



EDICIÓN
ESPECIAL

ECCLESTON -
MITRE:
FESTEJANDO
LOS 75 AÑOS
DE HISTORIA



En este número:

Elvira R. de Pastorino

Juan Carlos Tedesco



En este número:

Ana Malajovich

Gabriel Brener



En este número:

Ruth Harf

Delia Azzerboni

■ FESTEJANDO NUESTROS 75 AÑOS

ÍNDICE

- EDITORIAL

.4

ERNESTO ROCLAW

GABRIELA ORTEGA

- ARTÍCULOS

.12

- 75 años de historia: Rasgos de un pasado y un presente instituyente

ELVIRA RODRÍGUEZ DE PASTORINO

.25

- Educación y justicia: el sentido de la educación (1° Parte)

- JUAN CARLOS TEDESCO

.45

- La Educación Inicial en la actualidad: desafíos y posibilidades

- ANA MALAJOVICH

.52

- Escuela y familia

- GABRIEL BRENER

.56

- La creatividad en la gestión educativa

- RUTH HARF

.63

- Equipos y relaciones interpersonales

- DELIA AZZERBONI

.70

- CONVOCATORIA

.72

- Colaboración entre institución y universidad

DISEÑO DE LA REVISTA

Este número cuenta con la colaboración de la Cátedra de Diseño Gráfico II Arq. Alfredo Yantorno. Realizamos un trabajo conjunto para definir el nuevo diseño de la revista y para conmemorar los 75 años de la institución.

El proyecto elegido es el de la alumna ALDANA MARTÍN.

El equipo completo de trabajo es el siguiente:

Titular de cátedra: Arq. Alfredo Yantorno

Adjunta: Sue Takahashi

JTP: Maximiliano Provenzani

Ayudantes: Yanina Arias, Inés Clement, Javier Cibotti, Romina Prado.

Alumnos: Ángeles Barthalot, Florencia Basualdo, Luján Cabrera, Diego Cáceres, Rocio Camaño, Gisela Contrera, Alejandra Daldin, Nahuel Di Bona, Martín Dionisio, Bárbara Duarte, Lucas Fariás, Camila Francisco Mera, Ramiro García Beaumont, Ariel Ibáñez, Florencia Kahanoff, Verónica Letto, Laura Lorenzo, Aldana Martín, Romina Majorani, Andrea Marín, Valeria Massa, Denise Mohamed, Alejandra Mottes, Florencia Nasi, Fernando Nitto, José Orcoyén, Mariela Pacín, Jonathan Reich, Jennifer Reid, Chloé Ruiz, Pablo Salto, Gabriel Santolía, Fiona Torchio, Natalia Tortorelli, Jéscica Valle, Agustina Vidal.

En pág. 3, imagen del trabajo de Aldana Martín.

En pág. 9, imagen del trabajo de Fiona Torchio.

En pág. 48, imagen del trabajo de Chloé Ruiz.

■ ADQUIRIENDO CONOCIMIENTO



EXPERIENCIA EDITORIAL

●● POR: GABRIELA ORTEGA, ERNESTO ROCLAW.

Nuevamente juntos para compartir experiencias atravesadas por la teoría y cuyo objetivo es en y riqueza la práctica, siempre desde una mirada li ctiores institucionales del siglo XXI en el mundo.

De medición y el juego, así, "Tiempo al tiempo: relojes, almanaques y juegos matemáticos", propone que los instrumentos convencionales y no convencionales que sirven para medir el tiempo. Continuando con el aporte de los estudiantes, otro grupo presenta el proyecto en el que el eje es el tiempo desde una mirada que rescata los objetos de medición y el juego, así, "Tiempo al tiempo:

Particular organización del espacio con recursos novedosos dispuestos en diferentes sectores dentro de la sala, a los que los chicos podían acceder espontáneamente al levantarse de la cama y salir. Continuando con el aporte de los estudiantes, otro grupo presenta el proyecto en el que el eje es el tiempo desde una mirada que rescata los objetos de medición y el juego, así, "Tiempo al tiempo: relojes, almanaques y juegos matemáticos"

CONVENCIONALES Y NO CONVENCIONALES QUE EN SIRVEN PARA MEDIR EL TIEMPO CONTINUANDOLOS

os de medición y el juego, así, "Tiempo al tiempo: relojes, almanaques y juegos matemáticos", propone que los niños se inicien en el conocimiento

Particular organización del espacio con recursos novedosos dispuestos en diferentes sectores

CONVENCIONALES Y NO CONVENCIONALES QUE SIRVEN PARA MEDIR EL TIEMPO CONTINUANDO CON EL APORTE DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS ESCOLAR

tos de medición y el juego, así, "Tiempo al tiempo: relojes, almanaques y juegos matemáticos", propone que los niños se inicien en el conocimiento de los diferentes instrumentos convencionales y no convencionales que sirven para medir el tiempo. Continuando con el aporte de los estudiantes, otro grupo presenta el proyecto en el que el eje es el tiempo desde una mirada que rescata los objetos de medición y el juego, así, "Tiempo al tiempo:"

MATRICULA PRIMER GRADO

135 / 200 MUJERES (6) REPITIENTES

140 / 200 HOMBRES (9) REPITIENTES

MATRICULA SEGUNDO GRADO

131 / 200 MUJERES (5) REPITIENTES

136 / 200 HOMBRES (7) REPITIENTES

Este t
ciona.
contri
mient
de ins
diaria
dad e.
oferta
puest

Tiem
jes, a
mate
que l
cono
iferen
conv
nven
para

Me g
mens
mant
energ
"aca
huma
que
za pa
estud

■ ADQUIRIENDO CONOCIMIENTO

EDITORIAL

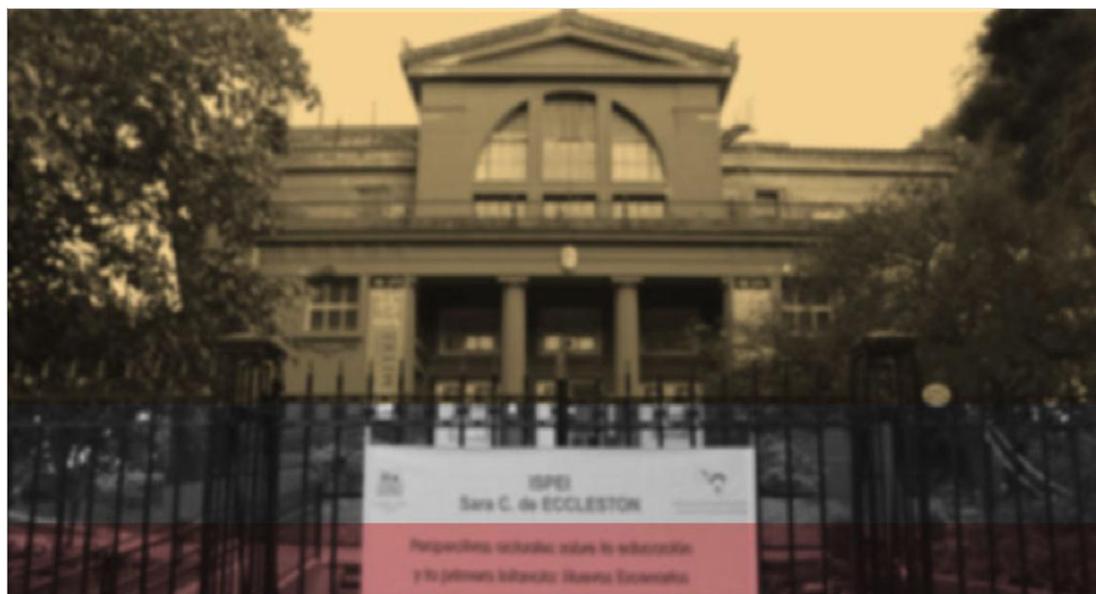
●●●POR: ERNESTO ROCLAW y GABRIELA ORTEGA

Este número de la revista es el reflejo de un año especial, durante este año el ISPEI “Sara C. de Eccleston” ha celebrado sus 75 años de historia, educando a la infancia desde el Jardín de Infancia Mitre y formando profesionales en los claustros de su Instituto Superior del Profesorado en Educación Inicial, desde este marco se organizaron encuentros de capacitación, reuniones y premiación de graduados, actos formales e informales, este recorrido culminó, como anunciamos en el número anterior, con el Congreso Pedagógico que centró su mirada en la educación y la primera infancia, también estrenamos formato, (gracias a la colaboración de los profesores y alumnos de la Cátedra Yantorno Diseño Gráfico I a III de la carrera de Diseño gráfico de la Facultad de arquitectura y Urbanismo de la UBA).

Desde su fundación en el año 1938, cuando Margarita Ravioli planteaba que su creación sería importante dado que ***“...esta institución va a ser la que impulse tanto la actualización del nivel como el intento de unidad en la***

diversidad de los profesorados creados posteriormente...”¹, hasta la actualidad, que continúa, sosteniendo ese ideario, abocada al firme compromiso, como institución formadora de formadores, por la defensa y cuidado de la infancia, así como de los valores éticos, sociales y políticos; históricamente emblemática y representativa de los cambios y avances en la formación docente y la educación de niños pequeños.

Así, la institución llevó a cabo la organización del Congreso ***“Perspectivas Actuales para la Educación y la Primera Infancia”*** que se desarrolló los días 13, 14 y 15 de noviembre, espacio en el que nos propusimos, fundamentalmente, compartir con la comunidad las miradas y los avances actuales dedicados a nuestros niños.



1-Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., Windler, R. (1996) Nivel Inicial. Aportes para una didáctica. Ateneo. Buenos Aires. Página 24.

EDUCACION INICIAL | INICIO | EDITORIAL

Este acontecimiento que ha reunido a más de 40 profesionales de excelencia que han galardonado este evento con sus aportes, ha convocado a casi 1400 asistentes, contó con el auspicio de los Ministerios de Educación de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires, el apoyo de empresas como INTEL, la Fundación Arcor, editoriales y artesanos especializadas, a todos ellos, estamos muy agradecidos por su colaboración; que no sólo ha jerarquizado este evento, sino que habla del lugar de esta histórica institución en la sociedad.

Continuando con la tarea de difundir la mirada a la que adherimos, hemos decidido compartir con la comunidad educativa, a través de las líneas de esta revista, no sólo los momentos que jalonaron este Congreso, sino también las palabras de sus expositores, quienes generosa y desinteresadamente han aceptado publicar, por este medio, sus disertaciones, para compartir con nuestros lectores los valiosos aportes, que convocan a la reflexión y mejoramiento de la calidad educativa de la infancia.

Hacer llegar al lector este recorrido, nos obligó a tomar decisiones, es así que, con la intención de que en cada ejemplar se puedan recorrer los momentos de este Congreso, hemos optado por una estructura circular, en cada número, usted, podrá encontrar:

- 1) Ponencias de las Conferencias Centrales,
- 2) Conferencias y paneles en simultáneo cuyos ejes transversales fueron:

- Políticas para la primera Infancia
- Constitución Subjetiva
- Interculturalidad
- Formación Docente
- Especificidad de la Educación en la primera Infancia
- Ética y Educación
- Salud y Educación.

Todo gran momento, comienza con una presentación, de esta manera, invitamos al lector a acompañarnos a recorrer los momentos del Congreso “Perspectivas Actuales para la Educación y la Primera Infancia”, con las palabras de bienvenida en la mesa de apertura, a cargo de las autoridades de la institución, Rector Prof Ernesto Roclaw, Vicerrectora Prof. Gabriela Ortega, acompañados por las autoridades del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires Marcela Goenaga y Max Gulmanelli.



PALABRAS DEL RECTOR: PROFESOR ERNESTO ROCLAW

Buenas tardes, en el marco de los festejos de los 75 años del ISPEI Sara C de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre hoy tenemos el honor de compartir con ustedes la apertura de este Congreso en Perspectivas actuales sobre educación y primera infancia: nuevos escenarios.

Quiero contarles que, la idea de realizar este Congreso, se viene gestando desde el año pasado, todo surgió de una propuesta de la Vicerrectora Gabriela Ortega, como sabemos preparar un congreso no es tarea sencilla, sabiendo esto, muchos intentamos disuadirla, pero en fin acá estamos fuera de broma, este año empezamos a materializarlo con el comité académico del Instituto, en el armando comisiones de trabajo compuesta por docentes, coordinadores de los campos, ayudantes de trabajo prácticos, personal de secretaria, regencia, generando recursos económicos, como ferias del plato, rifas, donaciones de empresas, de editoriales, acompañados siempre por la Asociación Cooperadora y el personal a su cargo, por todo el personal docente y no docente del jardín y profesorado, por nuestros alumnos y alumnos, por nuestros graduados, por los docentes jubilados, que a pesar de no estar en actividad siempre tienen puesta la camiseta del Mitre y del Eccleston, por la comunidad educativa toda.

Para este rectorado, la Institución es: el Jardín y el Profesorado (como las llamamos naturalmente) no es el profesorado con una unidad académica de aplicación, porque se trabaja en equipo, respetando nuestras historias, nuestras realidades, sus organizaciones, la concreción de este congreso así lo demuestra.

Gracias a todos los disertantes que nos han dicho que sí, al momento de convocarlos en forma totalmente desinteresada y a la paciencia que nos han tenido para la organización

El día a día en una Institución educativa como la nuestra con 1600 alumnos en el nivel terciario 300 niños/niñas distribuidas en 16 salas, con más de 270 docentes entre ambos niveles, personal de servicios generales, muchas veces estamos más pendientes en temas de infraestructura, temas administrativos, que en los académicos, por eso nos enorgullece y es un honor brindarles en estos tres días un espacio que consideramos de crecimiento, construcción, enriquecimiento y reflexión.

Esto es la escuela pública, que sin recurso de ningún tipo por parte del estado, logramos organizar este congreso, por eso no me canso de repetirlo cada vez que tengo posibilidad de decirlo, la vamos a defender siempre, independientemente de los gobiernos de turno.

Por último quisiera leerles una frase de Paulo Freire:

“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer...”.

Y como seguramente no vinieron a escucharme a mí, invito a la Vicerrectora Gabriela Ortega a que formalmente inaugure este Congreso Pedagógico.

Muchas Gracias



Palabras de la Vicerrectora: Prof. Gabriela Ortega

Buenas tardes, antes que nada agradecer a todos los que hicieron posible que este evento pudiera desarrollarse. Que pudiera pasar de ser una idea, un deseo, una intención y pasara a ser una realidad. Algo que comenzó siendo pequeño, casi de entrecasa y terminara siendo un evento con más de 1400 inscriptos que transitarán durante estos tres días por esta casa.

Simplemente queríamos contarles por qué un Congreso, por qué este Congreso llamado “Perspectivas actuales sobre educación y primera infancia. Nuevos escenarios”.

Para nosotros este Congreso es en un clima de fiesta, celebramos poder encontrarnos y compartir con ustedes este aniversario. Como saben, este año festejamos los 75 años de nuestra casa, desde aquel 1939 en el que se fundó esta institución. Tuvimos festejos, nos reencontramos

con muchos de los colegas, docentes, alumnos y demás personal que pasó y caminó tantas veces estos pasillos.

Reconstruimos la historia, miramos fotos, nos emocionamos. Comimos torta, y recordamos a quienes dieron los primeros pasos para que esta casa fuera lo que hoy es y lo que representa para la Educación Inicial y la Infancia.

Cumplimos con todos los rituales, hermosos rituales, que nos permiten avanzar marcando hitos en nuestra historia.

Y como esta casa de estudios cobra su sentido en lo que representa, no podíamos festejar sin un evento que tuviera que ver con lo que el Eccleston fue y es, no sólo para nosotros que hace tantos años transitamos estos pasillos, sino lo que como Institución es, para todos aquellos vinculados al Nivel Inicial .

Y quisimos festejar estos 75 años honrando a quienes dieron los primeros pasos, a quienes fueron los precursores de lo que aquí se ha producido, a quienes comenzaron la lucha por la defensa del nivel y la sostuvieron pensando, investigando, defendiendo posiciones en el disenso y construyendo acuerdos, y hoy - como ellos- mirando hacia el futuro, promoviendo espacios de encuentro, reflexión y construcción de pensamientos y saberes.

Esta institución forma docentes especializados en Educación Infantil desde 1939, sus acciones han trascendido las fronteras argentinas por su excelencia y producción académica vinculada con el campo específico de la Educación Infantil y de la Formación Docente.

Aquí se forman Profesores especializados en Educación Inicial, se ofrece la posibilidad de cursar el Postítulo de Especialización Superior en Jardín Maternal y funciona el Jardín de Infancia Mitre que atiende a niños desde 45 días hasta 5 años.

En la actualidad cursan alrededor de 1700 alumnos, se desarrollan talleres y clases con aproximadamente 100 profesores y más de 50 docentes de Nivel Inicial y se realizan encuentros de graduados con presentaciones de paneles y conferencias de los más renombrados especialistas en educación como actividades formativas de extensión a la comunidad.

Este año celebramos los 75 años de nuestra Institución- que ha formado a tantos docentes que son hoy referentes de la educación- con una mirada que apuesta a un futuro que garantice mejores oportunidades para los niños y niñas, que resalta los derechos del niño como un valor fundamental, a la educación como el camino fundante para el intercambio y convivencia entre los pueblos.

Este encuentro se propone, tal como lo ha sido siempre, construir nuevos puentes para pensar la infancia y la formación docente en un marco de democracia y enriquecimiento para todos los participantes y para quienes creemos que no es posible un futuro sin pensar en los niños.

Desde este encuadre, nos planteamos la necesidad de festejar y compartir con la comunidad las miradas y avances actuales dedicados a nuestros niños.

"ESTE AÑO CELEBRAMOS LOS 75 AÑOS DE NUESTRA INSTITUCIÓN- QUE HA FORMADO A TANTOS DOCENTES QUE SON HOY REFERENTES DE LA EDUCACIÓN- CON UNA MIRADA QUE APUESTA A UN FUTURO QUE GARANTICE MEJORES OPORTUNIDADES PARA LOS NIÑOS Y NIÑAS".

Por este motivo nos proponemos con este Congreso:

- Actualizar los múltiples y diversos marcos teóricos contemporáneos articulando la historia y la actualidad de la educación Inicial.
- Propiciar el intercambio de experiencias innovadoras, discusión, investigación y promoción desde una perspectiva académica y profesional que favorezca una concepción integradora de la enseñanza.
- Generar discusiones teóricas y prácticas pensando en acciones presentes y futuras.
- Contribuir a la legitimación y jerarquización de la formación profesional que la educación y la primera infancia requieren.
- Analizar los procesos de formación docente bajo el prisma de los derechos humanos, civiles y sociales.
- Implicarnos en la construcción de un sistema educativo más democrático, que dialogue con su comunidad de inserción en un marco socio histórico-político.
- Compartir resultados de investigaciones e innovaciones vinculadas a la Educación y la primera infancia.

Por ello en este mismo escenario por el que han pasado tantos referentes, hemos reunido a tantos especialistas en educación e infancia, en un mismo espacio físico, un mismo lugar, un mismo escenario con nuevos y diferentes escenarios, con una mirada en el hoy que nos

permita proyectarnos hacia el futuro en un ámbito público y en defensa de una escuela que se repiensa y se proyecta bregando por un futuro más justo para nuestros niños.

En este sentido este Congreso espera, a través de los ejes previstos, generar una nueva oportunidad para abordar, problematizar y construir conocimiento acerca de las situaciones que movilizan actualmente a la docencia y a los profesionales dedicados a la Educación Inicial y la primera infancia.

Muchas gracias.

"ESTA INSTITUCIÓN FORMA DOCENTES ESPECIALIZADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL DESDE 1939"

Comencemos el recorrido por las ponencias que compartiremos, en este momento:

Conferencia Central (Apertura del Congreso):

Infancia y Educación - Eccleston Mitre 75 años de Historia - Lic. *Elvira Rodríguez de Pastorino*

"El fuego sagrado del período gestacional, ayudó a ocultar las diferencias, o a poder minimizar el conflicto, las tensiones"

En la conferencia inaugural del "Congreso Perspectivas actuales sobre Educación y Primera Infancia: Nuevos Escenarios", la Lic. Elvira Pastorino propone un recorrido por la historia del Instituto Sara C. de Eccleston desde el período fundacional hasta la actualidad.

Conferencia Central (Cierre del Congreso) Lic. Juan Carlos Tedesco (la misma por su nivel académico, y extensión se irá incluyendo por partes)

En esta oportunidad, se incluye la primera parte del texto, en el que el autor analiza algunos procesos de cambio educativo de las últimas décadas y propone algunas líneas de acción para construir sociedades más justas.

La segunda parte, en la que se desarrollan los tres últimos ejes de acción, será publicada en el próximo número de la revista.

Conferencias en simultáneo

"La Educación Inicial en la actualidad: desafíos y posibilidades". Lic. Ana Malajovich.

"Asumir una pedagogía inclusiva no es sólo dar ingreso a todos, sino, además, asegurarnos que no deserten, que no abandonen porque nuestros requisitos, nuestras actitudes o nuestra forma de enseñanza no son las adecuadas para la población real con la que estamos trabajando".

Hoy es por todos reconocido el derecho de los niños a acceder al conocimiento y por lo tanto la obligación de los Estados de ofrecer instancias donde puedan ejercer este derecho a la educación. Esta concepción fue una conquista social muy lenta que se inicia a fin del siglo XIX, a través de la militancia de numerosos educadores y dirigentes sociales que bregaron por su reconocimiento. Aunque los jardines de infantes ya se encontraban incluidos en la Ley 1420 hubo que esperar más de un siglo para que se comenzara a efectivizar este derecho de los niños a gozar de educación desde su primera infancia.

Conferencia “De Familias y Escuelas. Una paradoja a resolver”. Lic. Gabriel Brener.

“Los desencuentros entre escuela y familia no pueden desligarse de una serie de transformaciones económicas, sociales y culturales que han modificado sustancialmente nuestra sociedad”

Se analizan las transformaciones que han transitado las familias y las escuelas así como los contextos en los que surgen esos cambios; y se reflexiona acerca de cómo lograr nuevas formas para dialogar y compartir, para aprender mutuamente.

Promediando el artículo su autor nos propone “Quizás quien mejor ponga letra sea el tan querido Mario Benedetti cuando sugiere en primera persona del plural.”

“Hagamos un trato, ...compañera usted sabe ...puede contar conmigo ...no hasta dos ...o hasta diez ...sino contar ...conmigo ...(...) hagamos un trato ...yo quisiera contar ...con usted, usted sabe que puede ...contar conmigo”.

Paneles en simultáneo

“Directivos y docentes en una institución que aprende”. Lic. Ruth Harf y Lic. Delia Azzerboni.

La creatividad en la gestión educativa. Lic. Ruth Harf.

“estar preparado para solucionar problemas y solucionarlos de forma creativa es, sin duda, algo indispensable en este escenario, donde mejorar, modificar e innovar es prácticamente una demanda y un imperativo de la época”.

La Lic. Ruth Harf propone en este artículo variadas definiciones de la idea de creatividad, para reflexionar luego acerca cómo gestionar instituciones en momentos de complejidad, incertidumbre y cambio. Para ello será necesario partir de la expertez y desarrollar un estilo promotor de la participación activa y reflexiva de los sujetos implicados, tratando de superar obstáculos y construyendo confianza.

Equipos y relaciones interpersonales. Lic. Delia Azzerboni.

“...consensuar acuerdos no implica unanimidad sino la confluencia de diferencias en torno al bien común...”

La Lic. Delia Azzerboni propone pensar la escuela hoy requiere interpretarla como un sistema relacional en el cual se vinculan diferentes personas con características, motivaciones, percepciones y actitudes diversas. Cada una despliega distintos roles, y su presencia en las instituciones está sostenida por expectativas, demandas y necesidades que buscan ser satisfechas; es posible que muchos toleren la espera en su satisfacción y otros... no tanto.

Es para nosotros un orgullo poder compartir con la comunidad educativa, no sólo, las ponencias de destacados profesionales, sino, también, a través de cada uno de ellos, la historia de una institución, que ha sido y es, un referente en la educación de la primera infancia, los esperamos en el próximo número, y los invitamos, para formar parte de este camino que construimos entre todos.

GABRIELA ORTEGA - ERNESTO ROCLAW

Artículos

P.02 Reflecciones

- EL JUEGO EN EL NIVEL INICIAL NUEVAS MIRADAS Y REFLEXIONES •

Considerando al juego como algo esencial en este nivel educativo la prof. Rosa Violante nos invita a un rastreo histórico por los conceptos de juego en rincones partiendo de las ideas de la escuela que llegando hasta la actualidad

P.03 Apoyo

- EXPERIENCIAS EN TUTORÍAS EN EL NIVEL SUPERIOR •

Enriqueciendo la mirada del docente al rescatar la importancia del acompañamiento al estudiante, el equipo de tutoras del ISPEI, **comparte un escrito en el que presentan el trabajo que vienen desarrollando en la tarea cotidiana de acompañamiento.**

P.04 Formación

- COMO AFRONTAN LOS ESTUDIANTES UN TEXTO ARGUMENTATIVO •

La relación con los textos argumentativos es un aspecto que reviste en la Educación Superior María Luisa García Martel y Nilda J. Corral presentan un estudio en el que **intentan caracterizar las habilidades que ponen en práctica en el pensamiento**

ARTÍCULOS



75 AÑOS DE HISTORIA: RASGOS DE UN PASADO Y UN PRESENTE INSTITUYENTE

●●● POR: ELVIRA RODRÍGUEZ DE PASTORINO

El texto que aquí se publica es el que corresponde a la conferencia inaugural del “Congreso Perspectivas actuales sobre Educación y Primera Infancia: Nuevos Escenarios”. Allí se propone un recorrido por la historia del Instituto Sara C. de Eccleston desde el período fundacional hasta la actualidad.

“EL FUEGO SAGRADO DEL PERÍODO GESTACIONAL, AYUDÓ A OCULTAR LAS DIFERENCIAS, O A PODER MINIMIZAR EL CONFLICTO, LAS TENSIONES”.

Estas son algunas informaciones donde abro la memoria y realizo reflexiones que quiero compartir con ustedes. No puedo dejar de mencionar el fuerte grado de **implicancia personal** y subjetividad, dado que he sido alumna del Profesorado, maestra del Mitre, de primer grado, profesora y he ocupado numerosos cargos en la institución.

El presente es un borrador de trabajo donde intento hacer visible una aproximación a una breve - e incompleta - historización del devenir de estos 75 años del Instituto Superior Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre. Eccleston-Mitre, Mitre-Eccleston dos caras de la misma moneda, que comparten caminos en forma mancomunada “con gozos y sombras” y que, con el crecimiento de las instituciones (entre otros factores), algunos recorridos han sido solidarios y paralelos.

Los 4 Periodos de la gestión institucional que organicé, si bien mantienen concordancia con procesos políticos-históricos a nivel nacional, responden al singular contexto institucional Eccleston-Mitre.

1) PERIODO FUNDACIONAL.

Considero que el Período Fundacional abarca un largo espacio temporal comprendido desde 1939 hasta 1977. Es decir 38 años. Tiempo en el que se designa y reconoce a la Prof. Marina Margarita Ravioli como fundadora y directora. Tiempo signado por la discontinuidad del funcionamiento de las instituciones republicanas del país. Existieron 19 presidentes, de los cuales 12 fueron constitucionales (con proscripción del justicialismo de 1955 a 1973). 7 presidentes fueron de facto. Durante esta alternancia de fracturas sucesivas, Margarita trabajó un tejido de sostén, un entramado con profesoras, manteniendo la continuidad institucional. Desde la variable tiempo, Margarita inició una gesta heroica: sostener viva la institución naciente, hacerla perseverar.

En relación con el espacio-sede, también existieron variados avatares y vicisitudes, veamos. De manera previa a 1939, se reconoce que en el año 1937 se crea un Curso (anual) de Profesorado siendo presidente el Gral. Agustín Justo especializado en Kindergarten en el Normal 9 "Domingo Faustino Sarmiento". En el año 1938, siendo presidente el Dr. Ortiz, el Ministro de Instrucción Pública Dr. Jorge Coll, encomienda a Margarita la elaboración de Planes y Programas para el Profesorado que se denominará "Sara C. de Eccleston". En este mismo año, se otorga el Palacio Unzué (o Quinta Unzué) para

trasladar el Curso, habilitar otros cursos y crear el Jardín de Infantes que se denominó "Mitre". La inauguración se produce en 1939 en una magnífica residencia con enormes jardines, sita en Av. Alvear, entre Agüero y Austria. Los niños provenían de las villas del bajo Belgrano, conventillos de la Recoleta y de la zona de la Costanera. Posteriormente se trasladan a una sede sita en Av. Libertador y Agüero (sede de la Residencia Presidencial). Si bien hay fuentes que no coinciden, parecería que permanecieron en esa sede hasta 1942. Fecha en que se le otorga como edificio propio, la actual instalación de Dorrego y Figueroa Alcorta, que pertenecía al Club Gimnasia y Esgrima.

En primer lugar el Jardín de Infancia Mitre y el Profesorado funcionaron en el mismo edificio. Se realizaron varias mudanzas internas. Existía una pileta olímpica que ocupaba la mayor parte del patio interno, protegida con barandas, dado que era profunda. Pileta que luego se cubrió. El mismo patio no estaba techado, motivo por el cual días de lluvia o viento, la circulación resultaba dificultosa.

En el año 1974 la Cooperadora en conjunto con el Ministerio de Educación edifican el entonces nuevo predio del Profesorado, que se independiza del Jardín. Es así que el Jardín Mitre gana en espacio y el Profesorado logra su lugar propio. En esa fecha las familias del Mitre entregan a Margarita una llave de oro que abrió la puerta del hall central del nuevo Profesorado. Llave que la familia Ravioli donó al instituto. En cuanto al espacio, progresivamente el Jardín Mitre y el Profesorado Eccleston fueron logrando 128.000 metros², entre superficie cubierta, semicubierta y abierta. Este recorrido de espacios-sedes, identifican una segunda gesta heroica. Sin embargo, la revolución aglutinante que se iba construyendo residía en el terreno de los ideales, las perspectivas, el proyecto, la meta. El Proyecto Fundacional genera una huella matriz que resulta una suerte de marcaje de cuna. Si bien lo utópico es un rasgo constitutivo de todo proceso fundacional, en este caso, se fortalece por varias causas que analizaremos.

Inspirándome en conceptos de Sandra Nicastro, actualizo acá que la creación de algo nuevo implica la ruptura de un orden instituido, en simultáneo, abre o habilita un nuevo espacio.Cuál era el orden instituido? La prevalencia de una dimensión asistencial, que consideraba

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

la función filantrópica para el amparo de la niñez, las acciones de beneficencia, el primado de la puericultura, dado por la atención a la salud, la vacunación, una alimentación equilibrada en el ámbito institucional las normas de higiene; etc.

El Jardín Mitre se inició desde una dimensión asistencial basada en el cuidado y protección ejercida para una minoridad desvalida -como se la denominaba- (zona del bajo Dorrego, los bañados de Núñez, etc.). En el Jardín Mitre había máquinas lavadoras para la ropa de los niños (cuya maquinaria convertida en chatarra por el paso del tiempo, duró hasta el 2007-2008, aproximadamente); existió un consultorio odontológico; pediatra, nutricionista; hasta se operaba de las amígdalas siguiendo los dictámenes de época.



Sin embargo, y acá reside el núcleo fuerte del Proyecto fundacional de Margarita y el grupo de profesoras co-fundadoras, iban construyendo que la dimensión asistencial es una cobertura parcial y aislada. Se imponía pensar en la educación para los niños. Se fue gestando la dimensión pedagógica. La Ley 1420, de 1884, preveía en su Art. 11 la apertura de uno o más Jardines en los lugares "...donde fuera posible dotarlos suficientemente". Es decir, esta condición sucedía en las Escuelas Normales de los grandes centros urbanos. Como señaló Hebe San Martín de Duprat, el Jardín de Infantes con carácter educativo era para unos pocos, para una elite urbana. En el contexto de la Ley 1420, resulta claro que el énfasis estaba puesto en lograr la educación básica, primaria para todos. A este hecho hay que agregarle las políticas públicas de la época acordes con algunas representaciones sociales imperantes: la familia era concebida como la mejor y única educadora de los niños pequeños; las maestras de Jardín consideradas "niñeras de lujo" (remitiéndonos a Lugones en 1905, antes de cerrar todos los Jardines); la infancia "marginada" de los sectores populares, eran amparados por Minoridad, o Acción Social, en instituciones de cuidado y satisfacción de necesidades básicas. Se gesta en este punto una aparente antinomia ("aparente" desde lo conceptual): la dimensión asistencial, es para los más pobres e implica amparo; se crean instituciones que dependen de Minoridad. No tienen maestros a cargo de los niños, dado que se los cuida. La dimensión educativa, cubre a aquellos Jardines que dependen del área de Educación, es para algunos niños que pueden acceder a Jardines en zonas urbanas donde están emplazadas las Escuelas Normales, o las privadas emergentes. Se produce entonces una segmentación y fragmentación de la oferta para la infancia: instituciones para los sectores populares de Acción Social e instituciones educativas para los niños de zonas urbanas, fragmentación que alcanza hasta nuestros días, a pesar de lo muchísimo que se ha avanzado.

Margarita -líder heroica- no estaba sola. Su Proyecto fundacional albergó algunas "intuiciones fulgurantes" (al decir de T. Khun) de manera compartida con profesores, construidas en un ejercicio pleno de inteligencia y racionalidad extendida entre la fundadora y los docentes. "Intuiciones fulgurantes", como: La educación infantil es un derecho de todos los niños y niñas (dicho en términos actuales); el carácter educativo del Jardín de Infantes incluye a la

dimensión asistencial. Hay que hacer visible de qué se trata el carácter educativo, desde la enseñanza y el aprendizaje. En el Profesorado, hay que enseñar Psicología para comprender a los niños, etc. Sobre estas bases se fue generando entre los docentes del Mitre y del Eccleston una comunidad de aprendizaje mutuo, un entramado donde unos aportaban a otros. Se conformó una comunidad cuya inteligencia extendida valía la pena compartir. Es así que Margarita, Cristina Fritzsche, Hebe San Martín de Duprat, Beatriz Capizzano, Susana Szulansky, María Teresa González Cuberes, Cristina Racini (posteriormente), entre otras profesoras, fueron protagonistas, partícipes plenas de lapsos del tiempo de la fundación, del andamiaje conceptual que la sostenía y el despliegue de numerosos proyectos que se concretaron.

Durante los 38 años, el Proyecto Fundacional, rápidamente se fue gestando, co-construyendo sobre la base de un trípode fundacional:

- 1) la legitimación de la Educación para todos los niños y niñas de lo que hoy denominamos Nivel Inicial,
- 2) la construcción de un modelo educacional experimental (como en esa época se lo denominaba) basado en el carácter educativo. Modelo de educación cuyo centro era el Jardín de Infancia Mitre, con vistas ser expandido a otros Jardines de Infantes,
- 3) La organización del Profesorado Eccleston, los Planes, los programas signados por concepciones con aspectos normalistas, positivistas, espiritualistas (que se pueden

encontrar muy bien en bibliografía especializada, como Sandra Carli, Adriana Puiggrós y otros autores). Planes y programas que intentaban atrapar los niveles de “cientificidad” propios del estado de validación del conocimiento de la época; científicidad que rechazaba el quedarse en el plano de la intuición, la empiria, que negaba la definición de que la maestra es la “segunda mamá”; que no acordaba con que la maestra sólo tiene que ser divertida para entretener a los niños; a comprender que un niño que asiste a un Jardín por 4 horas o por 7, tiene que JUGAR y aprender; tiene que tener disponible un ambiente físico amigable, juguetes y materiales adecuados, un espacio abierto y cerrado de juego, etc. Tiene que tener la posibilidad de bailar, cantar, correr, vagar, saltar... La conjunción del Jardín Mitre y el Profesorado Eccleston también favoreció la construcción compartida de teoría-práctica; práctica teoría. En un inicio, a pesar del misticismo de Froebel, en cuanto a esta relación “teoría -práctica” recuperó aportes de Hegel, que pronto prendieron en la comprensión de las profesoras fundadoras.

La fundación múltiple anidó entonces desde su creación un quiebre con lo instituido y generó la potencia a la apertura instituyente. Desde las concepciones y en las acciones. Se conjugó en esta gesta una suerte de profecía inicial que amalgamaba pasión y razón. Una potencia instituyente y una matriz generadora que alcanza a nuestros días.

Durante muchos años Margarita fue logrando pertenencia, arraigo, identidad institucional. El horizonte de deseo compartido empujaba al nucleamiento, con las diferencias. No resultaba una “unidad” en la diversidad; existía un campo de lucha “solapada” y abierta. El fuego sagrado del período gestacional, ayudó a ocultar las diferencias, o a poder minimizar el conflicto, las tensiones. Existieron polémicas relacionadas con marcos conceptuales, con estas y aquellas que eran de orden ideológico. Grupos conservadores, grupos progresistas tensionaban y se interpelaban mutuamente. Durante el largo e intenso período de 38 años, se fue logrando una suerte de equilibrio, se armaron pautas de acuerdo, tanto implícitas como explícitas. Se fue configurando el mandato institucional, que intentaba lograr cierta armonía entre las partes. Se fue controlando el conflicto, lo mejor posible. Esto aseguraba la defensa conjunta de la institución incipiente, la sobrevida a los 19 presidentes nacionales con sus respectivos ministros de educación. No fue poca cosa...

El Jardín de Infancia Mitre iba logrando instalarse fuertemente desde el carácter educativo, las argumentaciones del Profesorado, resultaban convincentes y promovían la paulatina toma de conciencia acerca de qué se entiende por niño y qué implica la enseñanza y el aprendizaje. Por qué el Jardín tenía que configurarse como una institución deseable. Por la progresiva política de exclusión fueron erradicadas las zonas pobres del entorno. A esto se le sumó el interés que despertaba la institución en la comunidad cercana (residencia de sectores medios-medios, sectores altos, embajadas) y el prestigio que fue adquiriendo. Es así como fue cambiando radicalmente la comunidad de niños y familias.

Tiempo, espacio, proyecto común y las normas o regulaciones que van surgiendo fueron posibilitando tiempos de relativa armonía.

Sin embargo, en relación con la gestión institucional no podemos quedarnos con la imagen de la “leyenda rosa”. Sabemos que todos los procesos institucionales guardan fuerzas oscuras en sus diferencias. En este caso el equilibrio fue inestable, hasta que se resquebrajó definitivamente. Entre marzo y abril de 1976 Cristina Fritzsche es declarada prescindible por “...presuntas actividades subversivas”. Hecho que generó el clásico comentario reaccionario: “algo habrá hecho”; o bien, “de eso no se habla...”, o bien: “qué horror”. Estupor, conmoción, tensión, dolor, crisis.

En 1977 fallece Margarita y comienza el Período de la Dictadura cívico-militar que trabajo a continuación.

ALGUNOS HITOS RELEVANTES DE LA INSTITUCIÓN Y RASGOS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICOS.

De los precursores clásicos, a las innovaciones escolanovistas

El Jardín de Infancia Mitre trabajó en un principio con los aportes de los denominados pioneros universales. Los cantos, la observación de la vida en la naturaleza, las rondas infantiles y los juegos populares, el pintar en atriles al aire libre, los juegos con agua, el juego en el arenero, los juegos corporales; las narraciones, la observación de imágenes ilustrativas fueron parte de la cotidianeidad escolar. Aportes de los precursores que en muchos casos, mantienen vigencia o han sido recreados. En el subsuelo existía un sector de Carpintería donde se fabricaban materiales didácticos, juguetes y mobiliario. Se apelaba al enfoque de María Montessori para resolver cuestiones del ambiente, juegos autocorrectores y sensoriales. Para identificar las contraseñas de las pertenencias de los niños, se seguía la línea de las hermanas Agazzi. De Decroly se usaba el calendario, la caja de sorpresas. Froebel ocupó un espacio privilegiado y originario de tratamiento. Se consiguieron las cajas de los “dones” originales y luego se multiplicaron para las diferentes salas. Las mesas hexagonales frente a la mesa de la docente. Fueron en un principio, tiempos de juego libre-exploratorio y luego, tiempo de “instrucciones externas” (al decir de P. Sarlé).

.1967/8

Alrededor de 1967-68, comenzó una nueva etapa de la Escuela Nueva a través del juego en rincones. Cristina Fritzsche y Hebe San Martín de Duprat publicaron un libro que pronto

se convirtió en una especie de “biblia” para el Nivel Inicial que fue “Fundamentos y estructuras del Jardín de infantes”. De manera anterior a esto en el Jardín Mitre, se ensayó el juego en rincones, el período juego-trabajo con alguna sala. En ocasiones, se llevaba a cabo en el suelo de la pileta olímpica del patio interno del Mitre, hecho que posibilitaba que distintas salas con sus maestras y estudiantes del Profesorado, viéramos cómo es que se jugaba, el momento de la planificación de las actividades, el desarrollo, el orden y la evaluación. Los niños observadores pedían jugar de esa manera. Es así que un nuevo empuje del movimiento escolanovista fue instalándose en todas las salas del Mitre y en todas las cátedras del Profesorado. En juego-trabajo, las autoras proponían valorizar el placer del juego. A diferencia de aquello que sucedía con el método froebeliano, en el que todos los niños permanecían sentados siguiendo las instrucciones de la maestra, el juego en rincones implica participación, actividad, intercambio permanente, libertad, responsabilidad, cooperación. Nuevas aires instituyentes que se explicaban conceptualmente desde la psicogénesis, el psicoanálisis, la psicología social. Desde ya que hoy resignificamos la “didáctica del desarrollo” desde un posicionamiento diferente, pero en su momento implicó un avance interesante.

.1970/1974

El Eccleston sostuvo la creación de otros Profesorados públicos (entre el 70 y 74 aproximadamente), habiendo tenido un lugar único en la CABA., por más de 30 años.

.1958/1999

OMEP Organización Mundial de Educación Preescolar.

Fue sede y parte integrante de la relación Mitre-Eccleston, entre 1958 (aproximadamente), hasta 1999. En tanto organización internacional (que mantiene vigencia), potencia el intercambio y hace circular conocimientos relacionados con los avances de las diferentes campos disciplinares referidos a la infancia, las experiencias que se llevan a cabo en distintos países, la legislación, etc. Además, a diferencia de algunas tendencias neoconductistas norteamericanas, OMEP facilitaba un intercambio vigoroso con postulados del humanismo pedagógico europeo vinculado con la educación inicial. Motivo por el cual Margarita y las profesoras co-fundadoras, en particular Beatriz Capizzano y Cristina Fritzsche integraron el nucleamiento y el Mitre-Eccleston pasó a ser sede oficial hasta 1999. A esto se sumaron los requerimientos de las graduadas para la realización de cursos una vez egresadas. Cursos que no siempre se dictaban en el Bernasconi a raíz de los distintos avatares políticos de turno. OMEP pasó a ocupar un lugar central, en aquello que llamaríamos hoy Capacitación o Formación permanente. Docentes del interior, de países latinoamericanos, autoridades del ámbito educativo, de la Secretaría del Menor y la Familia, de Salud, del Ministerio de Justicia, etc., comenzaron a asistir y participar de los Congresos que se llevaban a cabo en el salón de Actos de en la Facultad de Derecho (UBA)., con una concurrencia muy importante. También se publicaron numerosos Cuadernos o Cuadernillos sobre temas propios del campo de la educación infantil.

- Se creó en el Jardín Mitre un Gabinete Psicopedagógico, conformado por un pediatra, psicóloga, psicopedagoga, asistente social

- Se integraron al Jardín Mitre niños con Síndrome de Down y con diferentes capacidades.
- Se creó el primero y segundo grado. Aportes de Cristina Fritzsche, Emilia Ferreiro (quien realiza una de sus primeras publicaciones vinculadas con la escritura inicial, por OMEP); el Dr. Oscar Oñativia; Delia Lerner (quien trajo del francés y nos enseñó con los bloques lógicos de Zoltan Dienes, posteriormente se dedicó al campo de la alfabetización en la línea de Emilia Ferreiro). Se efectuaron acuerdos con la UBA y el INTA.
- Se elaboró el enfoque (embrionario) de Jardín Maternal (alrededor del 70-71), con el aporte de Julia Ferrari de Prieto. En 1976, aparecen en Programas del Profesorado los primeros contenidos referidos a Jardín Maternal.
- Se colaboró a la organización de los Profesorados públicos de Nivel Inicial de las Escuelas Normales.

2) PERÍODO DE DICTADURA CÍVICO-MILITAR

.1977/1984

Abarca siete años, entre 1977 y 1984.

Sabemos que ha sido la dictadura más cruenta que produce el quiebre del Estado de Derecho, la implantación del terrorismo de Estado, la desaparición forzosa de 30000

personas, la implementación de un plan sistemático de robo de bebés, entre otras cuestiones.

Las sucesoras de Margarita, o co-fundadoras institucionales, no accedieron al rectorado. Por el contrario, hubo una sucesión de docentes- directivos, inspectores, profesoras que ocuparon el mayor cargo jerárquico.

Fueron años difíciles, en un clima institucional de tensión, con enfrentamientos encubiertos y explícitos. En 7 años tenemos que se sucedieron 6 intervenciones.

Lamentablemente, así como el Período anterior fue documentado por investigaciones efectuadas por parte de Sandra Carli y equipo de profesores del Eccleston; también de Laura Vasta y Flavia Gispert, no he encontrado fuentes que traten los Períodos subsiguientes.

Con respecto a los hitos, en tantos hechos relevantes sucedidos, puedo mencionar algunos:

- El cierre paulatino de los dos grados de Primaria.
- La quema de material escrito de índole institucional en el parque del Jardín Mitre, por orden de una autoridad interna.
- Una interventora realiza un cambio de la calificación a una alumna de Residencia. Hecho que es denunciado por parte de la Coordinación de Residencia y una profesora.

En relación con la enseñanza se mantuvo la línea de aquello que se estaba trabajando, en particular con el período juego-trabajo, tanto en el Mitre, como en el Eccleston. En algunas cátedras de este último, sucedió un fenómeno de orden local: el auge del tecnicismo. Las taxonomías y la “objetivitis”. Se mantuvo el trabajo relacionado con el Aprestamiento (ya iniciado en el período anterior). También en algunas cátedras se exacerbó el disciplinamiento de los niños a través del uso de determinados recursos. Es así que tiene su auge: “La lechuza hace shhh...”; “Arriba las manos, abajo los pies, me callo la boca, 1-2-3”. Tapa tapita...” El problema reside cuando este tipo de recursos, pasa de ser esporádico y de emergencia y se lo instala como una práctica permanente de “intercambio”, en realidad, de

disciplinamiento. Débora Kantor y otros aportan al respecto, refiriéndose al “modelo autoritario en Jardín”.

También se reconocen intersticios, como es el caso de que en algunas cátedras se continuó trabajando a Jean Piaget y a Paulo Freire, a pesar que ambos autores habían sido prohibidos por la dictadura; una cátedra de Teoría de la Educación, trataba las pautas de educación de los pueblos originarios en América Latina y en nuestro país, el sentido de la crianza tribal, etc. (Dolly Tallou de Rodríguez Saé); se trabajó Educación sexual; En el período final, se trabajó la línea de C. Kamii y los juegos de construcción del conocimiento físico.

“TAMBIÉN SE RECONOCEN INTERSTICIOS, COMO ES EL CASO DE QUE EN ALGUNAS CÁTEDRAS SE CONTINUÓ TRABAJANDO A JEAN PIAGET Y A PAULO FREIRE, A PESAR QUE AMBOS AUTORES HABÍAN SIDO PROHIBIDOS POR LA DICTADURA”.

3)PERÍODO DE TRANSICIÓN E INICIO A UNA APERTURA DEMOCRÁTICA

Abarca desde 1984, hasta 1997; es decir 13 años.

.1984/1997

Cristina Bensusan de Denies, profesora que trabajaba en el Normal 10 (entre otras instituciones) pasó a ser rectora normalizadora. Normalizadora en el sentido en que institucionalizaba legal, democrática y orgánicamente al Profesorado y el Jardín, para dar paso a un gobierno democrático electo. En el caso del Mitre y a consecuencia de la transferencia del servicio de Nación a la órbita de la MCBA., había que reordenar en el marco de la normativa municipal (entre estas se reorganizó el ingreso de los niños de Jardín con las pautas municipales). El mandato de la normalización consistía en: la elaboración del primer Reglamento Orgánico Institucional (con vistas a la creación del Consejo Directivo con la inclusión de tres Claustros: Alumnos, Docentes y Graduados); el primer Estatuto para la organización del Centro de Estudiantes orgánico y la realización de Concursos para la cobertura de algunas cátedras del Profesorado.

Cada una de estas instancias significó una tremenda lucha política institucional abierta y en ocasiones solapada con grupos de profesores. Cristina trabajó denodadamente con una visión democrática, pluralista y de permanentes intentos de búsqueda de acuerdos, hasta su fallecimiento en el año 1991, en el ejercicio de rectorado. Fue Delia Azzerboni rectora normalizadora y me correspondió continuar desempeñándome como vicerrectora normalizadora y en otro lapso, como rectora normalizadora. Una de las mayores luchas estuvo centrada en que un grupo de profesoras rechazaba para los Concursos el Título universitario o de nivel Superior, considerando que el título Docente definitorio para la cobertura, tenía que ser el de Profesora de Educación Inicial. En otro orden, tomando como antecedente un maestro graduado como Profesor de Inicial, en el Profesorado del Belgrano Day School (dirigido por Lydia Penchansky de Bosch), Cristina Denies emprende una lucha

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

(también con un grupo de profesoras que rechazan la iniciativa) institucional, logrando finalmente la normativa de aceptación.

El clima imperante muestra la dura realidad y las rémoras de la dictadura, sólo a modo de síntesis menciono 2:

1) Las más de 12 denuncias que Cristina Bensusan de Denies tuvo que enfrentar por mal desempeño de funcionario público, por parte de profesoras adherentes a la dictadura. Denuncias vinculadas con la implementación de las instancias pautadas para la normalización. Las mismas, fueron todas paulatinamente declaradas sin efecto por falta de mérito; algunos dictámenes favorables de Ministerio llegaron cuando Cristina Denies había fallecido.

2) La apertura intempestiva, sin autorización alguna, entrando un día sábado a la institución con una excavadora enorme que produjo la apertura de un pozo de más de 15 m², por 10 m², en el parque del Jardín Mitre para realizar una pileta tipo olímpica, por parte de algunos integrantes de la comisión Directiva de la Asociación Cooperadora.

Entre las iniciativas pedagógicas instituyentes, se puede mencionar:

Se trabajó sobre un Diseño Curricular, Anteproyecto, para la Formación Docente en el Nivel Inicial para el Eccleston y para el Jardín Mitre.

Se realizó la apertura de cátedras denominadas “piloto” de Matemática y, una segunda de Alfabetización inicial.

Se concretó el ingreso de los varones al Profesorado.

Se logró la apertura de las primeras salas de Jardín Maternal en el Mitre.

Se habilitaron espacios propios para las Ludotecas del Profesorado y para el Jardín Mitre.

Se profundizó la línea de C. Kamii, enriqueciendo las Ludotecas (Eccleston-Mitre) con producciones artesanales de los estudiantes.

El tratamiento del “nuevo” Diseño Curricular de la CABA (coordinado por Ana Malajovich) fue trabajado en casi todas las cátedras y en el ámbito del Mitre. Se visualiza con plena conciencia el sentido de la democratización. Tanto en lo que hace a la universalidad-obligatoriedad, como al acceso al conocimiento. Tiene su auge la Pedagogía crítica y los contenidos disciplinares. Los recorridos de las disciplinas curriculares.

Se realizaron Talleres en el Profesorado con Inés Moreno siguiendo la línea del “Jugar por jugar”.

4)PERÍODO DE PAULATINA CONSOLIDACIÓN CON GOBIERNOS DEMOCRÁTICOS. 1997 AL PRESENTE (17 AÑOS).

En 17 años se sucedieron cuatro gobiernos democráticos. Siendo el actual el cuarto. Considero que a pesar de la consolidación institucionalizadora y democrática gestada en el seno de la institución, se mantiene a consecuencia de políticas de Nivel Superior, un escaso margen de autonomía real y una fuerte dependencia hacia los gobiernos de turno.

.1997/2014

Trazo algunas características centrales de cada período de gestión.

1) Adriana Andersson-Graciela Coppá. Se puso en marcha el Consejo Directivo con los tres claustros. Se concretó el Centro de Estudiantes. Se creó el Postítulo "Especialización Docente de Nivel Superior en Jardín Maternal" (que continúa).

2) Elvira Pastorino-Rosa Violante. Como Regente, Delia Azzerboni y luego comienza a ser electo el cargo de Regencia con Ernesto Roclaw. Se implementa el Comité Académico integrado por los Coordinadores de los Trayectos, o Campos de Formación. Dicho sea de paso: se crea sin andamiaje de horas cátedra para las Coordinaciones, hecho que mantiene vigencia y resulta anacrónico. Se crean las 4 Orientaciones en la Formación de grado (que actualmente forman parte de la Carrera en todos los Profesorados). Investigaciones compartidas entre profesores y estudiantes.

3) Claudia Pires- Gabriela Ortega- Ernesto Roclaw. Se lleva a cabo la implementación del nuevo Plan de Estudios. Se profundiza la tarea con Graduados vinculada con Capacitación; se desarrollan investigaciones compartidas.

4) Ernesto Roclaw-Gabriela Ortega-Beatriz González. Se crea e implementa al Consejo Directivo con 4 Claustros con el Nuevo Reglamento Orgánico Institucional elaborado. Se elabora y concreta la Unidad de gestión que profundiza la articulación con el Mitre; se realizan investigaciones Eccleston-Mitre, con niños de las 3 salas de 5 años y

tablets que dona la empresa INTEL, en conjunción con: Profesorado y el Jardín de Infancia Mitre.

Una variedad de perspectivas y enfoques se generaron por parte de diferentes colegas de la institución. Entre los que destaco, la riqueza del enfoque de Patricia Sarlé que aporta transformaciones conceptuales y de prácticas docentes sumamente fecundas. El juego como contenido, también recibe aportes de Inés Rodríguez Saénz, entre otras autoras.

En el mismo sentido, menciono las elaboraciones de Rosa Violante y Claudia Soto, para el campo del Jardín Maternal y la Pedagogía de la crianza.

A MODO DE SÍNTESIS

En el Profesorado, comenzaron unas 20 alumnas, hoy son unos 1700 estudiantes, entre alumnos y alumnas.

En el Jardín Mitre, comenzaron unos 30 niños, hoy son casi 300, entre 7 salas de Jardín Maternal y 9 de Jardín de Infantes.

El Eccleston-Mitre, colaboró a la creación de los Profesorados actuales de las Escuelas Normales.

Muchísimas graduadas y graduados docentes han ocupado cargos de distinta jerarquía en la ciudad de Buenos Aires como en sus provincias de origen y han creado innumerables instituciones públicas y privadas.

En el Mitre se reconoce la 4ta generación en una misma familia que ha sido alumno o alumna. Es decir, bisabuelo ex-alumno, abuelo- exalumno, padre o madre ex - alumna, hijos - alumnos.

Alrededor de 95 profesores (entre profesores del Profesorado y profesores del Mitre) tienen escritos libros, documentos, artículos en revistas especializadas, escritos on line.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Al menos 8 profesores (en la CABA y a nivel nacional), que integraron el Eccleston-Mitre, han cubierto cargos tanto políticos como técnicos-pedagógicos vinculados con la educación y la Educación Inicial (Hay anexo).

Se realizaron numerosos aportes para la elaboración de diferentes Leyes (nacionales y municipales), en ocasiones a requerimiento y en otras muchas oportunidades por motivación institucional. Entre las leyes, puedo mencionar la Ley Federal de Educación., la Ley Nacional de Educación.

CONTINUIDADES (que atraviesan los 4 Períodos mencionados, con diferente intensidad):

El hecho de estar asentada la matriz embrionaria del Eccleston-Mitre en un movimiento instituyente, marca un destino, no para reproducir dogmáticamente el legado o la herencia recibida, ni para quedarse en el culto al recuerdo o en el patio de la nostalgia, sino para ser fiel en la medida en que se activa, se construye y deconstruye. ¿Qué se construye y deconstruye? El Derecho a la Educación y al Juego para todos los niños y niñas; la enseñanza en la Formación Docente en el nivel Inicial para todas y todos los estudiantes. La institución ha coadyuvado a la toma de conciencia y fundamentación para el logro de la universalidad-obligatoriedad de salas de 3 a 5 años y para el enriquecimiento de la calidad de enseñanza y el juego a nivel sala.

La generación de conocimiento específico, vinculado al Nivel Inicial, a la Formación Docente para el Nivel Inicial. Campos tales como: la Pedagogía y la didáctica, en particular el Juego y Jardín Maternal; la Psicología infantil, los aportes de las distintas disciplinas curriculares como Literatura, Plástica, Matemática, Alfabetización inicial, Expresión corporal, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física. De manera más reciente las TIC.

Desde el momento de creación del Eccleston-Mitre, se realizaron aportes a nivel nacional y al gobierno local para la elaboración de Documentos Curriculares para la Formación Docente para el Nivel Inicial. Planes de Formación Docente que en las consideraciones de partida, NUNCA incluyeron Juego y Jardín Maternal.

4) El Depto. de Práctica y Residencia, o Coordinación del Trayecto o el Campo de la Formación trabaja con criterios innovadores, funcionando tipo onda expansiva para y con otros Profesorados. También aporta el hecho analizar con los estudiantes las prácticas docentes y focalizar en el análisis crítico reflexivo sobre la misma, a efectos de operar transformaciones a nivel sala.

5) Instalación de distintos grados de polémicas en torno al campo de la enseñanza en el Nivel y en el nivel superior. Polémicas que con diferente grado de efervescencia alientan indagaciones individuales y de equipos de profesores.

6) Formatos alternativos de enseñanza, tanto en el Jardín Mitre, como en el Profesorado. La creación de nuevos rincones, los Talleres de Juego; los Talleres de Juego intersalas, las Ludotecas (Mitre-Eccleston); las Bibliotecas para niños, estudiantes y docentes, salas multimedia, estables de Computación. Destaco a la Biblioteca Margarita Ravioli como una de las de mayor especialización en el campo de la Educación Inicial. Campamentos y pernoctadas, tanto del Profesorado como del Mitre. Realización de experiencias directas, eventos, Museos, por parte del Eccleston y del Mitre.

7) Pioneros en la inclusión en planta funcional de Expresión Corporal (Jardín Mitre), Matemática y Alfabetización Inicial (Profesorado).

8) Proyectos y acciones relacionadas con Investigación, Extensión y Formación que comprenden transformaciones e innovaciones en grado, a pesar del escaso o nulo aliento de las autoridades de turno y de la permanente discrecionalidad.

9) Muy Buena organización interna, en los ámbitos de: Secretaria, Depto. de Alumnos o Bedelía; Unidad de Informática; “Biblioteca Margarita Ravioli”; Servicios Generales.

En lo personal, parafraseando a un querido maestro desaparecido, Cacho Carranza, puedo afirmar que soy profundamente feliz porque he participado activamente en la marcha de la historia institucional.

En lo institucional, celebremos estos primeros 75 años del Eccleston-Mitre, de una escuela pública que sabe hacer honor a su identidad centrada en la educación de los niños y los estudiantes del Profesorado.

“SOY PROFUNDAMENTE FELIZ PORQUE HE PARTICIPADO ACTIVAMENTE EN LA MARCHA DE LA HISTORIA INSTITUCIONAL”.

Fuentes bibliográficas consultadas:

Bruner, Jerome. 1997. La educación, puerta de la cultura. Aprendizaje-Visor. Madrid.

Derrida, Jacques. 2003. Escoger la herencia. Diálogo con Elisabeth Roudinesco. En: “Y mañana qué...” Edición digital. Derrida en castellano.

Fritzsche, Cristina. Hebe San Martín de Duprat. 1968. Fundamentos y estructura del Jardín de Infantes. Estrada. Bs. As.

Harf-Pastorino-Sarlé-Spinelli-Violante-Windler .1996. Nivel Inicial. Aportes para una didáctica. El Ateneo. Bs. As.

Nicastro, Sandra.1997. La historia institucional y el director en la escuela. Paidós. México.

Puiggrós, Adriana (dirección). 1997. Historia de la Educación Argentina. VIII. Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Editorial Galerna.Bs. As.

Sarlé, Patricia (coord.). 2010. Lo importante es jugar...Cómo entra el juego en la escuela. Homo Sapiens. Bs. As.

Sarlé, Patricia. 2001. Juego y aprendizaje escolar. Editorial Novedades educativas. México.

Vasta, Laura. Gispert, Flavia. 2009. Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre. Revista electrónica e-Eccleston. Temas de Educación Infantil, Año 5. Número 12. ISPEI. Sara C. de Eccleston.

Elvira Pastorino es Profesora y Licenciada en Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras – UBA). Profesora Nacional en Jardín de Infantes. (Instituto Superior del Profesorado en Jardín de Infantes "Sara C. de Eccleston"). Se ha desempeñado como Rectora electa del Instituto de Educación Superior "Sara C. de Eccleston". Ha sido profesora en Profesorados de Formación Docente para el Nivel Inicial y en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Entre otros cargos, ha sido capacitadora de la Escuela de Capacitación-CePA, habiendo realizado acciones de capacitación en la CABA., en la Provincia de Bs. As. y en la

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

mayoría de las provincias que integran las regiones del NEA., NOA., Cuyo y centro. También se ha desempeñado en diversos cargos técnico-pedagógicos a nivel nacional y municipal, tanto de gestión, como de. Es autora de libros, módulos y artículos vinculados con la enseñanza en el nivel Inicial y la Formación Docente.

EDUCACIÓN Y JUSTICIA: EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

(1° PARTE)

●●● POR: JUAN CARLOS TEDESCO

En esta oportunidad, se incluye la primera parte del texto, en el que el autor analiza algunos procesos de cambio educativo de las últimas décadas y propone algunas líneas de acción para construir sociedades más justas.

La segunda parte, en la que se desarrollan los tres últimos ejes de acción, será publicada en el próximo número de la revista.

“CONCEBIR A LA EDUCACIÓN COMO LA VARIABLE CLAVE EN LA CONSTRUCCIÓN DE SOCIEDADES MÁS JUSTAS IMPLICA SUPERAR EL ESCEPTICISMO CON EL CUAL SE HA PERCIBIDO SU PAPEL, PARTICULARMENTE EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS”.

I. INTRODUCCIÓN

Las reflexiones que se presentan en este trabajo están organizadas en dos grandes secciones. En la primera de ellas se analizan las lecciones que dejaron los procesos de cambios educativos de las últimas décadas y sus perspectivas futuras. La hipótesis central de esta sección consiste en sostener que los cambios educativos recientes se caracterizaron por un significativo déficit de sentido. Cubrir ese déficit supone adoptar una posición ético-política. Este trabajo se ubica en la corriente de aquellos que sostienen la idea de construir una sociedad más justa como ideal que puede y debe orientar el comportamiento de los actores sociales y, más específicamente, de los actores de los procesos educativos. La base de esta posición radica en reconocer que en la sociedad de la información y el conocimiento, una educación de calidad para todos es condición necesaria para el logro de la justicia social.

La segunda sección intenta identificar y analizar las líneas estratégicas de acción educativa más fértiles para construir sociedades más justas. En esta sección analizaremos cinco puntos claves: (i) la educación inicial, (ii) los docentes y el saber pedagógico, (iii) la alfabetización digital, (iv) la alfabetización científica y la formación ciudadana y (v) las

políticas de subjetividad. La elección de estos cinco ejes de acción responde a un criterio principal: son temas que tienen indudable impacto en la justicia educativa y, al mismo tiempo, plantean fuertes interrogantes sobre sus posibles desarrollos futuros, tanto desde el punto de vista teórico como político. Para cada uno de ellos se incluye un texto preparado por reconocidos especialistas en el tema, que han aceptado contribuir a enriquecer el documento con sus aportes.

II. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD JUSTA

UNA MIRADA AL PASADO

Para los que han intentado propiciar cambios educativos desde hace algunas décadas o para los que observan esos cambios con objetivos más analíticos, resulta difícil evitar la sensación de escepticismo, de cierta desilusión y de promesas no cumplidas por parte de la educación. Este sentimiento no se apoya necesariamente en datos objetivos. Con respecto a la cobertura, podemos apreciar avances espectaculares en la expansión de la educación inicial, secundaria y superior, los recursos financieros invertidos en educación son más importantes que nunca, la expansión del acceso a las tecnologías de la información tiene un ritmo vertiginoso y se registraron avances importantes en igualdad de género, de reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística, para citar sólo algunos de los logros más importantes y comunes al conjunto de los países alcanzados en los últimos años.

Sin embargo, no se puede negar la existencia de un sentimiento de insatisfacción con los procesos y con los resultados educativos que se registran en nuestras escuelas. Esta insatisfacción se vincula, en primer lugar, con las dificultades para garantizar que el acceso a mayores niveles de educación permita ocupar puestos de trabajo y obtener ingresos acordes con las expectativas que provoca dicho acceso. Los fenómenos de devaluación de las credenciales educativas han sido señalados por un importante conjunto de trabajos de investigación realizados en las últimas décadas y en contextos muy diferentes. Pero la insatisfacción también se aprecia con respecto a lo que sucede en las aulas, donde es cada vez más difícil crear “climas” institucionales apropiados para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La violencia en las escuelas, la ruptura del vínculo entre docentes y alumnos, los fenómenos de desmotivación por el aprendizaje en gran parte de los alumnos, la desmoralización de los docentes y, en un sentido más general, la dificultad para mejorar los resultados de aprendizaje que registran las pruebas nacionales e internacionales que se aplican regularmente desde hace ya varios años, son algunos de los fenómenos que -al menos en la opinión pública en general- caracterizan el actual clima educativo.

Estas evidencias, más allá de su validez y vigencia en diferentes contextos sociales, obligan a revisar los discursos con los cuales nos referimos a la educación y, particularmente, a las estrategias de cambio. Al respecto, no es una novedad sostener que esta mirada al pasado permite tomar conciencia acerca de la enorme complejidad y dificultad que existe para modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos. El último capítulo de una larga historia de reformas educativas fue el que vivimos en la década de los años '90, inspirado en gran medida por corrientes de pensamiento que ponían el acento en la prioridad al cambio institucional a través de nuevas modalidades e instrumentos de gestión (descentralización, medición de resultados, autonomía a las escuelas, etc.). El balance de estas reformas indica que no han logrado modificar significativamente los resultados de aprendizaje de los alumnos o, para decirlo en términos menos académicos, no lograron modificar lo que sucede en las aulas. La literatura sobre este tema es abundante y no es

este el lugar para su análisis específico², pero vale la pena evocar el caso de Chile. Todas las evidencias muestran que se produjeron mejoras muy importantes en todo lo relativo a los insumos materiales del aprendizaje. A partir del retorno a la democracia, la inversión en educación, tanto pública como privada, pasó del 3.8 al 7.4% del PIB, la matrícula escolar aumentó 20.4% en básica y media y 7.4% en superior, se mejoró significativamente la infraestructura, se produjo una expansión cercana a la universalización de las escuelas de tiempo completo, se incrementó la disponibilidad de textos y computadoras por escuela, se modificaron los diseños curriculares y aumentó el salario docente en un 130% en términos reales. Sin embargo, los logros de aprendizaje, de acuerdo a los datos del SIMCE, indican que hubo una tendencia leve de incremento en los promedios nacionales y que la desigual y estratificada distribución social de los aprendizajes no sufrió modificaciones de importancia³.

Para explicar estas dificultades solemos encontrar razonamientos que siguen la misma lógica del enfoque que inspiró las reformas: si la clave del cambio es el diseño institucional, los obstáculos también provienen de esa misma dimensión. Es así como el corporativismo de los

² Ver, por ejemplo, M. Carnoy, G. Cosse, C. Cox y E. Martínez. Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires, 2004.

³ OCDE. Revisión de políticas nacionales de educación. Chile. París, 2004.

actores internos del sistema, la defensa de patrones o intereses tradicionales de funcionamiento, ausencia de incentivos y la resistencia a las innovaciones, suelen ser los factores más frecuentemente mencionados para explicar las dificultades del cambio educativo.

La novedad, sin embargo, es que la insatisfacción con los resultados de la educación afecta tanto a los que no logran acceder y permanecer con éxito en la educación definida como mínima y obligatoria por la sociedad, como a los que permanecen en el sistema hasta las etapas superiores de la jerarquía educativa. Los favorecidos perciben que la educación que reciben no se adecua a las exigencias del siglo XXI y que los avances que realizan los sectores tradicionalmente excluidos amenazan su situación de privilegio. Los excluidos, a su vez, perciben que sus esfuerzos y sus logros, no son suficientes para acortar o cerrar las distancias tradicionales. Esta situación provoca una suerte de “exceso de demandas”, muy difíciles de satisfacer por los responsables de las políticas educativas.

“TAMBIÉN SE RECONOCEN INTERSTICIOS, COMO ES EL CASO DE QUE EN ALGUNAS CÁTEDRAS SE CONTINUÓ TRABAJANDO A JEAN PIAGET Y A PAULO FREIRE, A PESAR QUE AMBOS AUTORES HABÍAN SIDO PROHIBIDOS POR LA DICTADURA”.

LA CONCENTRACIÓN EN EL PRESENTE

El escepticismo acerca de las posibilidades de cambiar el sistema educativo tiene que ser analizado en el contexto de los cambios sociales y culturales que provoca lo que se ha dado en llamar “nuevo capitalismo”. Al respecto, es preciso señalar que la profundidad de los cambios, su rapidez y la incertidumbre acerca de su dirección, generan una fuerte

concentración en el presente, fenómeno identificado como el más característico de la cultura de este nuevo capitalismo. Según Richard Sennett⁴ vivimos en una cultura del aquí y ahora y del nada a largo plazo. Otros autores han señalado el mismo fenómeno desde perspectivas diferentes⁵, pero aquí nos interesa destacar que la educación es el lugar donde se expresan más concretamente las consecuencias sociales de la ruptura con el pasado y la ausencia de futuro. La tarea educativa, en definitiva, consiste en transmitir el patrimonio cultural y en preparar para un determinado futuro. La escuela obligatoria, tal como fue diseñada originalmente, es una de las instituciones donde se almacenan los contenidos del sentido, para su transmisión a las futuras generaciones y los educadores han sido (o deberían ser) entrenados para esa función pedagógica.⁶ Si el patrimonio cultural carece de vigencia y el futuro es incierto, se erosionan los pilares fundamentales sobre los cuales se apoya la misión de las instituciones y los papeles de los actores del proceso pedagógico, tanto escolares como no escolares, así como la dinámica de las decisiones de política educativa e, incluso, los propios procesos cognitivos ligados a la capacidad de procesar subjetivamente los cambios en los

4 Richard Sennett. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2006.

5 Zaki Laïdi. *Le sacre du présent*. Paris, Flammarion, 2000.

6 Para un análisis teórico de la crisis de sentido en la sociedad moderna, ver Peter L. Berger y T. Luckmann. *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona, Paidós, 1997.

ritmos de vida. “El futuro es tan incierto que es mejor vivir al día”, fue la frase preferida por más de la mitad de los entrevistados en la Encuesta Nacional de Juventud realizada en México en el año 2005.⁷

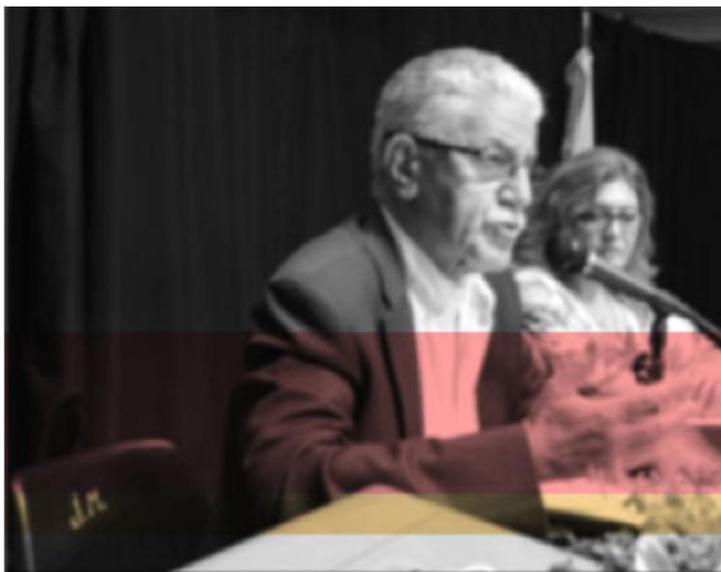
CUBRIR EL DÉFICIT DE SENTIDO

El déficit de sentido del nuevo capitalismo ha sido analizado desde múltiples perspectivas. En tanto educadores, sin embargo, tenemos el mandato social de considerar no sólo las formas de construirlo y transmitirlo sino también sus contenidos. Para los educadores, no da lo mismo una orientación que otra. La definición de esos contenidos supone tomar posición con respecto a cuáles deben ser las orientaciones básicas que definen el sentido de la acción social.

Cada etapa histórica tuvo la posibilidad y la necesidad de definir un determinado sentido a la acción social y pudo crear niveles de adhesión que daban legitimidad a esos contenidos. Al respecto, podemos distinguir tres grandes modelos, que tuvieron vigencia en distintos momentos históricos, definidos por la principal variable a través de la cual se estableció el vínculo de la educación con el resto de la sociedad. En el primero de ellos, la variable clave fue la política. La educación constituyó uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se construyeron los Estados Nacionales. En ese momento, la educación fue percibida como el proceso por el cual sería posible homogeneizar culturalmente a la población y formar a las elites dirigentes. En el segundo modelo, que temporalmente podemos ubicar en la década de los '60, la variable clave fue la economía y la educación se definió como la dimensión responsable de la formación de los recursos humanos para el desarrollo económico y social. El tercer modelo se ubica en la década de los '90, cuando se apreció la crisis de los dos factores anteriores sobre los cuales se habían diseñado las políticas educativas: la nación y el trabajo. El déficit de sentido que caracterizó al “nuevo capitalismo”

7 Ver Néstor García Canclini. “Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente?”, en *Pensamiento Iberoamericano*, n° 3, 2da. Época, 2008.

globalizado se tradujo en exigencias de eficiencia y eficacia, en el predominio de debates instrumentales y en las tensiones y presiones propias de la aplicación de la lógica de mercado a la producción y distribución de un bien público como es el conocimiento⁸.



Si tuviéramos que elegir una categoría para identificar el modelo de actor social con el cual se concibió el sentido de la formación en cada uno de esos momentos, podríamos sostener que la categoría de ciudadano corresponde al primer momento, la de recurso humano al segundo y la de cliente al tercero. El agotamiento de la

⁸ Ver Juan Carlos Tedesco, "Educación y sociedad en América Latina", en *Pensamiento Iberoamericano*, Madrid, n° 7, 2da. Época, 2010.

capacidad de estos modelos para orientar el sentido de la acción educativa puede ser analizado como una crisis de hegemonía⁹ y el interrogante más profundo que enfrentamos es el que se refiere a la posibilidad que este déficit de sentido se constituya en un rasgo permanente de la dinámica social o que sea cubierto por propuestas cuyos contenidos no se corresponden con nuestros objetivos. Al respecto, es posible percibir dos tentativas, socialmente vigentes, de cubrir el déficit de sentido. La primera de ellas es la del fundamentalismo autoritario y la segunda es la del individualismo a-social.

Con respecto a la propuesta del fundamentalismo autoritario, tendemos a pensar que su vigencia no es posible en el mundo occidental. Sin embargo, no hay más que recordar las tesis del libro de Samuel P. Huntington sobre el choque de civilizaciones y su defensa de la guerra y el aislamiento cultural¹⁰, así como las tentativas de reconquistar los antiguos valores y tradiciones, propias del pensamiento neo-conservador para desmentir esta presunción.

El enfoque del individualismo a-social, en cambio, se apoya en algunas de las tendencias más fuertes de la cultura del nuevo capitalismo. La base teórica de este enfoque puede remontarse a Hobbes y a los economistas que explican el comportamiento de los individuos en función de elecciones racionales favorables a sus intereses particulares. La generalización de las relaciones de mercado al conjunto de las relaciones sociales implica asumir no sólo que las relaciones de competencia producirán ganadores y perdedores sino que no tengo porqué asumir responsabilidades sobre la suerte de los perdedores. Gran parte de las tendencias recientes en el mercado de trabajo son expresión de este tipo de pensamiento,

⁹ Juan Carlos Tedesco. "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo", en *Revista de Educación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Número Extraordinario 2001.

¹⁰ Samuel P. Huntington. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York, Simon & Schuster, 1996 y, del mismo autor, *¿Quiénes somos? Los desafíos a la identidad nacional estadounidense*. Barcelona, Paidós, 2004. En este libro, S.P- Huntington sostiene sin ambigüedades que "La teoría de la distintividad, la teoría de la identidad social, la sociobiología y la teoría de la atribución, desarrolladas todas ellas en el tramo final del siglo XX, sustentan la conclusión según la cual las raíces del odio, de la rivalidad, de la necesidad de enemigos, de la violencia personal y de grupo y de la guerra se encuentran en la psicología y en la condición humana." Pág. 51.

que provoca la erosión de las normas de protección de los trabajadores y el surgimiento de procesos de descolectivización o reindividualización¹¹. Este fenómeno estimula relaciones de competencia entre miembros de una misma categoría social (trabajadores versus trabajadores) y la des-responsabilización con respecto a la suerte corrida por los “perdedores”.

Entre el fundamentalismo autoritario y el individualismo a-social, se ubican las distintas propuestas que pueden englobarse en el concepto de sociedad justa. Definir a la justicia como concepto central del sentido socialmente compartido, implica ubicarnos en un enfoque cercano a la filosofía social o la filosofía política. El ejercicio del saber social siempre estuvo asociado a opciones éticas, políticas o ideológicas. En las últimas décadas, sin embargo, el saber social tendió a ejercerse desde el paradigma de las ciencias sociales, lo cual otorgó a nuestras prácticas profesionales un marco de mayor rigor, exigencias de coherencia y de contrastación con la información empírica. No se trata de renunciar a estos avances. Sin embargo, cuando lo que está en juego no son opciones técnicas sino opciones éticas, el paradigma de la ciencia social muestra sus limitaciones. Como sostuvo I. Wallerstein, la idea de que el saber científico y el filosófico-humanístico son radicalmente diferentes, como si constituyeran dos

formas intelectualmente opuestas de 'saber' el mundo -algo que a veces se dio en llamar la tesis de las 'dos culturas' -, no sólo se está volviendo inadecuada como explicación de la masiva transición social que atravesamos, sino que incluso se convierte en un obstáculo a la hora de enfrentar la crisis de manera inteligente¹². No es casual, por ello, que los principales analistas contemporáneos de la sociedad adopten un enfoque en el cual se atreven no sólo a explicar sino a juzgar los procesos sociales¹³.

SOCIEDAD JUSTA Y EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI

La demanda o la búsqueda de justicia social es una constante en la historia de la humanidad. En esta etapa del desarrollo social, dicha búsqueda está ocupando un lugar central en los debates acerca del destino, tanto individual como colectivo, porque se han erosionado los factores que en el pasado impulsaban la vigencia de altos niveles de solidaridad orgánica. Como se sabe, este tipo de solidaridad se caracteriza por el carácter mecánico, “natural”, que asumen las formas de solidaridad social. En las sociedades tradicionales y aun en el capitalismo industrial, todos los actores son necesarios y eso provoca la necesidad de garantizar su reproducción. En el caso del capitalismo industrial, explotadores y explotados, dominantes y dominados, forman parte de un mismo sistema donde la explotación y la dominación son vínculos que requieren niveles básicos de cohesión para que puedan tener vigencia. El salario es la expresión económica de dicha relación, que va acompañada por una serie de dispositivos institucionales: organizaciones sindicales, protección social, mecanismos de negociación paritarios, etc.

Las transformaciones en el modelo de organización del trabajo, producidas por el uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información, están erosionando las bases de la

11 Ver Robert Castel. El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, profesiones, estatuto del individuo. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.

12 I. Wallerstein. Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido. Madrid, Siglo XXI Editores, 2001.

13 “El prestigio de la filosofía política es muy elevado hoy en día” sostuvo Michael Walzer. Ver M. Walzer. Pensar políticamente. Madrid, Paidós, 2010.

relación salarial, provocando procesos muy importantes de precarización en los contratos de trabajo, polarización social y exclusión. La exclusión o, como lo ha sugerido Robert Castel¹⁴, la “des-afiliación” a la sociedad de vastos sectores de población, sería la consecuencia central de este tipo de estructura social. Los excluidos serían casi “inútiles” desde el punto de vista social y económico y, en ese sentido, no constituirían un actor social. Instalados en forma permanente en lo precario y en lo inestable, generarían actitudes y patrones culturales basados en la dificultad de controlar el porvenir. Sus estrategias de supervivencia “día a día” darían lugar a lo que Castel llama la “cultura de lo aleatorio”. A diferencia de los trabajadores clásicos, el problema que plantean estos sectores es su mera presencia, pero no sus proyectos. La des-afiliación podría conceptualizarse no tanto en términos de ausencia completa de lazos o de relaciones, sino de ausencia de participación en las estructuras que tienen algún sentido para la sociedad.

Desde el punto de vista político, es preciso tener en cuenta la erosión del Estado-Nación, producida tanto por la construcción de entidades supra-nacionales como por el resurgimiento de demandas locales. Mientras los problemas sociales más significativos tienen una dimensión planetaria, las experiencias de ciudadanía - salvo para una elite muy reducida - se ejercen a nivel local. Estas transformaciones

14 Robert Castel. *Les métamorphoses de la question sociale; Une chronique du salariat*. París, Fayard, 1995.

también provocan exigencias distintas a las tradicionales para el ejercicio de la ciudadanía y para los vínculos de solidaridad.

Los análisis sobre estos temas son numerosos y bien conocidos¹⁵. Lo que aquí nos interesa destacar -por sus consecuencias sobre la educación-, se refiere al impacto cognitivo que tienen estas transformaciones. Para construir sociedades justas en el contexto de estos nuevos escenarios sociales, políticos, económicos y culturales, no alcanza con la solidaridad orgánica. La inclusión social no será un producto natural del orden social, sino el resultado de acciones conscientes, voluntarias, reflexivas - para usar la expresión de A. Giddens¹⁶ - que requieren mucho más esfuerzo tanto cognitivo como emocional que el exigido por el capitalismo tradicional. Sólo con un esfuerzo consciente y masivo de solidaridad, será posible superar los determinismos de las lógicas del mercado, que expulsan a una parte importante de la población de los circuitos de acceso a los bienes y servicios básicos para el desempeño ciudadano y el desempeño productivo.

Desde este punto de vista, las exigencias cognitivas que es necesario satisfacer no afectan sólo a los dispositivos que se diseñen con respecto a los excluidos sino también a los incluidos. Retomando nuevamente a Giddens, es necesario analizar este tema tanto con respecto a los excluidos de abajo (o expulsados) como a los excluidos de arriba, que se automarginan y rompen su vínculos de responsabilidad con el resto de la sociedad. Dichas exigencias colocan a la educación en una situación particular: debe promover altos niveles de adhesión a la justicia social como rasgo cultural compartido y, a su vez, exige la existencia de esa adhesión para legitimar su tarea socializadora.

15 Ver, por ejemplo, John Rawls, *Teoría de la Justicia*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1978. Amartya Sen, *La Idea de Justicia*, Madrid, Taurus, 2009. Sobre datos empíricos sobre el tema referido a América Latina, ver Cepal. *Panorama Social de América Latina*, Santiago de Chile, 2009.

16 Anthony Giddens. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza, 1997.

La adhesión a la construcción de una sociedad justa es un tema central en la definición del futuro. Siguiendo los análisis de A. Giddens, es posible postular la hipótesis según la cual la adhesión que requiere la construcción de una sociedad justa es una adhesión *reflexiva*. Pero reflexividad no es sinónimo de racionalidad o de comportamiento basado exclusivamente en el predominio de la dimensión cognitiva. La adhesión a la justicia demanda una reflexividad en la cual hay un lugar importante para la emoción¹⁷. No son pocos los acontecimientos históricos trascendentales que provocó la lucha por la justicia que sólo se explican por la fuerte adhesión emocional que ella puede suscitar. Lo novedoso, sin embargo, es la particular articulación que hoy exige la adhesión emocional y ética a la justicia, con el conocimiento y la información necesaria para su desarrollo.

Adherir a la idea de sociedad justa es hoy mucho más exigente en términos cognitivos y emocionales que en el pasado. Al respecto, resulta pertinente retomar el planteo de Habermas¹⁸, para quien los ciudadanos se ven - y se verán cada vez más en el futuro - confrontados con cuestiones cuyo peso moral supera ampliamente las cuestiones políticas tradicionales. Para ilustrar este alto

17 Un análisis de la articulación entre racionalidad y respuestas emocionales en el comportamiento político puede encontrarse en el libro de Manuel Castells. *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza Editorial, 2009, Cap. 3.

18 J. Habermas. *L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme libéral?*. París, Gallimard. 2002.

nivel de exigencias, se suelen mencionar los debates sobre la manipulación genética, el cuidado del medio ambiente, la gestación y el manejo de las crisis económico-financieras recientes o los temas vinculados a la salud (SIDA, drogas, gripe A, etc.). Estamos, según Habermas, ante la necesidad de moralizar la especie humana. Esta tarea excede obviamente las posibilidades de la educación escolar. Sin embargo, permite colocar la acción de la escuela en el marco de un proceso más amplio, de construcción de sentido socialmente compartido. Al respecto, es necesario asumir que hemos construido una tradición histórica paradójica. Los discursos educativos que más enfatizaron el ideal de justicia social fueron los que subestimaron la importancia de la escuela en la ruptura del determinismo social del aprendizaje. El reproductivismo y las pedagogías críticas tendieron a identificar el proceso de enseñanza aprendizaje con las relaciones de dominación. Se subestimaron los efectos sociales de la democratización de la educación y se ideologizaron tanto los contenidos como las modalidades de relación entre docentes y alumnos. Sin duda alguna, estos análisis se apoyaron en factores objetivos propios del funcionamiento del sistema educativo en el contexto del capitalismo y la sociedad moderna, pero es preciso asumir la necesidad de revisar su significado.

Al respecto, me parece importante recordar aquí los resultados de algunos análisis empíricos sobre el impacto de las políticas de democratización educativa. E. Maurin¹⁹ ofreció recientemente una visión de este impacto en Francia y otros países europeos que muestra la complejidad de los efectos de la expansión de la cobertura escolar. En síntesis y para los efectos de nuestro análisis, esos resultados indican que hoy más que nunca el resultado escolar define la trayectoria social de las personas. Esta centralidad de la educación explica algunos comportamientos -particularmente de los sectores sociales más favorecidos - para diferenciarse del resto a través de la privatización y la segmentación de los circuitos de escolaridad. Lo que está claro a través de estos estudios es que el éxito o el fracaso

19 Maurin, Eric. *La peur du déclassement; Une sociologie des récessions*. Paris, Seuil, La République des Idées. 2009.

escolar hoy son un factor crucial en la vida de las personas. El gran interrogante es el que se refiere a cómo se traduce esta centralidad de la educación con respecto a la justicia social, en la subjetividad de los actores del proceso pedagógico.

III. ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN MÁS JUSTA

Concebir a la educación como la variable clave en la construcción de sociedades más justas implica superar el escepticismo con el cual se ha percibido su papel, particularmente en las últimas décadas. Pero esta resignificación del papel de la educación no puede apoyarse en las mismas promesas del pasado, ni desde el punto de vista del contenido ni desde las estrategias de acción. Articular educación y sociedad justa supone superar el escepticismo pero también su contrapartida natural, la visión angelical según la cual la educación es la responsable de la equidad social.

El gran desafío, como ya fue dicho, consiste en superar el determinismo social de los resultados de aprendizaje. Dicho determinismo está asociado al peso de las condiciones materiales de vida de los alumnos que, desde un punto de vista renovado teóricamente, pueden ser definidas a través del concepto de condiciones de educabilidad²⁰. La

²⁰ Un primer planteo de este concepto puede verse en Juan Carlos Tedesco, Opiniones sobre política educativa. Buenos Aires, Granica,

introducción de este concepto puede ser analizada desde dos perspectivas aparentemente contradictorias pero profundamente articuladas. Por un lado, las condiciones de educabilidad se refieren al comportamiento de las principales variables económicas y sociales. Desde este punto de vista, el concepto permite apreciar los severos límites que tienen las propuestas educativas para superar las situaciones de pobreza y exclusión. Pero por el otro, el conocimiento de las condiciones de educabilidad en la cual se encuentran los alumnos es la base para desarrollar estrategias exitosas. Esta tensión entre el escepticismo impuesto por las condiciones sociales y el voluntarismo de la acción pedagógica es la que debemos enfrentar tanto en términos teóricos como políticos.

Poner de relieve los límites que las condiciones materiales de vida imponen a la acción educativa supone, en primer lugar, asumir el significado que tienen las condiciones de pobreza y de indigencia en las cuales viven porcentajes importantes de la población, particularmente en los países de América Latina.²¹ El impacto de estas condiciones materiales de vida sobre el desarrollo cognitivo ha sido diagnosticado en repetidas ocasiones y no puede ser subestimado. Insistir en la importancia de las condiciones de educabilidad permite superar las visiones ingenuas, que suponen que es posible lograr buenos resultados educativos sin intervenir en las bases estructurales por las cuales se generan la pobreza y la exclusión. El optimismo pedagógico - sostenido también por algunos enfoques económicos - según el cual la educación sería la responsable de la equidad social reduce la presión social por niveles básicos de equidad, condición necesaria para que sea posible la tarea educativa. Sería interesante abrir la discusión sobre cómo se definen esos niveles básicos de equidad o, dicho en términos ético-políticos, cómo establecer la línea entre lo socialmente

2005, pp.137-139. El reciente estudio de X. Bonal y A. Tarabini. Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad. Barcelona, Miño y Dávila, 2010, aporta nuevos elementos teóricos y empíricos sobre el tema.

²¹ Por ejemplo, los datos para países de América Latina indican que los porcentajes de niños que viven en situación de hacinamiento crítico van desde el 20% en Uruguay a más del 60% en Bolivia, Guatemala y Nicaragua. La mal nutrición medida por talla alcanza porcentajes menores al 5% en Argentina, Cuba y Chile, pero supera el 20% en Guatemala, Bolivia, Ecuador, Honduras, Nicaragua y Perú.

tolerable y lo no tolerable. La definición de estos niveles sólo puede ser establecida en cada contexto social determinado. El desafío, en consecuencia, consiste en definir qué es lo básico para desempeñarse en esta sociedad y cuáles son las condiciones indispensables para que ese nivel de conocimientos, aptitudes, habilidades, etc., sea adquirido²².

En segundo lugar, los límites que las condiciones materiales de vida imponen a la acción educativa permiten superar el aislamiento “sectorial” de las políticas, para colocarlas en el marco de un proyecto de sociedad. La experiencia internacional indica, al respecto, que para lograr éxito educativo de nivel macro social y no meramente individual, es necesario acompañar las estrategias educativas con políticas de justicia social en el ámbito de la distribución de la riqueza.

Pero además de esta dimensión estructural, es preciso poner de relieve la importancia de las variables culturales y los cambios en las agencias de socialización. Al respecto, debemos reconocer que la necesidad de dotar de contenidos socializadores socialmente significativos a la escuela no puede ser concebida contra los otros espacios de socialización que han aparecido y compiten con ella, particularmente la televisión y el conjunto de dispositivos

22 César Coll ha planteado recientemente este tema, distinguiendo lo básico “deseable” de lo básico “imprescindible”. Ver C. Coll, “Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas”, en Pensamiento Iberoamericano, Madrid, n° 7, 2da. Época, 2010.

que se desarrollan alrededor del uso de las tecnologías de la información. El desafío es utilizar esos dispositivos cubriendo el déficit de sentido con el cual suelen operar ya sea por la ausencia de adultos o por la propia dinámica de estos medios, basada en la lógica de la satisfacción de las demandas²³.

Tomando estas dos líneas de análisis, la segunda sección de este trabajo estará destinada a discutir cinco puntos, que permiten sintetizar líneas de acción de probada fertilidad o de necesaria indagación, para construir una estrategia integral que defina la acción educativa del mediano plazo. Ellas combinan acciones referidas a contenidos curriculares, actores sociales, mecanismos institucionales y factores estructurales. En las últimas décadas hemos aprendido que el cambio educativo, para ser efectivo, tiene que ser sistémico. Pero sistémico no significa simultáneo. Las estrategias consisten, precisamente, en definir secuencias de acción y la experiencia internacional demuestra que no existen secuencias de validez universal. La presentación de estos puntos no implica, en consecuencia, ningún orden de prioridades. Sólo significa que sea cual sea el orden que se adopte, estos puntos deben estar presentes en las estrategias para la construcción de una educación más justa.

III.1. COMENZAR LO MÁS TEMPRANO POSIBLE: PRIORIDAD A LA EDUCACIÓN INICIAL

Los análisis acerca del proceso de reproducción de las desigualdades coinciden en señalar que para romper el círculo vicioso de padres pobres-hijos pobres, es fundamental intervenir en el momento donde se produce la formación básica del capital cognitivo de las personas. Existen numerosas evidencias que indican el escaso poder compensador de las desigualdades que tiene la educación formal, si interviene una vez que las desigualdades ya han sido creadas.

23 Dominique Wolton. Internet et après?. Une théorie critique des nouveaux médias. Paris, Flammarion, 1999.

En la experiencia de los países europeos se puede apreciar que los mejores índices de equidad social se registran en los países escandinavos, que se caracterizan precisamente por sus políticas familiares. Dichas políticas permiten a las madres tener acceso al mercado de trabajo mientras los hijos son atendidos desde muy temprano por instituciones de cuidado infantil²⁴. Las informaciones disponibles sobre movilidad intergeneracional en países desarrollados indican que, en el largo plazo, no se han producido modificaciones importantes en términos de reproducción hereditaria de la estructura social, con la excepción de los países nórdicos, donde la pobreza infantil es prácticamente inexistente. En este sentido, es importante destacar que resulta mucho más importante el capital social y cultural de las familias que su nivel de ingresos²⁵. Las políticas al respecto deberían, por ello, atacar las desigualdades en términos de recursos culturales disponibles en las familias, que permitan mejorar las condiciones con las cuales los alumnos ingresan en la escuela. Estas condiciones se refieren a dos tipos de factores distintos: (a) un desarrollo cognitivo básico, que se produce en los primeros años de vida y está vinculado a una sana estimulación afectiva, buena alimentación y

24 Un muy interesante trabajo que demuestra la importancia de la atención temprana puede verse en G. Esping-Andersen. "Against Social Inheritance", en *Progressive Futures; New Ideas for the Centre-Left*. London, Policy Network, 2003. También G. Esping-Andersen avec Bruno Palier. *Trois leçons sur l'État-providence*. Paris, Seuil-La République des Idées. 2008.

25 Ver G.Esping-Andersen, op. cit. pp. 145-146.

condiciones sanitarias adecuadas, y (b) una socialización primaria adecuada por el contacto con adultos significativos, mediante la cual se adquiere un marco normativo básico que permite incorporarse a una institución especializada distinta a la familia, como la escuela.

Las condiciones estructurales de los países más pobres son sustancialmente diferentes a la de los países desarrollados y mucho más aun, a la de los países escandinavos. Al respecto, es preciso recordar que en estos países, la expansión de la oferta de educación inicial estuvo provocada en gran medida por la incorporación de la mujer al trabajo asalariado. En los países pobres, en cambio, la incorporación al trabajo asalariado es más débil. Las mujeres y las madres de los sectores más desfavorecidos se incorporan a empleos precarios, del sector informal, desde donde es más difícil ejercer demandas de servicios de atención a los hijos²⁶. El trabajo asalariado tiene mayores probabilidades de generar demandas por cuidados y educación para la primera infancia, lo cual no significa que las madres que trabajan en actividades no-asalariadas tengan menos necesidad de que sus hijos sean atendidos. La necesidad es la misma o aun mayor, pero es probable que esa necesidad no se transforme en demanda por parte de los actores involucrados y no sea percibida como demanda por los poderes públicos.

La distinción entre necesidades y demandas es fundamental. Ya se ha dicho con respecto a otros temas, que si las políticas públicas se reducen a satisfacer demandas, lo más probable es que la situación no cambie, ya que la capacidad de demanda está desigualmente distribuida. Este tema es particularmente importante en esta etapa del desarrollo de las personas, donde las demandas y las decisiones familiares de inversión las realizan los adultos. La complejidad del problema aumenta porque uno de los rasgos de la situación de los hijos pequeños en contextos de pobreza y exclusión es la ausencia de adultos significativos. Algunos estudios al respecto indican que la ausencia de adultos produce al

26 PNUD. Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. San José de Costa Rica, PNUD, 2010.

menos tres tipos diferentes de problemas: los niños pequeños se quedan solos o al cuidado de otros niños en edad escolar, los niños son llevados al lugar de trabajo de los padres o son dejados al cuidado de adultos sin ninguna preparación para esa tarea²⁷.

A partir de este somero diagnóstico, es posible postular que las políticas y estrategias de educación inicial deben considerar la significativa heterogeneidad de contextos tanto sociales y económicos como culturales. Es ilusorio pensar que las políticas y estrategias de los países desarrollados se puedan transferir a los países en desarrollo, al menos en un futuro próximo, ya que las limitaciones institucionales y de recursos son muy importantes. Pero lo que es necesario asumir es la prioridad que las políticas educativas deben otorgar a la educación inicial. En el mediano y largo plazo, sólo con estrategias destinadas a crear condiciones de igualdad en los primeros años de vida, será posible alcanzar niveles dignos de equidad en la vida adulta.

27 UNESCO. Políticas para a primeira infancia: notas sobre experiencias internacionais. Brasília, UNESCO, 2005.

“...LAS POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN INICIAL DEBEN CONSIDERAR LA SIGNIFICATIVA HETEROGENEIDAD DE CONTEXTOS TANTO SOCIALES Y ECONÓMICOS COMO CULTURALES”.

Los avances en este terreno son muy importantes. Desde el punto de vista normativo se ha declarado la obligatoriedad de la educación a partir de 3, 4 ó 5 años según los países. En varios casos, las leyes declaran la obligación para el Estado de garantizar una oferta pública de educación inicial, pero no la obligatoriedad para la familia. La cobertura ha aumentado en forma significativa aunque con niveles muy elevados de desigualdad en la calidad de la oferta. En todo caso, asumida políticamente la prioridad a la educación inicial, existe consenso en reconocer la vigencia de algunos principios fundamentales. El primero de ellos es atender el bienestar y desarrollo integral del niño o niña, independientemente del contexto institucional en el cual se desarrolle el programa. Desde este punto de vista, todos los programas deben atender la dimensión educativa, sanitaria y nutricional, sin importar de qué ministerio dependen²⁸. El niño/a puede pasar de un programa a otro en su evolución, pero es fundamental garantizar la continuidad e integralidad pedagógica de los programas. Esto supone un máximo de coordinación posible. La integralidad de los programas incluye también lo que podríamos llamar la dimensión subjetiva del desarrollo. Desde este punto de vista, la presencia de adultos significativos es fundamental. Las estrategias al respecto aluden al trabajo con los padres y con el personal docente de estos programas. Las tareas

28 UNESCO, op. cit. Ver también Yoshie Kaga, John Bennett, Peter Moss. Caring and Learning Together. A cross-national study of integration of early-childhood care and education within education. Paris, UNESCO, 2010.

vinculadas a la educación de los padres no resuelven el problema de su ausencia, pero pueden hacer más eficiente el tiempo en el cual están presentes.

Pero además de los padres, es necesario considerar a los otros adultos. Más adelante, en el apartado dedicado a las políticas de subjetividad, haremos referencia al papel de los adultos en el desarrollo de la capacidad de generar aspiraciones y proyectos de vida.²⁹ Estas observaciones apuntan a que las políticas públicas de educación inicial deben incluir la promoción de contactos con personas de otros niveles socioculturales. Promover este tipo de encuentros para cerrar las brechas sociales que existen en términos socioculturales ha demostrado tener efectos muy positivos. Al respecto, se pueden mencionar encuentros con líderes comunitarios, con especialistas y profesionales de diferentes campos, artistas, deportistas, etc., que traduzcan la intención de incluir la expansión de su rol cultural, en la definición del papel compensador de las escuelas.

III. 2. LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

La actual situación de los docentes parece definida por una paradoja de vigencia casi universal. Por un lado, se reconoce que la calidad de la educación depende de la calidad de los docentes y, por el otro, se aplican medidas

que provocan un profundo proceso de desprestigio de la profesión docente, asociado a la desmoralización, al creciente corporativismo de sus organizaciones gremiales y a la debilidad de sus saberes profesionales. La literatura sobre este tema da cuenta de la importancia de distintos factores en la explicación de estos fenómenos, cuyo peso específico cambia según los contextos. En los países de rápida expansión educativa, la masificación de la profesión docente suele ser evocada como factor importante a la hora de explicar procesos de desprofesionalización y deterioro de las condiciones de trabajo, particularmente del salario. El empleo docente ya es, en muchos países, el principal sector dentro del empleo público y la tendencia es que siga aumentando, particularmente en los niveles que sufren mayores niveles de expansión de la cobertura: inicial, secundaria y superior. Entre las múltiples consecuencias de este fenómeno, es importante destacar la ruptura de la homogeneidad cultural y de las condiciones de trabajo del sector docente que, en todos los casos, afecta a colectivos muy numerosos.

Asociado a la masificación, se pueden apreciar cambios importantes en la composición social del magisterio. Tradicionalmente, la docencia fue casi la única posibilidad de carrera y empleo para mujeres de sectores sociales medios y altos que buscaban un desarrollo profesional. La incorporación de la mujer a una gran variedad de sectores del mercado laboral provocó un cambio significativo en la elección de la docencia. Estudios llevados a cabo en distintas regiones muestran como rasgo común el hecho que la elección de la carrera docente se lleva a cabo entre jóvenes de bajo desempeño académico en la escuela secundaria, que han intentado sin éxito alguna otra carrera o que estudian magisterio en paralelo a otra carrera más prestigiosa y abandonan la docencia cuando pueden ejercer otra profesión.

Pero además de estos factores objetivos, el deterioro de la profesión docente está asociado a variables culturales vinculadas a la aparición de nuevos agentes de socialización y a los cambios en los procesos de transmisión cultural que se han producido en la sociedad. Con respecto a los agentes de socialización, el primer impacto significativo lo produjo la expansión de los medios de comunicación de masas, particularmente la televisión. La cultura escolar basada en el libro y en el manejo de la lengua escrita comenzó a competir con la

29 PNUD, op. cit. pág. 82.

imagen y la pantalla. Más recientemente, las tecnologías de la comunicación, con su enorme potencial para acumular y transmitir información, colocaron a la escuela y a los docentes en un lugar subalterno desde el punto de vista de su dinamismo para transmitir informaciones y conocimientos socialmente significativos. Estos cambios tecnológicos fueron concomitantes con un proceso de crisis general de la autoridad de los adultos para transmitir contenidos culturales. Los clásicos estudios de Margaret Mead³⁰ a comienzos de la década de 1970 sobre este tema, fueron una lúcida anticipación de lo que hoy se percibe como rasgo fundamental de la cultura del nuevo capitalismo: concentración en el presente, desaparición de la distinción entre adultos y no-adultos, déficit de sentido para dar significado a la transmisión intergeneracional. La literatura sobre el “malestar docente”³¹ da cuenta de estos fenómenos y de su impacto en las representaciones sociales acerca de la profesión docente pero también en las representaciones que los docentes tienen de sí mismos y de su ejercicio profesional³².

Pero además de estos factores relativamente conocidos y aceptados, recientemente se han agregado algunas

hipótesis más controversiales, que desafían conceptos generalmente admitidos como válidos en los discursos pedagógicos. Desde hace ya algunos años comenzó a discutirse el vínculo entre desempeño docente y resultados de aprendizaje de los alumnos. Si bien ya se ha superado la visión que atribuía a los docentes la “culpa” por los malos resultados de los alumnos, es innegable que existe una fuerte preocupación por las dificultades que existen para incorporar mayores niveles de responsabilidad por los resultados en el desempeño profesional de los docentes³³. Sólo como ejemplo, nos parece interesante citar dos datos que muestran las formas que adquieren estas rupturas de los vínculos tradicionales entre docentes y alumnos. El primero de ellos es el que proporciona una encuesta que se realiza anualmente a los futuros docentes de Francia, donde se les pregunta si creen que todos los alumnos pueden aprender. Los datos indican que crece regularmente la proporción de respuestas negativas. Cada vez son más numerosos los docentes que ingresan a la profesión con bajos niveles de confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos³⁴. El segundo dato lo brinda el reciente Informe ya citado sobre Desarrollo Humano en América Latina preparado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Una de las consultas realizadas para ese estudio intenta identificar quiénes son los actores sociales más influyentes en la definición de expectativas de futuro de los jóvenes. Los docentes están en uno de los lugares más bajos de la escala, en comparación con los familiares, los amigos y la propia experiencia de vida³⁵.

En síntesis, estamos ante docentes con bajos niveles de confianza en la capacidad de aprendizaje de sus alumnos (particularmente de los que provienen de familias más pobres) y

30 Margaret Mead. *Cultura y compromiso; El mensaje de la nueva generación*. Barcelona, Gedisa, 1997.

31 José M. Esteve. *El malestar docente*. Barcelona, Paidós, 1994.

32 Emilio Tenti Fanfani (comp.). *El oficio de docente; Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2006.

33 A “contracorriente” de esta tendencia, en los EEUU se ha vuelto a poner en debate el “pago por resultados” a los docentes. Paradójicamente, ha sido la administración del presidente Obama la que ha tomado esta iniciativa, que es objeto de intenso debate político y académico.

34 La encuesta efectuada en Francia sobre los egresados de los IUFM mostró que el 54% de los entrevistados en 2001 estimaba que el éxito de todos los alumnos es un objetivo que no puede ser alcanzado. En la encuesta del 2004, ese porcentaje subió al 62%. Lo mismo sucede con la creencia en que el éxito escolar es factor de movilidad social. Ver *Liberation*, París, 1º juin, 2004

35 PNUD, op. cit.

alumnos que elaboran sus proyectos de vida en base a mensajes de otros agentes o actores sociales. Obviamente, esta es una visión que oculta la existencia de una gama muy diversa de situaciones, tanto institucionales como personales, pero debemos admitir, sin embargo, que la figura del docente ha perdido su carácter “sagrado” y hoy es motivo de discusión social, como la de cualquier otro profesional.



Como contrapartida de estos fenómenos, los estudios sobre escuelas o docentes exitosos, particularmente los que se desempeñan en contextos sociales desfavorables,

muestran la importancia crucial que asumen un conjunto de variables inmateriales, tales como la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, la existencia de un proyecto o de una idea clara del sentido de la acción docente, el compromiso y la responsabilidad por los resultados, el trabajo en equipo y el clima institucional³⁶. Estos mismos estudios, sin embargo, también proporcionan evidencias claras acerca de las dificultades que existen para encontrar candidatos que reúnan esas características cuando se pretenden llevar esas experiencias a escalas más amplias.³⁷

La relevancia de estos factores en la explicación de la efectividad docente conduce a una revisión crítica acerca de la pertinencia de buena parte del saber pedagógico. Muchos estudios recientes ponen de relieve la disociación que existe entre los postulados teóricos y las prácticas de enseñanza. Al respecto, es importante mencionar uno de los resultados más interesantes del Informe Talis (Estudio Internacional sobre enseñanza y aprendizaje) llevado a cabo por la OCDE en 23 países³⁸. Dicho estudio muestra que si bien en el plano de las teorías predomina entre los docentes el enfoque “constructivista” basado en la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje, cuando se analizan las prácticas reales en el aula, los docentes utilizan preferentemente los enfoques tradicionales.

36 Ver, por ejemplo, A. Marchesi y R. Martínez Arias. Escuelas de éxito en España. Sugerencias e interrogantes a partir del informe PISA 2003. Documento básico, XXI Semana Monográfica de la Educación. Fundación Santillana, 2006.

37 Terigi, Flavia (Coordinadora). Segmentación urbana y educación en América Latina; el reto de la inclusión escolar. Madrid, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009. En este trabajo se analizan programas llevados a cabo en Argentina, México, Colombia, Uruguay, El Salvador. Dichos programas tienen una serie de expectativas con respecto al desempeño docente - compromiso con el aprendizaje, manejo de distintas estrategias didácticas, confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos que viven en condiciones de vulnerabilidad, capacidad de vincularse con las familias, etc. - muy difíciles de encontrar entre los candidatos. Ante la ausencia de candidatos, los programas tuvieron que adoptar estrategias alternativas: reclutar estudiantes de magisterio, estudiantes universitarios, jóvenes que terminaron su escolaridad básica pero que abandonaron sus estudios por razones económicas, etc.

38 OCDE. Informe Talis; La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Madrid, OCDE-Santillana, 2009.

La docencia debe ser una de las pocas profesiones, tal vez la única, donde existe una distancia tan significativa entre los contenidos de la formación y las exigencias para el desempeño. Las explicaciones que intentan dar cuenta de este fenómeno giran habitualmente alrededor de la hipótesis según la cual esta disociación está asociada a las limitaciones de los sistemas educativos para incorporar prácticas pedagógicas participativas. Más recientemente, en cambio, han comenzado a postularse explicaciones que interpelan a las teorías y a su escasa fertilidad para inspirar prácticas pedagógicas efectivas en sistemas institucionales complejos y masivos. La discusión de este fenómeno está promoviendo el desarrollo de visiones muy escépticas acerca del saber pedagógico. Al respecto, vale la pena recordar una vez más el diálogo de G. Steiner y C. Ladjali, profesora de filosofía de un colegio secundario francés³⁹. En un momento del diálogo, la profesora menciona sus dificultades para manejar técnicas pedagógicas que permitan obtener buenos resultados con jóvenes de barrios pobres de París a pesar de que jamás había podido tener acceso a tantos libros de pedagogía, cursos de formación y materiales didácticos como en los últimos años. Frente a esta declaración de impotencia pedagógica, Steiner recuerda la famosa frase de Goethe: “El que sabe hacer, hace. El que no sabe hacer, enseña” y luego agrega, como contribución propia a esta visión

39 G. Steiner et C. Ladjali. *Eloge de la transmission. Le maitre et l'élève*. Paris, A. Michel, 2003.

denigratoria de la producción científica en el campo de la pedagogía: “El que no sabe enseñar, escribe manuales de pedagogía”.

“LA DOCENCIA DEBE SER UNA DE LAS POCAS PROFESIONES, TAL VEZ LA ÚNICA, DONDE EXISTE UNA DISTANCIA TAN SIGNIFICATIVA ENTRE LOS CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN Y LAS EXIGENCIAS PARA EL DESEMPEÑO”.

¿Qué ha pasado para que un intelectual de la talla de George Steiner tenga tal opinión de una disciplina que tiene más de un siglo de desarrollo científico, que ocupa a una considerable masa de recursos humanos y financieros y que orienta una de las áreas más importantes del desarrollo social?.

Explicar este fenómeno excede las posibilidades y los objetivos de este trabajo, pero es necesario, al menos, postular algunas hipótesis que permitan ampliar la mirada y superar este estadio donde predomina la lógica de la acusación y la defensa. Al respecto, prestar atención a la disociación que se ha producido entre teoría pedagógica y práctica de la enseñanza, permite comprender las razones por las cuales sectores cada vez más numerosos de docentes señalan que los aprendizajes más importantes para su carrera profesional los hicieron en el propio trabajo y no en la formación inicial o en los cursos de capacitación de la formación en servicio. Los docentes tienden a identificar la teoría pedagógica con principios abstractos de escasa vigencia o aplicación en las condiciones reales en las cuales ellos desarrollan su actividad. Se estaría creando un escenario dual donde, por un lado, es posible identificar prácticas empíricas eficaces, pero sin un soporte

teórico que justifique esa eficacia y permita transferir los resultados y, por el otro, las universidades y centros de investigación pedagógica que avanzan en la construcción de teorías que, al no ser aplicadas en la realidad, se empobrecen en su propio desarrollo teórico.

No parece casual, por ello, que hoy tengan tanto éxito algunos análisis que reivindican el papel tradicional de los maestros en la determinación de los destinos vitales de las personas. Mientras los análisis sobre la escuela marcan el fin de las visiones “nostálgicas” basadas en el modelo del sacerdocio, del apostolado o del funcionario del Estado para referirse al docente, visiones más literarias de la escuela vuelven a reivindicar esta figura y a movilizar afectivamente tanto a los educadores como a las familias.

Dos referencias sobre este punto pueden ilustrar lo que estamos sosteniendo. La primera de ellas es la obra de George Steiner, *Lecciones de los Maestros*⁴⁰, donde traza una visión histórica de los modelos de relación maestro-alumno, y pone el énfasis en las consecuencias negativas que puede tener el trabajo de un maestro no responsable del impacto de su tarea.

En palabras de Steiner, “Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un Maestro invade,

irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir. Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza. La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado. Disminuye al alumno, reduce a la gris inanidad el motivo que se presenta. Instila en la sensibilidad del niño o del adulto el más corrosivo de los ácidos, el aburrimiento, el gas metano del hastío. Millones de personas han matado las matemáticas, la poesía, el pensamiento lógico con una enseñanza muerta y la vengativa mediocridad, acaso subconsciente, de unos pedagogos frustrados. Las estampas de Moliere son implacables.”⁴¹

La segunda referencia la ofrece, en términos diferentes, el libro de Daniel Pennac⁴², que pone de manifiesto el carácter “salvador” que puede tener el maestro, particularmente con los alumnos de bajo desempeño académico. La pregunta de Pennac es ¿a quién salvamos?, ¿Quién se acuerda de nosotros y nos identifica como importantes en su vida por alguna razón? Ya Albert Camus había dado un testimonio en este mismo sentido, sobre el papel que tuvo su maestro en la determinación de su destino personal. Pero lo importante de estos testimonios es el acento en los niveles de compromiso del docente con su tarea. La gran pregunta que tenemos por delante es cómo recuperar esos niveles de compromiso en el marco de las actuales condiciones y contextos sociales y culturales.

Una línea de reflexión para intentar responder a esta pregunta es la que se deriva de los análisis acerca del desafío de enseñar el oficio de aprender. La base de estas reflexiones se ubican en los pronósticos acerca de la importancia creciente que asumirá la función de aprender a aprender en la educación del futuro, provocada por la significativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimientos y la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información. Ya ha sido dicho reiteradamente que los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación en las escuelas o universidades no

40 George Steiner. *Lecciones de los maestros*. Madrid, Ediciones Siruela, 2003.

41 Op. Cit. Pág. 26

42 Daniel Pennac. *Mal de escuela*. Barcelona, Mondadori, 2008.

permitirán a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida. Pero ¿en qué consiste el oficio de aprender? Al respecto, es interesante constatar que los autores que están intentando producir resultados que permitan responder a esta pregunta, utilizan la analogía con los modelos de enseñanza-aprendizaje tradicional de los oficios, basado en la relación entre el experto y el novicio, y del taller artesanal como tipo ideal de organización del trabajo.

En el proceso clásico de aprendizaje de determinados oficios, el procedimiento utilizado por el maestro es visible y observable. El maestro muestra cómo se hacen las cosas. En el aprendizaje escolar, en cambio, estos procedimientos están ocultos y el maestro debe ser capaz de exteriorizar un proceso mental generalmente implícito. En la pareja “experto-novicio”, el papel del docente se define como el de un “acompañante cognitivo”. El “acompañante cognitivo” debe, por ello, desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego - poco a poco - ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos⁴³. En síntesis, pasar del estado de novicio al

43 Goery Delacôte. Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica. Barcelona, Gedisa, 1997.

estado de experto consiste en incorporar las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas.

El concepto de “acompañante cognitivo” permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como modelo. La modelización del docente consistiría, de acuerdo a este enfoque, en poner de manifiesto la forma cómo un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito⁴⁴. Desde este punto de vista, es posible explicar el valor de algunas operaciones cognitivas tradicionales, tales como la memorización, la repetición o la copia. Esas operaciones son pedagógicamente negativas si no comprendemos el lugar que ocupan en el proceso de aprender, si son ejecutadas como fines en sí mismo. Si el alumno comprende el sentido y el lugar de esas operaciones en el proceso complejo de dominar el oficio de aprender, su significado cambia sustancialmente. Los ejemplos más clásicos de este fenómeno son los vinculados con el aprendizaje de la música o el deporte, donde la repetición y los automatismos son fundamentales para poder ser creativos.

Por otra parte, desde el momento que la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una disciplina -la historia, por ejemplo- sino las operaciones que definen el trabajo del historiador, la dicotomía entre la enseñanza y el trabajo científico tiende a reducirse. Este enfoque implica, obviamente, un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, tanto por parte del profesor como de los alumnos y abre una serie muy importante de problemas para la formación inicial de los profesores, sus modalidades de trabajo pedagógico, sus criterios de evaluación y los materiales didácticos.

Pero este “modelo” de profesor no exterioriza sólo las operaciones cognitivas. El maestro artesano también transmite emociones con respecto al trabajo, fundamentalmente la pasión por la tarea bien realizada, la preocupación por el aprendizaje del alumno y el valor del

44 Idem, pág 159.

conocimiento. La recuperación del vínculo maestro-aprendiz ha sido recientemente el objeto de análisis de Richard Sennet⁴⁵ en su libro sobre el artesano y en ese análisis se destaca que la primera condición del trabajo artesanal es el compromiso. “El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso”⁴⁶.

Al respecto, Sennet nos recuerda que el mundo moderno tiene dos recetas para despertar el compromiso con el trabajo. Una es el imperativo moral de trabajar en bien de la comunidad. La otra receta recurre a la competencia: supone que competir con otros estimula el deseo de tener un buen rendimiento y, en lugar de la cohesión de la comunidad, promete recompensas individuales. Ambas recetas han demostrado ser problemáticas. El fracaso del imperativo moral encuentra sus ejemplos más notorios en la desmoralización de los trabajadores soviéticos. Allí, la falta de participación de los trabajadores en las decisiones actuó como factor de desmotivación muy fuerte. También la competencia pura y dura puede impedir el buen trabajo y deprimir a los trabajadores, al promover desempeños individuales en desmedro del equipo y de la competitividad grupal. El análisis de Sennet apunta a mostrar que el compromiso, en tanto imperativo moral, depende en gran medida de cómo se organiza el trabajo.

Desde este punto de vista, es interesante recuperar el concepto o la idea del taller como espacio social, productivo y, para nosotros, pedagógico.

En un espacio de ese tipo caben actividades muy diversas, que van desde la sociabilidad de compartir una taza de café o la información relativa al trabajo hasta el asesoramiento informal y el ejercicio de la autoridad. En el taller las cuestiones relativas a la autoridad se definen en función del dominio de las habilidades vinculadas al oficio. “En un taller, nos recuerda Sennet, las habilidades del maestro pueden valerle el derecho de mandar, y aprender de ellas y asimilarlas puede dignificar la obediencia del aprendiz o del oficial”⁴⁷. En el taller artesanal, corregir el error es una parte fundamental de la actividad y del aprendizaje, ya que a menudo es la reparación de las cosas lo que nos permite comprender su funcionamiento. El manejo de los instrumentos implica aprender a enfrentar situaciones de resistencia y de ambigüedad así como tener paciencia frente a la frustración. Las formas que adoptan las instrucciones en el taller también son muy importantes. Según los observadores, en el taller artesanal se destacan tres herramientas: la ilustración empática, que se identifica con las dificultades con que tropieza un principiante; la presentación del escenario, que coloca al aprendiz en una situación extraña y la instrucción mediante la metáfora, que alienta al aprendiz a imaginar un nuevo marco para lo que está haciendo. Por último, vale la pena recordar algunas de las cualidades de un buen artesano, que pueden ser útiles para definir al buen docente: el buen artesano comprende la importancia del esbozo al comienzo de su trabajo, cuando no tiene un conocimiento acabado de los detalles del objeto que desea construir; el buen artesano asigna valor a la contingencia, evita el perfeccionismo y aprende cuándo es el momento de parar. Más trabajo puede empeorar las cosas.

45 Richard Sennett. El artesano. Barcelona. Ed. Anagrama, 2009.

46 Op. Cit.p. 32

47 Op. Cit. Pág. 73

Al respecto, parece pertinente agregar que en las condiciones y exigencias actuales, el maestro artesano no puede ser concebido como un actor individual. La tarea exige trabajo en equipo, en procesos de largo plazo, que requieren un profesionalismo colectivo.

Postular estas líneas de reflexión y de acción sobre el cuerpo docente no significa, de ninguna manera, abandonar o subestimar la importancia de las estrategias habituales en este campo: mejorar las condiciones de trabajo, propiciar planes de carrera profesional y continuar con las acciones de formación requeridas por necesidades específicas de cada contexto.

N. de la R.: en el N° 21 de la revista digital e-Eccleston se incluirá la segunda parte del texto, en el que se desarrollan los ítems de la alfabetización científica y la formación ciudadana, la alfabetización digital universal y el desafío de las políticas de subjetividad, además de las palabras finales.

Agradecemos a Juan Carlos Tedesco por compartir este documento sobre el que basó su conferencia en el Congreso Perspectivas actuales sobre Educación y Primera Infancia: Nuevos Escenarios. ISPEI Sara C. de Eccleston, Buenos Aires, noviembre de 2014.

Juan Carlos Tedesco es licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Se ha desempeñado como profesor de Historia de la Educación en Universidades Nacionales; como Director del CRESALC (Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe), en Caracas (Venezuela), Director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), en Santiago (Chile), Director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, en Ginebra, Director de la sede regional del Instituto Internacional de Planificación de la Educación (UNESCO) en

*Buenos Aires. Fue Secretario de Educación de la República Argentina entre 2006 y 2007, Ministro de Educación de la República Argentina entre 2008 y 2009, y actualmente es Profesor-Investigador de la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Ha dictado cursos de postgrado en maestrías y doctorados, es profesor de la Universidad de San Andrés (Buenos Aires, Argentina) y es autor de numerosos artículos y libros. Entre ellos se destacan: *Educación y sociedad en Argentina: 1800-1945* (Buenos Aires, 1972); *El Proyecto Educativo Autoritario: Argentina 1976-82* (Buenos Aires, 1983); *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*, (Buenos Aires, 1995), en cooperación con E. Schiefelbein; *El Nuevo Pacto Educativo*, (Madrid, 1995). *Educación en la sociedad del conocimiento*. (Buenos Aires, 2000); *Educación y Justicia Social en América Latina*, (Buenos Aires, 2012). *Pedagogía y democratización de la Universidad*, (Buenos Aires, 2014).*

■ PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN
INFANTIL | ACCIÓN PEDAGÓGICA
INCLUSIVA | CONOCIMIENTOS
SIGNIFICATIVOS

LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA ACTUALIDAD: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

●●● POR: ANA MALAJOVICH

Hoy es por todos reconocido el derecho de los niños a acceder al conocimiento y por lo tanto la obligación de los Estados de ofrecer instancias donde puedan ejercer este derecho a la educación. Esta concepción fue una conquista social muy lenta que se inicia a fin del siglo XIX, a través de la militancia de numerosos educadores y dirigentes sociales

que bregaron por su reconocimiento. Aunque los jardines de infantes ya se encontraban incluidos en la Ley 1420 hubo que esperar más de un siglo para que se comenzara a efectivizar este derecho de los niños a gozar de educación desde su primera infancia.

“ASUMIR UNA PEDAGOGÍA INCLUSIVA NO ES SÓLO DAR INGRESO A TODOS, SINO, ADEMÁS, ASEGURARNOS QUE NO DESERTEN, QUE NO ABANDONEN PORQUE NUESTROS REQUISITOS, NUESTRAS ACTITUDES O NUESTRA FORMA DE ENSEÑANZA NO SON LAS ADECUADAS PARA LA POBLACIÓN REAL CON LA QUE ESTAMOS TRABAJANDO”.

Este proceso se inicia con una marca de nacimiento que estableció una fractura entre los servicios para los niños de los diferentes sectores sociales: para los hijos de las familias más pobres guarderías, instituciones asistenciales o filantrópicas y para los niños de los sectores medios y altos los jardines de infantes. Esta característica fundacional recién se comienza a revertir a finales de los años 90, pero aún conservamos sus huellas en la atención de los niños menores de 3 años.

La educación infantil ha modificado sus propósitos. Hoy se plantea enriquecer el desarrollo personal de los niños propiciando un proceso de construcción de su identidad, por medio de aprendizajes diversificados, realizados en situaciones de interacción con otros niños y adultos, que posibiliten la apropiación de los elementos de la cultura, a fin de permitirles su participación en la vida social

Estas transformaciones se ven además sostenidas por la producción científica actual que reconoce en los niños mayores capacidades de las que nos imaginábamos hace un par de años, y como producto de estas investigaciones, se ha comprobado el peso decisivo que asume el ambiente social y cultural para explicar el desarrollo. Es decir que la conducta humana no puede ser reducida a los aspectos genéticos. Las notables potencialidades de los niños y la mayor importancia que asumen los condicionantes del medio socio-cultural, para permitir su despliegue, nos exige replantearnos nuevamente qué oportunidades reales les estamos ofreciendo a los niños para desarrollar verdaderamente sus capacidades.

Desde estos presupuestos podemos pensar cuáles son los desafíos y posibilidades sobre los cuales es preciso reflexionar desde la educación inicial en nuestro país.

Algunas de estas cuestiones hacen referencia a:

1. Cómo construir una acción pedagógica inclusiva

2. Qué implica desarrollar una tarea educativa que asegure la adquisición de conocimientos significativos en nuestros alumnos y cómo favorecemos las oportunidades de juego en los niños.
3. Cómo organizar situaciones de enseñanza.

1) ¿QUÉ SIGNIFICA ASUMIR UNA ACCIÓN PEDAGÓGICA INCLUSIVA?

Tal como se señaló, el jardín de infantes ha sido desde su origen una institución de carácter urbano y al servicio de los sectores medios y altos de la población. Recién en los últimos 20 años se han incorporado los niños de los sectores más postergados de la sociedad. Hemos escolarizado a la casi totalidad de los niños de 5 años y ahora nos toca incorporar a todos los de 4, teniendo en cuenta la modificación de la Ley Nacional de Educación que se está discutiendo en el Congreso, que incluye además la universalización de la sala de 3 años. Tarea que demandará grandes esfuerzos ya que implicará nuevas construcciones pero por fin podremos contar con instituciones propias del nivel. Pero todavía tenemos una deuda mayúscula con los menores de 2 años... Estas deudas son responsabilidad de los gobiernos.

¿Pero qué nos demanda a nosotros como docentes?

La escuela se abre para que los niños concurren, pero pocas veces se preocupa por sus inasistencias. La escuela espera que los niños y sus familias se adapten a sus exigencias pero no las modifica para adecuarlas a las posibilidades de los chicos y de sus familias. Asumir una pedagogía inclusiva no es sólo dar ingreso a todos, sino, además, asegurarnos que no deserten, que no abandonen porque nuestros requisitos, nuestras actitudes o nuestra forma de enseñanza no son las adecuadas para la población real con la que estamos trabajando.

Hablamos del respeto al niño, pero respetar en sentido pleno supone respetar también su cultura de origen, su cultura de pertenencia, aspecto central para desarrollar su autoestima, la seguridad en sí mismo, y favorecer la conformación de su identidad. La cultura de

pertenencia nos permite a los sujetos humanos poseer los códigos básicos para otorgar significado al mundo. La valorización efectiva de las culturas de origen de los niños requiere que les demos entrada en el jardín, permitiendo que esas culturas, esos lenguajes, se expresen, tengan voz en el grupo, en la institución.

Es nuestra tarea la defensa de los derechos de los niños. Aunque la misma nos compromete a todos como sociedad, nos interpela en particular a nosotros como docentes que trabajamos con los niños que no pueden reclamarlos.

Estos son tiempos en los que hemos sido colonizados por una cultura que privilegia al individuo, el consumo, la eterna juventud, las relaciones a distancia, la imagen y que promueve por eso mismo un egocentrismo que se concentra en nuestros propios deseos adultos, con una gran despreocupación por las necesidades de la infancia, que muchas veces se traduce en maltrato infantil. Por lo que desde nuestro compromiso con la infancia tenemos que construir una corriente contracultural de cuidado, de mirada hacia los niños, de responsabilización. Ofreciendo desde el afecto y la confianza, desde el reconocimiento de sus capacidades, propuestas de enseñanza interesantes, tiempos de juego y disfrute.

2) ¿QUÉ IMPLICA DESARROLLAR UNA TAREA EDUCATIVA QUE ASEGURE LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS SIGNIFICATIVOS EN NUESTROS

ALUMNOS Y CÓMO FAVORECEMOS LAS OPORTUNIDADES DE JUEGO REAL EN LOS NIÑOS?

Acerca de la tarea educativa es preciso recordar que los últimos años han sido profundamente movilizadores para el nivel inicial. Al interior del mismo se gestó un movimiento de renovación que redefinió las funciones específicas del nivel, ampliando la concepción centrada en la mera adquisición de pautas y rutinas escolares. La especificación de los contenidos desde la mirada de los diferentes campos de conocimiento amplió los objetivos de socialización incorporando como función de la educación infantil el hacer accesible a los niños los elementos de la cultura. Con este planteo se busca enriquecer el desarrollo e inserción social, propiciando un proceso de construcción de la identidad en los niños, por medio de aprendizajes diversificados, realizados en situaciones de interacción, que permitan la apropiación de los contenidos de la cultura. Esto se conjuga con las diferentes investigaciones y producciones teóricas que establecieron la importancia de los aprendizajes específicos para los procesos de desarrollo y socialización del ser humano, resignificando el papel de los contenidos en estos procesos de aprendizaje.

El aprendizaje supone sucesivas reorganizaciones del conocimiento y este proceso, que tiene como protagonistas a los niños, sólo es posible cuando el docente presenta los contenidos asociados a prácticas sociales reales y de forma no simplificada.

Los diseños curriculares especifican una serie de conocimientos que los niños deben adquirir. Esto plantea la necesidad de su selección. Muchas de las pautas culturales y saberes socialmente constituidos son aprendidos en contacto directo o indirecto con las diversas actividades que se producen en las diferentes situaciones de convivencia social, en las que los niños participan en el ámbito familiar y cotidiano. Pero otros aprendizajes dependen de situaciones educativas creadas especialmente para que se constituyan. Por lo tanto el hecho de que los niños se escolaricen a diferentes edades e ingresen con tal diversidad de experiencias y conocimientos, obliga a las instituciones y a los docentes a tomar decisiones acerca de qué enseñar, a partir de conocer al grupo de niños reales.

Otro aspecto a considerar es que en el nivel inicial la mayoría de los contenidos que enseñamos aunque provengan en su formulación de los campos disciplinares, no suponen que enseñemos o nos interese enseñar esa área o disciplina. Para nosotros los contenidos son el medio por el cual los niños desarrollan sus capacidades, ampliando sus conocimientos acerca del mundo al que pertenecen. Los contenidos constituyen un instrumento para la comprensión de la realidad. Esto implica ofrecer nuevas situaciones que enriquezcan su universo conocido. Para poder comprender lo nuevo que les presentamos, necesariamente, tendrán que poder establecer relaciones con lo que ya saben, pero al mismo tiempo deberá desafiarlos a buscar nuevas respuestas.

“PARA NOSOTROS LOS CONTENIDOS SON EL MEDIO POR EL CUAL LOS NIÑOS DESARROLLAN SUS CAPACIDADES, AMPLIANDO SUS CONOCIMIENTOS ACERCA DEL MUNDO AL QUE PERTENECEN. LOS CONTENIDOS CONSTITUYEN UN INSTRUMENTO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD”.

Es decir que esta renovación en los contenidos obliga necesariamente a una renovación en la forma en que se enseñan. Si esto no se produce y, creemos que los conocimientos se transmiten de manera verbal, memorística, descontextualizada; corremos el riesgo de transformarlos en un conocimiento acabado, inmodificable y por lo tanto ajeno a los sujetos: maestros y chicos.

La forma en que se trasmite el contenido es esencial. Si el conocimiento es presentado como una visión absoluta y cerrada en sí misma, se impide a los niños interrogarse acerca del mismo, ya que sólo es posible incluirse en él desde la posesión o no de esa verdad absoluta, desconociendo que el aprendizaje es un proceso que obliga establecer relaciones y sentidos de manera siempre compleja y provisoria. Como bien señala Feldman (1999) “no se pueden interpretar los enunciados educativos sino es, en términos de la tradición en la que se inscriben” a lo que yo parafrasearía diciendo que no se pueden interpretar los resultados educativos sino en relación con la tradición en la cual estos se producen. Así el problema de la enseñanza es para nosotros un verdadero desafío de deconstrucción de prácticas arraigadas.

Tenemos que animarnos a romper con la tradición que nos lleva a creer que enseñar contenidos es dar clase de... Los contenidos no se adquieren porque el docente recite una información que generalmente los chicos ya poseen. Adquirir conocimiento supone poner en juego conocimientos previos y modificarlos a partir de una situación que posibilite analizar, cuestionar, rechazar, en suma comprender y transformar lo conocido.

Es decir que no basta la incorporación de contenidos significativos en las planificaciones docentes, si esa inclusión no ofrece las herramientas básicas para permitir un cambio en la conciencia de las instituciones desde dos instancias: desde la reformulación de las funciones de la educación inicial y desde la transformación de los modos en que este conocimiento es presentado a los alumnos.

Hoy existen suficientes desarrollos desde el campo de la didáctica que permiten afirmar que el aprendizaje es una construcción que se desarrolla a partir de la participación de los sujetos en prácticas culturalmente significativas, en interacción con los otros. Los objetos y

situaciones que se ofrecen deben representar un desafío que debe ser resuelto a partir de los conocimientos que ya posee el sujeto.

Estamos de acuerdo con que la enseñanza debe garantizar un tiempo de aprendizaje “creativo, integrador, gozoso, porque es un tiempo de producción y comunicación” (Carlos Cullen, 1997). Pero que el tiempo del aprendizaje deba ser gozoso y creativo no nos autoriza a afirmar que es siempre tiempo de juego. Como señala Brougère (1998) “...no sería razonable querer que toda actividad en el jardín fuera juego. Eso sería traicionar a la escuela, engañar al niño y desnaturalizar el juego”.

De tal manera que es preciso diferenciar el verdadero juego del resto de las actividades educativas, teniendo en cuenta que algunas de ellas y de acuerdo con los contenidos de los que se trate tendrán algunos elementos lúdicos aunque no sean juego en el verdadero sentido de la palabra.



El juego es una práctica social que se configura cuando los sujetos deciden convertirse en jugadores. Es su libre determinación de participar la que se pone en marcha creando la situación lúdica. Pero aunque ésta es una condición necesaria, no basta por sí misma, se requiere además tener tiempos y espacios a disposición, conocimiento de cómo jugar, compañeros con los que jugar, y a veces juguetes u objetos.

El nivel inicial tiene una función que cumplir, debe lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Pero además debe responder a las necesidades básicas de los niños entre las cuales se destaca el juego. Pero el juego, como actividad específica que supone compromiso, intencionalidad de los jugadores, riesgo, aventura, posibilidad de exploración, de fracaso sin graves consecuencias. Juego que debe encontrar en la dinámica cotidiana tiempos y espacios propios de desarrollo, y un docente que observe ese juego y que a partir del análisis de esa observación determine cómo y cuándo intervenir para enriquecer las posibilidades lúdicas de los chicos. Pero abogar por la presencia del juego no debe suponer que basta con que los chicos jueguen para cumplir con los objetivos del nivel.

Los chicos además tienen el derecho de aprender y los maestros deben organizar las situaciones didácticas adecuadas para que se produzcan esos aprendizajes. Y como dijimos anteriormente algunas de estas actividades tendrán un formato de juego, dado que la

estructura que el docente crea debe estar al servicio de los contenidos que debe enseñar. Y por supuesto organizará múltiples propuestas que no tendrán elementos lúdicos, sabiendo que algunas de ellas posteriormente permitirán desarrollar juegos, mientras que otras seguramente no.

Pero en cada una de las situaciones didácticas debe producirse desafíos, debe provocar esfuerzos. Resolverlos permitirá encontrar el placer de descubrir lo nuevo, el placer de haber adquirido nuevos conocimientos

3) CÓMO ORGANIZAR LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA. EL TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS

Una práctica arraigada en el nivel que tiene que ver con las tradiciones a transformar, se refiere a organizar las situaciones de enseñanza en grupo total o como actividad individual. Si bien es cierto que a partir de la renovación pedagógica producto de la influencia de las corrientes de la escuela nueva, se transformó la organización del trabajo didáctico, en especial a través de la distribución de los niños en rincones de juego, privilegiando la autonomía de los niños para elegir libremente el tipo de propuesta que desean realizar, esta modalidad quedó restringida a los períodos de lo que se llamó el juego-trabajo. Los textos de la época rescataron la importancia de las interacciones entre los chicos como generador de aprendizajes de aspectos sociales: comunicación, colaboración con los

otros, comprensión de los derechos de los demás, aceptación de normas, etc. Recién en los últimos veinte años es cuando la importancia de la interacción entre los niños comienza a analizarse desde su relevancia para el desarrollo del conocimiento. Hoy está suficientemente acreditado por la investigación -tanto psicológica como didáctica-, que la interacción social entre pares que disponen de saberes del mismo o diferente nivel es una fuente insustituible de avance en el proceso de construcción de conocimientos. La interacción entre niños favorece el desarrollo no solo de sus habilidades sociales, sino además las cognitivas. Una situación de interacción social que requiere que los sujetos coordinen entre sí sus acciones o que confronten sus diversos puntos de vista, puede producir la subsiguiente modificación de la estructuración cognitiva individual (Perret Clermont, 1984).

Tanto la confrontación entre respuestas antagónicas, como los acuerdos en la manera de concebir y/o resolver una situación permite una búsqueda más activa de una nueva solución ya sea por una ampliación del campo de acción o de su representación. En efecto, debido a la heterogeneidad en las respuestas verbales o de acción presentes, que el sujeto percibe sin dificultad, éste toma en cuenta la existencia de soluciones alternativas que le permiten de alguna forma un descentramiento en relación con su sistema de respuestas iniciales. Además, el otro par, puede proporcionar al sujeto elementos de reestructuración ya sea porque la respuesta del otro está apoyada en argumentos convincentes, o porque la respuesta del otro indica al sujeto las dimensiones que pueden intervenir en el establecimiento de nuevas variables a considerar para resolver la situación.

Para que la interacción entre grupos de niños posibilite avances en los procesos constructivos se requieren algunas condiciones a tener en cuenta. Entre ellas el grado de conocimiento de los chicos acerca de esta modalidad, - lo que obligará a organizar numerosas situaciones en las que los niños se irán apropiando de esta modalidad-; los contenidos a trabajar, ya que no todos los contenidos son factibles de ser enseñados de esta manera; el tipo de actividad que se trate y las posibilidades que la misma permita que los grupos se manejen de manera autónoma o no; y en particular la intervención de los docentes, colaborando para favorecer la interacción.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Este proceso de aprendizaje que le ofrecemos o deberíamos ofrecer a nuestros alumnos, también lo debemos transitar nosotros como docentes, es decir debemos aprender más acerca de los contenidos que enseñamos, pero también debemos saber más acerca del cómo enseñarlo y en ese proceso iremos produciendo sucesivas reorganizaciones de la tarea, compartiendo con los otros compañeros las dudas, los cuestionamientos, los problemas, pero siempre dispuestos a asumir nuestras dificultades y errores, porque como los chicos nosotros también aprendemos a partir de ellos.

Bibliografía citada:

Brougère Gilles (1998) Jogo e educacao. Porto Alegre. Artes Médicas.

Cullen Carlos (1997) Críticas de las razones de educar. Buenos Aires. Paidós

Feldman Daniel (1999) Ayudar a enseñar. Buenos Aires. Editorial Aique

Perret Clermont, (1984) La construcción de la inteligencia en la interacción social. Madrid. Visor.

Texto en el que se ha basado la ponencia de Ana Malajovich presentada en el "Congreso Perspectivas actuales sobre Educación y Primera Infancia: Nuevos Escenarios", Instituto Sara C de Eccleston, Buenos Aires noviembre de 2014.

Ana Malajovich es Profesora de Jardín de Infantes, Profesora en Ciencias de la Educación. (UBA) y Especialista en Investigación Científica.

Profesora titular de la cátedra de Didáctica del Nivel Inicial de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y de la Maestría de Educación Infantil de la misma Universidad.

Autora de numerosas publicaciones sobre didáctica del nivel inicial.

ESCUELA Y FAMILIA

●●● POR: GABRIEL BRENER

Se analizan las transformaciones que han transitado las familias y las escuelas así como los contextos en los que surgen esos cambios; y se reflexiona acerca de cómo lograr nuevas formas para dialogar y compartir, para aprender mutuamente

“LOS DESENCUENTROS ENTRE ESCUELA Y FAMILIA NO PUEDEN DESLIGARSE DE UNA SERIE DE TRANSFORMACIONES ECONÓMICAS, SOCIALES Y CULTURALES QUE HAN MODIFICADO SUSTANCIALMENTE NUESTRA SOCIEDAD”.

Familia y Escuela. Podríamos decir que nacieron juntas, al menos hay un tipo de familia y un tipo de escuela que solemos asociar rápidamente. Por un lado, aquello que llamamos familia nuclear, (padre proveedor/jefe, madre cuidadora de hijos y menesteres domésticos y los pequeños, mejor siempre “parejita”, uno con el camioncito y ella con su muñeca). Por otro lado, la escuela, pero más precisamente aquella que identificamos como parte de un sistema educativo, quizás es el más claro ejemplo de institución moderna al mismo tiempo que constructora de modernidad. Me refiero a la escuela como artífice de los Estados Nacionales atravesada por las coordenadas del capitalismo taylofordista como matriz de su organización del tiempo, espacio y quehaceres de la instrucción masiva.

También podríamos decir que hay una noción de infancia que es cómplice de esa relación fundacional entre familia y escuela, concibiendo al niño como un ser en miniatura, inacabado, que debe sujetarse y completarse. Es probable que al hacer referencia al pacto entre familia y escuela, se ponga de relieve una necesidad inaugural de hacerse cargo del control y disciplinamiento de los más bajitos, y que esta haya sido piedra angular de este matrimonio por conveniencia.

Podríamos sugerir que se trata de una relación más por necesidad que por convicción, signada por diversos modos de encuentros y desencuentros. Una alianza que persistió durante buena parte del siglo XX en la que cada cual se hacía cargo de su puerta para adentro y la otra parte permanecía relativamente tranquila con la sensación de continuidad de algo de lo propio en lo ajeno.

Los desencuentros entre escuela y familia no pueden desligarse de una serie de transformaciones económicas, sociales y culturales que han modificado sustancialmente nuestra sociedad. Cambios en las formas de vivir en familia, en la pluralidad de familias (monoparentales, ensambladas, de parejas homosexuales, etc.) pero especialmente cambios en el reconocimiento social de estas mutaciones.

La expansión y masificación de la escuela, en especial en la secundaria, contribuye a la aceleración y amplificación de diversos tipos de desencuentros. Expresa una paradoja que debemos resolver. Una escuela diseñada para una elite colisiona con otra que pretende incluir a todos los alumnos en edad de asistir, con el respaldo de una ley nacional de educación, la escuela como derecho social y la inclusión escolar como política Estado.

Un edificio, unos contenidos, unos profesores, y toda una cultura escolar en torno a un ideal de alumno que muchas veces no es el que ingresa por la puerta de las escuelas del siglo XXI, sino el que permanece en la cabeza (en los deseos, en los cálculos) de mucho adultos.

Hay una concepción clasemediera que persiste en el sentido común escolar, como lo deseable, lo esperable y patrón de medida excluyente. Invisibilizando, postergando, a veces estigmatizando otras manifestaciones culturales, en especial aquellas ligadas a los sectores populares.

Vale decir que hace un buen rato, o unas décadas que algo en esta relación se ha puesto muy difícil. Familia y escuela se necesitan mutuamente, pero se desconfían con la misma intensidad que se precisan. Pongámoslo en palabras de algunos docentes... La familia no nos apoya, Si ellos no ayudan nosotros no podemos, sin una familia bien constituida no se puede, con estos pibes no se puede, etc.... Es decir que, desde la escuela se pide (ruega) apoyo de los padres, pero cuando estos participan aparece una inmediata sensación de invasión. Cuando no están quisiéramos que nos acompañen y cuando están, no se estarán metiendo mucho?

“FAMILIA Y ESCUELA SE NECESITAN MUTUAMENTE, PERO SE DESCONFÍAN CON LA MISMA INTENSIDAD QUE SE PRECISAN”.

Hagamos un ejercicio mental. Saquemos dos fotos, frente a una calificación negativa de un chico o un problema con las normas. Una en la década del 60 del siglo pasado y otra más actual:

- Si te lo puso tu maestro tendrá sus razones, y luego las penitencias, castigos y reprimendas!!
- Quien es y dónde está ese tipo que lo voy a buscar!!



Es interesante destacar una cuestión, un punto de inflexión en esta relación. En los meses posteriores a la crisis que vivimos en 2001, la escuela fue de los muy pocos espacios públicos que permaneció de puertas abiertas a la sociedad. Y en esta exposición, frente a tantos malestares y padecimientos de la sociedad fue, en muchas ocasiones, depositaria de enojos o agresiones que no eran para la escuela, pero allí estaba la escuela atendiendo cara a cara y no con contestador telefónico que solo permite marcar 1 si es para esto y 2 si es para lo otro, ampliando la furia de quien escucha que luego explota en cualquier lado.

La asimetría entre adultos y alumnos, que antes era un punto de partida indiscutible, casi religioso, del orden de lo inalterable, nos revela que se trataba de una autoridad que se autorizaba en la fuerza del mandato, de tinte autoritario

y paternalista. La relación entre familias y escuela también parecía funcionar en torno a esta lógica. El asunto era que una (en especial la familia) se adaptara a los requerimientos de la otra (la escuela). Me parece que en vez de pretender un acuerdo o pacto para salir del paso, o lamentarse por su mayor o menor eficacia lo que puede ser valioso es dar cuenta de los contenidos de esta relación, de algunas claves para pensarla en las condiciones de esta época: El desafío pasaría por sostener la asimetría como condición fundante entre generaciones, asimetría que hay que dotar de sentido, que no hay que suponer como hecha de antemano, que hay que construir acorde a los diversos contextos. Asimetría que en vez de ajustarse a un mandato inalterable se sostenga en la idea de una responsabilidad adulta que garantice (en el sentido de “hacerse garante”) las mejores condiciones de transmisión y cuidado hacia las nuevas generaciones.

Quizás se trate de una escuela que se anime a democratizar sus representaciones sobre “la familia”, haciéndole lugar a la pluralidad de formas de vivir en familia, así como a las manifestaciones sociales, religiosas, culturales que cada alumno/a trae consigo. Un lugar más auténtico que la notificación de la firma, que inaugure nuevas formas para dialogar y compartir, para aprender mutuamente, que no es otra cosa que un gesto de reconocimiento sincero y de sentida bienvenida hacia los niños y adolescentes que habitan las escuelas.

Quizás se trate de una familia que apueste e interpele a la escuela como el primer ámbito público institucional en el que sus hijos puedan aprender los medios de orientación necesarios para acceder a una ciudadanía activa y democrática, un espacio de encuentro con los otros parecidos y los otros diferentes, los de más acá y los de más allá.

El desafío es construir una relación más fluida y auténtica entre familias y escuelas, cada cual con sus ámbitos de autoridad, pero con más confianza, con acuerdos sujetos a revisión cada tanto, una escuela que acompañe a la familia y viceversa. Que la mira esté puesta en la enseñanza y el cuidado de chicos y chicas, asunto que siempre, debe estar por encima de todo.

Quizás quien mejor ponga letra sea el tan querido Mario Benedetti cuando sugiere en primera persona del plural

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

“Hagamos un trato, compañera usted sabe puede contar conmigo

no hasta dos o hasta diez

sino contar conmigo

(...) hagamos un trato yo quisiera contar con usted

usted sabe que puede contar conmigo.”

Artículo disponible en el siguiente enlace:

<http://www.elortiba.org/notapas1181.html>

Gabriel Brener es Lic. Educación (UBA) y Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo (FLACSO). Capacitador y asesor de docentes y directivos de escuelas. Ex director de colegio secundario. Co-autor de “Violencia escolar bajo sospecha” 2009 Ed. Miño y Dávila Bs As. Co autor de “La escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y del aprendizaje” Comp. Carina Rattero. Ediciones Novedades Educativas, 2103. Buenos Aires

Autor de “Periodismo Pedagógico. De escuelas, violencias, medios y vínculos entre generaciones” Editorial Mandioca. Buenos Aires 2014.

LA CREATIVIDAD EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

●●● POR: RUTH HARF

En este artículo se proponen variadas definiciones de la idea de creatividad, para reflexionar luego acerca cómo gestionar instituciones en momentos de complejidad, incertidumbre y cambio. Para ello será necesario partir de la expertez y desarrollar un estilo promotor de la participación activa y reflexiva de los sujetos implicados, tratando de superar obstáculos y construyendo confianza.

“ESTAR PREPARADO PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS Y SOLUCIONARLOS DE FORMA CREATIVA ES, SIN DUDA, ALGO INDISPENSABLE EN ESTE ESCENARIO, DONDE MEJORAR, MODIFICAR E INNOVAR ES PRÁCTICAMENTE UNA DEMANDA Y UN IMPERATIVO DE LA ÉPOCA”.

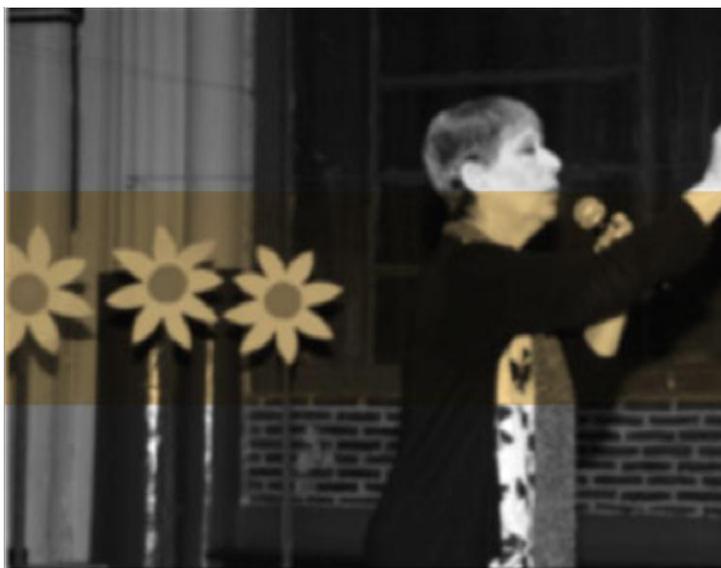
¿CREATIVIDAD SOLO PARA ALGUNOS?

Ya no se puede seguir sosteniendo que la creatividad es una “cualidad” que solo poseen algunos seres humanos, aquellos denominados con términos tales como “genios”, “únicos”, incluso “iluminados” por quién sabe qué... No hace falta más que mirar a nuestro alrededor, en una pequeña habitación o en un gran parque, para darnos cuenta de algo maravilloso e incuestionable: todos nosotros, cotidianamente, somos y estamos capacitados para ser creativos; creamos mientras vivimos, porque vivimos resolviendo problemas, desafíos y situaciones conflictivas. Y de ello trata justamente la creatividad: de la capacidad, posibilidad y potencialidad para encontrar, abordar y resolver problemas de modos particulares, singulares e incluso novedosos.

La creatividad no es atributo de determinados individuos con altos rendimientos, es un atributo del trabajo gracias al cual se realizan cambios socialmente significativos y se desarrolla la cultura.

La creatividad implica huir de lo obvio, de lo seguro, de lo previsible, para producir algo que al menos para ese sujeto, es novedoso. Cuando se intenta apelar a lo preexistente en el pensamiento de cada uno, sin dudar, sin vacilar, es difícil la creatividad. Por el contrario cuando se duda de creencias y de la resolución de las situaciones, se puede imaginar, crear, producir lo inexistente. Los problemas que admiten más de una respuesta correcta demandan un pensamiento creativo.

La creatividad se produce e incrementa mediante la interacción entre aptitudes, procesos y ambientes, ya que de este modo una persona, grupo, institución puede producir un “algo” considerado como novedoso, eficaz y original en un determinado contexto social.



Cuando una persona e incluso una institución y la sociedad toda comienza a manifestarse con creatividad, podemos registrar aspectos tales como la existencia y aceptación de pensamientos, opiniones y propuestas divergentes, la imaginación puesta a punto (galopante e inquieta), la fantasía (despierta y activa), la iniciativa (programada y a veces un poco desenfrenada), una exploración activa e inquieta (siempre dispuesta a buscar y encontrar lo que quizás otros no hayan descubierto aun), y esto acompañado de una característica tan esencial como las anteriores: no quedarse con la información obtenida, atreverse a ir más allá de ella, para resignificarla, ampliarla, focalizarla, combinarla, etc. Y dejamos como última característica en este apartado una cualidad esencial en personas, instituciones y sociedades; la confianza en sí mismos y sus posibilidades, la seguridad de que se puede; se puede probar aunque no siempre se puedan garantizar resultados.

No está demás buscar el significado del término, la etimología del término con el cual siempre se asocia la creatividad: “crear”.

En el Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe podemos encontrar las siguientes acepciones:

- Producir algo de la nada: *la Biblia describe cómo Dios creó el mundo.*
- Realizar algo partiendo de las propias capacidades: *ha conseguido crear un ambiente muy agradable.*
- Establecer, fundar: *crear una empresa.*
- Instituir un nuevo empleo, puesto de trabajo, cargo, etc.: *el próximo año crearán nuevas plazas para profesores.*
- Producir una obra literaria, artística, etc.: *Cervantes creó una novela universal.*
- Idear, construir: *la actriz creó muy bien su personaje.*
- Imaginarse, formarse una imagen en la mente: *él se ha creado su propio mundo.*

Y es interesante decidir con cuáles de las numerosas definiciones existentes uno se puede sentir más cómodo, sin definir criterios tales como cuáles son verdaderas y cuáles no. Es por ello que sostenemos que en realidad nadie puede crear algo de la nada, siempre es una “re-creación”. La creatividad, por tanto, siempre tiene fuentes en las cuales abrevar. ¿Y

cuáles serán estas fuentes?: elementos que se toman de la realidad circundante y cotidiana, y a los cuales la experiencia previa y los propósitos y metas dan un nuevo significado.

No cabe duda que la creatividad es creación, pero creación que se alimenta de una combinación, elaboración y reelaboración constante, que los individuos, instituciones y sociedades realizan cuando así lo desean y necesitan, para atender a las situaciones problemáticas y desafiantes que se les presentan.

La creatividad, al “exigir” combinaciones y transformaciones, también descansa en la posibilidad de alejarse de lo inmediato y seguro, para adentrarse en lo incierto y posible: y es la imaginación y la fantasía la que nos permite incursionar en estos “mundos posibles”. Si miramos los elementos de esta ecuación vemos que ellos son: realidad, experiencia, imaginación y fantasía.

Establecemos una diferencia sustancial entre definir, conceptualizar la creatividad (esto cierra ideas) y caracterizar la creatividad (esto abre a muchas posibilidades). De este modo se va construyendo nuestra idea acerca de la creatividad; no buscamos conceptos cerrados que a menudo “cierran” posibilidades de comprensión del fenómeno; al caracterizar a la creatividad, buscamos ampliar la mirada y abrir la mente y el corazón a sus múltiples y posibles manifestaciones.

Para diversos autores: “es la producción de una novedad eficaz”. Vemos así que el acento se pone en dos

aspectos, igualmente necesarios: novedad y utilidad. Y nos parece importante aclarar que la utilidad, en tanto novedad eficaz, hace referencia a la exitosa resolución creativa de problemas y ello implica trascender las limitaciones de un presente poco satisfactorio.

¿SE PUEDE PENSAR Y ACTUAR CREATIVAMENTE DESDE EL ROL DIRECTIVO Y EL ROL DOCENTE?

Educar en la creatividad es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentado en su vida escolar y cotidiana, además de ofrecerles herramientas para la innovación.

Pensar y actuar creativamente implica que los miembros de la comunidad educativa, desde sus respectivos roles y funciones, puedan pensar, sentir y llevar a cabo una serie de acciones y operaciones, simbólicas y concretas.

Nos preguntamos en primer lugar ¿por qué tolerar la ambigüedad y la incertidumbre? Porque al aceptar ambas situaciones comprendemos que no siempre encontraremos una respuesta única, certera y verdadera para abordar y resolver situaciones problemáticas y conflictivas. Esto, no hay duda alguna, puede generar tensión e inquietud, una especie de sensación que podemos resumir en frases tales como “¿qué hago (o hacemos) ahora?”, “¿cómo llegué (o llegamos) a esto?”, “¿cómo salgo (o salimos) de esto?”.

Bueno, hemos dado con un nudo esencial: la incertidumbre implica la toma de conciencia de la existencia de dos o más cursos de acción o caminos a seguir, cada uno de los cuales puede conducir a una solución posible, pero nunca ni la única ni la “segura”. Y se puede comenzar a ver que la creatividad, la posibilidad de resolver situaciones de un modo creativo, se apoya justamente en esta cualidad, en esta actitud, capacidad y competencia (por suerte no innata sino aprendida y posible de ser adquirida y construida).

Podemos entender entonces que la creatividad es una habilidad crítica en nuestro tiempo, teniendo en cuenta las características de complejidad, incertidumbre, turbulencia, cambio,

progreso y competición que caracterizan nuestra sociedad. Estar preparado para solucionar problemas y solucionarlos de forma creativa es, sin duda, algo indispensable en este escenario, donde mejorar, modificar e innovar es prácticamente una demanda y un imperativo de la época.

Pensamos la creatividad tratando de desterrar afirmaciones tales como: a) todo debe tener utilidad, b) todo debe funcionar, c) todo tiene que ser perfecto, d) no debemos soñar despiertos, e) no se puede divergir de las normas impuestas por la cultura, f) se debe evitar ambigüedad.

Cuando se prioriza lo conocido y poco se hace para enfrentar lo desconocido de manera satisfactoria y creativa, hay un reducido espacio para la búsqueda, para el descubrimiento y para la sana manipulación de problemas que posibiliten muchas soluciones.

Es necesario contar con la aparición de la intención y voluntad necesaria para superar obstáculos y perseverar, entendiendo que muchas veces estas barreras se convierten en oportunidades de crecimiento.

Alumnos, docentes, directivos e instituciones (como entidades vivas y dinámicas) deben proponerse desarrollar la confianza en ellos mismos y en la fuerza de sus convicciones y posturas ideológicas. Deben “sostenerse en lo que sostienen” y simultáneamente deben estar dispuestos a poner estas mismas convicciones bajo la lente del análisis crítico para cambiar aquello pasible de ser cambiado.

Proponemos cultivar el gusto por el descubrimiento y por la búsqueda de nuevos conocimientos. Es así que la creatividad se alimenta de la posibilidad de hacerse y plantear preguntas desafiantes que motivan a pensar y a razonar, transitando de la respuesta única, a las respuestas posibles, de la búsqueda de un pensamiento colectivo homogéneo y homogeneizante a un pensamiento individual y grupal divergente y por lo tanto enriquecido y potenciador.

Apelamos así a individuos e instituciones que sean capaces de tener o adquirir la apertura mental como para asumir el riesgo que implica plantearse preguntas que pongan en duda lo dado por verdadero y seguro hasta el momento.

“ES ASÍ QUE LA CREATIVIDAD SE ALIMENTA DE LA POSIBILIDAD DE HACERSE Y PLANTEAR PREGUNTAS DESAFIANTES QUE MOTIVAN A PENSAR Y A RAZONAR, TRANSITANDO DE LA RESPUESTA ÚNICA, A LAS RESPUESTAS POSIBLES, DE LA BÚSQUEDA DE UN PENSAMIENTO COLECTIVO HOMOGÉNEO Y HOMOGENEIZANTE A UN PENSAMIENTO INDIVIDUAL Y GRUPAL DIVERGENTE Y POR LO TANTO ENRIQUECIDO Y POTENCIADOR”.

Uno de los aspectos más complejos, -complejos en tanto dificultosos en este caso-, consiste en aceptar que muchas veces los resultados obtenidos no son los esperados, y que, a

pesar de ello, vale la pena seguir intentando. Es esta cultura del trabajo la que propicia el desarrollo de un pensamiento creativo y reflexivo.

No se puede dejar de lado la variable temporal al pensar en la creatividad individual, grupal, institucional y social; es importante e incluso imprescindible, poder anclarse en el presente, no olvidar el pasado y proyectarse hacia un futuro, recordando que un futuro es posible, aunque no se pueda garantizar, y que este futuro siempre está anclado en las posibilidades de un hoy, en base al cual la creatividad es posible y un futuro creativo se construye. Ello conlleva la capacidad para apoyarse en la realidad actual y utilizar las potencialidades propias y ajenas como trampolín hacia delante, individual y colectivamente.

¿Cometeremos errores al ser creativos? Sin duda alguna, pero es cuestión de entender que fallas y errores pueden ser posibles fuentes de aprendizajes.

Hablar de escuelas y de sus actores nos lleva a comprender que al formar parte de una institución la creatividad involucra un proceso social, dialógico y cooperativo entre sus miembros; y que se hace imprescindible valorar la importancia de un clima institucional generador y potenciador de los procesos creativos.

Ver lo colectivo no nos ciega ante la incidencia de factores individuales, de allí la importancia de apreciar la necesidad de un equilibrio óptimo entre los aspectos afectivos, volitivos e intelectuales.

Llegamos así a comprender que la creatividad se apoya en características tales como la fluidez de ideas, la flexibilidad y la originalidad de pensamiento; el reconocimiento y estimulación de la aparición de cualidades (individuales y grupales) tales como iniciativa, independencia, autoconfianza, persistencia, curiosidad, espontaneidad e intuición. A ello podemos añadir: entusiasmo, perseverancia e independencia de pensamiento y acción.

BARRERAS QUE BLOQUEAN

¿Cuáles son los impedimentos, obstáculos, barreras para que la creatividad se exprese? No hay duda que la creatividad se ve influenciada positivamente por las motivaciones y negativamente por una enorme diversidad de barreras que limitan las posibilidades de realización del potencial creativo.

Entre las barreras que impiden a las personas e instituciones aprovechar y desarrollar sus potencialidades, hay bloqueos de origen emocional y otros de carácter cultural. Se pueden nombrar algunos conocidos por todos nosotros, por haberlos sufrido personalmente o visto en otros: el miedo a cometer errores, el miedo a ser criticado, la falta de confianza en las propias ideas y capacidades, el deseo excesivo de seguridad y orden, el miedo al ridículo, la inseguridad y los sentimientos de inferioridad. A ello se pueden agregar las ideas, muchas veces sustentadas por individuos e instituciones que miran desde afuera, de que la fantasía y la imaginación son una pérdida de tiempo, la consideración de la tradición como preferible al cambio, el énfasis en la razón y lógica, y desvalorización de la intuición y los sentimientos.

REITEREMOS: ASPECTOS A CONSIDERAR, DESAFÍOS A ENFRENTAR: ¿RECETAS A SEGUIR?

- No temer la ambigüedad, ya que se puede constituir en origen de conocimientos y es fuente de posibles soluciones

- Entender que la incertidumbre nos da la pauta de que el conocimiento no se da como único, inmutable y estático.
- Tomar conciencia de la existencia habitual de dos o más cursos de acción, cada uno de los cuales puede conducir a una solución posible.

Los directivos deberían apoyar en sus dirigidos y en ellos mismos el afloramiento de la voluntad para superar obstáculos y perseverar, a partir de sostener y ser fieles a los objetivos que se desea alcanzar. Al mismo tiempo es imprescindible comprender y ser conscientes de que se van a presentar barreras a derribar y que estos obstáculos pueden entenderse y utilizarse como oportunidades y no deberían ser percibidos como amenazas.

Proponemos desarrollar la confianza en sí mismo y en sus convicciones y posturas ideológicas, apelamos a tener apertura mental, capacidad para asumir riesgos y disposición para plantearse preguntas, viejas o nuevas: está demostrado que los cambios y el adelanto del conocimiento humano radica mucho más en la capacidad de hacerse preguntas que otros no se han hecho que en aprenderlas respuestas masticadas que otros han elaborado.

Creemos que la creatividad se apoya en individuos, instituciones y sociedades que alimentan una forma optimista de ver la vida, que son capaces de creer que toda idea soñada puede convertirse en un proyecto posible. De todo ello surge que deberíamos aprender a

confiar en lo potencial y no sólo en lo real actual: llevar nuestra mirada siempre más allá del aquí y ahora.

ESCUELAS Y CREATIVIDAD

Sostiene la Red Internacional De Escuelas Creativas (2008, Barcelona) que las escuelas creativas son aquellas instituciones educativas que van más allá de donde parten (trascienden), que dan más de lo que tienen y sobrepasan lo que de ellas se espera (recrean), que reconocen lo mejor de sus alumnos y profesores (valoran), que crecen por dentro y por fuera buscando en todo la calidad y la mejora (transforman).

En otras palabras, desarrollan los potenciales creativos de alumnos, docentes y directivos, promueven valores humanos, sociales, de convivencia, libertad y respeto, competencias para la vida, la iniciativa y capacidad emprendedora, dando importancia al desarrollo humano y medioambiental sustentables e intentando siempre conjugar conocimiento con reconocimiento. Son docentes, directivos e Instituciones que trascienden, recrean y transforman mediante proyectos innovadores y renovación permanente.

En una institución educativa no se puede hablar de cambios, transformaciones y mejoras al margen de la creatividad.

Las instituciones educativas tienen que atender y responder a problemas cada vez más complejos del individuo, de la institución y de la sociedad, para lo cual necesitan poner en juego un estilo potenciador de la creatividad.

CREATIVIDAD Y CONDUCCIÓN

La gestión institucional creativa, para su desarrollo, requiere de determinadas condiciones, entre las cuales podemos nombrar, además de la expertez propia de su función, un estilo potenciador de la creatividad, el conocimiento y aplicación de los métodos de trabajo

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

creativo y la promoción de la participación activa, reflexiva y valorativa de todos los sujetos implicados.

Proponemos una escuela, un equipo directivo que tenga claridad en cuanto a metas, analice posibilidades y aprecie aquello con lo que cuenta. Sus propuestas y proyectos estarán sustentados en fundamentos y concepciones abiertos a la posibilidad, necesidad y demanda de argumentaciones.

El acento puesto en el “argumentar” no es inocente: sólo al abrirse a argumentar, discutir, disentir, y divergir respecto de las propuestas se está realmente estimulando la creatividad de todos los actores de la situación educativa.

Texto en el que se ha basado la ponencia de Ruth Harf, presentada en el “*Congreso Perspectivas actuales sobre Educación y Primera Infancia: Nuevos Escenarios*”, ISPEI Sara C de Eccleston, Buenos Aires noviembre de 2014.

Ruth Harf es licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, UBA). Formadora de formadores y directora del Centro de Formación Constructivista, ciudad de Buenos Aires. Autora de numerosos textos, entre ellos, junto con Delia Azzerboni Construcción de liderazgos en la gestión educativa, Conduciendo la escuela y Estrategias para la acción directiva, (Ediciones Novedades Educativas). rharf@filo.uba.ar - www.ruthharf.com.ar

EQUIPOS Y RELACIONES INTERPERSONALES

●●● POR: DELIA AZZERBONI

Pensar la escuela hoy requiere interpretarla como un sistema relacional en el cual se vinculan diferentes personas con características, motivaciones, percepciones y actitudes diversas. Cada una despliega distintos roles, y su presencia en las instituciones está sostenida por expectativas, demandas y necesidades que buscan ser satisfechas; es posible que muchos toleren la espera en su satisfacción y otros... no tanto.

“...CONSENSUAR ACUERDOS NO IMPLICA UNANIMIDAD SINO LA CONFLUENCIA DE DIFERENCIAS EN TORNO AL BIEN COMÚN...”.

También hay personas con intereses comunes que tienden a articularse en función de objetivos institucionales compartidos. Pero más allá de la diversidad en las razones personales por las cuales los actores sociales participan de la vida institucional, lo deseable y requerido es que todos adhieran a una visión institucional que configure su identidad y responda a metas compartidas.

Estas actitudes pueden llevar a acuerdos, consensos, articulaciones y/o a enfrentamientos, confrontaciones y miradas más centralizadas en las aspiraciones de cada uno.

QUÉ SON LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Si compartimos que las relaciones interpersonales implican la interacción recíproca entre dos o más personas, y teniendo en cuenta la diversidad de intereses, expectativas y objetivos, hemos de reconocer que esta diversidad conduce a que las modalidades de interrelación sean tan diversas que puedan promover relaciones positivas, efectivas, potenciadoras y productivas en el trabajo... o no.

Por cierto todos coincidimos en la necesidad de generar una dinámica relacional potenciadora en la cual las personas se sientan consideradas y respetadas, y tiendan a trabajar de modo cooperativo, solidario y creativo.

De ahí la importancia de relaciones interpersonales entre directivos y docentes que prioricen las necesidades colectivas institucionales - sin dejar de considerar las necesidades individuales - pensando en la mejora de la calidad de la propuesta institucional, a ser lograda, sostenida y construida colaborativa y colegiadamente.

El estilo de relaciones interpersonales que se propicien, generen y entablen en la institución, condiciona el grado de unión y coordinación entre actores, el grado de cohesión y discordancia del grupo y entre sus miembros, el nivel de colaboración, participación, individualismo entre actores, así como también las modalidades de compromiso en las decisiones colectivas, tan importantes en un mundo complejo e incierto actual, en el cual la omnipotencia y el individualismo son imposibles e inadecuados.

DISPOSICIONES PARA LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Si entendemos que las destrezas para las relaciones interpersonales implican competencias sociales y emocionales que promueven la habilidad para comunicarse clara y directamente, sostenemos que son competencias a construir, a aprender y a desarrollar.

Las habilidades en las relaciones interpersonales implican competencias sociales que dan cuenta de la autoimagen positiva que cada uno tiene de sí mismo, la confianza, el respeto y la capacidad de recibir y brindar apoyo en el

trabajo colegiado y solidario; es necesario también construir la disposición a relacionarse con otros, poniendo de manifiesto el reconocimiento por las acciones de otros - además de las propias -, y la habilidad para disponerse con aceptación a compartir tiempos y espacios durante los cuales, y quizás no se concreten las tareas como uno desea y habrá que aprender a aceptarlo.

Otras habilidades/destrezas en las relaciones interpersonales implican autoconocimiento de las emociones que cada uno es capaz de expresar, mostrar, desplegar y controlar adecuadamente. Algunos rasgos muy valorados son la autenticidad y sinceridad, la asertividad - es decir la manifestación y defensa de sus posturas y convicciones -, y la posibilidad de postergar gratificaciones y deseos en función de los emergentes situacionales, los hechos y los actores que intervienen en las interacciones.

Y por último vale mencionar las destrezas/habilidades de comunicación en las relaciones interpersonales. Se ponen de manifiesto al escuchar activamente, al respetar y propiciar procesos de negociación, al actuar con empatía y apertura a las posturas de los demás sin rechazar o descartar las propias, al brindar respuestas pertinentes con claridad y honestidad.

LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN ACCIÓN

Y si ampliamos estas habilidades, nos preguntamos... ¿qué es la comunicación? Todos sabemos que es la capacidad de los individuos y los grupos para transmitir y recibir, entre ellos, ideas, sentimientos teniendo en consideración la existencia de otros, iguales y distintos de uno, usando canales variados, sosteniendo como eje de la comunicación el contenido que generalmente se transmite por canal verbal oral... sin olvidar el canal no verbal.

En toda comunicación es muy importante apreciar la actitud con que cada interlocutor participa del proceso; la disposición al diálogo es un aspecto relevante en la actitud.

Recordemos que el diálogo significa hablar “a través”, o “entre”, y por medio del cual es posible la creación de un significado común.

En los procesos interrelacionales un rasgo que tiende a su mejora, es la escucha activa; es el modo de responder por la cual se manifiesta que estamos tratando de comprender lo que alguien dice y siente. Implica la capacidad de empatía, es decir, una actitud por medio de la cual se trata de ponerse en el lugar del otro para comprender.

La escucha activa se manifiesta mediante el tono de voz, las expresiones y los gestos, el contacto visual y la postura, e incluso el silencio. Es bien sabido que el cuerpo “habla” y en los intercambios con otras personas es importante tener en cuenta no sólo la comunicación no verbal personal, sino también atender a las “pistas” que provee el lenguaje no verbal de los interlocutores. Es necesario aprender a leer el lenguaje no verbal.

Destaquemos también, que a través de las relaciones interpersonales y en la compleja dinámica institucional se requiere llevar a cabo la concertación, entendida como un proceso durante el cual, varias partes con diferentes intereses, llegan a acuerdos y decisiones que benefician a todos, y con los cuales todos se comprometen - estén o no de acuerdo con - puesto que se orienta hacia la búsqueda del bienestar común.

En la vida institución siempre se destaca la diversidad en los sujetos que la integran, y es precisamente relevante la diversidad y pluralidad de posturas, intereses y visiones en los procesos de concertación durante el cual es necesario que todos los integrantes del proceso sean respetados por igual, para arribar a acuerdos consensuados.

De todos modos, recordemos que consensuar acuerdos no implica unanimidad sino la confluencia de diferencias en torno al bien común, así como consensuar en torno de cierto tema no garantiza que se podrá concertar en otro eje o en otra oportunidad debido a la polarización y dispersión que siempre se da en torno de cada tema institucional.

EN LOS PROCESOS RELACIONALES... ¿ES NECESARIO EL SENTIDO DEL HUMOR?

Se entiende que el sentido del humor es un conjunto de rasgos que forman un comportamiento habitual y se expresa como la capacidad para crear humor, para apreciar y buscar humor, para mantener perspectiva humorística frente a la adversidad y para reducir tensiones, facilitar la interacción social, intentando suavizar y relativizar conflictos - no negarlos! -. En consecuencia no cabe duda que desarrollar esta cualidad es muy importante para los intercambios que se dan en las instituciones.

Tengamos en cuenta que la esencia del humor es no tomarse demasiado en serio a uno mismo... aún en situaciones de alta complejidad.

CUÁNDO HABLAMOS DE “GRUPOS SANOS”

Teniendo en cuenta las habilidades y destrezas desarrolladas, es posible que las personas puedan conformar grupos sanos, en los cuales las personas pueden ser auténticas, no se vean obligadas a adoptar máscaras ni barreras, no teman ser descalificadas, y si bien pueden aparecer situaciones de conflicto, es posible trabajar sobre ellos en un clima de confianza.

¿Qué puede provocar problemas en las relaciones interpersonales? Algunas características posibles de mencionar son: los climas organizaciones estresantes, de huida, el distanciamiento y aislamiento, el deseo de venganza, rebelión u oposición, la lucha por el dominio de la situación, los reproches, los desquites, las agresiones...

¿Y por qué pueden ocurrir los problemas en las relaciones interpersonales?... Ocurren porque las personas se centran en sus propias opiniones y sentimientos, porque abusan de los demás, porque pasan por alto lo que otros piensan, ven, sienten, requieren, esperan. También surgen problemas cuando las personas descalifican a los demás, al impedir la intervención creativa de los demás, cuando se guían por la dominación y la desconfianza, al no alentar la cooperación, y también usando su mirada inmovilizante y centralizadora.



Pero es bueno saber que es posible mejorarlas para promover la permanencia, la continuidad, la participación, el compromiso en el trabajo compartido. Por eso es importante, cuando se emprende un trabajo en equipo distribuir tareas, exponer metas con claridad, promover la iniciativa y respetar la autonomía. Hay ciertas actitudes

muy valiosas que alientan la creatividad y propician un trabajo productivo y colaborativo: la persuasión, la negociación, la incentivación; destacamos también la honestidad, la sinceridad, el respeto, la acogida.

Si bien estamos señalando rasgos que hacen a las buenas relaciones interpersonales, no podemos olvidar que en las instituciones es la tarea la que debe nuclear a las personas; por lo tanto la experticia es una condición, también muy destacada al momento de plantearse metas y proyectos.

Hoy se desataca la necesidad de crear un verdadero entramado que combine el equilibrio emocional con el sentido práctico profesional. Es una manera de recurrir a nuevas estrategias para convivir con la incertidumbre y la complejidad de las instituciones de este siglo, y atravesar situaciones sin dejar la salud, la integridad y los valores en el camino...

Cuando mutuamente los integrantes de los equipos valoran y alientan a los demás, cada integrante se siente acompañado y dispuesto a negociar significados, es decir, dispuesto a no centrarse en su propio punto de vista y a aprovechar las diferentes perspectivas... esas, que muchas veces son vistas por algunos, como disruptivas y negativas. Pero que no los son ¡cuando cada uno está dispuesto a evitar reproches y negativismos!

Son comportamientos efectivos y saludables para las relaciones interpersonales la autenticidad, la confianza mutua, una decidida cooperación y una abierta satisfacción en la concreción de la tarea.

Del mismo modo que destacamos ciertas actitudes positivas para el funcionamiento de un grupo sano que promueve buenas relaciones interpersonales podemos señalar algunos comportamientos que provocan... todo lo contrario. Es infectivo prejuzgar, intentar ejercer un control desmedido, mantener una pseudo-neutralidad y de superioridad. La descalificación, la humillación y la burla, la intolerancia, el individualismo y la rivalidad que expresan algunas veces algunos integrantes de los grupos provocan en los demás agresividad, frustración, impotencia y seguramente abandono del grupo, porque la gente no forma parte de grupos para ser agredida sino para encontrar placer y gratificación. ¿Quién quiere ser maltratado?

¿A quién le complace la descalificación, la humillación, la burla, el autoritarismo, las conductas intimidatorias, los intentos de dominio de unos sobre otros, las “descargas” de agresión?... ¿Alguien acepta de buen grado el individualismo, la discriminación, el elitismo, la marginación, la “falsa escucha”, la estereotipia en el desempeño de los roles?

LOS DIRECTIVOS Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES

La construcción de “un equipo de trabajo que trabaja en equipo” requiere un particular desempeño por parte de los directivos/coordinadores de las instituciones educativas. La construcción de los equipos es lenta y necesita cuidados extremos para que la confianza - pilar del trabajo con otros - se afiance.

Por eso necesitarán ocuparse de ciertos aspectos que los propician y promueven el trabajo en red:

- Hacen conocer las normas que los rigen y toleran que los integrantes puedan cuestionarlas.
- Pueden escuchar lo que le pasa al otro.
- Pueden expresar lo que le pasa a uno mismo.
- Valoran al otro y reconocen su contribución.
- Se valoran a sí mismos y reconocen su contribución.

- Prestan atención a la transparencia, atendiendo a los “pequeños detalles” de cada situación. No se quedan con lo Obvio.
- Se saben vulnerables y entienden que los demás, también lo son.
- Aceptan a las personas como son. Existe un profundo criterio de realidad.
- Saben que “las recetas de la conquista ideal” no existen.
- Reconocen el cambio como necesario.

Cuando los directivos emprenden trabajos que requieran equipos, para “cuidar” de las relaciones interpersonales dan lugar a que cada uno pueda hacer uso de su poder, dinamizan los procesos de toma de decisiones, promueven la participación amplia y las negociaciones, coordinan acciones mediante estrategias adecuadas a la situación, participan en la gestión de conflictos, acompañan y ayudan a sostener la tarea respetando la heterogeneidad, y especialmente... aprenden a escuchar.

“LA CONSTRUCCIÓN DE LOS EQUIPOS ES LENTA Y NECESITA CUIDADOS EXTREMOS PARA QUE LA CONFIANZA -PILAR DEL TRABAJO CON OTROS- SE AFIANCE”.

Saben que, para mejorar la tarea, necesitan desarrollar la autoeficacia, es decir que son capaces de construir juicios personales acerca de las capacidades con que cuentan para organizar y ejecutar cursos de acción; también desarrollan su autoestima, esos sentimientos valorativos de cada uno acerca de “quién soy”, qué cualidades cada uno es capaz de

valorar del conjunto de rasgos que configura su personalidad; y también desarrollan la confianza.

Laurence Cornú dice: “la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo.”⁴⁸

Ponencia presentada en el Congreso “*Perspectivas actuales sobre la educación de la primera infancia. Nuevos escenarios*”. ISPEI Sara C. de Eccleston. Buenos Aires, 2014. Noviembre de 2014.

Delia Azzarboni es Licenciada en Psicología. Diploma Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión Educativa (FLACSO). Profesora de Jardín de Infantes. Se desempeñó como Directora del Área de Educación Inicial de Buenos Aires. Rectora, Vicerrectora y Regente del ISPEI “Sara C. de Eccleston”. Investigadora, consultora, evaluadora y jurado en diversas instituciones nacionales e internacionales. Actualmente se desempeña como capacitadora especializada en Gestión Institucional y Educación Inicial y se ha presentado en todo el país y en Perú, México, Guatemala, Venezuela, Uruguay, Honduras. Es autora y coautora de numerosas publicaciones vinculadas con gestión Institucional y Educación Infantil.

⁴⁸ “La confianza en las relaciones pedagógicas” en Construyendo un saber sobre el interior de las escuelas. 1999. Buenos Aires. Novedades educativas.

RECORRIDO HISTÓRICO

LIBROS
AUTORES

19
65
"La vida en
el jardín de
infantes"
Stegeman, W.

19
67
"Como trabaja
un jardín de
infantes"
Ortega, M.

19
68
"Fundamentos
del jardín de
infantes"
Fritzsche, C.

19
69
"El jardín de
infantes de
hoy"
Bosch, L.

19
79
"7 propuestas
para un jardín
mejor"
Bosch, L.

19
82
"Rincones de
Actividad en la
Escuela"
Loguía, M.

19
87
"Pedagogía del
Nivel Inicial"
Duprat, H. y
Malajovich, A.

19
89
"Didáctica del
nivel inicial o
preescolar"
Denies, C.

19
94
"Encuadres de
juego-trabajo
en el país"
Pastorino, E.

19
98
"Organización
del ambiente
escolar"
Ortega, G.

19
99
"La educación
en los primeros
años"
Szulanski, S.

20
06
"Ideas y
propuestas
renovadoras"
Volodarski, G.

20
08
"¿Juego libre
o Juego en
rincones?"
Violante, R.

20
10
"Rincones
actividad
escuela"
Vidal, C.

UN NUEVO AMBIENTE ALFABETIZADOR

EL DESPERTAR EN LA SALA DE NIÑOS DE 2 AÑOS

¿CÓMO ES EL AMBIENTE PARA FOMENTAR LA BUENA SENSIBILIZACIÓN ESTÉTICA Y EL JUEGO?

Se presenta el relato de una experiencia desarrollada en el marco de la cursada del Taller 519. La coordinación estuvo en manos de la profesora Rosa Violante y la asesoría de la profesora Mariana Macías. El proyecto se llevó a cabo en la Escuela Infantil N° 6 del D.E. 15 de la C.A.B.A., en la sala de 2 años.

A lo largo de dos semanas implementamos tres escenarios en simultáneo: para disfrutar de experiencias de sensibilización estética, para dramatizar y jugar con títeres, para explorar y ejercitar coordinaciones manipulativas. Los mismos estaban dispuestos en diferentes sectores dentro de la sala, a los que los chicos podían acceder espontáneamente al levantarse de la siesta.

En función del interés que demostraban los niños y las acciones que desplegaban se fueron enriqueciendo con diversas propuestas.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Por: María Belén Podestá y Lorena Capristo



CONVOCATORIA

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

OBJETOS ESPACIOS

A continuación desarrollaremos los temas que son teóricos y en los que nos apoyamos. La propuesta que llevamos a cabo, incluyendo los objetos y espacios trabajados. Luego, la propuesta didáctica planificada mostrando la estrategia y por último, compartiremos algunas reflexiones sobre la "puesta en marcha" de las actividades y las necesarias evaluaciones del mismo, junto con la multitarea.

Cuando hablamos de ambiente, no nos referimos sólo al espacio físico. Este concepto abarca mucho más que sólo las paredes, también se encuentra involucrado lo social, lo psíquico, lo afectivo y lo cognitivo. Los niños de esta edad aprenden y conocen el mundo principalmente recogiendo información de los objetos y del espacio que los rodea por medio de la exploración, el juego y la observación. Por esta razón, el docente deberá ofrecer en las salas ambientes ricos, que avorezcan dichas acciones.

Este ambiente habla, da información, comunica, invita provoca estimula sugiere incentiva y en-

dad para que los niños desarrollen su actividad. Para ello, tomando lo que explica Ullúa (2009) sobre los beneficios del trabajo en multitarea, y freímos escenarios que permitieron a los niños elegir qué, cómo y con qué jugar.

De esta manera se incluye así la posibilidad no sólo de la elección espontánea y la participación autónoma, sino también, de trabajos realizados en pequeños grupos o individuales que, en cierta medida, favorecen la comunicación y también la participación de los niños.

EN EL JUEGO-TRABAJO SE USAN MATERIALES QUE PERMITEN ACTIVIDADES DE CONSTRUCCIÓN, DRAMATIZACIÓN, EXPERIMENTACIÓN, EXPLORACIÓN

Este proyecto tiene como antecedente un gran trabajo basado en acuerdos, búsquedas compartidas, abordaje conjunto de las dificultades, y el seguimiento de las acciones por el Equipo Directivo y la profesora. De esta forma, desde las especificidades de cada rol, y sostenido en una comunicación fluida entre los miembros de

2 PROPUESTA DIDÁCTICA

ESTRATEGIA APRENDIZAJE

Por estas razones presentamos, en simultáneo, tres escenarios:

A. PARA LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

En el primer escenario, decidimos trabajar la apreciación de obras de arte y fotografías con cierto gusto estético, ricas en colores y formas, diversas expresiones musicales y poesías de autores reconocidos conjugados con obras de artistas plásticos que ilustran su significado. Así, se buscaba estimular la imaginación de los niños, permitiéndoles enriquecer su bagaje cultural, y favoreciendo el inicio hacia su formación como espectadores sensibles y críticos.

Patricia Berdichevsky (2009), señala al respecto que "la capacidad de ver es también un nutriente fundamental para la imaginación, también para la producción de imágenes (...). Nuestra responsabilidad es ampliar su horizonte visual, porque los bebés y los niños/as pequeños sólo ven lo que los adultos ponen a su alcance".

Trabajando en términos de educación integral, se incorporaron distintas posibilidades de juego de diversas áreas del conocimiento: conocer el entorno físico, apreciación y producción de diversos lenguajes artísticos expresivos, y las experiencias estéticas con el fin que puedan disfrutar y expresarse. Los escenarios se crearon en la medida de las posibilidades físicas de la sala, preparadas en el momento de descanso de los niños. El escenario de dramatización con títeres contenía un telón colgado con los títeres de dedo dispuestos en el frente.

OFRECIAMOS ESCENARIOS QUE PERMITIERON A LOS NIÑOS ELEGIR QUÉ, CÓMO Y CON QUÉ JUGAR, TRABAJANDO EN PEQUEÑOS GRUPOS, INDIVIDUAL O JUNTO CON LOS DOCENTES.

El escenario de apreciación estética contaba con una biblioteca limpia y en posición separando este escenario del de coordinaciones manipulativas. Tenía una manta antideslizante en el piso, una serie de imágenes y fotografías de diversos artistas presentados en el suelo, las paredes y en un exhibidor. Se verbalizaban las acciones que

3 ALGUNAS REFLEXIONES

EVALUACIÓN MULTITAREA

En nuestra propuesta didáctica, los niños podían elegir autónoma y espontáneamente, ya que ofrecimos diversas opciones de escenarios y materiales en cada uno de ellos. Los escenarios presentados incluían la posibilidad de trabajar tanto en solitario, en pareja o pequeños grupos, siendo el juego individual lo que más se observó. Además invitaban a acercarse ya que todo el material que se encontraba en ellos estaba a la vista y al alcance de los niños.

A partir de lo investigado, pudimos profundizar lo poco que conocíamos sobre el trabajo de la multitarea y su importancia en las salas. Por esta razón, es que decidimos tomarla para implementarla en nuestra propuesta, a partir del armado de escenarios. Tuvimos la oportunidad de contrastar la teoría con lo que puede suceder en la práctica, y pudimos comprobar que, ofreciendo diversas opciones en simultáneo, se favorece el trabajo en pequeños grupos o individual.

El trabajo en grupos pequeños o individual es propicio para la comunicación y la participación

La elección de estos escenarios para haber entendido la importancia de los espacios de arte y juego. Maternal, y de ofrecer espacios para la puesta en práctica de las actividades fueron planteadas para el curso.

Por último, no queremos dejar de mencionar la importancia que tiene con la disposición espacial del aula. Maternal, y de ofrecer espacios para la puesta en práctica de las actividades fueron planteadas para el curso.

Queremos agradecer a la profesora Rosa Violante, directora de la institución; a la profesora Mariana Macías, secretaria de sala Verde; y a la profesora Ivana García, por recibirnos y permitirnos implementar

CONCLUSIONES

EDUCACION INICIAL | CONVOCATORIA

CONVOCATORIA A LA REVISTA

e- Eccleston invita formalmente a la presentación de Artículos y Relatos de Experiencias para la Revista electrónica.

A partir del año 2008 el Consejo Directivo del ISPEI Sara C. de Eccleston, propone que la revista especializada en Educación Infantil y en Formación Docente para la Educación Infantil integre artículos de temáticas diversas.

Continuamos con la recepción de relatos de experiencias desarrolladas en el ámbito de la Educación Infantil y de la Formación Docente para la Educación Infantil, con temática abierta.

Invitamos a todos los docentes y estudiantes de la Carrera de Formación Docente para el Educación Infantil como así también a docentes y equipos de las distintas instituciones que tengan a su cargo el desarrollo de la Educación Infantil a participar en esta publicación con artículos o con relatos de experiencias.

Nos parece muy valioso compartir este espacio de intercambio académico con el fin de enriquecer el trabajo de todos.

Oportunamente se comunicará a través de la Página Web institucional la fecha límite para la recepción de artículos para el próximo número.

Las “Orientaciones para autores” que se presentan a continuación también aparecen publicadas en el link del

sitio del ISPEI Eccleston (<http://iesecleston.buenosaires.edu.ar>). Los artículos deben ser enviados a revistaeccleston@yahoo.com.ar

ORIENTACIONES A LOS AUTORES

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, indicando aquellas palabras clave que permiten dar cuenta de su contenido. Deben consignarse además del nombre del/os autor/es, una línea que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.

Cada número de e-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 la siguiente dirección de e-mail: 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

EDUCACION INICIAL | CONVOCATORIA

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 realizó. Una orientación sobre normas bibliográficas puede encontrarse en este archivo: HTUnormas. apa.UTH La bibliografía debe consignarse con exactitud. Si se trata de una publicación periódica, debe indicarse fecha y número de aparición.

No se aceptarán artículos que tengan más de 4 autores; en el caso en que haya más de personas, quedará solamente explicitada su colaboración como colaboradores a pie de página.

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 comunicada.

■ TRABAJO DE EXTENSIÓN

RESOLVER NECESIDADES
INSTITUCIONALES, UNA POSIBILIDAD
PARA ENRIQUECER LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA

●●● POR: SUE TAKAHASHI

Proveer al alumno de una experiencia cercana a la práctica profesional es una herramienta pedagógica fundamental en la formación universitaria.

Las instituciones nacionales se encuentran desprovistas de recursos para cumplir adecuadamente con sus necesidades de comunicación, que la presenten, relacionen y le permitan interactuar con la comunidad. La

mayoría de las instituciones cuentan con un presupuesto acotado que se utiliza solamente para concretar los objetivos básicos de la institución.

¿Pueden unirse ambas necesidades?

La enseñanza de disciplinas teórico-prácticas como el Diseño Gráfico en la propuesta universitaria actual se apoya en generar problemáticas reales de comunicación para que los alumnos resuelvan. Estas ejercitaciones son comunes en los últimos años de la enseñanza de la carrera, pero adolecen siempre de constituirse como planteos teóricos, siempre irreales o insuficientes si se los compara con la gestión del diseño donde la relación con el cliente y la opinión del mismo es un proceso enriquecedor y determinante para cualquier proyecto de comunicación. Esta es una necesidad de los procesos pedagógicos en nuestra universidad y representan para este proceso una falta o carencia en la formación de futuros profesionales.

Por otro lado, las instituciones nacionales, municipales y ONGs son organizaciones con presupuesto reducido y, que además prefieren dirigir todo ese presupuesto a los objetivos esenciales de su creación. La comunicación es una herramienta olvidada o dejada de lado por falta de recursos, pero fundamental a la hora de conseguir nueva colaboración e inversión, para relacionarse con la comunidad a la que ayuda, difundir la tarea y el compromiso institucional, y recibir opiniones para superarse. Esta necesidad de comunicación necesita una respuesta profesional que es suplida por voluntades autodidactas o sin conocimiento de comunicación.

Desde hace 20 años la Cátedra Yantorno de Diseño Gráfico de la Universidad de Buenos Aires asocia estas dos necesidades, con mucho esfuerzo y con muy buena respuesta, para brindar una solución profesional a instituciones y ONGs; y al mismo tiempo proveer de una experiencia enriquecedora al taller de Diseño. Ejemplo de estas experiencias son los

EDUCACION INICIAL | CONVOCATORIA

proyectos de señalética del Hospital Posadas y el Hospital Borda, así como campañas realizadas para la Obra Social OSPRERA y la ONG Libres del bullying.

En este caso, trabajar de manera conjunta con el ISPEI “Sara C. de Eccleston” para el diseño de la revista que semestralmente publica sobre temas de educación inicial generó un espacio de mucha reflexión sobre la problemática de comunicar a profesionales y futuros profesionales de la educación, sobre la educación, sobre la enseñanza inicial, y sobre la comunicación de un emisor referente del tema en nuestro país.

Los alumnos contaron con una situación real y concreta de necesidad de comunicación, investigaron sobre la educación inicial y la educación desde nuevos puntos de vista. Analizaron las características que debiera cumplir el diseño de una revista dirigida para interesados en educación de todo el país y los requerimientos técnicos del armado de una revista digital.

Para el ISPEI contar con 50 proyectos que resolvían desde diferentes perspectivas la propuesta de la revista es una solución constructora de identidad, al tener que definir con más claridad cómo quiere comunicarse cuando se elige el trabajo que se implementará. Este proceso de selección del proyecto más adecuado, conjuntamente entre la institución y el cuerpo docente, explicado a los alumnos generó un espacio de contacto con el cliente, invaluable para los alumnos que participaron de la experiencia.

¡Agradecemos al ISPEI por esta posibilidad de trabajo conjunto!

A continuación, parte del trabajo seleccionado realizado por la alumna Aldana Martín.

EDUCANDO | INICIO | PRESENTACION | NOTAS | STAFF |

■ APRENDIENDO A EDUCAR



■ **LO INFOGRAFICO**

Tarea en tanto se ofrecen diversas propuestas de juegos y actividades en simultáneo el entre las que los niños de lo ueden optar desarr rrollando la auton-

■ **RECORRIDO HISTORICO**

Tarea en tanto se ofrecen diversas propuestas de juegos y actividades en simultáneo el entre las que los niños de lo ueden optar desarr rrollando la auton-

■ **OPINIONES DE AUTORES**

Tarea en tanto se ofrecen diversas propuestas de juegos y actividades en simultáneo el entre las que los niños de lo ueden optar desarr rrollando la auton-

■ **PLANTEOS PEDAGOGICOS**

Tarea en tanto se ofrecen diversas propuestas de juegos y actividades en simultáneo el entre las que los niños de lo ueden optar desarr rrollando la auton-



ESPACIO Y TIEMPO

Se fundó la primera universidad país: la Univeveersidad de doa, a manos de jefes suitas y domilacos, sustentada en una la con el.



EXPERIENCIA

Se fundó la primera universidad país: la Univeveersidad de doa, a manos de jefes suitas y domilacos, sustentada en una la con el.



EL ESTUDIO

Se fundó la primera universidad país: la Univeveersidad de doa, a manos de jefes suitas y domilacos, sustentada en una la con el.



LA ENSEÑANZA

Se fundó la primera universidad país: la Univeveersidad de doa, a manos de jefes suitas y domilacos, sustentada en una la con el.



■ ADQUIRIENDO CONOCIMIENTO



●● POR: GABRIELA ORTEGA, ERNESTO ROCLAU.

Nuevamente juntos para compartir experiencias atravesadas por la teoría y cuyo objetivo es en y riqueza la práctica, siempre desde una mirada lictores institucionales del siglo XXI en el mundo.

De medición y el juego, así, "Tiempo al tiempo: relojes, almanques y juegos matemáticos", propone que los insertamientos convencionales y no convencionales que sirven para medir el tiempo. Continuando con el aporte de los estudiantes, otro grupo presenta el proyecto en el que el eje es el tiempo desde una mirada que rescata los objetos de medición y el juego, así, "Tiempo al tiempo:

Particular organización del espacio con recursos novedosos dispuestos en diferentes sectores dentro de la sala, a los que los chicos podían acceder espontáneamente al levantarse de la cama y salir. Continuando con el aporte de los y estupe diantes, otro grupo presenta el proyecto en el que el eje es el tiempo desde una mirada que rescata los objetos de medición y el juego, así, "Tiempo al tiempo: relojes, almanques y juegos matemáticos"

CONVENCIONALES Y NO CONVENCIONALES QUE EN SIRVEN PARA MEDIR EL TIEMPO CONTINUANDOLOS

os de medición y el juego, así, "Tiempo al tiempo: relojes, almanques y juegos matemáticos", propone que los niños se inicien en el conocimiento

Particular organización del espacio con recursos novedosos dispuestos en diferentes sectores

CONVENCIONALES Y NO CONVENCIONALES QUE SIRVEN PARA MEDIR EL TIEMPO CONTINUANDO CON EL APORTE DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS ESCOLAR

os de medición y el juego, así, "Tiempo al tiempo: relojes, almanques y juegos matemáticos", propone que los niños se inicien en el conocimiento de los diferentes instrumentos convencionales y no convencionales que sirven para medir el tiempo. Continuando con el aporte de los estudiantes, otro grupo presenta el proyecto en el que el eje es el tiempo desde una mirada que rescata los objetos de medición y el juego, así, "Tiempo al tiempo:"

MATRICULA
PRIMER GRADO

135 / 200 — MUJERES (6) REPETENTES

140 / 200 — HOMBRES (9) REPETENTES

MATRICULA
SEGUNDO GRADO

131 / 200 — MUJERES (6) REPETENTES

136 / 200 — HOMBRES (7) REPETENTES

“MEDIO NATURAL

Este trabajo tiene la intención de recuperar y hasta contribuir al reconocimiento y un miento de la importancia las y de instalar en la tarea difícil en diaria momentos de actividad efectiva lo que implica un ofertar en simultáneo propuesto puestas en los diferentes ri.

“ARTISTICO

Tiempo al tiempo: relojes un jes, almanques y juegos en el matemáticos", propone un las que los niños se inicien en el conocimiento de los discordia ñerentes instrumentos con las convencionales y no cuenta un nvencionales que sirven en la para medir el tiempo.

“EL DESPERTAR

Me gustaría la suma intentar mensa de sencillez para las y mantener en estas páginas esa energía que ponía la escuela y "acento" y la significación las- humana de una escuela las un que necesitaba de la ballet del za para do con el aporte los o estudiantes, otro grupo preg.