

# *e-Eccleston*

## *Estudios sobre el nivel inicial*

---

Año 1. Número 1. Otoño, 2005.

### Jardín Maternal. Una dimensión compleja



#### **Dossier:**

*¿Cuál es la diferencia entre lo que hacen los docentes de Maternal y lo que hacen los padres? Un análisis del modelo teórico para interpretar la relación pedagógica en Jardín Maternal.*

**Gabriela A. Fairstein**

*El entorno sonoro, los bebés y el Jardín Maternal*

**Lucía I. Moreau de Linares**

#### **Experiencias:**

*La práctica de la Expresión Corporal en el Jardín Maternal. Experiencias y reflexiones.*

**Ana María Porstein**

#### **Novedades:**

*Postítulo Superior de Especialización en Jardín Maternal*

**Mario Zimmerman, Claudia Gerstenhaber y otros**

## Indice

### Editorial

Adriana Andersson

*Página 3*

### **e-Eccleston: un proyecto con historia**

Vice rectorado y Equipo de Gestión de la Información

*Página 4*

### Dossier:

*¿Cuál es la diferencia entre lo que hacen los docentes de Maternal y lo que hacen los padres? Un análisis del modelo teórico para interpretar la relación pedagógica en Jardín Maternal.*

Gabriela A. Fairstein

*Página 7*

### Resumen

El trabajo analiza la relación entre padres y docentes en el Jardín Maternal, a partir de cuestionar el modelo habitual que se utiliza para analizar estas interrelaciones. Se cuestiona que el modelo del triángulo didáctico "docente-alumno-contenido" tenga validez en Jardín Maternal, a partir de analizar lo que la literatura pedagógica entiende como "alumno" y como "contenido curricular". Se sugieren algunas líneas para la tarea de elaborar un nuevo modelo de la relación pedagógica en maternal.

*El entorno sonoro, los bebés y el Jardín Maternal.*

Lucía I. Moreau de Linares

*Página 29*

### Resumen

Este artículo procura sensibilizar a quienes trabajan en Jardines Maternales acerca de las dificultades y posibilidades que tienen los niños y niñas pequeños, inmersos en el entorno sonoro, para poder comunicarse y disfrutar de expresiones sensibles como la literatura y la música. Los adultos pueden sintonizar, entrar en diálogo y crear envolturas protectoras para evitar conductas rutinarias y automatizadas.

## **Experiencias:**

*La práctica de la Expresión Corporal en el Jardín Maternal. Experiencias y reflexiones.*

Ana María Porstein

*Página 35*

### Resumen

Al recordar los propósitos de la Expresión Corporal en el ámbito educativo, se destaca el valor de la sensibilización artística del pequeño desde el Jardín Maternal, rescatando su doble protagonismo: como observador, espectador, capaz de apreciar la danza de otros; y como "actor", capaz de explorar e imitar. Estos pasos lo orientarán más adelante hacia la improvisación y la creación. Los conceptos destacados son: espacio y/o escenario lúdico–expresivo; disponibilidad lúdica del docente; formato de juego entre niño y docente.

## **Novedades:**

*Postítulo Superior de Especialización en Jardín Maternal*

Claudia Gerstenhaber, Mario Zimmerman, y otros

*Página 45*

***Recomendaciones para ampliar la temática***

Página 49

***Bibliografía de los autores***

Página 54

***Convocatoria a próximos artículos***

*Página 58*

***Orientaciones a los autores***

*Página 59*

## **Editorial**

**F**inalmente, el momento esperado llegó gracias a la suma de esfuerzos, voluntad deseos, creatividad y cooperación.

*e-Eccleston* inicia así, formalmente, este espacio de comunicación en el marco del programa de Gestión de la Información de la Dirección de Educación Superior del GCBA y se postula como una continuación, en formato electrónico, de anteriores publicaciones editadas en soporte papel por este ISPEI: las revistas *Aletheia*, entre 1979 y 1980 y *Eccleston*, entre 1994 y 1995 y *Noti-Eccleston* en el año 2001.

Aquellas publicaciones, realizadas con esfuerzo y compromiso, se vieron obligadas por distintos motivos a interrumpir su publicación, pero nunca se abandonó la idea de seguir con los pasos iniciados.

Hoy, en su primera aparición, se presenta con propósitos definidos:

- Impulsar la producción y circulación académica en toda la comunidad educativa, especialmente en la destinada al Nivel Inicial tanto de nuestro país como del exterior.
- Continuar creciendo y aportando ideas en forma ágil y atractiva para pensar de un modo diferente y crítico.
- Reflejar diferentes concepciones y realidades.
- Aportar datos, resultados de investigaciones y reflexiones académicas y científicas que posibiliten una mayor comprensión de la complejidad educativa contemporánea, con especial énfasis en la de nuestro país.

También se constituye como un espacio de información y reflexión, de transmisión de experiencias y de recuperación de iniciativas y temas relacionados con los procesos de enseñanza en el Nivel Superior.

Esperamos que este inicio permita establecer con los lectores una relación a largo plazo demostrando, una vez más, nuestro permanente compromiso con la excelencia académica.

*Profesora Adriana Andersson*

*Rectora*

*Buenos Aires, mayo de 2005*

### **e-Eccleston: un proyecto con historia**

Intentaremos dar cuenta del camino recorrido hasta aquí y que hoy, nos permite presentar la revista electrónica **e-Eccleston**. Esta publicación forma parte de un programa mayor que se viene desarrollando en nuestra institución. El programa de Gestión de la Información (GI) del ISPEI Eccleston, coordinado por Vice rectorado, viene produciendo acciones desde 2001, año en el que se conformó el primer equipo con las profesoras Claudia Pires, Cristina Pizarro y María Graciela Rodríguez. A partir de esa experiencia inaugural, el programa de GI comenzó a operar a ritmo lento pero constante.

En el inicio, las demandas de la institución aparecían fuertemente tamizadas en el contexto definido por la transición al nuevo plan de estudios, lo que produjo entre otras cosas, una fuerte demanda de información que, a los efectos puramente analíticos, denominaremos 'instrumental', ya que estaba estrechamente vinculada con las nuevas instancias curriculares, la organización cuatrimestral de las mismas, la elección y diversificación de los trayectos formativos y las variaciones en los dispositivos de enseñanza, entre otros. Esta situación reveló la necesidad de alivianar la saturación de la demanda y para ello, se pensó, en línea con la propuesta emanada desde la DGESUP, en la creación de un sitio institucional en Internet que replicaría la información de tipo 'instrumental' ya publicada en carteleras. La tarea se vio altamente favorecida con la llegada al equipo de Ernesto Roclaw, especialista en informática, quien diseñó un primer nivel de usuario, destinado a alumnos e ingresantes, que eran los más urgentes demandantes de este tipo de información.

En la etapa siguiente, el sitio proyecta una ampliación hacia un segundo nivel de usuario constituido por docentes, graduados y comunidades educativa en general.

Al promediar el año 2004, el sitio hizo su aparición satisfaciendo en gran medida, la demanda de información 'instrumental'.

Si todo documento institucional es una presentación pública de sí, la

aparición del sitio en Internet nos demandó una intensa reflexión institucional en la que se hizo imprescindible interrogarse sobre sí misma: qué mostrar, cómo y cuánto. Y esto es así ya que toda acción de comunicación no puede pensarse en forma aislada, no sólo por su repercusión en otras dimensiones institucionales y sociales sino también porque implica e instala la evaluación de sus modos de comunicarse interna y externamente, de los procesos que atraviesa, de los imaginarios que circulan por ella, y especialmente de los desfasajes entre la imagen representada de sí misma y la proyectada. En este proceso una de las primeras cosas que observamos fue un desbalance entre la información 'instrumental' y la información 'académica' (si es posible separarlas). Obviamente esto era el resultado de las primeras acciones realizadas, orientadas prioritariamente a paliar la saturación de la demanda instalada.

Sin embargo, el desbalance, o mejor dicho, la presentación pública de este desbalance, ponían en juego la identidad institucional, tradicionalmente conocida y re- conocida por sus aportes académicos a la comunidad educativa especialmente la dedicada a la formación docente para la Educación Inicial.

Este marco fue el que nos ayudó en la decisión de concretar un proyecto editorial considerando además dos factores confluyentes: por un lado, los condicionantes económicos, pues el formato electrónico abarata en grado sumo los costos, a la vez que garantiza un acceso prácticamente ilimitado a los lectores; por el otro, el de la memoria institucional, ya que no era posible dejar de lado la historia editorial del ISPEI, de la que **e-Eccleston** se postula como continuación. La idea de colaborar con el intercambio de ideas y reflexiones en el seno de la comunidad educativa, encontró, así, un espacio viable en las nuevas tecnologías.

La recuperación de aquellas motivaciones nos guían en el interés de lograr la reapertura de canales nunca del todo cerrados y de reiniciar diálogos fructíferos con la comunidad académica intra y extra institucional. Esperamos que estos esfuerzos sean merecedores de la alta calidad de los artículos que presentamos en éste, el primer número de **e-Eccleston**, que hoy, y de este modo, hace su presentación.

*e- Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial. Año 1. Número 1. Otoño, 2005.*  
ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Secretaría de Educación. GCBA.

---

Agradecemos a los autores de los artículos que se publican en este número inaugural y a todos nuestros colegas que pusieron sus conocimientos, horas de trabajo y buena disposición para que hoy logremos concretar esta publicación.

***Vice rectorado y Equipo de Gestión de la Información***  
***Junio de 2005***

**“¿Cuál es la diferencia entre lo que hacen los docentes de Maternal y lo que hacen los padres? Un análisis del modelo teórico para interpretar la relación pedagógica en Jardín Maternal.**

Lic. Gabriela A. Fairstein<sup>1</sup>

Este artículo surge a partir de una reflexión acerca de la relación entre padres y docentes en el Jardín Maternal y de las dificultades para establecer entre ambos relaciones provechosas y no conflictivas. La pregunta que da título al trabajo es de por sí provocadora y pretende llamar la atención sobre el modo en que entendemos, y desde esta comprensión encaramos, estas relaciones. ¿Por qué las mamás tienen miedo de que ocupemos su lugar? ¿Por qué los docentes se ponen tan críticos de los padres? ¿Por qué esta relación parece más conflictiva en este nivel educativo que en otros?

El análisis que se presenta pone en tela de juicio el modelo conceptual desde el cual interpretamos la relación pedagógica en Jardín Maternal. Si bien los resultados pueden hacerse extensivos a otros aspectos de la tarea docente en el nivel, este trabajo se centrará en el aspecto de las relaciones padres-docentes ya que es a partir de allí desde donde se lo ha abordado. Los argumentos que se ofrecen son a título de hipótesis y el artículo pretende compartir una reflexión surgida a partir de efectuar un análisis didáctico de la relación pedagógica en Maternal, esperando iniciar un debate sobre esta cuestión.

---

<sup>1</sup> Gabriela Alejandra Fairstein es Profesora en Educación Preescolar, Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Pedagogía Aplicada por la Universidad Autónoma de Barcelona. Se desempeña como Profesora regular de la Cátedra de Didáctica I (Prof. Tit.: Prof. Alicia W. de Camilloni), del Departamento de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Es Profesora y miembro del equipo de coordinación del Posgrado en Constructivismo y Educación, coordinado por el Dr. Mario Carretero, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Sede Argentina). Además proyectó e implementó el Jardín Maternal del Colegio Público de Abogados de la Capital Federal y el de la Facultad de Derecho de la UBA, del que fue directora por tres años. Actualmente, es consultora del ANLIS, Dr. Carlos G. Malbrán para la reestructuración del Jardín Maternal.

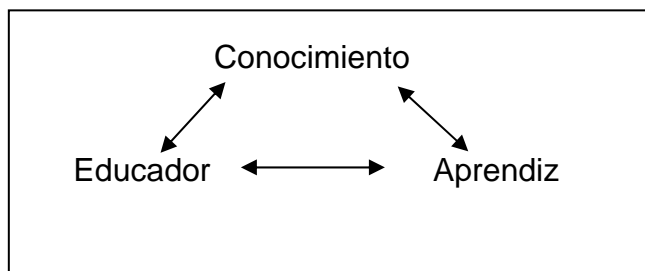


## Sobre el modelo para analizar la relación con los padres en el Jardín Maternal

La relación con los padres constituye un aspecto conflictivo en el Jardín Maternal. En otro trabajo se han analizado estas relaciones, caracterizando diferentes tipos de instituciones a partir de la relación que establecen con los padres (Fairstein, 2005). Allí se señalaba que, en muchas ocasiones, los educadores de Maternal nos colocamos en el lugar de jueces de las prácticas de crianza de los padres; también intentamos incorporarlos como "socios" de la labor educativa y aunar criterios con ellos para la educación de los niños; en otros casos, entendemos que nuestra tarea pedagógica va dirigida no solo al bebé sino también a sus padres y los colocamos en el lugar de alumnos. Esta cuestión presentaría un dilema: ¿incluimos a los padres como sujetos de educación (educandos) y planificamos para ellos, o los colocamos a la par nuestra y les pedimos que aúnen criterios con nosotros? ¿En el primer caso, los igualamos al niño? ¿En el segundo, les demandamos una racionalidad que a lo mejor no pueden tener?

Creo que el problema reside en el modelo pedagógico que tenemos en mente. Voy a tratar de explicar a qué me refiero. La Pedagogía señala que la relación pedagógica puede explicarse a través del modelo de un triángulo.

### Relación pedagógica

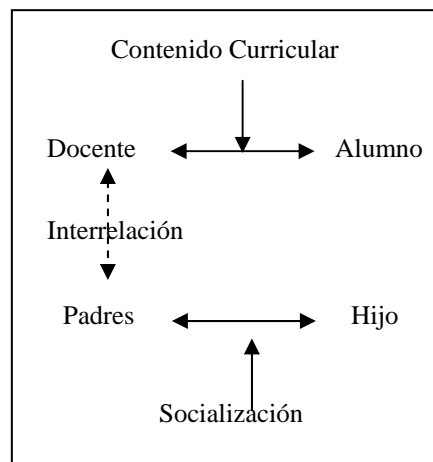


Si se utiliza el esquema del triángulo para comprender las relaciones entre docentes y padres, puede considerarse que ambos establecen una relación pedagógica con el niño, aunque serían relaciones diferentes entre sí. Podría definirse a una de ellas como *relación pedagógica escolar*, en la que el "educador" se define como **docente**, el "aprendiz" se concibe como **alumno**, y el "conocimiento" que mediatiza sería un **contenido curricular**. La otra relación podría definirse como *relación pedagógica familiar*, en la que el "educador"

estaría representado por adultos que detentan el rol de **padres**, el "aprendiz" sería un sujeto que actúa desde el rol de **hijo**, y el "conocimiento" que media en la relación sería la **socialización**. Esto permite evidenciar el carácter diferente que tienen ambas relaciones pedagógicas.

Nótese que la *relación pedagógica escolar* se conceptualiza utilizando términos particulares para dar cuenta de los elementos "educador", "aprendiz" y "conocimiento" del triángulo: éstos son "docente", "alumno" y "contenido". La Pedagogía y la Didáctica se ocupan básicamente de la relación docente-alumno-contenido y nos brindan gran cantidad de herramientas conceptuales para comprenderla. Asimismo, las instituciones educativas priorizan esta relación, considerando a la relación de los padres con los hijos como un elemento relativamente externo a la escuela, que puede interferir, ayudar, obstaculizar, etc., la relación docente-alumno.

Desde este modelo suele explicarse la "inter-relación" entre padres y docentes, en tanto ambos transmiten conocimientos diferentes, asumen roles diferentes en relación con la educación del niño, y éste también actúa desde roles distintos. El siguiente gráfico esquematiza la interrelación:



Así, desde el punto de vista conceptual, se entiende que las relaciones docente-alumno y padres-hijo son relaciones de carácter diferente, y ello permite comprender y analizar la interrelación entre ambas relaciones pedagógicas. A partir de allí, se piensa y planifica la relación entre docentes y padres.

Este es un buen modelo de la "relación pedagógica habitual", útil para comprender las interrelaciones entre padres y docentes en la escuela primaria, e incluso en Jardín de Infantes. Sin embargo, este modelo conceptual es lo que se cuestionará para el Jardín Maternal: ¿cómo se distinguen en este caso la relación pedagógica *escolar* y la relación pedagógica *familiar*? Las variables "educador", "aprendiz" y "conocimiento" del triángulo pedagógico, ¿son tan diferentes en la relación "escolar" y en la "familiar" en el caso del nivel Maternal? Analicemos cada uno de los aspectos y veamos qué obtenemos.

### **Rol del niño**

En la relación pedagógica habitual, utilizamos el concepto de "alumno" para designar el rol que ocupa el niño en relación con el docente, lo que permite distinguirlo del rol de "hijo" que ocupa en la relación con sus padres. Ahora bien, ser "alumno" no es una condición natural del niño, sino que implica la asunción de un rol institucional preconfigurado. Tanto desde la sociología de la educación, los estudios institucionales, como desde la psicología sociocultural, se hace hincapié en que "ser alumno" no es lo mismo que "ser niño" y que la "alumnidad" –por llamarlo de algún modo- es una posición subjetiva que se construye, que requiere de un lento aprendizaje institucional.

Desde la sociología de la educación, Perrenoud ha conceptualizado lo que llama "el oficio de alumno" para dar cuenta de los rasgos particulares que detenta este rol en las instituciones educativas: "en el transcurso de meses y, después, de años, el escolar adquiere los saberes y el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes que lo convertirán en el perfecto 'indígena' de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones, o sea, vivir bien gracias a haber comprendido las maneras adecuadas. En la escuela, se aprende el *oficio de alumno*" (Perrenoud, 1996:217. Cursivas en el original). Del mismo modo, los enfoques del análisis institucional señalan que ser alumno "justamente es una de esas cosas que la escuela enseña a través de la trama organizacional." (Alfiz, 1997:72).

También desde los enfoques socioculturales de la psicología aparece esta idea. Ricardo Baquero sostiene que "la lectura 'vigotskyana' de los procesos

de desarrollo y constitución subjetiva en el seno de las prácticas pedagógicas" permite entender el "ser alumno" como un "un efecto particular de las prácticas escolares" (Baquero, 1996:222-223). Por último, Daniel Valdez explica que "los comportamientos de los alumnos son significados en el contexto de la actividad escolar. [...] Las normas que regulan el trabajo escolar y la condición de alumno, parecen definir los criterios en cuanto a la evaluación de los comportamientos que competen al 'oficio' de alumno" (Valdez, 2000:113).

En síntesis, ser alumno no es una condición natural del niño sino una posición subjetiva que se define en una relación situada. Ser alumno, reconocerse como alumno, supone la asunción de un rol institucional preconfigurado, que requiere de un aprendizaje específico de las normas, códigos y comportamientos adecuados. En la relación pedagógica habitual, se entiende que el niño asume el rol de alumno, que puede discriminar entre éste y el rol de hijo, y comportarse de la manera esperada en cada caso: saber que es alumno en la escuela e hijo en su casa; comportarse como alumno en relación con sus docentes y como hijo en relación con sus padres. De hecho habrá una continuidad, en tanto se trata del mismo niño pero, para la relación pedagógica escolar, importa que se logre marcar esta discontinuidad.

Sin embargo, en el caso del Jardín Maternal, ¿es válido utilizar un modelo teórico que conceptualice al niño como "alumno"?

La asunción de roles supone, en el sujeto, la presencia de un Yo relativamente consolidado y cierta capacidad de descentración cognitiva. Si bien profundizar en cuestiones psicológicas excedería los límites de este trabajo, recordemos que el Psicoanálisis explica que la constitución del Yo se consolida aproximadamente a los tres años de edad, período relativamente coincidente con el inicio de la capacidad de descentración, estudiada inicialmente por Piaget y la Escuela de Ginebra. Desde el psicoanálisis, vale recordar tanto a Freud como los estudios de Anna Freud, G. Mead o Erikson, que han señalado que es la presencia de un Yo constituido lo que posibilita la asunción de roles. Asimismo, el estudio ya clásico de Berger y Luckmann sobre la construcción de la subjetividad también destaca que la adquisición del conocimiento específico de roles es propio del proceso de socialización

secundaria, el cual comienza recién "cuando el concepto de otro generalizado (y todo lo que esto comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo" (Berger y Luckmann, 1968:174).

¿Es entonces válido en el Jardín Maternal un modelo conceptual que nos indique que estamos en presencia de un "alumno"? ¿Podemos conceptualizar la relación pedagógica en el Maternal como una relación docente –alumno, con lo que ahora sabemos que "ser alumno" significa? ¿Nos será de utilidad un cuerpo teórico acerca de la relación docente-alumno, que ha sido elaborado en relación con "alumnos" en el sentido arriba explicado?

En el Maternal trabajamos con bebés y con niños menores de tres años, para quienes la instancia psíquica del Yo se encuentra en proceso de constitución, y por ende su conciencia de su posición subjetiva de alumno o de hijo es limitada. El sujeto de aprendizaje del Jardín Maternal difícilmente asume el rol institucional preconfigurado de alumno. En otras palabras, la "alumnidad" no es innata, por lo que parece poco adecuado adjudicar al bebé o niño pequeño la condición de "alumno".

Por supuesto, y tal como nos ha mostrado la psicología sociocultural y la psicología social, es el hecho de que los coloquemos en ese papel lo que contribuirá a que puedan construirlo. Pero lo que se desea resaltar en todo caso, no tiene que ver con nuestras prácticas de crianza sino con el modelo teórico que usamos para conceptualizarlas.

### **Función del elemento "conocimiento" en la definición de la relación**

En la relación pedagógica habitual, la relación docente-alumno está mediada por lo que llamamos "contenido escolar" o "contenido curricular". El contenido de la enseñanza puede definirse como el resultado de la selección y reconstrucción, con fines educativos, de ciertos conocimientos y formas culturales. Según Coll y otros (1994) los contenidos curriculares "son una selección de formas o saberes culturales cuya asimilación es considerada esencial para que se produzca un desarrollo y una socialización adecuados de los alumnos y alumnas en el marco de la sociedad a la que pertenecen". Más adelante agregan: "se aplica aún un criterio de selección complementario, en la

medida en que sólo los saberes y formas culturales cuya correcta y plena asimilación requiere una ayuda específica deberían ser incluidos como contenidos de enseñanza y aprendizaje en las propuestas curriculares" (14).

Por su parte, Basabe, Cols y Feeney (2004) explican que "aquello que llamamos 'contenido escolar' es la articulación de determinados elementos culturales con ciertos propósitos formativos y un tratamiento pedagógico; el contenido liga un recorte cultural a ciertas intenciones educativas de un sistema o un programa educativo. El contenido es siempre resultado de complejos procesos de selección, secuenciación y organización a través de los cuales se transforma un conocimiento producido en contextos sociales especializados en una versión accesible a unos destinatarios singulares –ajenos a dichos ámbitos– y adecuada para ciertos propósitos –no necesariamente coincidentes con los de sus productores." (5).

De las definiciones anteriores interesa resaltar dos aspectos: por un lado, que el contenido escolar o curricular es aquel saber "cuya correcta y plena asimilación requiere una ayuda específica". Por otro lado, que el contenido del currículum no es un recorte de la cultura sino el resultado de una transformación, es una creación nueva y propiamente escolar. El contenido curricular, por definición, es una creación estrictamente pedagógica de un nuevo conocimiento, que se realiza a partir de un saber existente en la cultura. Como señalan las autoras es una "versión accesible", efectuada *ad hoc* para "unos destinatarios singulares" –ajenos al ámbito de creación del saber en cuestión–; es una "versión accesible", efectuada en función de ciertos propósitos, que pueden tener poco que ver con los propósitos de sus productores.

Estas cuestiones son importantes a nuestra argumentación en tanto nos indican el proceso social y cultural en virtud del cual una parcela de la realidad se convierte en contenido escolar. Pero no interesa *cómo* se convierte sino *por qué ha de convertirse*. ¿Por qué algunas cosas dejan de aprenderse en la experiencia cotidiana y deben enseñarse a través de un aparato institucional? Se trata de un proceso histórico y vale la pena recurrir a la argumentación de Lundgren (1992). Para este sociólogo, el currículum aparece para resolver lo

que él denomina el “problema de la representación”: “cuando los procesos de producción se separan de los de reproducción aparece el *problema de la representación*” (18. Cursivas en el original), es decir, cómo representar, en el contexto de la reproducción, los saberes producidos en, y necesarios para, el contexto de la producción. El currículum será el conjunto de textos producidos para solucionar este problema. Para el autor el currículum es “una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación” (20).

De modo que la existencia del currículum responde a una necesidad social, y no a una necesidad de la enseñanza. En otras palabras, no es que primero se inventaron las escuelas y luego los docentes se preguntaron qué podrían enseñar allí. La escuela aparece en respuesta a una necesidad social relativa a la transmisión del conocimiento.

Veámoslo a través de un ejemplo: cuando ciertos conocimientos, relativos a alguna parcela de la realidad, ya no pueden aprenderse en la vida cotidiana por todos los sujetos que deberían aprenderlos, aparece un aparato institucional especializado en transmitirlos. Así, la Publicidad o la Hotelería, por caso, no siempre fueron objetos de enseñanza institucionalizada. Hasta hace unos años, estos conocimientos se aprendían a partir de la experiencia en el trabajo y sólo recientemente han pasado a ser objeto de tratamiento pedagógico para ser enseñados fuera de los ámbitos de producción. Como decíamos, la existencia de un currículum (en este ejemplo, de las carreras de Publicidad u Hotelería) responde a una necesidad social de transmisión de estos conocimientos.

De modo que una parcela del saber es transformada en “contenido curricular” cuando se evidencia que no puede ser transmitida a través de la experiencia cotidiana. En otras palabras, la existencia de un conocimiento tan especializado que no puede aprenderse en la experiencia cotidiana es uno de los elementos que da nacimiento históricamente a la institución escolar.

En síntesis, según la definición explicada, el contenido curricular en la relación pedagógica habitual no solo está mediando, sino que justifica y legitima la relación pedagógica ente docentes y alumnos. Además, permite distinguirla claramente de la relación pedagógica padres – hijos, en tanto

ambas están gobernadas por propósitos formativos diferentes. La relación docente –alumno tiene una función social conocida y compartida, y hasta un aparato legal que la diferencia definitivamente de la relación pedagógica padres – hijos. En virtud de estas diferencias, el docente justifica su relación con el alumno y su accionar. Lo justifica ante sí, ante el niño, ante los padres, ante la sociedad.

Sin embargo ¿qué sucede en el ámbito del Jardín Maternal? La cuestión aquí es dilucidar si lo que enseñamos responde a la caracterización del contenido curricular que hemos efectuado. ¿Es válida la definición de “contenido curricular” para el conocimiento que se transmite en Jardín Maternal? ¿Se trata de conocimientos que no podrían adquirirse fuera de la institución educativa? La respuesta por supuesto es compleja y es un tema de debate recurrente en la pedagogía de Maternal:

Laura Pitluk señala: “se puede pensar el jardín maternal como un espacio en el que se instala la apropiación de contenidos. Pero aquí se plantea un conflicto en vías de resolver. No es sencillo encontrar el “lugar” real y necesario que deben ocupar los contenidos.[...] Al pensar en los contenidos surge una primera cuestión: muchas de las cosas que se hacen con los niños en estas edades tienen que ver con aspectos evolutivos y logros que ellos alcanzarían aun si no asistieran a la institución, pero, de hecho, el jardín tiene una gran presencia en estos avances” (Pitluk, 1998:35).

**Por su parte, Elizabeth Marotta (1998) plantea que los conocimientos que se adquieren en Jardín Maternal se refieren a: “(L)a apropiación de parcelas cada vez más amplias de la cultura. [...] El desarrollo de procesos “típicamente evolutivos” que se transforman en conocimientos gracias a la interacción del sujeto con otros sujetos y con los objetos. El aprendizaje de modos de vinculación afectiva con otros y estrategias para conocer, indagar y modificar su propia realidad. Cabe preguntarse, entonces, ¿cómo se transforman esos conocimientos en contenidos en el jardín maternal? ¿Cuál es el concepto de contenidos del que hablamos? ¿Cuáles serían esos contenidos?” (62. Negritas en el original).**



Si es difícil adjudicar la definición de "contenido escolar" a los conocimientos que se transmiten en Jardín Maternal, ¿cómo, y en virtud de qué, se justifica el accionar del docente? Si el conocimiento que transmite el docente en Maternal no parece, en su definición, muy diferente del que transmiten los padres, ¿cómo se legitima socialmente (y ante los padres) la relación docente – alumno? Si el conocimiento que se transmite parece ser de carácter similar, si los propósitos formativos de docentes y padres son, en términos generales, similares, ¿en virtud de qué elementos diferenciamos la acción pedagógica que desarrollan unos y otros?

### **Roles de docente y padres**

En la relación pedagógica habitual, el rol diferente del niño es concomitante a la delimitación de los roles del docente y de los padres. Por supuesto, estos roles no se definen únicamente desde la percepción del niño, pero este será un elemento importante en su legitimación. Del mismo modo, en la relación pedagógica habitual, la presencia de un "contenido curricular" en un caso, también constituye un elemento importante para distinguir el rol de los docentes del de los padres. De manera que en la relación pedagógica habitual los roles de padres y docentes están claros, y lo están para todos los integrantes de la comunidad educativa. Esta claridad permite anticipar qué tipo de comportamiento se espera de cada uno de ellos.

Sin embargo, en el caso del Jardín Maternal, hemos visto que ni el rol que asume el niño ni el tipo de conocimiento que se transmite, alcanzan para diferenciar lo suficiente los roles de padres y docentes. Las diferencias entre los roles de padres y docentes aparecen desdibujadas en comparación con la relación pedagógica habitual. Por eso, si se toma el modelo de la relación pedagógica habitual, no es casual que aparezcan tantos problemas cuando lo llevamos a la práctica. ¿Por qué es tan difícil aunar criterios con los padres? ¿Por qué cuesta tanto legitimar la acción pedagógica del docente? ¿Por qué constantemente los padres aparecen "interfiriendo" en la labor pedagógica del docente con el niño?

## **El problema de la interrelación entre las dos relaciones**

Llegamos así al aspecto que dio origen a este trabajo. ¿Es válido el modelo de la "relación pedagógica habitual" para analizar las relaciones entre padres y docentes en Jardín Maternal?

En la relación pedagógica habitual, padres y docentes se relacionan y se comunican entre sí en función de sus roles, y en virtud de las diferentes relaciones pedagógicas que establecen con el niño. Cada una de estas dos relaciones pedagógicas tiene una "razón de ser" diferenciada, lo que posibilita el establecimiento de una interrelación. La sociedad y la cultura definen estas "razones de ser" distintivas, a tal punto que se expresan en leyes, relativas tanto a los deberes de padres como a la función de la escolarización. Los padres no pretenden ocupar el lugar de los docentes, ni los docentes el de los padres, ni existe el temor de que esto ocurra.

Pero vayamos al Jardín Maternal. Aquí es difícil establecer la diferencia entre la "razón de ser" de una relación pedagógica y la otra (docente-alumno y padres –hijo), al menos en función de los parámetros que distinguen estas relaciones en otros niveles (rol de alumno-rol de hijo; contenido curricular–socialización) De hecho, en los dos casos, los propósitos parecen ser similares: a grandes rasgos, el desarrollo del niño y su inserción en la cultura. Al tener propósitos poco diferenciados, existe el riesgo de que los roles de padres y docentes se superpongan, sumado al rol poco diferenciado del niño en uno y otro caso. En Jardín Maternal, existe el riesgo real de que las labores educativas de padres y docentes se superpongan, y existe por ende el temor de que ambos pretendan ocupar lugares muy similares.

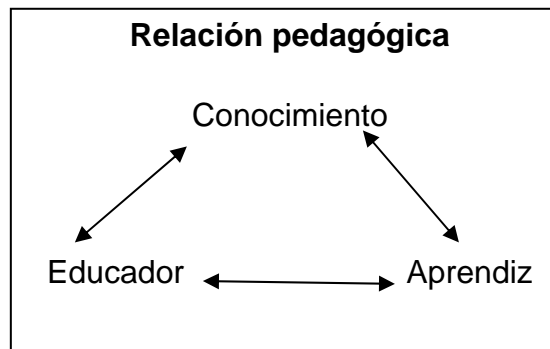
No obstante, el modelo teórico utilizado no nos permite dar cuenta de estas dificultades reales que aparecen en la práctica. El modelo de la "relación pedagógica habitual" parece inadecuado, porque en Jardín Maternal no hay una relación docente-alumno-contenido como la que ha sido conceptualizada por la Didáctica para los otros niveles educativos: ni el bebé puede considerarse "alumno", ni lo que se enseña puede considerarse como "contenido", tal como han sido conceptualizados para la relación pedagógica habitual. Si intentamos utilizar este modelo para comprender y explicar nuestra

labor, y para justificarla ante los padres, es muy probable que tengamos la impresión, una vez más, de que la teoría tiene poco que ver con la práctica. ¿Será posible pensar en otro modelo?

### **Hacia un nuevo modelo para interpretar la relación pedagógica en Jardín Maternal**

Elaborar un nuevo modelo para interpretar las relaciones pedagógicas en Jardín Maternal excedería los límites de este trabajo, pero sobre todo, excedería las posibilidades de este artículo, ya que consideramos que debería ser una tarea colectiva del campo pedagógico de Jardín Maternal. Es por ello que solo se propondrán algunas líneas que parece apropiado seguir en ese camino.

Comencemos por señalar que tanto los docentes de Maternal, como los padres de un niño pequeño, asumen el rol de educadores, pero que establecen una relación diferente con el niño y encarán su labor educativa de modo distinto, tanto en lo relativo a los principios que guían su acción como al tipo de intervenciones que desarrollan. No están en discusión esas diferencias en la práctica. Pero lo que sí vale la pena pensar es si para nombrar estas diferencias es válido recurrir a las ideas de “contenido curricular” versus “socialización”, y “alumno” versus “hijo”. Volvamos al triángulo inicial de la pedagogía y tratemos de pensar nuevamente los dos elementos cuestionados en el modelo de la relación pedagógica “habitual”: “aprendiz” y “conocimiento”.



Definir estos dos elementos para la relación pedagógica en jardín maternal permitirá echar una nueva luz sobre los roles que asumen padres y docentes y,

principalmente, construir un nuevo esquema para interpretar cómo se relacionan.

**Aprendiz:** ¿Cómo debería definirse al "aprendiz" en Jardín Maternal? Más arriba se ha señalado que no podría considerarse "alumno", dado que, en tanto la instancia psíquica del Yo aún no se ha constituido, el sujeto no está en condiciones de asumir roles institucionales.

Entonces, ¿deberíamos conceptualizar al aprendiz de Maternal como "niño"? En realidad esta definición también sería cuestionable ya que el pequeño se encuentra en un estado de indiferenciación psicológica respecto de su madre. Utilizando la metáfora de Margaret Mahler (1977), recordemos que el nacimiento psicológico del infante humano no coincide con el nacimiento biológico. Mientras este último es un hecho observable, el nacimiento psicológico es un proceso intrapsíquico lento, cuya culminación ocurre alrededor de los 30 -36 meses, momento en el cual aparecen los primeros rasgos de separación-individuación del niño respecto de su madre. Es decir, el "Yo" del niño –tanto en sus aspectos emocionales como cognoscitivos- se consolida ("nace") recién al finalizar el tercer año de vida. De modo que el aprendiz en el Jardín Maternal no podría definirse recurriendo al concepto de "niño" o "bebé" solamente.

Nuestra labor educativa va dirigida no sólo a los aspectos biológicos del niño sino también –y muy especialmente- a la constitución de su subjetividad. Pero si esta subjetividad incipiente está indiferenciada respecto de la de su mamá, ambos deberían ser colocados en el espacio del "aprendiz".

En esta línea, Laura Gutman, en un artículo reciente, nos propone pensar que en el Jardín Maternal atendemos a un "bebemamá", o una "mamabebé". La autora sostiene: "En nuestra cultura, tan acostumbrada a `ver´ sólo con los ojos, creemos que todo lo que hay para comprender del nacimiento de un ser humano es el desprendimiento físico. Sin embargo... [...] el bebé y su mamá siguen **fusionados** en el mundo emocional. Este recién nacido, salido de las entrañas físicas y espirituales de su madre, hace parte aún del entorno emocional en el que está sumergido. [...] Por lo tanto, de ahora en más, en lugar de hablar del `bebé´, nos referiremos al `bebemamá´. Quiero decir que el

bebé **es** en la medida en que está fusionado con su mamá. Y, para hablar de la `madre`, también sería más correcto, referirnos a la `**mamabebé**`, porque la mamá **es** en la medida en que permanece fusionada con su bebé." (Gutman, 2001:78. Negritas en el original).

De manera que el lugar del "aprendiz" en el jardín maternal está ocupado no por un "alumno" -considerado con las características que hemos señalado-, ni tampoco por el "niño" -a secas-, sino por el bebé en fusión emocional con su mamá. La idea de "bebemamá" parece ser más adecuada para definir a nuestro sujeto de educación. De hecho, siempre señalamos que en Jardín Maternal, nuestra labor educativa va dirigida no solo al niño sino también a sus padres.

**Conocimiento:** ¿Cómo debería definirse al "conocimiento" de la relación pedagógica en el Jardín Maternal? Nuestros propósitos formativos en maternal se relacionan con la socialización del niño y su inserción en la cultura, con su desarrollo integral, con la constitución de su subjetividad, etc. De modo que los "conocimientos" que transmitimos son los relativos a estos procesos. Aunque a veces aparezca la necesidad de otorgarle cierto estatus "escolar", de referirse a disciplinas, conocimientos académicos... la realidad es que en el Jardín Maternal no enseñamos "materias" en el sentido en que lo hacen otros niveles educativos -lo que no significa que los conocimientos disciplinares de psicolingüística, de psicomotricidad, música, plástica, psicomatemáticas, etc. no sean de gran utilidad para pensar nuestras planificaciones y nos ayuden a comprender los avances que realizan o podrían realizar los niños-.

La problemática por definir el "contenido curricular" en Jardín Maternal aparece como consecuencia de su consideración como institución de carácter pedagógico, y no solo asistencial. Sin embargo, ello no debería implicar que los conocimientos que se transmiten deban definirse del mismo modo que se definen en la enseñanza escolar. Nuestra colega Valeria Feder (2001) llama la atención sobre este punto: "la recategorización como institución educativa pareciera traer aparejada la preocupación por *los contenidos a enseñar*, problemática didáctica que no hay que desmerecer, a pesar de que discusiones

de este tipo den la impresión, a veces, de estar desligadas de las necesidades del niño pequeño” (22. Cursivas en el original).

Sin dudas, en maternal se transmiten conocimientos, y es posible elaborarlos en un currículum, pero como se ha explicado más arriba, ello no significa que el modo de construcción del contenido siga el mismo proceso que en otros niveles educativos. Al analizar la idea de “contenido escolar” se señalaba que su existencia responde a una necesidad social, y no a una necesidad de la enseñanza; es decir, no es que primero se inventó la escuela y luego apareció la pregunta acerca de qué podría enseñarse en ella. El concepto de contenido escolar, tal como ha sido definido por la Didáctica, se refiere a conocimientos que requieren de la intervención institucional para ser aprendidos. Este no es el caso de los conocimientos de Jardín Maternal, por lo que la utilización de este concepto –más allá del término, que puede utilizarse una vez redefinido- resultaría poco adecuada.

Los conceptos nos ayudan a definir nuestra actividad. Considerar que enseñamos “contenidos curriculares”, según la definición elaborada para otros niveles educativos, puede estar en el origen de muchos malos-entendidos y conflictos entre padres y docentes en el Jardín Maternal. Vale la pena verlo a través de un ejemplo: un docente de EGB puede solicitar a los padres que no enseñen “regla de tres simple” a sus hijos tal como ellos lo saben, ya que en la escuela se utiliza un enfoque nuevo y la explicación de los padres podría obstaculizar la comprensión del niño (¿cuántos adultos no han tenido que aprender ciertas cosas de nuevo con sus hijos, para poder ayudarlos con las tareas?). En este caso, los padres aceptan la autoridad de la escuela en relación con el conocimiento “regla de tres simple” y delegan su enseñanza en el maestro. Sin embargo, no sucedería lo mismo si el docente de maternal solicitara a los padres que no enseñaran al niño, por ejemplo, lenguaje o hábitos de higiene. Lo absurdo del ejemplo nos muestra la inadecuación de la definición de “contenido escolar” elaborada para otros niveles del sistema.

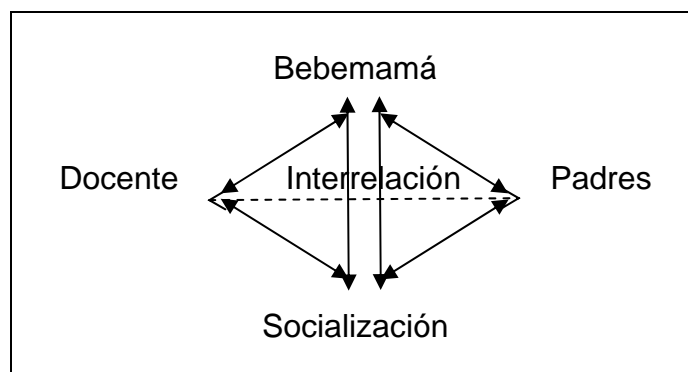
Pero el ejemplo, además, pone de manifiesto claramente que en Jardín Maternal compartimos nuestros propósitos formativos con los padres, y que de hecho, *tenemos que enseñar las mismas cosas*. La especificidad de nuestra

tarea seguramente se define desde otros aspectos, como el carácter de nuestras intervenciones, la diversidad en el abanico de experiencias que ofrecemos, el tipo de estimulación que brindamos... Pero a los efectos de elaborar un modelo conceptual que dé cuenta de la relación pedagógica, debemos asumir que compartimos con los padres nuestro propósito educativo general, y que los conocimientos que trasmitimos se superponen con los que ellos transmiten.

**Los roles educativos de padres y docentes y su interrelación:** En función de estas consideraciones, ¿cómo puede conceptualizarse el modelo pedagógico para dar cuenta de la interrelación entre padres y docentes? Al parecer no podría ser concebido como un modelo de dos relaciones claramente diferenciadas, como lo hicimos para la "relación pedagógica habitual". No podemos hablar de una relación docente-alumno-contenido frente a una relación padres-hijo-socialización.

Debemos considerar, por un lado, que se trata de dos relaciones que se superponen en su objetivo. Además, debería tenerse en cuenta que los padres ocupan tanto el rol de "educador" -como pareja de adultos en la crianza del hijo- cuanto el de "aprendiz" -y en un papel destacado la mamá en tanto se encuentra en fusión emocional con el bebé. El siguiente esquema pretende graficar este modelo, aunque se ofrece a título de ensayo, no para cerrar sino más bien para abrir la discusión teórica.

#### **Posible esquema de la relación pedagógica en el Jardín Maternal**



En el esquema aparecen dos triángulos cuyos vértices son: docente-bebemamá-socialización en uno de ellos, y padres-bebemamá-socialización en

el otro. Los dos triángulos se encuentran superpuestos en uno de sus lados lo que indica que ambas relaciones comparten el objetivo de tender hacia la socialización del niño. A diferencia del modelo pedagógico "habitual" los padres no *delegan* la enseñanza de los contenidos de la socialización en el docente (como sucede en el ejemplo de la regla de tres) sino que la "comparten". Es en este sentido que se suele señalar que padres y docentes de Jardín Maternal deben actuar como "socios" en la crianza del niño. Sin embargo, también es éste el origen de muchos conflictos de "competencias" entre padres y docentes, en el sentido de que a ambos les "compete" la educación del bebé. Pero ello sucede cuando se toma como modelo la relación pedagógica habitual, en la cual no hay problemas de competencias: los padres se dedican a los contenidos de la socialización y los docentes a los contenidos curriculares. Dado que en Maternal los roles de padres y docente se superponen, existe el riesgo, y de allí el temor, de que pretendan ocupar lugares muy similares. Los sobrados ejemplos de *celos* entre madres y docentes dan cuenta de esta situación.

De todos modos, se trata de dos triángulos diferentes: padres y docentes no se funden en un solo actor. Si bien desarrollan acciones hacia un mismo "aprendiz" y con propósitos coincidentes, encaran este objetivo desde posiciones diferentes y llevan a cabo acciones distintas: observan al "bebemamá" y persiguen el propósito de la socialización desde miradas propias. El docente posee un conocimiento especializado acerca de la primera infancia y las prácticas de crianza, que le permite actuar de un modo más informado y racional. Como señalamos en otro lugar, *los padres no fueron al profesorado*. Es el docente quien debe actuar con la racionalidad suficiente para anticipar y evitar los posibles conflictos de "competencias".

Por otro lado, confrontado con el otro esquema, aquí la interrelación entre padres y docentes no es externa sino interna a la relación que cada uno de ellos establece con el "aprendiz": ello se observa en la línea punteada que atraviesa por adentro a los dos triángulos y no que está colocada afuera como en el otro caso. En el modelo "habitual" se establece una interrelación entre dos relaciones diferentes. La escuela prioriza la relación docente-alumno, y se



concibe a la relación padres-hijo como un elemento que puede obstaculizar o facilitar el normal desarrollo de la relación docente-alumno. En el caso de maternal no hay dos relaciones tan diferenciadas (ambos se relacionan con el mismo aprendiz y comparten el objetivo). En este sentido no es posible priorizar una relación que no existe (docente-alumno-contenido), ni pensar si los padres *obstaculizan* o *favorecen* esta relación. Como decíamos, comparten la tarea.

En el modelo "habitual" padres y docentes se comunican entre ellos desde sus roles claramente definidos. Está claro para todos lo que se espera de cada uno en virtud de sus roles (recordemos que se diferencian por el objetivo y por el rol del niño). En el Jardín Maternal las diferencias se desdibujan y por eso no puede tomarse el esquema "habitual" como modelo de la interrelación.

Por último, observemos que la mamá está colocada formando parte de dos elementos: está presente en los lugares "bebemamá" y en "padres". Esto no hace referencia a que el Jardín Maternal, como institución, desarrolle tareas de orientación hacia los "padres" -entendidos como familia-. Más bien, la presencia de la madre compartiendo el lugar del "aprendiz" pretende resaltar que la labor *docente* se orienta hacia esa constelación emocional que conforman bebé y madre, y no hacia el bebé aislado. Laura Gutman explica que el recién nacido "hace parte aún del entorno emocional en el que está sumergido. Al no haber comenzado todavía el desarrollo del intelecto, conserva sus capacidades intuitivas, telepáticas, sutiles, que están absolutamente conectadas con el alma de su mamá. Por lo tanto, este bebé, se constituye en el sistema de representación del alma de la mamá. [...] La mamá atraviesa este período "desdoblada" en el campo emocional, ya que su alma se manifiesta tanto en su propio cuerpo como en el cuerpo del bebé. Y lo más increíble es que el bebé siente como propio todo lo que siente su mamá, sobre todo lo que ella no puede reconocer, lo que no reside en su conciencia, lo que ha relegado a su **sombra**" (Gutman, 2001:78-79. Negritas en el original). En este sentido, la tarea docente se dirige al "bebemamá", y no a un bebé *al que se ha arrancado su madre*; más bien, el bebé **es** con su mamá. Esto permite comprender además, que los roles del docente y de la pareja de padres se superponen ya

desde la dimensión psicológica (no solo desde los objetivos pedagógicos): ambos son representantes de lo social, que irrumpe en el vínculo dual madre-hijo, estableciendo la triangularidad en la relación.

Hasta aquí el primer esbozo de desarrollo de un nuevo modelo para comprender la relación pedagógica en Jardín Maternal que se ha pretendido ofrecer. Muchas ideas han quedado sólo sugeridas y muchas deben aún desarrollarse. Al iniciar este trabajo se señalaba que en Jardín Maternal intentamos incorporar a los padres como "socios" de la labor educativa y aunar criterios con ellos para la educación de los niños, pero al mismo tiempo entendemos que nuestra tarea pedagógica va dirigida no solo al bebé sino también a sus padres. Así se señalaba que esta cuestión presenta un dilema: ¿incluimos a los padres como sujetos de educación (educandos) y planificamos para ellos, o los colocamos a la par nuestra y les pedimos que añen criterios con nosotros? ¿En el primer caso, los igualamos al niño? ¿En el segundo, les demandamos una racionalidad que a lo mejor no pueden tener?

Sin dudas, este dilema, esta particularidad, constituye uno de los desafíos más importantes de la educación en Jardín Maternal y pone en evidencia la necesidad de un modelo conceptual que dé cuenta lo más cabalmente posible de esta relación pedagógica. De lo contrario, un modelo inadecuado, "importado" de otros niveles educativos, nos conduce al callejón sin salida de los conflictos de "a quién le corresponde qué" en la educación del bebé.

### **A modo de cierre**

Este ha sido un artículo de debate teórico, y se nos podrá objetar que, más allá de las teorías, en la práctica de los buenos jardines maternos las relaciones entre padres y docentes se manejan de manera clara y fructífera. Estamos de acuerdo. No obstante ello, consideramos importante compartir estas reflexiones ya que la teoría no sólo le pone nombre a lo que hacemos; también configura nuestro modo de pensar sobre ello. El que a veces nos cueste entender por qué algunos padres no saben ubicarse, a lo mejor obedece a que lo pensamos desde un modelo conceptual inadecuado.

Sin dudas el docente de Maternal tiene un rol diferente del de los padres, pero todavía debemos conceptualizar mejor estas diferencias. Vale la pena detenerse a pensar si no hemos estado utilizando categorías pedagógicas, como en este caso "alumno" y "contenido", elaboradas por una Pedagogía que fue escrita para otros niveles de la enseñanza.

Nuestra colega Valeria Feder (2001) reflexiona en esta misma línea cuando señala: "Y si hay una didáctica para el jardín maternal, ésta tendrá que despojarse de una variada gama de hábitos y tendencias heredadas de otros niveles de enseñanza. [...] podríamos decir que es tan preocupante el mero asistencialismo como la conformación de instituciones educativas para la edad temprana a las que se trasladan las coordenadas de instituciones educativas organizadas y pensadas para otros niveles" (22).

El Jardín Maternal es un recién llegado al mundo educativo y vale preguntarse si acaso, en el intento de incorporar categorías pedagógicas, no se habrán adoptado algunos modelos sin reflexionar lo suficiente acerca de su adecuación. Cuando las antiguas guarderías comienzan a reconvertirse en instituciones educativas, el modelo de "lo pedagógico" que estuvo a la mano fue el de la escuela básica. En palabras de Lundgren (1992) podría decirse que los códigos curriculares ya estaban establecidos, y los Maternales no hicieron más que apropiarse de ellos y reorganizar sus prácticas a la luz de estas coordenadas.

Inclusive, este fenómeno podría responder a lo que otro colega, Pablo Pineau (2001), denomina como "naturalización del modelo escolar". Pineau sostiene que a partir del siglo XX se produce una "homología entre escolarización y otros procesos educativos", en virtud de la cual "la escuela logró volverse sinónimo de educación y subordinar el resto de las prácticas educativas" (31). "Entre los siglos XVIII y XIX, el campo pedagógico se redujo al campo escolar. En el siglo XX, y sobre todo en la segunda mitad, lo escolar fue a su vez limitado a lo curricular. La lógica de reducción y subordinación corrió por la cadena pedagogía-escuela-curriculum e implicó el triunfo de la «racionalidad técnica» moderna aplicada en su forma más elaborada a la problemática educativa" (34).

El Jardín Maternal, en la búsqueda de su carácter pedagógico, probablemente haya extrapolado categorías elaboradas para la escuela elemental, la que se habría posicionado en el modelo de "lo pedagógico". Empero, ello no debería ser analizado como un rasgo negativo, sino más bien como una etapa en el camino de construir colectivamente una didáctica específica del nivel.

### **Bibliografía:**

- Alfiz, I. (1997): *El Proyecto Educativo Institucional*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero R. (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S. (2004): *Los componentes del contenido escolar. Ficha de Cátedra*. Buenos Aires: OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Coll, C., Pozo., J.I., Sarabia, B. y Valls, E. (1994): *Los contenidos de la Reforma*. Bs As: Santillana, Aula XXI.
- Fairstein, G. (2005): "Algunos modelos para el análisis de la relación jardín maternal – padres." *Revista Novedades Educativas* (en prensa).
- Feder, V. (2001): "Jardín maternal y desarrollo emocional. Coordinadas para pensar las instituciones educativas que albergan a niños pequeños.", en *Ensayos y experiencias*, N° 37, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas (11-23).
- Gutman, L. (2001): "Maternar bebés ajenos en el jardín maternal", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, Año 4, N° 35, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas (76-91).
- Lundgren, U. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Mahler, M. y otros (1977): *El nacimiento psicológico del infante humano*. Buenos Aires: Marymar.

Marotta, E. (1998): "Enseñar en jardín maternal...Preguntas para compartir, respuestas para construir", en *0 a 5.La educación en los primeros años*, Año 1, Nº 5, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas (54-73).

Perrenoud, P. (1996): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Pineau, P. (2001): "Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupó", en P. Pineau, I. Dussel y M Caruso: *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós, Buenos Aires (27-52).

Pitluk, L. (1998): "Didáctica en el jardín maternal", en *0 a 5.La educación en los primeros años*, Año 1, Nº 5, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas (32-53).

Valdez, D. (2000): "Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el contexto escolar", en C. Chardón (comp.), *Psicología Educativa. Perspectivas e interrogantes.*, Buenos Aires: Eudeba.

## **El entorno sonoro, los bebés y el Jardín Maternal**

Lucía I. Moreau de Linares<sup>2</sup>

Trabajar en instituciones educativas con niños y niñas muy pequeños permite comunicarse a través de diferentes lenguajes y crear un espacio mediador entre el entorno próximo y la cultura.

La escuela maternal ofrece una entrada a saberes que se transmiten, de manera implícita, en los actos cotidianos. Valores, costumbres, tradiciones, el lenguaje tanto oral como escrito, imágenes, sonidos y movimientos forman parte de la compleja trama institucional.

Las propuestas pedagógicas dan lugar a que niños y niñas puedan jugar, conocer, imaginar y experimentar emociones vinculándose con la naturaleza y con variadas creaciones del hombre.

Para pensar algunos aspectos acerca de la función docente, en este artículo se toma en cuenta un elemento esencial de la comunicación humana: la dimensión sonora.

Cuentan que el Dios Pan

*“gustaba de la música y los bailes y que su distracción favorita era ocultarse entre los árboles durante la noche para hacer frecuentes excursiones nocturnas y sorprender a los viajeros que se extraviaban en los bosques, inspirándoles un terror tal, que en lo sucesivo se llamó pánico, palabra derivada de su nombre” (...)* “Este dios fue el primero que tuvo la idea de soplar en un gigantesco caracol, haciéndose su voz tan potente que hasta los Titanes huían despavoridos a refugiarse en profundas y solitarias cavernas”. Un día cuando estaba a punto de alcanzar a una de sus ninfas preferidas, ésta desesperada pidió a sus compañeras que la ayudaran y en el acto quedó convertida en caña. Fue así como el desconsolado amante hizo una flauta con ella a la que arrancaba tristes y tiernas melodías... (Fernández de León, G. – 1963)

La flauta además es el instrumento de Dionisos, según la mitología griega Dios de la embriaguez y el frenesí (Baco, para los romanos); mientras que Apolo, venerado como Dios de la luz, del día, de la Poesía, de la Música y de las artes tenía como instrumento la lira, con la cual brindaba “líricas armonías de acompañamiento que podían ser acompañadas con el canto”. (Sales, 1995)

Ambos aspectos, tanto los apolíneos como los dionisiacos forman parte de la vida misma, de nuestras emociones que nos habitan como olas serenas o pasionales y agitadas.

---

<sup>2</sup> Licenciada en Psicología (UBA). Doctoranda en la Facultad de Psicología (UBA). Docente en la Carrera de Musicoterapia de la Facultad de Psicología (UBA). Investigadora en la Facultad de Psicología (UBA). Investigadora en el Dto de Investigación del ISPEI Sara C. de Eccleston (1997 al 2000). Consultora de UNICEF (1994, 1998 y 1999). Consultora del Ministerio de Salud de la Nación (2000 y 2001). Profesora del ISPEI Sara C. de Eccleston y la Escuela Normal Superior N°: 10 Juan B. Alberdi. Autora de diversas publicaciones en el área de desarrollo infantil y Jardín Maternal.

Por cierto que al Dios de la música, el Dios Pan, por ser tan ruidoso no se le ofrece un templo sino una gruta. Esta resuena y produce eco, los sonidos tanto pueden calmar como provocar ansiedad o desconcierto. De allí el nombre de pánico, palabra habitualmente usada con desconocimiento de su sonado origen.

Pensemos ahora en el pequeño bebé en su cuna, percibiendo una multiplicidad de sonidos; los que provienen de voces que se tornarán familiares con sus diferentes timbres y calidades, voces agudas o graves, personas que hablan fuerte o suavemente para no molestar su descanso... gritos y risas de niños jugando, tal vez la radio encendida o el televisor, ruidos de muebles, sillas, puertas que se abren o golpean... a eso hay que sumarle todos los sonidos que llegan de afuera y tal vez los de su propio cuerpo.

Cada espacio exterior tiene sus peculiaridades, el silencio prolongado o breve en donde se inscribe el sonido de algún animal, el sonido de autos, trenes o aviones... vivimos en un entorno con un exceso de sonidos que habitualmente no escuchamos porque desarrollamos mecanismos que funcionan como barreras.

¿Cómo hacen los bebés para no entrar en pánico ante tantos sonidos que lo rodean?. ¿cómo pueden seleccionar de ese entorno sonoro los elementos que forman parte del habla, la entonación que la acompaña y diferenciarla de melodías o el sonido de objetos (llave, puerta por ejemplo) que lo predisponen para el encuentro con alguien?

El cerebro humano es realmente increíble, es el objeto material más complejo que conozcamos. Tiene capacidad para seleccionar, filtrar información, discriminar auditivamente, organizar información y establecer circuitos de funcionamiento. Va inscribiendo percepciones, sensaciones que luego organiza y no descansa, nunca deja de funcionar mientras estamos vivos.

En principio debemos aceptar, de acuerdo a diferentes investigaciones, que entre los sonidos que los rodean, los recién nacidos, distinguen la voz humana a la cual le dedican particular atención y como es sabido reconocen en especial la voz de la madre. El lenguaje se caracteriza por tener aspectos melódicos llamados también prosodia y sonidos articulatorios o fonológicos con los cuales se forman las palabras o fonemas.

Isabelle Rapin, profesora en neuropediatría del Albert Einstein College, de la Escuela de Medicina de Nueva York, señala que los componentes del lenguaje son disociados por el cerebro del bebé. Los sonidos que conforman el lenguaje oral (aspectos fonológicos) activan el hemisferio izquierdo, mientras que la melodía, la entonación con la que hablamos es procesada por el hemisferio derecho. "Los resultados de 10 años de experiencia prueban efectivamente que los lactantes poseen las capacidades necesarias para la percepción de las dimensiones fonéticas que caracterizan los sonidos del lenguaje desde los primeros días de vida, incluso antes del nacimiento". Actualmente se aceptan estas disposiciones para adquirir el lenguaje y la necesidad de un entorno lingüístico, un sistema de apoyo social para activarlo. (Peralta, V. 2001)

Otra investigadora, Benedicto Boison Bardies (1997) se plantea el siguiente interrogante *¿Es el balbuceo un ejercicio de vocalización o se parece a un lenguaje?*, se pregunta si los bebés balbucean en lengua materna. Realiza una interesante investigación comparando secuencias de balbuceo de bebés pertenecientes a medios lingüísticos diferentes. Las lenguas elegidas fueron: el árabe, el chino y el francés. Estas lenguas se diferencian en cuanto a parámetros de ritmo, duración, tipos de sonidos y perfiles de entonación. Los grupos de niños y niñas tenían entre 8 y 10 meses de edad y los que analizaban esos balbuceos eran mujeres y hombres franceses que tenían por tarea reconocer en la muestra los balbuceos producidos por los bebés franceses. Un grupo de fonetistas chinos trabajaba en la comparación del francés y chino. Los resultados muestran que los adultos son capaces de reconocer las diferenciaciones de los balbuceos más fácilmente a los 8 meses que a los 10 meses de edad. ¿Por qué será así?, ¿qué nos explican los investigadores?

Los especialistas estudiaron la adquisición del lenguaje teniendo en cuenta la dimensión fonética y entonativa o melódica del mismo (prosodia) y señalaron que en un comienzo los bebés manifiestan un gran repertorio fonético y esa variedad se va reduciendo a medida que son capaces de construir representaciones fonológicas del lenguaje de su entorno familiar. A los ocho meses de edad los bebés estudiados establecían la prosodia del lenguaje materno mientras que alrededor de los 10 meses fijaban los aspectos articulatorios del mismo. Por tanto concluyen que es más fácil reconocer diferencias entre los patrones de entonación y ritmo alrededor de los 8 meses que cuando están interesados por la articulación de los sonidos particulares de cada lengua.

Durante los primeros meses de vida los bebés experimentan sus órganos fonatorios, emiten vocalizaciones y van construyendo desde el nacimiento "diálogos rudimentarios" adulto bebé en donde se respetan los turnos del habla. Estas comunicaciones incluyen además de los aspectos sonoros del lenguaje, la disposición emocional y el lenguaje gestual y corporal que forma parte del acto comunicativo.

Donald Winnicott (1991) introduce el concepto de "mutualidad" para explicar el comienzo de la comunicación entre dos personas. Cuando el recién nacido se encuentra en un medio ambiente facilitador tendrá lugar esta comunicación inicial. Se darán juegos vocálicos, imitaciones, acompañamientos, repeticiones, gorjeos conjuntos o "bromas sonoras" como modificar la voz para producir gracia en el bebé. Se trata de una "alimentación mutua", de una sintonía que construye los sentimientos de confianza y seguridad en los pequeños. Este buen vínculo propicia el entendimiento y las adaptaciones o regulaciones mutuas diferenciándose de actitudes o conductas automatizadas y rutinarias, por parte de los adultos, que pueden conducir al acatamiento.

Destaquemos la interesante diferencia que establece Winnicott entre sostener físicamente a un niño (handling) y sostenerlo emocionalmente (holding). Estos dos aspectos del cuidado maternante unidos a la estimulación y vinculación del niño con el entorno, configuran la tríada de las funciones que favorecerán el desarrollo integral de los niños y niñas.



Jean Piaget (1982) también hace referencias indirectas al valor de lo sonoro durante los primeros años de vida de los niños. Cuando describe la organización de los esquemas sensorio-motores en las acciones e interacciones de los niños y niñas con objetos y personas de su entorno está implícito el sonido y el movimiento. En "La construcción de lo real" describe la manera en que los niños y niñas van construyendo las nociones de objeto, espacio, tiempo y causalidad sensorio-motoras hasta lograr la representación de las mismas teniendo en cuenta elementos visuales, táctiles y acústicos.

El entorno sonoro está presente desde la voz y la palabra hasta todos los sonidos que producen los elementos con los cuales interactúan las personas. Cuando el vínculo entre progenitores e infante es suficientemente bueno se puede decir que este entorno sonoro adquiere las características de "baño sonoro" para el lactante (Anzieu, D. - 1990). Las voces, los ruidos cotidianos se transforman en familiares, conocidos y le sirven para ubicarse en el espacio, reconocer a las personas, sentirse seguros, confiados, anticipar situaciones y además aprender la lengua.

Edith Lecourt, música y psicoanalista propone el concepto de "grupo músico originario" para representarse "el grupo familiar en torno del lactante, la acción del lactante que da y toma el tono compartiendo sonidos (ruidos, músicas, palabras), vibraciones, silencios, creando una experiencia fusional de omnipotencia. Las cualidades sonoras relacionales tocan, acarician, envuelven, protegen de las intrusiones (...) En este estadio, la *envoltura sonora* de la madre, es decir, su facultad de mentalizar su vivenciar sonoro (bajo las formas verbal y musical) constituye para el lactante una primera protección antiestímulo" (Anzieu, D. -1990 p. 211).

Pensemos nuevamente en la sala de bebés... también allí podemos imaginar el conjunto bullicioso de sonidos que producen niñas y niños pequeños y adultos en movimiento, sonidos de afuera y de adentro de la sala. ¿Podemos escuchar tal vez la "armonía del conjunto" o nos sentimos más tentados de huir despavoridos, invadidos por el pánico ante el sonido del dios Pan...? ¿Cómo experimentan los docentes el conjunto de sonidos en el aula?

Está en nosotros, los adultos, en nuestra capacidad de escucha, la posibilidad de sintonizar, de entrar en diálogo, de crear envoltura, calmar, cantar, narrar, asumir la función docente como mediadores de cultura en una institución educativa dedicada a niños pequeños.

Louissette Guibert (1999) señala que los niños y niñas entran tempranamente en contacto con el lenguaje tanto oral como escrito. Recomienda que el uso del lenguaje en la institución escolar debe ir más allá del uso cotidiano, debe procurarse el comentario, el sostén actitudinal y verbal a las acciones de los niños, tanto de aquellas situaciones cotidianas como situaciones conflictivas.

Es importante aprender a escuchar a los demás, considerar la palabra de los otros y dar también nuestra palabra como explicación, apoyo u oposición. De esta manera se van construyendo las redes de comunicación e interacción conjunta en el aula.

Debemos recordar que el lenguaje sonoro está compuesto por sonidos, silencios acompañados por el ritmo respiratorio y el estado de nuestro tonismo muscular. No hablamos de la misma manera cuando estamos tranquilos, alegres, tristes o nerviosos. Por más que digamos las mismas frases, el mismo cuento o canción, suena absolutamente diferente y los niños pequeños son extremadamente sensibles a esos cambios.

Los niños y niñas reconocerán diferentes entornos familiares, familia y escuela, cada uno brindará sus peculiaridades sonoras e irán creando hábitos que transmiten tradiciones familiares y sociales.

También es posible acercar la palabra a través de la literatura desde los primeros meses a través de las nanas, rimas o juegos. La vinculación con libros desde las salas maternas es una forma de facilitar desde las interacciones tempranas la vinculación con estos objetos culturales. En sus manipulaciones, los pequeños irán reconociendo las características de los libros y su sentido, construirán esquemas de acción adecuados para poder disfrutarlos: escuchar, mirar, hojear, guardar... son ellos los que luego señalarán, pedirán o acercarán el libro, cuando puedan desplazarse por sus propios medios y compartir con algún adulto ese momento.

Al igual que los educadores propician ese encuentro con la lengua escrita, también sabrán crear un espacio de encuentro con los sonidos y la música para dar lugar a escuchar y producir sonidos, conocer canciones, cantarlas y disfrutar de esta forma de comunicación.

Es función del docente de maternal acercar el arte a través de sus diversas expresiones, imágenes, sonidos, movimientos ... se trata en realidad de ir sensibilizando a los niños y niñas pequeños hacia el fenómeno artístico, hacia el encuentro con las expresiones sensibles del ser humano. Estas acciones tendrán más sostén cuando se logre incluir a los padres y madres en propuestas de participación posible.

Para que los niños y niñas puedan ir descubriendo el mundo requieren del vínculo afectuoso, confiable, responsable e inteligente de los docentes que funcionarán como puentes y mediadores. Comprender la dimensión sonora en el mismo es algo necesario y por cotidiano, tal vez, muchas veces olvidadas-

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

- Anzieu Didier (1990): *Las envolturas psíquicas*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Boisson Bardies, Benedicte (1997): *¿Es el balbuceo un ejercicio de vocalización o se parece a un lenguaje?*, Investigación acerca del balbuceo y la lengua materna, Laboratorio de Paris.
- Fernández de León, Gonzalo (1963): *Enciclopedia de las religiones*, Amauta, Buenos Aires.
- Guibert, Louise (1999): "L'entrée dans la culture: le role de l'école maternelle", en Baudelot, O. y Rayna, S. (coodination) (1999) *Les bébés et la culture*, L'Harmattan, Paris.
- Lecourt, Edith (1990); "La envoltura musical", en Anzieu Didier (1990) *Las envolturas psíquicas*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires.

Peralta, Victoria (2001): "La educación de los niños en sus primeros dos años de vida: avances y desafíos frente al nuevo siglo", en *El mundo del bebé*, Colección 0 a 5, Editorial Novedades Educativas, N° 35, Argentina.

Piaget, Jean (1982): *La construcción de lo real en el niño*, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.

Sales Luis (1995): "Entre Dionisos y Apolo o el secreto de la música", en *Tres al cuarto, Actualidad, Psicoanálisis y Cultura*, Publicación semestral, Lumen, Barcelona.

Winnicott, Donald (1991): "La experiencia de mutualidad entre la madre y el bebé", en *Exploraciones Psicoanalíticas I*, Paidós, Buenos Aires.

## **La práctica de la Expresión Corporal en el Jardín Maternal.**

### **Experiencias y reflexiones.**

Ana María Porstein<sup>3</sup>

#### **Acerca de la Expresión Corporal y los niños.**

La *Expresión Corporal – Danza* es un camino hacia la danza desde el propio estilo de moverse, de hacer "hablar al cuerpo", antes del aprendizaje de cualquier técnica.

Se la puede considerar una danza "natural", así como "un registro subjetivo" de cada personalidad en situación, a través del movimiento expresivo.

En el ámbito educativo, la Expresión Corporal colabora con otras disciplinas para que los niños tengan diferentes espacios que le permitan sensibilizarse, conocerse y conocer, desinhibirse, comunicarse, investigar y socializarse.

- Sensibilizarse, porque la exploración sensorial de si mismo y del entorno puede proporcionarle información desde lo senso-perceptivo y cinético. Incluso cuando el docente hace bailar una mano cerca del alcance visual de un pequeño de la sala de lactarios mientras canta una canción, o cuando le hace "vientito" sobre su cuerpo sacudiendo suavemente una tela extendida con sus dos manos, (Tela que conviene que sea transparente y de color claro) el pequeño va recibiendo información sensitiva que, de ser agradable, va imprimiéndose en su sistema tónico –emocional a modo de una huella de placer.

En estos ejemplos la sensibilización tiene valor aunque el niño no sea el protagonista, el actor del movimiento. Pero también puede darse como ejemplo de sensibilización, la exploración del niño de un espacio lúdico especialmente preparado para él por el docente. Un espacio seguro, acogedor y desafiante a la vez,- por ejemplo con superficies de diferentes texturas y color, con desniveles, con huecos o ventanas -, que estimulen no sólo su actitud operativa, su accionar, sino también su goce estético.

- Comunicarse, porque puede exteriorizar su identidad, encodificando y decodificando mensajes desde un lenguaje gestual

---

<sup>3</sup> Profesora Nac. de Educación Física (INEF "Enrique Romero Brest"). Profesora Especial de Expresión Corporal (Collegium Musicum). Especialización en Psicomotricidad Educativa (Escuela Práctica de Psicomotricidad). Licenciada en Gestión Educativa (Universidad CAECE). Post- Título en Metodología de la Investigación Educativa (Ministerio de Educación. Facultad de Sociología de la Universidad de Córdoba). Autora de artículos y libros sobre la Cultura del Cuerpo en el Nivel Inicial. A cargo del dictado de Cursos y Talleres de Educación Física, Expresión Corporal y Juego Socio-motor en el Nivel Inicial en Argentina, Chile y Brasil. Profesora de la cátedra de Educación Física, del Taller de Expresión Corporal y Asesora en el TCPD 5, en el ISPEI Sara C. de Eccleston.

y corporal que es previo a la palabra. Mensajes que van siendo comprendidos por el docente y respondidos en consecuencia.

- Investigar, porque al explorar sus posibilidades corporales y expresivo motrices (con o sin objetos; individualmente o acompañado), puede ir improvisando respuestas sucesivas y probando nuevas formas de relacionar su movimiento con sus imágenes, sensaciones y emociones. Un niño de 18 meses que observó a su maestra rodar por las colchonetas junto a algunos de sus compañeritos, comenzó después de un tiempo a tratar de hacer lo mismo. Al lograrlo, comenzó a repetirlo, hasta que descubrió durante su accionar, una hendidura entre las colchonetas. Muy compenetrado volvió varias veces a probar la forma más placentera de pasar y/o quedarse adentro de la misma, con evidente placer. La docente, al registrar este proceso individual, preparó al día siguiente un espacio horizontal parecido, con más de una separación entre las colchonetas. Se permitió investigar ella misma y así, otros niños se fueron sumando a la experiencia, junto al "descubridor" de la misma.

- Desinhibirse, porque al relacionarse protagónicamente con el entorno social puede ir construyendo una progresiva confianza en sí mismo y en su grupo. Confianza que se manifiesta a través de una gestualidad abierta, un cuerpo disponible y una progresiva competencia socio-motriz.

- Socializarse, porque a partir de una progresiva desinhibición, los intercambios con los otros pares y con su docente se profundizan a través de situaciones lúdico – expresivas de dar y recibir; acercarse y alejarse, involucrarse y desenvolverse con otro dentro de una tela larga, compartir un objeto mientras escuchan una música que los incita a bailar, de hacer *como si* estuvieran comiendo juntos o como si uno fuese la mamá o el papá de los otros...

- Conocerse y conocer porque tiene la posibilidad de percibir la relación dinámica de las partes de su cuerpo entre sí, o con el cuerpo de los otros. Porque el docente creará situaciones donde el niño pueda apoyarse, acodarse, de modo de sentir las partes duras de su cuerpo, por ejemplo su espalda, para después tratar de discriminarlas en las espaldas del adulto o de sus compañeros. Porque podrá reiterar esta experiencia en otro espacio y tiempo, uniendo el pasado con el presente a través de la evocación.

### **Un breve acercamiento histórico a la Expresión Corporal**

En la Argentina, la Expresión Corporal ha devenido en una disciplina autónoma que cuenta con saberes específicos y con un espacio curricular en el nuevo Plan de Estudios para la Formación de los docentes del Nivel Inicial (Secretaría de Educación. G.C.A.B.A.- 2002)

Previamente, ya había sido incorporada en documentos curriculares previos o anexos (1991, 1995 y 1999) así como en los Diseños Curriculares para el Nivel Inicial (1989 y 2001) y considerada "lenguaje artístico" a partir de la Ley Federal de Educación (1994), donde se comenzaron a delinear sus objetivos.

La intencionalidad pedagógica de la Expresión Corporal ya se encontraba presente en los Planes de Formación de profesores de los Institutos de Educación Física de algunos países de Europa y Argentina, a través de un espacio con diferentes denominaciones sucesivas, como ser : Danza Libre, Danza Formativa, Danza Educativa, Danza Educativa Moderna.

En estas denominaciones se vislumbra la influencia del gran pedagogo de la danza moderna, Rudolf Laban (1948) quien, desde París, se preocupó por traducir y describir su estudio del movimiento en relación con los contextos socio-históricos de modo de organizar un formato educativo que habilitase la inclusión de lo que él denominaba "danza libre" en escuelas y jardines de infancia desde París.

Laban consideraba que la escuela tenía tres tareas fundamentales en relación con la educación artística en general y con la danza en particular.

La primera tarea es alentar y concentrar el impulso innato de los niños pequeños por realizar movimientos, retomándolos desde la *danza*.

La segunda tarea consiste en *preservar la espontaneidad de movimiento más allá del aprendizaje de la técnica* y la tercera tarea se refiere a *fomentar la expresión artística desde la primera infancia, a través de danzas creadas por los propios niños o adecuadas por los docentes según los dones naturales y la etapa de desarrollo*.

Patricia Stokoe, siguiendo las ideas de R. Laban entre otras, fue quien originó una escuela de "danza para todos", - según una de sus formas preferidas para definirla -, a la que denominó con el nombre de *Expresión Corporal* y más tarde como *Expresión Corporal- Danza*.

Escuela que marcó un rumbo artístico y satisfizo las necesidades expresivas de los niños y adolescentes de Capital Federal, inicialmente, a través del Collegium Musicum de Bs. As.

Esta orientación se propagó más tarde a los niños y adolescentes del país y de algunos países de Sud América, a través del esfuerzo pedagógico de Stokoe, de la intensa gestión

curricular de la profesora Perla Jaritonsky y del recorrido de algunos de sus discípulos.

Estos discípulos,- venidos tanto desde el campo de la Educación Física como del de la Danza -, fueron sucesivamente atraídos por la creación del primer Profesorado de Expresión Corporal en el mismo Collegium Musicum, en la Escuela Nacional de Danza más tarde y en el Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA) actualmente.

### **Acerca de las experiencias realizadas.**

Las experiencias a las que me refiero en este artículo tuvieron lugar dentro de mi propia práctica como profesora en dos jardines maternales privados de Caballito y Flores respectivamente, así como desde mi rol de asesora con alumnas del Trayecto de Formación Docente centrado en la Práctica Docente, en este Profesorado: Sara C. de Eccleston.

El contacto personal con los pequeños de jardín maternal en situaciones de clase ofrece desafíos, demanda paciencia, capacidad de observación y conocimiento del desarrollo evolutivo y de los contenidos disciplinares, "poner el cuerpo" Finalmente, brinda experiencia.

Esta experiencia es la que traté de compartir con las futuras docentes del Taller 5 coordinado por la Lic. Claudia Soto con quien pudimos construir un clima de trabajo y actitud crítica que nos permitió disfrutar y seguir aprendiendo junto a las alumnas. (2° Semestre del 2003)

Las alumnas a cargo de coordinar el itinerario didáctico planificado por el equipo mostraron sensibilidad en el acompañamiento de los descubrimientos de los niños de la sala de 18 meses del turno Mañana en el jardín maternal del Instituto Mitre, además de disponibilidad para cambiar de estrategia.

Antes de la planificación, habían entrevistado a la maestra de la sala para conocer las características especiales del grupo, los tipos de posiciones, movimientos y juegos más frecuentes durante la exploración de los niños, la música y canciones preferidas, la posibilidad de exploración y de imitación, así como las calidades de movimiento expresivo más observables al bailar (mecerse, sacudirse, golpear).

La organización del espacio lúdico se llevó a cabo dentro de la misma sala incluyendo una cortina, - perpendicular al piso -, de color blanco transparente con un par de agujeros o "ventanas" que los niños aprovecharon para mirar a través de, mirarse con la practicante y con otros nenes entre sí.

También se incluyeron una caja grande con "ventanas" laterales y abierta en su cara superior, un desnivel blando pero firme, armado con colchonetas y almohadones y una "rayuela en

volumen" construida con cajas chatas recubiertas con goma eva para evitar accidentes en caso de caídas. Para mayor seguridad, esta rayuela se adhirió al piso. (Actualmente este material está en la Ludoteca del Instituto, donada por las alumnas, - ya colegas -, al establecimiento)

Los elementos individuales que colocaron dentro de este dispositivo fueron pelotas y chorizos prensibles y blandos hechos con medias viejas rellenas con pelotitas de telgopor.

Después de los primeros momentos de sorpresa, algunos nenes se lanzaron a recorrer todo lo nuevo, mientras otros observaban.

Al permitirles repetir los logros descubiertos con evidente placer, sin interferir con exceso de consignas o cambios impuestos de actividad, los niños tuvieron tiempo de inventar variaciones a partir de un mismo descubrimiento, como en el caso de los que prefirieron explorar más tiempo la caja.

En ella metían y sacaban los chorizos y pelotas, sus propias manos y brazos aparecían por las ventanas ya sea como saludando, como si fueran viboritas o como patos.

La practicante devolvía los saludos, tocaba a los "patos" o se mostraba asustada frente a la "víbora"... Así se fueron estructurando formatos de juego entre algunos de los niños y la practicante que en algunos casos fueron imitados por otros.

Los movimientos de saludar eran acompañados por un *¡Hola!* o por un *¡Chau, chau!*... Estas cortas palabras iniciadas generalmente por la practicante empezaron a ser repetidos por algunos niños, cada uno a su manera.

El juego de acariciar a los "patos" se trasladó a una pareja de nenes independientemente de la practicante.

Los *¡Cuac, Cuac!*... así como los gestos de ternura o de picardía al tocarse o acariciarse las manos a través de los huecos de la caja también se trasladaron al espacio delimitado por la cortina, por medio de la cual se podían mirar y tocar.

Los momentos más expresivos aún, llegaron en la segunda clase, al surgir el juego de *taparse y destaparse* a través de la cortina entre una nena y la practicante. La cortina comenzó esta vez a ser más manipulada, levantada, bajada, sacudida... Algunos niños se envolvían a propósito para ser *desenrollados* por la practicante que los "liberaba" abrazándolos o saludándolos una y otra vez... ¡Cuánta demanda!

Al liberarse de la tela, un nene corrió hacia el desnivel formado por las colchonetas y se tiró de panza sobre ellas riéndose y golpeando las manos contra la superficie al caer.

Observando que otra nena seguía al iniciador de esta combinación de movimientos en dos planos distintos (Enrollarse y ser desenrollado en la verticalidad de la cortina, seguido por un desplazamiento y una caída sobre la horizontalidad del desnivel) la



practicante imitó con su propio cuerpo el dejarse caer junto a uno de los nenes.

Esto provocó suficiente hilaridad como para reiterar la situación varias veces y con diferentes niños... Algunos golpeaban varias veces la superficie con las manos mientras pateaban con las piernas... Otros pasaban sus brazos por arriba de la espalda de la practicante acostada junto a ellos.



Así se sucedieron momentos de mucha actividad con otros de mayor calma, de repliegue, pero el *clima* en ambos momentos, se caracterizó por una creciente confianza en la practicante y una profundización del vínculo con ella y entre ellos.

En el tercer encuentro, se armó un dispositivo más complejo en un espacio sectorizado del patio interno frente a la propia puerta de la sala, que permaneció abierta para que los niños que desearan entrar un ratito, lo pudiesen hacer.

Los niños pudieron repetir, variar por sí mismos y transferir sus descubrimientos de los encuentros anteriores a este nuevo escenario lúdico.

Antes del cierre de la clase, se puso una canción ya conocida por ellos, mientras la practicante sugería que aquél que quisiese bailar con esa canción podía hacerlo.

Si bien los pequeños no necesitan de este "permiso" para disfrutar de la música a través del movimiento, esta sugerencia, más la propia disposición de la practicante a "bailar" por momentos, ya sea sentada, moviendo la cola sobre el piso o en otras posiciones cercanas al mismo, predispuso hacia este inicio de danza en los niños de otra manera.

No hubiese sido igual poner esta canción como música de "fondo", que nada hubiese agregado a los propósitos de esta secuencia, excepto aumentar la polución sonora en ese ambiente.

Tal vez sea no sea obvio contar que algunas nenas y nenes imitaban por momentos la forma de bailar de la practicante, mientras que en otros, movían sus colas y tronco como rotando la columna para ambos lados, otros hacían bailar a los chorizos o a la tela, sacudiéndola.



Cuando la practicante se acostó panza abajo sobre el desnivel construido con colchonetas cantando la canción y acompañándose de golpes sobre su superficie, (juego que rescató de la observación de los propios niños en el encuentro anterior) fue rodeada gozosamente por la mayoría de los niños,

mientras otros observaban aparentemente interesados en el espectáculo , pero sin participar.

La experiencia que comparto a continuación, - en la salas de 2 y 2 años y medio del jardín de infantes SUMMA -, formaba parte de un proyecto expresivo corporal denominado "Desplegando vínculos: del apego a la exploración".

En todos los encuentros durante las 5 primeras semanas de clase, las maestras y yo trabajamos juntas, al principio dentro de la propia sala, luego en un espacio sectorizado - para que sea más íntimo -, del salón de usos múltiples y, finalmente, invitando a participar a los padres y/o abuelos para continuar jugando juntos en el mismo salón.



yo trabajamos juntas, al principio dentro de la propia sala, luego en un espacio sectorizado - para que sea más íntimo -, del salón de usos múltiples y, finalmente, invitando a participar a los padres y/o abuelos para continuar jugando juntos en el mismo salón.



Los recursos que usamos fueron variando. Comenzamos por relacionarnos, acercarnos y movernos con los objetos más significativos para estos pequeños, que demostraban, en su mayoría, una tendencia a permanecer sentados en sus sillitas, o "agarrados" a sus mochilas. Incluso algunos nenes no querían sacarse la campera o el delantal.

Por lo tanto: ¡Esos fueron justamente los objetos elegidos!... Las sillitas de la sala, sus mochilas o bolsitas de la merienda, muñecos de peluche que cada uno de ellos traía de su casa y que se llevaban religiosamente de vuelta después de cada encuentro.

Estos elementos, investidos emocionalmente por los pequeños, oficiaron como *objetos mediadores de contacto* en un primer momento.



Más tarde, comenzaron a ser usados alternativamente como *objetos intermediarios de la acción*. Por ejemplo, cuando los niños se fueron soltando hacia juegos de mayor apertura, tanto con las sillas como con nuevos elementos; así pudieron llegar a dejarse

mecer por las docentes sentados sobre las sillas mientras abrazaban a sus muñecos, a sacudir juntos una frazadita, traccionar entre todos de una tira ancha de tela elastizada, colaborando y/u oponiéndose generalmente al esfuerzo de las docentes.

En el primer caso, (*objetos mediadores de contacto*) mientras desarrollamos una secuencia basada en la exploración de variaciones de acercamientos entre ellos mismos y sus pertenencias; entre ellos, dichos objetos y la maestra de la sala y, finalmente, entre todos ellos y la profesora especialista (que sólo veían dos veces por semana), los objetos mediaron el acercamiento entre los cuerpos de los pequeños y los de las docentes hasta ser alejados, no necesitados. Paralelamente, las docentes a cargo de las salas, mediaron entre los grupos y la especialista.

El juego que surgió espontáneamente en esta etapa de "mediaciones" fue el de "acunar", mecer, ya sea su bolsita, su muñeco, etc. A instancias de las docentes muchos pudieron soltarse y pararse, sentarse en el piso y continuar el juego de hamacar al bebé meciéndose ellos mismos, caminando por la sala.

Fueron encontrando variaciones en el "sostén" de sus *objetos-bebés*, además de diferentes formas de apoyar y trasladar al objeto sobre sus cuerpos.

Por momentos, las docentes recurrieron a una serie de canciones de cuna grabadas, para apoyar el clima creado, mientras ellas mismas mecían un almohadón por el espacio de juego, tratando no sólo de *espejar* (imitar) las ideas de los niños, sino también de proponer nuevas, como acostarse sobre una manta para mecerse y a la vez acunar a su imaginario bebé; avanzar sentadas por el piso cambiando el peso del tronco de isquiún a isquiún, que son los huesos que más se perciben de la cola, sentar a dos niños sobre su falda para hamacarlos de lado a lado.

Desde este momento se sucedieron vertiginosamente otras instancias, como por ejemplo:

- Los niños accedieron a ser mecidos sentados en sus sillas; colaboraron algunos a mecer a otros compañeros, hamacando la silla junto a las docentes de diferentes formas: de lado a lado, de adelante hacia atrás, len-ta-men-te o más rápido y cortito, casi una vibración.



- La profesora, sentada en una sillita, acostó en su regazo a la maestra para mecerlas como si fuera una bebida... ¡Gran aceptación del público infantil!... Todos se acercaron para reírse, acariciar a la que ya consideraban "su" maestra, algunos

sostenían su cabeza, otros querían colaborar en hamacarla.

- Buen momento para sacar la silla e introducir una frazada liviana pero segura, sobre la que se acostó la docente de la sala para ser mecida entre todos los que se acercaron a tomar el borde de la frazada y moverla suavemente, hacerla rodar de lado a lado a instancias de la especialista.

- Muchos niños se postularon entonces para ser llevados, mecidos, vibrados o paseados a través de esta frazada (Por supuesto, la especialista y la docente hacían el mayor esfuerzo)

- La maestra pide ayuda a los nenes para acunar a la profesora esta vez.

- De paso colaboraron en darle un pequeño paseo, arrastrando la frazada entre todos.

- Usando frazaditas, telas y almohaditas los niños empezaron a repetir estos juegos entre sí, incluso sin participación de las docentes. Algunos niños también hacían intervenir a los muñecos.

- Con los mismos objetos y algunas colchonetas, las docentes comenzaron a construir a modo de escenario lúdico expresivo una gran cama, con sábanas sobre las que acostarse, sábanas para taparse, frazada y almohadas incluidas.

- ¿Quién quiere acostarse en esta cama? Ante la indecisión de algunos y la sorpresa de otros, las dos docentes proceden a acostarse, mientras piden ser tapadas por los nenes...Este pedido les sacudió cualquier duda; la mayoría quería colaborar; las nenas clamaban por mayor meticulosidad en el "armado" de la cama y en cómo taparlas. Unos nenes se pusieron a empujarlas por la espalda para que se duerman, pero la mayoría... ¡Optó por meterse adentro de la gran cama junto con sus docentes!

- Las situaciones lúdico-expresivas que se sucedieron causaron mucho alboroto y alegría, sólo dos nenas se pegaron más a sus docentes como expresando un temor a quedar tapadas.

- Hacer como si fueran papás que roncaban; moverse como bebés llorones; taparse y destaparse, darse vuelta todos al mismo tiempo ¡Sin deshacer la cama! Y salirse de la cama de modo que nadie se de cuenta.

Todas estas variantes fueron espontáneamente por momento con o sin el las docentes.

Como cierre del los padres y abuelos o en la atención a compartir dos encuentros donde los niños pudieron mostrar e



situaciones, con repetidas los niños en algún acompañamiento de

proyecto se invitó a personas significativas cotidiana de los niños

integrar en parecidas situaciones lúdico-expresivas, a su familia con sus docentes y con sus nuevos amiguitos.

De las variables didácticas tenidas en cuenta: *Espacio; Tiempo; Clima; Recursos, materiales; Rol del docente* en ambas experiencias, merece especial reflexión la última: el rol del docente y su estilo de intervención o de acompañamiento, en relación a temas como: su disponibilidad lúdica; la flexibilidad en el uso de estrategias no invasivas de la espontaneidad e intencionalidad expresiva de los niños; la planificación del espacio o escenario de juego; la observación activa de las situaciones que van surgiendo durante la clase para poder registrar, imitar, retomar algunos indicadores de expresivos potables para generar nuevas experiencias sensibles.

#### **Bibliografía citada:**

Laban, R. (1978): *Danza educativa moderna*, Buenos Aires, Paidós.

*Anexo para el Jardín Maternal* (1991) supeditado al Diseño Curricular para la Educación Pre-escolar (1989): Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

*Anexo para el Nivel Inicial* (1995): Secretaría de Educación, Dirección de Currículo del G.C.A.B.A.

*Pre Diseño para el Nivel Inicial* (1999): Secretaría de Educación, Dirección de Currículo del G.C.A.B.A.

*Diseño Curricular para el Nivel Inicial* (2000) y *para las distintas salas del Jardín Maternal* (2001): Secretaría de Educación, Dirección de Currículo del G.C.A.B.A.

*Plan de Estudios para la Formación de los docentes del Nivel Inicial* (2002): Secretaría de Educación, Dirección de Currículo del G.C.A.B.A.

## **Postítulo Superior de Especialización en Jardín Maternal**

### **Presentación**

El Instituto Superior de Profesorado de Nivel Inicial Sara C. de Eccleston es una institución reconocida por su especialización en la Formación Docente de Nivel Inicial. Es gestora y difusora, desde el año 1939, de muchas y diferentes innovaciones. Continuando con esta trayectoria, presenta la propuesta de un Postítulo de "Especialización Superior en Jardín Maternal" para Profesores de Educación Inicial.

El proyecto responde a diferentes demandas:

- las transformaciones producidas en lo social y económico en los últimos años;
- la necesidad de especializar a los docentes en vinculación con la complejidad de los nuevos problemas que se presentan;
- los cambios producidos en el avance de los conocimientos y la necesidad de profundizar acerca de los problemas específicos del Jardín Maternal;
- la atención de las necesidades y demandas del sistema educativo de la Ciudad.

### **Fundamentación**

La pobreza, el debilitamiento del estado, los nuevos mecanismos de exclusión social, desdibujan los roles familiares tradicionales y multiplican las demandas hacia las instituciones educativas. Estos nuevos escenarios sociales impactan fuertemente en el trabajo docente y transforman sus representaciones e idearios. Los docentes sienten que su identidad profesional está puesta en cuestión: se les solicita llevar a cabo una práctica pedagógica muy diferente a aquella para la cual se formaron. Las múltiples demandas a las que se ven sometidos resultan una fuente de tensión que debe ser objeto de análisis y reflexión.

En este sentido, resulta ineludible la presentación de una nueva oferta educativa que contemple no sólo una mejor calidad de la enseñanza sino la concreción de una formación profesional integral, de modo tal que los docentes se apropien de nuevos saberes y habilidades, fortaleciendo su capacidad de reflexión y acción en relación con las necesidades de los niñas y niños pequeños y sus familias.

Resulta imprescindible reflexionar en profundidad sobre las funciones y acciones del Jardín Maternal y demás modalidades educativas de los primeros años de vida. Nos encontramos en un entramado de demandas y problemáticas que tensionan a las instituciones por lo que se hace necesario revisar los discursos históricos y analizar su pertinencia para los tiempos actuales y, en particular, para el Jardín Maternal. La especificidad de las instituciones dedicadas a la atención de niños y niñas de corta edad, en quienes la vulnerabilidad afectiva y social son críticas, ponen en cuestión los modelos escolares tradicionales y la aplicación de cualquier versión adaptada de estos modelos.

La propuesta del Postítulo de Jardín Maternal intenta dar respuesta a las necesidades e intereses del sistema educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en un espacio que se considera incipiente en la formación de grado y de vacancia en la formación posterior.

El proyecto se justifica entonces, como un ámbito de formación especializada de docentes, abierto a la construcción de nuevos conocimientos acerca de la especificidad de las instituciones dedicadas a la educación infantil. Se procura ofrecer a los docentes instrumentos teóricos y prácticos para profundizar la reflexión y comprensión de las problemáticas de las instituciones de crianza y operar en un contexto histórico social complejo y atravesado por múltiples determinaciones.

### **Núcleos temáticos**

Pensar la singularidad de los hechos no significa estar impotente frente a lo inédito; es necesario crear dispositivos que faciliten el intercambio y la emergencia de temáticas compartidas para examinarlas a la luz de nuevos enfoques. Es por esto que el dispositivo pedagógico intenta crear condiciones para experimentar instancias grupales e institucionales por parte de los cursantes e invita a reflexionar sobre lo que acontece en dicha experiencia articulando con herramientas teóricas.

Los núcleos temáticos de la especialización abordarán cuestiones centrales para la educación del niño y la niña pequeños. A partir de los contenidos de la formación de grado se avanza hacia la formación de un profesional que se enriquece y problematiza nuevos aspectos de su práctica.

La temática de la infancia se presenta como una construcción social que en cada tiempo histórico adoptó características específicas. Los niños fueron concebidos, recibidos, tratados, institucionalizados y acompañados de modos distintos según las épocas. Hubo así muchas infancias a lo largo del tiempo

La constitución subjetiva del niño se halla íntimamente ligada a los procesos educativos pues si bien las disposiciones biológicas restringen u orientan el desarrollo, el *cachorro* humano se constituye como sujeto a partir de su participación en la cultura con otros significativos.

Las actitudes de la crianza que establecen vínculos de apego con el niño no se encuentran programadas a modo de una conducta instintiva invariable ni tampoco se adquieren como un aprendizaje simple. Las intervenciones de un docente que responde con sensibilidad a las demandas del niño no se deben a que tiene "condiciones naturales" o a un "sentido común" que se presenta naturalizado y fuera de la reflexión crítica. La calidad ligada a esta tarea se construye a través de un permanente proceso de formación que permite reconstruir los saberes de la formación de grado y/o de su experiencia laboral.

La especialización se orienta, entonces, a la educación de las niñas y los niños pequeños en contextos singulares, al análisis, intervención y prevención de los problemas de la diversidad cultural y la integración, a los factores de riesgo de la niñez, a las manifestaciones actuales de violencia institucional, familiar, maltrato y abuso, al trabajo con las familias y los problemas de género, entre otros. El niño como sujeto de derechos, las políticas sociales y de salud, la vulnerabilidad social, el rol del Estado y la escuela, la equidad, son temas que comprometen al docente como protagonista activo en la indagación y transformación de su práctica.

Este nuevo espacio de formación intenta abordar a través de sus diferentes modalidades, la problemática de lo instituido a nivel simbólico y material para someterlo al trabajo de análisis y producir quiebres con las formas habituales de significar los hechos sociales. Esto posibilitaría también, aportar elementos para la gestión directiva en proyectos educativos institucionales.

Otra característica de la propuesta es que se trata de formar a la vez en la teoría y en la práctica, en el análisis y en la acción. Esta mutua relación teoría-práctica no resulta de aplicar solamente conocimientos adquiridos en otros contextos sino de generar nuevos conocimientos específicos mediante procesos de indagación y reflexión sistemática que sugieren, a su vez, nuevos procesos de acción. Se intenta formar docentes que insertos en el trabajo mismo se constituyan en transformadores de sus propias prácticas educativas.

### **Modalidades del Proyecto**

La Especialización se compone de dispositivos de enseñanza de diverso tipo.

a) **Seminarios** que abordan temáticas y problemas centrales de la formación desde múltiples dimensiones y perspectivas. Apuntan a transmitir en forma actualizada y crítica conocimientos, modelos y teorías.

b) **Talleres** que procuran aportar herramientas técnicas específicas así como su fundamentación teórica y metodológica en un espacio de producción participativa, abordando temáticas o problemáticas específicas. Estas problemáticas se espera que surjan de la experiencia de los participantes.

c) **Seminarios Taller** que combinan las dos modalidades con el propósito de articular teorías y estrategias.

d) **Prácticas en Terreno** que consisten en tres modalidades de abordaje simultáneas y complementarias, conformando una instancia articulada de reflexión y sistematización *en* y *sobre* la práctica. Estas prácticas comprenden una *Pasantía* entendida como la inserción en terreno, en una institución en la cual los pasantes realizan actividades de indagación, análisis de datos y la elaboración de un Proyecto Institucional.

La *Tutoría de investigación* complementa la pasantía con la creación de espacios de formación con respecto al proceso de indagación en terreno. El tutor guía y orienta sobre los aspectos metodológicos de la indagación para ir construyendo y categorizando datos a partir de los hechos registrados al mismo tiempo que reflexiona sobre el proceso investigativo.



Finalmente, un *Grupo de Reflexión* en el cual se realiza el análisis grupal de las situaciones de la práctica. Favorece la emergencia de problemáticas para analizarlas a la luz de los marcos teóricos abordados durante la cursada. El valor de este proceso reside en su poder elucidante en tanto favorece la búsqueda de sentidos y la percepción de la realidad desde la complejidad de sus atravesamientos y la implicación personal, un trabajo por el cual se intenta pensar lo que se hace y saber lo que piensa.

Claudia Gerstehaber y Mario Zimmerman (Coordinadores) Adriana Andersson, Ricardo Castro, Irma Montoto, Claudia Soto y Laura Vasta (Comité académico).

## **Recomendaciones para ampliar la temática**

### **Links:**

- A qué jugamos? :

<http://omega.ilce.edu.mx:3000/sites/litinf/jugamos/html/jugamos.htm>

- Biblioteca digital de la OEI. Organización de Estados Iberoamericanos:

<http://www.campus-oei.org/oeivirt/>

- Early years - Birth to three -Exploring with paint:

<http://www.ltscotland.org.uk/earlyyears/painting.asp>

- Educ.ar: <http://www.educ.ar/educar/>

- Grupo docente: <http://www.grupodocente.com/rdocente/indexpub.jsp>

- Asociación Mundial de Educadores infantiles: <http://www.waece.org/>

- Preschool Education: <http://www.preschooleducation.com>

### **Videos sobre Jardín Maternal**

A - Argentina. Video realizado por alumnas de Seminario del IES Sara Ch. De Eccleston. Profesora: P. Sarlé. Seminario: Relaciones sociales. Jardín maternal. 1994

Reseña: Video realizado por alumnas de Seminario del IES Sara Ch. De Eccleston. El grupo fue coordinado por la profesora Patricia Sarlé. La implementación de la propuesta didáctica se llevó a cabo en una sala de niños de 2 años del Jardín de Infantes Mitre.

La problemática planteada por las alumnas se centra en cómo organizar las actividades de manera que los niños de 2 años se inicien en la toma de conciencia de grupo a partir de la necesidad de buscar al otro a través de actividades que provoquen actitudes de cooperación, solidaridad, respeto, necesidad de compartir.

Actividades videadas:

1) Lectura de un cuento. Preparación para pintar con rodillos. (actividades realizadas por la maestra de sala). 5'

2) Desayuno. 5'

3) Higiene. 5'

4) Dejar huellas de harina con los pies, sobre cartulina –producto grupal-. 10'

5) Juego con tubos. 15'

6) Enhebrado –producto grupal-. 10'

7) Actividad con papel de diario –producto grupal-. Juego “sacarle la cola al zorro”. 10'

- 8) Desayuno con gelatina. 5'  
- Pintura con papel de diario arrugado. 10'

B - Argentina. IES "Sara Ch de Eccleston". Prof. Marcela Córdoba. Actividades en el Jardín Maternal.

Reseña: Se observan una serie de actividades en la sala de deambuladores en el Jardín Mitre, ricas en propuestas creativas y novedosas. Las acciones y respuestas de los nenes y las situaciones de andamiaje docente durante el aprendizaje muestran una visión integradora de las situaciones de enseñanza aprendizaje en el Jardín maternal. Se observan actividades lúdicas de fraccionamiento con guata, continente-contenido, plano inclinado, juegos motores, lectura de imágenes, una clase de música, juegos en trepadoras, juego en el parque, desplazamientos, y el festejo de un cumpleaños

C- Argentina. Productos Roche y Diálogos. Los juegos de los más chiquitos. Actividades y experiencias en la sala de bebés. Año 1996 .

Reseña: Se muestran diferentes situaciones de juego en los dos primeros años de vida en el contexto del Jardín Maternal de Productos Roche. Se encuentra dividido en tres partes:

1ra parte: "Cada cuál atiende su juego". Muestra a niños jugando con diversos materiales: tapas de plástico, pañuelos, cajas, recipientes , etc. Las imágenes se centran principalmente en la actividad de los niños sin mostrar el rol que cumple el docente.

2da parte: "Jugando con la maestra". Aparecen imágenes donde se destaca la intervención docente en situaciones vinculadas con el inicio al juego simbólico, la imitación y el lenguaje. Se muestran también actividades grupales con diversos materiales como papel celofán, globos, etc.

3ra parte: "Nos vamos reconociendo". Muestra situaciones donde aparecen diferentes vinculaciones de los bebés entre ellos.

D - España. UNED. Centros Infantiles. Año 1996.

Reseña: Este video se encuentra dividido en dos partes:

1ra parte: "Centros infantiles de 0 a 3 años". Se muestran imágenes de diversos jardines maternos españoles donde se explica en primer término la organización del espacio físico (dividido en zonas) , para pasar luego a una serie de fragmentos de situaciones de juego y crianza que se encuentran organizados en dos períodos: de 0 a 6 meses y de 6 a 12 meses. Durante el desarrollo una voz en off explica las características evolutivas de cada etapa y la tarea que se lleva a cabo en las instituciones en función de las áreas: higiénico- física, lingüística, afectiva, autonomía personal, motriz, social, cognitiva. Las imágenes resaltan el rol del educador y la importancia de los materiales que se les ofrecen a los niños.(Duración: 18 minutos)

2da parte: "Centros infantiles de 3 a 6 años". Se muestra un panorama general de la organización del Currículum Infantil en sus diferentes áreas. Aparecen entonces gran cantidad de fragmentos de actividades donde el juego es el eje vertebrador: juegos con dados pictográficos, juegos matemáticos, la organización de la sala en rincones de juego, exploración del entorno y materiales, expresión corporal, expresión musical, educación física, etc. Aquí también una voz en off se encarga de relatar los objetivos y metodología de trabajo en cada una de las áreas. (Duración: 18 minutos)

E - Argentina. Jardín Maternal del Hospital Pirovano. Trabajo realizado por las docentes: Furlong, M; Mariani, S; Portillo, S; Yanzón, M. Musicalización y compaginación DT Producciones. Deambuladores en actividad. 1992.

Reseña: El video está musicalizado en su totalidad; no se escucha el sonido ambiente en ningún momento. Se observan imágenes –algunas muy breves– de diversas actividades realizadas por los niños durante una jornada en el Jardín Maternal: entrada de los niños a la sala, juego con cajas grandes, merienda, ronda, higiene (lavado de manos y cambio de pañales), almuerzo, pintura con las manos, burbujas de jabón, lectura de libros, juego con espuma de afeitar, dibujo con crayones, juegos en el patio.

A través de este video es posible abordar la enseñanza de contenidos vinculados con la función social del Jardín Maternal. La organización del trabajo en el aula: tiempo, espacio y materiales didácticos. La diversidad socioeconómica y cultural de la comunidad escolar como elementos centrales en la comprensión y producción de proyectos pedagógicos.

F - Gran Bretaña. L. Wood, E. Goldmil, G. Wurzburg, T. Goodwin. I) Baby Works (Bebés trabajando) II) Heuristic Play with Objects (Juego heurístico con objetos) III) Early childhood education (Educación de la temprana Infancia). Año 1997.

Reseña: Este video se encuentra dividido en tres partes:

1ra parte: Muestra a un grupo de bebés entre seis y ocho meses explorando objetos cotidianos del entorno del hogar. Dichos objetos seleccionados expresamente para la experiencia, son explorados activamente por los niños. Se observan acciones diferenciadas sobre un mismo objeto y manipulaciones idénticas a diferentes objetos. Es interesante el juego compartido de los bebés a esta edad. (Duración: 16 minutos)

2da parte: Este video fue realizado con chicos de entre 12 y 20 meses, alumnos de cuatro nurserys de Londres. Participaron en la filmación, personal y niños de estas escuelas mostrando situaciones de juego donde se les asignaba material específico para la experiencia. Hay ricas e interesantes exploraciones apuntando al conocimiento físico, lógico matemático y simbólico. El material seleccionado es similar al de la experiencia anterior. Es importante rescatar las actividades de exploración y descubrimiento y el juego socializado en niños pequeños. (Duración: 21 minutos)

3ra parte : Este video comenta la organización y desarrollo curricular y la coordinación de una clase de cinco años. Estos dos aspectos: "Classroom management-curriculum organization" van a ser desarrollados a lo largo del video. Se destacan en la línea argumental que los dos aspectos están interrelacionados. El film si bien está comentado en inglés, las imágenes van mostrando la diversidad de actividades, así como la calidad de la intervención docente, la organización grupal y la variedad de materiales didácticos.

G - Argentina. Jardín Maternal Pampita. Año 1995

Reseña: Se observa el desarrollo de las actividades durante un día en el Jardín Maternal en el que participan alumnas residentes del profesorado Eccleston. Hay escenas de intervención docente que pueden capitalizarse para el análisis didáctico. Escenas valiosas de crianza y cambio de pañales. Se puede aprovechar para observar el espacio, la ambientación y los materiales.

H- Argentina. Actividades en el Jardín de Infancia Mitre (Sala de 4 años y Jardín maternal). 1999.

Reseña: Incluye las siguientes actividades

1) Jardín Maternal:

Burbujas (1' 20")

Actividad con papel celofán (25")

Actividad con globos (2' 5")

Actividad con pompones (2' 25")

2) Jardín de Infantes:

Pintura con acrílico sobre fondos plateados y dorados (18' 55")

I - Argentina. Video realizado por alumnas de Taller 5 del IES Sara Ch. De Eccleston. Profesoras: Rosa Violante y Fabrizio Origlio Aproximación al folklore musical argentino en la sala de bebés 2002

Reseña: El objetivo del proyecto consiste en la apreciación de la música folklórica como expresión artística y cultural. El Video resulta interesante para observar las intervenciones docentes y las variadas acciones de los niños en respuesta al estímulo musical.

Actividades videadas:

1) Carnavalito. Escucha musical. Primero de manera grupal y luego individual en una situación de cambiado de pañales.

2)Carnavalito. Actividad grupal. Trabajo con el movimiento y el disfrute a través del cuerpo.

3)Exploración de instrumentos musicales típicos del carnavalito.

4)La escucha de la voz cantada acompañada por los instrumentos.

J - Argentina. Video realizado por alumnas de Taller 5 del IES Sara Ch. De Eccleston. Profesora: Rosa Violante. Lengua Oral - Sala de deambuladores. y Poesías para jugar en la sala de deambuladores 2002

Reseña: 1ra Parte. Se trata de un proyecto de trabajo en relación con la lengua oral en la sala de deambuladores.

Actividades videadas:

- 1) Juego grupal: Simón dice.
- 2) Juego individualizado con rimas: "En un caballito gris".
- 3) Actividad grupal: Juego del veo veo con fotos de los niños. Esta actividad se realiza luego de manera individual.

2da parte

En el presente Video se puede observar el trabajo realizado en torno a dos ejes. En primer lugar se trata de *poesías para jugar con el cuerpo (recitada y cantada)* y en un segundo lugar se trata de *poesías para disfrutar con el juego de la sonoridad de las palabras*. En ambos casos se puede observar propuestas generalizadas para todo el grupo así como propuestas para trabajar de manera individual con los niños. El objetivo del proyecto consiste en el inicio del disfrute y apreciación de la poesía con un variado repertorio y en variadas situaciones (actividad grupal o individual, en el contexto de una situación de sueño, cambiado, etc.)

K - Argentina. Video realizado por alumnas de Taller 5 del IES Sara Ch. De Eccleston. Profesora a cargo: Violante Rosa , Profesor asesor Origlio Fabrizioo Música Afroamericana en los primeros años. Sala deambuladores 1. Jardín de Infancia Mitre Año: 2003

Reseña: Las alumnas de Taller 5 implementaron con el asesoramiento de los profesores (mencionados en la cita) en la sala de deambuladores I en el Jardín de Infancia Mitre actividades. La música seleccionada por las alumnas fue un vallenato colombiano de Carlos Vives "Caballito" y de Kinito Mendez "Sau Sua" merengue dominicano.

Contenidos generales:

Apropiación perceptual de estilos musicales del Caribe.

Paulatino acercamiento al ritmo del Vallenato y el merengue

Las actividades desarrolladas con los niños involucran lo corporal, el palmeo de ritmos. Utilizan elementos (pañuelos y otros) para percudir el movimiento rítmico.

## Bibliografía de los autores

### 1. Gabriela Fairstein

#### Artículos en libros:

- Fairstein, G. y Carretero, M. (2001): "La teoría de Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones", en J. Trillas (Comp.): *El legado de la pedagogía del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó
- Caruso, M. y Fairstein, G. (1997): "Piaget en la Argentina. Un estudio de caso sobre su recepción en el campo pedagógico en los años de hierro. (1970 - 1976)", en B. Feigtag (Org.) *Piaget 100 Años*, San Pablo: Cortez Editora.
- Caruso, M. y Fairstein, G. (1997): "Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino, 1950-1981", en A. Puigross (Dirección): *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires: Galerna.

#### Libro-fascículos en colección institucional:

- Fairstein, G. y Gyssels, S. (2003): "¿Cómo se aprende?", Colección Programa Internacional de Formación de Educadores Populares, Formación Pedagógica, Federación Internacional de Fe y Alegría, (Premio Nacional del Libro 2003 del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela).
- Fairstein, G. y Gyssels, S. (2003): "¿Cómo se enseña?", Colección Programa Internacional de Formación de Educadores Populares, Formación Pedagógica, Federación Internacional de Fe y Alegría, (Premio Nacional del Libro 2003 del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela).

#### Artículos en congresos y jornadas:

- Fairstein, G., Gomel, A. y Weber, V. (2004): "El posgrado en Constructivismo y Educación: una perspectiva constructivista para la enseñanza del constructivismo", en *Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educativa*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, octubre, 8 y 9, 2004.
- Fairstein, G., Flood, C., Gomel, A. y Weber, V. (2004): "La tutoría virtual. Comentarios acerca de un proyecto y reflexiones en torno a un rol", en *Actas del IV Congreso Internacional Virtual de Educación*, Universitat de les Illes Balears, CiberEduca.com.
- Fairstein, G. (2003): "¿Realmente son útiles las teorías constructivistas para comprender el aprendizaje? Análisis práctico de dos conceptos teóricos: conflicto cognitivo y zona de desarrollo próximo", en *Actas del Cuarto Encuentro de Educadores Judíos Latinoamericanos*, BAMÁ (Beit Hamejanej Haiehudi), FACH (Fundación Alianza Cultural Hebrea).

- Fairstein, G. (2002): "Jardín Maternal: Pensar la institución", en *Actas del Tercer Encuentro de Educadores Judíos Latinoamericanos*, BAMÁ (Beit Hamejanej Haiehudi), FACH (Fundación Alianza Cultural Hebrea).
- Fairstein, G. (2001): "Estado de la investigación sobre procesos cognitivos en la interacción docente alumno", en *Actas del Congreso Interamericano de Psicología*, Sociedad Interamericana de Psicología, Santiago de Chile, 29/07 al 3/08.
- Amantea, A., Basabe, L., Camilloni, A., Cols, E., Fairstein, G., Fischbach, F., Steinberg, S. (2000): "La definición del currículum como contenido de la enseñanza", en *Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación: debates y utopías*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Julio de 2000.
- Amantea, A., Basabe, L., Camilloni, A., Cols, E., Fairstein, G., Fischbach, F., Steinberg, S. (1999) : "El currículum como contenido de la formación docente", en *Actas del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa. La investigación educativa: su especificidad y su problemática en el marco de las políticas educativas*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Argentina, 20/09 al 22/09.
- Fairstein, G. (1999): "Revisión del estado de la investigación sobre procesos cognitivos en la interacción docente alumno", en *Actas del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa. La investigación educativa: su especificidad y su problemática en el marco de las políticas educativas*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Argentina. 20/09 al 22/09.
- Amantea, A., Basabe, L., Cols, E., Fairstein, G. (1998): "El currículum como contenido de la formación docente. Una propuesta de investigación", en *Actas del Encuentro Nacional de Formación Docente*, Facultad de Formación Docente de Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, octubre, 1998.
- Amantea, A., Basabe, L., Cols, E., Fairstein, G. (1998): "La evaluación de la calidad de los sistemas educativos. Un análisis del caso argentino", en *Actas del IX Envite Sao Pablo*, Brasil, mayo, 1998.

Artículos de circulación académica interna:

- Fairstein, G. (2003): "¿Psicología aplicada a la educación o psicología implicada en la educación? (El caso de la teoría de Piaget)", biblioteca del campus virtual del Diploma de Posgrado en Constructivismo y Educación, FLACSO, Argentina / UAM.
- Fairstein, G. (1991): "La Sala: Un Ambiente Ingenuo?", Material preparado para circulación interna de la Cátedra de Taller Didáctico, Instituto Nacional del Profesorado de Jardín de Infantes Sara C. de Eccleston.

**2. Lucía Inés Moreau**

Libros:



(1990 y 1997): *Descubriendo Continentes, los aprendizajes en la infancia*,  
Seleccionado en 1994 por el Ministerio de Educación para ser incluido como  
bibliografía acorde a los nuevos lineamientos curriculares.

(1993 y 1995): *El jardín maternal, entre la intuición y el saber*, Paidós,  
Seleccionado en 1995 por el Ministerio de Educación para el Plan Social.

#### Libros en co-autoría:

(1996): "Testimonios para la experiencia de enseñar: Berta Braslavsky" y  
"Testimonios para la experiencia de enseñar: Mauricio Goldenberg",  
Facultad de Psicología, UBA, Secretaría de Cultura y Bienestar Universitario.

(1999): "Testimonios para la experiencia de enseñar: José Luis Massera",  
publicación conjunta entre la UBA, Facultad de Psicología, Secretaría de  
Cultura y Bienestar universitario y la Universidad de la República, Uruguay.

(2000): "Testimonios para la experiencia de enseñar: Manuel Lamana",  
Facultad de Psicología, UBA, Secretaría de Cultura y Comunicación.

(2000): *En el jardín maternal...una visión desde la plástica*, en co-autoría con  
Ema Brandt, Tiempos Editoriales, Buenos Aires.

(2000): *Desarrollo o subdesarrollo infantil*, en co-autoría con Violeta Ruiz,  
Cuadernos del Unicef.

(2001): *Pensando la educación infantil – la sala de bebés*, en co-autoría con De  
León, Adelina y Malajovich, Ana, Octaedro, Colección Recursos N° 38,  
España, abril.

(2005): *En el jardín maternal. investigaciones, reflexiones y propuestas*, Soto,  
Claudia y Violante, Rosa (comp.), Paidós, Buenos Aires.

#### Capítulos en libros:

(1995): "El jardín maternal: una alternativa para la educación infantil", en *Los  
contenidos de la enseñanza*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

(2000): "Entre las intervenciones y el juego de los niños", en colaboración con  
Laura Pitluk y Ana María Porstein, en *Jardín Maternal II – Propuestas de  
organización y didáctica*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

(2000): "Escenarios para la didáctica en el Jardín Maternal", en coautoría con  
Pitluk, Laura, en *Jardín Maternal III. Un desafío a favor de la infancia*,  
Novedades Educativas, Buenos Aires.

#### Artículos en journals:

(1994-1993): "Indagaciones en el jardín maternal"; en colaboración con las Lic.  
C. Azaretto, M.I. Filipas y N. Shinzato, en *Revista de Educación Especial*,  
Año 7, No. 44, enero-febrero de 1993 y en *Diarios Clínicos*, No. 7.

(1995): "El Psicólogo y el Jardín Maternal. Reflexiones, cuestionamientos,  
intervenciones", en colaboración con las Lic. C. Azaretto, M.I. Filipas y N.  
Shinzato, en *Ensayos y Experiencias, Revista de Psicología en el campo de  
la Educación*, Año I, No.3, enero-febrero.

(2001): "Socialización, juego y aprendizaje", en *El monitor de la educación. Revista del Ministerio de Educación de la Nación*, Año 2, Nro. 3, julio.

(2001): "Reflexiones sobre el rol docente en el Jardín Maternal", en *Encuentros y Seminarios*, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Básica.

### **3. Ana María Porstein**

Porstein, A. M. y Bird, J. (1969): *Así nos gustaría o El Aprendizaje por el movimiento*, Buenos Aires, La Obra.

Porstein, A. M. y Bird, J. (1972; 2da. Ed. 1975): Posibilidades de Movimiento en el Jardín de Infantes, Primera Serie: "El papel de diario: un buen recurso...", Segunda Serie: "Juguemos a las posiciones", Nubef, Buenos Aires.

Porstein, A. M. (1982): *Experiencias Motoras con los más Chiquitos, El espectro motor durante los primeros años*, Montoya, Misiones.

Porstein, A. M. (1999): *La expresión corporal en el nivel inicial: Jugando con el cuerpo y el movimiento*, Colección Didáctica, coordinada por la Lic. Adriana Andersson, Buenos Aires, Actilibro.

Origlio, F. y Porstein, A. M. (2001): *La Expresión Corporal y la Música en el Ámbito Escolar -Niños de 3 a 8 años-*, (Libro y cassette) Buenos Aires, Novedades Educativas.

Porstein, A. M. (2000): "Cultura del Cuerpo", en *Momentos de Enseñar: Comenzando el año en el jardín de infantes*, coordinado por la Lic. Delia Azzerboni, Lápiz y Papel, Buenos Aires.

Porstein, A. M. (2003): *La Expresión Corporal. Por una danza para todos. Experiencias y Reflexiones*, (Compiladora y Autora), Buenos Aires, Colección 0 a 5, Novedades Educativas.

Porstein, A. M. (2004): "Los niños y la expresión corporal desde sus primeros años", en Origlio, F. (coord.): *Arte desde la cuna*, Buenos Aires, Nazhira.

Porstein, A. M. (2005): "Los maestros y el juego espontáneo en el jardín maternal", en *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*, Soto, C. y Violante, R. (Coord.), Buenos Aires, Paidós.

## Convocatoria a próximos artículos

Los temas para las próximas convocatorias son:

Nro. 2 (Mayo-Agosto de 2005): **“La diversidad en el aula de la posmodernidad.”** Si bien el tema de la diversidad ha sido y es motivo de investigación y de numerosas producciones escritas debemos reconocer que continúa siendo difícil aceptar al otro como diferente, a cada sujeto en su singularidad. Las escuelas intentan abandonar el paradigma homogeneizador para dar respuesta a las necesidades del momento actual en el que el aula representa un verdadero espacio multicultural y en muchos casos no lo logran. En el ámbito escolar la situación se complejiza día a día, la presencia de niños migrantes es cada vez más significativa, a lo que se suma el aumento de la pobreza y desigualdad social. Podremos superar prejuicios, estereotipos, representaciones que nos alejan de los “otros” sólo a partir de una concepción abierta de la cultura en la que se incluyan la diversidad y multiplicidad. Conocer al otro no alcanza, se trata de comprender, comunicarse, compartir sin establecer relaciones asimétricas. El contexto socio-histórico sin duda no contribuye demasiado ya que se observa un incremento del individualismo a costa del deterioro de redes solidarias y/o comunitarias a la vez que una carrera vertiginosa para acceder a alguna forma de poder. Como docentes estamos una vez más frente a un desafío: seguir reflexionando, revisar conceptualizaciones, categorías, compartir propuestas, inquietudes, experiencias... puede sin duda contribuir al logro de actitudes constructivas en relación a esta problemática.

Nro. 3 (Setiembre-Diciembre de 2005): **“Los medios de comunicación y los sujetos de Nivel Inicial.”** Las problemáticas a abordar tendrán como reflexión, básicamente, los vínculos entre la escuela y los medios de comunicación. Algunos problemas que surgen de este vínculo responden a preguntas que atraviesan la práctica docente en tanto síntesis integradora de los aportes de la experiencia y de las formulaciones teóricas, en relación a las relaciones de la escuela, la cultura y los sujetos. Estos abordajes permitirían reflexionar acerca de interrogantes tales como la aparición en el imaginario infantil de los ‘héroes de la televisión’, del papel jugado por los medios como proveedores de saberes de modos informales, la posible reformulación del concepto de *juego* que estarían replanteando los juegos electrónicos, el uso de softwares didácticos y sus vínculos con las teorías cognitivas, los debates respecto del uso infantil de las nuevas tecnologías en relación con los saberes escolares.

Las fechas límites para la recepción de artículos son:

Nro. 2: 15 de junio de 2005

Nro. 3: 15 de octubre de 2005

## **Orientaciones para los colaboradores**

Con el objeto de facilitar la publicación de los trabajos, se indican las orientaciones generales para su presentación.

Los trabajos deben ser de mediana extensión y presentar un desarrollo sustantivo de la problemática elegida.

Deben ser inéditos.

Preferentemente, los artículos enviados no deben ser sometidos en forma simultánea a la consideración de otros Consejos Editoriales. En caso de que ello ocurra, los autores deberán informar al Comité Editorial de esta revista.

La evaluación por parte del Comité Editorial es de carácter anónimo y no puede ser recurrida o apelada ante ninguna otra instancia de evaluación.

Los trabajos deben enviarse con un resumen de no más de 5 (cinco) líneas. Deben consignarse además del nombre del/os autor/es, una línea que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.

Cada número de *Eccleston* incluye dos tipos de escritos: a) "artículos" de mediana extensión de no más de 12 (doce) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios; b) "experiencias" cuya extensión no debe superar las 3 (tres) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios.

Los trabajos deben enviarse por correo electrónico hasta la fecha establecida para cada número, a [revistaeccleston@yahoo.com.ar](mailto:revistaeccleston@yahoo.com.ar). La presentación será en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12. La presentación debe acompañarse de un abstract junto con los siguientes datos: nombre y apellido, mail, institución a la que pertenece y tres palabras claves. Los cuadros y gráficos, si los hubiere, deben enviarse en forma separada, en planilla de cálculo Excel o similar y las imágenes en formato .jpg. En todos los casos, debe especificarse el nombre del archivo y el programa utilizado.

Para los casos de "Experiencias", el/los autor/es deben especificar su cargo, las fechas y el nombre de la institución en que la que fue realizada.

La bibliografía debe consignarse con exactitud. Si se trata de una publicación periódica, debe indicarse fecha y número de aparición. Una orientación sobre normas bibliográficas puede encontrarse en este archivo: normas.apa, que se encuentra en <http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar>.

El Comité Editorial se reserva el derecho de efectuar los cambios formales que requieran los artículos, incluyendo los títulos, previa consulta con el/los autor/es. En caso de que los cambios excedan la dimensión formal, el artículo será remitido nuevamente al/los autor/es para que personalmente se realicen las correcciones sugeridas. En estos casos, el/los autor/es deberán reenviar el escrito en la fecha que les serán comunicadas.