

TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Año 13. Número 24. 2º Cuatrimestre 2017



En este número:

Rosa Violante
Mariana Macias
Liliana Maltz

En este número:

Elizabeth Marotta
M^a Silvia Rebagliati
Carolina Sena
Verónica Silva

En este número:

Dana Teper
M^a Pilar Rey Valeiras
M^a Cintia Bernhardt
Marcelo Bianchi Bustos

FORMA
CIÓN
DOCENTE
EDUCA
CIÓN
INFANTIL
E-ECCLESTON
Nº24

e- Eccleston. TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Año 13. Número 24. 2º Cuatrimestre de 2017. ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON". DFD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GCBA. ISSN 1669-5135

ÍNDICE

.02

EDITORIAL

.05

ARTICULOS

.07 - Debates y claves para pensar la educación maternal hoy.

- PAULA BIALOSTOCKI, MARIANA MACÍAS, ELIZABETH MAROTTA, PAULA MORENO, SILVIA REBAGLIATI, CAROLINA SENA Y ROSA VIOLANTE

.08 - ¿Quiénes se encargan de la educación integral de los primeros años de nuestras niñas y niños? (Capítulo 3)

- ELIZABETH MAROTTA, MARIA SILVIA REBAGLIATI y CAROLINA SENA

.27 - La enseñanza en las “escuelas infantiles en sentido amplio”. Orientaciones para la acción didáctica. (Capítulo 4)

- MARIANA MACÍAS

.50 - A modo de Epílogo. Un final abierto. Algunas “claves” para dar continuidad al debate colectivo.

- PAULA BIALOSTOCKI, MARIANA MACÍAS, ELIZABETH MAROTTA, PAULA MORENO, SILVIA REBAGLIATI, CAROLINA SENA Y ROSA VIOLANTE

.55 - Entre la reproducción y la creación: el arte como herramienta para transformar y transformarnos

- MARÍA PILAR REY VALEIRAS

.64 - Bebés en acción. El valor de las propuestas de motricidad libre

- MARÍA CINTIA BERNHARDT

.74 - Las huellas que dejamos... participación, encuentro y creación en los espacios de formación de nivel inicial.

- VERÓNICA SILVA y DANA TEPER

.84 - Madame D’Aulnoy y su mundo de hadas.

- MARCELO BIANCHI BUSTOS

.91 - Yo no toco. Él no toca. Nosotrxs no tocamos...O el desafío

de conjugar otros modos.

- LILIANA MALTZ

.115 - Sitios de Internet relacionados con las temáticas abordadas por los artículos de este número de la revista.

- ANA MARIA ROLANDI

RELATOS DE EXPERIENCIA

.102 - Una visita al mar patagónico argentino. Una experiencia con residentes del profesorado de educación inicial "Sara C. de Eccleston" en el Jardín de Infancia Mitre.

- VERÓNICA MARTINEZ y FERNANDA RAMIREZ

ANEXO TEMÁTICO

.113 - Bibliografía sobre los artículos publicados (Libros, Revistas y Videos).

- MONICA MALDONADO

CONVOCATORIA

.119

DISEÑO DE LA REVISTA

El diseño de la revista e-Eccleston fue realizado en un trabajo de colaboración con la Cátedra de Diseño Gráfico II Arq. Alfredo Yantorno.

El proyecto elegido ha sido el de la alumna ALDANA MARTÍN.

El equipo completo de trabajo es el siguiente:

Titular de cátedra: Arq. Alfredo Yantorno

Adjunta: Sue Takahashi

JTP: Maximiliano Provenzano

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



EDITORIAL

●●●POR: GABRIELA ORTEGA y SILVIA ITKIN

Vivimos tiempos turbulentos. Un proyecto de reforma para la formación de docentes en la Ciudad de Buenos Aires genera gran incertidumbre y desazón. Amenaza con nuestra continuidad: la de nuestra historia, nuestros proyectos, nuestra identidad. Pero también pone en escena nuestro orgullo por el trabajo, nuestra pasión por lo que hacemos, nuestra esperanza por formar mejores maestros para un mundo más justo.

No sabemos cómo se desarrollarán los acontecimientos en los meses que siguen, sí creemos que debemos seguir haciendo lo que amamos, y lo que debemos hacer: trabajar.

¿Y qué mejor que plasmar parte de ese trabajo en nuestra revista digital?

En este número Elizabeth Marotta, María Silvia Rebagliati, Carolina Sena y Mariana Macías plantean cuestionamientos que, consideran, representan los debates centrales para debatir y trabajar en la construcción democrática de los modos

posibles de concretar el derecho a la educación de las niñas y de los niños pequeños.

María Pilar Rey Valeiras y Cintia Bernhardt comparten sus trabajos, que han producido en el marco del Postítulo Docente de Nivel Superior en Jardín Maternal que se dicta en el ISPEI Eccleston. Allí reflexionan sobre los lenguajes artísticos en el Nivel inicial en general y también sobre las ideas de Emmi Pikler acerca de la motricidad de los niños pequeños.

Verónica Silva y Dana Teper reflexionan sobre el cuerpo con el que habitamos las instituciones escolares dejando huella en nuestra cotidianeidad profesional.

En la serie de artículos sobre los tesoros literarios que guarda la Biblioteca “Margarita Ravioli”, Marcelo Bianchi Bustos nos invita al mundo de las hadas, de la mano de una de sus precursoras, Madame D’Aulnoy

Liliana Maltz analiza una situación preocupante: el miedo de muchos docentes al contacto y al cambiado de niños y niñas en las Instituciones de Nivel Inicial por temor a ser acusados/as de abuso. Su mirada desde la Educación Sexual Integral aporta elementos para la reflexión.

Finalmente Verónica Martínez y Fernanda Ramírez comparten una experiencia con residentes en la que planifican la unidad didáctica “Los animales del mar argentino” para ser implementada en los tres grupos de las salas de 4 años.

ARTÍCULOS



DEBATES Y CLAVES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN MATERNAL HOY.

●●● POR: PAULA BIALOSTOCKI, MARIANA MACÍAS, ELIZABETH MAROTTA, PAULA MORENO, SILVIA REBAGLIATI, CAROLINA SENA Y ROSA VIOLANTE

Presentamos a continuación un texto en el que reconocidas especialistas plantean cuatro cuestionamientos / preguntas que, consideran, representan los debates centrales que es necesario abordar en diferentes ámbitos, en los diversos equipos de trabajo, entre profesionales de las diferentes áreas, sumando las miradas de las familias, los docentes, los formadores, los políticos, los ciudadanos, para debatir y trabajar juntos en la construcción democrática de los modos posibles de concretar el derecho a la educación de las niñas y de los niños pequeños.

El equipo conformado por Paula Bialostocki, Mariana Macías, Elizabeth Marotta, Paula Moreno, Silvia Rebagliati, Carolina Sena y Rosa Violante hace referencia en esos debates al lugar del Estado, al tipo de Instituciones que se ofrecen, a la propuesta educativa y a los adultos que están a cargo de los niños. Y los presentan a partir de diferentes interrogantes ofreciendo repuestas abiertas que constituyen un punto de partida y una invitación a que estas temáticas se incluyan en las agendas pedagógicas y políticas.

En el número anterior de la revista hemos publicado la introducción y los dos primeros capítulos:

Derecho a la Educación de niños y niñas de 45 días a 3 años: el Ministerio de Educación como responsable, promotor y garante, por Paula Bialostocki y Paula Moreno

Escuelas Infantiles en “sentido amplio” en la Educación Inicial. (E.I. en la E.I.), por Rosa Violante

En esta edición de la revista digital e-Eccleston se completa la publicación con los dos capítulos restantes y el epílogo:

- *¿Quiénes se encargan de la Educación Integral de los primeros años de nuestras niñas y niños?* Por Elizabeth Marotta, Ma Silvia Rebagliati, Carolina Sena,

- *La Enseñanza en las “Escuelas Infantiles en sentido amplio”. Orientaciones para la acción didáctica.* Por Mariana Macías.

- *A modo de Epílogo. Un final abierto. Algunas “claves” para dar continuidad al debate colectivo.*

¿QUIÉNES SE ENCARGAN DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL DE LOS PRIMEROS AÑOS DE NUESTRAS NIÑAS Y NIÑOS? (CAPÍTULO 3)

●●● POR: ELIZABETH MAROTTA, MARIA SILVIA
REBAGLIATI y CAROLINA SENA

*“...Me acuerdo de una plaza, poca cosa: un farol, un
paraíso, unos malvones,
y ni un banco en el que estar y ni una rosa.
Pero venían todos los gorriones...”*

*“La Infancia” fragmento de Buenos Aires,
Buenos Aires, Julio Cortázar*

3-1-¿Quiénes?...

¿Quiénes deben “encargarse” de la Educación Integral de los primeros años de niñas y niños? ¿Quiénes comparten con las familias, la crianza educación y cuidado de los que recién llegan al mundo? ¿A quiénes les compete “cuidar” a la primera infancia? ¿Quiénes educan a nuestras niñas y niños desde que nacen en sus primeros años de vida? ¿Quiénes deciden quienes educan?

Pensamos que hoy, en nuestro país, las posibles respuestas de diversos sectores, a estas preguntas, serían muy diferentes entre sí, pues, una de las problemáticas en el campo de la educación y cuidado, de los primeros años, ha sido (es), la competencia de diferentes sectores y organismos gubernamentales y no gubernamentales, de manera desarticulada entre sí, en la práctica de dicha tarea:

- por un lado, la existencia de múltiples y heterogéneas modalidades de atención y educación de infancia, en sus primeros años, y de quienes llevan a cabo dicha acción;
- a su vez, la desigualdad, ante la falta de oferta adecuada, estatal y gratuita, que pudiera llevar a cabo, junto con las familias, la tarea de educar y cuidar a la primera infancia.

Basta mirar, desde diferentes dimensiones: sociales, históricas, jurídicas, políticas, educativas, antropológicas, las diversas y desiguales prácticas de *crianza, educación y cuidado* de niñas y niños desde que nacen, para pensarnos como sociedad, como adultos ¿Quiénes somos?

Basta también, escuchar las diversas formas de nombrar a los adultos (adultas) responsables de llevar a cabo estas tareas: *niñeras, cuidadoras, madres cuidadoras, celadoras, promotoras, educadoras, maestras, auxiliares, facilitadoras, asistentes, agentes*, etc....

Por cierto, el panorama es diverso en cuanto a las distintas jurisdicciones y gestiones estatales, privadas, comunitarias, administrativas -provinciales, municipales, sociales, no gubernamentales, otras- y a las formas de regulación y áreas de incumbencia – Salud, Desarrollo Social, Educación, otras- en la que se inscriben las propuestas de atención a la primera infancia. En cada uno de proyectos / programas, se hace evidente la variedad de regulaciones, principios, horarios de atención, población destinataria, adultos a cargo, etc. Criterios que ponen de manifiesto diferentes enfoques sociales, culturales, políticos, pedagógicos.

En el seno de estos *escenarios polémicos*¹, nos interesa focalizar nuestra mirada en algunos aspectos relevantes para estas reflexiones. Nos referimos a las distintas designaciones

que se le asignan a la tarea de cuidar y educar a niños y niñas pequeñas y a la emergencia de categorías y principios políticos y éticos.

Debate colectivo, que implica pensarnos y re pensarnos como sociedad y, en todo caso preguntarnos, como adultos ¿de qué maneras? ¿Cómo recibimos a los "*recién llegados*"?

¿Quiénes somos?

Haciendo un recorrido (...a vuelo de pájaro: de *gorriones*...), por diferentes tiempos y contextos de nuestra historia, ligada a esa tarea de crianza, cuidado y educación de los tres primeros años, de niñas y niños desde su nacimiento, nos encontramos con ciertos posicionamientos, fundados en representaciones sociales, acerca de la responsabilidad y obligación de la familia, la mujer, en relación a la crianza y educación de sus hijos.

Por cierto, los sentimientos de protección y responsabilidad paternal (maternal) parecen mucho más impregnados, cuanto más pequeño son los hijos, por las contradicciones que la propia ideología dominante introduce en la definición de las funciones de padres y cuidadores.

Cuidado y crianza, eran (son) consideradas, tareas propias del ámbito privado de la familia, desarrollada por *madre*, en principio (y a lo sumo por *abuelas, tías, hermanas mayores, vecinas*/como acción solidaria) y/o, como empleo a desarrollarse en ese ámbito privado. Bebes, niñitos (y niñitas) considerados, objetos de asistencia y cuidado, como propiedad privada (hijos de, hijas de...) y como responsabilidad de una familia.

Discursos que hoy, aún *saltan al ruedo*:*los más pequeños deben ser criados por la madre en sus primeros años..., los más chiquitos de tres años, deben quedarse en casa...* Si la madre debe trabajar, *una vecina, abuela, tía, podría (puede) reemplazarla...*

¹ En el sentido que Sandra Carli expresa en su texto *Las políticas de infancia como espacios polémicos*. (2004) Publicado en "La escuela como territorio de intervención política". CTERA. Bs As. 2004.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

O, en determinados sectores sociales, las madres aunque no trabajen, estaba (está) legitimado, que la tarea de crianza sea delegada a *niñeras, criadas, empleadas domésticas...* (a cambio de remuneración...)



Históricamente, el cuidado y la crianza, ha sido una actividad privada, asignada a la familia, más precisamente a las *madres*, consideradas las principales responsables de asumir el trabajo de cuidado dentro del hogar: mujer ama de casa de tiempo completo...²

² Ya en La Enciclopedia de Diderot, planteaba que **la educación de los hijos constituía un oficio, a la manera de una artesanía**. Como señala



A su vez, en aquellos casos que niños pequeños, no perteneciesen a familia alguna, fuesen abandonados, o con familias disfuncionales, pobres y/o “peligrosas”, excluidos de sus hogares; sus destinos se tornaban públicos: en Casa de expósitos, Casas cunas, Salas de asilo, o en Instituciones de Sociedades de beneficencia, y/o, Asilos, Patronatos de la infancia, Institutos para menores, instituciones de guarda, protección. La iglesia, las Sociedades de beneficencia y el Estado los acogen como objetos de caridad, filantropía y de control.

Sennet “La Enciclopedia no es más que uno de los centenares de libros que explicaban cómo alimentar y mantener limpios a los bebés, atender a niños enfermos, enseñar eficientemente el control del esfínter a los que empiezan a caminar y, por encima de todo, cómo estimular y educar a los hijos desde temprana edad” (Sennet 2009:128).



Con los cambios de las primeras décadas del siglo XX, en nuestro país, a partir de la necesidad de las mujeres a salir a trabajar, se origina la atención de niños desde recién nacidos, fuera del hogar. Surgen las llamadas “salas cuna” de las Guardería de empresas. (Ley Palacios, 11.317-1924). Con su función de “guarda”, atención y asistencia de los más chiquitos, en tanto *objetos de asistencia, de custodia y de cuidado*.



El “mandato”, de carácter moralizador, era asistencial y se sabía cómo se debían “hacer las cosas” (alimentación, higiene, etc.). Los adultos (adultas) a cargo: asistentes que debían saber cómo cuidar la higiene, la salud, satisfacer necesidades básicas, moralizar: “Higiene social de la infancia”. Perspectiva de fuerte mirada medicalizada e higienista, expresada entre tensiones y conflictos.

En medio de los embates conservadores, las polémicas estaban (están) atravesadas por las cuestiones de género: por un lado, el ingreso de mujeres al mundo trabajo, era cuestionado en una sociedad católica y patriarcal. Y, a su vez, de la mano del proyecto político liberal de creación del

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Estado–Nación, con el surgimiento del sistema educativo, se considera a la mujer, como continuidad del orden doméstico, la más capaz de educar a los futuros ciudadanos.

Desde la conformación del nivel inicial, la mujer se convierte en pilar de su sostenimiento: la maestra, la maestra jardinera, la segunda mamá.



A mediados del siglo XX, se producen cambios sociales y culturales acelerados. Con el papel activo de las mujeres, en el mundo del trabajo, ocupando espacios públicos, se da la tendencia a equiparar sus derechos con los de los hombres. Se crean nuevas pautas de educación para hijos y alumnos.

Surgen las primeras guarderías en ciudades para cuidar, asistir, a los niños cuando sus madres trabajan. Algunas dependen del sector privado, otras de la autogestión comunitaria, no tienen supervisión, primeros ensayos de lo que después sería el Jardín Maternal.



En los años 70', el estado pone a disposición de las familias (todavía pensando en la madre trabajadora) un espacio formativo de educación y ya no asistencial: los Jardines maternos, junto con la formación específica de maestras jardineras con formación en maternal.

Durante los años de dictadura, (años de retroceso en la historia del nivel inicial) se instalan de formas de control privado - familiar de la vida infantil, desde el poder autoritario, se cuestiona el Jardín Maternal, pues atenta contra el modelo de familia nuclear tradicional. Se cierran de jardines maternos y guarderías que eran mal vistas. Acusando a madres trabajadoras de abandono de sus hijos.

Con la vuelta a la democracia, la mirada se vuelve hacia la búsqueda pedagógica y revalorización de las instituciones maternas, de la mano de la profesionalización y revalorización.

Sin embargo, la década de los '90, desafió nuestra comprensión sobre los acontecimientos sociales en tanto interpeló desde las prácticas cotidianas hasta las definiciones de políticas para hacer frente a un contexto económico, social, político y cultural, de marcadas desigualdades sociales. Se agudizó las condiciones de desocupación y exclusión de gran parte de las comunidades de nuestro país. En este contexto, desde el Programa Promin I y II, se orientaron por evaluaciones y propuestas que se implementaron entre los años 1997 y 2003³.

³ En el informe de 1997, el departamento de desarrollo humano del Banco Mundial señala que en relación a la implementación del Promin I, "consiguió mejoras significativas en los servicios de nutrición y salud para mujeres y niños e introdujo elementos exitosos dirigidos al desarrollo integral del niño dentro de los servicios de baja calidad en el cuidado infantil. El segundo Proyecto de nutrición y salud Materno-Infantil (PROMIN II) tiene el objetivo de fortalecer y expandir estas ganancias a través de (a) aumento de la cobertura de los servicios de cuidado maternal y prenatal, (b) aumento de la cobertura de los servicios de salud y nutrición infantil, (c) transformación de una gran proporción de centros y jardines de alimentación infantil en centros de desarrollo infantil, (d) descentralización y fortalecimiento de la administración del servicio social"

En algunas experiencias en el marco de este programa, de políticas compensatorias focalizadas, se convocó a profesionales de distintas áreas –salud, educación, desarrollo social, justicia– dando lugar, en algunas jurisdicciones, a un nuevo actor social: las “madres cuidadores” que en algunos municipios inauguraron los Centros de desarrollo infantil. Estos espacios para promover el desarrollo sano de los niños y niñas pequeños, aún siguen funcionando en algunas provincias, en general bajo la órbita de secretarías de desarrollo social y en menor medida, bajo la responsabilidad del área de educación. En este contexto, se va ampliando la convocatoria a adultos que trabajan y educan en el campo de la primera infancia.

Este proyecto de financiamiento, destinado a la región latinoamericana, implicó en nuestro país la apertura de algunas instituciones destinadas a la atención de la primera infancia desde las áreas de salud, educación y desarrollo social desde una lógica enfocada hacia la relación entre estimulación temprana y mercado laboral, “considerando la importancia de reducir la brecha de la educación y lo valioso que es la estimulación temprana, muchos países en América Latina han iniciado programas con el fin de promover la Educación Infantil”. Banco Mundial, Septiembre de 1997, Informe de Evaluación Inicial Preparado por el Personal, “Argentina: II Proyecto de Nutrición y Salud Infantil y Maternal (PROMIN II)”. Contacto: Banco Mundial, Departamento de Desarrollo Humano. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Washington, D.C. disponible: 19 julio 20116.



Así es, tal como señala Santillán, (2011) *“en las décadas marcadas por el neoliberalismo, no sólo se fueron intensificando las iniciativas de asistencia a los “grupos vulnerables” –mitigándose así las iniciativas de corte universalista- sino que variaron abruptamente los programas compensatorios, así como el régimen de acceso y el tipo de beneficios que proponen* (Thisted, 2006) (2011:219).

En Argentina, las experiencias comunitarias de cuidados infantiles (como Madres cuidadoras, entre otras) han surgido como resultado de la participación y organización de algunos grupos, para dar respuesta a las propias necesidades o a las

de vecinos. Generalmente la tarea es asumida por mujeres, quienes pasan del ámbito doméstico al participativo comunitario, poniendo en juego aptitudes y conocimientos ya desarrollados en su vida personal, ahora al servicio de su comunidad.



En relación a otros espacios educativos y de cuidado, que fueron emergiendo con diversos objetivos de corte social, político y cultural, podemos relevar diferentes centros de atención a la primera infancia, cuyas denominaciones varían según el área de incumbencia. En general, tal como lo expresa Santillán, estos espacios de *“educación complementaria”*, se relacionan con la crianza desde una función de *“cuidado infantil”*, que se ligan con organizaciones y prácticas propias de la vida social, religiosa, articulada con la organización cotidiana de la vida en los barrios, que gira alrededor de la idea de niños y niñas *“bien cuidados”*. En este escenario complejo, multidimensional se hacen presentes múltiples sujetos, actores sociales colectivos e individuales.

El siglo XXI en nuestro país, se inicia con una profunda crisis económica, social y política. Comienza entonces, un necesario proceso de reconstrucción hacia transformaciones y cambios de la mano del

diseño de políticas públicas, integrales, para promover y restituir derechos vulnerados. En el campo de la primera infancia, entre otros Programas, se crean, a lo largo del país, desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Centros de Desarrollo Infantil CDI (ley 26.233/17), en localidades y Municipios, para atender necesidades de familias, comunidades, niñas y niños pequeños. Dicho programa, no integra la perspectiva educativa, no convoca docentes de educación inicial para complementar e integrar miradas. Se realiza formaciones y capacitaciones a cuidadoras y equipos, que llevan adelante la tarea, junto a profesionales.

En la última década, los desarrollos teóricos, las investigaciones y la producción de normativa y políticas, en tanto discursos, imágenes, prácticas, configuran importantes elementos para pensar las diversas denominaciones, funciones y categorías que circulan en el campo educativo y en el territorio de la primera infancia: “*Madres cuidadoras*”, “*promotoras*”, “*educadoras*”, “*agente educativo*”, “*maestras*”... formas de nombrar y representar tareas y funciones. Cada una de estas denominaciones contiene unas formas de pensar y orientar la relación con las infancias, las relaciones sociales, las relaciones de poder, las definiciones de políticas públicas y

el sentido atribuido a la educación y el cuidado de la primera infancia.

En este sentido, la diversificación de servicios (estatales o no) para la primera infancia -unos formales, otros periféricos, unos complementarios del mercado, otros asociados a las comunidades- manifiesta a su vez, lógicas institucionales divergentes, ancladas en un sistema de derechos fragmentado.

Dicha diversidad y heterogeneidad de las instituciones que se dedican a la educación de la primera infancia, no sólo expresan coberturas disímiles, sino también lógicas institucionales divergentes, cuando no contradictorias, que se reflejan en quienes son los /as adultos/as, responsables de llevar a cabo esta tarea.

Denominaciones, polisemias y ambigüedades: la sistematización de experiencias educativas en torno a la gestión y función de los equipos de trabajo de las instituciones que atienden a la primera infancia, permiten analizar algunos aspectos particulares; tal como señala Label (2005)... *los nombres que se adjudican a los roles no son inocuos, sino que de algún modo, condicionan la construcción individual y social que los sujetos hacen de su identidad...*

En el camino histórico recorrido existen huellas de un pasado y presente ligado al “cuidado” de los niños más pequeños. “*Te lo dejo... cuidalo!*”. “*Queremos que venga al Jardín para que lo cuiden mientras trabajamos...!*”, son algunas de las frases más frecuentes que ponen en evidencia una carga material y simbólica impregnada de sentimientos ambivalentes, tanto para quien “entrega” o “deja” al niño pequeño; como para quien “recibe”, “abrazo” y se hace cargo. Esta situación, casi ritual, despierta ansiedades y muchas dudas.

Así, entre rupturas y continuidades, encontramos algunas recurrencias que, de alguna manera, hoy persisten:

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

-esos adultos que se han encargado (se encargan) de estas tareas, **son siempre mujeres** (adultas responsables: religiosas, damas de caridad, o madres, mejor..., cuidadoras, educadoras, maestras, docentes...siempre mujeres);

- otra recurrencia es que, así como los bebés y niñas y niños muy pequeños que aún no hablan, caminan, opinan, etc....eran (son) desvalorizados en su condición de ciudadanos, la tarea de cuidarlos, educarlos, en tanto trabajo e incluso profesión, (propia de las mujeres) ha sido desvalorizada (aun hoy, de alguna manera...) primera infancia y mujeres: sujetos inferiorizados, invisibilizados.

- la otra cuestión, que también persiste, es el debate (que se convierte en *falsos dilemas*) en cuanto a la formación y categorización laboral, de estas mujeres:

Maestras o cuidadoras / Formación profesional o experiencia y capacitación /

Trabajadoras formales o informales / Saberes especializados, expertos, académicos o Saberes populares, prácticos, del criar, del maternar...

Historias mínimas... (Fragmentos)

- Yo estaba trabajando en la Muni, en el aérea de Maestranza, cuando me ofrecieron irme a la Guardería Municipal, en mi barrio, pero como Cuidadora. Desde entonces hemos cambiado tanto... Ahora ya no es más Guardería somos Centro infantil... Me he capacitado muchísimo...ahora trabajo junto a una maestra...Ya tengo 15 años de experiencia en esta tarea con los chicos chiquitos...

- Uyyy...no lo puedo creer, con lo que me costó estudiar y recibirme, estoy sin trabajo... Lo que no entiendo es que mi vecina, de 20 años, sin hijos, que tiene apenas el secundario, la tomaron el año pasado en el Centro de cuidados infantil, que se abrió en el barrio... Yo todavía con título y todo, sigo trabajando en casa de familias por hora (así me costé los estudios) y encima....

- Yo no quisiera dejar a mi beba con alguien que no es maestra..., a mí me parece que deben estar muy preparadas para hacer esta tarea...

- Bueno, a veces son maestras, pero no tienen hijos, no creo que puedan entender cómo atender a un bebé y todo eso, me da desconfianza...Confíamos más en las Madres cuidadoras...

- Pensar que elegí la carrera de maestra jardinera, porque pensaba que era más fácil, que no tenía que estudiar tanto para cuidar y entretener a bebés y chiquitos..., no me fue bien, eran muchas materias y difíciles...ahora entré a trabajar, en un jardín privado que abrieron en mi barrio, pero ya no estudio...en realidad, no me piden que termine...

3-2-Cuando la Educación es un derecho, desde el nacimiento...

¿Qué implica considerar a la educación como derecho? En principio, el reconocimiento de su garantía universal en los instrumentos de los derechos humanos, teniendo en cuenta, al menos, dos elementos en común: primero, que el aprendizaje empieza con el nacimiento, y segundo, el tratamiento integral de la atención, cuidado y educación de niños y niñas.

Sin embargo, en nuestro país, dicho enfoque de derechos humanos, si bien ha operado cambios en el plano de lo jurídico y en las nuevas formas de concebir las infancias, aún es una

cuenta pendiente a ser saldada, en tanto transformación deseable en los ámbitos de las *prácticas cotidianas...hoy ya nadie discute la condición de sujetos de derechos de los niños, niñas...sus derechos se reconocen en la teoría pero, con mucha frecuencia, se desconocen en la práctica, en su ejercicio...* (Salviolo, 2014)

En el contexto actual, no podemos menos que detectar algunas alertas, cuestionamientos, que toman el tono de interrogantes para pensar, no sólo los sentidos en relación a dónde y quienes educan en el territorio de la primera infancia, sino a la toma de decisiones políticas que deberían sostenerse en la lógica de políticas públicas con el Estado como garante. Reafirmamos la necesidad de que los ámbitos, discursos y prácticas en torno a los niños y niñas pequeños y los responsables a cargo, se decidan en relación a la clave que en los últimos años es el suelo común para reflexiones y definiciones de políticas públicas: enfoque de protección integral de derechos de niños y niñas. Nos ubicamos en esta perspectiva, en tanto que, ciertas formas de intervención social argumentadas en la línea de una lógica compensatoria hacia poblaciones focalizadas, suelen alejarse de estas premisas éticas y políticas y producen valoraciones propias de aquella “*buena moral*” que orientó el contrato fundacional de las instituciones educativas.

En este sentido, nos impulsa el desafío de pensar acerca de la necesidad de intervenir en el proceso de educación, crianza, y cuidado de la primera infancia, atendiendo ambos enfoques entrelazados: los enfoques de género (como vinimos expresando) y el de protección integral de los derechos de niñas y niños y adolescentes (que muchas veces son madres y padres).

Así, en términos políticos, de desigualdades sociales y de género, nos enfrentamos a un interrogante central de las políticas públicas, *¿cuál es el rol del Estado y cuál el del mercado, las familias y la comunidad en el cuidado infantil? ¿“A quien le compete cuidar” a la primera infancia?* Tensiones

ideológicas que, desde el enfoque de derechos y justicia en la infancia, nos desafían a visibilizar *fragmentos de un discurso de derechos* (Faur, 2014).

En esos *fragmentos de un discurso de derechos*...inscribimos esta problemática: el derecho a la *educación integral* desde el nacimiento, y el derecho de las familias a cuidar y educar, a compartir colectivamente esta tarea, con otras instituciones, desde un enfoque de género.

La misma, requiere por parte del estado, de una tarea política de protección integral de derechos de primera infancia, en la que los ámbitos estatales salud, educación, desarrollo social y cultural, elaboren en forma articulada y coordinada, políticas públicas que contemplen estos derechos en cuanto a creación, regulación y seguimiento de instituciones, con personal que pueda ejercer en forma colectiva, la tarea de educar: diferenciadas en su roles, claros y precisos: roles que se complementen, con un alto grado de formación y capacitación permanente.

Cuando la oferta de instituciones de atención a la primera infancia, en los barrios es desigual y fragmentada, sucede que el *tejido en torno al cuidado*, se conforma, en términos simbólicos, en la construcción de representaciones sociales

fragmentadas acerca de los derechos que unos/as y otros/as tienen respecto al cuidado infantil, muchas veces... (Faur, 2014).

Historias mínimas... (Fragmentos...)

*Si en este barrio no tenemos Jardines maternos, estaría bien crear alguna guardería para tener tiempo y libertad, (mientras) los niños estén protegidos por personas formadas...
(Sin embargo) muchas veces, se desconfía (de estos servicios) porque hay malos tratos. Yo no lo he visto, pero comentan...*

En el barrio de ahijado, hay Jardín maternal, pero no le consiguieron vacante...

No confiamos mucho en las guarderías, si no los atienden bien, es mejor que estén en la casa...

Sería bueno que haya una guardería con un poco más de control al personal que cuida a los chicos. Que nos den la seguridad de que las personas sean buenas, que los cuiden bien, que les enseñen...para que nosotros con confianza, podamos llevarlos"

Mi marido no quiere que lo lleve con mujeres que no se sabe quiénes son, de donde vienen...

*Tiene que ser, que sean del barrio, que nosotros las conozcamos, que tengan condiciones...
De dónde venimos nosotros, en los Centros de desarrollo infantil los atienden bien, las cuidadoras no son maestras, pero hay trabajadoras sociales y nutricionistas...*

(Entrevista Grupal a Mujeres del Barrio...).

3-3-Sentidos del educar...criando, cuidando...

¿Qué implica para educadoras/es, cuidadoras/es, maestras/os, docentes, llevar adelante esta tarea fundante? ¿Qué es educar? La respuesta a esta pregunta tiene ribetes amplios que necesitamos recortar. En ese camino, apelamos a los aportes de Jackson, que interpelan nuestra búsqueda con su revisitada pregunta acerca de ¿qué es la educación?

Para pensar el territorio de sujetos en procesos de interacción, ese interrogante resulta no solo oportuno, sino una guía heurística en la construcción de posibles respuestas.

Por un lado, las resonancias de los aportes de Jackson (2012), nos ayudan a pensar el proceso de interacción desde la apuesta a una respuesta situada, en un contexto histórico, social, político y cultural, con base en un enfoque humanista que promueve una “*filosofía de la experiencia*”.

La definición de Jackson amplía el campo educativo para abrir miradas complementarias, con algunas certezas y varios interrogantes. Para pensar la educación, Jackson (2012) distingue entre existencia y esencia. La primera en relación con la acción, nos ofrece un panorama particular necesario, pero insuficiente para responder la pregunta; la segunda dimensión: su esencia ligada a un ideal que por su propio significado nunca alcanzamos, pero aun así, podríamos pensar los componentes inalcanzables como orientadores, nos referimos a la idea de un proceso facilitado socialmente y a una transmisión cultural.

Educar no es un proceso natural, implica cooperación social, una “obligación moral”, una transmisión de generación en generación, en nuestro caso, un proceso de cooperación destinado a los “recién llegados”, que requiere trabajo ligado a la reflexión ética y política. Una de las dimensiones se centra en nuestra *experiencia educacional*, en relación con una emoción positiva, particular, que configura ciertas formas de apego, que hacen a la significación de la educación, nos referimos al *amor en la enseñanza y el aprendizaje* y propone que lo que la educación busca, es que los que educan perciban esta *experiencia educacional* con todos los aspectos de esta emoción: las personas, el material estudiado y con la totalidad de la experiencia misma. Este amor ligado a la educación, en términos de Jackson, procura hacer a cada uno, de cada una, al que afecta, una persona mejor, tarea eterna, porque cada generación toma el legado para reinventar y resignificar sentidos.

En este sentido, pensar a la educación y sus problemas como acto político y pensar a la educación como los modos en que cada sociedad, en cada tiempo, implementa la producción de subjetividades, nos lleva a comprender que es el otro el centro mismo, donde se generan las premisas que definen los modos de instituirlos. (S. Bleichmar, 2005).

Las prácticas profesionales son un pivote en torno del cual giran las políticas públicas, en tanto que estas se dirimen en la micro-política de las organizaciones institucionales, donde los propios modos de concebir la infancia se ponen en acto en cada gesto, en cada intervención. (Zelmanovich- Minnicelli - 2012).

Esos modos de realizar dicha tarea, a través del lugar que ocupan las instituciones, de la mano de quienes lo llevan a cabo, dan cuenta de un entramado de lazos en el cual se insertan los sujetos (bebés, pequeños) que se están constituyendo.

En buena medida, los lazos que se establecen, dependen del modo en que esos pequeños son reconocidos y, de acuerdo a dicho reconocimiento, de las interpretaciones acerca de lo que traen, lo que pueden hacer, aprender, desear, soñar.

En un sentido amplio, si retomamos el sentido de la educación de la filósofa H. Arendt, (1993) como el modo en que las personas, las instituciones y la sociedad responden a la llegada de *los que nacen, los que recién llegan*, encontramos dos acciones que enlazan a las formas de concebir al otro: la acción de *responder*: abrirse a la interpelación de una llamada

y aceptar una responsabilidad y la acción de *recibir*: hacer sitio, abrir un espacio, en el que lo que viene pueda habitar.

Tarea de responder y recibir que implica un acto de *bienvenir*, abrir a lo nuevo; bienvenir que, como expresa el filósofo Javier Freixas (2006) no es suficiente si no lo acompaña el *cuidar*. Cuidar de alguien que, trae consigo claves de historias que aún no han sido narradas, cuidar lo que hay de nuevo en cada niño, en cada niña, preservando lo nuevo para introducirlo en un mundo viejo. En el movimiento como *bienvenida, apertura y cuidado de la novedad*, encontramos el sentido del *educar hospitalario*.

Tarea que se resignifica, en tanto función adulta de cuidado y transmisión de cultura y adquiere un matiz especial desde el término de crianza, como proceso educativo propio de los niños pequeños (Violante, 2006).

El *educar hospitalario* se vincula a la tarea de crianza y en el entramado íntimo de lo cotidiano, en torno a relaciones de confianza mutua, se entrelazan esos modos de concebir al otro, propiciando una constante potenciación de aprendizajes y de la constitución subjetiva e identidad personal y social de los sujetos. Acciones que cotidianamente, se convierten en la transmisión de esa función que hace a la relación entre los *más viejos* y los *nuevos*, del encuentro entre generaciones. Espacios vitales, de gran contenido afectivo, en ambientes de íntima convivencia social, en espacios públicos, favorecedores de la conformación de fuertes vínculos particulares.

En los primeros años de vida, esas interacciones sensibles, encuentros cara a cara, cuerpo a cuerpo, son fundantes en la construcción de sí y la construcción del conocimiento de los otros, del mundo.

Responder, recibir, bienvenir, cuidar, acoger, sostener, acompañar, criar, prodigar ternura, nutrir, mostrar, acunar, envolver, dar, crear, jugar, etc. son sentidos propios de una educación integral en los primeros años.

Se trata de encuentros sensibles con lo particular, lo cotidiano, lo singular, cara a cara, de asimetría, entre un adulto que enseña y un pequeño que aprende, donde el otro - *rostro* (al decir de Lévinas, (1993) es muy diferente, y no un reflejo de lo que soy, de quien, a su vez, soy responsable y debo responder y sostener.

En este sentido, educar se transforma en dar, como acto de generosidad que encuentra sus razones éticas basadas en la presencia del otro. (J.C.Mêlich, 2006).

Esa potencialidad de la tarea de educar, por el intenso vínculo confiable, en la proximidad íntima, alimentada por el cuidar, el criar, valorar, dar, desear que el otro sea, se alimenta de actos de dar en el recibir, el percibir, en el responder: señas de reconocimiento en miradas, risas, llantos, gestos, cuerpos, acercamientos, rechazos... (...gestos mínimos)

Encuentros donde el deseo de saber y el movimiento de dar, devienen en la tarea de *transmisión*, de *mostración* (Winnicott,

1991) del mundo, poniendo en juego la llamada *ética de la transmisión* (...) *se inscribe en lo más profundo de nuestro ser y de nuestra subjetividad. Y esta ética refiere que cada uno pueda ofrecer a las generaciones siguientes no solamente una pedagogía o una enseñanza, sino aquello que les permitirá asumir un compromiso en relación a su historia. Es decir, a su manera de concebir su propia vida, a su manera de concebir su propia muerte* (...) (Hassoun, 1996).

El derecho a la educación desde la cuna, en relación con el cuidado, la crianza y el desarrollo integral, a una educación integral, revela un compromiso superior, que Peter Moss⁴ llama "*Ética del cuidado*", basado en la responsabilidad que tenemos con las-os otras-os, en el caso de la educación: la práctica educativa incluye la atención y cuidado, no como una cuestión separada, sino como una característica de la educación: no, *cuidado y educación*, sino, *cuidado en la educación*.

Miguel Zabalza (2007) sostiene que *"etimológicamente la palabra cuidar deriva del latín cogitare que es pensar, de donde se pasó a prestar atención y de ahí a asistir a uno, poner solicitud en algo. El verbo solicitar, significa poner en movimiento. Así que la etimología del verbo cuidar lleva del pensar, a dar solicitud y a poner en movimiento. Estos elementos en parte nos sorprenden, ya que la acepción común del verbo, nos orientaría fundamentalmente hacia la actividad física de atender a otro. Pero aquí hay un punto esencial que determina la actitud de cuidar: es una actividad que parte del pensar, de representarse al otro. Es necesario, entonces resignificar los aspectos educativos que se incluyen en el término cuidado hacia los niños pequeños, para superar la concepción que asocia la educación inicial con la caridad, el socorro y la beneficencia. Pensar, representarse al niño que se educa y se cuida, significa tener en cuenta sus necesidades, estar atento a sus niveles de desarrollo,*

⁴ En Repensar o campo da educação de infância Ana Coelho- Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal
Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 44/3 – 25 de octubre de 2007 (OEI).

brindándoles la estimulación oportuna para ir incentivando sus progresos. Es imprescindible trascender la visión de cuidado como protección hacia los niños pequeños, que nos ha dominado por tanto tiempo, revalorizando los cuidados que incluyen la educación."

En este sentido, recordemos junto a Bustelo, que...*los derechos de niñas, niños y adolescentes son los derechos de "todas y todos ellos" En este sentido se corresponde con una responsabilidad indeclinable de los adultos, y a esto lo llamo eleidad: hacernos cargo definitivamente de ellos.* (Bustello, 2011), y nos acerca una bella imagen de la *ética de la caricia* de Bauman: *"la mano que acaricia siempre se mantiene abierta, nunca se cierra para asir", jamás demanda posesión, y este es el sentido más profundo de lo que llamamos "derechos"...*

3-4 Articular fragmentos para otras narrativas...

(...) Pero venían todos los gorriones...

Pensar, volver a preguntar-nos por este territorio de "*cruce de elementos en movimiento*" (De Certeau (1978) de fragmentaciones y posibles articulaciones, de interacciones entre sujetos y saberes, de certezas e incertidumbres, nos convoca a un final abierto, de *exploración de lo posible* (Zelmanovich-Minnicelli, 2012), un movimiento de apertura a otros saberes, hacia otras invenciones, otras interrogaciones.

Nos resulta oportuno, entonces:

-Recuperar de esos *escenarios polémicos*, en el campo de la educación y cuidado de los primeros años, interrogantes de los últimos años, tal como el que se formula Santillán, (2011) en su investigación y que nosotras recreamos: ¿Quiénes son las adultos encargados de mediar en las trayectorias formativas de los más chicos y cuáles las bases (no sólo materiales), también simbólicas para hacerlo? Pregunta que, por un lado, contiene todas las preguntas que desde el inicio del texto (desde el título), nos formulamos y que, a su vez, nos da a pensar que vale la pena indagar acerca de los desafíos, los aprendizajes colectivos y las *condiciones que implican hoy, la tarea de un educador/una educadora*, en ámbitos educativos en la primera infancia.

- Reconocer recurrencias, producidas desde experiencias fragmentadas y diversas, que insisten y persisten y se sostienen más allá de tiempo y contextos, para sacudirlas y enlazar problemas, hacia nuevos desafíos: por ejemplo, si la tarea, profesión, trabajo (educación maternal, cuidado infantil fuera del hogar), ha sido siempre adjudicada a la mujer, desde el reconocimiento de su rol materno, sabemos que hoy se reconoce que varones y mujeres pueden ejercer dicha función (maternante), y que es posible desafiar posturas de desigualdad en el ejercicio de las relaciones de poder, desde una perspectiva de género.

-También visibilizar las persistentes fragmentaciones, falsos dilemas, tensiones, desacuerdos entre sectores, disputas de poder, miradas conservadoras, dominantes, miradas desvalorizadas, para ponerlas en diálogo sobre la mesa, provocando nuevas conversaciones que contemplen el abordaje de temas y problemáticas sociales, desde su complejidad y desde perspectivas políticas, educativas, culturales, que trascienda los intereses particulares de un área o de cada sector por separado.

-Recuperar aprendizajes colectivos cooperativos y solidarios que implicaron e implican, conflicto, crisis y superación con alternativas, que a nuestro entender, constituyen intentos para articular lo que aparece como fragmentado, a la vez, que funcionan como criterios para **crear condiciones** para quienes asumen (asuman) la **responsabilidad, como educadoras/educadores de proteger el derecho a la *educación integral* en la práctica del territorio de la primera infancia.**

Criterios y condiciones, que no podrán formularse, ni crearse, sólo desde los saberes académicos pedagógicos, científicos, ni sólo desde los populares prácticos, ni sólo desde los marcos jurídicos, ni sólo desde lo instituido desde un sector o el otro.

Que no podrán crearse desconociendo la historia de la educación de los más pequeños en nuestro país, desde la educación formal (a diferencia de la mayoría de los países latinoamericanos, en Argentina tenemos una reconocida fortaleza en la formación de docentes de educación maternal) y que, a su vez, no podrá dejar de lado las variadas experiencias en el campo de la educación de lo no formal, desde los sectores de lo comunitario, lo popular, lo privado y desde los programas de diferentes ámbitos estatales (locales, provinciales, nacionales) de desarrollo social, salud, educación, cultura.

- Reconocer *Buenas prácticas* en el desarrollo de la tarea de **educadores/educadoras**, dependiendo de las formas en que lo singular y lo colectivo se reflejen, se solidaricen, diferencien y distancien, dando lugar a prácticas colectivas complementarias (sin sustituciones, ni (auto) adjudicación del poder, según el sector)

- Crear condiciones para el diseño de estrategias de formación, de capacitación, en tanto dispositivos de sostén de la tarea, como parte de la formulación e implementación de políticas públicas, desde saberes en diálogo, hacia prácticas complementarias, sin sustituir, reemplazar, desplazar, subsumir, imitar.



Enlazando el tono político con el poético, imaginamos, junto con Cortázar, que “*venían*” y aún siguen viniendo “*todos los gorriónes*”: todas, todos las, los educadores: promotoras, madres cuidadoras, maestras y maestros; más allá de sus denominaciones, todos y todas, quienes asumen la responsabilidad colectiva, de proteger el *derecho a la educación integral* (cuidado, asistencia, crianza) desde ejercer la práctica cotidiana, en el terreno propio de primera infancia, cada una desde su lugar diferenciado, complementario, que necesariamente implica una ética otra (de la *transmisión*, del *cuidado*, de la *caricia*...) un posicionamiento político, un

desafío constante de compartir con todas y cada familias, la tarea del cuidar en el educar.

¿Quiénes se encargan de la educación integral de los primeros años de nuestras niñas y niños?

Bibliografía

- ARENDT H. (1993) La condición humana. Paidós. Barcelona.
- ARENDT, H. (1996) “La crisis en la educación”, en Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ediciones Península, Barcelona.
- Banco Mundial, (1997) Informe de Evaluación Inicial Preparado por el Personal, Argentina: II Proyecto de Nutrición y Salud Infantil y Maternal (PROMIN II). Departamento de Desarrollo Humano. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Washington, D.C. Disponible, 19/julio/2016, en: file:///D:/Mis%20Cosas/Descargas/directorio_proyectos_dit_america_latina.pdf
- BLEICHMAR S. (2005) Modos de concebir al otro. Revista Monitor N 4-5 Época. Septiembre 2005 Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As.
- BUSTELO E. (2011) El recreo de la infancia. Bs As. Siglo XXI Editores
- De CERTEAU, M. (1978) La operación histórica. En: LE GOFF, J.; NORA, P. (eds.) Hacer la Historia, Tomo 1. Barcelona: Editorial Laia.
- FAUR E. (2014) Clase Diploma Superior: Infancia, educación y pedagogía. Flacso 2014

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

FREIXAS J. (2006) “Bienvenir, cuidar, acompañar. La educación como hospitalidad” en Kohan W (comp.) (2006) Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia. Ediciones Novedades educativas. Bs. As, Méjico.

HASSOUN J (1996) *Los contrabandistas de la memoria*, Bs. As., Ed. de La Flor.

LEVINAS E. (1993) Humanismo del otro hombre. Siglo XXI. México.

MÉLICH J.C. (2006) Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación. Miño y Dávila. Bs. As.

DUSSEL, I y SOUTHWELL, M “En busca de otras formas de cuidado”, El Monitor, N° 4, disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier1.htm>

JACKSON, P (2012) ¿Qué es la educación? Paidós, Cuestiones de Educación, Bs As

LABEL, C (2005) “La tarea de las Educadoras no docentes”, Capítulo 3 en Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación. Noveduc, Buenos Aires.

SALVIOLO C (2014) Clase Diploma Superior: Infancia, educación y pedagogía. Flacso 2014

SANTILLAN, L (2011) Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad. Editorial Biblos, Antropología y Educación, Buenos Aires.

Servicios de atención a niños y niñas de 45 días a 36 meses”, de Unicef y Universidad Nacional de San Martín, disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Serv_Aten_Ninos_web.pdf

VIOLANTE R y SOTO C. (Comps.) (2008) *Pedagogía de la crianza*, Buenos Aires, Paidós.

WINNICOT, D. W. (1991) Realidad y Juego; Barcelona: Gedisa

ZABALZA M.A. (2007) Diseño y desarrollo curricular. Edit. Narcea. Madrid. 10ª Edición.

ZELAMANOVICH P., MINNICELLI M. (2012) Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica Propuesta Educativa Número 37 – Año 21 – Jun. 2012 – Vol 1 – Págs 39 a 50 - FLACSO Argentina.

Elisabeth Marotta es Especialista en Pedagogía de la Formación y en Jardín Maternal. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora de Educación Preescolar.

Trabajó en Bariloche como maestra y directora en dos Escuelas Infantiles durante 15 años. En el IFDC de esa ciudad, fue coordinadora de la carrera de Educación Inicial y del Postítulo Especialización Superior en Jardín Maternal. Profesora de Didáctica. Participó en diversos proyectos de capacitación, investigación y extensión.

Se desempeña como responsable de contenidos del Postítulo Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Maternal del INFD (Instituto Nacional de Formación Docente) Integrante del grupo de investigadores R.I.E.N. Red de investigadores en Educación de Niñas y niños de 45 días a 3 años

Correo electrónico: elimarotta@gmail.com

María Silvia Rebagliati es Magíster en Filosofía, Especializada y Diplomada en el campo de infancias (primera infancia) y educación, filosofía, política y derechos. Profesora de educación preescolar, Psicóloga social. Investigadora (INFOD, UNRN, IFDC) y Capacitadora en Talleres, Seminarios, Jornadas, Cátedras abiertas, Cursos, Conferencias, Postgrados, Congresos, en diferentes provincias de nuestro país y otros: Brasil, Nicaragua, Venezuela, Uruguay, etc. en temas de educación y primera infancia, sentido político, público, social y en filosofía e

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

infancia. Coautora y asesora de Proyectos de Extensión comunitaria: "La Guagua" (IFDC) y "Meriendas filosóficas" (UNRN). Autora de artículos publicados en revistas científicas académicas, capítulos de libros y coautora de libros.

Forma parte de la Comisión de primera infancia del Consejo de Protección Integral de Derechos de niñas, niños y adolescentes, de Bariloche. Es asesora en Educación inicial y derechos de 1ª infancia, en el gremio (Unter - Ctera. Bariloche)

Correo electrónico silviareb.rebagliati3@gmail.com

Carolina Edith Sena es Magister en "Filosofía e Historia de las Ciencias" por la Universidad Nacional del Comahue y doctoranda en Educación en la misma Universidad. Es profesora de Educación Preescolar y Psicóloga Social. Se desempeña como directora del IFD Bariloche. Es autora de varias publicaciones en el área de Formación Docente y de la Educación Inicial.

Miembro de equipo de coordinadores de Postítulo Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Maternal del INFD. Investigadora en temas de Educación Maternal y Formación docente. Integrante del grupo de investigadores R.I.E.N. Red de investigadores en Educación de Niñas y niños de 45 días a 3 años

Correo electrónico: sena595@gmail.com



LA ENSEÑANZA EN LAS “ESCUELAS INFANTILES EN SENTIDO AMPLIO”. ORIENTACIONES PARA LA ACCIÓN DIDÁCTICA. (CAPÍTULO 4)

●●● POR: MARIANA MACIAS

Introducción

Uno de los cuatro interrogantes que se plantearon en la introducción del texto se refiere a si se enseñan contenidos en las instituciones maternas y se explicita la pregunta acerca de cómo se ha de organiza la enseñanza Afirmamos que **en las Escuelas Infantiles en sentido amplio se enseña**. Presentaremos en este capítulo algunas orientaciones sobre cómo organizar la enseñanza dirigida a niños menores de 3 años, es decir orientaciones para la acción didáctica.

Al interior de cada uno y de **todos los diversos “formatos”/tipos organizativos** de instituciones (Escuela Infantiles “en sentido amplio”) que atienden a niñas y niños menores de 3 años, **los adultos especializados a cargo** han de tomar decisiones en relación con los tiempos, espacios, agrupamientos, contenidos y los vínculos de confianza afecto y ternura puestos en las formas en las que han de interactuar con los bebés y niños pequeños, por lo tanto en todos los casos el compromiso ineludible es **asumir la enseñanza** que esperan, merecen y tienen derecho a recibir los niños, niñas y sus familias.

Entendemos que toda propuesta educativa de calidad, pensada para ofrecer a niñas y niños menores de 3 años, ha de organizarse teniendo en cuenta los Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial⁵ como “principios marco” de las mismas.

4-1-¿Cuáles son los pilares/principios/fundamentos que han de considerarse al diseñar una propuesta de “buena enseñanza” para las Instituciones Maternales?

En primer lugar, reconocer que **el juego como lenguaje privilegiado de los niños y generador de zonas de desarrollo**

⁵ Resulta valioso retomar los pilares de la Didáctica de la Educación Infantil desarrollados por Soto y Violante como “principios marco” para encuadrar la propuesta de enseñanza para niños pequeños. Soto, C y Violante, R. (2011) Didáctica de la educación Inicial: Los pilares. Ponencia presentada en el Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Marzo de 2011.

próximo, debe ocupar un lugar central, destacado y cotidiano en la propuesta educativa de las escuelas infantiles. El juego en general, ofrece oportunidades para el desarrollo de capacidades representativas, la creatividad, la imaginación, la comunicación, ampliando la capacidad de comprensión del mundo, para constituirse en miembro de una sociedad y de una cultura. Plantear la centralidad del juego como un pilar de la didáctica de la educación infantil, implica no sólo la necesidad de diseñar, proponer y sostener propuestas de enseñanza de alto potencial lúdico sino también reconocer la importancia de recuperar los “verdaderos juegos” y llevarlos al contexto escolar, asumiendo el desafío de reconocer y analizar los contenidos que se encuentran implicados cuando se los enseña.

La organización de los contenidos de enseñanza, es otro aspecto importante a considerar al momento de diseñar una propuesta educativa de calidad. Reconocemos la necesidad de que **los contenidos se articulen alrededor de ejes significativos para los niños pequeños** como pueden ser el juego, los lenguajes y el ambiente⁶. De este modo, nos proponemos recuperar la especificidad de la educación infantil, abandonando organizaciones propias de otros niveles educativos como lo es la organización de propuestas alrededor de las disciplinas.

El **diseño y construcción de escenarios alfabetizadores** que sean desafiantes, seguros, estéticos, acogedores, variados, es también una condición irrenunciable al momento de pensar en la propuesta educativa para los niños pequeños. Consideramos que el ambiente es un agente educativo de primer orden en tanto que su organización y disposición puede facilitar y potenciar el desarrollo y la construcción de aprendizajes o de lo contrario, obturla.

⁶ Bosch, L (1997) El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica. Ed. Colihue. Bs. As.

La **multitarea, con ofertas de actividades diversas y simultáneas**, constituye la forma privilegiada en la que se ha de organizar la tarea de los niños pequeños dado que favorece el respeto por los intereses y tiempos de aprendizaje individuales de cada niño y la autonomía. Asimismo, este tipo de organización potencia la conformación de pequeños grupos facilitando el intercambio entre pares y la relación personalizada con el educador.

La **experiencia directa y el planteo de situaciones desafiantes** constituyen el medio adecuado de promover la construcción de conocimientos sobre el ambiente en tanto el niño pequeño construye el mundo actuando en él y avanza en esa construcción a medida que se enfrenta a problemas adecuados a sus posibilidades potenciales que lo invitan a encontrar nuevas respuestas.

La propuesta de enseñanza ha de orientarse a una **educación integral** que favorezca tanto el desarrollo de aspectos personales y sociales como así también la alfabetización cultural en sentido amplio como un modo de favorecer la construcción de sujetos sociales autónomos y activos.

La **organización de los tiempos ha de ser flexible**, de manera que la propuesta de enseñanza responda a las necesidades y a los tiempos individuales de aprendizaje de los bebés y los niños. Es importante, en este aspecto, romper con los formatos más escolarizados o más rígidos de organización de los tiempos en los cuales las actividades se suceden unas a otras, linealmente, de manera que todos los niños, al mismo tiempo, se encuentran realizando la misma actividad, todo el tiempo.

El **educador ha de desempeñarse como acompañante afectivo, figura de sostén, mediador cultural y artesano de la enseñanza**, poniendo léxicos a disposición de los bebés y los niños que otorguen sentido-significado al mundo, observando atentamente, ofreciendo disponibilidad corporal, acercándoles escenarios alfabetizadores, diseñando secuencias de actividades a partir de la selección de contenidos y estrategias de enseñanza coherentes, estableciendo vínculos de afecto confianza, seguridad y comunicación con los niños y sus familias.

4-2-¿Cómo organizar propuestas de “buena enseñanza”⁷ en las instituciones maternas? Algunas orientaciones

Las prácticas de enseñanza se constituyen como prácticas sociales, modos de actuar socialmente contruidos, atravesadas por variables del contexto histórico, social, cultural, político, económico, institucional, pedagógico, interpersonal y personal, que la condicionan. De este modo, dichas prácticas conforman un devenir en construcción y

⁷ Con la expresión “Buena Crianza- Enseñanza” no estamos proponiendo una forma única, ideal de enseñar, de educar sino que hacemos referencia, por analogía, a la concepción propuesta por Fenstermacher (1989) referida a la ‘buena enseñanza’. Siguiendo a Fenstermacher (1989) entendemos que una propuesta de “Buena Crianza Enseñanza” es aquella que ofrece al bebé-niño pequeño un conjunto de experiencias que se caracterizan por tener fuerza “moral y epistemológica”, esto significa que las situaciones ofrecidas conllevan oportunidades para iniciar la construcción de valores morales y acceder a los universos culturales de las comunidades en las que se encuentran insertas las familias y los niños. Ampliando su experiencia cultural con el aporte de otros repertorios valiosos. (Fragmento tomado de Soto,C. Violante,R. 2008:197).

pueden por ello ser siempre transformadas por los actores involucrados.

Ofreceremos aquí “una” mirada posible sobre las particularidades que han de asumir las propuestas de enseñanza en las instituciones maternas y compartiremos algunas orientaciones para la organización de las propuestas de enseñanza, deteniéndonos y profundizando en los pilares de la didáctica de la educación inicial mencionados.

I) Garantizar cotidianamente la presencia del juego mediante variadas propuestas lúdicas.

El juego es patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables. Cuando los niños juegan, aprenden a jugar y también construyen nuevos conocimientos comprometidos en los diversos juegos, lo que vuelve más desafiante al mismo juego. Por lo tanto resulta necesario garantizar la presencia de propuestas lúdicas diariamente en las instituciones maternas posibilitando su despliegue mediante variadas situaciones.

Las formas de enseñar a jugar a niños pequeños

El juego es una construcción social, no un rasgo natural de la infancia; una expresión social y cultural que se transmite y recrea entre generaciones, y por lo tanto requiere de un aprendizaje social. Esto significa que los niños aprenden a jugar: aprenden a comprender, dominar y, por último, producir una situación que es distinta de otras. En este proceso de apropiación, la presencia y el rol de “otro social” -el educador en el contexto de las instituciones maternas- es fundamental.

Las formas de enseñar a jugar desarrolladas por Sarlé, Soto, Vasta y Violante⁸, enriquecen la mirada a la hora de diseñar, implementar y evaluar nuestras prácticas de enseñanza. Las autoras desarrollan dos formas posibles de enseñar a jugar con sus variantes correspondientes, las que mencionamos a continuación:

- El educador ha de *proponer la entrada al campo lúdico*. Jugar supone crear un marco de representación-ficción en el que las acciones cobran un significado diferente del que estas mismas acciones tendrían si fueran ejecutadas en otro marco. Consiste en simular que “lo que es, no es”. Si tomamos como ejemplos los juegos de persecución (“Hay que te corro”...); el adulto, a través de gestos, movimientos corporales, tonos de voz, miradas, crea un clima donde hace “como si” fuera un perseguidor del niño pero en realidad no lo es.

⁸ Sarlé, P. Soto, C. Vasta, L. Violante, R. (2005) “Cuando de jugar se trata en el jardín maternal”. En: Soto, C. Violante, R. (comp.) En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas. Ed. Paidós. Bs. As.

Entonces, ¿cómo puede intervenir el educador para favorecer la entrada al campo de ficción? Armando escenarios, incluyendo objetos culturales en contextos ficcionales (haciendo hablar a los objetos, usando los objetos de modo convencional, usando los objetos de modo no convencional) y prestando conciencia al niño de que “lo que es”, en realidad “no es”.

- El educador ha de *promover la realización de un formato lúdico*. El formato alude a una sucesión de segmentos previsible encadenados entre sí. Cuando el formato se inicia, el adulto tiene el dominio de la situación. Las sucesivas repeticiones llevan al niño a asumir mayor protagonismo en la propuesta.

¿Cómo puede intervenir el educador para favorecer la realización del formato lúdico por parte de los bebés y los niños? Construyendo, realizando, proponiendo secuencias de acciones propias de los “formatos lúdicos” y observando, recuperando, enriqueciendo acciones de los niños e incluyéndolas como parte de un formato (dando inicio a la realización del formato a partir de las acciones de los niños, reiterando la realización del mismo).

Algunas propuestas lúdicas para el jardín maternal.

A continuación desarrollaremos algunas propuestas lúdicas propias de la enseñanza a niños pequeños que podrán servir de orientación al momento de pensar en el diseño de propuestas de enseñanza variadas centradas en el juego.

a. Los juegos de exploración con objetos.

Los juegos de exploración con objetos permiten a los niños desarrollar sus posibilidades de exploración de las propiedades físicas y del comportamiento de los objetos a partir de la acción que ellos realizan sobre los mismos. Así ampliando el conocimiento sobre el mundo físico, podrán tomar decisiones y actuar en el mundo de los objetos, de forma más autónoma ajustando sus acciones a sus necesidades e intereses.

Algunas propuestas didácticas dentro del numeroso abanico de posibilidades que los educadores pueden diseñar en relación con este tipo de juegos son: la “cesta del tesoro”⁹ para los bebés, el “juego heurístico”¹⁰ para los niños que ya se

desplazan solos y los “juegos de conocimiento físico”¹¹ a partir de los 2 años.

El rol del educador en este tipo de experiencias, consiste principalmente en seleccionar los objetos y armar los escenarios para la exploración, observar, realizar acciones que pueden servir como modelo a ser imitadas por los niños, ayudar a resolver problemas prácticos, plantear nuevos desafíos introduciendo algún material nuevo o planteando un problema sencillo¹².

¿Qué ofrecen a los niños los juegos de exploración con objetos? La posibilidad de:

- Explorar y descubrir las características y propiedades físicas de los objetos.
- Explorar y descubrir relaciones de semejanza y diferencia entre las características de los objetos.
- Establecer relaciones entre sus acciones y el comportamiento de los objetos.

⁹ Para profundizar este tema ver Goldschmied, E. y Jackson, S. (2000) “La cesta del Tesoro”, capítulo IV. En: La Educación Infantil de 0 a 3 años. Morata Madrid.

¹⁰ Para profundizar este tema ver Goldschmidt, E. y Jackson, S. (2000) “El juego heurístico”, capítulo VIII. En: La Educación Infantil de 0 a 3 años. Morata Madrid.

¹¹ Para profundizar este tema ver Kamii, C. y De Vries, R. (1983) El conocimiento físico en la educación preescolar. Primera Parte. Capítulos 1 y 3. Ap. Visor. Madrid.

¹² En la propuesta de la cesta del tesoro y de juego heurístico Goldschmied propone un rol docente centrado en el armado del escenario y la observación. En el caso de los juegos de conocimiento físico propuestos por Kamii, si los pensamos para la sala de 2 años, las intervenciones del docente deberían estar dirigidas casi exclusivamente al favorecimiento de la exploración con objetos y al planteo de algún problema muy sencillo al que los niños irán aproximándose principalmente a partir de la acción. El planteo del momento de reflexión será una propuesta que el maestro podrá proponer en las salas con niños mayores. Sí es importante tener en cuenta los criterios planeados para seleccionar buenas actividades de conocimiento físico (productibilidad, observabilidad, inmediatez y variabilidad).

b. Los juegos con el cuerpo.

Tomaremos dos propuestas posibles dentro del universo de juegos con el cuerpo. Abordaremos sintéticamente la propuesta de Daniel Calmels¹³ sobre los “juegos de crianza” y la propuesta de Ana María Porstein¹⁴ sobre los “juegos motores espontáneos”.

b.1 Los juegos de crianza. Un tipo de juegos corporales.

Según Calmels D., los juegos de crianza integran al niño y al adulto en un mismo momento de juego, son actividades lúdicas o pre-lúdicas que se comparten en el momento de la crianza. Ocurren en los primeros años de vida y son esencialmente juegos corporales que se transmiten generacionalmente. Para

¹³ Para profundizar este tema ver Calmels, D. (2004) Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida. Introducción, Introducción, Primera parte y Segunda parte. Ed. Biblos. Bs. As.

¹⁴ Para profundizar este tema ver Porstein, A.M. (2005) “Los maestros y el juego espontáneo en el jardín maternal. Propuestas para bebés de 3 meses a 2 años”. En: Soto, C. Violante, R. (comp.) En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas. Ed. Paidós. Bs. As.

que se constituyan como juego es necesario un acuerdo. Este acuerdo, desde el punto de vista psicomotor es un acuerdo tónico emocional.

Podemos clasificar los juegos elementales de crianza en cuatro categorías:

Los juegos de sostén, como el avioncito sosteniendo al bebé y haciéndolo girar como si volara, el caballito sobre el regazo del adulto, entre muchos otros. Son juegos caracterizados por movimientos básicos que producen los adultos en el niño pequeño, quien en un inicio se encuentra alzado en sus brazos. Las acciones básicas involucradas en estos juegos consisten en: mecer, girar, elevar y descender, subir y bajar, trepar y colgar.

Los juegos de ocultamiento como el “¿Dónde está? ¡Acá está!”, el “Cu-cú”, el “Cuco”, cuya característica esencial consiste en que una o varias personas se esconden y otra debe descubrirlas. También la dinámica puede incluir el ocultamiento de objetos para ser descubiertos.

Los juegos de persecución, “¡Ay que te corro!”, “¡Ay que te agarro!”, “¡Te como la patita!”. Estos juegos requieren la presencia de un “perseguidor” (un adulto confiable que “hace como si amenazara”), un perseguido (el niño) y un refugio (el cuerpo protector). En su origen, para que se constituya en un juego, el perseguidor debe ser reconocido por el niño como una persona confiable y de confianza, este rol no puede protagonizarlo con éxito una persona desconocida. Esta confianza en la persona que protagoniza el rol de perseguidor, le garantiza al niño que nada malo va a suceder y que puede aceptar la amenaza como una ficción, reduciendo la sensación de incertidumbre.

Los juegos versificados con las manos: son aquellos que consisten en el recitado de un verso, que acompaña un movimiento realizado por el adulto, en la doble función de ser un modelo evocador del

movimiento, supuesto gesto dado a imitar, y un imitador (mimético) de las posibilidades rítmicas del niño. Por ejemplo: “Que linda manito...”, “Este puso un huevito...”, “Tortita de manteca...”

En estos juegos, el educador interviene ofreciendo disponibilidad corporal, jugando con el niño; sosteniéndolo con sus brazos, escondiéndose y apareciendo, persiguiéndolo, recitándole versos a partir del movimiento de sus manos. El adulto crea a través de tonos de voz, de las miradas, de los gestos, un campo de ficción donde lo que “parece que es”, en realidad “no es”. También inicia la realización de acciones que se reiterarán, hacia la construcción de un formato de juego y retoma las acciones que inicia el bebé o el niño.

¿Qué ofrecen a los niños los juegos de crianza? La posibilidad de:

- Aprender a jugar juegos tradicionales, propios de la cultura de su comunidad.
- Enriquecer el vínculo socio afectivo con el adulto.
- Estimular el desarrollo y las habilidades motrices.
- Elaborar sus miedos básicos.

b.2. Los juegos motores espontáneos

Según la propuesta de Porstein A.M., (basada en los trabajos de E. Pikler), estos juegos se refieren específicamente al juego espontáneo, voluntario y por propia iniciativa de cambios de posiciones que realizan los bebés en su progresiva construcción de la verticalidad. Aquí predomina la libertad de movimientos frente a la restricción o intervencionismo dirigista por parte del adulto, tratando de no manipularlo, ni apresurarlo o coartarlo con su acción durante el desarrollo de su juego.

¿Cuál es el valor de este tipo de propuestas? El niño que llega a algún logro motor por su propio medio, que lo repite y lo juega, construye conocimientos de otra calidad que aquel que recibe la solución totalmente elaborada.

El rol del educador consiste en no intervenir directamente. La intervención indirecta no significa “abandonar” a los niños, sino que la mirada atenta, la palabra precisa, la ayuda al que realmente lo necesita, el entusiasmo compartido con quien obtuvo un nuevo logro, todo esto muestra al niño que él es una persona importante y apreciada. También ha de crear un espacio seguro, estimulante, desafiante capaz de promover nuevas adquisiciones motoras; un ambiente que brinde posibilidades de iniciativa y acción personales ampliando sus vivencias de descubrimiento y consolidación de experiencias. El adulto debe favorecer cierta rutinización - regularidad en las propuestas para facilitar el afianzamiento de las adquisiciones motoras.

¿Qué ofrecen a los niños los juegos corporales espontáneos? La posibilidad de:

- Adquirir matices posicionales/riqueza de movimiento
- Autonomía

- Confianza básica en sí mismo, seguridad
- Adquirir las formas básicas de movimiento

c. Los juegos de “como si”¹⁵

Son propuestas que se fundan sobre el juego simbólico de los niños. Están centradas en el armado de escenarios que representan espacios sociales (la casa, el supermercado, el consultorio del médico, la veterinaria,...). Para poder jugar, los niños deben tener alguna experiencia/conocimiento de esa realidad, es decir deben tener algunos saberes sobre el recorte de la realidad sobre el que se propone jugar. Ejemplo: Si nunca visitaron una veterinaria, o nunca nadie les leyó, contó o mostró información sobre este espacio social será improbable que puedan “jugarlo”.

Algunas temáticas posibles que el educador puede ofrecer a los niños de 2 años¹⁶:

-El doctor (cajas de remedios, estetoscopios, termómetros, jeringas, algodón, gasas, muñecos, recetas, biromes, barbijos, cinta de papel para “curaciones”).

-La peluquería (peines, cepillos, colitas, hebillas, espejos, rúleros, maquillaje, etc.).

-El supermercado (envases de diferentes alimentos, bolsas de supermercado, tickets de compra, dinero, etc.).

Las intervenciones del educador en este tipo de propuestas, han de centrarse en:

- Armar un escenario rico procurando la existencia de escenarios paralelos (como por ejemplo, la panadería y la casita simultáneamente), poniendo a disposición de los niños objetos culturales reales y de utilería siempre variados y en cantidad suficiente.
- Dejar explorar y observar para decidir cómo intervenir adecuadamente.
- Ayudar los niños a vestirse/ “caracterizarse”.
- Mostrar (siempre desde el rol de jugador) cómo jugar, cómo asumir un rol.
- Participar en roles complementarios con los niños.
- Interactuar con los que no juegan.
- Participar del juego generando diálogos lúdicos con pequeños subgrupos.
- Introducir acontecimientos o pequeños conflictos para sostener el juego.
- Anunciar el fin del juego con cierta anticipación.
- Ayudar a ordenar procurando ciertas clasificaciones del material para volver a encontrarlo fácilmente.

¹⁵ Soto, C., Vasta, L. (2009) El juego dramático en la sala de 2 años. En Revista Educación Inicial: Estudios y Prácticas. N° 1, Ed. 12entes Bs. As

¹⁶ Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Ideas para el aula – Sala de 2 años – El juego en sectores.

¿Qué ofrecen a los niños los juegos de “como si”...? La posibilidad de:

- Representar roles sociales y de fantasía.
- Apropiarse del uso social de los objetos.
- Profundizar el conocimiento del ambiente social y las relaciones que allí se dan.

d- El juego en rincones/ juego en sectores/multitarea

Consiste en la presentación simultánea de escenarios-propuestas de juego, de exploración y de experiencias expresivas diversas en el espacio de la sala u otro espacio institucional, de manera simultánea en el tiempo. Esta propuesta posibilita la libre elección del con qué jugar, con quién hacerlo (sólo o con otro/s) y el cómo hacerlo, ya que el grado de flexibilidad de las propuestas que se plantean en cada área de juego estimula la exploración de los distintos materiales y la expresión de las posibilidades creativas y expresivas de cada niña y cada niño.

El educador ha de:

- Armar sectores en los que se ofrezcan propuestas preferentemente conocidas previamente por los niños y que sean al mismo tiempo desafiantes dentro de lo conocido. Si las propuestas no son conocidas, entonces deberán ser actividades que puedan llevarse a cabo de manera autónoma sin la necesidad de demasiadas explicaciones.
- Seleccionar los objetos y materiales de acuerdo a los contenidos que se propone enseñar.
- Disponer los objetos en los sectores diseñando escenarios que inviten al juego, la exploración, la apreciación y la producción.
- Ofrecer propuestas variadas y suficientes para la cantidad de niños.
- No imponer restricciones a las elecciones de los niños.

- ¿Qué ofrecen a los niños las propuestas de juego en sectores? La posibilidad de:
- Iniciarse en la conquista de la autonomía al poder elegir a qué jugar, con quién jugar y con qué materiales.
- Relacionarse con otros compartiendo juegos y materiales.
- Ordenar los objetos y materiales.

II) Organizar los contenidos de enseñanza alrededor de ejes significativos para los niños menores de 3 años.

Consideramos que una manera interesante de planificar las propuestas de enseñanza en las instituciones maternas, consiste en el diseño de secuencias que permiten la realización de una dinámica recursiva sobre los mismos contenidos de enseñanza.

La organización de las actividades bajo el formato de “secuencia” habilita la posibilidad de apropiarse y dominar los contenidos al reiterar propuestas-actividades que giran todas ellas alrededor de uno o varios contenidos comunes.

Los contenidos de enseñanza para niños menores de 3 años, a diferencia de otros niveles del sistema educativo son aspectos fuertemente vinculados con el desarrollo y la crianza (hablar, caminar, confiar en los otros, modos de comportamiento social, jugar, entre otros). En este sentido se transmiten saberes sociales propios de la comunidad -conocimiento del ambiente en el que interactúan los otros y los objetos, las producciones y expresiones culturales como la música, la plástica, la literatura, la expresión corporal y el juego-). Y también se transmite la confianza básica y la autonomía, el establecimiento de vínculos positivos, la comunicación, las expresiones de afecto, el sostén, la confianza, la seguridad- que provocan bienestar físico y emocional.

Los contenidos de enseñanza asumen características particulares cuando se piensan para niños pequeños; esto

significa, expresarlos en términos de “haceres”¹⁷ y enseñarlos en contextos cotidianos, tomando como fuente de referencia los “hogares” con su lógica de tiempos personales y de espacios dispuestos para la acción autónoma.

¿Alrededor de qué ejes articuladores de contenidos podemos organizar las propuestas de enseñanza?

Las propuestas de actividades han de organizarse alrededor ejes que respondan a los intereses, necesidades y posibilidades de los niños de cada grupo; sus saberes previos, sus experiencias previas, las posibilidades de aprendizaje según las diferentes edades y los contenidos de enseñanza.

En el caso de las instituciones maternas, uno de esos “ejes significativos” lo constituye **el juego**, por ese motivo, pensar en propuestas de enseñanza centradas en los distintos tipos de juego (juegos de “como si”, juegos de exploración con objetos, juegos corporales, juegos de crianza) sería una manera interesante de abordar el diseño de la enseñanza. Otro eje podrían conformarlo **las experiencias expresivas** vinculadas con los diversos lenguajes (musical, de las artes visuales, corporal, verbal, la literatura) y otro las **actividades cotidianas**, referidas al cuidado y conocimiento de sí mismo y al vínculo y conocimiento de los otros y del ambiente que rodea al niño.

¹⁷ Para ampliar esta temática recomendamos la lectura de Soto, C. Violante, R. (2001) Cap. 1: Enseñar contenidos en el jardín maternal: una forma de compartir la crianza. En: En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas. Ed. Paidós. Bs. As.

III) Crear ambientes alfabetizadores a partir de los cuales se desarrollen las propuestas de enseñanza.

El ambiente es en sí mismo una propuesta de enseñanza. El diseño de escenarios es aquí entendido como una forma de enseñar que debe llevarse a cabo de manera sistemática pensando en cuáles serán las mejores ofertas en función de las necesidades de los niños, de los propósitos docentes, del enriquecimiento de la experiencia de los pequeños.

En este sentido el docente deberá crear-armar en la sala, escenarios-espacios que inviten, convoquen, desafíen a la participación e interés de los niños. Escenarios que ofrezcan alternativas múltiples, diversas, variadas, seguras, que rompan con los formatos más “escolarizados” y recuperen la “cotidianeidad” propia de los ambientes hogareños; ambientes en los que los niños puedan moverse con libertad, eligiendo aquello que desean hacer, dentro de un universo de posibilidades a su alcance, adecuadas y pensadas-diseñadas por el educador con intencionalidad pedagógica.

Con respecto a los objetos y materiales que se disponen en el ambiente, éstos deben estar al alcance de los niños, facilitando su uso y exploración autónomamente, de manera de maximizar

la experiencia directa con el ambiente. Los objetos también han de ofrecer un entorno estético que guarde ciertos criterios de calidad en cuanto a las imágenes que se exponen, seleccionadas con criterios no estereotipadas del mercado comercial, evitando la sobreestimulación de colores, texturas y formas estereotipadas. Un entorno que incluya objetos artesanales que remitan a tradiciones diversas, locales, nacionales, internacionales. También ha de contemplarse la inclusión de elementos de la naturaleza para la ambientación de los espacios. Estas condiciones favorecerán la sensibilización de los niños, y contribuirán a ampliar su universo cultural.

Las salas han de ofrecer propuestas de escenarios móviles y de escenarios permanentes que se vayan alternando a lo largo de la jornada. Dice Violante¹⁸ ...“cuando pensamos en escenarios permanentes, imaginamos una sala que durante toda la jornada ofrezca objetos para explorar, rampas para trepar, libros para mirar, muñecos y objetos cotidianos para dramatizar, lápices para dibujar... entre otras posibilidades diferentes según las edades de los niños”... “los escenarios permanentes son invitaciones a jugar y encontrar desafíos posibles que pueden elegir los niños de acuerdo a sus intereses y necesidades en cualquier momento de la jornada sin tener que esperar a que el educador dé inicio a la actividad para el grupo total”... Los escenarios móviles, por el contrario, irán cambiando durante el desarrollo de la jornada, serán armados y desarmados una vez finalizada la actividad y estarán destinados a las propuestas para el grupo total.

¹⁸ Violante, R. (2014) La multitarea y la construcción de escenarios. Dispositivos pedagógicos privilegiados para organizar la enseñanza en la Educación Inicial. En Revista Aulas del 3. Año 3 Número 3. Laborde Editor. Rosario, Sta.Fe.

Cuanto más pequeño son los niños más han de predominar los escenarios permanentes ya que la realización de tareas múltiples es constitutiva de las salas de los más pequeños. Por ejemplo, en una sala de bebés, mientras algunos están descansando, otros estarán alimentándose, otros jugando,...

En los ambientes destinados a los más pequeños, además de disponer escenarios para las experiencias estéticas, para jugar y para explorar, han establecerse escenarios permanentes para que los bebés y niños puedan higienizarse, alimentarse y descansar. Estos ambientes y los objetos que allí se disponen deben diseñarse de manera que favorezcan el sentimiento de seguridad de los niños, que posibiliten el logro progresivo de la autonomía en estas actividades y que favorezcan la apropiación de modos de comportamiento social propios de la comunidad al momento de comer, de higienizarse y de dormir.

IV) Ofrecer prioritariamente propuestas de multitarea

La organización de la tarea que resulta más adecuada para los niños pequeños consiste en ofrecer, en diferentes sectores de la sala u otros espacios institucionales, propuestas alternativas y simultáneas. Ese tipo de organización permite respetar los

tiempos de aprendizaje e intereses individuales de los niños y favorece la interacción con los otros y con los objetos al tiempo que posibilita intervenciones docentes más personalizadas ya sea de manera individual o con pequeños grupos y alienta el desarrollo de la autonomía.

*... “La organización de la jornada tiene que contemplar tiempos que posibiliten que los niños alternen entre momentos de autonomía, de vínculos con pares en pequeños grupos, de vínculo con el maestro, de libre circulación, de entrar y salir de situaciones diversas, de poner en juego iniciativas, de posibilidad de observar, de ensayar, experimentar con un docente disponible interviniendo con la palabra, el gesto, la mirada, la escucha. La tarea central del maestro ya no será convocar y concentrar la atención y el interés de los niños, sino hacer foco en planificar y organizar el espacio con cuidado atendiendo a que sea atractivo, organizado, desafiante, cálido, bello, donde se conjugue la amplitud y la intimidad. Idear escenarios en los que los chicos puedan desplegar sus potencialidades y que nos permitan brindarles libertad de movimiento en un lugar seguro, propiciando su autonomía. Al mismo tiempo, formará parte esencial de nuestra tarea como docentes seleccionar qué materiales ponemos a disposición de los chicos, teniendo en cuenta que sean poco estructurados, sugerentes, variados, atractivos. Que inviten a ser tocados, explorados, descubiertos, combinados, investigados, permitiendo que cada niño pueda buscar y encontrar con ellos sus propios recorridos en la construcción de su conocimiento”...*¹⁹

¹⁹ Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Ideas para el aula – Sala de 2 años – El juego en sectores.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

El educador ha de armar sectores diferenciados y fácilmente identificables por los niños, disponiendo los materiales clasificados y ordenados de manera que posibiliten su rápida ubicación y que potencien el juego y la exploración.

Ejemplos de algunos escenarios-sectores simultáneos posibles²⁰:

Juegos motores

- Juegos de exploración con diversos objetos y materiales (cesta del tesoro, juego heurístico, mesa de arena con objetos, mesa de agua con objetos)
- Juegos de construcción
- Juegos para la ejercitación y coordinación motriz
- Juegos del “como si”
- Apreciación de producciones artísticas
- Producción artístico – expresiva, corporal, plástica y sonora.

²⁰ Soto y Violante (2008) Cap. 8: Como armar propuestas de “Buena Crianza”. Algunos principios pedagógico-didácticos. En Soto, C. Violante, R. (2008) Pedagogía de la Crianza, un campo teórico en construcción. Ed. Paidós. Bs. As.

O bien, otra categorización posible²¹

- Sector de construcciones
- Sector de dramatizaciones
- Sector de plástica (dibujar, pintar, hacer collage, estampar, modelar)
- Sector de exploración de objetos (objetos y materiales que convocan a realizar diferentes acciones: “poner y sacar” , “llenar y vaciar, “meter uno dentro de otro”, “abrir y cerrar”, “enroscar y desenroscar”, “ensartar”, “enhebrar”, “apilar y derribar”)
- Sector de trasvasado
- Sector de títeres
- Sector de biblioteca
- Sector de movimiento
- Sector de música

Estos escenarios permanentes, o cualquier otro que el educador cree, pueden estar presentes en parte según períodos; no necesariamente tienen que ofrecerse todos al mismo tiempo. Algunas semanas asumen definiciones particulares para cada una de las salas, ofreciendo propuestas específicas para bebés, deambuladores y niños de 2 años.

²¹ Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Ideas para el aula – Sala de 2 años – El juego en sectores.

Es importante que los escenarios no se mantengan estáticos a lo largo de las semanas sino que vayan produciéndose alguno cambios; algunos escenarios pueden permanecer, otros pueden ser reemplazados por escenarios nuevos, también es posible que un escenario permanezca constante pero que cambien todos o algunos de los materiales de los que allí se ofrecen. Las alternativas son innumerables y dependerán de la intencionalidad pedagógica de la propuesta; principalmente de qué es lo que el educador quiere enseñar.

V) Diseñar propuestas de educación integral²²

Al diseñar e implementar las propuestas de enseñanza en las instituciones maternas, asumimos el compromiso de enseñar contenidos desde una perspectiva de la Educación Integral en nuestra práctica cotidiana. Así, se ha de tener en cuenta que estas propuestas se orienten a favorecer el desarrollo integral de los niños, atendiendo tanto a la dimensión del desarrollo personal y social como a la alfabetización cultural. La

dimensión del desarrollo personal y social se refiere al desarrollo de la autonomía, la confianza básica en sí mismo, el conocimiento de su propio cuerpo y el desarrollo de sus habilidades motrices, el establecimiento de vínculos de confianza, seguridad y comunicación con los otros. La alfabetización cultural incluye las experiencias estéticas de apreciación y producción, el juego, las experiencias para la comunicación, el uso social de objetos culturales, los modos de comportamientos social.

Atendiendo a la definición de educación integral presentamos a continuación, una categorización posible de contenidos. Según la propuesta de Violante²³, los contenidos de enseñanza para el Jardín Maternal podrían agruparse en dos grandes dimensiones:

El desarrollo personal y social se promueve cuando se enseña:

- a) A ser autónomos (en la comida, la higiene y el cuidado personal, el sueño, la exploración del entorno)
- b) A sentirse reconocerse como sujeto, a confiar en sí mismo y en los otros, a disfrutar del juego, del momento de la comida, de la exploración,...

La alfabetización cultural se promueve cuando se enseña:

a) Conocimiento del entorno físico. Se enseña a:

- explorar y conocer el mundo, el ambiente que lo rodea
- observar con atención los detalles de los objetos

²² Violante, R (2008) Cap 1: “¿Por qué pedagogía de la crianza?” En: Soto y Violante, Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción. Paidós. Bs. As.

²³ Violante, R (2008) Cap 1: “¿Por qué pedagogía de la crianza?” En: Soto y Violante, Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción. Paidós. Bs. As.

- actuar sobre los objetos, observar distintas reacciones de los objetos frente a las acciones del sujeto
- reconocer objetos y sus propiedades: su permanencia, su cantidad, su forma y tamaño, sus desplazamientos, etc.
- reconocer relaciones entre los objetos (acciones posibles entre dos objetos: poner dentro, sacar, meter sacudir, etc.)

b) Significados y usos de objetos y producciones culturales. Se enseña a:

- disfrutar de producciones culturales: de música, canciones de cuna, canciones y música con diferentes estilos, juegos folclóricos con elementos de la composición musical. Disfrutar de las rimas, canciones, nanas, retahílas, rondas, juegos grupales, secuencias narrativas, libros, títeres,...
- utilizar los diferentes utensilios y herramientas de modo convencional en los contextos cotidianos: usar biromes, crayones, la goma y cómo pegar, la tijera y cómo cortar, utilizar los cubiertos, los juguetes, manejar herramientas sin peligro.

Los campos disciplinares, aportan al enriquecimiento de la comprensión del ambiente, de un problema, de la realidad, de la fabricación de un producto. Es decir que los contenidos de las disciplinas se incluyen dentro de las dimensiones de la educación integral, y al incluirse, se desdibujan los límites mismos de las disciplinas; éstas pasan de ser figura a convertirse en fondo.

"Si queremos un curriculum que cumpla con la equidad educativa para todos los niños, (éste) ha de contemplar los dos ejes que conforman la Educación Integral²⁴"...

VI) Organizar los tiempos de manera flexible

¿Qué tenemos que tener en cuenta para armar una propuesta "base" de distribución de tiempo diaria y semanal adecuada?

La organización del tiempo en las instituciones maternas estructura la "forma de estar", el bienestar de los niños y arma lo cotidiano si se consideran con especial atención, los tiempos individuales de los bebés y niños.

Respetar los tiempos de aprendizaje, de sueño, de alimentación, de juego, de higiene, resulta primordial si queremos construir un ambiente educativo que ayude a los niños a construir saberes sociales, a iniciar el camino hacia una actitud autónoma donde pueda ir decidiendo qué hacer, cómo

²⁴ Zabalza (2000) Equidad y calidad en la educación infantil. Una lectura desde el currículo. Ponencia en Simposio Mundial de Educación Infantil, Santiago de Chile.

y con quien según sus posibilidades, si queremos que pueda apropiarse del universo cultural. Debemos crear condiciones de bienestar diario que hagan de cada experiencia algo placentero que luego se sienta la necesidad de repetirlo porque se lo disfruta, se lo comparte, se lo siente muy agradable.

Los aportes de Szulansky²⁵, nos ayudan a pensar algunos criterios al momento de organizar los tiempos de una jornada con niños pequeños de manera flexible, incluyendo cada día los distintos “tiempos de actividades”: los tiempos de actividades de rutina o cotidianas, los tiempos de actividad grupal, los tiempos de actividad a elección, y actividades de tiempos intermedios.

-Con tiempos de actividades cotidianas se refiere a los tiempos destinados a la alimentación (almuerzo, merienda, desayuno) a la higiene personal (lavado de manos, cambio de pañales, control de esfínteres), de higiene y orden de la sala (orden de los materiales, poner la mesa para tomar el té, ayudar a armar el ambiente de la sala con sentido estético,

regar las plantas, cuidarlas) y sueño o tiempos de descanso en espacios tranquilos serenos que ayuden a los niños y docentes a mantener un clima de bienestar físico y psíquico general, individual, del grupo y de la institución. Dentro de las actividades cotidianas, o mejor dicho en el devenir cotidiano incluimos momentos para escuchar música, mirar libros, dormir, conversar individualmente o en pequeños grupos.

-Los tiempos de actividades intermedias refieren a los tiempos de pasaje de una actividad central a otra donde es imprescindible que las esperas para conciliar el respeto por los tiempos individuales y grupales no sean tales porque serán tiempos de oportunidades para desarrollar actividades enriquecedoras como dibujar libremente en una pizarra con tizas, mirar revistas, realizar juegos reglados tradicionales como: jugar a piedra-papel o tijera, al veo-veo, juegos de palmas en parejas; como así también decir poesías, adivinanzas, etc.

-En los tiempos de actividades a elección se presentan escenarios con propuestas diversas y simultaneas, lo que conocemos como multitarea. En el jardín maternal pueden ofrecerse en la sala sectores con diferentes materiales que promuevan diferentes acciones y actividades por parte de los niños, en un sector muñecos para el juego del “como si”, en otro sector recipientes y objetos para juegos de exploración sonora, en otro mesa de libros, en otro telas y tules para armar “casas” para entrar y salir, esconderse y aparecer. Frente a estos escenarios simultáneos los niños eligen en el mismo actuar, concentrándose en aquello que despierta el mayor interés individual. En el jardín de infantes el Juego-Trabajo o juego en rincones o en sectores o Rincones de actividad es una de las actividades, entre otras, electivas.

-Por último propone tiempo de actividades grupales donde todos los niños comparten la misma propuesta, escuchan un cuento, exploran, observan, juegan con pompas de jabón, bailan diferentes

²⁵ Stein, R y Szulanski, S. (1997) La educación pre-escolar en Israel. Una experiencia significativa. Universidad de Tel – Aviv.

ritmos con pañuelos y telas de colores, etc. Estos momentos han de ser acotados y los de menor duración dado que se trata de propuestas en muchos casos dirigidas en las que se les exige participar de una actividad establecida por el docente.

Al momento de tomar decisiones sobre la organización del tiempo de una jornada en las instituciones maternas, la propuesta de Marotta²⁶, también nos ofrece algunos criterios interesantes. En este sentido, sería deseable que el docente planifique cada jornada incluyendo las siguientes tres modalidades sugeridas por la autora:

- Acciones y vinculación directa con cada niño en particular, “...los momentos de cambiado de pañales, alimentación o juego personalizado constituyen una modalidad de enseñanza propia de este ciclo”

²⁶ Marotta, E. I. (1998) Enseñar en el jardín maternal...Preguntas para compartir, respuestas para construir. En Revista O a 5 la educación en los primeros años. Jardín maternal Hacia una institución respetuosa de la infancia. N° 5. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.

- Propuesta de la misma actividad a todo el grupo. Esta modalidad aparece con mayor frecuencia en las salas de los más grandes ya que con los bebés habrá escasas posibilidades de organizar la tarea de esta manera.

- Facilitación de un ambiente y una situación para aprender; esta modalidad es el marco y en oportunidades, el complemento de las anteriores. Permanentemente el ambiente provee oportunidades para aprender. Los pilares referidos a la multitarea y a la construcción de escenarios alfabetizadores que desarrollamos en apartados anteriores nos permiten profundizar la comprensión de esta modalidad.

En el devenir cotidiano de las salas, estas modalidades suelen darse de manera simultánea en el tiempo, teniendo en cuenta que en los grupos de niños menores de 3 años habrá al menos dos docentes a cargo; por lo tanto, mientras un docente realiza el cambiado de pañales, otra docente puede asumir la responsabilidad de coordinar una actividad de juego.

Todo lo dicho se ha de tener en cuenta para armar la agenda diaria y semanal. En lo expuesto hasta aquí se toman en cuenta las diferentes variables: participación individual-grupal, propuesta dirigida o electiva, atención a necesidades básicas de la infancia alimentación higiene sueño y juego, mayor o menor interacción con el adulto lo que implica asunción de diferentes grados de autonomía por parte del niño. Lo interesante es ofrecer una propuesta diaria que contemple todas estas alternativas asignando tiempos a ofertas variadas que supongan desafíos y propuestas diferentes.

Secuenciar la enseñanza, otra forma de considerar la organización del tiempo.

Cuando los educadores se avocan a la tarea de organizar los tiempos de las propuestas educativas, es importante también que tomen en cuenta la secuenciación de las actividades: ¿en qué orden se irán presentando las propuestas a lo largo de los días? ¿Con qué criterio se secuenciarán?

La mayoría de las actividades planteadas de manera aislada y sin conexión entre sí, aunque sean interesantes, no permiten que los sujetos construyan nuevos conocimientos, ya que este proceso requiere tiempo y multiplicidad de acciones, algunas de ellas realizadas en forma reiterada, para estructurarse.

Entendemos por secuencia a un "...conjunto de actividades que guardan coherencia y cuya progresión está pensada en función de complejizar, resignificar o transformar ciertos conocimientos. Es decir, una serie de actividades que guardan cierta relación entre sí, en las que las anteriores se relacionan con las posteriores, configurando una sucesión ordenada que se diseña con el objetivo de enseñar determinados contenidos. Esto significa que cada actividad se engarza con otra, y en su conjunto permiten diferentes modos de aproximación a los

contenidos propuestos, a la vez que favorecen que los alumnos complejicen, profundicen y enriquezcan sus conocimientos."²⁷

Las secuencias didácticas, entonces, en lugar de actividades aisladas, permiten presentarlas/ordenarlas/diseñarlas de manera coherente y articulada, organizadas todas ellas alrededor de uno o varios contenidos comunes. A partir de la implementación de secuencias de actividades, se brindará a los bebés y niños la posibilidad de volver de manera recursiva sobre los mismos contenidos de enseñanza. Así, la implementación de las secuencias facilita la apropiación, profundización y dominio de los mismos.

Alrededor de ese/os contenido/s se pueden secuenciar los materiales o las intervenciones docentes de modo que se abran posibilidades de generalizar esquemas de conocimientos, de afianzar lo ya logrado o de construir nuevos conocimientos según resulte para el niño la situación planteada. Sin embargo no siempre es necesario que el docente realice estas modificaciones para que los aprendizajes se enriquezcan y amplíen. Muchas veces, es a través de las reiteradas participaciones de los niños sobre una misma propuesta que éstos logran alcanzar una mayor comprensión de las situaciones, un mayor enriquecimiento y profundización de sus aprendizajes.

²⁷ GCABA. Secretaría de Educación. Dirección de Curricula (2000) Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años.

Un criterio posible para organizar el diseño de las secuencias para niños menores de 3 años para un período de tiempo determinado –por ejemplo un mes de trabajo-, podría ser a partir de los siguientes tres ejes: secuencias centradas en el juego, secuencias centradas en propuestas estético expresivas y secuencias centradas en las actividades cotidianas.

La oferta variada de secuencias, debe posibilitar el trabajo sobre diversas áreas de experiencias, ampliando el espectro de oportunidades que se ofrecen a los niños. Por ejemplo ha de considerarse que a lo largo de un mes, las secuencias que se implementan respondan a distintos tipos de juegos (corporales, de exploración con objetos, de “como si”, juego en sectores), a experiencias estético expresivas diversas (de literatura, de expresión corporal, de música, de plástica) a propuestas de higiene, alimentación y sueño orientadas a la apropiación de modos de comportamiento social variados y hacia la conquista de niveles de autonomía cada vez mayores. Es decir que ha de evitarse que durante una semana por ejemplo, todas las propuestas giren alrededor de “juegos con cajas de diferentes tamaños” sino ofrecer además jugar a “cuidar a los bebés”, disfrutar la “apreciación de libros con reproducciones de artistas plásticos”, “jugar con títeres”. Así, a

lo largo de una jornada se habrán puesto en marcha actividades que corresponden a diferentes secuencias diversas y variadas que permiten enriquecer las experiencias de los niños.

Podríamos pensar, a modo de ejemplos, en secuencias centradas en:

El eje estético expresivo (apreciación y producción) como por ejemplo “El rincón de las poesías”, “Escuchar cuentos con gatos”, “Pintar con las manos”, “Bailar a partir de diferentes partes del cuerpo”, “Bailar a partir de la escucha de música afro americana”,... promoviendo la iniciación hacia el aprendizaje de los distintos lenguajes artístico expresivos.

El eje del juego: “Jugar a esconderse y aparecer”, “Jugar al supermercado”, “Jugar a cuidar a los bebés”, “Jugar con cajas, cilindros y planchas de cartón de diversos tamaños”,...

El eje de las actividades cotidianas: higiene, alimentación y sueño, orientadas siempre a la apropiación de modos de comportamiento social y a la conquista de la autonomía.

El desarrollo en simultáneo de los distintos ejes organizadores de las secuencias propuestas, señala uno de los modos posibles de abordar una educación integral que proponga al mismo tiempo enriquecer el proceso de alfabetización cultural y el desarrollo personal y social.

Para finalizar, retomamos los aportes de Willis y Ricciuti²⁸ quienes consideran al armar el cronograma semanal, la importancia de lograr el equilibrio entre la uniformidad y la variedad en relación con la oferta de propuestas de enseñanza. La monotonía como favorecedora de la posibilidad de afianzar los

²⁸ Willis, A. y Ricciuti, H. (1985) Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años. “Objetivos y principios”, Capítulo I. Morata, Madrid.

aprendizajes que se van construyendo y la variedad como posibilitadora para continuar avanzando en la apropiación de nuevos aprendizajes. Así, a lo largo de una jornada pueden ponerse en marcha simultáneamente diversas secuencias al mismo tiempo que consideramos deseable reiterar en diferentes oportunidades las mismas actividades.

A modo de cierre y apertura, proponemos a los educadores un “ejercicio” de reflexión sobre sus propuestas educativas. Resulta interesante tomar como unidad de análisis para reflexionar sistemáticamente sobre las propias prácticas, el relato sobre la implementación o la planificación de un día, o una semana o un mes y preguntarse sólo a modo de ejemplo:

¿Se realiza diariamente alguna propuesta de juego? ¿Se ofrecen variedad de propuestas lúdicas? ¿Hay algún tipo de propuesta lúdica que no se haya implementado a lo largo de esta semana?

¿Qué acciones se han desplegado en orden a diseñar un ambiente estético, que invite a jugar, explorar, a favorecer la autonomía?

¿Hay sectores permanentes y diferenciados en la sala? ¿Cuáles son esos sectores? ¿Han sufrido algún cambio a lo largo de los días?

¿Cuánto tiempo diario se destina a las actividades electivas, en sectores o de multitarea? ¿Cuánto a las cotidianas? ¿Cuánto a actividades de grupo total? ¿Se planifican actividades intermedias?

¿A lo largo de esta semana, en las propuestas ofrecidas, se han abordado contenidos relacionados con el desarrollo personal y social? ¿Y con la alfabetización cultural? ¿Cuáles?

Los invitamos a partir de aquí a construir nuevos interrogantes y a repensar si la educación que ofrecemos a nuestros bebés y niños es la que ellos y sus familias merecen, esperan y tienen derecho a recibir.

Bibliografía:

Bosch, L (1997) El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica. Ed. Colihue. Bs. As.

Calmels, D. (2004) Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida. Ed. Biblos. Bs. As.

Calmels, D. (2004) El cuerpo cuenta: la presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza. Ed Paidós. Bs. As.

GCBA (2000) Diseño Curricular para la Educación Inicial.

Goldschmied, E. Jackson, S. (2000) La Educación Infantil de 0 a 3 años. Morata Madrid.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Kamii, C. DeVries, R. (1983) El conocimiento físico en la educación preescolar. Madrid. Ap. Visor.

Marotta, E. I. (1998) Enseñar en el jardín maternal...Preguntas para compartir, respuestas para construir. En Revista O a 5 la educación en los primeros años. Jardín maternal Hacia una institución respetuosa de la infancia. Nº 5. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.

Molina L. Y Jiménez N. (1998) La escuela infantil. Acción y participación. Paidós.

Picco, P. y Soto, C. (2013) Experiencias de Educación y cuidado para la primera infancia. Temas de 0 a 3 años. Ministerio de Educación de la Nación.

Soto, Mateos y Castro (2014) La vida en las Instituciones. Temas de 0 a 3 años. Ministerio de Educación de la Nación.

Soto, C y Violante, R. (2011) Didáctica de la educación Inicial: Los pilares. Ponencia presentada en el Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Marzo de 2011.

Soto, C. Vasta, L. (2009) El juego dramático en la sala de 2 año. En: Revista Educación Inicial: Estudios y Practicas. N 1, Ed. 12entes Bs. As

Soto, C. y Violante, R (2016) Experiencias Estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas. Paidós. Bs. As.

Soto, C. Violante, R. (compiladoras) (2008) Pedagogía de la Crianza, un campo teórico en construcción. Ed. Paidós. Bs. As.

Soto, C. Violante, R. (compiladoras) (2005) En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas. Ed. Paidós. Bs. As.

Stein, R y Szulanski, S. (1997) La educación pre-escolar en Israel. Una experiencia significativa. Universidad de Tel – Aviv.

Ullúa, J. (2009) La enseñanza en el Jardín Maternal como espacio de multitarea. Ed. Puerto Creativo. Bs. As.

Ullúa, J. (2008) Volver a jugar en el jardín. Una visión de educación infantil natural personalizada. Ed. Homo Sapiens. Bs. As.

Violante, R. (2014) La multitarea y la construcción de escenarios. Dispositivos pedagógicos privilegiados para organizar la enseñanza en la Educación Inicial. En Revista Aulas del 3. Año 3 Número 3. Laborde Editor. Rosario, Sta.Fe.

Willis, A. y Ricciutti, H. (1985) Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años. Morata, Madrid.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Windler, R. (2009) Planificación y acción docente: reflexiones sobre la tarea educativa en el nivel inicial. En Revista Educación Inicial: estudios y prácticas. N 1. Ed. 12(ntes) – OMEP, Bs. As.

Zabalza, M. A. (1996) Calidad en la educación infantil. Ed. Narcea. Madrid.

Mariana Macias es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la Universidad de Buenos Aires y Profesora de Educación Preescolar egresada de la Escuela Normal Superior N 4.

Se desempeña como profesora dictando en diversos institutos de formación docente materias y talleres sobre temáticas referidas a la didáctica de la educación inicial.

Ha sido Responsable de contenidos del módulo “La organización de la enseñanza”, en el postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Maternal (INFD)

Actualmente se desempeña como coordinadora del campo de las prácticas profesionales en el ISPEI “Sara C. de Eccleston” Ha publicado diversos artículos referidos a la didáctica en el nivel. Integrante del equipo de investigación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) Integrante del grupo de investigadores R.I.E.N. Red de investigadores en Educación de Niñas y niños de 45 días a 3 años.

Correo electrónico: maciasmariana@yahoo.com.ar

A modo de Epílogo.

Un final abierto.

Algunas “claves” para dar continuidad al debate colectivo.

En este “final abierto” nos proponemos dejar planteadas en forma sintética y retomando las ideas principales desarrolladas en cada uno de los capítulos anteriores algunas líneas posibles, algunas “claves” para invitar a construir en los diferentes contextos y grupos respuestas posibles a las cuatro preguntas que organizan la estructura del presente escrito.

Asumimos la construcción de las algunas “claves” a modo de irrenunciables de hoy desde la perspectiva de una Pedagogía de la Crianza²⁹

¿Por qué pensar en Pedagogía de la Crianza? Porque para trabajar colectivamente en posibles respuestas a los planteos presentados en los debates se necesita una mirada compleja que reúna y apele a diversos campos del conocimiento para comprender, para analizar (con aportes multidisciplinarios,

multidimensional, intersectorial) posibles propuestas. Pedagogía de la Crianza viene a responder a la necesidad de construir teorizaciones que den cuenta de la particular forma de educar y enseñar a los más pequeños en toda su complejidad. Generalmente se exportan otros modos, de otros niveles educativos, y los niños y niñas menores de 3 años y sus familias necesitan una propuesta muy singular dada las particulares características y los fundamentales aprendizajes que se conquistan en estos primeros años de vida.

Desde nuestra visión el campo de la Pedagogía de la Crianza incluye el estudio de la Educación para los más pequeños desde los aportes de otros campos del conocimiento por lo tanto intentamos incluir en nuestros análisis las perspectivas histórica, social, política, ética-filosófica, y pedagógico-didáctica.

Desde esta perspectiva, donde en un “colectivo” estamos tratando de construir algunas respuestas a tantas complejas y diversas situaciones de nuestras realidades planteamos en estos términos, como “certezas situadas” algunas “claves” para compartir³⁰.

Primera “clave”:

Comprender y reconocer al bebé niña y niño pequeño como sujetos con derecho a recibir Educación.

Reconocer el derecho social a la educación de bebés, niñas, niños desde sus primeros años, deviene en la responsabilidad principal del Ministerio de Educación quien ha de asumir la creación, oferta, regulación y seguimiento de instituciones, garantizando condiciones de calidad, con personal

²⁹ Para ampliar ver Violante, R. (2008) ¿Por qué Pedagogía de la Crianza? En Soto, C. Violante, R. (2008) Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción. Ed Paidós. Bs. As.

³⁰ Se retoman planteos presentados por Rosa Violante en el Congreso OMEP 2007 y en Conferencia desarrollada en Concordia –Entre Ríos en el 2015.

especializado, incluyendo cuidado, asistencia social, promoción y prevención de salud, integrando una propuesta educativa de protección de derechos.

Este compromiso demanda un trabajo de articulación intersectorial, hilvanado desde un propósito educativo. Hemos de proclamar el derecho de niños y niñas desde los diferentes lugares de trabajo, poniendo en cuestión alternativas fragmentadas, parciales, incompletas, que no son más que soluciones “de compromiso” que mantienen una deuda educativa para con los niños.

Esta primera “Clave” es el denominador común a considerar en la elaboración de todas las respuestas posibles que se construyan a los cuatro interrogantes planteados en este texto.

Segunda “clave”:

Asumir la responsabilidad de la Crianza, entendida como la educación característica de los niños pequeños, en forma compartida con las familias y otras instituciones enriqueciendo los escenarios de vida por los que transitan los niños.

Comprender la Crianza como la educación particular de los niños pequeños da luz para armar propuestas que respondan a

la especificidad característica que necesitan los bebés y niños de estas edades. Consideramos que no se ha de identificar Crianza con la atención a las necesidades básicas de alimentación, higiene y sueño, exclusivamente, sino como un proceso que implica ofrecer además espacios de juego y acceso al universo cultural con sus múltiples lenguajes, es decir una Educación Integral³¹. En este sentido son los Ministerios de Educación los que deben conducir las políticas y programas para una Educación Integral. Avanzar sobre un trabajo intersectorial con claridad respecto de los propósitos educativos no renunciabiles.

Para construir respuesta al planteo vinculado con cual ha de ser el lugar del Estado.

Tercera “clave”:

Ofrecer propuestas educativas en instituciones diversas con formatos variados y modalidades alternativas recuperando el verdadero sentido de la Enseñanza, que permite concretar el derecho del niño a recibir Educación.

Ofertar diversidad de Instituciones para Educar, pero no desigualdad en los niveles de calidad. Todas las propuestas han de ser de calidad en relación con los aspectos edilicios, los espacios, el personal a cargo de los niños, la propuesta de actividades, de materiales para la enseñanza, la seguridad-higiene, pero con formatos diversos que respondan a las múltiples necesidades de las familias. Jardines maternos con bloques horarios diversos, de jornada completa, simple, de asistencia diaria

³¹ El concepto de Educación Integral podrá ampliarse en el punto “Por una educación integral” en el capítulo ¿Por qué pedagogía de la Crianza? Autora: Rosa Violante en el texto de Soto, C. Violante, R. (2008) Pedagogía de la crianza: Un campo teórico en construcción. Paidós. Bs. As.

o de asistencia parcial durante algunos días en particular, salas de juego, comedores con horario extendido, salas cuna en los lugares de trabajo, entre otras tantas y posibles modalidades alternativas.³²

Recuperar la enseñanza como la acción intencional de ofrecer a los niños escenarios de juego, de intercambios comunicativos enriquecidos, de acceso a los lenguajes artístico-expresivos, experiencias para ampliar el conocimiento del entorno, posibilidades de participar de expresiones mutuas de afecto que permitan la constitución de la identidad en un clima de confianza y seguridad.

Esta clave se plantea para construir respuesta al planteo vinculado con qué tipo de instituciones se proponen para educar.

Cuarta “clave”:

Pensar como figura principal a cargo de los niños en un docente que asuma el desafío de educar ejerciendo su rol

³² Para ampliar sobre la temática de modalidades alternativas consultar: Peralta, M.V. Salazar, R. (comp.) (2000) Calidad y Modalidades Alternativas en Educación Inicial. La Paz. Bolivia. Ed. Cerid/Maisal.

como acompañante afectivo y “figura de sostén”, como mediador de la cultura y artesano de la enseñanza en tanto diseña propuestas particulares para lograr una Educación Integral respondiendo a los diversos contextos y necesidades de las familias y los niños.

La educación y cuidado de niñas y niños pequeños, ha de ser llevada a cabo por maestras /maestros especializados, que sepan trabajar junto con otros adultos y otros profesionales, conformando equipos que potencien un “encuentro de saberes” complementarios, que contribuyan a lograr Educación para todos/as.

El intercambio, complementariedad e integración de diferentes actores en las propuestas educativas, podrá enriquecer y ampliar las experiencias de vida de los niños

La clave es no restringir sólo al “modelo tradicional docente” como la única figura capaz de garantizar el carácter educativo de las acciones que se ofrecen a los niños, dado que no podemos dejar de tener una visión crítica del desempeño laboral de los docentes, lo que implicará revisar la formación inicial. Acordamos en el trabajo en equipos de educación entre diferentes personas (educadores/as), de diferentes ámbitos de la comunidad, que puedan enriquecer las experiencias ofrecidas a niños y niñas y sus familias. Cada una/o con diferenciación de sus roles, responsables, con un compromiso de formación y capacitación permanente, en el ejercicio de la tarea colectiva de educar.

Consideramos irrenunciable contar con un profesional docente/maestra/o que asuma, junto con otros adultos, el desafío de la Educación Integral en su doble dimensión: la alfabetización cultural y el desarrollo personal y social.

Un docente, educador/a, capaz de “dar conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; acunar desde los primeros años con brazos firmes pero abiertos que le ofrezcan a los bebés y niños

seguridad y posibilidad de autonomía; alertarlos sobre los peligros, mostrarles el mundo y como andar en él, un docente capaz de saber retirarse cuando el bebé y el niño manifiesta que pueden resolver por sí solos.” (Violante 2001)

Esta clave busca posicionarse en las formas de responder a ¿Quiénes han de hacerse cargo de la educación –cuidado de los más pequeños?

Quinta “clave”:

Desarmar los formatos “escolarizados”. Pensar otros espacios. Imaginar otros criterios organizadores que impliquen educar con formas de enseñar particulares que respondan a las características peculiares de los niños menores de 3 años.

Al armar los espacios y propuestas educativas es necesario pensar en lógicas más cercanas a *lógicas hogareñas*: que tengan un orden más “desordenado” con actividades en paralelo, escenarios alternativos, tiempos de trabajo individual en simultáneo con otros chicos de diversas edades. Las actividades a las que se invita a los niños pueden presentarse como escenarios simultáneos donde los niños deambulen explorando las propiedades de los materiales, algunos para

construir, otros para dramatizar, otros para pintar y modelar, mirar libros con imágenes, resolver desafíos motrices, saltando, trepando o caminando con apoyo. Escenarios donde el adulto - figura de “sostén” afectivo - ofrezca disponibilidad corporal, brazos que acunan y sostienen, miradas que alienten y aprueben y palabras que invitan a participar de los desafíos propuestos. Evitar la preponderancia de actividades de grupo total donde todos los niños al mismo tiempo realizan la misma propuesta. Ofrecer escenarios permanentes con dos o tres alternativas de juego y exploraciones diversas, tiempos de juego individualizados.³³

Esta última clave se pronuncia en relación al cómo y qué enseñar y porque.

A modo de cierre y apertura.

A modo de cierre proponemos pensar en otras Instituciones, otras Formas de Enseñar.

Nos espera un gran desafío: imaginar jardines maternos, centros educativos, salas de juego...entre otras alternativas de espacios educativos para niños de 0 a 3 años que respondan a las características particulares que demanda la crianza como proceso educativo propio de los primeros años. Proponemos imaginar: lugares que inviten a quedarse porque son cálidos, contenedores, envolventes, seguros, confiables, desafiantes, con variedad de objetos para explorar, libros, imágenes para mirar, cuentos y canciones para escuchar, adultos que abracen, acunen, alimenten, observen, dialoguen, canten, jueguen, enseñen.

³³ Para ampliar esta temática ver Soto, C. Violante, R. (2008) ¿Cómo armar propuestas de “Buena Crianza”? Algunos principios pedagógico-didácticos. En Soto, C. Violante, R. (2008) *Pedagogía de la Crianza: un campo teórico en construcción*. Paidós. Bs.As.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

De todo lo dicho resulta ineludible la necesidad de comprometernos y participar en los debates sobre políticas públicas y propuestas educativas, contrastar ideas, posiciones, reclamar, luchar, defender los derechos de los niños pequeños como lo han hecho, entre otros, nuestras maestras Hebe San Martín de Duprat y Lydia Penchansky de Bosch, y reflexionar conjuntamente sobre las posibles claves que hoy se ofrecen como ideas a desarrollar para avanzar sobre las acciones concretas que son urgentes de realizar en el corto plazo. La última clave que exponemos es primordial: Tenemos que actuar. Los chicos no pueden esperar.

Hoy

Somos culpables de tantos errores y tantas faltas.

Pero el peor de nuestros crímenes

es abandonar a los niños,

despreciando la fuente de la vida.

Muchas de las cosas que necesitamos pueden esperar.

El niño no puede

Ahora es la hora,

Se están formando sus huesos,

Se está haciendo su sangre,

Y se están desarrollando sus sentidos.

No podemos responderle "mañana".

Su nombre es "hoy".

Gabriela Mistral

EXPERIENCIAS EN EL JARDÍN MATERNAL

Los siguientes dos artículos son producciones de Profesoras de Nivel Inicial que cursaron la formación en el Postítulo Docente de Nivel Superior en Jardín Maternal. Sus escritos constituyen el Trabajo Final Integrador con el que se reciben de especialistas.

ENTRE LA REPRODUCCIÓN Y LA CREACIÓN: EL ARTE COMO HERRAMIENTA PARA TRANSFORMAR Y TRANSFORMARNOS

●●● POR: M^a PILAR REY VALEIRAS

El presente artículo es una invitación a reflexionar sobre los lenguajes artísticos en el Jardín Maternal, y en el Nivel inicial en general. Nos preguntamos qué conceptualizaciones en torno a las niñas y niños más pequeños atraviesan estas propuestas y qué teorías con respecto al arte las rigen.

Muchos de nosotros y nosotras podremos sentirnos identificados con el siguiente relato ficcional que intenta reconstruir distintas escenas de la cotidianeidad de los jardines.

Preparar la Muestra de Arte de fin de año fue un arduo trabajo que nos llevó mucho tiempo. La directora del jardín nos asesoró sobre la importancia de tener en cuenta que los trabajos de los niños quedaran prolijos.

En mi sala de dos años habíamos trabajado con Miró. Los trabajitos de principio de año estaban muy desprolijos o algunos, producto de la exploración de los chicos, tenían arrugas o agujeros, por lo que tuve que recortar las partes sanas y pegarlos sobre cartulinas de colores para que quedaran más prolijos, como nos habían solicitado.

Luego hubo otros que quedaron mejor, y más parecidos a la obra del artista porque la celadora se quedaba con el grupo total y yo me llevaba a algunos pocos a pintar afuera. Un día pintamos un fondo azul con esponjas y otro le pegamos arriba un círculo rojo de cartulina como habíamos visto en la obra del artista plástico.

También realizamos un mural con las manitos de los niños de la misma forma; la celadora se quedaba con el grupo y yo, de a uno o dos, los llevaba fuera de la sala, les colocaba témpera en una de las manos (preparé roja azul y naranja) y las iba rotando para que queden bien distribuidos los colores y los ayudaba a sellarla en la hoja. Después había que limpiarlos rápidamente para que no fueran a jugar con las manos con témpera y se ensuciara todo.

A todas las obras les colocamos con una linda letra el nombre del niño o la niña que la había pintado. También utilizamos algunas producciones grupales que hicieron sobre cartulinas, para hacer fondos y poner frases sobre arte en la muestra.

Fue un gran esfuerzo, pero la Muestra quedó muy linda y las familias y la conducción del jardín muy contentas con todo lo que se había trabajado.

Las propuestas artísticas son parte de la cotidianeidad del Jardín maternal y, sin embargo, cuántas veces nos detenemos a reflexionar sobre ellas, a observar qué es lo que sucede en los espacios en que ofrecemos este tipo de actividades y qué les sucede a los niños y niñas en estas primeras exploraciones.

Hacer experiencia artística es un aprendizaje y como tal, es un proceso que se construye en un devenir y que está en fuerte sintonía con la calidad de los primeros cuidados que brinda el adulto, en este caso, los y las docentes de Jardín maternal. Cuando ese niño o niña recibe cuidados amorosos, como los sonidos que envuelven al bebé y que otorgan sentido a sus sensaciones, las voces que cantan nanas para dormir, que pesan más por la voz que las porta que por su etimología, esas que están cargadas de afectividad, que son eco del amor, de la ternura, las que le dicen dónde está la belleza, que la belleza también está en él, o en ella, que la belleza y el amor son una sola cosa. La mano que acaricia y abraza, que sostiene y acompaña, la sensibilidad de la persona que ofrece su mano. Todos éstos son cuidados amorosos y a la vez decisiones pedagógicas: las imágenes que rodean al bebé, los rostros embellecidos por el afecto, los colores, los juguetes, los libros, la

naturaleza que entra por la ventana, el sol, el pasto, las hojas de los árboles bailando con el viento, el sonido de los pájaros.

Así comienza la relación de los más pequeños y pequeñas con el arte. Todo lo que los rodea es imagen del mundo que se vuelca en su imaginario. Porque hay allí experiencias de placer, podemos decir que entonces hay experiencias estéticas. Cuando los sentidos comienzan a posarse sobre los objetos ofrecidos intencionalmente, los niños y niñas ingresan en el mundo del arte. Esto no es pura respuesta mecánica a los estímulos ya que solamente vemos lo que miramos y mirar es un acto voluntario y activo por parte de los niños y las niñas.

Es por ello, que las intervenciones de los y las docentes que acompañamos en estas primeras experiencias artísticas son profundamente significativas. Generalmente, en las mismas prima la imagen de un sujeto frágil, dependiente, portador de necesidades más que de derechos y por ello, niños y niñas que no son capaces de producir si no intervenimos sobre ellos y ellas, sobre sus acciones; si no tomamos sus manos y las sellamos sobre la hoja, de este modo, como plantea Bustelo (2012), “invitamos desde nuestra mirada adultocéntrica a *no hacer*”.

Estas ideas “(...) pueden pasar inadvertidas si las observamos cómodamente desde una postura etnocéntrica. Muchas veces resulta complejo des-velar ciertas valoraciones, ciertas formas de ejercer la responsabilidad del cuidado” (López, 2013). Lo que proponemos aquí es desnaturalizarlas, pensando a la niña y al niño, como plantea Carla Rinaldi, como sujetos competentes en la interacción, con la capacidad de asombrarse y maravillarse con las cosas más sencillas, y que, con su curiosidad como motor, van en busca de investigar todo lo que los y las rodea.

A su vez, Rodulfo nos invita a reflexionar acerca de que “(...) los bebés no vienen al mundo sin nada en su “mochila”; traen potencialidades, que deben desplegar y desarrollar con ayuda de los demás. Una de éstas es la capacidad para el asombro, que impulsa al pequeño a conectarse con todo lo que está a su alcance (...)” (Rodulfo: 2008). Es aquí entonces donde debemos pensar en la importancia de nuestro rol para andamiarlos en su constitución subjetiva, mientras que, a su vez, construyen el mundo. En acompañarlos y acompañarlas en la posibilidad de hacer su propia experiencia estética, de dar lugar a la posibilidad de apreciar las expresiones artísticas. Porque observar un cuadro, leer o escuchar un cuento, escuchar una obra musical implica construir sentidos, significar aquello que apreciamos a partir de la sensibilidad, el imaginario y las evocaciones de cada sujeto. Es decir, de comenzar a transitar la relación con el arte. Este es quizás uno de los más grandes desafíos que tenemos por delante los y las docentes de Nivel Inicial.

Volviendo al relato de la docente, podríamos pensar ahora que una práctica dónde las producciones “(...) quedaron mejor, y más parecidos a la obra del artista (...) Pintamos un fondo azul con esponjas un día, y otro día le pegamos un círculo de cartulina rojo arriba como apreciamos en la obra del artista plástico” es más bien una propuesta dónde se pide a los niños y niñas que reproduzcan, copien, la obra de un artista plástico, y que no da lugar a una exploración artístico - expresiva.

Es interesante preguntarnos el porqué de este tipo de actividades y pensarlas como parte de todas estas experiencias artísticas que se construyen en el devenir cotidiano de los jardines, y en la idea de que, como dice Rinaldi (2001), el arte es un lugar de experiencia, dónde los niños y niñas, y los adultos aprendemos algo acerca de nosotros mismos y también del mundo, además de estremecernos o gozar. Si pensamos en ello a la hora de ofrecer espacios dónde ocurra algo en torno a la producción artística, la idea de hacer copias de obras de artistas sería probablemente descartada en primer lugar.

“EL ARTE ES UN LUGAR DE EXPERIENCIA, DÓNDE LOS NIÑOS Y NIÑAS, Y LOS ADULTOS APRENDEMOS ALGO ACERCA DE NOSOTROS MISMOS Y TAMBIÉN DEL MUNDO, ADEMÁS DE ESTREMECERNOS O GOZAR”.

Permitirles explorar los colores, las texturas de diferentes materiales, es abrirles la puerta al placer, a encontrarse con todas esas imágenes que el mundo ofrece, pero con la propuesta, esta vez, de poder accionar sobre ellas, de transformarlas, de mezclar los colores y ver qué ocurre, de aplastarlos con la mano y sentir cosquillas entre los dedos, de pintarse el cuerpo con ellos y ser de colores, de imaginar cómo sería ser de colores, de estirarlos sobre la hoja, de pintar en la hoja al ritmo de una canción y hacer bailar el pincel sobre una hoja que ya deja de ser blanca, porque al final de toda esa experiencia, también han descubierto que pueden dejar huellas a partir de las propias acciones. *“El arte, como el juego, es la ruptura con lo habitual, con lo sabido. La percepción estética modifica a quien la percibe. El hecho de que el arte sea un lugar de experiencia significa que los niños y adultos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse o gozar, y que del encuentro con el arte nadie vuelve sin alguna ganancia emocional, estética, subjetiva y también cognoscitiva” (López: 2013)*

Cómo plantea Vigotsky (1996), todos pensamos vulgarmente que la creación es privativa de unos cuantos seres selectos, o autores de grandes obras de arte, etc., cuando en verdad todo lo que nos rodea ha sido creado por la mano del hombre. El mundo de la cultura es producto de la imaginación y de la creación humana.

Momentos de acción compartida y de transformaciones mutuas

Luego de este recorrido, quizás nos quedemos pensando: ¿y entonces cómo? Algunas ideas fueron delineándose a lo largo del artículo, pero es importante plantear ciertas líneas de acción o posturas a tomar más explícitamente.

Para ello, podemos pensar nuestras prácticas desde los aportes que nos brindan las experiencias de Reggio Emilia, una comuna del norte de Italia, dónde luego de la Segunda Guerra Mundial, la comunidad educativa desarrolló su propio sistema educativo, con la coordinación y orientación pedagógica de Loris Malaguzzi.

En estos espacios nace una corriente pedagógica que prioriza el ambiente como educador, junto con la figura del atelierista y con una profunda invitación a la reflexión crítica sobre lo que sucede en los espacios educativos. Esta se propone de forma grupal y con el acompañamiento de una formación permanente para los y las profesionales que están a cargo de los niños y niñas. Sumado a ello, es clave en esta pedagogía el rol activo de las familias y la comunidad.

La Pedagogía Reggiana sostiene que la escuela no puede actuar como institución de reproducción, sino que debe ser motor de transformación social, haciendo uso de la cultura

existente, puesto que es un valor que poseemos, pero sin obviar ni someter omnipotentemente la cultura de la infancia.

La escuela tiene que tener la característica, sobre todo, de escuchar cómo es la cultura de la infancia, que muchas veces no se corresponde con la idea que el adulto tiene sobre la misma. Recogiendo las ideas de los niños y las niñas, el adulto puede transformar su propia cultura a partir de los valores o del punto de vista que ellos y ellas tienen sobre la sociedad y la cultura.

Lo importante es que los y las docentes salgan de los esquemas rutinarios y acomodados en los que están para establecer procesos creativos que tengan que ver con las posibilidades de trasgresión de los acontecimientos que normalmente han sido vistos desde un solo punto de vista.

El arte en las escuelas de la Reggio Emilia aporta sobre todo la idea de la estética como una actitud cotidiana, como una relación empática y sensible con el entorno, un hilo que conecta las cosas entre sí.

La clave para trabajar arte en el nivel es un adulto sensible y sensibilizado hacia el arte. Deberíamos pensar en nuestro rol como co-constructores y co-constructoras del conocimiento, como andamiaje de estos niños y niñas en su construcción subjetiva y también en los comienzos de transitar su propia relación con el arte.

Los niños y niñas nacen con potencialidades, pero sin experiencias. Los y las docentes debemos acompañarlos en este proceso que Rodolfo (2008) llama *experienciar*, en la capacidad de construir experiencias propias. Surgen de aquí varios interrogantes:

¿Lo hacemos si lo que les ofrecemos son experiencias que sólo los invitan a ser reproductores y reproductoras de las obras de arte de “los grandes artistas”?

¿Estamos respetando su historia, su propia construcción de experiencias, si recortamos sus producciones desvalorizándolas?

¿Les estamos permitiendo experimentar si somos los y las docentes quienes tomamos sus manos, las cargamos de pintura, las imprimimos sobre la hoja y las limpiamos rápidamente?

¿Qué relación con el arte estamos ayudando a construir si presentamos a los niños y niñas este tipo de experiencias?

Rodulfo diría que lo que proponemos es *desapropiación*: “(...) a todas aquellas políticas de crianza que intervienen interfiriendo o, peor aún, destruyendo la formación de experiencias propias las llamamos *desapropiación*, porque de un modo u otro el pequeño es despojado de algún aspecto de su capacidad para apropiarse de algo que le hace falta para crecer.” (Rodulfo: 2008) Estamos continuamente desapropiando a los niños y niñas en la formación de experiencias propias, interrumpiendo sus exploraciones para que no se ensucien o para que hagan

otra cosa ligada más a nuestros deseos que a los suyos. Refiriéndose a este tipo de experiencias, Winnicott (1979) ha planteado que *“Los adultos no hacen al niño, lo ayudan a no ser”*.

Entonces, como plantea Larrosa, lo que debemos es devolver a la infancia su presencia enigmática y encontrar la medida de nuestra responsabilidad en la respuesta ante la exigencia que ese enigma lleva consigo. Aceptar esa responsabilidad, recibéndola dándole una respuesta, que no es más que abrirnos a la interpelación de una llamada. Recibirlos y recibirlas haciendo sitio: *“(...) abrir un espacio en el que lo que viene pueda habitar, ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo a la lógica que rige en nuestra casa”* (Larrosa, 1997)

El ejercicio de mirada compartida, de poner palabras en lo que el bebé o la bebé está mirando, de significar esa apreciación del mundo y luego de las obras de arte. Poner a su disposición objetos y espacios estéticamente cuidados, buenos libros, obras de artistas y la mirada disponible del adulto que acompaña, observa, dialoga, valora; respetando la libre expresión de cada niño y cada niña, abriendo la posibilidad de que se generen espacios y situaciones para las expresiones del arte, la cultura y el juego.

Es necesario respetar, escuchar, acompasar los tiempos y deseos creadores de los niños y niñas. Es decir, ubicarse en el lugar de continente y referente afectivo de sus emociones.

“ES NECESARIO RESPETAR, ESCUCHAR, ACOMPASAR LOS TIEMPOS Y DESEOS CREADORES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS”

La intervención del adulto tiene que ver con ofrecer materiales, estímulos, disponer el espacio y tiempo para experimentar, pero también con ayudar a los niños y niñas a organizar sus vivencias. Poniendo la palabra, nombrando, acompañando con ella lo que los niños y niñas hacen u observan, ofreciendo la riqueza cultural que los y las precede, ofreciéndonos, mostrándonos disponibles a la vez que los dejamos hacer, que las y los dejamos ser.

Debemos mediar en la relación del arte con los niños y niñas desde una perspectiva democrática, dónde no todos los caminos están delineados ni hay una sola respuesta, sino como un espacio para que juntos, niños, niñas y adultos, exploremos e inventemos otros posibles. Ofrecernos para el juego como co-jugadores sensibles, dispuestos y dispuestas al sostenimiento de la fantasía, del vínculo, de la interacción humanizante y simétrica.

A esto refiere Winnicott (1979) cuando plantea que todas las cosas que hacemos los adultos por amor al bebé, “(...) *penetran en él igual que el alimento. El bebé construye algo con todo eso.*” Por ello, la importancia de generar con los niños

y niñas un vínculo empático, dónde los acompañamos en la construcción de su subjetividad, en su crecimiento y su desarrollo.

En este sentido, me pareció interesante el concepto de actividad creadora de Vigotsky (1996), que es la que hace de las personas, seres proyectados hacia el futuro, que contribuyen a crear y que modifican su presente, y pensar a ésta como una constante en la vida de estos niños y niñas.

Para ello es necesario también reconocer a los niños y niñas como sujetos de derecho y de acción. Con un adulto que hace lugar, que entiende que llegan al mundo con una potencialidad y capacidades que deben desplegar y desarrollar con ayuda de los demás, que deben ser mantenidas y acrecentadas.

Necesitamos construir nuestras prácticas con los niños y niñas, observando, como plantea Loris Malaguzzi, el asombro que se lee en sus ojos y a dejarnos llevar por ellos y ellas con pocas certezas y muchas incertidumbres, haciendo perdurar el lenguaje de la maravilla, como bien dice el autor. Rodolfo (2008) plantea que “*Hay que jugar el asombro, y hay que jugar al asombro con el niño*”, a lo que Hoyuelos (2006) agrega que “(...) *el asombro es esa emoción sutil que nos pone alerta para buscar significados importantes de las cosas que vemos, sentimos, reconocemos.*” Y es aquello que sucede cuando los niños y niñas se dan cuenta que son autores, autoras y protagonistas de su propio aprendizaje.

Finalizando este recorrido, podríamos intentar deconstruir la escena con la que inicia el presente escrito, que en principio nos era tan cercana y tan difícil de problematizar, no con la intención de generar recetas a copiar en las salas, pero sí como síntesis del proceso de reflexión que hemos llevado a cabo.

Podríamos pensar entonces, en momentos de exploración libre y de juego, dónde tiene lugar la experiencia estética, como consecuencia de las acciones que han desarrollado. Espacios de mirada compartida, dónde los y las docentes seamos co-jugadores, co-constructores, acompañando el accionar de los niños y niñas sin intervenir en él, sin manipular su cuerpo, sino más bien desde la palabra, desde la propia acción y disponibilidad corporal y emocional, entregándonos al espacio creador en el hacer, y también pensándolo previamente al planificar. Debemos repensar entonces cómo ofrecemos los materiales a los niños y niñas, específicamente en las propuestas artísticas y expresivas, pero también, en todo lo que sucede dentro de la institución educativa, teniendo una mirada sensible y estética hacia ello.

Podríamos repensar también cómo invitamos a entrar a los y las artistas a la vida de nuestros niños y niñas. Ya no como una imagen para copiar, sino desde la pluralidad de imágenes, colores y formas, desde lo que estas imágenes pueden transmitirnos. ¿Cómo se las ofrecemos? Debemos pensar cómo hacemos para que las mismas formen parte de la cotidianidad del jardín, desde el juego, desde la exploración, acercarlas como objetos disponibles a su accionar.

Y, finalmente, ¿cómo comunicamos todo ello a las familias? Cómo podemos contar todo esto que sucede allí en los espacios de exploración y creación. ¿Por qué siempre recurrimos a las Muestras de Arte estáticas? Si entendemos que esto es parte de un proceso, que se construye en un devenir ¿por qué no mostrar algo de este proceso? ¿Si creemos que la muestra es lo que las familias esperan de la institución educativa, por qué no generar espacios dónde ocurra el arte, y dónde también podamos, conjuntamente, reflexionar sobre las experiencias artísticas, comentar a las familias los recorridos que hacemos en el jardín? Nada mejor que generar espacios donde podamos explicar a las familias qué hacemos y por qué lo hacemos de un modo y no de otro. Seguramente nos sorprendamos de los resultados.

El arte, el juego, la infancia son en sí mismos transformadores. Nos interpelan y nos invitan a construir otro mundo, el mundo de lo posible. Sólo necesitamos aceptar la invitación y dejarnos llevar... dejar que todo ocurra... transformarlo todo, mientras nos transformamos juntos y juntas...

Bibliografía

- Bustelo Graffigna, E. (2012) *La infancia o como se comienza a comenzar. V Congreso Mundial por los derechos de la infancia y la adolescencia.* San Juan. http://www.legssanjuan.gov.ar/Congresos/La_infancia_como_se_comienza_a_comenzar_Bustelo.pdf
- Hoyuelos, A (2006) *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.* Rosa Sensat/Octaedro, Barcelona, Págs. 72-169.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Larrosa, J (1997) *El Enigma de la infancia o lo que va de lo posible a lo verdadero, en Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Edu/causa, Novedades Educativas, Bs. As, pag 167*

López, Ma. Emilia (2013) *Cultura y Primera Infancia*, en Unesco y Cerlalc, Colombia. Recuperado en febrero de 2014 en [http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/11/Cultura y Primera Infancia- FINAL – 1.pdf](http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/11/Cultura_y_Primer_Infancia-FINAL-1.pdf). Pags. 23 - 55

Rinaldi, C (2001) *Los pensamientos que apoyan la acción educativa: una pedagogía que da forma a las cosas y no inhibe la forma de las cosas. Escuelas infantiles de Reggio Emilia. Historia, filosofía y un proyecto de trabajo*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

Rodulfo (2008) Cap. 11: *Asombro y experiencia. Futuro porvenir. Ensayos sobre la actitud psicoanalítica en la clínica de la niñez y adolescencia*. Colección Conjunciones. Ed. Noveduc, Buenos Aires.

Vygotsky (1996) *La imaginación y el arte en la infancia*. Fontamara, México.

Winnicott (1979) *La creatividad y sus orígenes. Realidad y juego*. Gedisa, Barcelona.

María Pilar Rey Valeiras es Profesora de Artes Visuales en Nivel Inicial y Primario, Profesora de Nivel Inicial, con especialización en Jardín Maternal (Eccleston) Cursando la Licenciatura en Educación Inicial (UNSAM).

BEBÉS EN ACCIÓN. EL VALOR DE LAS PROPUESTAS DE MOTRICIDAD LIBRE.

●●● POR: M^g CINTIA BERNHARDT

La doctora Emmi Pikler realizó valiosos estudios sobre la motricidad de los niños pequeños; sin embargo, sus aportes son muchas veces desconocidos por quienes trabajan con ellos.

Este artículo se propone recorrer las principales ideas piklerianas sobre el tema. En su desarrollo, la teoría de Pikler, puesta en diálogo con voces de otros autores, nos permitirá descubrir la importancia de las primeras experiencias motrices de los niños.

En nuestro recorrido, tomaremos luego distintas situaciones de la práctica cotidiana en Jardines Maternales, para reflexionar -a partir del marco teórico construido- sobre propuestas que allí se llevan a cabo.

Entro a una sala de bebés de un Jardín Maternal y veo a varios de ellos acostados en bebesits. No están durmiendo sino despiertos. Uno tiene un sonajero en la mano y lo agita, otro juega con su babero y otro gira su cabeza e intenta mirar a unos bebés más grandes que gatean por la sala. Al primer bebé se le cae el juguete de la mano, intenta moverse para poder sentarse o salir del bebesit, hace mucha fuerza y parece que está incómodo. La maestra se acerca y le dice: “¡Qué pícaro que sos, Fede! Te querés escapar... pero ahora tenés que dormir porque estás muy cansado”. Se sienta al lado del bebesit y comienza a hamacarlo mientras le canta una canción.

Escenas similares se repiten frecuentemente en los Jardines Maternales. Los adultos acuestan a los bebés en bebesits por períodos muy largos, los sientan en un “jumper” o “saltarín”, o en el suelo, rodeados de almohadones para que no se caigan. También se pueden ver bebés colocados en andadores, “para que caminen”.

Estas situaciones, que son muy usuales, nos llevan a preguntarnos acerca de las distintas maneras en que los adultos acompañamos el desarrollo motor de los niños y sobre qué implicancias tienen esas formas de acompañamiento en la motricidad y en la constitución subjetiva del niño.

¿Qué es la motricidad o actividad libre, según Emmi Pikler?

Esta pregunta es uno de los ejes de los estudios de la pediatra húngara Emmi Pikler (1902-1984), que concibe al niño como un sujeto de acción.

Pikler llevó a cabo un trabajo con niños pequeños, en un hogar de Budapest, conocido como Instituto Lóczy, destinado a aquellos bebés cuyos padres, por alguna razón, no podían estar presentes. Algunos de los niños que asistían a esta Casa Cuna eran huérfanos, otros tenían familias que no podían hacerse cargo de ellos, y algunos estaban allí para evitar que sus padres les contagiaran alguna enfermedad.

El Instituto Lóczy tenía como objetivo ofrecer experiencias ricas que ayudaran a los niños a crecer sin las carencias provocadas por la ausencia de sus familias.

Priorizaba la actividad autónoma de los niños, con total confianza en sus posibilidades. El concepto de “actividad autónoma” de Pikler apunta a permitirle al niño moverse libre y espontáneamente, sin la intervención directa del adulto que estimule o promueva posturas o movimientos que el niño aún

no alcanzó por sí mismo. Según Pikler, los bebés se mueven por iniciativa propia y el adulto no necesita enseñarles movimientos. Aunque, para sostener esa iniciativa, es necesario que se desarrolle un vínculo seguro, de confianza entre el niño y el adulto. Este no debe enseñarles movimientos a los bebés, debido a que ellos se mueven por iniciativa propia.

Para Pikler, las propuestas de actividad libre suponen la creación de las condiciones y los cuidados que le permitan al niño descubrir movimientos y posturas, por sí mismo y a su ritmo; experimentarlos, utilizarlos y abandonarlos en el momento deseado (Szanto Feder, 1993). El niño, mediante la actividad autónoma, logra los movimientos sin que medien ni la enseñanza del adulto ni soportes materiales. Además de proponer un ambiente estimulante, en las propuestas de motricidad libre, el adulto no interviene directa ni constantemente, pero tampoco está ausente. Permanece cerca de la escena y brinda sostén con su mirada, un sostén de amor y vínculo, seguridad afectiva que le permitirá al bebé desarrollar su motricidad libremente en un ambiente de afecto. Es muy importante que el adulto pueda estar disponible psíquica y físicamente, y de esta manera acompañar al niño.

Los estudios que Pikler realizó en el instituto Lóczy, apuntaban a fomentar la actividad libre de los niños, a quienes consideraba participantes activos. Lo que ella propone es no intervenir en los movimientos del niño, no colocarlo en posiciones que antes no haya experimentado por sí solo. Su propuesta se basa en la maduración biológica y en la propia experiencia del niño: sin forzar, sin ayudar ni enseñar directamente posiciones del desarrollo motor por parte del adulto.

A partir de estas ideas de Pikler, que pueden resultar novedosas para algunos lectores, analicemos qué sucede en la siguiente escena:

La maestra acuesta al bebé sobre el suelo, mirando hacia arriba. Dispone cerca del niño unas pelotas de tela. El bebé gira sobre su tronco y queda boca abajo, empieza a moverse arrastrándose con ayuda de sus brazos hasta llegar a una pelota. La toma con sus manos y se la lleva a la boca.

En esta situación podemos apreciar que la docente no interviene en los movimientos del bebé; se limita a acostarlo en posición de decúbito dorsal y a dejar cerca de él objetos que pueden resultar de su interés. La espalda es el eje del cuerpo por lo que, según la teoría de Pikler, es la única posición en la que el adulto debe colocar al bebé en los primeros meses. A partir de esta postura el bebé logrará otras, a través de sus propios movimientos. De esta manera, podrá construir los puntos de apoyo para luego desplegar un repertorio de movimientos cada vez más complejos. Además, cuando el bebé se encuentra en decúbito dorsal, se mueve todo el tiempo que lo necesita e intenta nuevas posiciones: busca el centro de gravedad de distintas partes del cuerpo (Beneito, 2007). El estar apoyado sobre la espalda le brinda una buena calidad de seguridad en el sostén, lo cual le permitirá un uso libre de sus articulaciones (Wagner, 2006).

La actividad o motricidad libre supone la participación activa del niño. El psicoanalista argentino Ricardo Rodulfo (2008) sostiene que el bebé es un sujeto activo, que decide el inicio, desarrollo y fin de su actividad; de esta manera, rescata el valor de la “experiencia propia” para los procesos de subjetivación. Al hablar del niño como un sujeto de acción, es pertinente citar también a Harriague, que escribe:

(...) el niño en sus primeras etapas de desarrollo se halla dominado por su motricidad y se expresa por medio de ella. Se manifiesta aún psicológicamente a través de los movimientos
(...) Utiliza un caudal de recursos expresivos que conforman su psicomotricidad para comunicarse y conectarse con el medio (Harriague, 2009: 11).

Cuando el bebé se mueve según sus necesidades e intereses, puede descubrir nuevos objetos, experimentar nuevas acciones... Para el bebé, todo constituye una toma de conciencia y nuevos descubrimientos. Rodulfo –desde el psicoanálisis- aporta la idea de “capacidad para el asombro”, que “(...) impulsa al pequeño a conectarse con todo lo que está a su alcance (...) lo impulsa a interesarse en lo *nuevo*, a explorar, a recrear con mil variantes lo ya conocido (...) y lo lleva a *jugar* con todo lo que agarra de una u otra manera, con lo que puede y con lo que no” (2008: 180). El niño, en los primeros años de vida, conoce el mundo a través de la exploración, que realiza con su propio cuerpo.

Esta capacidad de asombro de los bebés, la exploración de lo nuevo y de lo ya conocido puede reconocerse en la siguiente situación.

La docente acerca unos libros de imágenes a los bebés. Un bebé gatea hasta allí, se sienta y toma con sus manos uno de los libros, lo abre y se lo lleva a la boca. Luego, lo agita, lo deja en el suelo y lo

vuelve a tomar con una mano, lo arroja y comienza a gatear. El bebé se sienta frente a un espejo y se mira; lleva las manos hacia el espejo y se ríe.

En esta situación se puede observar que el bebé explora todo lo que tiene a su alcance. En un primer momento, un libro; luego, su imagen en el espejo. Su capacidad de asombro lo lleva a explorar lo que tiene a su alrededor, lo impulsa a actuar sobre los objetos de distintas maneras. Si bien el adulto está presente, no interviene constantemente en la escena, no impone posiciones al niño; le permite moverse libremente en el espacio e interactuar con los objetos que se encuentran allí. Queda muy claro que la experiencia del bebé supone una actitud activa de él mismo. El niño “(...) puede poner todo su potencial de exploración al servicio de conectarse y conocer el espacio que lo rodea no sólo con agilidad motriz sino también con precisión en cuanto al objetivo, organizando nuevas posturas y nuevas modalidades de desplazamiento” (Wagner, 2006: 26).

¿Qué sucede cuando queremos “apurar” al niño?

En algunas ocasiones los adultos estimulamos al bebé anticipando posiciones que todavía no logró por sí mismo: lo sentamos cuando todavía no lo puede hacer solo; lo tomamos de las manos o lo ponemos en un andador para que camine, cuando no ha intentado siquiera hacerlo en forma autónoma... Son solo algunos ejemplos que pueden interpretarse como un intento de “apurar” al niño.

Nos preguntamos en el título de este apartado qué sucede cuando hacemos esto. Harriague da una respuesta.

(...) pueden surgir inseguridades desde el punto de vista motriz, que se manifiestan a través de crispaciones, elevación del tono muscular y, desde el punto de vista psico-emocional, se reflejan en un sentimiento de incompetencia (“no puedo”, “no sé”) que marcan una actitud ante los obstáculos e influyen sobre la función tónica (Harriague, 2009: 13).

Podemos pensar que, de esta manera, el niño se convierte en un sujeto pasivo; recibe las posiciones que le imponen y, en consecuencia, tiene un equilibrio tónico y cinético desorganizado, caracterizado por la inmovilidad o un accionar torpe (Wagner, 2006). Cuando se quiere apurar al niño, en vez de favorecer un desarrollo armónico se lo altera y desorganiza.

Es habitual observar en los Jardines Maternales situaciones en las que se imponen posiciones a niños pequeños. Es posible afirmar que si esto se diera frecuentemente, podría haber consecuencias en cuanto a la seguridad motora y la confianza en sí mismos de los niños. Imaginemos que un bebé fue estimulado constantemente a que dé sus primeros pasos, antes de que su cuerpo esté madurativamente preparado para la actividad. El adulto lo tomó de sus manos incitándolo a pararse y

mover sus piernas para caminar. ¿Podría tener consecuencias la acción del adulto? ¿Tal vez que el niño se sintiera inseguro luego y necesitara de la presencia y el sostén del adulto que lo tomara de las manos para realizar esos movimientos?

“CUANDO SE QUIERE APURAR AL NIÑO, EN VEZ DE FAVORECER UN DESARROLLO ARMÓNICO SE LO ALTERA Y DESORGANIZA.”

¿Y si confiamos en los niños?

La confianza es un rasgo muy importante en la cotidianeidad, en las relaciones con aquellos que nos rodean (Cornu, 1999), y lo es también en las relaciones pedagógicas, entre el niño y el docente. No solo es importante que el niño confíe en el docente, sino que el adulto también confíe en el niño. “Se trata entonces de responder a la confianza del niño dando confianza al niño” (Cornu, 1999: 5). Esta es una condición necesaria para que el bebé pueda desarrollar su motricidad autónomamente,

para que se pueda sentir seguro en su relación con el adulto (Tardos, 1995).

La confianza es una forma de relacionarse, se da entre personas. Es fundamental que, como adultos, confiemos en las potencialidades de los niños. La confianza es una apuesta sobre la conducta futura del otro. En palabras de Cornu, tanto la confianza como la desconfianza, “(...) moviliza, vehiculiza, una idea del otro que se pone en juego. No es porque el otro es bueno o malo y esto es decisivo en los fenómenos que conocemos” (1999: 4). Por consiguiente, la idea que uno tiene, en este caso del niño, será determinante, y una actitud de confianza como apuesta al futuro tendrá, seguramente, un efecto positivo en el otro.

“LA CONFIANZA ES UNA FORMA DE RELACIONARSE, SE DA ENTRE PERSONAS. ES FUNDAMENTAL QUE, COMO ADULTOS, CONFIEMOS EN LAS POTENCIALIDADES DE LOS NIÑOS.”

Los adultos no dejamos de asombrarnos y sorprendernos con las capacidades de los bebés cuando tenemos confianza en ellos.

Pikler sostiene enfáticamente: “(...) si nosotros tenemos confianza en la capacidad del niño pequeño, si sostenemos su actividad autónoma, él es capaz de muchas más cosas de las que creemos: es capaz de lograr una enorme soltura y armonía corporal, es capaz de

mantener una actitud de curiosidad y atención sobre su medio ambiente' lo que significa que será capaz finalmente de autoconstruir, autocorregir, autoestimular y autorregular sus movimientos (Beneito, 2007: 7).

Cuando el docente tiene confianza en el niño –y esto refleja su concepción de sujeto- puede “otorgarle” libertad a sus movimientos. Al decir “otorgarle” hacemos referencia a lo que Cornu considera el “poder del adulto”: “No abusar de este poder; ir renunciando progresivamente a ese poder sobre el niño, haciéndolo en el buen momento, con tacto, con cuidado; es exactamente en esto en lo que consiste el acto de dar o tener confianza en el niño” (1999: 5).

“LOS ADULTOS NO DEJAMOS DE ASOMBRARNOS Y SORPRENDERNOS CON LAS CAPACIDADES DE LOS BEBÉS CUANDO TENEMOS CONFIANZA EN ELLOS.”

Que el docente pueda “soltarle” la mano al niño y transferirle el poder en ciertas situaciones lo habilitará para experimentar por sí mismo. Los tiempos de juego son los mejores momentos para que el docente “juegue” con la distancia respecto a los niños y los ayude a desarrollar su motricidad autónoma. Esto será posible si el adulto y el niño han construido un vínculo de confianza. En síntesis, para que un niño sea un activo productor, en este caso de movimientos, necesita de otro, que le proporcione una base segura y seguridad afectiva.

El docente estará presente, pero a la distancia. Que el docente no intervenga no significa que esté ausente o desinteresado. La disponibilidad y el interés del adulto son muy importantes para que el bebé esté en acción.

Tardos afirma: “No hay nada más difícil que abstenerse de intervenir en lo que hace el pequeño, o esperar pacientemente el resultado de su iniciativa, de sus tentativas” (2006:98).

¿Estimular o acompañar a los bebés?

En las salas del Jardín Maternal los docentes, habitualmente, intervienen en las actividades de los niños. Esas intervenciones, ¿estimulan o acompañan el desarrollo del bebé? Para responder esta pregunta presentamos dos situaciones:

1. Una beba está sentada en el suelo agitando un sonajero.

La maestra le dice: “Vení Sofí, vamos a caminar un poquito que estás muy vaga”. La docente le toma las manos y Sofía se para, y empieza a dar unos pasos, mientras la maestra la sostiene.

2. La docente de la sala de bebés trae un canasto con pequeñas botellas con distintos contenidos. Mientras les habla a los niños, deja las botellas en el suelo y los invita a jugar. Se sienta cerca de ellos y los observa mientras algunos se acercan al canasto. La docente se muestra disponible cuando alguno de los niños se acerca, ofrece su cuerpo como sostén, pone palabras a las acciones de los niños.

En la primera escena, la maestra estimula la actividad motora de la beba, haciéndola caminar. Podemos preguntarnos si con esta intervención la docente no está anticipándose a una actividad motora aún no adquirida por la niña y estimulando posturas corporales para las que la beba no está madurativamente preparada.

La segunda situación, por el contrario, muestra a una docente que acompaña a los bebés en su actividad, les permite explorar, moverse libremente, sostiene amorosamente, significa sus acciones. En este caso, de acuerdo con las ideas de Pikler, el adulto acompaña al bebé, al intervenir respetando sus procesos, lo que no significa que deje solo al niño: le brinda seguridad afectiva, prepara el escenario, está atento a lo que ocurre, responde a sus demandas.

¿Estimular o acompañar el desarrollo? La idea principal de Pikler es que si se respeta la maduración biológica y los tiempos del niño, en un entorno amoroso, con un adulto capaz de prodigar cuidados, el niño estará en condiciones de alcanzar por sí mismo su desarrollo motor.

Entonces, ¿cuál es la función del adulto? Noemí Beneito la describe en las propuestas piklerianas de la siguiente manera: “El acompañante debe permitir que el niño desarrolle sus propias estrategias en la organización temporal de sus repuestas, pues esto será lo único que permitirá al niño el conocimiento de sí, del otro y del entorno” (2007: 6). Es así como el bebé se hace protagonista de su propio desarrollo.

¿Qué intervenciones puede realizar el docente, entonces, para acompañar el desarrollo del niño?

Para responder esta pregunta y acercar algunas reflexiones respecto de la forma en que el docente puede intervenir acompañando el desarrollo del niño, tomaremos la propuesta de Myrtha Chokler (1988) sobre el desarrollo infantil.

La autora propone cinco organizadores del desarrollo que intervienen en el proceso de integración y complejización de las interacciones entre el niño y el medio.

El primero de ellos, es el vínculo de apego. “El niño desde el nacimiento es competente para establecer relaciones afectivas con el entorno. Los lazos primordiales con los adultos que lo cuidan, constituyen el vínculo de apego” (Chokler, 1988)

Este tipo de vínculo entre el niño y el adulto a cargo es imprescindible para que el niño pueda iniciar la exploración del movimiento, ya que desarrollo motor y constitución subjetiva son procesos simultáneos. Le permite al bebé experimentar placenteramente sus movimientos y lograr una mayor autonomía.

El segundo organizador es la comunicación. Chokler enfatiza la importancia del contacto y la comunicación entre el adulto y el bebé cuando afirma:

“...el contacto y la conexión promueven un “diálogo tónico-corporal” de miradas, gestos, mímica, voces, movimientos, distancias, con las figuras primordiales vivenciados con placer o displacer. Las percepciones integradas son inmediatamente significadas, semiotizadas: se convierten en señales y signos de bienestar o de malestar por las impresiones tónico-emocionales que producen” (Chokler, 1988)

El tercer organizador del desarrollo es la exploración, tanto del entorno como de los objetos, lo cual implica la apropiación y, por consiguiente, la adaptación activa al medio; es la pulsión epistémica la que impulsa al niño a experimentar el mundo. “El niño utiliza su motricidad no sólo para moverse, para desplazarse o para tomar los objetos, sino, fundamentalmente para “ser” y para “aprender a pensar” (Chokler, 1988). En este sentido Cecilia Harriague agrega que, por un lado, el medio es facilitador del desarrollo autónomo de los bebés cuando está libre de riesgos, de objetos peligrosos; es un lugar amplio y sin obstáculos. Por otro lado, es importante que los materiales que se les ofrecen a los niños sean adecuados, que posibiliten la manipulación por parte de ellos, que sean atractivos y estimulen sus movimientos. Es fundamental que el entorno sea seguro y estimulante para que el niño se mueva en libertad y disfrutando de ello (Harriague, 2009)

El cuarto organizador se refiere a la autoconstrucción de la seguridad postural y del equilibrio como proceso de apropiación y dominio progresivo del cuerpo, el cual está en íntima relación con la constitución de la subjetividad y el desarrollo del pensamiento. El sentimiento de seguridad postural “(...) es esencial para la armonía del gesto y la eficacia de las acciones, aporta sustancia básica a la constitución de la imagen del cuerpo, integrando la organización y representación del espacio” (Chokler, 1988)

El quinto y último organizador del desarrollo es el orden simbólico, entendido como el conjunto de saberes, valores y creencias sociales, que son parte de la transmisión cultural y que junto a las

prácticas de crianza conforman el entramado subjetivo del niño, dando lugar al devenir humano del bebé.

“Las estructuras de filiación, de pertenencia, de raigambre, los mitos, las leyendas, los relatos que hacen a la historia familiar y comunitaria, la ley, la norma, el lugar, el posicionamiento como objeto o como sujeto, los mandatos explícitos e implícitos, forman parte de esas representaciones sociales que se interiorizan desde el inicio con una fuerte carga en la subjetividad” (Chokler, 1988)

Conclusiones

¿Por qué no dejar desarrollarse al bebé según las leyes que le son propias? ¿No es curioso que sea obligado a hacer siempre otra cosa que lo que desea? (...) No enseñemos entonces los movimientos al niño. Démosle lugar y dejémosle hacer. ¡Qué simple sería esto, cuántas ventajas y qué felicidad también para él! (Pikler 1936, en Szanto Feder 1993).

Hemos definido como uno de los propósitos en este artículo reflexionar sobre la motricidad autónoma del bebé, generar reflexión sobre nuestras propias prácticas docentes y revisar nuestras concepciones, acciones y actitudes para con los bebés, que conlleven una concepción de niño.

Es en este sentido que nos preguntamos cuál es el lugar del docente en el marco de la concepción expuesta, que plantea el acompañamiento amoroso del desarrollo del niño. Para que esta pregunta tenga respuesta resultará importante continuar poniendo en cuestión modalidades de intervención tradicionales -que anticipan y estimulan los movimientos y las posturas del bebé- para dar lugar a aquellas intervenciones que proponen respetar las decisiones y los tiempos de cada niño, ubicándolo como el protagonista de su propio desarrollo.

Bibliografía

- Beneito, N. (2007). “Todo comienza por la espalda”. Tomado de: <http://piklerloczy.org/es/documentacion/articulo/todo-empieza-por-la-espalda>.
- Chokler, M. (1988). “Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor: del mecanicismo a la psicomotricidad operativa”. Publicado por IFRA Istituto per la Formazione e la Ricerca Applicata. Disponible en www.ifra.it/idee.php?id=11
- Cornu, L. (1999). “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires. Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Harriague, C. (2009). "Una mirada psico-motriz en la observación de lactantes". *Revista Actualidad Psicológica*. Año XXXIV. N° 381.

Pikler, E. (1969) *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid. Narcea Ediciones.

Rodolfo, R. (2008). "Asombro y experiencia". En: *Futuro porvenir. Ensayos sobre la actitud psicoanalítica en la clínica de la niñez y adolescencia*. Buenos Aires. Editorial Noveduc.

Szanto Feder, A. (1993). "¿Se debe enseñar la motricidad a los bebés más pequeños?". *Revista La Hamaca*. N° 6. Noviembre-diciembre.

Tardos, A. (1995). "Autonomía y dependencia. Acerca de la educación del niño de 0 a 3 años: reflexión sobre las ideas de la Dra. Emmi Pikler". Instituto Pikler. Hungría.

Tardos, A. (2006). "Las actividades dirigidas". Obtenido de: <http://didacticaeducacioninfantil.wikispaces.com/Las+actividades+dirigidas+Anna+Tardos>.

Vabre, M. (2006). "En Lóczy el "moverse" es, para el infans, la esencia de existir". En Szanto Feder, A. (comp.) *Lóczy ¿un*

nuevo paradigma? El Instituto Pikler es un espejo de múltiples facetas. Mendoza. EDIUNC.

Wagner, E. (2006). "La incidencia del desarrollo postural y motor autónomo en la constitución subjetiva" (monografía). Universidad del Museo Social Argentino.

Cintia Bernhardt es Profesora de Educación Inicial, egresada del ISPEI Eccleston (2013). Especialista en Jardín Maternal, egresada del Postítulo del ISPEI Eccleston (2016). Actualmente trabajo como docente de una sala de 4 años de un Jardín de Infantes.

LAS HUELLAS QUE DEJAMOS... PARTICIPACIÓN, ENCUENTRO Y CREACIÓN EN LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN DE NIVEL INICIAL.

●●● POR: VERÓNICA SILVA y DANA TEPER

El presente trabajo es una reflexión sobre el taller realizado en el Pre -Congreso 2016 del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial. Sara Eccleston. Nos propusimos generar un espacio lúdico, creativo, que habilite otros registros acerca del cuerpo con el que habitamos las instituciones escolares. Partimos de la consideración de que en el cuerpo se

inscribe una memoria y una historia, se construye un cuerpo de la educación desde nuestras propias experiencias escolares, dejando huella en nuestra cotidianeidad profesional.

Introducción

En el ámbito de la formación docente, el cuerpo adquiere modos determinados y esperables de ser y estar; de enseñar y de aprender. En muchas situaciones escolares, el cuerpo queda excluido de los procesos de enseñanza y aprendizaje y es reducido a una condición pasiva ¿Cómo deconstruimos las huellas que llevamos inscriptas en nuestros cuerpos? ¿Qué huellas dejamos en los otros cuando enseñamos? ¿Qué huellas queremos dejar? ¿Qué lugar ocupan entonces, las emociones, las vivencias subjetivas, los sentimientos, el juego, la creatividad?

En las diferentes disciplinas de la formación de nivel inicial, parecería que la posibilidad de *poner el cuerpo* es únicamente potestad de materias como teatro, música, juego. ¿Podemos pensar en una pedagogía que integre estas dimensiones y las transverzalice en otras áreas disciplinares?

Aproximarnos a la idea de cuerpo como soporte subjetivo, creativo, lúdico, permite multiplicar y organizar otras posibilidades de habitar el territorio educativo. En este sentido, el trabajo con técnicas lúdicas, escénicas, objetos y máscaras, habilita otros modos de ser/estar/sentir, ampliando el registro experiencial de los vínculos, y los grupos que constituyen el entramado de la praxis educativa.

Destacamos la centralidad que adquiere la pedagogía teórica y vivencial, como instancia de formación que potencia y favorece el trabajo con el otro diverso. Asimismo, consideramos que el trabajo grupal mediante una búsqueda progresiva de sensibilización, y conciencia corporal, promueve la construcción de vínculos que en sociedades profundamente fragmentadas y desiguales, se tornan soportes fundamentales de la subjetividad. El grupo de la clase adquiere así, la densidad de un entramado grupal en el sentido de habilitar un proceso de identificaciones recíprocas, y no la clase como mero hecho circunstancial que nos reúne en un mismo lugar a una misma hora.

EL TRABAJO CON TÉCNICAS LÚDICAS, ESCÉNICAS, OBJETOS Y MÁSCARAS, HABILITA OTROS MODOS DE SER/ESTAR/SENTIR, AMPLIANDO EL REGISTRO EXPERIENCIAL DE LOS VÍNCULOS, Y LOS GRUPOS QUE CONSTITUYEN EL ENTRAMADO DE LA PRAXIS EDUCATIVA.

Cuerpos sensibles y educación

Venimos con un cuerpo al mundo y es a través del interjuego cuerpo-mundo que nuestra experiencia se torna por momentos inteligible, por momentos confusa, pero por sobre todo sensible como señala Merleau Ponty (1964) el cuerpo me liga al mundo y a través de él aprendo a ser sensible.

... los cuerpos vivientes se cierran sobre el mundo, se hacen cuerpos visores, cuerpos que tocan, y a fortiori sensibles a sí mismos, ya que no sería posible tocar o ver sin ser capaz de tocarse y de verse. Todo el enigma radica en lo sensible, en esta tele visión que nos hace en lo más íntimo de nuestra vida simultáneos con los demás y con el mundo (Merleau Ponty, 1964, p.24).

Ante todo, el cuerpo se presenta en experiencia “nunca del todo distante, nunca del todo presente para el que lo habita” (Descombes (1988, p.90). Porque percibo es que soy dirá Merleau Ponty.

La educación se suele practicar con un cuerpo homogéneo que debe callar, quedarse inmóvil, preguntar lo justo y necesario. De este modo aquellos cuerpos que irrumpen en movimientos, preguntan, cuestionan, cuerpos transgénero, cuerpos con discapacidades, son cuerpos que incomodan aquellos espacios “seguros” en los que se refugia la educación.

Cada sociedad y tiempo van construyendo, y destruyendo, imágenes del cuerpo (Matoso, 2007). Sabemos que el cuerpo propio no es un cuerpo individual, que está atravesado, construido y constituido por los otros.

Los cuerpos en la escena docente también forman parte de esta construcción. Si bien hay mucha producción teórica respecto de modelos educativos innovadores, en la praxis se reproduce el modelo educativo tradicional. Pensemos en el modo en que se sostienen los mismos cuerpos, en posiciones similares, en jornadas extendidas, en las mismas instituciones a través del tiempo, (no olvidemos que las instituciones educativas son las que menos han variado, a diferencia de otras instituciones sociales como la familia y el trabajo). Cabe además preguntarse qué sucede con estos cuerpos que quedan inmóviles durante largas horas ¿En base a qué experiencias nos relacionamos con lxs otrxs en nuestra escolaridad?

Creemos que muchas experiencias escolares suelen promover pocos espacios para generar vínculos significativos con los otrxs, primando la domesticación y racionalización de la afectividad.

Las resonancias del taller

Encontrar, acoger, reconocer lo ausente. Esa capacidad poco común... de transformar en terreno de juego el peor de los desiertos.

Michel Leiris³⁴

El taller fue un espacio que permitió elaborar, desde la corporalidad, resonancias de la producción de conocimiento teórico que lxs estudiantes experimentaron en el Pre-Congreso.

El objetivo de presentar un taller en el Pre Congreso fue abrir un espacio que nos ayude a reflexionar acerca de que, en todo proceso de enseñanza/aprendizaje hay un cuerpo presente. También se pretendió sensibilizar a lxs participantes, y ampliar la percepción sobre los modos en que el cuerpo se afecta / y es afectado cuando transita por la institución educativa participando activa o pasivamente de los intercambios vinculares.

Empezando a poner el cuerpo

En un primer momento realizamos el **caldeamiento**, esta es una primera instancia que busca realizar un registro y percepción del propio cuerpo. Se trata de consignas pequeñas orientadas a realizar caminatas y movimientos, y al mismo tiempo profundizar en el sentir.

¿Te animas a seguirnos en el recorrido de los intersticios de tu cuerpo? Comenzamos a navegar por los pliegues del rostro, relieves del cuerpo, reconocer nuestros gestos, movimientos mínimos, ¿cuáles

³⁴ Prefacio a *Soleils bas* de Georges Limbour. Extraído de “Objetos transicionales y fenómenos transicionales” en *Realidad y juego*. Winnicott (1993, p.17).

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

son nuestros apoyos? ¿Nuestro peso? reconocemos la fuerza e intensidad que tenemos y usamos, ¿nuestro estar en cada ámbito es pasivo o activo? Reconocemos qué zonas duelen, qué zonas se relajan. De a poco vamos reconociendo con quienes compartimos el espacio, su estar, y sus miradas.

¿Cómo son los rostros de los otros que habitan el mismo espacio? ¿Cómo los miro? ¿Me reconozco? ¿Me identifico? ¿Me aproximo, me distancio?

¿Qué emociones aparecen en las cercanías y en las distancias? ¿La presencia de los otros me apacigua, me da nervios, me avergüenza?

¿Qué me pasa cuando miro al otro a los ojos, y cuando me miran? ¿Suelo mirar a los ojos? ¿Puedo sostener la mirada?...*Será también algo a aprender...*

Recorriendo escenas de la escolaridad...

Habiendo conectado con nuestro cuerpo sensible propusimos guiar la imaginación a fin de que el cuerpo comience a recorrer distintos territorios. ¿Cómo es estar con mi cuerpo en un lugar de vacaciones, en la calle, en la escuela? Nos damos un

tiempo necesario en cada uno de dichos espacios y nos hacemos permeables a los sonidos, los paisajes, las sensaciones que nos genera.

Cuando llegamos a la escuela detenemos la escucha, ¿Qué rol tengo en esta institución; me imagino como docente, padre/madre, alumno, directivo, personal administrativo, personal de limpieza? ¿Qué siente mi cuerpo? ¿Cómo están mis hombros, manos, boca, lengua, espalda? ¿Qué humor tengo? ¿En la escuela mi ánimo es distinto al de los otros ámbitos?

Luego de este proceso, se intervino el salón con una serie de imágenes relacionadas al ámbito educativo. Las mismas referían a diferentes escenas del proceso enseñanza/aprendizaje; vínculos, momentos históricos, pedagogías, etc. Propusimos a lxs participantes recorrer la galería de imágenes y elegir entre las distintas escenas escolares una de ellas.







Una vez elegida la imagen propusimos producir un movimiento, un gesto, una postura corporal que resuene con las escenas elegidas, y a partir de allí buscamos su repetición y su intensificación. Finalmente les pedimos que pusieran voz y palabra al gesto elegido y desde allí empezar a transitar por el espacio con el movimiento encontrado.

A partir de estos movimientos se fueron armando breves escenas dramáticas referidas a la escuela, situaciones de aprendizaje y de convivencia.

Cada una de las escenas contenía huellas que referían especialmente al rol del maestrx de nivel inicial. Aparecieron escenas lúdicas entre niñxs, las canciones típicas que se utilizan para guardar elementos, para hacer orden, surgió el tema de cómo resolver algunas situaciones de conflicto en la escuela, y también qué emociones y cuerpos aparecen en juego.

Queremos resaltar que frente a esta consigna, la voz tuvo poca presencia.

Los mapas corporales

En la última parte del taller se decidió trabajar con *mapas corporales*.

Los mapas corporales son herramientas que se utilizan en el abordaje expresivo corporal, permitiendo plasmar en forma gráfica una imagen. Se trabaja sobre una silueta corporal simple (en un papel afiche en este caso) que posibilita proyectar sobre ella el imaginario individual y colectivo del cuerpo. Este diseño forma una imagen del cuerpo que por este medio encuentra un cauce, una determinada configuración capturada en una representación, y a su vez es vehículo de comunicación con los demás.

“La imagen del cuerpo es aquello en lo cual se inscriben las experiencias relacionales de la necesidad y del deseo, valorizantes y/o desvalorizantes, es decir narcisizantes y/o desnarcisizantes. Estas sensaciones valorizantes o desvalorizantes se manifiestan como una simbolización de la variaciones de percepción del esquema corporal, y más particularmente de aquellas que inducen los encuentros interhumanos...” (Doltó, 2015, p.33)

La utilización de los mapas corporales como recursos expresivos, favorece la toma de conciencia y adquiere la potencialidad transformadora del acto creador, ya que el mapa es un simulacro, una ficción, no es el malestar mismo sino una de las miles de formas en que se puede ser capturado por un pincel. Este proceso implica un pasaje de código, encontrar otras formas, un pasaje de lo perceptivo sensorial (lo vivido) a lo representacional (aquello que se plasma en el papel) (Matoso, 2011).

El mapa corporal es siempre aproximación y huella, es un camino de cómo se plasman las imágenes, más que de qué son en sí mismas. Son recortes de escenas y de historias vividas.

En este momento, se les propuso a lxs participantes dividirse en dos grupos y plasmar lo conversado en una silueta dibujada en afiches que quedaron a disposición de cada grupo.

Esta instancia de producción de mapas fue muy rica, comenzaron a surgir las voces, antes apagadas, mientras iban elaborando el dibujo de forma grupal, y empezaron a poner en palabras a lo vivido y experienciado.



En ambos grupos lxs estudiantes participantes dibujaron un cuerpo escindido entre dos espacios; cuerpo ausente/ mente presente. Se marcó una división radical entre: *sentir el cuerpo y pensar, estudiar*, como si estas instancias no pudieran ser llevadas a cabo de forma conjunta y complementaria, como si no se retroalimentaran de forma recíproca.

Lxs estudiantes representaron al cuerpo escolar como un cuerpo contenido, refiriendo que en la escuela se limita el modo en que este debe actuar, sentir, pensar, modos de vincularse y moverse. También manifestaron que se producen estereotipos de cuerpos y roles para cada género.

En uno de los afiches se representaba la *libertad* con colores en la zona de la cabeza; lx estudiante refiere *como si allí (en la cabeza) unx pudiera pensar e imaginar lo que cada unx quisiera mientras el cuerpo está quieto, silencioso y situado en el aula*.

Otrx estudiante refirió que lo que más le llamó la atención fue el encuentro con la mirada de lxs otrxs compañerxs, este fue el primer ejercicio realizado... *en el aula no solemos mirarnos a los ojos, esto generó un clima de confianza como si me hubiera conocido con las chicas desde antes, sin embargo esta es la primera vez que las veo*. Desde este comentario puede leerse el modo en que la vincularidad se modifica cuando disponemos la mirada, nos hacemos receptivos y comunicativos al mismo tiempo, nos brindamos una información *di-versa*, ya que dice distinto o de otro modo, a la palabra.

Al finalizar lxs alumnxs resaltaron que venían teniendo una serie de clases dentro de la jornada, y en el taller vivencial lograron comenzar a unir los conceptos trabajados en el pre-congreso con la experiencia del cuerpo y el sentir. Pudieron darle forma, cuerpo y voz a la teoría, y atravesar algo de todo ello por la experiencia.

LXS ESTUDIANTES REPRESENTARON AL CUERPO ESCOLAR COMO UN CUERPO CONTENIDO, REFIRIENDO QUE EN LA ESCUELA SE LIMITA EL MODO EN QUE ESTE DEBE ACTUAR, SENTIR, PENSAR, MODOS DE VINCULARSE Y MOVERSE

Para seguir pensando...

Consideramos que los espacios pedagógicos que buscan integrar teoría y experiencia favorecen el anclaje entre conocimiento y subjetividad.

Asimismo, resaltamos la importancia de generar espacios de encuentro que trasciendan la mera formalidad de estar reunidos en un mismo tiempo y espacio con el único objetivo de “aprobar” (en el caso de lxs estudiantes), o “enseñar”, (en el caso de los docentes). De este modo, el momento de “dar” la materia o “cursarla” adquiere la potencialidad de funcionar a modo de espacio transicional. Vale, decir, una zona libre de ataques, una zona intermedia de experiencia donde podamos jugar a encontrarnos colectivamente, al igual que esa zona de juego del niño pequeño. Como señala Winnicott:

“Los objetos y fenómenos transicionales pertenecen al reino de la ilusión que constituye la base de iniciación de la experiencia (...) La zona intermedia de experiencia, no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida), constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida

en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora” (1993, p.22)

Al concluir el taller conversamos acerca de los hábitos más arraigados de la educación, estos permanecen en el cuerpo y en las paredes de la institución de forma sedimentada. La práctica es lo que se repite de generación en generación; los gestos, las voces, preguntas/respuestas, silencios, tonos, formas corporales son los primeros elementos a los que un docente acude en su momento de inicio del ejercicio del rol. Creemos que es casi imposible movilizar estos hábitos o habitus³⁵ sin transformar y movilizar los propios cuerpos y espacios, la teoría en este sentido no basta. El atravesamiento y experiencia de haber sido alumnx durante tantos años jala en la práctica docente a pesar de que la teoría se actualice y reelabore a través del tiempo. Creemos indispensable

³⁵ Tomamos la noción de habitus tal como la definiera Bourdieu “sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones (...)” (2013, p.86). El habitus designa entonces un conjunto de relaciones históricas “depositadas” en los cuerpos bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción apreciación y acción.

volvernos conscientes de la educación encarnada, hacernos de tiempo, espacio, recursos, jornadas y talleres con el fin de movilizar los conceptos y las ideas, y así también nuestros cuerpos y espacios, para de a poco ir habitando y habitándonos en otro tipo de educación soñada.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (2013): *El sentido práctico*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Descombes, Vicent (1998) *Lo mismo y lo otro. Cuarenta y cinco años de filosofía Francesa (1933-1978)*. Madrid: Cátedra.
- Doltó, Françoise (2015) *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós.
- Matoso, Elina (2007) *El cuerpo territorio de la imagen*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Merleau-Ponty, Maurice (1964) *Signos*. Barcelona: Seix Barral.
- Winicott, Donald (1993) *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa

Verónica Silva Es licenciada en Psicología (UNC). Docente suplente de la materia “Psicología Educacional” ISPEI Sara Eccleston- (CABA). Becaria doctoral del Conicet. Actualmente cursa el doctorado en Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Integra el Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos con sede en la- Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es adscripta de la cátedra Teorías Sociológicas, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se formó como coordinadora corporal expresiva en el Instituto de la Máscara. Se ha desempeñado como psicóloga en: Asociación Civil Andar y Soñarte ONG, en la coordinación de equipos de trabajo, asistencia a niños y adolescentes y en la elaboración de proyectos y talleres.

E-mail: verosilva13@yahoo.com.ar

Dana Teper es licenciada en Psicología (UBA). Maestranda en Psicología Educativa (UBA). Se ha desempeñado en el campo educativo y social comunitario, en organismos no gubernamentales y estatales con infancia y adolescencia de derechos vulnerados, así también en instituciones privadas. En la Escuela Técnica ORT se desempeñó como tutora y asistente educativa llevando a cabo proyectos de prevención en salud, orientación vocacional, artísticos y de participación social-comunitaria. En el programa Vacaciones en la Escuela (CABA) se desempeñó como integrante del equipo técnico de psicólogos y en el Liceo N9 (CABA) como psicóloga educativa. Actualmente se desempeña en el Consejo Nacional de las Mujeres atendiendo y asesorando a mujeres en situación de violencia, familiares y allegados; y como capacitadora para dicho organismo. Tiene amplia experiencia en coordinación de grupos y trabajo con técnicas lúdicas y expresivas. Se formó como coordinadora corporal expresiva en el Instituto de la Máscara

E mail: danuteper@gmail.com

MADAME D'AULNOY Y SU MUNDO DE HADAS

●●● POR: MARCELO BIANCHI BUSTOS

La Biblioteca “Margarita Ravioli” guarda grandes tesoros literarios que muchas veces pasan desapercibidos. Muchos de ellos están en la sección de libros históricos. Hoy la propuesta es ingresar a un mundo maravilloso, el de las hadas, de la mano de una de sus precursoras.

“Una vez había un rey muy rico en tierras y en dinero, que tenía una hija. Llamábanla Florina, porque su gracia, juventud y hermosura la hacían semejante a la reina de las flores”. Con

este párrafo comienza uno de los cuentos de la escritora francesa Madame D'Aulnoy (1651 – 1705) que publica en el año 1697 y que crea un cuento de hadas con todos los elementos del género tal como se lo conoce hoy pero que en el siglo XVII estaba en pleno desarrollo.

Es necesario pensar que esta autora es quien utiliza por primera vez esta denominación “cuento de hadas” cuando llama a sus escritos *contes de fées* y para Bravo Villasante (1971) y otros críticos fue la autora más importante dentro de esa temática. Si bien este trabajo está focalizado en uno de sus libros en particular que contiene los cuentos “La princesa de los cabellos de oro”, “El pájaro azul” y “La gata blanca”; su producción es cuantiosa pues entre 1696 y 1699 publica los libros *Cuentos de hadas*, *Nuevos cuentos de hadas* y *Las hadas a la moda*.

Puede afirmarse que su obra y la de Perrault se caracterizaron por la ficción feérica, aspecto que será criticado durante la Ilustración y el deseo de desterrar del mapa literario a la fantasía de la mano de autoras como Madame de Genlis.

Estos tipos de cuentos pertenecen en la clasificación de Antti Aarne y Stith Thompson del año 1964 los denominados cuentos maravillosos.

Según Eliade (1968: 220 – 221) los relatos maravillosos guardan relación con “un escenario iniciático: se reencuentran siempre las pruebas iniciáticas [...], el descenso a los infiernos o la ascensión al Cielo, o incluso la muerte y la resurrección [...], la boda con la Princesa [...]. Pero su contenido propiamente dicho se refiere a una realidad extremadamente seria: la iniciación; es decir el tránsito gracias al artificio de una muerte y una resurrección simbólicas de la ignorancia y de la inmadurez a la edad espiritual del adulto. [...] El cuento recoge y prolonga la iniciación al nivel de lo imaginario”.



En los cuentos de esta autora se ven las características de una escritura femenina que se caracterizaba, al igual que sus colegas, por pertenecer a salones literarios en lo que muchas veces contaban o presentaban sus obras antes de ser publicadas. Como afirma Hurlimann (1968) el relato de cuentos era una ocupación netamente femenina, tanto en la transmisión

a los niños por boca de las camareras o en los salones a los que se hizo referencia que eran el lugar de la aristocracia parisina.

“EN LOS CUENTOS DE ESTA AUTORA SE VEN LAS CARACTERÍSTICAS DE UNA ESCRITURA FEMENINA.”

El uso del lenguaje es un aspecto a destacar en los cuentos de esta autora. Podría decirse que es por momentos barroco³⁶, sobrecargado, lleno de descripciones que permiten tener una imagen mental de los que se describe por medio de las palabras. Los nombres de los personajes son muy llamativos y hablan de una elección vinculada con aspectos semánticos pues no son simple nombres propios sino que están cargados de significados desde el punto de vista connotativo. La protagonista femenina es Florina, nombre que la vincula con las flores, la belleza y la hermosura y su antagonista y hermanastra se llama Truchona pues tenía la cara “llena de pecas como truchas” con su pelo negro mugriento que termina siendo transformada en una cerda. También el nombre del príncipe es importante pues se llama Girasol, denominación altamente significativa pues al igual que la planta que le da origen al nombre, se puede observar, en primer lugar que él gira en torno al amor y la princesa Florina; y en

³⁶ Ese aspecto barroco, según señala Bravo Villasante (1971), la lleva una exageración de lo maravilloso generando que escritores como Antoine Hamilton escribieran cuentos de hadas que satirizan al género, algo similar a los que hizo Cervantes con su Quijote con respecto a las novelas de caballería.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

segundo término que esa partir de su figura que el resto de los personajes actúan y se mueve la diégesis de este cuento.

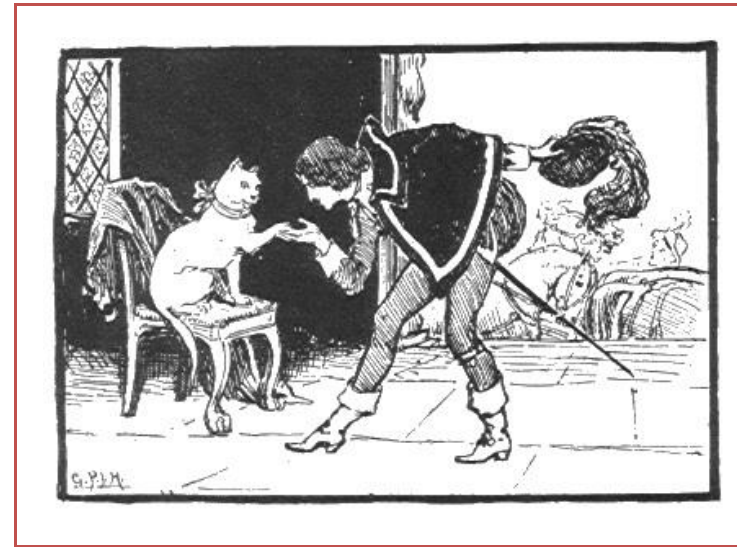
La metamorfosis, producto de algún castigo de un hada o de la ruptura de un encantamiento, está presente en sus cuentos y es descripta con gran realismo:

“Ya puedes salir volando por esa ventana, porque serás, siete años seguidos, Pájaro Azul.

Inmediatamente muda el rey su apariencia: los brazos se le cubren de plumas y se vuelven alas; las piernas y los pies se le ponen negros y menudos; crécenle las uñas como ganchos; el cuerpo se le encoge y queda ornado todo de plumas finas, de un color azul celeste; redondéansele los ojos y se le tornan brillantes como soles; por nariz no tienen más que un piquito de marfil; en lo alto de la cabeza se le yergue un penacho blanco como su fuese una corona; canta que es una maravilla oírle, y habla también”. (38)

Otro elemento que se encuentra presente en el cuento es la presencia de la muerte como un elemento estructurante pues

es el que dispara una serie de hechos en todas las historias. Además hay otros aspectos interesantes, como por ejemplo cuando Girasol es convertido en el pájaro azul y luego de encontrar a Florinda recurre una y otra vez a su escondite dentro de un árbol. Esta simbología que lo asocia con el regreso al útero es altamente significativa pues es en el interior de ese árbol donde se siente protegido y se alimentaba con frutas.



“OTRO ELEMENTO QUE SE ENCUENTRA PRESENTE EN EL CUENTO ES LA PRESENCIA DE LA MUERTE COMO UN ELEMENTO ESTRUCTURANTE.”

Sus cuentos en relación con la ficción feérica

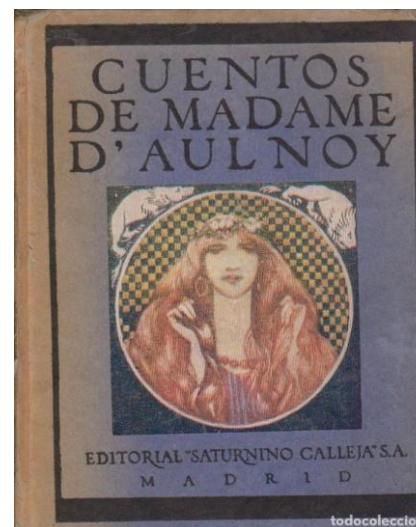
En las ficciones feéricas lo imposible que se le puede atribuir a algunos hechos como por ejemplo que existan las hadas y las brujas, que los animales hablen o que las personas se trasformen en bestias, se torna como fáctico. Estos hechos que son imposibles en el mundo de la realidad suceden en escenarios naturales que es posible reconocerlos como posibles y los personajes imposibles, es decir los que no pueden existir en el mundo real, aparecen ante los humanos (seres posibles en el mundo real) sin que estos se sorprendan (hecho imposible en el mundo real). En la ficción feérica conviven pues como fácticos, lo que en el mundo real es posible con lo que, en ese mismo mundo, es imposible.

Los finales felices de los tres cuentos de Mme. D'Aulnoy, otra de las características de la ficción feérica, cumplen, según palabras de Reisz de Rivarola (1989) "la función de satisfacer una demanda primordial de justicia". El productor y el receptor del cuento de hadas crean un mundo sustituto reparador del mundo cotidiano, mundo lleno de contradicciones y donde

suelen vencer el mal y la injusticia, tal como lo sostiene Bettelheim en su clásico *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*.

En todos estos cuentos lo imposible atañe a los acontecimientos (apariciones de seres extraños, hazañas extraordinarias, transformaciones de animales en personas, etc.) y a la convivencia normal de los humanos con la extraordinario; lo posible poco verosímil en la realidad y verosímil solo en cuanto al género, corresponder a la imagen de ambiente y de los personajes, sean humanos o no.

La edición utilizada es de 1918 y corresponde a la de la Editorial Saturnino Calleja SA de Madrid y forma parte de la Biblioteca Margarita Ravioli del ISPEI Sara C. de Eccleston.



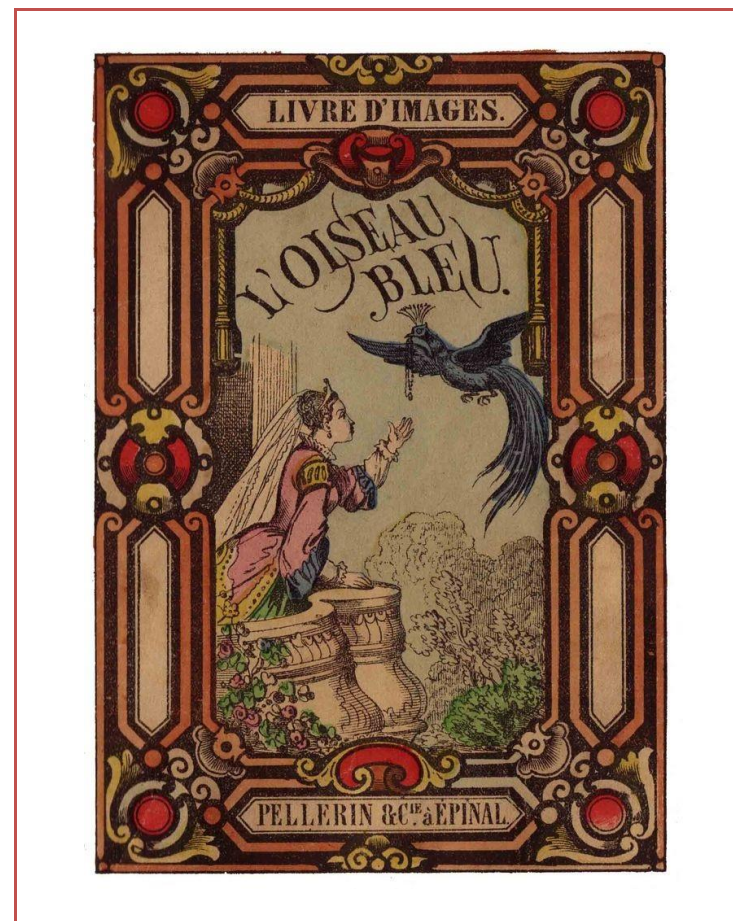
La autora en los programas del Eccleston

En el programa de la materia *Literatura Infantil* de 2º año del Profesorado de los años 1953 y de 1957 en la unidad 2 denominada Literatura infantil en Francia se consignan como contenidos “Las hadas. Su origen. Los primeros cuentos de hadas: Mme. D’Aulnoy. Lectura y comentario de su obra “Las ilustres hadas”.

En el programa destinado al mismo curso del año 1968 la docente a cargo señala que ese programa abarca una visión cronológica longitudinal a partir del siglo XVII de las obras universales para la infancia. En la bolilla 1, los temas a tratar son “La fantasía en los cuentos clásicos a través de los cuentos franceses de Mme. De Beaumont y mm. D’Aulnoy”.

En los de la profesora Beatriz C. de Capalbo del año 1969 aparece la autora en la Bolilla 1 junto a Mm. De Beaumont y Mme. De Segur. Para esta docente y pedagoga era importante trabajar con todas estas obras clásicas pues el desarrollo de la literatura para niños ha estado ligado con la historia, la cultura y la pedagogía de los pueblos, y por lo tanto al ingresar a un

texto literario se ingresaba a un fragmento de todo un entramado cultural.



En los programas posteriores las referencias a ella desaparecen y los cuentos de hadas que pasan a ser trabajados son de forma casi exclusiva los de los Hermanos Grimm y Perrault que aunque temáticamente puedan vincularse son textos provenientes de recopilaciones vinculados con la literatura folklórica y no son textos de autor como en el caso de la autora.

A modo de cierre

Cada uno de los cuentos de la autora es de corte moralista y es posible ubicarlo dentro de lo que se denomina “literatura didáctica” por presentar sólo una lectura posible de sus historias. Si bien no se trata de literatura infantil, sus historias surgidas en los salones de Francia pronto ganaron la calle y muchos niños (aun antes de que se los considerara como tales) las disfrutaron. Puede no ser considerada una autora para el nivel inicial pero sin embargo su obra debe ser revisitada y pensada pues desde el estilo y las temáticas es tan importante como Perrault pero sin embargo para muchos es una desconocida. Tal vez el ser mujer y el haberse atrevido a

escribir fue un verdadero obstáculo y dos de las causas que la invisibilizaron.

Quien crea el nombre de “cuentos de hadas” es ella y ese hecho ya la transforma en un clásico al que es importante volver.

“CADA UNO DE LOS CUENTOS DE LA AUTORA ES DE CORTE MORALISTA Y ES POSIBLE UBICARLO DENTRO DE LO QUE SE DENOMINA “LITERATURA DIDÁCTICA” POR PRESENTAR SÓLO UNA LECTURA POSIBLE DE SUS HISTORIAS.”

Referencias bibliográficas

BRAVO VILLASANTE, C. (1971) *Historia de la Literatura Infantil Europea*, Madrid: Doncel.

CAPIZZANO DE CAPALBO, B. (1982) “Iniciación Literaria” en: *Enciclopedia práctica preescolar: El niño y los medios de expresión*. Tomo 1. Buenos Aires, Editorial Latina.

ELÍADE, M. (1968) *Mito y realidad*. Madrid, Guadarrama.

HURLIMANN, B. (1968) *Tres siglos de Literatura Infantil Europea*, Barcelona: Editorial Juventud.

REISZ DE RIVAROLA, S. (1989) *Teoría y análisis del texto literario*, Buenos Aires: Hachette.

Marcelo Bianchi Bustos es Especialista Superior en Literatura Infantil y Juvenil (Instituto SUMMA – Fundación Sallottiana), Doctorando en Educación (UNTREF / UNLA / UNSAM), Licenciado en Enseñanza de la Lengua y la Comunicación (Universidad CAECE), Especialista en Investigación Educativa (Universidad Nacional del Comahue), Especialista en Educación (Universidad de San Andrés), Especialista en Educación de Adolescentes y Adultos (Instituto de la Unión Docentes Argentinos), Experto Universitario en Implementación de Proyectos de Lectura (UTN). Fue Becario del Fondo Nacional de las Artes. Se desempeña como Profesor de Literatura para Niños en el Instituto Superior del Profesorado en Educación Inicial Sara C. de Eccleston y como Prof. Asociado del Departamento de Literatura de la Universidad Argentina J. F. Kennedy, a cargo de la cátedra de Semiología. Miembro del Comité de Doctorado de la Universidad de Palermo.

■ EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL | DERECHOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS | CONFIANZA

YO NO TOCO. ÉL NO TOCA. NOSOTRXS NO TOCAMOS...O EL DESAFÍO DE CONJUGAR OTROS MODOS³⁷

●●● POR: LILIANA MALTZ

*Desarrollaré mi preocupación sobre el miedo al contacto y al
cambiado de niños y niñas por parte de muchos docentes en
las Instituciones de Nivel Inicial, por temor a ser acusados/as*

³⁷ Este artículo es parte de la conferencia realizada en el marco del Pre-congreso del ISPEI Sara C de Eccleston, el 4 de Noviembre de 2016. Algunas de las ideas las he trabajado en el artículo: “*Prohibido tocar...Prohibido*” publicado en Novedades Educativas N° 287 Año 26 y en el capítulo “*De “había una vez una caricia” a una apuesta a la ternura*”, del libro La educación Sexual Integral. Propuestas para seguir aprendiendo en el Nivel Inicial. Ed Homo Sapiens de próxima edición.

de abuso. Dicha preocupación surgió en el marco de las clases de ESI que dictaba en espacios de formación docente, entre ellos, en esta querida casa, el ISPEI “Sara C. de Eccleston”. Luego me sorprendí al relevar que también sucedía en instituciones de diferentes provincias del país.

Reconozco que es un tema complejo, de múltiples lecturas y miradas, priorizo algunas, sin descartar otras posibles. Cabe aclarar que de ninguna manera intento banalizar la gravedad del abuso sexual infantil, al contrario, destaco el valor y la necesidad imperiosa de su denuncia así como la importancia de su visibilización e intervención cada vez que ocurre.

En éste, como en otros temas, destaco el valor de detenerse a pensar y dejar los automatismos de lado. Como planteaba Ignacio Lewkowicz, “yo pienso cuando no sé”, es decir, cuando dejo de repetir lo que aprendí alguna vez, lo que me dijeron hace tiempo y sin cuestionar, comienzo a “pensar”, a desnaturalizar lo ya sabido y a generar nuevos interrogantes.

Ojalá que al finalizar la lectura de este escrito queden flotando más preguntas que respuestas. En una época en la que prevalecen soluciones rápidas y “mágicas” para todo, las preguntas cobran un gran valor.

Un gran filósofo, Deleuze planteaba que *todo problema tiene la solución que merece en función de la forma en que se plantea*. Un “verdadero” problema surge si pensamos “por fuera”, “en los bordes” de lo que veníamos pensando hasta ahora, si nos preguntamos e implicamos por lo que sucede, si miramos lo que pasa en forma de signo, más allá de lo que “vemos”. Si habilita nuevas percepciones, nuevas maneras de sentir diferentes de las habituales.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Un obstáculo se transforma en problema cuando somos capaces de leer en él una posibilidad, algo que nos conmueva, nos afecte, nos implique, que nos ponga en acción para hacernos cargo y dejar de considerar que el problema es solo del otro. Para tomar nuevas decisiones.

En esta situación podría ser reinventar nuevos modos de conectarnos, buscar otras formas de vincularnos y considerar qué podemos hacer juntos/as frente a este temor. Hacernos responsables. "Arremangarnos" y meternos en la cancha.

La invitación, entonces, es poder pensar esto que pasa, que **nos** pasa desde múltiples lugares. Compartir las preguntas: ¿cómo salir de nuestro blindaje de vidas? Cómo estar juntos, hoy, en las instituciones...en la vida? Preguntas de época que no necesitábamos hacer tiempo atrás pero que hoy se vuelven urgentes y necesarias dada la gran fragmentación de nuestros lazos sociales.

Reproduzco breves diálogos que he repetido varias veces a lo largo de estos años.

Una docente-alumna en mis clases comenta:

"Como no se puede tocar a los chicos, entonces no les hago upa y..."

La detengo y pregunto *"¿no se los puede tocar?"*

-Si claro, viste que por una reglamentación..."

-Qué reglamentación? -Pregunto ya en otro tono-

-Una que dice que no se puede..."

-La conocés? la leíste?- interrogó

-No, pero me dijeron"..."

Y así empieza a desarmarse una idea que viene dada y la "compramos" sin cuestionar.

En esta línea, no hace mucho tiempo, una profesora de educación física me informa que en los profesorados de E.F. ya les advierten a los/as futuros/as docentes sobre "el peligro de enseñar el rol" en el nivel inicial, dado que tienen que tocar a los/as niños/as, por lo cual sugieren no enseñarlo. Es decir, se cercena el derecho a la educación, a recibir un contenido por el "miedo ambiente", término al que refiere Gabriel Brenner.

Podemos considerar que este temor a ser acusados/as de abuso, es la punta de un iceberg y se vincula con una cuestión más compleja como es la relación familia-escuela.

Isabelino Siede en su libro *Casa y Jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*³⁸ y en la conferencia que dio en el Eccleston el 5 de abril de 2016, nombra y explica cinco tensiones en esta relación: en torno a la autoridad, la comunicación, la legalidad, la cooperación y la confianza³⁹. Es esta última tensión la que prevalece en este conflicto, si bien las otras también están presentes, como iremos viendo.

Muy sintéticamente, y en relación a la confianza, podemos diferenciar lo que ocurría tiempo atrás cuando solo por portar el “delantal docente” las familias confiaban en nosotros/as. Venían juntos “uniforme y autoridad, legitimidad y confianza”, todo en un mismo “combo” y al revés, nosotros confiábamos en las familias de nuestros y nuestras estudiantes, solo por ser las madres o los padres de ellos.

La confianza pre-existía al rol. ¿Por qué? Entre múltiples motivos, podemos decir que éramos sujetos “previsibles” marcados a fuego por la misma ley que definía claramente lo

se podía y lo que no....En la posmodernidad, la figura de la ley, ya no tiene el peso de “marcarnos a fuego”. No sabemos cómo puede reaccionar el otro, devenimos sujetos imprevisibles: estudiantes, familias, docentes. Esta imprevisibilidad genera miedo.

Hoy tenemos que dar cuenta de que somos “confiables” no por la autoridad transferida por el Estado, sino por lo que hacemos (o no hacemos) cada día. Y remarco cada día porque la confianza no se sostiene en el tiempo. Necesitamos trabajar en pos de ella diariamente.

Nuestro punto de partida hoy es el desencuentro y la desconfianza, en esto incide el peso del mercado que profundiza la competencia y la fragilidad de los lazos. El otro es “mi enemigo”, es una limitación para la concreción de mis deseos individuales con el que debo competir y de quien debo desconfiar. Ese miedo al otro, se nos incorpora en el cuerpo como sensación permanente (al menos, así ocurre en las grandes ciudades).

Por otra parte, cabe destacar el peso de los medios en la espectacularización de la vida. Si se difunde en los medios la sospecha de un docente “abusador”, todos los docentes (especialmente varones) son cubiertos bajo ese mismo manto de desconfianza y es muy poco probable que se difunda la noticia (porque “no es noticia”) si se llegara a confirmar que es inocente. Frente a esta situación y al temor que nos genera, mejor “no tocamos-no cambiamos-no hacemos upa-no abrazamos-no mimamos. No, no, no.”

Y nos calma la idea de que cumpliendo con protocolos y labrando actas vamos a estar seguros. Así, de a poco se va judicializando la vida en las escuelas. Fenómeno directamente proporcional a la falta de confianza.

³⁸ Siede, Isabelino (2015) *Casa y Jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*. Ed. Homo Sapiens. Bs.As.

³⁹ Se sugiere ampliar información con la lectura del capítulo 3 del libro: *Tensiones actuales entre familias y jardines*

ASÍ, DE A POCO SE VA JUDICIALIZANDO LA VIDA EN LAS ESCUELAS. FENÓMENO DIRECTAMENTE PROPORCIONAL A LA FALTA DE CONFIANZA.

Comparto algunos testimonios:

- 1) *"A mi hermana, que tiene dos hijos, la llamaron del jardín. Estaba en ese momento en la calle, con mi otro sobrino y no escuchó el celular. Cuando fue buscar a la hija, de 3 años, le avisaron que se había hecho caca y la dejaron sucia, afuera de la sala, toda la mañana. Encima, mi sobrina, tiene problemas con el control de esfínteres".*
- 2) *"Mientras tomaba un café con una amiga, suena el celular. Mi amiga tuvo que convencer a su hija de 5 años, que permitiera que su abuela le pusiera un supositorio, por indicación médica. La nena no dejaba que su abuela la tocara porque en el jardín le enseñaron que nadie la toque".*

3) *"Vino una mamá a verme preocupada porque su hijo le dijo que "la seño me hace mimos en el cole", le tuve que explicar que en el horario del descanso les masajeaba la espalda"...Ahora no sé si seguir haciéndolo"... (docente de Sala de 3).*

4) *"Como practicante no me dejaban cambiar a los chicos, un nene me pidió que le ponga otra ropa porque se hizo pis... Desde la conducción me dijeron que podía pero que tenían que estar presentes dos testigos. Yo me pregunto qué pasa, entonces, con la construcción de la intimidad..."*

Los/as invito a conectarse con las sensaciones que los mismos nos generan y tenerlas presentes a la hora de tomar decisiones.

¿Por qué cambiarlos/as?

Fuimos compartiendo algunos de los motivos por los cuales no se los/as cambia. Pensemos, algunos por los cuales el cambiar tocar, abrazar.... devienen indispensables.

Escuchemos a Daniels Calmels, que en el Libro "Infancias del cuerpo" plantea lo siguiente:

"El cuerpo no nos es dado, el cuerpo que nos diferencia de los otros, que es un distintivo, o sea una insignia de nuestra identidad se construye único y original en la relación corporal con los adultos que rodean al niño.

Entonces si aceptamos que el adulto participa activamente en la corporización del niño, también podemos decir que su ausencia es entendida como carencia y se transforma en una falta. La ausencia o el retaceo de la corporeidad del adulto produce en el niño una anemia corporal, un debilitamiento de

la expresividad gestual, de la mímica facial, de la actitud postural, de la capacidad para mirar, de escuchar, de contactar, de saborear, de oler, de producir una voz propia. El retaceo de la corporeidad crea una verdadera debilidad corporal"....

"En este sentido que le damos al cuerpo y a sus manifestaciones, ejercer la docencia, la asistencia o la crianza requiere siempre del cuerpo. No puedo trabajar, sin mirar, sin escuchar, sin oler, sin contactar, sin hablar, sin manifestarme a través de mi actitud postural, de mi rostro, de mi voz. Si esto pasara no estaría ahí por lo menos corporalmente. O sea que tengo también la posibilidad de evadirme corporalmente, de no mirar y solo ver, de no contactar y sólo tocar, de no escuchar y sólo oír, de hablar sin voz, de gustar sin sabor, de plantarme en una postura sin actitud, de exponer mi cara sin rostro, de moverme sin gestualidad. Mecanizado, rutinizado, anestesiado, sólo estaría en mis funciones orgánicas en un umbral bajísimo de corporeidad relacional.

Si el otro pasa a ser un objeto, si el niño es sometido a una rutina desafectivizada, me transformo en una máquina, y el

cuerpo no es una máquina, y menos una máquina perfecta, como nos quieren hacer creer. ⁴⁰

Ideas potentes: no es inocuo dejarlos de tocar o de abrazar. Generamos marcas en los cuerpos al tocarlos/as o dejarlos/as de tocar.

El cuerpo es una construcción y el vínculo con el otro es central en ese proceso. Como se plantea en la cita, el cuerpo se construye, único y original en la relación corporal con los adultos que rodean al niño/a Por eso es central este contacto.

Otro motivo:

Cabe destacar la importancia del acompañamiento del adulto en el proceso de control de esfínteres. Hemos aprendido cómo incide el modo de reacción de los adultos en el tránsito por la etapa anal, y la necesidad de priorizar los tiempos del niño/a en ese proceso.

Algunas instituciones comenzaron a poner como requisito de inscripción en salas de dos o tres años que los /as niños/as ya controlen esfínteres, para evitar cambiarlos/as. Las familias apuran así el proceso de sus hijos/as. Vemos como se priorizan las necesidades de los adultos por sobre la de los niños/as.

Asimismo, la construcción del pudor y la vergüenza son procesos que se dan en el marco de un vínculo y de una cultura en una época determinados. Les enseñamos a tener vergüenza si "se hacen

⁴⁰ Extractado del Libro "Infancias del cuerpo " Daniel Calmels: Ediciones Puerto Creativo 2009 BS AS, PP104-106.

encima” o si están sucios/as, para dejarlos/as, después, en ese estado, por ejemplo, hasta que algún familiar lo retire de la institución. Suena contradictorio, ¿verdad?

Finalmente, transitamos una época en la que cada vez más, los vínculos afectivos están mediatizados por los intercambios virtuales, en que expresamos los afectos a través de los emoticones del whatsapp. A este contexto, sumarle la retirada de los/as docentes del tacto, del abrazo, de la caricia... ¿no es demasiado? ¿Qué pasa con la posibilidad de sentir ternura, de conectarnos empáticamente con lo que le pasa al otro, de ponernos en su lugar? ¿Qué sucede cuando anteponemos como adultos responsables nuestra vulnerabilidad a la de los niños/as?

Todos los motivos mencionados aluden a lo subjetivo, al vínculo, al cuidado, a la construcción del cuerpo y de la sexualidad. Pero además, es fundamental reconocer que al no cambiarlos/as ni abrazarlos/as estamos vulnerando derechos. Y que existe un marco legal que nos acompaña.

La Ley Nacional 26.061, de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes, la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral, la Ley 114, de la CABA ,

entre otras, nos hablan de los derechos de los niños y niñas, entre ellos el derecho a la salud, a la dignidad, a la integridad, a ser oídos/as, respetados/as

Destaco algunos artículos de la Ley 114 que podrían estar siendo vulnerados al no cambiarlos/as.

TITULO II

PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTIAS

*Art. 10 — **Derecho a la Vida, Derecho a la Libertad, Dignidad, Identidad y Respeto.** Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la vida, a su disfrute y protección. Tienen derecho a la libertad, **a la dignidad**, a la identidad en todas sus dimensiones, y **al respeto** como personas sujetos titulares de todos los derechos, reconocidos en la Constitución Nacional, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, los Tratados Internacionales, otras normas nacionales y la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires.*

*Art. 15 — **Derecho a la integridad.** Las niñas, niños y adolescentes **tienen derecho a la integridad biopsicosocial, a la intimidad, a la privacidad**, a la autonomía de valores, ideas o creencias y a sus espacios y objetos personales.*

*Art. 18 — **Derecho a la Dignidad.** Es deber de la familia, la sociedad y el Gobierno de la Ciudad proteger la dignidad de niños, niñas y adolescentes **impidiendo que sean sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante, intimidatorio**, a prostitución, explotación sexual o a cualquier otra condición inhumana o degradante.*

*Art. 22 — **Derecho a la Salud.** Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la atención integral de su salud. Debe asegurarse su acceso gratuito, universal e igualitario, sobre la base de la solidaridad.*⁴¹

Por otra parte, la Guía de Orientación Educativa del Ministerio de Educación de la GCABA define al maltrato por negligencia como *“aquellas situaciones donde las necesidades físicas y/o emocionales de la niña, niño o adolescente no son cubiertas de manera temporal o permanente por ningún adulto responsable que cuente con los recursos psicofísicos, materiales y sociales para dicha función, generando un daño real o potencial en la niña, niño o adolescente. Debe considerarse que esta modalidad de maltrato se establece en un vínculo entre la niña, niño o adolescente y los adultos responsables **caracterizado por el desinterés, la desatención o la desafectivización de estos últimos, generando como resultado la omisión de dichas necesidades, redundando en una vulneración de derechos.***

*...Entendemos como **maltrato o negligencia emocional** aquel vínculo entre la niña, niño o adolescente y los adultos responsables de su cuidado **caracterizado por la falta de***

⁴¹ Las negritas son mías.

respuesta de estos últimos frente a las expresiones emocionales, intentos de acercamiento e interacción iniciados por la niña, niño o adolescente así como la falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de los adultos

En el texto Maltrato infantil, orientaciones para actuar desde la escuela del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación⁴², se define al **abandono** como aquella *situación en la cual las necesidades básicas del/la niño/a adolescente (alimentación, **higiene**, seguridad, atención médica, vestimenta, educación, esparcimiento, entre otras) no son atendidas adecuadamente por ningún adulto del grupo que convive con él por motivos diferente de la pobreza*

Incluso la Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la Vida Escolar, refuerza *que no existe legislación alguna que impida cumplir con el cuidado de los niños y las niñas en relación con el aseo y cambio de pañales o ropa cuando la situación lo requiera*⁴³

En el nuevo Diseño Curricular de Maternal, los Lineamientos de Educación Sexual Integral (ESI) de 45 días a 2 años refieren a la importancia del cambiado:

1. d- El cambiado de pañales y la Educación Sexual Integral.

⁴² Pág. 20. Maltrato infantil, Orientaciones para actuar desde la escuela del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

⁴³ Pág. 21 Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la Vida Escolar. N 2 M. de Educación .Presidencia de la Nación (2014).

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

El cambiado de pañales, tanto en el hogar como en el jardín maternal, es otra instancia de educación sexual integral: forma parte de la atención básica del niño a partir de su ingreso y termina cuando haya logrado el control de esfínteres (entre los 2 y 3 años aproximadamente, según la maduración del sistema nervioso de cada niño). Forma parte de las experiencias que vive el niño de ser cuidado y le permite percibir que es aceptado, respetado y valorado.

Podría seguir enumerando documentos, leyes y definiciones, pero, entiendo que éstos ya nos dan un marco legal más que suficiente y que da cuenta de que se vulneran derechos al rechazar el contacto. Al no cambiarlos/as.

De todos modos, reconozco que apelar a los mismos es necesario pero no suficiente para poder generar cambios. El miedo, lamentablemente a veces “puede más”.

Y entonces ¿qué?

“La posición ética no renuncia jamás a buscar en cada situación una posibilidad hasta entonces inadvertida, aunque sea ínfima. Lo ético radica entonces en movilizar todos los

recursos intelectuales, sensibles y técnicos para activarla” explica Silvia Duschatsky.

Si asumimos intervenir éticamente buscaremos en cada situación qué podemos hacer frente al “muro” de la desafectivización y retirada del cuerpo.

A modo de ejemplo, podemos compartir la preocupación que genera esta situación con las familias, ponerla en palabras. Compartir también la vulnerabilidad. Abandonar el blindaje y hacer “bluetooth” entre nosotros/as.

En vez de cerrar las puertas y crear diques, construir espacios para transitar juntos/as este problema.

Se puede convocar a las familias a pensar con ellas soluciones, reconociendo no tener las respuestas a este problema, pero con el deseo de pensarlas juntos/as. No es lo mismo tomar decisiones unilateralmente que generar espacios de encuentro en los cuales se puedan elaborar estrategias conjuntas poniendo a la necesidad de los/as pequeños/as en el centro. Ni más ni menos que eso. Ponerlos/as en el centro.

Algunas instituciones deciden junto con las familias que las mismas firmen autorizaciones para que las docentes se queden más tranquilas contando con un registro escrito que habilita el cambiar a sus hijos/as.

Otras los/as cambian siempre en presencia de otro/a docente o responsable de la institución. Pero los/as cambian.

La inclusión de la Educación Sexual Integral, además de ser obligatoria en todas las escuelas de todo el país y en todos los niveles a partir de la Ley 26150/2006 (Nación) y la Ley 2110/2006 (CABA) es una puerta de entrada sumamente valiosa para poder hablar con las familias de temas complejos

como el que compartimos. También de los proyectos, propuestas, criterios e intervenciones que los Jardines van a desarrollar en todo lo referido al cuerpo desde su concepción integral. Esto incluye el desarrollo de comportamientos de autoprotección, de cuidado y respeto por el propio cuerpo y el de los otros/as, pero también el poder disfrutar del mismo, fortalecer vínculos y afectos. Dar lugar a las emociones. Al despliegue de todos los sentidos. Al tacto y al contacto. A la circulación de las palabras.

La educación sexual integral nos ofrece un marco legal para trabajar el cuerpo y los vínculos: no solo para enseñar los peligros y repetir una y otra vez “que nadie te toque” sino para privilegiar al cuerpo como espacio de disfrute. Si solo repetimos los peligros, privilegiamos una mirada únicamente preventiva de la ESI y no integral.

Valorar, apreciar, promover el cuerpo como un espacio placentero y que por lo tanto, vale la pena cuidar y respetar. Y en este proceso son esenciales la caricia, el abrazo, el contacto, la expresión de los afectos, la mirada amorosa.

LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL NOS OFRECE UN MARCO LEGAL PARA TRABAJAR EL CUERPO Y LOS VÍNCULOS: NO SOLO PARA ENSEÑAR LOS PELIGROS Y REPETIR UNA Y OTRA VEZ “QUE NADIE TE TOQUE” SINO PARA PRIVILEGIAR AL CUERPO COMO ESPACIO DE DISFRUTE.

Lo importante, creo, es ir creando puentes entre los adultos e ir construyendo lazos de cuidado hacia los/as más pequeños/as, creando entornos en los que circule la ternura.

Ojalá podamos hundir el discurso del “no tocar” y animarnos a conjugar otros modos.

SI SOLO REPETIMOS LOS PELIGROS, PRIVILEGIAMOS UNA MIRADA ÚNICAMENTE PREVENTIVA DE LA ESI Y NO INTEGRAL.

Bibliografía

Aguirre, E.; Burkart, M.; Fernández, A.; Gaspari, A.; Haftel, C (2008) *La sexualidad y los niños. Ensayando intervenciones* Lugar Editorial. Bs. As.

Calmels, Daniel (2009) *Infancia del cuerpo*. Ed Puerto Creativo. Bs. As.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Calmels, Daniel (2013) *Fugas. El fin del cuerpo en los comienzos del milenio*. Ed Biblos/ El cuerpo propio. Bs. As

Lopez, María Emilia (2005) *Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín Maternal*. Revista Punto de Partida. Año 2N 18.Octubre 2005, Ed. del Sur. Bs.As.

Lopez, María Emilia (2005) *Trabajadoras/es de la caricia* Conferencia leída en el Encuentro Nacional de Educación Inicial “Justicia educativa para la primera infancia: su centralidad en la agenda política pedagógica”, destinado a los Coordinadores de Nivel Inicial de los Ministerios de Educación de las distintas provincias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 29 de noviembre de 2005. Bs. As.

Maltz, Liliana (2014) *Prohibido tocar...prohibido?* Novedades Educativas N 287 Año 26. Noviembre 2014. Ed. Noveduc. Bs.As.

Martinez, Marcela (2014) *Cómo vivir juntos. La pregunta de la escuela contemporánea*. Ed. Eduvim. Villa María, Córdoba.

Pini, Silvina, *Los Intocados*. Nota publicada en la revista La mujer de mi vida. Año 10 Número 66. Abril 2012 Bs.As.

Punta, Teresa (2013) *Señales de vida. Una bitácora de escuela*. Colección de Melón. Lugar Editorial. Bs.As.

Ulloa, Fernando (2003) *Escenarios de la ternura, resonancias en la educación maternal* CICLO DE CONFERENCIAS Proyecto Fortalecimiento de la Tarea Educativa en Instituciones Maternales. CePA (23 de Julio 2005).

Siede, Isabelino (2015) *Casa y Jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*. Ed. Homo Sapiens. Bs.As.

Zelmanovich, Perla (2003) *Contra el desamparo*. Artículo publicado en Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempo de crisis. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Liliana Maltz es licenciada en Ciencias de la Educación (U.B.A.), Psicóloga Social (E. P. Riviere), Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO) y Diplomada en Ciencias Sociales con Mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio – Educativas (FLACSO)

Se desempeña como capacitadora en espacios educativos y comunitarios. Fue Profesora en Institutos Terciarios de Formación Docente, y lo es en Postítulos y en Escuela de Maestros (Escuela de capacitación docente del GCABA). Asesora externa en instituciones educativas. Miembro del equipo directivo de Miradas: asesoramiento educativo para la Primera Infancia.



UNA VISITA AL MAR PATAGÓNICO ARGENTINO

UNA EXPERIENCIA CON RESIDENTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL “SARA C DE ECCLESTON” EN EL JARDÍN DE INFANCIA MITRE⁴⁴

●●● POR: VERÓNICA MARTÍNEZ y FERNANDA RAMÍREZ

La intención de este artículo es relatar una experiencia novedosa realizada en el marco de la residencia por un grupo de alumnas con el acompañamiento de la profesora del taller y una asesora. Se describe cómo se fue llevando a cabo el desarrollo de la unidad didáctica y los resultados alcanzados. Se enfatiza en la

⁴⁴ Agradecemos a la institución co-formadora de la residencia pedagógica Jardín de Infancia Mitre, en especial al equipo de conducción y docentes de sala de 4 años del Jardín de infancia Mitre: Prof. Marina Pessoa, Prof. Marina Delbene, Prof. Silvana Lurbe, Prof. Cecilia Román, Prof. Nadín Varela y a las alumnas que asumieron el desafío de llevar a cabo esta experiencia: Prof. Anabella Acevedo, Prof. Sol Parellada y Prof. Natalia Fernández.

importancia de la complementariedad de los roles de las profesoras coordinadoras y generalista para lograr un trabajo mancomunado, articulado y adecuado a la especificidad del nivel inicial.

¿Cómo surgió e inició esta propuesta?

La propuesta fue consensuada durante los primeros días del período de residencia entre docentes, alumnas residentes, profesora del campo de las prácticas y profesora asesora. Se acordó planificar la unidad didáctica “Los animales del mar argentino” para ser implementada en los tres grupos de las salas de 4 años. El desafío fue dar a conocer la fauna patagónica argentina, pensando una propuesta diferente, novedosa y significativa para los niños⁴⁵. Para iniciar la planificación de la unidad se realizó un recorte de los contenidos centrados en el área de la Península Valdés, provincia de Chubut, Argentina. Se propusieron tres escenarios de trabajo: los animales de la orilla y los acantilados de la región, aquellos de la franja superficial del mar y finalmente los animales de las zonas abisales y el fondo marino.

Se elaboró una unidad didáctica estableciendo los objetivos, contenidos, propuestas y distribución del tiempo en un cronograma de implementación. La primera propuesta tuvo como objetivo indagar los saberes previos de los niños al respecto. Si bien fueron pocos los que pudieron expresar sus saberes sobre el contexto elegido, este primer acercamiento fue muy motivador y generador de muchas inquietudes en cada uno de los grupos.

Las propuestas que siguieron permitieron a los niños acercarse a través de imágenes, videos y fotografías a la fauna de la costa de Chubut. Se puso especial énfasis en mostrar las playas de

⁴⁵ Por razones de corrección lingüística y de economía expresiva, en el texto nos referiremos a los colectivos mixtos a través del género gramatical masculino, sin intención discriminatoria alguna

arena y piedras, los acantilados, los pingüinos magallánicos caminado por la playa, los lobos marinos, las focas y los leones marinos. Se enseñó a los niños que la mayoría de los animales de la zona costera pasan parte del día en la playa pero también se meten en el mar a buscar alimento y conseguir pareja y que muchos de ellos son expertos buceadores y nadadores y considerablemente torpes en la tierra. Este comportamiento permitió enseñarles a los niños algunas adaptaciones que presentan los animales de esa región como la forma hidrodinámica del cuerpo, las extremidades posteriores transformadas en aletas, una gran capacidad pulmonar para poder bucear, entre otras.

Siguiendo en la misma línea de trabajo, los niños conocieron posteriormente a los animales marinos de la zona de la península Valdés. Además de tiburones y diversos peces, se interesaron en la ballena franca austral, los delfines y las orcas. Apreciaron sus formas, sus tamaños, la manera en que se alimentan, el tipo de alimento que frecuentemente obtienen y, en el caso de los mamíferos marinos como ballenas y delfines, nos detuvimos especialmente a enseñarles el comportamiento de amamantar y cuidar a las crías por parte de las madres.

El último nivel fue el fondo marino donde se mostraron a los niños los animales que allí habitan. Fue sorprendente cuando vieron que muchos de ellos viven anclados y no se mueven

como las esponjas, los corales y las anémonas. También sumaron a la experiencia de conocer otros invertebrados como las estrellas de mar, las medusas, los pulpos y los caracoles.

Los niños se mostraron muy interesados en todo el desarrollo de la unidad. Las familias también participaron a través de un pedido de información específica por parte de las residentes, a la que respondieron con mucho entusiasmo enviando fotos, confeccionando láminas y hasta una galería de imágenes mediante un power point.

¿Cómo enseñar el trabajo de los investigadores para estudiar la fauna marina?

El trabajo de la enseñanza de las características de la fauna marina estuvo acompañado por videos en donde se visualizaba el trabajo de los buzos fotografiando a los animales del mar. Se mostró a los niños el equipamiento que usan como los tanques de oxígeno, las antiparras, las patas de rana. Se enfatizó en la importancia de este oficio para fotografiar a los animales y las plantas marinas sin dañar el medio ambiente. Sumado a ello, una propuesta muy enriquecedora fue la organización de una visita de una informante, en este caso fue la profesora Verónica Martínez, asesora del proyecto y bióloga. Se trabajó previamente a través de un documental el papel central que tienen los investigadores (biólogos, oceanógrafos) en el conocimiento de la fauna marina, de su comportamiento, cuidado y protección. Se comunicó a los niños el día de la visita y se elaboraron preguntas para una entrevista con la informante. Los temas centrales abarcaban cómo trabajan los biólogos, cómo hacen para estudiar a los animales, qué tipo de herramientas utilizan entre otras inquietudes. El día de la visita los niños estaban ansiosos. En la sala había una cartelera con las preguntas de la entrevista que habían pensado entre todos y las residentes las iban leyendo. Además hubo espacio para preguntas espontáneas que iban surgiendo. Algunas de las preguntas fueron:

¿Cómo hacen para ver y estudiar a los animales? ¿Es cierto que los tiburones se comen a la gente? ¿Existen las sirenas? Los biólogos, ¿cómo llegan hasta Puerto Madryn?

Se realizó una ronda de preguntas y respuestas y también observaron fotos de investigadores observando ballenas. El objetivo principal de la visita de la informante fue que los niños conocieran el trabajo de los biólogos. Además se llevaron corales para que los niños observen con detalle, haciéndolos circular sobre unas bandejas y se presentaron los binoculares. Se mostraron fotos de biólogos realizando su trabajo en pequeñas embarcaciones acercándose a las ballenas en Puerto Madryn y en Puerto Pirámides. La actividad incluyó además la posibilidad de que los niños utilizaran los prismáticos y se familiaricen con su uso. Esta experiencia resultó sumamente novedosa ya que la mayoría de los niños no los conocían ni los habían utilizado pero mostraron un gran entusiasmo por hacerlo. Si bien los prismáticos son herramientas que no brindan la posibilidad de que los niños de 4 o 5 años los puedan manipular solos, su uso con el andamiaje pertinente, permitió crear un ambiente divertido, aportó funciones de estimulación visual, favoreció la curiosidad y los niños pudieron incorporar las pautas para su uso.

¿Cuáles fueron las propuestas de juego?

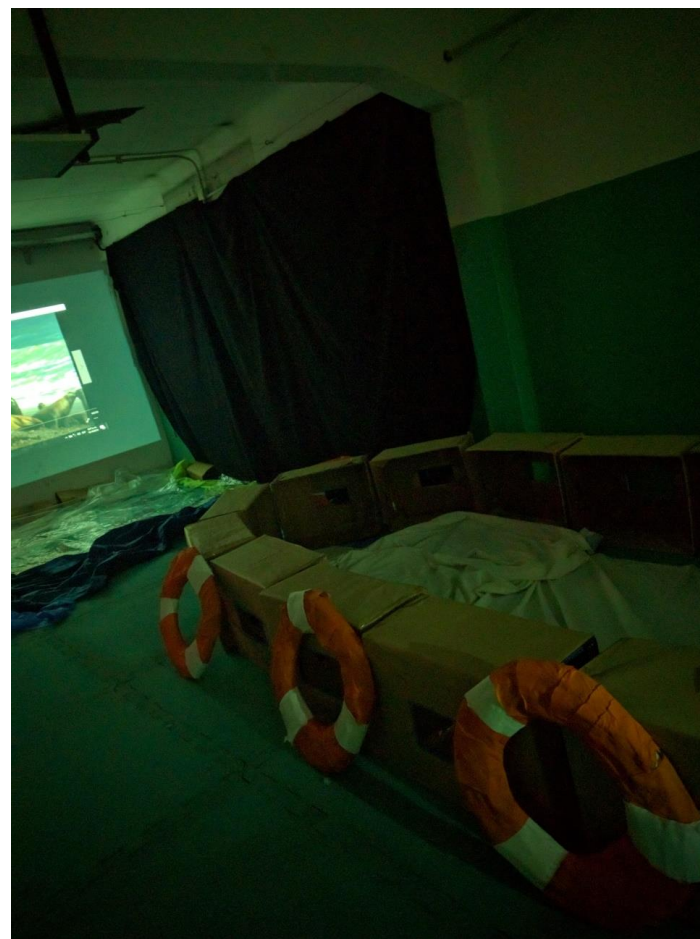
Se armaron tres propuestas lúdicas. La primera de ellas tuvo como objetivo que los niños se apropien del conocimiento sobre el trabajo de los biólogos. Luego de la visita de la profesora Verónica Martínez a la sala, en calidad de informante, se les propuso a los niños jugar a ser investigadores y hacer un reconocimiento de los animales de la playa de Puerto Madryn. Las residentes armaron botes con varias cajas de cartón, salvavidas y decoraron el salón de usos múltiples del jardín con arena, acantilados hecho con cajas en altura, caparazones reales de caracoles y cangrejos y en una de las paredes se proyectaron imágenes de la Península Valdés editado con el sonido de la costa marítima de esa región. Antes de entrar al escenario lúdico, los niños se prepararon para hacer el avistaje de la fauna marina con gorros para sol, binoculares hechos por ellos junto con las residentes, chalecos tipo salvavidas, filtro solar y tenían sus entradas para subir al bote para emprender la aventura. Cuando ingresaron al espacio todo fue mágico. Se habían transportado a Puerto Madryn y subían a los botes mirando con sus prismáticos e iban describiendo a los animales que aparecían en el documental. Así reconocieron lobos marinos, focas, leones marinos, pingüinos, albatros y otras aves marinas. Algunos niños bajaron de los botes en búsqueda de caracoles en la arena, mejillones, almejas y otros animales que se encontraban en la playa, demostrando un amplio reconocimiento de los mismos.



Viajando en bote



Fotografiando



Bote



Escenario 1



Escenario 2



Costa del mar argentino

La segunda actividad consistió en jugar a ser buzos. Las residentes prepararon un escenario en un espacio del jardín simulando el fondo marino. Habían colgado medusas a la altura de los niños, peces a diferentes alturas, había tiburones y rayas, y en el “fondo” marino había corales, esponjas, pulpos y estrellas de mar. El espacio tenía una luz muy tenue y se proyectaba un

documental con el fondo del Mar Argentino. El sonido de la filmación otorgó la ambientación perfecta.

Las residentes habían confeccionado previamente con los niños en un período de trabajo-juego algunos materiales; entre ellos los tanques de oxígeno hechos con botellas plásticas y sogas para que se los pudieran colgar, patas de ranas y antiparras. Hicieron una fila antes de ingresar al espacio lúdico y una vez que ingresaron se les propuso explorar el fondo marino. Las intervenciones de las residentes junto con los comentarios de los niños permitieron una exploración completa del fondo del mar. Reconocieron a todos los animales y, sumado a ello, los niños precisaban las diferentes áreas en las que viven los animales: superficiales, zona media y fondo marino. La selección de imágenes y el sonido del fondo del mar fueron fundamentales para que la propuesta fuera impactante.

Un último juego consistió en reproducir los dos escenarios ya vivenciados e integrarlos dentro de la escena dramática. De esta manera los niños pudieron elegir entre subir al barco y observar las especies que habitan en la costa o colocarse el equipo pertinente y sumergirse al fondo marino.



Avistaje desde el barco 1



Avistaje desde el barco 2



Buceando



Tanques de buceo

¿Cómo se sistematizó la información buscada? ¿Cómo se comunicó lo realizado en la unidad didáctica?

Una actividad de sistematización muy significativa fue la confección de un papel grande en el que se reconocía a los animales de las orillas, costas, playas y acantilados. También aprendieron que muchos de ellos son animales de transición entre escenarios acuáticos y terrestres como es el caso de los pingüinos, lobos marinos, focas y leones marinos a los cuales los ubicaron en la zona costera y en la plataforma marina.



Cartelera de sistematización

La propuesta se completó con una actividad de concientización acerca de la importancia de no contaminar el agua ya que de ella dependen todas las especies de nuestro mar argentino. Para ello se utilizaron recipientes de plástico transparente y se mostraron los cambios en la coloración y transparencia del agua cuando se le agregaba aceite o pintura. En otra situación se agregaron bolsas de nylon en recipientes los niños señalaron que éstas

daban la apariencia de medusas por lo cual muchos animales "confundidos" las podrían ingerir.

Para la etapa de comunicación del proyecto se realizó un folleto con las fotos de las actividades y epígrafes que realizaron durante el desarrollo de la unidad didáctica y se envió a las familias.

Reflexiones: La tarea como profesoras en esta experiencia

Se inició esta experiencia como una articulación entre el Campo de la Formación Específica y el Campo de la Formación de las Prácticas Profesionales, más específicamente entre el espacio curricular "Conocer el ambiente en la educación inicial" y la residencia pedagógica.

Esta experiencia compartida en el acompañamiento y andamiaje en la instancia de residencia, ha proporcionado una valiosa experiencia de crecimiento profesional ya que requirió de una construcción conjunta en la que se reelaboraron conocimientos, ideas, dudas y propuestas.

Durante todas las etapas del proyecto, desde su anticipación hasta su implementación y evaluación, fue necesario una fluida comunicación e intercambio para poder complementarse entre profesoras y alumnas. La mirada de la profesora asesora permitió un profundo conocimiento sobre la especificidad del contexto seleccionado y qué se iba a enseñar, ofreciendo saberes científicamente validados y muy novedosos para los niños. La tarea de la docente de práctica presentó como un irrenunciable acompañar a las alumnas en su elaboración e implementación desde la didáctica específica del nivel inicial.

A modo de reflexiones finales, se rescata la significatividad e importancia de la tarea compartida y el enriquecimiento para todos los que participaron en este proyecto: instituciones, familias, niñas, residentes, docentes y profesores.

Fernanda Ramírez es Lic. en Educación (Universidad Nacional de Quilmes). Prof. de Educación Preescolar ISPEI Sara C. de Eccleston. Fue docente en salas de nivel inicial en jardines del GCBA. Es autora y co-autora de diversos artículos para la primera infancia. Actualmente se desempeña como capacitadora en distintos ámbitos privados y públicos, profesora en Institutos de formación Docente de Nivel Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: ramirezfernanda98@gmail.com

Verónica Martínez es Lic. y Profesora en Ciencias Biológicas. Fac. de Ciencias Exactas y Naturales (UBA). Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Fue investigadora en la Universidad Favaloro, becaria del CONICET, docente de la UBA y de varias universidades privadas y actualmente se desempeña como profesora en Institutos de formación Docente de Nivel Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: vero_martinezgalan@hotmail.com.ar

Anexo temático

The background image shows a museum exhibit with various artifacts on shelves, including a typewriter and framed photographs. A semi-transparent red rectangular overlay covers the middle portion of the image, serving as a background for the title text.

EDUCACION INICIAL | ANEXO TEMATICO

BIBLIOGRAFÍA SOBRE LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS (LIBROS, REVISTAS Y VÍDEOS)

●●● POR: MÓNICA MALDONADO

“Entre la reproducción y la creación: el arte como herramienta para transformar y transformarnos”

Autora: M^a Pilar Rey Valeiras

Palabras claves: EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS - LORIS MALAGUZZI - JARDÍN MATERNAL

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Soto, Claudia y otros (2016). Experiencias estéticas en los primeros años: reflexiones y propuestas de enseñanza. Buenos Aires: Paidós
- Harf, Ruth y otros (2005). Dirección y organización de instituciones para niños pequeños. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Moreau de Linares, Lucía; Brandt, Ema (1999). En el jardín maternal: una visión desde la plástica. Buenos Aires: Tiempos.

“Bebés en acción. El valor de las propuestas de motricidad libre”

Autora: M^a Cintia Bernhardt

Palabras claves: EMMI PIKLER - DESARROLLO - MOTRICIDAD - INTERVENCIÓN

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Chokler, Myrtha Hebe (1994). Los organizadores del desarrollo psicomotor: del mecanismo a la psicomotricidad operativa.
- Pikler, Emmi (1985). Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global. Madrid: Narcea.
- Calmels, Daniel (2001). Del sostén a la transgresión: el cuerpo en la crianza. Buenos Aires: Novedades Educativas.

“Las huellas que dejamos... participación, encuentro y creación en los espacios de formación de nivel inicial”

Autoras: Verónica Silva y Dana Teper

Palabras claves: CUERPO - EMOCIONES - EDUCACIÓN

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Sanchidrian, Carmen (2010). Historia y perspectiva actual de la educación inicial. Barcelona: Grao

EDUCACION INICIAL | ANEXO TEMATICO

- Mayol Lasalle, Mercedes (2009). Grandes temas para los más pequeños: acerca de la complejidad de la educación en los primeros años. Buenos Aires: Puerto creativo.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2015). La casa de los mil espejos: y otros relatos sobre la educación inicial. Buenos Aires: Homo Sapiens.

"Madame D'Aulnoy y su mundo de hadas"

Autor: Marcelo Bianchi Bustos

Palabras claves: LITERATURA INFANTIL - CUENTOS DE HADAS

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Schultz de Mantovani, Fryda (1974). Sobre las hadas: ensayo de literatura infantil. Buenos Aires: Nova
- Bettelheim, Bruno (1984). Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona: Crítica.
- Devetach, Laura (2009). La construcción del camino lector. Buenos Aires: Comunicarte.

"Yo no toco. Él no toca. Nosotrxs no tocamos...O el desafío de conjugar otros modos"

Autora: Liliana Maltz

Palabras claves: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL - DERECHOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS - CONFIANZA

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Waidler, Liliana (2015). Proyectos para la educación sexual integral: conocimiento y cuidado del cuerpo. El respeto a la diversidad y la intimidad. Educación en valores para una sana convivencia. 98. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Valdez, Daniel (2017). La educación sexual integral (ESI) en el nivel inicial: propuestas para seguir aprendiendo. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Román, Cecilia (2016). La educación sexual integral en la educación infantil. Montevideo: Camus.

SITIOS DE INTERNET RELACIONADOS
CON LAS TEMÁTICAS ABORDADAS POR
LOS ARTÍCULOS EN ESTE NÚMERO DE
LA REVISTA

●●● POR: ANA MARIA ROLANDI

*“Entre la reproducción y la creación: el arte como
herramienta para transformar y transformarnos”*

<http://www.redsolare.com/new2/hoyuelos.pdf>

Este artículo contiene fragmentos de una entrevista realizada por Novedades Educativas al Dr. Alfredo Hoyuelos, quien da su testimonio acerca de las Escuelas Reggio Emilia y la Pedagogía de Loris Malaguzzi.

<http://www.eligeeducar.cl/loris-malaguzzi-la-historia-lo-llevo-fundar-reggio-emilia>

Artículo escrito por Claudia Londoño, en Octubre de 2017 y denominado *“Loris Malaguzzi: la historia que lo llevó a fundar Reggio Emilia”*. Ha sido publicado en una Página Web chilena perteneciente a una organización sin fines de lucro nacida el año 2009, denominada “Elige educar”, que intenta posicionar en el debate público la importancia crítica que los profesores tienen a la hora de posibilitar el desarrollo a todos los niños y niñas.

<http://www.revistadones.com.ar/single-post/2017/03/25/%E2%80%9CEI-arte-en-la-sala-de-2-a%C3%B1os%E2%80%9D>

Experiencia escrita por Laura Peruzzetto y publicada en marzo de 2017 por la Revista digital “Dones. Primera infancia”. La experiencia fue realizada en el 2016 en la sala de 2 años del Jardín Maternal Nº 5 D.E 20, situado en la villa 15, conocida como “Ciudad Oculta” de la Ciudad de Buenos Aires. Este proyecto surge de pensar un recorrido por diversas obras de artistas plásticos reconocidos, para que niños y niñas puedan abordar diversos contenidos a través del arte, como ser la expresión, la comunicación y las relaciones personales.

“Bebés en acción. El valor de las propuestas de motricidad libre”

<http://www.aipl.org>

Página Web del Instituto Pikler.

<http://pikler.blogspot.com.ar/>

Blog en el que puede leer información acerca la doctora Pikler y sus ideas pedagógicas.

<http://www.crianzanatural.com/art/art125.html>

Artículo publicado en Septiembre de 2009 por Cecilia Galli Guevara en la Página Web “Crianza natural”.

“Las huellas que dejamos... participación, encuentro y creación en los espacios de formación de nivel inicial”

<http://www.itson.mx/Pruebas/SC/Documents/danzaparatensis.pdf>

Este artículo es una reactualización de la ponencia: «Expresión Corporal en el nivel inicial: una mirada desde la formación docente» presentada en el I Congreso Nacional de Educación Artística. Tandil, mayo de 1998, Aula Magna U.N.C.P.B.A, organizado por la Escuela Superior de Teatro de la U.N.C.P.B.A. También forma parte de los avances del Proyecto de Investigación denominado: «Infancia, Educación, y Docencia: perspectivas y tendencias actuales» (SeC. y T U.N.C.P.B.A., septiembre de 2001).

<http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/133>

Este artículo, publicado en la revista digital “Horizontes pedagógicos”, describe el proceso metodológico que se ha llevado en la investigación titulada “La expresión corporal en la formación de maestros: estudio de los programas de educación inicial en Universidades de Bogotá” desde dos abordajes: los avatares de la investigación y la dinámica de una investigación formativa. Esta investigación tiene como propósito indagar las orientaciones, enfoques y perspectivas de la expresión corporal desde el análisis y

descripción de los planes de estudio y currículos de los programas de educación inicial en Universidades de Bogotá. La metodología se basó en un análisis de contenido desde tres categorías: 1. Marco teórico conceptual del programa, 2. Áreas o campos de formación y 3. Enfoques pedagógicos y metodológicos. Los resultados se describen a partir de los procesos metodológicos y alcances de estas tres categorías.

“Madame D’Aulnoy y su mundo de hadas”

<http://www.mujeresenlahistoria.com/2011/07/habia-una-vez-madame-daulnoy-1651-1705.html>

Biografía de Madame D’Aulnoy publicada en la Página Web “Mujeres de la Historia”.

http://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/12/141223_vert_cul_origen_cuentos_hadas_finde

Artículo publicado por la BBC en diciembre de 2014 denominado “¿De dónde vienen los cuentos de hadas?”.

<https://bibliotecadeloscuentos.wordpress.com/>

Biblioteca de cuentos de hadas.

<http://www.cuentoscortos.com/busqueda-hadas>

Listado y sinopsis de cuentos de hadas publicados por la Página Web “Cuentos cortos.com”. Acompaña la sinopsis los valores que se destacan en el relato de referencia y una sugerencia de la edad de los destinatarios.

EDUCACION INICIAL | ANEXO TEMATICO

"Yo no toco. Él no toca. Nosotrxs no tocamos...O el desafío de conjugar otros modos"

http://www.me.gov.ar/me_prog/esi.html

Descripción del Programa de Educación Sexual Integral elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación. Referencias y links a materiales, cuadernos y láminas destinados a los diferentes niveles educativos: Nivel inicial, Nivel primario, Nivel secundario y Formación docente.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

Información legislativa correspondiente al Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley 26.150.

http://www.unfpa.org.ar/sitio/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=123

Publicación de UNFPA Argentina sobre la Educación Sexual Integral. Se incluyen publicaciones relacionadas para descargar.



CONVOCATORIA

EDUCACION INICIAL | CONVOCATORIA

CONVOCATORIA A LA REVISTA

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

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

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

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

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

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

Las “Orientaciones para autores” que se presentan a continuación también aparecen publicadas en el link del sitio del ISPEI Eccleston (<http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar>).

Los artículos deben ser enviados a revistaeccleston@yahoo.com.ar

ORIENTACIONES A LOS AUTORES

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

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

Deben ser inéditos.

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

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

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

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

EDUCACION INICIAL | CONVOCATORIA

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.

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

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