



Educación Infantil

1

Temas
de
Educación



Jason Salavon (2008)
American Varietal
Digital C-print.
[http://salavon.com/work/AmericanVarietalPrints/g
rid/12/](http://salavon.com/work/AmericanVarietalPrints/g
rid/12/)

Formación Docente para la Educación Infantil



Índice

Editorial

*Claudia Pires, Gabriela Ortega y Ernesto
Ro claw
Página 4*

Artículos:

*El uso académico de Internet en la
formación docente*

*Daniel Brailovsky
Página 7*

*La investigación educativa en los
Institutos de Formación Docente: cinco
años de producción y aprendizaje.*

*Mario Zimmerman
Página 25*

*Siguiendo huellas: La Literatura y sus
Ra(o)stros*

*Patricia Filisppechi
Página 32*

*Alicia, Pinocho, Peter Pan... ¡Qué
criaturas!*

*Estela Quiroga
Página 47*

*Autoridad pedagógica y cultural, en
construcción.*

*María Silvia Pérsico
Página 55*

Relatos de Experiencias:

*Propuesta de integración: Taller de
juego y Didáctica de la Educación
Inicial II*

*Patricia Gianola y Laura Hereñú
Página 61*

*Orientaciones prácticas a tener en
cuenta para desarrollar una propuesta
de Educación integral a los niños
menores de 3, en los Jardines
Maternales u otras instituciones
educativas.*

*Micaela Dalvarade
Página 66*

*Bibliografía sobre los artículos
publicados (Libros, Revistas y Vídeos)*

*Mónica Maldonado
Página 70*



***Sitios de Internet relacionados con las
temáticas abordadas por los artículos
en este número de la Revista***

Ana María Rolandi

Página 72

3

Convocatoria al próximo número

Página 75

Orientaciones a los autores

Página 76



Editorial

*Por Claudia Pires, Gabriela Ortega y
Ernesto Roclaw*

En este número se publican artículos de interés no centrados en una temática particular, pero de gran interés para todos los que trabajamos en el nivel y en la formación docente. Los/as autores/as nos invitan a pensar y reflexionar sobre diversas temáticas, todas ellas y desde diferentes perspectivas nos conducen a realizar una mirada sobre la educación, la formación docente y nuestro posicionamiento frente a la Educación Inicial.

Daniel Brailovsky, en *El uso académico de Internet en la formación docente* se propone ahondar tanto en aspectos técnicos de las búsquedas, como en los problemas éticos y académicos asociados. Para ello desarrolla cuestiones como la confiabilidad de Internet y presenta luego un modelo de búsqueda académica para trabajar con los estudiantes de formación docente.

En *La Investigación educativa en el Profesorado Eccleston: seis años de producción y aprendizaje*, Mario

Zimmerman recupera una experiencia llevada a cabo hace varios años: el Departamento de Investigación Educativa del Instituto, cuyo trabajo ha sido fructífero y enriquecedor. Retomar lo realizado es importante ante nuevas actividades de investigación que comienzan a gestarse.

Patricia Filippeschi se pregunta cómo se aborda la literatura en la escuela, especialmente en Jardines de Infantes y específicamente, en el Profesorado "S. C. de Eccleston", desde su creación hasta el año 1946. Su trabajo, *Siguiendo huellas: la literatura y sus ra(o)stros*, recupera un valioso patrimonio cultural y pedagógico a través del análisis de Libro de Actas de reuniones de maestros, libros para niños y entrevistas.

Continuando en el camino de la literatura, Estela Quiroga toma a los protagonistas de tres relatos clásicos: Alicia, Pinocho y Peter Pan y busca algunos puntos de coincidencia: tres novelas de aventuras, tres obras que hablan de crecer y no crecer, con todas las connotaciones que esto implica. *Alicia, Pinocho, Peter Pan... ¡qué criaturas!* es una invitación a leer insoslayables clásicos de la literatura para niños.



En *Autoridad pedagógica y cultural, en construcción*, María Silvia Pérsico reflexiona sobre la autoridad pedagógica y cultural desde su propia praxis educativa. Propone al docente construir la autoridad trabajando sobre su propia palabra, y generando que los alumnos también “tomen la palabra”, buscando la propia voz.

Patricia Gianola y Laura Hereñú relatan una experiencia de intercambio entre dos instancias curriculares: Taller de juego y Didáctica de la Educación Inicial, y dan cuenta de cómo, debido al impacto logrado, se proponen su continuidad y sistematización en función de su efecto enriquecedor, generando nuevas oportunidades de aprendizaje.

Micaela Dalvarade destaca la necesidad de contar con instituciones para niños menores de tres años con personal especializado, responsabilidad y propuestas que enriquezcan el proceso de alfabetización cultural de los niños. En su texto *Una propuesta de educación integral para niños menores de 3 años* desarrolla una serie de orientaciones prácticas para conseguir ese objetivo.

Siguiendo a los autores podemos plantear la importancia de reflexionar permanentemente sobre nuestras prácticas, tomar la palabra, habilitar espacios para la palabra de los otros, dar lugar a que algo se produzca como una verdadera experiencia educativa – siguiendo a Jorge Larrosa - .

Y en esta línea queremos transmitir la profunda alegría que nos invade por la posibilidad de reanudar caminos, habilitar espacios para la investigación en las instituciones educativas, tal como plantea Zimmerman en su artículo, espacios cerrados desde hace una década y que sólo han podido encontrar pequeñas ventanas a través de algunas experiencias libradas a la buena voluntad de los profesionales que trabajan en nuestras casas de estudio.

Este año hemos podido abrir una nueva ventana a través de un proyecto que se encuentra aún en sus inicios, con la participación de profesores y alumnos de nuestra casa que han comenzado, en articulación con la instancia Trabajo de Campo del plan de estudios, un proyecto para investigar acerca del rendimiento académico de nuestros estudiantes y - de ese modo- preguntarnos sobre nuestras



propias prácticas (en el próximo número compartiremos con nuestros lectores parte de sus experiencias y avances).

Porque como plantea Zimerman en su artículo "...consideramos que la investigación en un Profesorado no tiene sólo por objeto la producción de nuevos conocimientos científicos. Las actividades vinculadas a la investigación cumplen un papel formativo fundamental. Introducir a los futuros docentes en el conocimiento de los procedimientos y de la lógica investigativa permite desarrollar, como ya hemos dicho, un pensamiento crítico y una fructífera apropiación de las investigaciones del área como así también, facilita una revisión crítica de la propia práctica educativa..."

Tomamos aquí también lo expuesto en el artículo de Silvia Pérsico "...Si no enseñamos a hablar, si no enseñamos a leer y a escribir, ¿Cómo puede tomarse la palabra"? (Inés Dussel)

Y cerramos celebrando la posibilidad de abrir nuevos proyectos, sostener los ya iniciados (en el Instituto ya algunos profesores están trabajando en otros proyectos de investigación con el aval del INFD), intercambiar experiencias,

defender las ideas , luchar por nuestras creencias, entusiasrnos con nuevas y viejas discusiones, acuñar saberes, investigar, proponer, repensarnos y avanzar en el camino de ser y formar maestros...

El maestro tiene un importante papel: organizar el ambiente social, que es el único factor educativo.

En cada aula hay una ventana.

El auténtico maestro mirará desde su mesa de trabajo el vasto mundo de la vida creada y por crear. (Vigotsky, 1924).



El uso académico de Internet en la formación docente

Por: Dr. Daniel Brailovsky*

Resumen

El uso habitual de Internet en el marco de las distintas instancias de la formación docente es materia de debate, tanto en lo que se refiere a los aspectos técnicos de las búsquedas como a los problemas éticos y académicos asociados. No existe, sin embargo, un correlato en cuanto a las herramientas conceptuales específicas ofrecidas a los docentes en formación acerca de estos asuntos.

Este trabajo se propone explorar algunos puntos relevantes de ambas esferas. Discutiremos en primer lugar la cuestión de la confiabilidad de Internet como espacio de fuentes académicas, para luego presentar un modelo de búsqueda académica para trabajar con los estudiantes de formación docente. Se concluye destacando el modo en que Internet representa, en la formación de los maestros, mucho más una "oportunidad" que un "riesgo".

Palabras Clave:

FORMACIÓN DOCENTE – INTERNET
– ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA –
EDUCACIÓN Y NUEVAS
TECNOLOGÍAS

Introducción

La red Internet es enorme. Suponemos que no existen ya prácticamente contenidos a los que no se pueda acceder por su intermedio: desde horarios de cine, modelos de celulares y diarios hasta biografías, sinfonías o libros completos. Sin embargo, la web no se muestra tan prolífica cuando intentamos dar respuesta a preguntas específicas dentro de una búsqueda académica. Y aún cuando hallemos buena información, nos cuesta terminar de confiar en ella, pues se ha instalado la creencia de que el material obtenido por este medio es "poco confiable". En este artículo propondré algunas reflexiones y propuestas acerca de estos asuntos, para desarrollar luego algunos criterios orientados a obtener material de calidad en una búsqueda académica.

Por un lado, en relación a la cuestión de la "confiabilidad" de los contenidos de Internet, analizaremos cómo en la formación docente, al igual que en otras esferas del mundo educativo, las discusiones acerca del uso de Internet, sus promesas y sus riesgos (Burbules y Callister, 2001) reflejan y magnifican, como una caja de resonancia discursiva,

* ✉ **Daniel Brailovsky:** dbrailovsky@gmail.com
// <https://sites.google.com/site/dbrailovsky>.



algunos problemas que hace tiempo desvelan a los formadores. No sólo en relación a la confiabilidad de estos contenidos frente a los que provienen de libros y revistas impresos, sino también acerca del modo en que concebimos la relación de los nuevos docentes con el conocimiento. Quienes serán maestros en esta segunda década del siglo son personas en busca de definirse (vocacionalmente) que buscan insertarse en una profesión que a la vez busca redefinirse (social y culturalmente) y en el contexto de una sociedad que busca también redefinir o reforzar el rol que cumple la escuela, la misma escuela en la que ellos serán maestros. Y si es difícil leer este último párrafo sin marearse, esto se debe no tanto a una redacción caprichosa, como al carácter en verdad complejo de este trasfondo cultural. Como “nativos digitales” (Cassany y Ayala, 2008), los jóvenes que han elegido hoy la profesión docente no se enfrentan a la necesidad de concebir la presencia de las nuevas tecnologías en su vida y en su profesión, sino ante otro, tal vez mayor: darle a estos recursos – idealizados, sacralizados y en general, mal comprendidos por las generaciones

anteriores de docentes – un sentido genuino y un modo de uso eficaz, competente y reflexivo.

Serán también ofrecidas algunas propuestas que asumen este desafío, a partir de la idea de que las dimensiones gigantescas de Internet no sirven ni ayudan si no hay una pregunta bien formulada y algo de claridad acerca de lo que ya se sabe sobre la respuesta. Y esa pregunta debe formularse en un código que los motores de búsqueda sean capaces de procesar. En otras palabras: que hay que aprender a preguntarle a Internet. Las búsquedas avanzadas (esas letritas casi escondidas al borde de los renglones de los buscadores, y que muy poca gente usa) serán el ejemplo elegido a desarrollar. Se trata de unas estrategias de búsqueda bibliográfica en Internet que ayudan, con un entrenamiento en el uso y selección de palabras clave, a listar lo que ya sabemos del problema para buscar lo que aún no sabemos, y que servirán como ejemplo de un modo específico de resignificación de estas verdaderas máquinas para conocer en la formación profesional de nuestros futuros maestros.



Internet y los libros

No creo (...) que el invento de Gutenberg pueda tener otro destino, tarde o temprano, que el de caer en desuso [...] A mi parecer, la imprenta está amenazada de muerte por los diversos procedimientos de grabación del sonido inventados en estos últimos tiempos. El libro impreso está a punto de desaparecer.

*Octave Uzanne, 1892
(citado en Melot, 2003)*

Al discutir opiniones acerca de Internet y su utilidad, suele recurrirse a la comparación entre los medios digitales y las fuentes tradicionales: libros, revistas académicas y publicaciones periódicas, prensa gráfica, tesis e investigaciones de las universidades, etc. Desde esa perspectiva, la web es vista como una fuente menos formal de búsqueda que, por ejemplo, los libros. Alientan este tipo de argumentos los pronósticos que en tono catastrófico auguran la muerte del libro a manos de los documentos electrónicos, y también la suposición – en muchos casos fundada – de que el material proveniente de la red es poco

confiable pues no necesariamente ha atravesado los procesos de validación a los que está sujeta la bibliografía impresa.

La idea de que el libro estaría amenazado ante la emergencia de nuevas formas de circulación del saber, sin embargo, no es nueva. Existen estudios que se han dedicado a recopilar la aparición regular de estos augurios a lo largo de la historia y que muestran cómo “desde finales del siglo XIX y sobre todo en la época de la segunda guerra mundial, se ha planteado periódicamente el problema de la muerte del libro” (Stivals, 1997: 3). En otros casos, la investigación más reciente se ha centrado en la producción de distintas alternativas para la lectura, como es el caso del interesante recorrido histórico por distintos intentos de libros electrónicos: Dynabook, Open eBook, Sooft, PressRocket o Everybook, entre otros (Sagredo Fernández y Espinosa Temiño, 2000). Pero quien quizás con más lucidez y minuciosidad ha tratado el tema es Melot (2008) en su trabajo sugerentemente titulado “¿Y cómo va ‘la muerte del libro’?”. Melot se pregunta en primer lugar “en qué medida la cultura literaria está ligada al libro, exclusivamente, o si pueden existir



nuevas especies en forma electrónica, como las hubo nuevas en forma periodística o, en el pasado, en forma oral” (ob.cit.:9). Y al ruedo de este interrogante, repasa no sólo los distintos momentos en que las cintas magnetofónicas u otros avances técnicos fueron vistos como oponentes peligrosos para el libro, sino también los sentidos concomitantes que subyacen a este tipo de amenazas, y cómo éstas se relacionan con los circuitos más amplios de la cultura, las prácticas de lectura en un sentido más específico, los libros y las economías de su producción.

Queda entonces claro que estas creencias se atraviesan por el modo en que cada cultura significa la lectura y el libro. En el mundo oriental, por caso, donde la tipografía de la imprenta halló serias dificultades, sucedieron cosas bien diferentes. “El doblez en forma de acordeón”, dice Melot, “que, sin regresar a la inconsistencia del rollo, permite al texto y a las imágenes flotar de una página a otra, les resulta más conveniente. Evita la ruptura catastrófica entre recto y verso, que condenó al pensamiento occidental a las rigideces de la dialéctica, a concebir el mundo y las relaciones

sociales a partir del modo de una oposición ineluctable entre ambos, a recortar en páginas el tiempo del pensamiento. Se entiende entonces por qué el libro se volvió en Occidente una invariable de la cultura, su matriz, y por qué la idea de perderlo suscita en nosotros este miedo primal” (ob.cit.:10). La genial resonancia entre la mecánica (aparentemente profana e irrelevante) asociada a la lectura y los valores de una sociedad nos da entonces pistas sobre desde dónde entender este miedo a las nuevas tecnologías, vistas como amenazas al libro.

A la idea que argumenta que frente a los libros las fuentes digitales son “menos serias”, se oponen dos argumentos interesantes. En primer lugar, el hecho de que existen ya pocos libros impresos que no estén, además, referenciados o comentados en Internet. La web funciona, en ese sentido, como un completísimo catálogo de bibliotecas, librerías y colecciones. En muchísimos casos, además, es posible acceder parcial o totalmente a los textos de los libros. En segundo lugar (y este es posiblemente el argumento práctico más eficaz para desmentir la hipótesis del carácter banal



del material electrónico) debe considerarse que una buena búsqueda en Internet forma parte de una búsqueda integral que no excluye el uso de otras fuentes. Y en ese sentido, Internet es un recurso muy permeable para ser combinado con otros espacios de información. Para eso, sin embargo, es necesario conocerlo mejor y formarse en su uso académico, que difiere profundamente de su uso social y cotidiano.

En las carreras de formación docente, y a pesar de que con mucha frecuencia se permite o alienta a los estudiantes a utilizar los recursos disponibles en Internet (y por lo general estas destrezas les son usualmente requeridas en distintas instancias curriculares) podría decirse que no existen suficientes espacios donde puedan aprenderlas. Nuestros estudiantes reciben una formación en el manejo de los equipos y programas, pero no tanto en materia de los criterios y recursos *académicos* para su uso.

Este desfasaje entre destrezas académicas minuciosamente exigidas pero no suficientemente enseñadas no es un problema específico del mundo digital, ni de la formación docente: es

recurrentemente señalado por los trabajos que investigan la cuestión de la escritura formal en el nivel superior. Entre estos estudios, se destacan los de Carlino (2004; 2005; 2006) y otros (Cooley, 2003; Edstrom, 2006; Ellis, 2004; Estienne y Carlino, 2004), donde se parte de la idea de que en relación a la escritura formal (una destreza académica imprescindible para atravesar la formación y que está ligada de distintos modos al uso de la web) existe este mismo desfasaje. Carlino afirma, en tono crítico, que no se debe “abundar con datos acerca de lo que no saben hacer los estudiantes”, ni ver a las intervenciones docentes como “fórmulas remediales que contribuirían a solucionar desvíos, fallas o agujeros en las capacidades y conocimientos de los alumnos”, sino que se trata de “prácticas que asumen sencillamente que aprender a escribir es un proceso que no está terminado al comienzo de la universidad” (2004, p.1).

Buscar en Internet, análogamente, no es una destreza “técnica” vinculada al manejo de las máquinas (que los estudiantes podrían dominar porque chatean, mandan mails, etc. ya desde la niñez o la adolescencia), sino una de



orden académico, que demanda dimensionar las posibilidades de Internet como insumo para el estudio y el desarrollo de las consignas en las asignaturas. Por las mismas razones que debemos enseñarles a usar el catálogo de la biblioteca y el modo de manejarse con fuentes bibliográficas, es imprescindible formarlos en el uso académico de Internet, ampliar su escenario digital y hacerlos conocer las herramientas avanzadas de los buscadores académicos y otras fuentes específicas: revistas digitales, catálogos de bibliotecas, libros virtuales, etc. (cf. Ro claw, 2009). Adicionalmente, para usar estos recursos en la formación, los estudiantes deberían ser capaces de realizar una reflexión sobre las complejas transformaciones que se operan en el acto de conocer y en la información misma cuando el medio utilizado es Internet. Seguidamente, me dedicaré a profundizar en este último punto.

“Googlear” no es buscar

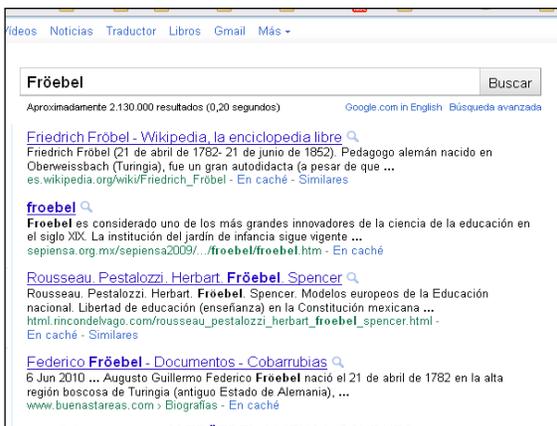
Silvina es estudiante del Profesorado de Educación Inicial, y decide encarar una búsqueda para documentar el trabajo

sobre Fröebel que debe realizar para una materia de la carrera. Abre el navegador e ingresa en el renglón de búsqueda de Google la palabra: *Fröebel*. Oprime el botón “buscar”, y comienza a revisar pacientemente la lista de resultados. Silvina, en rigor, no está realizando una búsqueda académica, sino que está “googleando”: está dándose un panorama amplísimo y superficial acerca de un tema.

Al menos dos aspectos de este procedimiento lo diferencian de una verdadera búsqueda. En primer lugar, Silvina no ha notado que los resultados de su búsqueda ascienden a más de dos millones: muchos más de los que puede razonablemente revisar. Por otro lado, tampoco es conciente de que la mayor parte del material que aparece como resultado de esa estrategia no se aloja en sitios académicos (como revistas electrónicas, indexadores de artículos o sitios de organizaciones dedicadas a la investigación y comunicación científica) sino que se trata de sitios de personas (blogs), o páginas comerciales que ofrecen recursos de manera informal y sin mayores filtros que garanticen la confiabilidad del material: Wikipedia,



rincondelvago, buenastareas, etc. Este material efectivamente es poco confiable, del mismo modo que lo serían, para este fin, las revistas comerciales de recursos que se venden en los quioscos o los folletos informativos de una juguetería: ¡no es culpa de Internet!. Es el resultado de una pregunta hecha en el lugar equivocado



Resultados de un “googleo” sobre *Fröbel*: más de dos millones de resultados que se encabezan con material proveniente de sitios académicamente pobres.

Como consecuencia de esto, al poco tiempo de revisar estos resultados, Silvina se da cuenta de que la tarea es agotadora y poco productiva, y llega a la conclusión de que Internet no va a servirle como fuente para realizar su monografía. Incluso puede llegar a la conclusión (acerca de la que ya se ha dicho algo párrafos atrás) de que el material de

Internet es universalmente menos útil y confiable que el que se puede hallar en los libros.

Las distintas experiencias de trabajo sobre búsquedas con estudiantes sugieren que el “googleo” es útil para obtener datos muy generales acerca temas medianamente conocidos, pero que casi nunca conduce a resultados confiables ni suficientes si lo que se busca es profundizar bibliográficamente un tema de estudio. Para eso, parece ser imprescindible realizar una búsqueda basada en criterios académicos y apelando al uso de fuentes específicas.

La superabundancia de datos a la que conduce el “googleo” no sólo no ayuda a los efectos prácticos de hallar un marco bibliográfico que ayude a los estudiantes a pensar, sino que además puede producir un efecto contrario: desorientarlos y hacer más difícil la tarea de elegir qué información es útil. El término “infoxicación”, utilizado por algunos teóricos y discutidores del tema, alude a la existencia de un exceso de información que redundante en “intoxicación informativa”: a la hora de hallar una respuesta específica a una pregunta podría haber demasiado ruido para que la



respuesta llegue clara. La cuestión de la infoxicación ha sido propuesta y desarrollada abundantemente por quienes estudian las formas que adquiere el conocimiento en el marco de las nuevas tecnologías. Para Ochoa Sangrador y González de Dios, por ejemplo, el problema “tiene una dimensión tanto cuantitativa como cualitativa. Resulta complejo, por una parte, encontrar la documentación más pertinente, pese a la accesibilidad que proporciona Internet a las bases de datos bibliográficas y revistas (...) y por otra parte no siempre tenemos la preparación suficiente para interpretar, por nosotros mismos, su validez, relevancia y aplicabilidad” (Ochoa Sangrador, 2006:1; cf. Urbano Salido, 2010; cf. Cornella, 2000).

Así planteado el problema, Internet es claramente una base de datos amplísima, y también es, por el mismo motivo, inconmensurable. En el siguiente apartado expondré los rasgos principales de una buena búsqueda académica en el campo educativo, en base a una experiencia en desarrollo en el ISPEI “Sara Eccleston”¹ y propondré algunas

¹ Talleres sobre “Búsqueda eficaz y uso adecuado de material de Internet” en el ISPEI Sara

ideas y estrategias para ayudar a los docentes a desarrollar búsquedas criteriosas y productivas.

El que busca, encuentra: distintos tipos de palabras clave

La expresión que titula este apartado suele emplearse con dos sentidos diferentes. Por una parte, el que destaca el valor de la perseverancia: si se sostiene con tenacidad un espíritu de indagación, probablemente se arribará a resultados favorables. Por otro lado, el refrán alude al modo en que las preguntas pueden llegar a condicionar las repuestas, autorrealizando las expectativas del que busca. Las búsquedas en Internet están atravesadas por ambos problemas: el de *la necesidad de una actitud paciente y perseverante* y el de la conveniencia de *revisar previamente lo que uno sabe o cree saber* acerca del tema de la búsqueda. Por eso es importante comenzar ordenando lo que ya se sabe

Eccleston, en desarrollo actualmente. Pueden mencionarse además como antecedentes las indagaciones desarrolladas en relación al uso de textos electrónicos por parte de estudiantes de formación docente (Brailovsky y Gerstenhaber, 2010) y la experiencia surgida de los debates en el marco de los cursos online sobre “Búsquedas en Internet para educadores” dictados por el autor en el marco del Espacio de Formación Educared.



sobre el tópico de interés para darle un uso inteligente para el hallazgo de aquello que aún se ignora.

Un modo de *ordenar lo que ya se sabe* acerca del tema de la búsqueda es elegir palabras que lo describan. Estas palabras, como enseguida veremos, serán útiles para introducir en los renglones de una búsqueda avanzada. Antes, sin embargo, es preciso discernir entre tres tipos de referencias de la búsqueda, que llamaré: 1) palabras clave "de campo temático", 2) "frases sobre el problema específico" de la búsqueda y 3) palabras "de referencia autoral o institucional". Veamos algo sobre cada una de estas referencias.

- Las palabras clave de **campo temático** son los nombres de las disciplinas y los términos *imprescindibles* que no pueden dejar de estar nombradas en un documento que habla del tema de nuestra pregunta. Por ejemplo, para una búsqueda sobre *integración de niños con síndrome de Down en la escuela infantil*, las palabras clave temáticas podrían ser: Educación Integración Discapacidad Escuela Down

Síndrome Aula.² Una palabra clave es, literalmente, *una* palabra. Por eso "Educación Especial", por ejemplo, no es una palabra clave de campo temático, sino que pertenece a la siguiente categoría: "frases de problema específico".

- Las **frases de problema específico** son expresiones breves (de al menos dos palabras) que mencionan el asunto o su núcleo problemático más representativo. Por ejemplo, en una búsqueda sobre *los límites en el nivel inicial*, las palabras clave de problema específico podrían ser "puesta de límites", "disciplina escolar", "sanciones por reciprocidad", etc. Aquí no interesa incluir referencias a la educación en general ni expresiones "que suenen a título", pues para eso ya están las palabras clave de la categoría anterior. En esta categoría es apropiado incluir expresiones propias del campo problemático y que se usan habitualmente, ya que la búsqueda se dirige a textos extensos en los que la aparición de estas expresiones podría

² En principio, las palabras clave se colocan en el renglón de una búsqueda avanzada sin separadores ni signos, sólo separadas por espacios.



constituir el imán que atraiga los documentos apropiados a la lista de resultados de la búsqueda.

- Finalmente, las palabras clave de **referencias autorales** o **institucionales** son esencialmente apellidos de autores cuyo trabajo está relacionado con el tema de la búsqueda. Si los conocemos, chequeamos la ortografía y los escribimos. Si no los conocemos, realizamos una breve pre-búsqueda (aquí sí: un “googleo”) para hallar algunos nombres que nos permitan comenzar. Se trata de identificar al menos dos o tres autores que estén directamente relacionados con el problema, y que sean “clásicos” o referentes importantes en la materia. ¿Por qué incluimos referencias autorales? Porque todo documento bien elaborado contiene al final una lista de referencias bibliográficas que incluye esos nombres, y por lo tanto éstos son parte del universo de palabras en cuyas profundidades el motor de búsqueda rescatará los documentos bibliográficos requeridos.

En una búsqueda sobre diferentes *tendencias en la definición curricular de la educación elemental*, por ejemplo, la pre-búsqueda de autores puede realizarse escribiendo *curriculum*, *educación* y “*tendencias curriculares*” en el renglón de un buscador genérico, eligiendo entre las opciones avanzadas de búsqueda *que la palabra figure en el título*. Así, aparecerán algunas referencias entre cuyas listas bibliográficas comenzarán a mencionarse reiteradamente algunos nombres de los autores clásicos en la materia: Eisner, Stenhouse, Tyler, Díaz Barriga, Zambrano Leal: todos ellos, autores que han escrito sobre ese tema.

Traducir una pregunta a los términos en los que un buscador podrá procesarlos demanda, esencialmente, elegir palabras clave de los tres tipos. A modo de ejemplo, para la pregunta “¿Qué es la cultura escolar?”, las palabras clave de los tres tipos que podrían elegirse serían:

Palabras clave de campo temático (es decir, palabras que no podrían no utilizarse para hablar del tema elegido, pues son muy frecuentes en el léxico y sería muy raro que faltasen en un texto que lo desarrolla):



EDUCACIÓN, ESCUELA, MAESTRO, ALUMNO, AULA, CULTURA

Frasas de problema específico (es decir, expresiones de dos o más palabras muy propias del asunto sobre el que se busca):

"CULTURA ESCOLAR", "CULTURA DE LA ESCUELA", "GRAMÁTICA ESCOLAR", "RITUALES ESCOLARES"

Referencias autorales (es decir, apellidos de autores cuya producción nítidamente se relaciona con la temática):

FARÍAS, COLMENAR ORZAES, VIÑAO FRAGO, DUSSEL, PINAEU, FARIA FILHO

Utilización de la búsqueda académica avanzada

La búsqueda académica demanda un buscador más sensible a las demandas de una pregunta minuciosa. Por eso, en lugar del buscador genérico, debe utilizarse el buscador académico en su versión avanzada³. Por búsqueda avanzada nos

³ En su ubicación actual, al momento de publicarse este trabajo, la búsqueda avanzada del Google Académico, uno de los buscadores más

referimos a aquélla que no utiliza un sólo renglón, sino varios. Por lo general, estos renglones funcionan dando diferente status a las palabras ingresadas. Las variantes más habituales son las siguientes:

- **El renglón “con todas las palabras”.** Las palabras escritas en este renglón son términos que no faltarán en ninguno de los resultados que el buscador arroje. Lógicamente, aquí deberemos introducir palabras clave de *campo temático*, es decir, aquellas que de ningún modo podrían estar ausentes en un trabajo escrito que trate sobre el tema de nuestro interés.
- **El campo “con la frase exacta”.** Las palabras escritas aquí serán expresiones breves de dos o más palabras que deberán aparecer textualmente en todos los resultados mostrados. En este caso, el tipo de palabra clave adecuada es la que

potentes de estas características, se halla en: http://scholar.google.com.ar/advanced_scholar_search. Un modo sencillo de acceder al mismo consiste en realizar una búsqueda en la página principal de google con las palabras “google académico”: este buscador encabezará los resultados, y desde allí se podrá acceder a la búsqueda avanzada por medio de una opción bien visible junto al renglón de búsqueda.



definimos como *frase de problema específico*.⁴

- **El campo “al menos una de las palabras”.** Al escribir palabras en este renglón de la búsqueda avanzada, estamos programando la búsqueda para que aparezcan entre los resultados trabajos en los que al menos una de ellas (pero podrían ser más) estén mencionadas. Es el lugar ideal para escribir las palabras clave de referencia autoral, ya que en las listas bibliográficas de los artículos obtenidos habrá sin duda referencias a algunos (pero no todos) de estos nombres, obtenidos en la pre-búsqueda. En este campo pueden también considerarse, además de apellidos, nombres de organizaciones, revistas específicas, u otras referencias.

El campo “sin las palabras”. Este campo contendrá entradas que deberán

⁴ Una aclaración adicional. Si colocamos las palabras CULTURA y ESCOLAR en el campo “con todas las palabras”, podrían aparecer entre los resultados trabajos que contengan expresiones como “...el niño en edad ESCOLAR que pertenece a esta CULTURA...”, donde las palabras aparecen desvinculadas de la expresión “cultura escolar”, como puede verse. La misma expresión volcada al campo “con la frase exacta”, en cambio, nos asegura que sólo serán mostrados los resultados donde ambas palabras aparezcan juntas y en ese orden.

estar excluidas (sin excepción) en todos los resultados que se mostrarán. Casi nunca llega a ser necesario utilizarlo y suele dejarse en blanco, pero se trata de un recurso que permite anticipar posibles “desvíos” en la búsqueda. Por ejemplo, en una búsqueda sobre el juego en la educación infantil, para evitar resultados referidos a la Teoría de Juegos (que no tiene nada que ver con el juego infantil: es una teoría económica) se podrán poner nombres de economistas que representan dicha teoría: “neumann morgenstern nash”. Así, las referencias a la palabra “juego” que no guarden relación con el juego infantil, no serán mostradas.

con todas las palabras	<input type="text"/>
con la frase exacta	<input type="text"/>
con al menos una de las palabras	<input type="text"/>
sin las palabras	<input type="text"/>
donde las palabras aparezcan	en todo el artículo <input type="button" value="v"/>

Finalmente, una búsqueda avanzada suele ofrecer la opción de centrar la indagación: A) sólo **en los títulos** de los artículos (esta opción se activa en el menú desplegable que allí aparece), en cuyo caso se deberán poner pocas palabras clave en los renglones que corresponda, pues lógicamente, no puede exigírsele mucho desarrollo textual a un simple título; o bien B) **en el contenido** de los



artículos, eligiendo esta vez la opción “en todo el artículo”, y en este caso se deberá escribir más información para que la búsqueda dé buenos resultados. Si se apela a la estrategia de búsqueda de la utilización del campo “con todas las palabras” activando a la vez la opción “en el título del artículo”, por ejemplo, se constatará que la misma es eficaz si se realizan sucesivos intentos con distintas combinaciones de palabras que expresen el tema específico de la búsqueda. Los demás campos, en este caso, deberán quedar vacíos.

Buscar implica ir y volver muchas veces entre los renglones de la búsqueda avanzada y la lista de resultados

El título de este apartado es algo extenso. Pero se justifica: es muy importante destacar este criterio central de la búsqueda. Al disponer de varias frases específicas, y de un volumen variable de palabras clave, es imprescindible ir probando, al tanteo, cuáles dan mejores o diferentes resultados, cuáles restringen demasiado la búsqueda (esto es, conducen a nulos resultados) y cuáles la amplían.

Para ello, se debe poder “ir y volver” constantemente de los renglones de la búsqueda a la página de los resultados, constatando la cantidad total de entradas en la misma. Para ello, se utiliza el botón “buscar” (que conduce a los resultados) una y otra vez, volviendo con la flecha de retorno a los campos de búsqueda, tras constatar cuántos resultados se obtuvieron. Sólo se debe dar por terminado este “tanteo” cuando la cantidad de resultados sea razonablemente amplia, pero no inconmensurable. En mi opinión, una cantidad de resultados aceptable ronda los cien.

El uso de las fuentes: más allá del copipasteo

Una de las mayores quejas de los profesores acerca del uso que los estudiantes del profesorado hacen de la web reside en la práctica usual del copipasteo, entendido como la acción de copiar y pegar frases tomadas de sitios web sin citarlas o sin contextualizarlas debidamente. En un trabajo reciente definimos el copipasteo como:



“aquellas prácticas de escritura cuyo procedimiento central – el que más compone el texto, y a partir del cuál el mismo se estructura - consiste en “recortar” y luego reproducir en forma más o menos literal fragmentos tomados de otros textos de distintas fuentes, desde Internet hasta textos o fotocopias “sueltas”, apuntes de clases, fichas de cátedra entregadas por profesores, etc., y sin incluir una adecuada referencia o cita” (Brailovsky y Gerstenhaber, 2010:2).

Destacábamos allí que se trata de prácticas que parecen haberse naturalizado en los institutos, en un mecanismo que refuerza cierto círculo vicioso: se supone que el profesor comprenderá el escrito (ya que se trata de algo que él ya sabe) y se da entonces por hecho que el texto, ya que no tiene aportes personales, no necesita explicar demasiado si existen párrafos mal referidos. En estas prácticas de escritura el alumno se ubica en un *lugar infantil*, en el sentido de que se refuerza la dependencia respecto del adulto formador

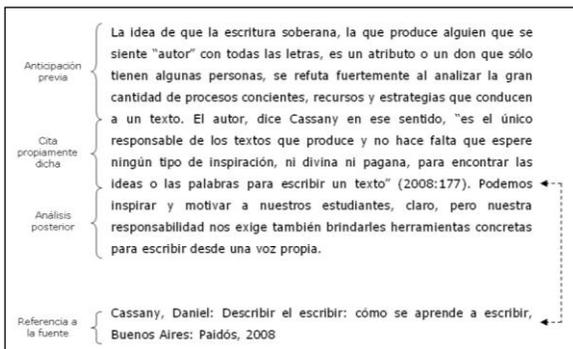
y se reserva un lugar de mero emisario, lejano al lugar de “autor” que es propio de la utilización correcta de las convenciones de escritura. Adicionalmente, a los formadores nos suele preocupar más la cuestión ética (esto es, la posibilidad de que se haya cometido plagio) que las condiciones estructurales que generan este círculo vicioso.

Ya he mostrado párrafos atrás el amplio consenso que se ha logrado alrededor de la idea de que es contradictorio exigir prácticas académicas expertas, sin enseñarlas sistemáticamente. En el caso del material obtenido por medio de búsquedas en Internet, donde la copia literal está muy disponible y habilitada por los recursos que traen incorporados los programas (*copy & paste*), es posible reconocer una oportunidad para trabajar con los docentes en formación la idea de que una cita textual, además de citarse siguiendo las normas usuales (encomillado, referencia al autor, etc.) deben incluirse otros dos elementos de gran importancia: una **anticipación** previa de la cita, y un **análisis** posterior.



Mientras que la referencia a la fuente (en el texto y en la lista final) da cuenta de la autoría del texto y evita el plagio; estos otros dos elementos otorgan al escritor la categoría de autor y lo invitan a correrse del lugar de *emisario*. Acerca de las citas bibliográficas, así, aunque sea importante tratar los aspectos formales (en qué orden se escriben los datos, cuándo deben utilizarse comillas, etc.) o los aspectos éticos, es igualmente necesario orientar la actividad a crear conciencia de que al citar *se entra en diálogo con ideas que nos enriquecen y nos ayudan a pensar*.

El siguiente es un ejemplo para trabajar sobre el contexto de una cita textual:



Conclusiones

“es muy común que un buitre me trabaje las entrañas no devorándolas sino más bien amándolas o como desgarrándolas para sacar a luz mis rostros últimos y

míralos me dice mira lo que te comes animal me dice el bello buitre”.

Juan Gelman, “Las Bellas Compañías”

En estas páginas he intentado presentar la idea de que es posible y deseable ofrecer a los docentes en formación estrategias para hacer un uso eficaz y adecuado de Internet, y que es oportuno también brindarles una guía acerca del modo en que el material obtenido puede ser utilizado para la elaboración de textos propios. En relación a lo primero, se ha ofrecido un primer esquema básico de abordaje de la búsqueda académica en Internet, que consiste en 1) la utilización de tres tipos de palabras clave aplicadas criteriosamente a los campos de una búsqueda avanzada. 2) Adicionalmente, se ha destacado la importancia de una búsqueda “por tanteo” (en el sentido de que “buscar implica ir y volver muchas veces entre los renglones de la búsqueda avanzada y la lista de resultados”) y 3) la necesidad de atender al volumen de material obtenido con cada protocolo de búsqueda.

La propuesta central de este texto, sin embargo, no reside sólo en la oferta de



recursos técnicos, sino en la formulación de una idea genérica sobre el uso y valoración de Internet en las carreras de formación docente. Esta idea es, sucintamente, la siguiente: la red Internet, esta inmensa y desordenada biblioteca, representa mucho más una oportunidad que un riesgo para los formadores. Como todo lo nuevo que *pisa fuerte* (o quizás como todo lo que representa oportunidades y riesgos) nos asusta y nos preocupa porque saca a la luz las contradicciones y las paradojas de las prácticas a las que estamos acostumbrados. Nos dice cosas sobre lo que somos y sobre lo que creemos, sobre nuestras tradiciones pedagógicas, sobre cómo nos paramos a la hora de ser enseñantes, y a la hora de ser evaluantes. Y nos muestra, felizmente, en qué medida cuestiones ya tan antiguas como el lugar activo del alumno, la significatividad del aprendizaje o la necesidad del diálogo, son cada vez menos discursos decorativos, y se vuelven progresivamente imperativos que demanda la práctica.

Bibliografía citada y de referencia

- Brailovsky, D. y C. Gerstenhaber: "La escritura en las carreras de formación docente: más allá del "copipasteo", Ponencia en las Segundas Jornadas Nacionales De Investigadores En Formación En Educación Instituto De Investigaciones En Ciencias De La Educación (IICE) – UBA 29 y 30 de Noviembre de 2010.
- Brailovsky, D.: "La búsqueda avanzada en el Google Académico". Informe de apoyo para el trabajo de búsqueda orientada de bibliografía específica, utilizando Google Académico - <http://www.educared.org.ar/biblioteca/coordenadas/files/busquedacademica.pdf>
- Carlino, P.: "Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad", Ponencia invitada en el Panel sobre "Enseñanza de la escritura", Seminario Internacional de Inauguración Subsele Cátedra UNESCO Lectura y escritura: nuevos desafíos, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 6 de abril de 2002.



- Carlino, P.: "La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable", *Acción Pedagógica*, Vol. 13, No. 1, 2004.
- Carlino, P.: "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte", *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), pp. 143-168.
- Carlino, P.: *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006
- Cassany, Daniel: *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires: Paidós, 2008
- Cooley, N.: "Literary Legacies and Critical Transformations: Teaching Creative Writing in the Public Urban University", *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, Volume 3, Number 1, 2003
- Cassany, D. y G. Ayala: "Nativos e inmigrantes digitales en la escuela", *CEE Participación Educativa*, 9, noviembre 2008
- Edstrom, A.: "Research Note Students as Evaluators of Writing: Learning from What They Notice", *Language Awareness* Vol. 15, No. 1, 2006
- Ellis, R.: "University student approaches to learning science through writing", *INT. J. SCI. EDUC.*, VOL. 26, NO. 15, DECEMBER 2004
- Estienne, V. y P. Carlino: "Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva", *Uni-pluri/versidad*, Vol. 4, No. 3, 2004
- Melot, M.: "¿Y cómo va 'la muerte del libro'?", *Bulletin de la Société de l'Histoire de l'Art français*, 2003 – disponible en Internet en http://www.istor.cide.edu/archivos/num_31/dossier1.pdf [Desc. mayo, 2011]
- Melot, M. y M. Del Pont, Raúl. "El libro como forma simbólica", *Enlace*, dic. 2008, vol.5, no.3, p.131-139
- Ochoa Sangrador, O. y J. González de Dios: "Remedios frente a la "infoxicación". Papel de las fuentes de información secundarias", *Boletín De La Sociedad De Pediatría De Asturias, Cantabria, Castilla Y León*, 46: 1-6, 2006.
- Roclaw, E.: "Buscadores en Internet o la búsqueda de lo imposible"



[artículo electrónico], *A Construir*
Abril - Mayo 2009 disponible en:
<http://www.educared.org.ar/biblioteca/coordenadas/files/roclaw.pdf>

Aprender Escribiendo (UCES). Web:
<https://sites.google.com/site/dbrailovsky>

Su e-mail es: dbrailovsky@gmail.com

- Sagredo Fernández, F., Espinosa Temiño, M.: “Del libro, al libro electrónico-digital”, *Cuadernos de Documentación Multimedia* Nro. 9, 2000 - disponible en Internet en <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num9/cine/sagredo.htm#itulo> [Desc. mayo, 2011]
- Stivals, R.: “Hacia un nuevo modelo bibliológico neoliberal mundial”, *Revista española de bibliología*, vol 1, no 1, 1997 - disponible en Internet en <http://www.uv.es/~barrueco/reb/esp/vol1no1/vol1no1c.pdf> [Desc. mayo, 2011]
- Urbano Salido, C.: “Algunas reflexiones a propósito de la intoxicación”, *Anuario ThinkEPI*, N°. 1, 2010 (pp. 304-308).

Daniel Brailovsky es Doctor en Educación, Lic. en Educación Inicial, Maestro de Nivel Inicial, Prof. de Educación Musical y Magíster en Educación. Está a cargo del Taller Metodológico y de Tesis y del seguimiento de las tesis de maestría del Área de Educación en la Universidad Torcuato Di Tella, e investiga en el área de Pedagogía y Cultura Escolar. Formador y capacitador de docentes, coordina distintos proyectos web, y es director del proyecto



La Investigación educativa en el Profesorado Eccleston: seis años de producción y aprendizaje

Por Mario Zimmerman

Hace ya diez años, dejó de funcionar el Departamento de Investigación Educativa del Instituto Eccleston. Creemos propicia la ocasión para recuperar la experiencia que tuvo dicho Departamento durante sus seis años de existencia. Sobre todo, si se piensa en ir generando, paulatinamente, nuevas actividades de investigación.

En el año 1996 se crean, en los Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires, los Departamentos de *Investigación Educativa, Extensión y Formación Docente de Grado* y se concursan las jefaturas para dichos Departamentos. En el contexto de la transformación curricular del año 2002, esos Departamentos dejan de existir como tales y con ellos, las funciones de investigación que se venían desarrollando. A diez años de la

experiencia, consideramos propicio evaluar aciertos y errores que nos permitan reflexionar sobre la investigación educativa en los Institutos de Formación Docente y delinear futuros pasos a seguir.

En sus comienzos encaramos, además de las tareas inherentes a la investigación, otras propias de un momento fundacional: inaugurar espacios y prácticas diferentes a las tradicionales en un Profesorado. Como plantean Pasillas y Burlan (1989)⁵, una discriminación insuficiente de las actividades de investigación y de docencia puede llevar a descuidar la rigurosidad de ambas que incluso implican lógicas de sentido inverso. Por lo tanto, la primera tarea que nos propusimos fue la de realizar reuniones diagnósticas. Se convocó a todos los profesores del Instituto interesados en participar en actividades de investigación educativa para sondear el estado de situación, sus expectativas con relación al Departamento de Investigación y su formación previa al respecto. A partir de esas reuniones se comprobó la diversidad de expectativas y de formación existentes:

⁵ Pasillas, A. y Furlan, A. "El docente investigador de su propia práctica". RAE N° 12. Bs.As., 1989.



la mayoría de los profesores no tenía ninguna experiencia en investigación pero sí grandes expectativas; en una situación intermedia se hallaban otros profesores con alguna experiencia pero que no estaban en condiciones de presentar Proyectos en forma autónoma. Finalmente, en un plantel docente de alrededor de ochenta profesores, sólo dos contaban con antecedentes de investigación en ámbitos universitarios y/o con Directores de larga trayectoria. A partir de esa diversidad se definieron políticas de presentación de Proyectos que contemplaron diversas modalidades:

- a) Proyectos presentados y dirigidos por docentes del Instituto;
- b) Proyectos presentados por docentes del Instituto y asistidos por expertos externos;
- c) Proyectos presentados y dirigidos por Directores externos con equipos del Profesorado.

De este modo se pretendió partir de nuestra realidad, sin excluir a los novatos porque su falta de experiencia generaría un círculo vicioso que les impediría participar y por lo tanto comenzar su formación. También se procuró incluir a los profesores que tuvieran experiencia

previa y que podían aportarla en la formación de equipos. Para la selección de Proyectos se contó con evaluadores tanto internos como externos.

Otro aspecto tenido en cuenta es que además de los problemas epistemológicos, disciplinares y metodológicos propios de cualquier investigación, a la investigación educativa se suma la complejidad y pluridimensionalidad de su objeto de estudio. A los muchos y diversos temas posibles de indagación se agrega la dificultad de generalización de un ámbito educativo a otro. En el caso de un Profesorado de Educación Inicial nos convocaba una doble preocupación: la de la enseñanza en el Nivel Inicial y en el Nivel Superior. ¿En qué medida ó con qué precauciones podemos extender lo indagado, por caso, en el Nivel primario al Nivel Inicial, o de la docencia universitaria al Nivel Superior no universitario? Estas preguntas, lejos de un planteo escéptico, apuntaron al desarrollo de investigaciones en los ámbitos reales de desempeño y en vinculación con las prácticas concretas.

En lo que atañe a la relación entre investigación y enseñanza, se sumaron



nuevos interrogantes acerca de la inclusión de *lo investigativo* en el plan curricular y a la caracterización del profesor en tanto docente investigador. En nuestro caso, cuando hablamos de "docente investigador" deberíamos diferenciar a los futuros profesores de Educación Inicial (nuestros alumnos) por una parte, y a los profesores del Profesorado, por la otra. Es importante alertar sobre una paradoja que es común a ambos. La reivindicación de la práctica investigativa como inherente a la práctica docente se inscribe en la aspiración de prestigiar al docente. Sin embargo, de este modo, se le exige al maestro o profesor abordar una nueva tarea que se le suma a las ya muchas que desarrolla -y para las cuales fue formado- y a las otras que realiza y para las cuales no lo fue. Esta exigencia muchas veces se realiza en condiciones laborales en las cuales se hace imposible una labor de investigación seria y que, lejos de prestigiar al docente, lo sobrecargan y desprestigian. Por otra parte, se le exige al docente una reflexión y una evaluación constante de su práctica de un modo no exigido en otras profesiones. Esto no significa desconocer los beneficios *formativos* de la actividad

de investigación. En todo caso consideramos que sería responsabilidad de la Institución llevar adelante acciones vinculadas a la investigación en tanto prácticas *complementarias* y no *inherentes* a la docencia. En tal sentido podemos afirmar, siguiendo a Baquero y Uralde (1992) que la investigación en el Profesorado no implica la necesidad de que todos los docentes desarrollen simultáneamente las actividades de docencia e investigación. Sí, en cambio, que sea la Institución quien posea un área de investigaciones cuya producción de conocimientos, si bien articulada, aparezca diferenciada de las actividades de docencia⁶.

Acerca de la inclusión de la actividad investigativa en el plan curricular, planteamos que más que a la formación de futuros investigadores -al menos hasta tanto no se hubieran conformado equipos estables y sólidos en la Institución debía apuntarse a introducir a los estudiantes en el conocimiento de los procedimientos y de la lógica investigativa para favorecer un pensamiento crítico y una apropiación criteriosa de las investigaciones del área

⁶ Baquero R. y Uralde, B. *"Investigación educativa y práctica docente"*. Documento del PTFD-MCE. Bs. As., 1992.



ya existentes. En este sentido, se recomendó la inclusión de los productos de nuestras investigaciones como material para el dictado de las materias afines y Trabajos de campo.

Cabello Bonilla⁷ caracteriza específicamente la investigación en el ámbito de los Departamentos de los Institutos de formación docente. En un estudio realizado en las Escuelas Normales del Estado de México plantea que la réplica del modelo universitario (universalista) condujo a una pérdida de la identidad y de la cultura propia de la institución produciendo una ruptura epistemológica con las formas, costumbres y características de su vida académica. Sostiene que diferenciar el espacio profesional específico como objeto de estudio fortalece la futura práctica profesional. Dice también, con relación a la formación en investigación en los Institutos, que ésta "se ha entendido en términos de cursos, talleres, y asesorías en donde prevalecen enfoques técnicos sobre la investigación educativa, pasando por alto que en particular una

profesión como la del docente demanda visiones estructurales definidas, donde *formatio* implique factores éticos, políticos, estéticos y científicos, que involucran invariablemente una noción específica de *hombre, sentido común y gusto*. Agreguemos, que el investigador no se halla aislado en una "cúpula de cristal" especulando frente a realidades "objetivas" e independientes de sus prácticas sino que por el contrario él es producto y productor de dichas prácticas en las que se encuentra inmerso.

Diferenciar los *Departamentos de investigación* como ámbitos particulares no significa aislarlos sino estimular, desde esa particularidad, la interacción con otras instituciones educativas tales como los Institutos de investigación universitarios o Escuelas de Educación Inicial. En ese camino, realizamos convenios e intercambios con Facultades como las de Psicología y de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. A partir de esos convenios, por ejemplo, se ganaron subsidios como el del PRISE⁸ o se recibieron pasantes, becarios y Directores de investigación doctorados de

⁷ Cabello Bonilla, V. "Formación de investigadores en las normales del Estado de México". Rev. Perfiles educativos N° 65. México, 1994.

⁸ Proyectos de Innovación de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1999).



la U.B.A. u otras instituciones de prestigio⁹. Además, muchos de nuestros proyectos se realizaron en colaboración con diversas escuelas¹⁰ y se presentaron en Jornadas y Congresos y publicaciones académicas. Vale destacar que ninguna de estas acciones fue posible sin el apoyo de las autoridades del Profesorado, factor fundamental para el desarrollo de la función de investigación.¹¹

También se dio prioridad a la orientación de los recursos del Departamento a proyectos de trabajo viables en los plazos propuestos y con los recursos disponibles. Si bien no hemos participado de una visión *tecnocrática* que pusiera el énfasis sólo en los productos finales por sobre los procesos que les dieron lugar, tampoco consideramos provechoso alejarse de las posibilidades reales de trabajo con enfoques "macro" a cumplir en tiempos difusos y que finalmente no redundan en beneficio alguno para los equipos de investigación ni para el Instituto.

En la *Autoevaluación institucional* realizada a fines de 2001 comprobamos que al cabo de estos seis años, el 76% de los profesores había participado en actividades propuestas por el Departamento (Proyectos, Jornadas, Cursos, utilización de Informes en las Cátedras, etc.). Los profesores restantes (24%) consignaron en una encuesta no haberlo hecho por *falta de tiempo*. Un porcentaje mucho menor es el correspondiente a la participación de los estudiantes. Sólo lo hizo el 22% de la totalidad del alumnado los cuales –en su totalidad- las calificaron como *interesantes o muy interesantes*. El 78% restante dijo no tener suficiente información al respecto. Esta falta de información y/o participación se presenta como un déficit que plantea nuevos desafíos para futuras acciones institucionales.

Durante los seis años de gestión se desarrollaron diversas temáticas de investigación entre las que se destacan las siguientes¹²:

⁹ Nos referimos a las Doctoras Sandra Carli, Cristina Chardón y Dora Coria.

¹⁰ En especial con la "escuela de aplicación" del Profesorado: el Jardín de Infancia Mitre.

¹¹ En ese período la Rectora era la Prof. Adriana Andersson y la Vicerrectora la Prof. Graciela Coppa.

¹² Para mayor información sobre estos Proyectos se puede consultar la Biblioteca Margarita Ravioli, del Instituto.



- Las *concepciones personales* de los estudiantes acerca del aprendizaje.
- La *inteligencia social* de los niños
- Las *prácticas de lectura y escritura* en el Nivel Inicial.
- La *intervención docente frente al juego* del niño.
- La *prevención de accidentes* en la casa y la escuela.
- La *historia* institucional
- Los *problemas pedagógicos* y el diseño de *estrategias de aprendizaje*.
- Las *pasantías* y la formación docente.
- Los *jardines de infantes* en *escenarios alternativos*.
- El perfil de los *ingresantes* y de los *graduados*.

Finalmente, consideramos que la investigación en un Profesorado no tiene sólo por objeto la producción de nuevos conocimientos científicos. Las actividades vinculadas a la investigación cumplen un papel

formativo fundamental. Introducir a los futuros docentes en el conocimiento de los procedimientos y de la lógica investigativa permite desarrollar, como ya hemos dicho, un pensamiento crítico y una fructífera apropiación de las investigaciones del área como así también, facilita una revisión crítica de la propia práctica educativa. Sería entonces responsabilidad de las áreas de investigación de los Institutos llevar adelante propuestas de investigación que posibiliten la participación plena de todos los profesores, conjuntamente con maestros, estudiantes y especialistas sin que ello suponga, necesariamente, un requisito obligatorio. Esta participación posibilita tanto el desarrollo de actividades de investigación, en un sentido amplio (registros, estadísticas, trabajos de campo), como Proyectos de investigación en sentido estricto. En nuestros Institutos, la investigación plantea aspectos específicos y desde esa particularidad es posible promover la interacción con otros organismos tales como las



Escuelas y Jardines¹³, otros
Profesorados y las Universidades.

Mario Zimmerman es Dr. en Psicología (UNC) y Especialista en Didáctica (UBA). Profesor e investigador en el área de Psicología educacional (UBA, UNLaM, IES Eccleston).

Su e-mail es: mzimmerm@psi.uba.ar

¹³ Al respecto tuvimos participación en el Proyecto de "Escuelas colaboradoras" coordinado por la D.G.E.S. de la Secretaría de Educación del G.C.B.A. con beneficios recíprocos tanto para los Profesorados como para las Escuelas con las que se implementó.



Siguiendo huellas: la literatura y sus ra(o)stros

Por Patricia Filippeschi

Resumen

*Es la intención del presente trabajo mostrar algunos aspectos que reflejan la manera en que se abordaba la **literatura en la escuela**, fundamentalmente en los jardines de infantes y, específicamente, en el espacio del **Profesorado “S. C. de Eccleston”**, desde su creación hasta el año 1946.*

El propósito que me guió es la recuperación de un valioso patrimonio cultural y pedagógico de nuestra Institución, emblemática en nuestro país dentro de la formación de formadores de Nivel Inicial.

Para ello, recurrí a distintas fuentes:

- 1) Libro de Actas de las reuniones de maestros (años 1939 a 1946)*
- 2) Históricos libros para niños que se encuentran en la Biblioteca “Margarita Ravioli”*
- 3) Entrevista a la Prof. María Ruth Pardo Belgrano*

Sobre estos tres ejes he puesto la mirada; una mirada inconclusa, que espera otros ojos, que aguarda otras lecturas.

1. Introducción

La literatura infantil, como muchos otros objetos de estudio, conforma un conjunto heterogéneo y mutante. En parte, obedece

a conceptos heredados que se van aggiornando según las circunstancias que la rodean: el contexto histórico, las instituciones y sus tendencias pedagógicas, las políticas editoriales y un sinfín de variados paradigmas. Es decir, el **canon literario**¹⁴ varía, y el modo de advertirlo es confrontando diversas épocas. Por este motivo, es interesante observar, a la luz del siglo XXI, qué -de estas huellas heredadas- hemos mantenido, qué hemos desechado, qué hemos reinterpretado.

2. Elección de las fuentes

La biblioteca “Margarita Ravioli”, que se encuentra en el Profesorado “S. C. de

¹⁴En el Portal Educativo educ.ar encontramos la siguiente definición: El término “canon”, de origen griego, remite al concepto de “vara o norma”. Dentro del sistema literario, el concepto de canon subraya la existencia de un modelo o una proporción ideal al momento de considerar las obras literarias. Esa suma, el llamado canon literario es, en términos amplios, el total de obras escritas y orales que aún hoy subsiste. Sin embargo, ese canon potencial se ve limitado desde un primer momento por la posibilidad de acceder o no acceder a ciertas obras. Entonces, podemos afirmar que todo canon es sólo una parte de una quimérica totalidad literaria.

Es importante señalar que esa colección de obras puede ser diversa y que, al mismo tiempo, conviven en una misma época distintos cánones: canon oficial, canon accesible, canon personal, canon escolar, canon crítico, etc.



Eccleston", atesora un patrimonio cultural invaluable para la temática abordada:

Por una parte, los históricos libros de acta de esa época. En ellos se registran las indicaciones que se daban a los docentes que se especializaban en la educación de los más pequeños. Entre ellas, las referidas a la literatura y a los criterios de selección.

Por otra parte, los antiguos libros para niños de la biblioteca del Profesorado y del Jardín de Infancia Mitre. Cabe destacar que no todos estos libros eran de uso escolar, sino de circulación en el ámbito familiar y, probablemente, dentro de un amplio grupo etéreo. Sólo se hará referencia a un corpus acotado, a modo de muestreo.

Además, consideré pertinente la entrevista a la profesora e investigadora de literatura infantil, Prof. María Ruth Pardo Belgrano, cuya trayectoria pedagógica en todos los niveles de la docencia es de alto valor testimonial para este trabajo. La Profesora, además de desarrollar su tarea docente como formadora de formadores, fue una aguda observadora de los cambios operados en

la literatura infantil hacia la segunda mitad del siglo pasado.

3. En búsqueda del canon

El presente trabajo se centró en el análisis de algunas fuentes, todas ellas vinculadas a la Literatura en el Nivel Inicial, por lo tanto el canon que refleja es, fundamentalmente, el canon institucional. Es importante destacar que todo canon constituye un *constructo metonímico* (Roberto Ferro: 1995) dado que, siendo una parte, se asume como totalidad.

Intentaré reconstruirlo a través de las recomendaciones acerca de los géneros literarios, los autores y obras, y el abordaje didáctico de los textos, según las fuentes mencionadas en el apartado anterior.

3.1 El canon institucional en la primera mitad del siglo XIX

3.1.1 Descripción de las fuentes

En primer lugar haré referencia al **Libro de Actas**.



En las reuniones de maestros se recomienda incluir en las actividades un amplio repertorio de textos literarios: *Se entregará a cada maestra un mínimo de programa de actividades (...), cuentos, narraciones, cantos, rondas, juegos, para que alrededor del mismo y sin que éste frene su propia inspiración, prepare el programa de la sección a su cargo* (1/3/39, F 4). Se hace hincapié en *incorporar motivos de nuestro folklore y del americano, tan ricos en leyendas llenas de sugestión y poesía* (5/12/40, F 65 y 66). Se alude al canto como forma de promover la expresión oral del niño, en un desarrollo progresivo. En este aspecto, se propone *acrecentar la serie de frases musicales adaptadas a los diversos movimientos* (10/3/46, F 164 a 168) e *incluir mucha poesía –de calidad-, con motivos infantiles, y memorizarla sin llegar a la fatiga.*

Se mencionan algunos títulos y autores considerados prestigiosos y pertinentes para los niños. Por ejemplo, entre las rondas se hace referencia a *“El arbolito”, “La semana”, “Las Palomitas”* y *“En dónde tejemos la ronda”* (9/9/41, F 94) y entre los *juegos musicales* se proponen *“Sobre el puente de Avignon”, “Al Pom*

Pom”, “Mambrú se fue a la guerra”, “Los Criollitos”, “Las Irlandesitas”, “Los Paisanitos”(22/5/46, F 185). Se consideran apropiadas tanto las poesías de autor como las anónimas, y también las producidas por las docentes y las alumnas del Profesorado. Se da preferencia a los *cantos breves y simpáticos.*

En todo momento se insiste en la necesidad de seleccionar según un criterio estético, o de realizar adaptaciones si fuese necesario: *... se ha presentado el caso de cantitos de verdadero interés por la música, con letra inadecuada; por ejemplo hoy separamos “El gran bonete”, de Cipriota-Shiuma. En este caso y en los similares que se presentan, pasar la pieza para que la señorita Saavedra haga adaptar letra con el mismo fondo y mejor forma.* (6/6/40, F 51 y 52)

Asimismo, se establece que la maestra de sección debe intervenir en las clases de canto, *desechando aquellos que pedagógicamente merezcan su censura y no permitiendo la presentación de letras que juzgue mediocres.* (16/06/41, F 88 a 91)

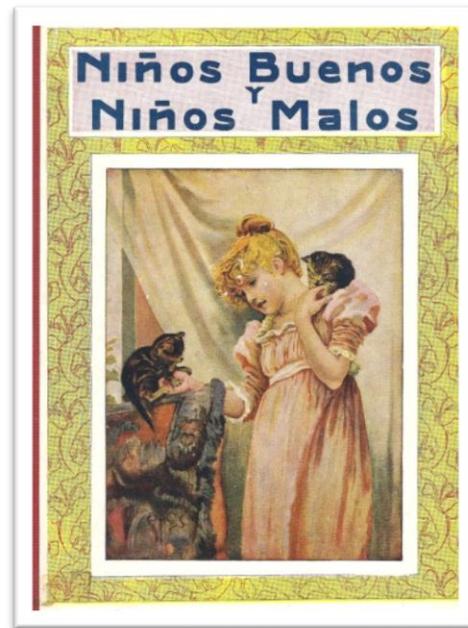


También guía la selección el abordaje temático: La maestra de sección deberá preparar *un cuento alusivo que acerque al niño al tema de la canción, así la comprenderá mejor y la cantará con más gusto* (16/6/41, F 88 a 91). Además, deberá dar unidad a la tarea del día, presentando todas las actividades en función del *desenvolvimiento de un centro de interés* (16/6/41, F 88 a 91). Y, para las efemérides, *todos los años deben prepararse cantos alusivos* (2/6/43, F 144). Se tenderá siempre a *cuidar el aspecto moral del juego o inculcar a los niños los principios morales que los iniciarán en la adquisición de una conciencia social generosa y recta* (11/5/46, F 173 a 180).

Se suma a las recomendaciones *no enseñar poesías que no tengan el V° B° de la Dirección* (17/4/42, F 123 y 124).

A continuación, se describen algunos detalles textuales o paratextuales de los **históricos libros para niños** que se encuentran en la biblioteca, y cuyas características resultan paradigmáticas:

NIÑOS BUENOS Y NIÑOS MALOS (1930). Barcelona: Ramón Sopena Editor.



En la tapa se ve un dibujo de una niña (con reminiscencia de los cuadros de Renoir) que acaricia a dos gatos. En el reverso de la tapa el libro contiene un texto en recuadro, donde se consigna: *Aprobación Eclesiástica del Vicariato de Barcelona*. Es una antología de seis cuentos, acompañados con ocho ilustraciones en cromotipia que ocupan una página completa cada una. En dichas ilustraciones aparecen niños cuyos rasgos físicos y vestimenta connotan pertenencia a la clase media urbana.

Se presentan situaciones de la vida cotidiana, con un conflicto generado por alguna actitud considerada "incorrecta" que se resuelve de manera feliz, cuando el

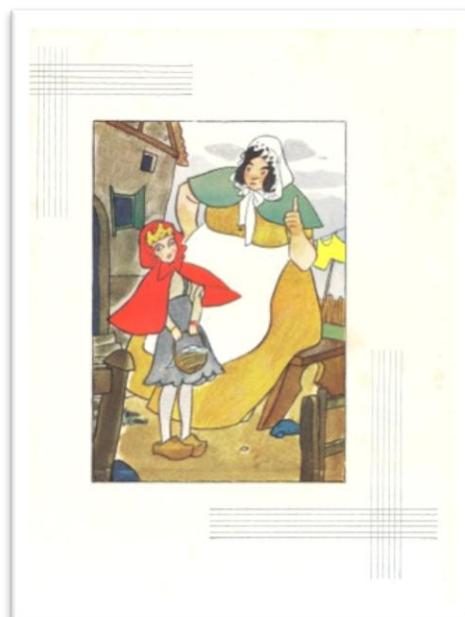


personaje cuestionado logra enmendar su "error".

Berdiales, Germán (1938). *PETER PAN Y WENDY y otros cuentos famosos dramatizados*. Teatro infantil para leer y representar. Ilustraciones de Rodolfo Claro. Bs. As.: Biblioteca Recreo Infantil. Grandes Librerías Anaconda.



El libro contiene ocho piezas teatrales breves (divididas en cuadros), que son adaptaciones de cuentos de diversos autores. En todos los casos, luego del título se indica el autor del cuento: James Barrie, José María Femán, Carlos Perrault (dos cuentos), Edmundo de Amicis, Selma Lajerlof, Ada M. Elflein, C. Collodi.



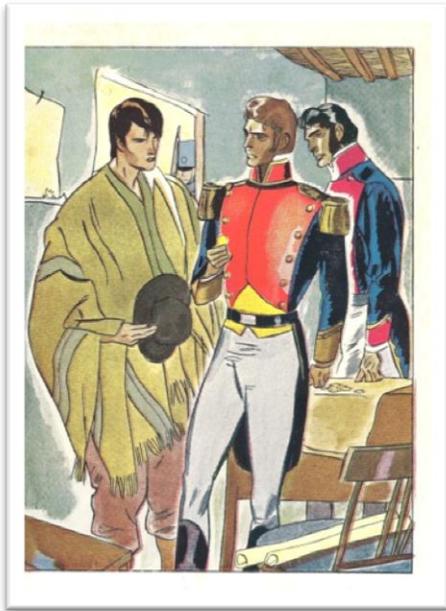
Los textos apuntan a destacar principios morales, episodios de la religión católica y valores patrios.¹⁵

¹⁵A modo de ejemplo, se transcribe el final de "Caperucita Roja":

El Campesino: - ¡Ah! señor, las niñas, sobre todo las bonitas, hacen mal en dar oídos al primero que se les acerca en el camino; esa imprudencia suele costarles cara. Es bueno que ellas sepan que no solamente hay lobos en el bosque. Los hay también en las ciudades; lobos muy bien vestidos, y de corteses maneras, que se acercan a las jóvenes en los paseos y en los bailes. Éstos, señor, son aun más peligrosos que aquel que se comió a Caperucita...

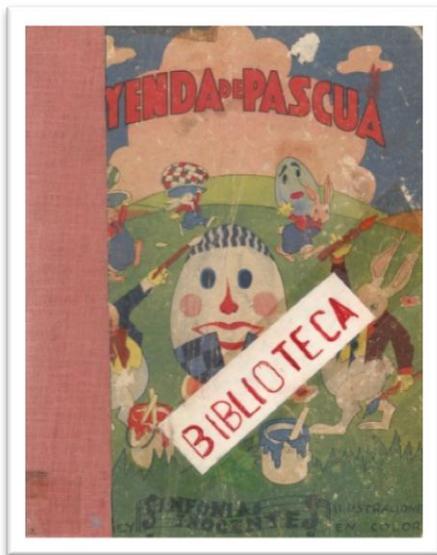
Y el final de "El mensajero de San Martín":

Cabo Torres:- ¡Duerme, pobre mártir, que la suerte ha de ayudarnos esta noche, para que puedas mostrar a San Martín, con las llagas de los azotes que desgarraron tus espaldas, cómo has sabido guardar un secreto y servir a la patria...

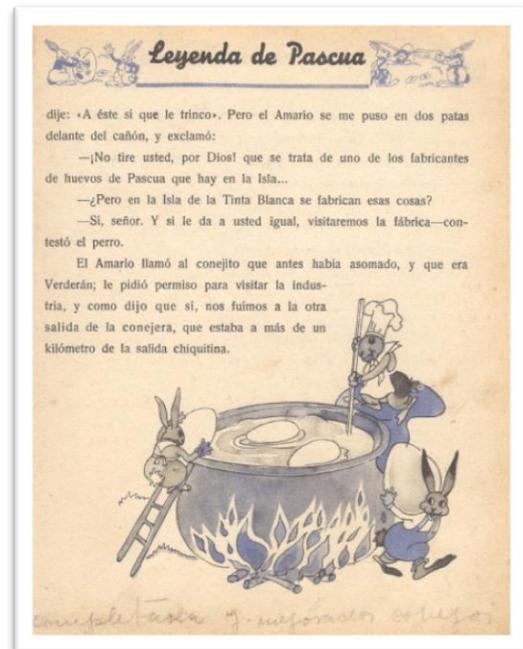


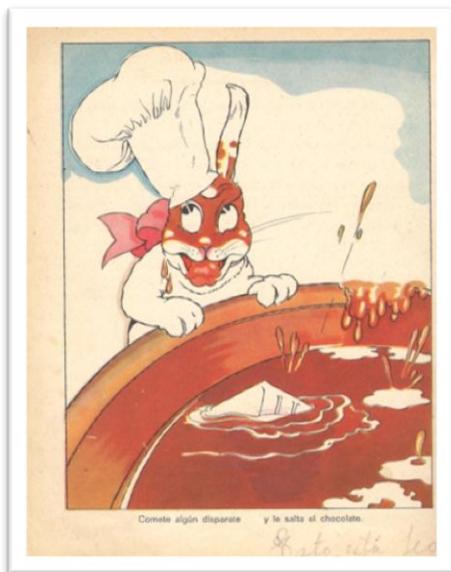
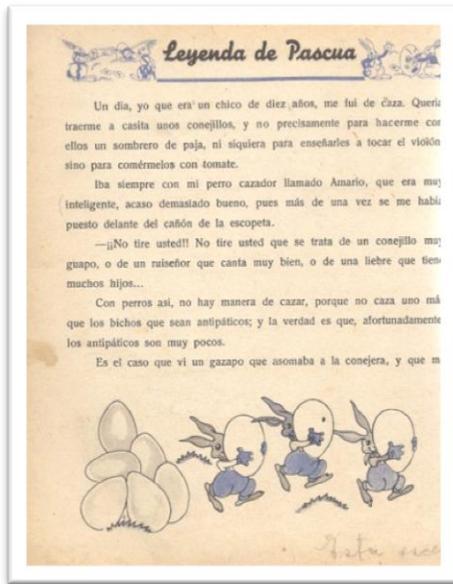
Disney, W. (1935) *LEYENDA DE PASCUA. PELÍCULA DE DIBUJOS (SINFONÍA INOCENTE)*

Texto español adaptado de la película por Antoniorrobes. Adaptación de los dibujos por Hortelano. Madrid: Sociedad General Española de Librería.



Es de destacar que en las páginas del libro se advierten notaciones marginales en lápiz, probablemente escritas por una maestra, tales como: *Esto está feo* (al pie de una imagen que ocupa toda la página), *Esta escena completada y mejorados conejos* (en una página con texto y dibujos), *Qué feas gallinas* (haciendo referencia a unos dibujos) *Escena simpática, Motivo simpático.*





LEYENDAS PARA NIÑOS (1938).
Selección de E. Catalá. Bs As.: Ed.
Claridad

En la Nota Preliminar, la autora explicita que seleccionó *cuentos, narraciones, anécdotas, fábulas, máximas y pensamientos* con el afán de *despertar en*

el niño sentimientos y nobles aspiraciones de superación en la época que empieza a modelar su alma. Sostiene que debe ofrecérsele enseñanzas que robustezcan la fuerza moral que imprimen el hogar y la escuela, con lecturas atrayentes y sugestivas.

ANTIGUOS CUENTOS NÓRDICOS (1944). Colección "Epopéyas y leyendas". Versión de Edmond Pilon. Traducción de S. Monzón. Ilustración S. Cobresman Kraes. Bs As.: Ed. Lautaro.

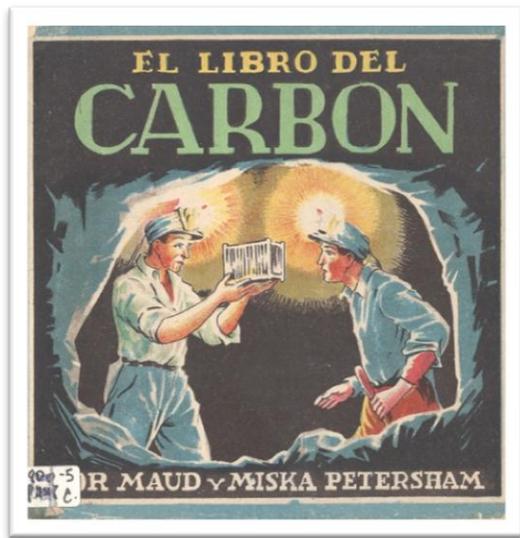
En el Prólogo, el autor señala el parentesco de argumentos y personajes de los relatos nórdicos reunidos en este libro con antiguas ficciones, el folklore, canciones populares, leyendas y mitos presentes en el acervo cultural universal, historias que *cada pueblo, cada nación ha bordado a su gusto*. También menciona analogías con cuentos de Andersen, Perrault, los hermanos Grimm, Selma Lagerlöf, Hoffmann y otros escritores. Esto explica que haya distintas versiones de un mismo personaje o personajes del repertorio universal: trolls, gigantes, ogros, brujas, hechiceras, hadas, Nornas, elfos, latines, ondines, enanos, dioses, dragones, príncipes y princesas, fuerzas



de la naturaleza personificadas y otros elementos sobrenaturales.

Petersham, Maud y Miska (s/f). *EL LIBRO DE LOS TESOROS DE LA TIERRA.* Madrid-Bs As.: Ed. Juventud.

Incluye secciones: *La historia del oro, El libro del hierro y del acero, El libro del carbón, El libro del petróleo.*



Si bien la intención de estos textos es claramente informativa, dado que proveen datos sobre los temas de referencia, se advierten algunas características que pretenden acercarlos a la ficción, como por ejemplo las ilustraciones (dibujos) que ocupan a veces más espacio que el texto, y ciertas expresiones o “estilo” propio de las narraciones literarias, como el uso de conectores temporales, verbos en pretérito perfecto simple, presencia de

personajes genéricos y recursos expresivos como las oraciones exclamativas: *Una vez, hace mucho tiempo, cuando los hombres vivían en cavernas porque aún no se habían inventado las casas, una muchachita salió a pasear con su padre y llegaron a un arroyo... ¡El brillante objeto era un pedazo de oro!*

Por último, de la extensa y rica **entrevista realizada a la Prof. M. R. Pardo Belgrano**, en este artículo sólo se comentan los fragmentos más significativos para el presente trabajo:

La profesora inició su presentación haciendo referencia a quienes la nutrieron a lo largo de su trayectoria docente: *... lo que diferencia al hombre del animal es que somos herederos y no descendientes y yo, de algún modo me considero heredera de gente maravillosa: por un lado, de los que están generacionalmente antes, pero no significa que no incorpore a los que están pares en mi generación o a los que están después.*

Su gusto por la literatura se manifestó desde pequeña: *Pertenezco a una generación que solo tuvo radio, cine y libros, nada más. Televisión no existía en*



ese momento, por lo tanto el libro fue para nosotros muy importante; desde muy chiquita estuve con libros. Además, tenía una familia que era muy lectora.

En este aspecto, señala una diferencia con los niños de hoy y su entorno. Actualmente los niños conviven con la tecnología, la televisión, el cine. Es imposible ignorar, sostiene, que ahora el cine aporta elementos con los cuales los chicos están muy identificados, como por ejemplo, los personajes de Disney.

De sus vivencias como alumna del Jardín de Infantes recuerda los poemas de José Sebastián Tallon: *un clásico que tendría que estar permanentemente*. También menciona a Javier Villafañe, *otro que no pude olvidar. Para mí son los maestros, son los clásicos de los clásicos*.

Afirma que tanto la Universidad como el Instituto Bernasconi le dieron la posibilidad de enriquecerse a través del contacto con escritores, tales como Raúl Castagnino y Jorge Luis Borges, y de investigadores, como Dora Pastoriza de Etchebarne. De ella recibió el legado, y de su bibliografía se nutrió para adentrarse en la literatura infantil. Uno de los libros que más le atrajo fue

Psicoanálisis de los cuentos de hadas, de B. Bettelheim: *entonces fue cuando fui leyendo libros de magia y de mitos, como La rama dorada, de Frazer, y otro montón de cosas que me apasionaron*.

Para la profesora, otro clásico que debe permanecer es M. E. Wlash: *María Elena marcó una época hacia fines de los '50, con libritos que estaban desde hace mucho tiempo, pero que nadie compraba. El éxito surgió cuando se le ocurrió ponerles música. La evolución de la literatura infantil fue notable*.

Continuando con la cronología, comenta que, hacia la década del '80, a partir de una propuesta de M. H. Lacou, tuvo oportunidad de dirigir la colección "La llavecita", junto con M. E. Grivot de Abate: *La idea nuestra fue presentar cuentos para los más chicos con ilustraciones y texto breve. Nos importaba muchísimo que tuviera calidad, que realmente fuera literatura (...). En esa colección aparecieron una cantidad de escritores nuevos, con mucha creatividad*.

Ante la hipotética idea de elegir autores contemporáneos para esa colección actualmente agotada, menciona los



cuentos de Ricardo Mariño y las poesías de Raúl de Robles.

En este punto, observa el gran cambio operado en el concepto de literatura infantil: *Ya no se trata de "escribir para", no se puede escribir un cuentito o una poesía sobre el supermercado. No. Eso no es literatura. La literatura debe surgir por una necesidad poética interior, sin importar si es para un lector de un año o de ochenta años. Una cosa es el sustantivo (literatura) y otra el adjetivo (infantil). Hagamos hincapié en el sustantivo.*

A propósito de este concepto de literatura, observa que *Cada literatura es producto de su época; no es ni mejor ni peor. Cada una con su época. Lo que pasa es que algunos textos son tan buenos que van más allá de la época. Por ejemplo, Pinocho fue más allá de los tiempos, porque tiene una estética impresionante; tendrían que leerlo todos. En Argentina hay una versión bellísima, de Vicente Barbieri, diferente de las traducciones españolas con "vosotros que tenéis..." Nosotros no hablamos así.*

Con referencia al contexto de producción, observa: *¿Por qué nació Pinocho?*

Bueno, Italia salía de una guerra con los austríacos y, entonces, había que formar al ciudadano y había que unificar Italia. Por eso las moralejas: "debes hacer esto", "no debes hacer lo otro", "no mientas porque te crece la nariz" y una cantidad de cosas por el estilo. Lo mismo ocurre con El Patito Coletón, de Martha Salotti; no se lo puede juzgar como bueno o malo fuera de su contexto.

Menciona ejemplos de autores que no se propusieron escribir para niños, como Saint Exupéry o Juan Ramón Jiménez, pero los chicos se apropiaron de sus obras. También ocurrió este fenómeno con los cuentos de hadas o maravillosos o tradicionales, y con los grandes mitos de la humanidad. Fueron para grandes pero a los chicos les atrajeron.

Por ese motivo, resalta que su recomendación para aquellos que eligen libros para los más chicos es que *todo es un campo literario donde hay que ir recortando, pero no partiendo del recorte.*

A raíz de su experiencia en la coordinación del proyecto "Club de Lectores", realizado en el Instituto "Bernasconi", cuando estaba a cargo de la



biblioteca, recuerda algunas de las actividades que le dieron mayor satisfacción, tales como darles la oportunidad a los niños para concurrir a la biblioteca y escuchar lecturas y narraciones de cuentos, o invitar a escritores y grabar la entrevista realizada por los mismos niños. Con los más pequeños hicieron una colección de destrabalenguas:

Aprendíamos como si fuera un juego porque unos decían una parte; otros, otra. También hicieron ricas experiencias en teatro leído, acompañadas con música: Lo tengo grabado pero en cassette; y lo presentamos en la Feria del Libro, en un stand de la Asociación Argentina de Lectura.

Hablando de este último género –el teatro–, opina: *Siempre ha habido grupos de teatro buenos. Recuerdo la escuela de Alfonsina Storni; yo he ido a ver “El niño estrella”, de Oscar Wilde, en lo que era el antiguo teatro Municipal, que es donde está el actual teatro San Martín. De los contemporáneos, Hugo Midón es excelente, y en títeres no podemos ignorar a Mane Bernard y Sarah Bianchi. No hay que olvidar que el chico es un espectador que también puede participar,*

que puede mostrar su alegría, que puede reír, que puede aplaudir, que puede llorar.

Para finalizar, en cuanto a su experiencia como docente de profesorado de Nivel Inicial, comenta: *Yo siempre puede organizar mis programas; nunca me impusieron nada. Elegí qué textos incluir en mi cátedra a partir de un concepto de literatura que fui ajustando y ajustando. No podía limitarme a un recortecito. Literatura infantil indica un destinatario, pero la literatura es siempre literatura (...) Es preferible no dar nombres, porque creo que lo importante es formar lectores críticos, formar para que cada alumno pueda reconocer que esto o aquello tiene valor, que es digno de ser leído.*

3.1.2 Aspectos comunes que surgen de las fuentes

A través de la lectura de las fuentes consultadas y del recorte realizado, se pueden señalar algunas características:

- Los libros más antiguos reflejan un objetivo didáctico y una enseñanza moralizante.
- El valor estético es un factor decisivo para el criterio de



- selección. En los primeros tiempos, la legitimación de ese valor estético parece estar restringido a las autoridades de la institución.
- La propia experiencia lectora es primordial al momento de seleccionar para otros.
 - En la didáctica de la literatura para los más pequeños está presente la idea de vincular la literatura con lo lúdico.
 - El folklore y la tradición oral son fuente de recreación literaria.
 - Se observa un predominio del género narrativo (con especial énfasis en los cuentos maravillosos y folklóricos) y del género lírico (poesías de autor y anónimas, rondas, canciones).
 - El género dramático también aparece, pero más desdibujado; casi no se mencionan los títeres.
 - Se incluyen en el corpus tanto autores que escribieron para niños como los que escribieron sin pensar en un lector infantil.
 - Ciertos escritores son considerados clásicos universales impostergables.
 - Diversos factores determinan que algunos autores permanezcan en el mercado editorial y otros queden "tapados".
 - En algunos libros se refleja una concepción de la infancia como niños perfectos o adultos en miniatura.
 - En nuestro país, el mercado editorial le dio más espacio a las publicaciones de otros países, sobre todo, las españolas; algunas estaban avaladas por la Iglesia.
 - En la literatura argentina, M. E. Walsh marcó un punto de inflexión.
 - Cuando se trata de los más pequeños, el adulto –docente, familia- desempeña un rol importante, como mediador y como modelo.
 - En la didáctica de la primera mitad del siglo XX –en el Jardín de Infancia Mitre y en el Instituto del Profesorado "S. C de Eccleston"- se advierte un proyecto educativo vinculado a la tradición de Froebel, Montessori y Agazzi, así como el ideario pedagógico de la escuela nueva y



de la filosofía de corte espiritualista y estético.¹⁶

4. Conclusiones: las huellas y sus ra(o)stros

Dado que este canon institucional incide en el proceso de configuración del propio canon personal, es innegable el rol que, en la literatura infantil, asume el **docente**. Es él quien ejerce sus criterios selectivos y hace accesible la **literatura** a los **lectores pequeños**.

Si ponemos el acento en el objeto, advertimos que a lo largo de los años se mantuvo el concepto de **literatura** como texto con predominio de la función estética del lenguaje, es decir, como arte, como uso especial de la palabra. Y, si bien el adulto dejó de ser el único dueño del saber, en el Nivel Inicial sigue siendo el **docente** el mediador y el modelo de lector, el que –según sus propias competencias culturales e ideológicas– recorta, establece un “puente” entre la

¹⁶ Para ampliar la información se puede consultar el proyecto de investigación “Instituto Superior del Profesorado Sara C. de Eccleston. Orígenes e historia reciente (1939-1989)” dirigida por Carli, S y el equipo conformado por las profesoras Miranda, P; Pires Mateus, S; González, S y Vasta, L, realizado en el ISPEI “Sara C. de Eccleston” en el año 2000.

literatura y los textos, y ofrece a la vez una “llave” de acceso (I. Rivera: 2011)¹⁷, sin olvidar que los **niños** también son constructores de sentido.

Sin embargo, en aquellos años fundacionales de las instituciones educativas, faltaba darle a la literatura el vuelo autónomo, el libre albedrío, el espacio del juego creador. Como dice Graciela Montes (1999) *Esta independencia del juego –y del arte- es una primera isla en la que hacer pie. El territorio del juego, el territorio del arte, aunque ligado de mil maneras a la subjetividad de quien juega o crea, tiene su autonomía y sus reglas. Las reglas del juego.*

Por otra parte, si el foco de atención se desplaza al destinatario, veremos que la visión de infancia y de niño lector ha sufrido cambios, se ha reinterpretado. El niño es ahora un lector de textos literarios

¹⁷ En su carta abierta con motivo del cierre del Postítulo en LIJ, Iris Rivera dijo: “La llave del Postítulo nos dejó ver que no es lo mismo responder a las preguntas que nos hacen que decir en voz alta las preguntas que nos hacemos. Que no es lo mismo alguien que pide que contestemos sus preguntas que otro que nos habilita para formular las nuestras. Que mediar en la escuela, prepararse para ser un mediador, es capacitarse para estar en el medio entre las personas y los libros, pero no a la manera de una medianera, sino a la manera de un puente”.



ni adultos ni pueriles. Un receptor no pasivo, que tiene conocimientos previos y que puede interactuar con los textos dotándolos de plurisignificaciones, que puede interactuar con otros lectores niños o adultos y que, en definitiva, puede ser también un usuario activo de la lengua escrita. Este nuevo lector tiene a su alcance otros soportes que compiten con el libro: televisión, cine, computadora. Pero también, un lector cuyo entorno cultural se ha enriquecido: surgieron numerosas editoriales; autores argentinos y extranjeros que escriben para niños; otros géneros y estilos literarios, como la novela y el libro álbum; nuevos espacios, como la Feria del Libro Infantil y Juvenil, las bibliotecas especializadas en literatura para niños y para bebés, las salas de teatro, los espacios no formales como plazas y centros culturales.

En resumen, a lo largo de estos años ha cambiado la mirada sobre el interlocutor y se ha reinterpretado la situación comunicativa. Esto trae aparejado una nueva manera de enfocar la relación entre los niños y los textos en la escuela.

Para concluir, retomo las palabras de A. M. Machado (1998):

... un libro no es sólo lo que está escrito en él, sino también la lectura que se hace de ese texto. Los dos procesos son ideológicos. Ambos presuponen una determinada visión del mundo. Para que el libro conserve su rico potencial, con muchos significados, es necesario que tenga una forma cuidada, una calidad estética, una búsqueda de creación original y no estereotipada. Pero, para que ese libro pueda realizar su potencial, es indispensable que encuentre a un lector generoso, que pueda hacerlo dialogar con muchas obras, con visiones de mundo enriquecidas por la pluralidad y la aceptación democrática de las diferencias, Solamente de esta forma el libro dejará de ser un punto de llegada para convertirse en un permanente punto de partida de otras lecturas –de textos y del mundo-.

Bibliografía:

Bianchi, L., Origlio, F., Porstein, A. M. y Zaina, A. (2004). *Arte desde la cuna*. Buenos Aires: Nazhira Palabras Animadas.

Ferro, R. (1995) *La literatura infantil como macrogénero*. En: Ludo/18. Revista de literatura infantil-juvenil. Buenos Aires: Publicación del Instituto Summa. Fundación Salottiana.



Su e-mail es: patriciafilippeschi@hotmail.com

Machado, A. M. (1998). *Buenas palabras, malas palabras*. Buenos Aires: Sudamericana

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura. Coordinación de Gustavo Bombini. Texto de Graciela Montes.

Montes, G. (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Sudamericana.

Pardo Belgrano, M. R., Gallelli, G. y Vulovic, G. (2009) *Diccionario de Literatura infantil y Juvenil*. Buenos Aires: Ed. Vinciguerra.

Portal Educativo educ.ar. (2011, mayo 4) *El concepto de canon*. En: *Literatura. Aportes para la enseñanza en Nivel Medio*. [on line]. Disponible en: http://aportes.educ.ar/literatura/nucleo-teorico/tradiciones-de-ensenanza/el-canon-escolar-literario/el_concepto_de_canon.php

Zaina, A. (2000) *Prácticas del Lenguaje. Literatura*. En: *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula.

Patricia Filippeschi es Profesora de Castellano, Literatura y Latín, egresada del I.N.S.P. "J. V. González". Actualmente se desempeña como docente en una escuela media y en diferentes Institutos de Formación Docente (Profesorados de Nivel Inicial y de Nivel Primario) del G.C.B.A.

En el I.E.S. "S. C. de Eccleston" dicta las materias Prácticas del Lenguaje 1 y 2, en el C.F.E.

Ha publicado ponencias y artículos vinculados a la literatura en diversas revistas literarias, y guías didácticas en la Editorial Pictus.

Coordinó talleres y dictó cursos de perfeccionamiento docente.



Alicia, Pinocho, Peter Pan... ¡qué criaturas!

Por Estela Quiroga

La literatura para niños no debe ser considerada como material didáctico o manual de buenas costumbres, la idea es darle su lugar de **literatura**. Los pequeños lectores de todos los tiempos han gozado de una enorme lucidez ya que los libros que más éxito han tenido se relacionan más con la desobediencia que con el modelo "socialmente correcto".

Este artículo toma a los protagonistas de tres relatos clásicos: Alicia, Pinocho y Peter Pan y dentro de la enorme riqueza de los mismos y de la infinita posibilidad de interpretaciones, juega a buscar algunos puntos de coincidencia: tres novelas de aventuras, tres obras que hablan de crecer y no crecer, con todas las connotaciones que esto implica. Solamente una propuesta, más bien una invitación a leer estos libros insoslayables dentro de la clásica literatura para niños.

Lamentablemente, la mayoría de nosotros como docentes de literatura hemos

escuchado el pedido desesperado de algún colega que pregunta:

“¿No tenés algún cuentito para que los chicos no digan malas palabras o para que tomen la sopa, o no me podés recomendar alguna poesía con animalitos para iniciar la unidad de la granja?”

Desde luego, frente a esos pedidos, uno sonrío, cuenta hasta tres (o hasta veinticinco) y piensa si es conveniente (o no) explicarle a ese colega que el objetivo de la literatura no es precisamente transmitir recomendaciones socialmente correctas, o servir para encabezar temas tales como la ecología, las ciencias sociales o las normas de tránsito.

No piensen, estimados lectores, que esto ocurre sólo con la literatura infantil, pero esta tendencia parece agravarse frente a la literatura destinada a los más pequeños. En efecto, esta última suele ocupar el lugar de la “Cenicienta” y muchos se sienten con autoridad a desvirtuarla, menospreciarla, como si no fuese verdadera literatura. Olvidándose se trata esencialmente de arte y que, como tal no está dispuesto a doblegarse ante nadie... En este punto, parece oportuno citar a Jorge Larrosa:



"La literatura no reconoce ninguna ley, ninguna norma, ningún valor. La literatura, como lo demoníaco, sólo se define negativamente, pronunciando una y otra vez su 'non serviam'. Tratando, desde luego, de la condición humana, y de la acción humana, ofrece tanto lo hermoso como lo monstruoso, tanto lo justo como lo injusto, tanto lo virtuoso como lo perverso. Y no se somete, al menos en principio, a ninguna servidumbre. Ni siquiera moral. La experiencia de la literatura es extraña a la moral..."

Curiosamente, o quizá no tanto, los tres personajes más indomables de la literatura considerada clásica, nos han demostrado ser los favoritos de los niños de varias generaciones. Por esa razón serán los protagonistas de nuestra nota. Nos referimos a Alicia, Peter y Pinocho. Elegimos a estas tres criaturas, muy populares, más allá de los Estudios Disney que se encargaron de relativizarlas y de despojarlas de su esencia.

Por el momento nos limitaremos a abordar a estos incomparables personajes desde su propia desobediencia.

Tanto Alicia, como Pinocho y Peter Pan, son mentirosos, desobedientes, en extremo soñadores, de ese modo se apartan de la idea de los niños "moralmente correctos".

El eje de este trabajo pasa por acentuar qué poco tiene que ver la literatura infantil con las moralejas en las que tanto parece insistir cierta corriente didáctica, ¿acaso la literatura solamente sirve para enseñar valores?¹⁸ ¿Acaso la literatura no tiene su propia especificidad para ser abordada? ¿La escuela no estará aún demasiado "pegada" a la idea de una enseñanza exclusivamente ética de la literatura?¹⁹

Partimos de una idea de la literatura que la aparta de todos los fines utilitarios, por eso es tan peligrosa, tan subversiva porque no sirve para nada práctico, su

¹⁸ Recomendamos muy especialmente la lectura del artículo de Marcela Carranza: "La literatura al servicio de los valores o cómo conjurar el peligro de la Literatura" Revista Imaginaria Nro 181, 24 de mayo de 2006.

¹⁹ Durante el llamado Proceso de Reorganización Nacional (1976/1982) muchos docentes teníamos que ocultar los libros de María E. Walsh, Elsa Bornemann o de Laura Devetach porque "Se trata de cuentos destinados con la finalidad del adoctrinamiento que derivará en la captación ideológica del accionar subversivo" según decía el Decreto 3155 del Gobierno de facto. Pasaron ya treinta y cinco años pero parece no terminar nunca esta manía del "mensaje moral" que insistimos no es la finalidad de lo literario.



peligro reside justamente en que es capaz de actuar sobre los lectores justamente en sentido contrario que cualquier modalidad de transmisión de "un deber ser" consensuado socialmente. La literatura es búsqueda y descubrimiento de significados y nunca reproducción pasiva de verdades digeridas por otros, la literatura es gratuita, inútil, mágica, rebelde, transgresora...

Como dice María Adelia Díaz Ronner "Hablar sólo de mensaje en un texto literario implica asfixiar la multivariada que el mismo ofrece y conduce al receptor /multiplicador a manipular una única línea de sentido, encajonando el producto de una manera unidireccional y otorgándole, por ello una monovalencia absoluta y comprendida como excluyente".

Sin duda, si se destruye la polisemia, condición esencial de la literatura el texto pierde todo sentido.

Pensamos, por lo tanto en una de las tantas posibles lecturas de estas tres obras fundamentales, solo una de las innumerables posibilidades de recorrido. Repasemos someramente las historias: *Las aventuras de Alicia en el país de las*

maravillas (*Alice's Adventures in Wonderland*), a menudo abreviado como *Alicia en el país de las maravillas*, creada por el matemático y escritor británico Charles Lutwidge Dodgson, más conocido bajo el seudónimo de Lewis Carroll. nos relata cómo la pequeña Alicia que cae en un agujero por ir detrás de un conejo que tiene prisa, encuentra un gato sonriente, una falsa tortuga, una duquesa horrenda, un sombrerero loco y una reina sanguinaria, ente otros muchos personajes y en ese recorrido cambia muchas veces de tamaño.

Por su parte "**Las aventuras de Pinocho**", escrito por Carlo Collodi y publicado en Italia en un periódico desde 1882 hasta 1883, con los títulos "*Storia di un burattino*" ("Historia de un títere") y "*Le avventure di Pinocchio*" ("Las aventuras de Pinocho"), e ilustradas por Enrico Mazzanti es .la historia de una marioneta que huye de casa, encuentra un grillo parlante, un dueño de circo que parece un ogro, una zorra y un gato vagabundos, un hada de cabellos azules, una serpiente enorme, un tiburón voraz, luego se transforma en burro, vuelve a transformarse en marioneta y termina por convertirse en un niño.



Peter Pan es el nombre de un personaje creado por el escritor escocés James Matthew Barrie para una obra de teatro que se estrenó en Londres el 27 de diciembre de 1904, "Peter Pan", que luego el propio Barrie transformaría en novela. Trata de un niño que huye de la casa, porque no quiere crecer, vive en una isla de fantasía adonde lleva a Wendy y a sus hermanos para enfrentar en compañía de los Niños Perdidos a piratas, indios, fieras, sirenas.

Sin duda estamos frente a tres libros de aventuras lo que desde ya los hace muy deseables, pero más allá de esto, los tres libros tienen otro común denominador que es un aspecto inherente a la condición humana: **el crecimiento** (con todo lo que éste implica).

Alicia cambiará de tamaño doce veces durante el transcurso de la historia y en varias ocasiones se preguntará cuál es su verdadero tamaño. Como todo niño en período de crecimiento pierde la noción exacta de sus medidas, se siente pequeña para algunas cosas y un tanto grande para otras. De todos modos Alicia lejos de Peter Pan piensa que no sería bueno permanecer pequeña. El protagonista de la obra de Barrie le dice a Wendy con

énfasis: "No quiero crecer nunca" y más adelante insiste: "Quiero ser siempre niño y divertirme mucho". Recordemos que Peter huye de su casa y se va a vivir con las hadas pensando que su madre dejaría siempre abierta la ventana de su cuarto pero un día al regresar encuentra que la ventana tenía barrotes y había otro bebé durmiendo en su cuna. Recordemos también los sueños dolorosos de este personaje. El narrador dice: "Sospecho que eran sueños sobre el enigma de su existencia". Por su parte Pinocho le dice al hada: "¿No lo ve usted? Me quedé bajito para siempre" a lo que ella le responde: "Tú no puedes crecer porque las marionetas nunca crecen, nacen marionetas y mueren marionetas." El hada finge ignorar que las marionetas, al contrario de Pinocho no las mueve el impulso de crecer, pero Pinocho quiere crecer porque los sentimientos humanos que alberga (la soledad, el miedo, la desobediencia) lo empujan hacia la humanización y crecer significa ni más ni menos que ser humano. Crecer o no crecer no es un dilema que solamente le compete a la infancia, es una elección que atraviesa toda nuestra vida, decidir tomar caminos, apartar piedras es sin dudar un



tema universal. La historia de Pinocho, se relaciona con la de un niño de la calle que se enfrenta a peligros y tentaciones y que quiere encontrar su lugar, es como una comedia épica de errores por su celebración de la vida y tiene personajes provenientes de las más diversas tradiciones narrativas, de la Comedia del Arte, de la Biblia, de los cuentos de hadas, la historia de Pinocho nos hace recordar las historias de iniciación o de aprendizaje. La novela de Collodi está recorrida por el humor y la acción. Lo mismo sucede con la obra maestra del escocés James Barrie que posee una interesante ambigüedad que recrea la infancia con una mirada infantil y un punto de vista adulto, la capacidad de volar dada a través de un deseo muy profundo, unido al intenso recuerdo de momentos agradables: Memoria y deseo impulsan esta narración que es sin duda uno de los mayores ejemplos de la transfiguración del sufrimiento ya que Peter Pan es el niño que no logra crecer y que se encuentra en un lugar sin tiempo entre niños abandonados y perdidos e intenta enfrentar el doloroso desafío de vivir sin memoria, apenas entre las bromas livianas y repetidas de quien se

olvida de todo y solamente recuerda lo inmediato. Como las grandes obras que se escribieron en la misma época en el campo de la literatura adulta, por ejemplo el Ulyses de Joyce, que transcurre en un solo día en el que se trata de explorar todo lo que le puede deparar al protagonista, de algún modo Barrie introduce en la literatura infantil una historia impregnada de tiempo y de memoria. El libro trata de asuntos dolorosos: el rechazo, el abandono, la orfandad y la manera de enfrentar todo esto es curiosamente, (o quizá no tan curiosamente) la misma (otra vez) que nos plantea cualquier historia de iniciación: profunda fe en la vida y una esperanza sin límite. La obra de Barrie está poblada de ecos de su lectura de los clásicos: tiene elementos de mitología griega (las sirenas, el propio dios Pan) de aventuras románticas que rinden culto a la libertad y a la naturaleza, de cuentos de hadas, de historias de piratas pero sobretodo se trata de un homenaje a la memoria y a la narración de historias como única clave de la salvación humana. Lewis Carroll escribió un libro para chicos audaz e inteligente, **sin moralejas**, que hoy es considerado un clásico de la literatura universal, un texto cuya



influencia se advierte en el surrealismo, una obra ponderada por Kafka, Joyce y Borges. El libro de Carroll es, como tantos otros clásicos de la literatura para niños un viaje a un país exótico en donde se hacen presentes algunos tópicos tradicionales: achicamientos, disparates, animales humanizados, reyes despóticos, pero por sobre todas las cosas la problematización ficcional de las angustias del crecimiento infantil, hiperbolizada a través de cierto tratamiento onírico. La puesta en ficción de esas angustias, eso que capítulo a capítulo parece no tener salida, las parodias a la justicia, a la reina, a los libros con moraleja. Por otra parte nadie duda que este libro despierte múltiples interpretaciones y que haya generado a lo largo del tiempo reacciones muy dispares. Mencionaremos las opiniones del ensayista, filósofo y matemático norteamericano Martin Gardner quien dice que los libros de Carroll no son; "Ni moral ni intelectualmente aptos para menores" y que habría que suprimirlos de las bibliotecas infantiles y trasladarlos a la sección de adultos con oportunos comentarios.

Las tres obras proponen un lugar sin obligaciones, sin padres, sin límites, sin adultos que den órdenes, un lugar hecho para jugar el día entero, un lugar ideal: sin escuelas.

En cuanto a los protagonistas de cada uno de los textos si bien se asemejan en su construcción tienen entre sí ciertas divergencias. Veamos, por un lado Alicia y Wendy están criadas en un ambiente burgués y ese ambiente se refleja a las claras en su aspecto: Alicia con su delantal almidonado, sus medias impecables y sus zapatitos de charol, está considerando para "matar" el tedio hacer una guirnalda de margaritas, por su parte la familia de Wendy aparece descripta con trazos irónicos: "Al señor Darling le importaba en grado sumo no lucir inferior a sus vecinos. Evidentemente a eso se debía que tuviesen una niñera". Wendy es una verdadera mujercita sabe coser, cocinar y cuida muy bien a los niños, responde al modelo estereotipado de la época.

Pinocho, en cambio, no tiene vecinos, ni siquiera tiene ropa, para que pueda ir a la escuela su padre le hace un vestido de papel, Pinocho crece en la miseria y porque es pobre tiene que ser astuto para



sobrevivir, no es para nada obediente, no conoce las reglas de etiqueta, la condición social de estos personajes también determina (cuándo no) los sueños, de hecho las fantasías de Wendy y sus hermanos son fantasías de niños que todo lo tienen, Alicia, súbdita de la Reina Victoria sueña con una reina autoritaria y con una tortuga de las sopas burguesas, pero Pinocho sueña con estantes llenos de fruta, tortas, turroneos, panteones y dulces con crema. Fantasea con enriquecerse de golpe y comprar para su padre un chaleco nuevo de oro y plata con botones de brillantes.

Cada uno a su manera, en su época, en su propia situación contextual, de una manera casi casual sin que sus propios autores lo sospechasen se convirtieron en los clásicos por excelencia de la literatura infantil, a pesar de ser tres obras maravillosas (o tal vez por eso mismo) están muy lejos de la escuela y la gran mayoría de los docentes conoce únicamente la versión de los estudios Disney que se las ingenia desde lo ideológico para recortar y agregar a gusto.

Nos apropiamos una vez más de las palabras de la Prof. Díaz Ronner²⁰: "...el placer que provoca lo bien hecho literariamente no tiene edad: aquello que es bueno de verdad, resiste al tiempo (...) los factores extraliterarios²¹ a nuestro alcance deben estar al servicio de la literatura (...)" hablar de una literatura infantil exclusivamente didáctica es un sinsentido.

Bibliografía:

Barrie, James Mathew. *Peter Pan y Wendy*. Editorial Edebe – Madrid 2005

Carranza, Marcela: *La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura*. REVISTA IMAGINARIA N° 181 - Buenos Aires, 24 de mayo de 2006

Carroll, Lewis. **Los libros de Alicia. La caza del Snack. Cartas Fotografías**. Traducción anotada de Eduardo Stilman. Prólogo de Jorge Luis Borges. Ilustraciones de John Tenniel, Herny

²⁰ Profesora en Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Docente e investigadora académica en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro fundador de ALIJA. Directora de la colección Apuntes de la Editorial El Quirquincho.

²¹ Se refiere a la psicología evolutiva, la pedagogía, la moral.



Holiday, Lewis Carroll, Hermenegildo Sábato. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, Best Ediciones, 1998.

Colasanti, Marina: *Fragatas para tierras lejanas*- Bogotá. Norma 2004

Collodi, Carlo. *Las aventuras de Pinocho*. Ilustraciones de Carlo Chiostrì. Traducción de Guillermo Piro. Buenos Aires, Emecé Editores, 2002.

Díaz Rönnér, María Adelia. *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1989. Segunda edición.

Larrosa, Jorge. "Venenos y antídotos". En: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes, 1998.

Larrosa Jorge. "El enigma de la infancia" y "La novela pedagógica y la pedagogización de la novela". En: *Pedagogía profana*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.

Machado, Ana María: *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá – Norma 2005

Mariño, Ricardo. "El terreno donde crece la literatura infantil". En: *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil* N° 8. Buenos Aires, marzo de 1999

Montes, Graciela. Conferencia dada en el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil de CePA (Centro de capacitación docente, dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) Buenos Aires, 2002.

Petit, Michèle. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001. Colección Espacios para la lectura.

Estela Julia Quiroga es Licenciada y Profesora en Letras Modernas, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Literatura Argentina. Especialista en Investigación Educativa (Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González"). Especialista en Literatura Infantil y Juvenil (CEPA)

Se desempeñó en la Universidad Nacional de General Sarmiento en Proyectos de Articulación (Proyart) y dictó Talleres de Comprensión Lectora en la UTN (Sede Pacheco)

Actualmente se desempeña como profesora en distintos Institutos de Formación Docente, tanto públicos como privados.

Publicó numerosos cuentos, ensayos, artículos, cuadernillos, en diferentes editoriales (Cántaro, Puerto de Palos, UNGS, Revista Idiomanía, El monitor, Revista e-Eccleston)

Participa en el PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL PARA LA ESCUELA MEDIA (Ministerio de Educación de la Nación Argentina) Desde hace varios años publica un blog educativo: "Entre el mouse y la tiza" www.estelajuiroga.blogspot.com

Su e-mail es: quiroga.estela@gmail.com



Autoridad pedagógica y cultural, en construcción

Por María Silvia Pérsico

Si no enseñamos a hablar, si no
enseñamos a leer y a escribir,

¿Cómo puede "tomarse la palabra"? (Inés
Dussel)

Resumen

La autora reflexiona sobre la autoridad pedagógica y cultural desde su propia praxis educativa y la didáctica específica, en una sociedad desigual socialmente y estremecida por los cambios acelerados. El aprender es entendido aquí como riesgo y resistencia y, a pesar del debilitamiento de la escuela, la reafirmación de la función adulta es demandada por los jóvenes. Es necesario que el docente trabaje sobre su propia palabra, pues la lengua permite expresar una voz propia, enriquece a la escuela, como escenario para que surjan otras prácticas de lectura, basadas en una concepción del docente como mediador entre los textos literarios y los alumnos. Y el escribir aparece, también, como la posibilidad de exploración del sí mismo. Entonces, la autoridad se va construyendo, con estrategias para dar la palabra. No estamos olvidando que los saberes existen, sino que ese vínculo con la palabra nos permite pensar desde otro lugar las propuestas que generemos para nuestros alumnos, para que tomen la palabra en la búsqueda y el encuentro de la propia voz.

En mi memoria de
adolescencia rescato el
Manual de Literatura
española, de Loprete, cuya
tapa había protegido con una figura de
Terence Stamp. Se me desdibuja, en
cambio, la imagen de la profesora, así
como el escenario de sus clases. No me
sucede lo mismo con los queridos libros
de la biblioteca de casa, que ayudaron a
acuñar mi pasión por la palabra y el
lenguaje y marcaron mi espíritu. Y éste
vibró más todavía cuando, hacia los doce
años, mamá me regaló su diario íntimo,
apenas usado, con el que comencé a
escribir. Sedimentos viejos en la relación
de la palabra con la autoridad familiar y
escolar, valores que se resignifican desde
mi experiencia docente en la enseñanza
del lenguaje, de la literatura.

Tomaré la palabra. Necesito sentirla como
propia a medida que mi voz vaya dando
cuenta del modo de esta construcción de
la autoridad pedagógica y cultural,
atravesada por mi práctica educativa.

Una experiencia del aprender ha ido
siendo la enseñanza de la literatura el
lenguaje, desde mi travesía. Como en el
camino del héroe, fui experimentando –



gozosa y dolorosamente - debilidades y fortalezas en la construcción de la autoridad. Y en esta construcción, he debido aceptar la idea del "riesgo de un fracaso posible, o de una negativa a aprender; la resistencia del que aprende como un rasgo inherente al mismo proceso educativo" (Bárcena, 2000, p.). Pues enseñar es, ante todo, una relación, y "entonces sólo podemos aprender desde el compromiso con esa relación" La esencia del aprender radica en la *libertad*. "El aprender auténticamente humano es un aprendizaje ético, porque es la aventura de aprender la trama de un acontecimiento, de una revelación, de un encuentro con otro que no soy yo". Se trata de un *viaje de formación*. (Bárcena, 2000, p.). Y en este viaje, en la relación pedagógica, aprendemos todos.

Y entonces me pregunto cómo construir el aprender en este escenario social y económico en el que viven los jóvenes hoy, muy diferente al de cuarenta años atrás, "en tanto lo moderado del capitalismo devino en salvaje, dejando estelas de profunda desigualdad y fragmentación social, y la palabra "futuro", sólo habilitada con seguridad para algunos jóvenes. Tampoco la

aceleración del tiempo tiene el mismo carácter, ni son las mismas sus causas y sus efectos en las transformaciones tecnológicas." (Brito, 2010).

E inmersa en la sociedad, aparece la escuela, en crisis, cuyo prestigio "se ha debilitado tanto por la quiebra de las autoridades tradicionales como por la conversión de los medios masivos en espacio de una abundancia simbólica que la escuela no ofrece. La permanencia, que fue un rasgo constitutivo de la autoridad, está cortada por el fluir de la novedad" (Sarlo, 1994). En estas condiciones, los docentes "no tienen garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes. Sin embargo, la autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad sigue siendo una condición estructural necesaria de la eficacia de toda acción pedagógica cotidiana". (Tenti Fanfani, 2000, p.11). Asimismo, existe "una demanda oculta y tácita de las nuevas generaciones por instituciones que permanezcan y estén allí, aunque todo cambie." (Gagliano, 2006, p.5). Entonces, es preciso "una reafirmación de la función adulta que permita habitar mejor la tensión entre imposición y libertad, pues la



transgresión y la búsqueda propias sólo pueden afirmarse contra algún código común” (Dussel, 2010).

En este “aprender”, en su doble relación, mi experiencia de vida se ha ido entrecruzando con la práctica docente y moldeándose constantemente: la formación académica, atravesada por la universidad los años ’70; la experiencia de la escritura creativa, como necesidad de liberar la palabra y jugarla; la práctica educativa dentro y fuera de la escuela, entramándose con otros lenguajes artísticos, enseñar literatura desde, hacia y en el centro de la lectura y la escritura, reflexionando entre la teoría y con la práctica.

Semana a semana enseñé a jóvenes que piden “a gritos” herramientas para su futuro trabajo docente. Llegan “deshilachados”, carentes de figuras identificadoras y de herramientas, y entonces, pienso que “la cuestión de la cultura es un tema muy importante en la formación docente de hoy” (Hébrard, 2008). Y que el docente debe trabajar sobre su propia palabra, pues es en la transmisión de la lectura donde se juega la inclusión en la cultura, en diálogo con otros. Mediante el ejercicio de la palabra,

en todas sus formas, podemos ayudar a los jóvenes a responder esas preguntas vitales que hacen a su actual relación con el presente, consigo mismo y con los otros, y “esperando que esa experiencia se produzca y colabore configurando una identidad a través de la vuelta de los valores perdidos” (Brito, 2010). “La lengua tiene todo que ver con la posibilidad de ser sujeto, de expresar una voz propia. Tomar la palabra es tanto hablar y articular un pensamiento como escuchar y dialogar con otros, sumarse a una conversación que nos precede y que se continuará cuando ya no estemos.” (Dussel, 2010).

La lectura, palabras para el encuentro del sí mismo, “marca la conquista de un tiempo y un espacio íntimos que escapan al dominio de lo colectivo” (Petit, 2000). Su medida “no debe ser el número de libros leídos, sino el estado en que nos dejan” (Andruetto, 2006). En este sentido, es importante lograr criterios en la selección de las lecturas y consensuarlas, pues cada lector arma su canon personal. Por qué no proponer lecturas relacionadas con las generaciones anteriores-para dar continuidad a la transmisión cultural-, así como la lectura del diario o la que señala



los temas del hoy, y por qué no, la literatura que ponga sobre la mesa los temas espirituales, tan buscados, que también ayuden-desde su tratamiento- a la comprensión entre los hombres. La escuela es, también, “un escenario en el que pueden surgir otras prácticas de lectura posibles, “basadas en una concepción del docente como mediador entre los textos literarios y los alumnos. E incluso, otras prácticas de escritura, centradas en la metodología del taller de escritura y haciendo hincapié en la invención y la creatividad. Nuevas prácticas de lectura y escritura traen también nuevos lectores, entendidos como sujetos activos, capaces de leer otros sentidos en los textos. Entonces, se hace posible pensar otras propuestas que proponen la formación de lectores y que inician en una práctica de la escritura literaria. “Pensar estas prácticas en relación con nuestras propias prácticas. Formar lectores sin olvidar lo que a nosotros nos pasa cuando leemos; iniciar a la escritura literaria sin perder de vista lo que nosotros experimentamos cuando escribimos” (Cano, 2010).

“Leer es siempre una aventura, una práctica que (incluso etimológicamente)

se abre a *lo que vendrá*.” Y escribir también es una aventura. “Lo imaginario pone en movimiento, lleva a otro lugar, hace surgir el deseo. A partir de este espacio puede ocurrírse nos la idea de transgredir los límites asignados, de ser un poco más los sujetos de nuestras vidas, de rebelarnos”. (Petit, 2000).

La autoridad se construye, también, con estrategias para mediar, para ser “pasadora” de lecturas, para “dar la palabra” como encuentro, para habitar el mundo poéticamente, proponiendo con nuestros alumnos estrategias que nosotros mismos ponemos en práctica como lectores y como escritores; al incentivar la formación de lectores no estamos olvidando que los saberes existen. “Entonces, desde nuestros espacios, dejemos que la literatura circule, que abra sentidos que escapan a nuestro control, que siga su camino la palabra, la frase, el poema.” (Cano, 2010).

Ese vínculo, a partir de una práctica sostenida y renovada con la escritura nos permitirá revisar las representaciones de la tarea de escribir y del escrito que tengamos y pensar desde otro lugar las propuestas que generemos para nuestros



alumnos, como problemas a resolver". (Finocchio, 2008).

Para concluir, diremos que necesitamos construir "una autoridad que no tenga temor de transmitir y que tenga la confianza de que el otro será un oído receptivo y transformador de nuestra palabra." (Dussel, 2010). Tomaremos la palabra en la búsqueda y el encuentro de la propia voz.

Bibliografía

- ANDRUETTO, María Teresa. (2006). Algunas cuestiones en torno al canon. II Argentino de Literatura. UNL. Sta. Fe. 28/6 al 1/7.
- BÁRCENA ORBE, Fernando. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. Universidad Complutense de Madrid.
- BRITO, Andrea. (2010). Lo mismo y lo otro. Cultura escolar, jóvenes y lectura. Curso Especialización en Lectura, escritura y educación. 2010. FLACSO /INFOD. Clase 4.
- CANO, Fernanda. (2010). Sobre la enseñanza de la literatura (o de las tensiones entre el quehacer docente y el quehacer lector). Curso Especialización Lectura, escritura y Educación. 2010. FLACSO/INFOD. Clase 7.
- DUSSEL, Inés. (2010) ¿Es posible una autoridad democrática? Curso Especialización Lectura, escritura y educación. 2010. FLACSO/INFOD. Clase 3.
- FINOCCHIO, A. M. (2008). La enseñanza de la escritura. Curso de Posgrado "Lectura, escritura y educación". FLACSO-ARGENTINA. 2008. Clase 7.
- GAGLIANO, Rafael. (2006). Perlas sin collares. Encuentros y desencuentros entre las culturas que enseñamos, sabemos y vivimos. Filosofía política del currículum/ DGCE. Provincia de Buenos Aires.
- HÉBRARD, Jean. (2008). La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela. Curso de Posgrado "Lectura, escritura y educación". FLACSO-



- ARGENTINA. 2008. FLACSO. Clase 4.
- LARROSA, Jorge. Una lengua para la conversación. 2005. (en Larrosa, J. y Skliar, C. (eds), Entre Pedagogía y literatura. Buenos Aires. Miño y Dávila.
 - LARROSA, J. (2003). El Ensayo y la Escritura Académica. Publicado en Revista Propuesta Educativa, Año 12, N° 26, FLACSO. Buenos Aires.
 - LARROSA, Jorge (2005). "La operación ensayo. Sobre el ensayar y el ensayarse en el pensamiento, en la escritura y en la vida", en FALCAO, L. F. y de SOUZA, P. (eds.). Michel Foucault. Perspectivas. Rio de Janeiro, Achiamé.
 - PETIT, Michelle. (2000). Elogio del encuentro. Congreso Mundial de IBBY. Cartagena de Indias, 18-22 de septiembre del 2000.
 - SARLO, Beatriz. (1994). Jóvenes. En: Escenas de la vida posmoderna. Cap. I: Abundancia y Pobreza. Ariel. Buenos Aires.
 - TENTI FANFANI, Emilio. (2000). Culturas juveniles y

cultura escolar. Seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio", organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio (Brasilia, junio 7-9 de 2000).

María Silvia Pérsico es Profesora en Letras, Posgrado y Especialista en Lectura, escritura y educación (Becas FLACSO-INFOD, 2008-2010). Docente de Expresión Corporal-ISFD Nro.10 y Literatura infantil- ISFD Nro. 8, CABA. También ejerce en Educación Artística Superior de la Provincia de Buenos Aires. Durante muchos años practicó y se capacitó en Expresión corporal y en literatura infantil, la promoción del libro, bibliotecas y la lectura pública. Ha dictado talleres, jornadas, seminarios y cursos sobre escritura, literatura infantil y expresión corporal. Elaboró proyectos y artículos sobre gestión de bibliotecas, cultura y comunidad y fomento de la lectura, entre otros. Investigadora en la Universidad del Salvador en proyectos de patrimonio. Premio: La Rosa Blanca. UNEAC, La Habana, 1997. *Húmeda de espuma* es su primer Poemario- 2009. Ha escrito, también, poemas y cuentos y artículos sobre lectura y bibliotecas, poesía y movimiento en la infancia, presentados en foros, congresos y publicados en portales nacionales e internacionales.

Especializada también en el campo de la cultura (Universidad de Barcelona-Beca Ministerio de Cultura de España (1994); diseña, capacita y asesora en proyectos culturales. Beca titular Secretaría de Cultura de la Nación: Evaluación de proyectos culturales en la Universidad de Costa Rica (2003). Ayuda a Proyectos Iberoamericanos de Desarrollo Cultural. MCE (1995). Ayuda para la formación de Postgrado. Municipalidad de Vicente López (1994).

Su e-mail es: mspersico@arnet.com.ar



***Propuesta de integración:
Taller de juego y Didáctica de
la Educación Inicial II***

Por Patricia Gianola y Laura Hereñú

Resumen

El objetivo de esta presentación es compartir esta experiencia, que se inició durante este cuatrimestre como un encuentro de intercambio entre dos instancias curriculares: Taller de juego y Didáctica de la Educación Inicial, y que, debido al impacto logrado, se propone su continuidad y sistematización durante el primer cuatrimestre del 2011, dado su efecto enriquecedor y superador de las propuestas originales, generando nuevas oportunidades de aprendizaje.

Palabras clave: juego-didáctica- aprendizaje

El origen de esta propuesta se remonta al estímulo institucional que, desde Rectorado y las Coordinadoras de los Tramos de la Formación, convocaron a

los docentes de la casa a realizar actividades de integración entre materias y talleres, y al incentivo personal de las generadoras de esta propuesta por la empatía entre ambas y por el entusiasmo, conocimientos y la pasión que comparten con respecto a la vinculación entre el juego y aprendizaje.

Fue así que, al compatibilizar en objetivos, propósitos, estrategias, modalidades y horarios, diseñamos esta propuesta que se inició como un encuentro de intercambio y que hoy nos planteamos continuar.

Se trabajó con los juegos tradicionales. Cuando hablamos de juegos tradicionales nos referimos a aquellos juegos que, desde mucho tiempo atrás siguen perdurando, pasando de generación en generación a través del proceso de enculturación: de abuelos a padres y de padres a hijos sucesivamente.

Son juegos que no se encuentran escritos en ninguna enciclopedia, en ningún libro especial, ni se compran en una juguetería. Son de tradición oral y por eso pueden sufrir cambios o modificaciones superficiales. El origen, la esencia del juego, está dado por su formato profundo que le otorga sentido a esa producción



cultural como respuesta a diversas situaciones de la vida de las personas. Esas transformaciones a través el tiempo, recreando la propuesta inicial, conforman el formato superficial que nos convoca a la atención de la diversidad cultural desde lo lúdico.

Los juegos tradicionales nos permiten rescatar el acervo cultural de sus protagonistas, como una herencia cultural privilegiada para la construcción de un proyecto de vida que no abandona, por ser adulto, la importancia del juego en las personas.

Se planificó este encuentro buscando articular teorías vinculadas al juego con la práctica misma a través de las vivencias en el profesorado, y así poder celebrar los tiempos de "Abrir la puerta para ir a jugar".

La organización de la propuesta didáctica fue la siguiente:

- 1.- Breve exposición teórica sobre aspectos generales de los juegos tradicionales como formato acorde para las propuestas lúdicas en el contexto escolar.
- 2.- Juegos tradicionales de la ciudad en el patio o parque: Lobo

está; Antón Pirulero; Buenos Días su Señoría; Martín pescador.

3.- Interpelación a la teoría a partir de la vivencia realizada.

4.- Evaluación de la propuesta y posible continuidad de la misma

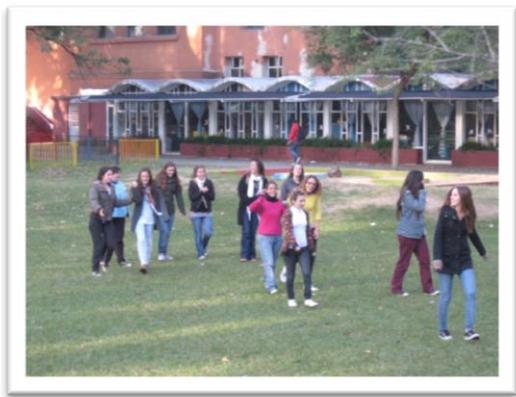
La experiencia se realizó en el patio y en el parque del profesorado:



Se desarrollaron los juegos planificados. Algunos de ellos eran desconocidos por los alumnos o bien olvidados por desuso. El grupo se manifestó con deseo de participar y a la vez se pudo observar, con total claridad, lo que Angel Rivière denomina "suspensión de la realidad". Todos los involucrados nos compenetramos tanto en los juegos que,



por hora y media, pudimos dejarnos llevar por el impulso lúdico, corriendo, saltando, inventando.



Al finalizar cada juego se comentaron, brevemente, algunas aproximaciones teóricas, y se realizó un recupero, desde la vivencia, para llevar a cabo la misma propuesta con los chicos referidas a las variables intervinientes en el juego.



Como coordinadoras, lo que pudimos observar en el desarrollo de los juegos, lo rescatamos, luego, en la evaluación que hicimos con las estudiantes en el aula y

en las fichas que completaron sobre la evaluación de la propuesta.

La ficha la encabezamos con el siguiente copete:

“Los juegos tradicionales nos invitan a convocar el pasado para gozar el presente desde lo lúdico. Nos permite revivir los momentos en donde el juego era una actividad relevante en nuestra vida, imposible de reemplazar por otra, necesaria y suficiente. Les deseamos que puedan conectarse con la búsqueda simple del placer lúdico como adultos para que el permiso de jugar esté siempre presente cuando estemos con los chicos”.
Propuesta de integración lúdico-didáctica “Porque jugar es cosa seria...”
Patricia Hereñu y Laura Gianola. Mayo 2011

Nos parece importante dar a conocer la voz de las estudiantes compartiendo con algunas de las respuestas:

- Me pareció una experiencia muy buena. Volví a jugar a juegos que no jugaba desde chica. Recordé muchos momentos de mi infancia y familiares con los que jugaba a estos juegos. Me divertí muchísimo. Fue un momento en el que no pensé en nada, más que en



el juego mismo y pude disfrutar de cada momento. También aprendí juegos nuevos que no conocía y que me parecieron muy interesantes para trabajar con los niños en el Jardín. Es muy importante el juego en la vida del niño y más en la etapa del Jardín en dónde entran en juego muchos aspectos como la socialización, adaptación, integración y muchas otras cosas. El juego facilita todos estos aspectos ayudando al niño en la búsqueda del placer en el juego. Esta experiencia nos sirve como futuras docentes a darle la importancia que se merece en el Jardín. (Paula Torello)

- Me encantó la propuesta. Es una manera más fácil de entender la teoría, sin perder la práctica. Me gustaría que se pudiera llevar esta idea a didáctica para que no sea tan teórico. Me gustó poder jugar porque es de esa manera en la cual se aprenden los juegos. Me divertí muchísimo. Espero que se repita y que se pueda llevar a otras chicas del profesorado. Gracias Patricia y

gracias Laura! (Sofía Soto Quiroga)

- Personalmente me pareció una actividad y un momento muy placentero. Fue la posibilidad de reconectar con recuerdos mentales y físicos de mis primeros años. Fue la posibilidad de aprender disfrutando, y ver los juegos en acción, cada una sacando afuera su niño interior. Me doy cuenta que sin importar la edad (5, 20 y 50 años) el juego es necesario en la vida. No hay nadie durante el juego que no sonría, todas corríamos felices y locas con tal de salvarnos. (Clara García Costero)
- Recién terminamos los juegos sigo con una sonrisa. Me parece muy importante y divertido tener la oportunidad de realizar estas actividades. Me alegra muchísimo haber venido hoy al profesorado. También creo que es una incentivación muy buena para la carrera, para poder ponerse más las pilas. Pienso y siento que da muchas fuerzas. Desde ya muchas gracias. Nos hicieron reír y



divertirnos. Sinceramente las tengo como un ejemplo de profesoras, maestras y mujeres con alegría. Gracias. PD. Me encantó la nota y ahora voy a anotarme los juegos que acabamos de hacer. Y como recién decíamos en el aula estaría más que genial volver a repetir esta experiencia.

Asimismo, en la evaluación, surgió la importancia de continuar con estos espacios y la posible propuesta de juegos tradicionales del campo. Por lo tanto, habiéndose solicitado a la coordinación la autorización correspondiente finalizamos el cuatrimestre con dicho encuentro.



Para nosotras, las coordinadoras, este espacio compartido fue sumamente gratificante, placentero y enriquecedor.

Nos divertimos, aprendimos y confirmamos, desde la acción, la importancia de contar como adultos con espacios lúdicos, fundamentalmente para el ejercicio de un rol como el nuestro que requiere sostener, a través de una disponibilidad de marcada complejidad, a niños pequeños.



Laura Hereñú es Prof. en Enseñanza Pre-Escolar. Especialista en Jardín Maternal. Prof y Lic. en Ciencias de la Educación. Mg en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Prof. de Didáctica de la Educación Inicial y de Matemática en el Nivel Inicial. Prof. Tutora del del IES Sara C de Eccleston. Profesora Universitaria.

Su e-mail es: lherenu@kennedy.edu.ar

Patricia Mónica Gianola es Profesora del Taller de Juego del I.E.S. Sara C. de Eccleston. Profesora Nacional en Educación Preescolar; Técnica Nacional en Recreación y Tiempo Libre.

Su e-mail es: patogianola@yahoo.com.ar



Una propuesta de educación integral para niños menores de 3 años.

Orientaciones prácticas

Por Micaela Dalvarade

A partir de la declaración universal de los derechos del niño, todos los niños del mundo son considerados sujetos de derecho. Somos los adultos, junto con el Estado, los responsables de que esos derechos se cumplan.

Estamos en el 2011. Todavía en la práctica hay derechos a seguir conquistando. Y uno de ellos es el derecho a la educación de los niños de 0 a 3 años.

En Santa Rosa, La Pampa, las instituciones educativas que se dedican a recibir niños de esa edad, algunas llamadas Jardines Maternales, o "Ayelén", todavía no dependen del ministerio de educación. Si bien este es un dato que puede pasar desapercibido o ser pensado como una mera formalidad, considero que se le debe dar la importancia que merece. Concientizar

acerca de esta cuestión es sumamente necesario. De todas maneras, si bien ciertas formalidades son importantes, no implican que mágicamente modifiquen la práctica cotidiana. Para ello hay varios asuntos que también se hay que revisar.

En este artículo quiero detenerme en lo esencial del asunto, que es lo que nos debe preocupar concretamente, que es preguntarnos qué pasa puertas adentro de estas instituciones, más allá del nombre que tenga. ¿Qué pasa con esos niños que concurren a estas instituciones? ¿Qué vivencias tienen?, ¿Con qué escenarios y contextos alfabetizadores se encuentran? ¿Quiénes los reciben y qué preparación tienen? ¿Qué se les enseña? ¿Cómo se les enseña?



Juana y Fausti Jugando en el jardín abejitas. Sala de 2. Período de inicio 2011



Queremos instituciones para niños menores de 3 que se centren en lo educativo, que brinden una educación integral, organizada, adecuada a los intereses, necesidades y al nivel madurativo de los niños. Si bien entendemos que lo asistencial no es opuesto a lo educativo, ya que como afirma Rosa Violante (2011) la propuesta educativa incluye la atención a los aspectos vinculados con lo asistencial como parte del derecho a la educación integral: asistiendo también se educa; el foco debe estar puesto en ofrecer escenarios enriquecedores y asumir con responsabilidad la tarea de enseñar.

Orientaciones Prácticas

Si apostamos a conquistar y a respetar el derecho a la educación de los niños menores de tres años, es necesario crear instituciones educativas que puedan contar con personal capacitado, y si es posible especializado, que logren llevar adelante las propuestas con compromiso y responsabilidad. Instituciones que en las cuales los docentes asuman el desafío a educar, a ser figura de sostén, a ser un “otro significativo” responsable de

favorecer el desarrollo personal y social, un docente que pueda ser mediador de cultura, que logre ofrecer propuestas que enriquezcan el proceso de alfabetización cultural de los niños.

Se trata entonces de ofrecer en ellas una Educación integral—que contempla la enseñanza de contenidos vinculados con el desarrollo personal y social y con contenidos vinculados a la alfabetización cultural. Esto es lo que enseñamos en el Jardín Maternal: desde el confiar en otro, comer, a lavarse las manos a enriquecer los distintos lenguajes expresivos entre otras cosas.

A partir del Proyecto institucional de cada institución se organizan las situaciones de enseñanza y de aprendizaje teniendo en cuenta los ejes mencionados.

Además de saber qué enseñar en el Jardín Maternal hay que considerar que en estas instituciones es necesario pensar en los espacios y en los tiempos de manera diferente a otras instituciones educativas. Los espacios deberían estar organizados y acondicionados con una intencionalidad pedagógica. Deben ser contextos de vida enriquecedores, y deben mantener ciertos criterios de calidad.



La ambientación, la selección de los objetos y de los materiales no es un tema menor, al igual que la selección de las imágenes que decoran la sala. Muchas veces se utilizan modelos estereotipados, cargados de colores que no benefician la construcción de un clima armónico en la sala, ni tampoco amplían el patrimonio cultural que se les puede ofrecer a los niños en el Jardín. La disposición de los materiales, la calidad y cantidad de ellos, es clave para brindar propuestas enriquecedoras. Los niños deben poder acceder a los mismos, debiendo ser éstos motivadores para experimentarlos.



Actividad con telas. Período de inicio 2011.
Jardín Abejitas 2011

Siempre que pensamos en las propuestas, es importante que el docente se detenga a reflexionar qué tipo de motivación va a ofrecer, porque muchas veces nos vamos

a los extremos: hiper estimulamos o hipo estimulamos (Prieto, 1990). La idea es que se lleve a cabo una “estimulación virtuosa”. Para ello es necesario respetar los tiempos y ritmos individuales de los niños. Observarlos, conocerlos y saber qué necesitan aprender. Tenderles puentes, ser sus andamios o fabricarles algunos para que puedan ir logrando aprendizajes significativos.

Y para terminar, ¿cómo enseñamos en el Jardín Maternal? Siguiendo las ideas de Rosa Violante (2011), podemos entender que hay cinco maneras de enseñar en el Jardín Maternal. Lo hacemos ofreciendo disponibilidad corporal, acompañando con la palabra, compartiendo expresiones mutuas de afecto, realizando acciones conjuntas, y/o, construyendo escenarios. Estas cinco formas que se enuncian van apareciendo en el transcurso de las propuestas, pueden presentarse juntas o no, y de acuerdo al contenido a enseñar, toma mayor protagonismo una por sobre las otras. Para la selección hay que tener en cuenta el contenido y el momento en el que se encuentran los niños en su proceso de aprendizaje.



*Julián. Sala de dos. Período de inicio 2011.*²²

Para concluir, considero que es tiempo de que con compromiso “vayamos hacia el Jardín Maternal” Es imprescindible que tomemos conciencia acerca de la importancia de ofrecer a los niños de 0 a 3 años espacios educativos que resulten contextos de vida enriquecedores, donde “la alegría, el juego, el placer por el conocimiento se constituyan en experiencias cotidianas, donde los bebés y niños puedan construir vínculos de afecto, seguridad y confianza en sus posibilidades” Rosa Violante (2011).

Bibliografía:

²² Las fotografías pertenecen al Jardín de infantes Abejitas. Incorporado a la enseñanza oficial, ubicado en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa.

Violante Rosa: (2007) Pensar los jardines maternos como Instituciones Educativas.

Violante Rosa (2008) Por una Educación Integral. En Violante, R. Soto, C (2008) Pedagogía de la crianza. Paidós. BS AS. Selección de fragmentos.

Los contenidos en la Enseñanza del jardín maternal. Selección de fragmentos del informe final de la investigación realizada por R. Violante, C Soto (2001)

Cómo enseñar a los niños pequeños. <http://infanciaenred.org.ar/educrianza/septiembre2006>. Por Rosa Violante.

Soto, C, Violante Rosa (2008) ¿Cómo armar propuestas de “Buena Crianza” Algunos principios pedagógico-Didácticos. En pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción. Ed Paidós Bs. As.

Micaela Dalvarade conforma el equipo directivo del Jardín Abejitas en Santa Rosa (La Pampa) desde hace tres años, donde anteriormente se desempeñó como maestra.

Actualmente realiza la licenciatura en Educación Inicial en la Universidad del Centro, Tandil y la diplomatura superior en currículum y prácticas escolares en la Flacso.

Su e-mail es: calelad@yahoo.com.ar



Bibliografía sobre los artículos publicados

(Libros, Revistas y Vídeos)

Por Mónica Maldonado

***“El uso académico de Internet en la
formación docente”***

Autor: Daniel Brailovsky

Palabras claves: FORMACIÓN
DOCENTE – INTERNET –
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA –
EDUCACIÓN Y NUEVAS
TECNOLOGÍAS

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Litwin, Edith. (2005): “Tecnologías en las aulas: las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza. Casos para el análisis.” Buenos Aires: Amorrortu
- Gross Salvat, Begoña. (2008): “Aprendizajes, conexiones y artefactos: La producción colaborativa del conocimiento.” Barcelona: Gedisa.
- Area, Manuel [et.al] (2005): “Nuevas tecnologías, globalización y migraciones: Los retos de las instituciones educativas.” Barcelona: Octaedro.

***“La investigación educativa en los
Institutos de Formación Docente: cinco
años de producción y aprendizaje”***

Autor: Mario Zimmerman

Palabras claves: INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA – FORMACIÓN
DOCENTE

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Beillerot, Jacky (2006): “La formación de formadores: entre la teoría y la práctica.” Buenos Aires: Novedades educativas.
- Litwin, Edith (1997): “Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior.” Buenos Aires: Paidós
- Stenhouse, Lawrence (1993): “La investigación como base de la enseñanza.” Madrid: Morata

***“Siguiendo huellas: La Literatura y sus
Ra(o)stros”***

Autora: Patricia Filisippechi

Palabras claves: LITERATURA
INFANTIL – NIVEL INICIAL –
CANON – LIBROS HISTÓRICOS
PARA NIÑOS – CLUB DE LECTORES

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Devetach, Laura (2008): “La construcción del camino lector.” Córdoba: Comunicarte.
- Jesualdo (1967): “La literatura infantil: ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil.” Buenos Aires: Losada
- Petrini, Enzo (1981): “Estudio crítico de la literatura juvenil.” Madrid: Rialp



“Alicia, Pinocho, Peter Pan... ¡Qué criaturas!”

Autora: Estela Quiroga

desafío permanente: Una propuesta superadora.” Rosario: Homo Sapiens.

Palabras claves: LITERATURA INFANTIL – CLÁSICOS INFANTILES – AVENTURAS

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Montes, Graciela (1990): “El corral de la infancia: acerca de los grandes, los niños y las palabras.” Buenos Aires: Libros del Quirquincho
- Bettelheim, Bruno (1983): “Psicoanálisis de los cuentos de hadas.” Barcelona: Crítica
- Antoniorrobes (1960): “El maestro y el cuento infantil: 55 lecciones para la reflexión.” La Habana: Cultural

“Autoridad pedagógica y cultural, en construcción.”

Autora: María Silvia Pérsico

Palabras claves: AUTORIDAD PEDAGÓGICA – RELACIÓN PEDAGÓGICA – PRÁCTICAS DE ESCRITURA Y DE LECTURA

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Bombin, Gustavo (1991): “La trama de los textos: Problemas de la enseñanza de la literatura.” Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Simón, Evangelina (2004): “Comprender e interpretar: un



***Sitios de Internet relacionados con
las temáticas abordadas por los
artículos en este número de la***

Revista:

Por Ana María Rolandi

Artículos:

"El uso académico de Internet en la formación docente"

<http://www.oei.es/cayetano.htm>

Este artículo de Cayetano de Lella aborda el tema de los modelos y tendencias en la formación docente en el marco de los sistemas educativos de Iberoamérica, primero a través de una breve caracterización de la formación docente, tanto inicial como continua, para luego seguir con la práctica y la profesionalización respectiva, así como también las principales dimensiones de su quehacer.

<http://www.rieoei.org/opinion16.htm>

Este artículo de Álvaro Bustamante Rojas presenta algunas reflexiones teóricas respecto del rol social del educador y del proceso mediante el cual se forma.

<http://www.eduteka.org/modulos/11/343>

Este artículo propone los estándares TIC para la formación inicial docente dentro de una propuesta en el contexto chileno.

<http://www.razonypalabra.org.mx/n63/dlevis.html>

Este artículo de Diego Levis para la Revista digital "Razón y Palabra", desarrolla algunas observaciones sobre la

capacitación docente en el uso educativo de los medios informáticos considerando sus objetivos, limitaciones y consecuencias.

<http://www.oei.org.co/de/ac.htm>

En el sitio Web de la OEI, dentro de la sección *Desarrollo Escolar*, aparece como *Documento* una conferencia presentada por Ana Cecilia Hernández R., Directora del Departamento de Docencia Universitaria Profesora de la Escuela de Formación Docente, denominado "Estrategias innovadoras para la Formación Docente", el cual presentará el tema de la formación de maestros, haciendo énfasis en aquellas opciones didácticas que en la actualidad resultan novedosas para la formación, capacitación y actualización docente.

"La investigación educativa en los Institutos de Formación Docente: cinco años de producción y aprendizaje"

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001023.pdf>

Mariana Landau es la autora de este material elaborado por la Unidad de Investigaciones educativas, de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. A través de la lectura del mismo puede comprender mejor el contexto de desarrollo del trabajo presentado para este número de la Revista e-Eccleston del Dr. Mario Zimmerman.

http://www.oei.es/docentes/articulos/formadores_jovenes_AL_braslavsky_dussel_scaliter.pdf#page=24



En relación al mismo momento y período educativo, Edith Litwin escribe sobre los lineamientos nacionales para la formación del personal docente en Argentina, en lo que ha sido el informe final del seminario internacional organizado conjuntamente por la oficina internacional de educación y la administración nacional de educación pública del Uruguay, realizado del 31 de julio al 2 de agosto de 2000 en Maldonado, Uruguay.

http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R2981_Salazar.pdf

Casi una década después, Cristina Nancy Zalazar, profesora de la Escuela Normal Superior “Fray Justo Santa María de Oro” de la Provincia de San Juan, elabora un trabajo sobre el sentido de sostener la función de Investigación en los Institutos de Formación Docente dentro del marco del Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021, desarrollado en la Ciudad de Buenos Aires los días 13, 14 y 15 de Septiembre de 2010.

“Siguiendo huellas: La Literatura y sus Ra(o)stros”

http://www.colorincolorado.org/recursos/web/libros_infantiles/

El Sitio Web ¡Colorín colorado! es un servicio gratuito, basado en Internet, que ofrece información, actividades y asesoría a educadores y familias de estudiantes del idioma inglés como segundo idioma. Incluye la elaboración de programas de televisión públicos, disponibles en video y DVD.

<http://www.rinconcastellano.com/cuentos/>

Al interior del sitio Web *Rincón Castellano* se puede encontrar una sección denominada “Biblioteca Virtual”, en la cual podrán encontrarse los **cuentos clásicos** que todos conocemos de cuando éramos niños: Hans Christian Andersen, los Hermanos Grimm, Charles Perrault, Las Mil y una Noches, etc.

“Alicia, Pinocho, Peter Pan... ¡Qué criaturas!”

<http://www.leemeuncuento.com.ar/cuento-infantil.htm>

En el sitio Web *Literatura Infantil y algo más...*, se ha publicado un artículo denominado “Origen y evolución del cuento infantil” que complementa lo escrito por la Prof. Estela Quiroga.

<http://portal.educ.ar/debates/eid/docentes/hoj/con-ese-cuento-a-otra-parte-cu.php>

Dentro de la Sección *Debates* del Portal Educ.ar aparece este artículo de Eugenia Tarzibachi, publicado en Mayo de 2009 y denominado “¿Con ese cuento a otra parte?: cuentos infantiles tradicionales, mujeres y varones”.

“Autoridad pedagógica y cultural, en construcción.”

http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccioninspecciongeneral/documentos/autoridad_y_autoridad_%20pedagogica.pdf

Esta es la versión preliminar del Documento de Trabajo de la Dirección de Inspección General, perteneciente a la Dirección Provincial de Gestión Educativa de la Provincia de Buenos Aires.



http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000100010&script=sci_arttext

Este artículo denominado “Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes”, cuyos autores son Guillermo Zamora Poblete y de Ana María Zerón Rodríguez, ambos de la Facultad de Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, presenta los resultados de una investigación sobre autoridad pedagógica en escuelas populares de Santiago de Chile. El sentido atribuido a la autoridad pedagógica por los profesores constituye el objeto de estudio.



Convocatoria a la Revista N° 16: Segundo Cuatrimestre 2011.

e- Eccleston invita formalmente a la presentación de Artículos y Relatos de Experiencias para la Revista electrónica N° 16, del Segundo Cuatrimestre de 2011.

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.

La **fecha límite** para la recepción de artículos es el **viernes 11 de noviembre de 2011.**

Las "Orientaciones para autores" se publican en el link del sitio del ISPEI Eccleston (<http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar>) y 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 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 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.

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.