cuestión de la Infancia. Ed. Paidós. Buenos Aires
- Minniceli, M. (2014) Ceremonias Mínimas; Ed. Homo Sapiens. Rosario.
- Nicastro, S. (2006).Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido.Ed. Homo Sapiens. Rosario.
- Skliar, C. (2017), Pedagogías de las diferencias. Noveduc/Perfiles. Buenos Aires.
- Gentili P. (2001) Un Zapato Perdido o cuando las miradas saben mirar. Cuadernos de pedagogía, Monográfico N. 308.
- Aisenson, D. B.; Castorina, J. A. ; Elichiry, N. y Schlemenson, S. ( Comp.) (2007) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional Noveduc.

En “*Comunicaciones académicas, científicas y relatos de experiencias*” nos proponemos compartir y difundir una selección de producciones de ponencias, como parte de lo que aconteció en el Segundo Congreso Internacional “*Infancias, Formación Docente y Educación Infantil*”, desarrollado entre el 10 y el 12 de mayo de 2018 en la Escuela Normal Superior “José María Torres” de Paraná.

Desde el Profesorado de Educación Inicial y su Orientación Rural de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) asumimos el compromiso de desarrollar este evento. Cabe aclarar que el mismo tuvo su origen en el marco de la Red Universitaria de Educación Infantil (REDUEI); la primera edición tuvo lugar en Resistencia, Chaco, y fue organizada por la Universidad Nacional del Nordeste en agosto 2015.

Los objetivos centrales que movilizaron la convocatoria 2018 estuvieron orientados a generar espacios que promovieran el intercambio de saberes a partir de proyectos, experiencias, líneas de investigación y extensión vinculados a las infancias, el nivel inicial y la formación docente. La perspectiva, en todas las actividades, fue fortalecer redes interinstitucionales y consolidar posicionamientos en torno a los derechos de niños y niñas.

