

Formación Docente para la Educación Infantil



Temas de Educación Infantil

Índice

Editorial

Elvira Pastorino-Rosa Violante-Delia Azzerboni

Página 4

Artículos:

Centros Infantiles en zonas de vulnerabilidad social. Un proyecto en marcha.

Raquel Giménez

Página 6

La orientación en recursos informáticos y Educación Inicial: Una experiencia de formación docente en TICs en el marco del ISPEI "Sara C. de Eccleston"

Edith Weinstein y Ana María Rolandi

Página 22

La geometría en el Jardín de Infantes: En búsqueda de su sentido

Susana María Pacheco y María Inés García Asorey

Página 33

Entrevista a Iris Rivera

Graciela Perriconi

Página 52

Reseña del libro: La sexualidad y los niños. Ensayando intervenciones

Alicia Marta Dellepiane

Página 62

Relato de Experiencias:

Escuchar leyendas argentinas en la sala de tres

Natalia Cabrera y Camila Hirsch Romerstein

Página 66

Los niños como espectadores del Arte

Bibiana Andrea Bren

Página 72

Entre Paisajes y Esculturas

Andreína Valeria Caracciolo y Virginia Laura Fernández

Página 76

Bibliografía sobre el tema (Libros, Revistas y Vídeos)

Alicia Silva

Página 86

Sitios de Internet relacionados con las temáticas abordadas en este número de la Revista

Ana María Rolandi

Página 91

Convocatoria al próximo número

Página 93

Orientaciones a los autores

Página 94

Editorial

Por Elvira Pastorino-Rosa Violante-Delia Azzerboni

El campo teórico de la Educación Infantil, la Formación Docente y las Prácticas Educativas desarrolladas con niños de 45 días a 5 años se enriquece, amplía y desarrolla reuniendo reflexiones, teorizaciones, relatos, preguntas, investigaciones, comentarios, preocupaciones de docentes, investigadores y profesionales de la educación que ofrecen aportes generando **una "conversación" entre muchos en un espacio para todos**. La Revista e-Eccleston se propone contribuir al intercambio y socialización entre los diversos participantes: autores, protagonistas y lectores. En este número ofrecemos:

- Experiencias de Formación Docente en áreas que reclaman su presencia en las salas del Nivel Inicial como es el caso de las TICs ofreciendo una argumentación que abre y enriquece los debates actuales: ¿Qué se entiende por alfabetizaciones múltiples? ¿Por qué incluir Recursos Informáticos en la Formación de Docentes de Nivel Inicial? A. Rolandi y E. Weinstein desarrollan algunas respuestas y presentan las características de las propuestas en marcha.
- "La escuela de los sábados" es una realidad que sucede en los Centros Infantiles que funcionan en zonas de vulnerabilidad social. Constituye un proyecto en desarrollo, una apuesta a la posibilidad de ofrecer propuestas educativas para los niños menores de 6 años. R. Giménez desarrolla claros planteos teóricos que sostienen la importancia de hacer real el derecho a la educación de todos los niños, que tiene anclaje en prácticas educativas reales y posibles.
- Experiencias que relatan primeras aproximaciones a la enseñanza de la geometría en el Nivel Inicial (campo poco explorado) incluyendo algunos recorridos didácticos posibles para debatir y analizar como así también algunas hipótesis sobre el lugar que le otorgan los docentes como contenidos a enseñar en el relato de nuestras colegas de Bariloche S. Pacheco y M. I. García Asorey.
- Experiencias que profundizan caminos conocidos como lo es la Enseñanza del Lenguaje Plástico-Visual en el Nivel Inicial relatando el abordaje de algunos ejes: "Entre Paisajes y

Esculturas" por A. Caracciolo y V. Fernández y "Los niños como espectadores de arte" por B. Bren.

- Experiencias que proponen incluir las leyendas como parte del repertorio de la Literatura y como punto de partida para la indagación de la vida de nuestros aborígenes en las salas de 3 años en el relato de N. Cabrera y C. Hirsch.
- "La Sexualidad y los niños. Ensayando intervenciones" resulta una temática de interés para los formadores de docentes y para los docentes del Nivel Inicial. Ofrecemos en esta revista la presentación del texto que escribe A. Dellepiane, invitándonos a su lectura.
- La voz en primera persona del sentir y del hacer de una escritora, Iris Rivera, llevada por espacios y temas variados y apasionantes a través de las preguntas de la entrevistadora Graciela Perriconi.

Nuevas alfabetizaciones, Artes visuales, Literatura, Geometría, diversos campos del conocimientos abordados desde la singularidad que reclama la Educación Infantil y desde las particularidades de la Formación de Docentes para la Educación Infantil, ejes que caracterizan la presente revista.

Centros Infantiles en zonas de vulnerabilidad social. Un proyecto en marcha.

Por Raquel Giménez

El proyecto Centros Infantiles fue una de las instancias educativas generadas desde la Dirección del Área de Educación Inicial organismo del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2002 hasta fines del 2007.

En la actual gestión iniciada el 10 de diciembre del 2007 formamos parte de la Coordinación de Inclusión Escolar que depende de la Subsecretaría de Inclusión Escolar recientemente creada.

En esta primera etapa que transcurrió estamos generando espacios de encuentro con los Proyectos Club de chicos y Club de jóvenes con el fin de poder revisar críticamente los proyectos, para encontrar lo común y lo que nos diferencia. Sustentado en el ánimo de que es posible construir con otros, recuperando lo genuino de la propuesta elaborada a partir de la experiencia de sábado a sábado, sin eludir la discusión teórica ni la confrontación de las teorías con las prácticas en un ámbito de respeto. Estamos dispuestos a ser parte de un programa con mayor presencia en la ciudad que podría provocar otros desafíos.

El proyecto es una de las alternativas a la oferta formal de atención educativa a la primera infancia cuyo diseño y enfoque se sustenta en generar espacios lúdicos/expressivos/creativos para aquellos chicos que asistan al Jardín de Infantes y para captar a la población de este nivel que aún no está escolarizada por diferentes motivos.

Fundamento

Los Centros Infantiles surgen a partir de una necesidad educativa de algunos de los sectores desprotegidos que sufren condiciones socioeconómicas más deterioradas, con la intención de quebrar la tendencia a la reproducción de un orden social injusto no solo en el acceso a las condiciones materiales básicas sino también en las posibilidades de desarrollar su capital cultural y simbólico.

En el Nivel Inicial, esto supone ampliar la cobertura en algunas de las escuelas de la Capital Federal, así como diversificar las modalidades de atención y prolongar los horarios de las prestaciones. Desde su inicio fueron pensados como una oferta que deja de lado la clásica caridad

o beneficencia pública o privada, derivada en asistencialismo como engranaje del control social, para ofrecer un día más en la escuela para jugar y explorar, descubrir e incorporar lenguajes que posibiliten modos de representación diferentes.

Es en el marco **de procesos dinámicos de inclusión** que se piensa este proyecto enfatizando la mirada en los sujetos; quienes en algunos casos se ven relegados, expulsados, descartados, por un sistema que cada vez marca más la desigualdad. La tarea del día a día está en reconocer que la exclusión no está en el sujeto, no es de él, sino que surge del contexto socio-político en el que está inmerso; en el imaginario social en un discurso discriminatorio que funciona como un mecanismo que consiste en prohibir pertenencias y atributos a los otros. Para revertir este discurso nos proponemos el respeto por las singularidades dentro de un proceso colectivo de aprendizaje, que incluya las múltiples miradas.

La búsqueda por descubrir nuevos itinerarios está en ¹*la posibilidad de producir experiencias para dejar de ser lo que somos para ser otra cosa*, incluirá lo que éramos transformándonos y asegurándonos la convicción que lo que somos.

Rescate del valor de la experiencia

De lo que se trata, es de mostrar que la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, dado que es una relación con algo que no soy yo; es una relación en la que algo tiene lugar en mí, mi relación con el trozo de arcilla, con un sonido, con un objeto cualquier, con un movimiento, con un gesto, con un texto, es decir, mi exploración, lectura o interpretación, vuelta para adentro, me implica en lo que soy, y tiene una dimensión transformadora, que me hace otro de lo que soy e incorpora su condición de alteridad, de exterioridad. Habilitar escenarios que generen nuevas posibilidades, es entonces un desafío de la propuesta de los centros. Ensayar otro modo de trabajo es entre otras cosas insistir en sostener al otro como enigma o incógnita y no **como un otro catalogado**; nos posibilita pensar en un sujeto que realiza la experiencia con sus ideas, representaciones, sentimientos, proyectos, intenciones o deseos.

² La experiencia es un movimiento de ida, de exteriorización, de salida de si mismo hacia fuera; un movimiento que va al encuentro con eso que pasa y un movimiento de vuelta, por que la

¹ Serra, S (2003) "En el nombre del pobre" en *Lo que queda de la escuela*. Cuadernos de Pedagogía, Rosario; Laborda Editor.

experiencia supone que el acontecimiento que me afecta a mí, que tiene efecto en mí, en lo que yo soy, pienso y siento, es lo que da lugar a la subjetividad. A aquello propio de cada quién desde la determinación singular socio-histórica en la cual se halla inmerso y con su particular cosmovisión del mundo.

El marco de un espacio educativo singular y democrático

Se trata de construir otros itinerarios posibles en donde se recuperen los bienes simbólicos, vínculos, afectos, potencialidades, capacidades para quienes las habitan: docentes, niños y padres. La intencionalidad educativa de los centros comparte paradigmas, principios y características con la educación escolar, focalizando en la indagación sobre los saberes propios de los docentes y de la comunidad para construir “nuevos saberes” sobre “estas infancias” en la ciudad.

En esta búsqueda surgen imprevistos que son registrados; la disponibilidad y la atención contribuyen e invitan a crear algo nuevo, aunque sea en tiempos muy acotados. Experiencias que provocan a pensar, reformular, jugar, preguntar, vincular, dudar, intercambiar, están atravesadas por hechos cotidianos (la población no es estable) que reformulan sábado a sábado la propuesta y en donde se generan nuevas reglas que no tienen la consistencia de lo instituido y sin embargo operan y amplían información para seguir trabajando sobre nuevos modos de instituir en espacios educativos el vínculo con los otros.

Espacios de transmisión

La transmisión reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia³. Apropriarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato, es el recorrido que todos estamos convocados a efectuar sin desconocer las propias historias, sus voces, sus tonos.

Esta introducción recupera sintéticamente el espacio que se intenta construir sábado a sábado y en el cual la idea es rescatar la palabra, la imagen visual, el gesto, el sonido, el movimiento, en donde surge lo que cada uno trae, esa huella que tiene la versión de quien la reinterpreta. Respetando los

² Larrosa, J., Clase 1. Experiencia y Alteridad en Educación, FLACSO, 2005

³ Hassoun, J., *Los contrabandistas de la memoria*, La Flor, Buenos Aires, 1994

tiempos de cada uno; a veces se la intuye, no está explícita es implícita pero está transformada o tiene el intento de ser diferente.

Ejes de trabajo: El juego y los lenguajes artísticos

En los centros infantiles el juego es tomado **en serio**⁴ como un espacio que permite al niño desarrollar estructuras de conocimiento genéricas que le facultan luego aprender contenidos diversos.

El tiempo de la sensibilización, elaboración, improvisación, asociación, aseo personal, imaginar cosas distintas, respetar ciertos límites (espacios, tiempos, utilización de materiales, escucharse, entre otros) y la originalidad conviven cada sábado con mundos diferentes.

En el juego también se recuperan y representan experiencias pasadas, actuales y futuras...El juego⁵ también cuando es iniciado por el que lo juega tiene algo de lo propio, de lo que está y que aparece, está teñido por la presencia de algún otro juego vivido por todos nosotros, pero que al no ser los protagonistas, nos quedamos afuera, salvo que intentemos entrar; muchas veces para **cambiar el sentido** y allí hay quien juega, a sostener lo iniciado, a confiar o desconfiar en el que quiere entrar en ese juego.

Los lenguajes artísticos, en tanto formas de representación, son el medio expresivo que emplean los sujetos para transmitir el contenido de su experiencia. Las formas de representación son los dispositivos que los seres humanos utilizan para hacer públicas sus concepciones privadas. Son los vehículos por los cuales las concepciones – que son visuales, auditivas, kinestésicas, olfativas, gustativas y táctiles - pueden adoptar la forma de palabras, imágenes visuales, de obras musicales, danza, matemáticas, entre otras.

Es la intención de los Centros, brindar la oportunidad de explorar, interpretar los símbolos, organizaciones y materiales propios de cada sistema. La propuesta incorpora los lenguajes artísticos desde la exploración y creación, también contempla como éstos se vinculan con conocimientos y

⁴ Sarlé, Patricia y Rosas Ricardo, *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*, Miño y Dávila, Argentina, 2005

⁵ Brinnitzer, Evelina, *Recreación y escuela: un encuentro posible*, Novedades educativas N°179, Buenos Aires. 2005

habilidades relacionadas e integradas a otros campos del saber.⁶ La percepción cumple un lugar protagónico ya que la misma contribuye a la formación de conceptos, a partir de los sentidos. Una persona, conoce las cualidades del medio externo e interno que, al hacerse conscientes, dan lugar a una percepción, construida a partir de andamiajes o esquemas e influenciada por múltiples factores, como los prejuicios, la autoestima, la relación con los demás, la salud, la ideología, la edad entre otras. La calidad de la experiencia depende de aquello a lo que tengan acceso los sentidos y la capacidad que tenga uno para usarlos.

Cada sistema de símbolos representa algún aspecto del mundo y omite otros, es decir que lo que decimos a través de la música, no es lo mismo que decimos a través del movimiento corporal o de una imagen visual, de allí el valor de conocer, experimentar e interpretar los diferentes lenguajes. Es en estas exploraciones en donde interviene la creatividad, en donde la dificultad se transforma en posibilidad, en donde es necesario deconstruir para construir y en donde como resultado no existen resultados únicos. En este probar cada chico sentirá hasta donde alarga o reduce su cuerpo, construye una torre y la sostiene a pesar que los módulos que utiliza son de diferente peso y formato, es allí en donde logra no soluciones únicas sino múltiples. Es cierto que para crear hay que contar con las ganas, la motivación para abordar la situación problemática, con experiencias previas, tolerar el desorden, tener una actitud continua de búsqueda así como reconocer el error como parte del proceso. Esto forma parte de un proceso educativo que se construye en tiempo y espacios organizados para que desde esta perspectiva se logre el protagonismo de los sujetos, la autonomía, la creatividad y el juego desde diferentes áreas de conocimiento de manera placentera.

Las intervenciones docentes

La complejidad de esta propuesta provoca repensar el concepto de lo que implica **intervenir** *tomar parte mezclarse, interponerse, mediar. Intersticio, "hendidura entre dos cuerpos intervalo, distancia, estar entre dos cosas.*

En este sentido la intervención en la enseñanza está pensada como una intervención social en las prácticas de los sujetos, en las percepciones que estos tienen de la realidad, en los saberes y discursos que definen sus interacciones e intentan no centrarse solo en las actividades o en el hacer sino en el rescate **en palabras de los chicos de los que les preocupa, de lo que intentan solucionar y no logran.** Para ello es necesario superar el conocimiento práctico-personal del

⁶ Eisner, Elliot, "Cognición y currículo", Amorrortu editores, Argentina, 1994

docente organizado con una lógica peculiar que responde más a prioridades afectivas que a los requerimientos de teorías científicas.

La actividad humana e infantil, consiste, en un *ininterrumpido continuun* entre los polos utilidad/exigencias/producto por un lado y, por otro, alegría/placer/ proceso⁷. Ningún polo puede aparecer totalmente sin el otro, se complementan. La tarea llevada a cabo con los docentes es analizar sus prácticas para poder leer los entrecruzamientos percibidos y no percibidos desde las múltiples miradas para no reducirlos y comprender la singularidad que adquieren en cada situación, siempre y cuando se problematicen y analicen.

Tarea y desafío a la vez que se sostienen en un acompañamiento, en donde no podemos hacer nuestros los problemas de los niños, sino que hay que dejarles a ellos la responsabilidad de los mismos y la toma de decisiones y en donde **es difícil que la buena idea** del docente tiña e invada **las ideas son los niños**.

Objetivos del proyecto:

- Generar espacios de transmisión que habiliten un nuevo modo de relacionarse en el marco de un proyecto educativo singular y democrático.
- Desdibujar las jerarquías presentes en el binarismo nosotros/otros de modo de ubicarnos nosotros como otros.
- Recuperar el sentido del juego y de los lenguajes artísticos desde la experiencia para desarrollar estructuras de conocimiento que habiliten a nuevas resignificaciones.
- Rescatar lo propio de cada chico y la comunidad desde la determinación singular socio histórica en la cual se halla inmerso y con su particular cosmovisión del mundo.
- Incorporar a los niños que aún no están escolarizados y tender puentes solidarios para que se realice su inserción escolar y social.
- Habilitar espacios de diálogo con las Supervisiones y los Equipos directivos y docentes de las instituciones en las que funcionan los centros, a fin de intercambiar impresiones, experiencias que faciliten la construcción de nuevos vínculos.
- Continuar estableciendo vínculos y acciones con los adultos (padres, madres, abuelas, organizaciones oficiales (ZAP), ONG y Asociaciones intermedias del barrio) presentes en las instituciones que posibiliten el intercambio para construir en conjunto estas nuevas alternativas.

⁷ Caiati M, Delac S, Müller A, *Juego Libre en el Jardín de Infancia*, Ediciones Ceac, Barcelona, 1987

- Establecer acuerdos con Profesorados, Universidades e Institutos de Formación Docente para ampliar ofertas pedagógicas, capacitación y trabajo de campo.

Propósitos de la tarea de los coordinadores:

- Organizar encuentros con las familias a fin de generar una participación genuina que ayude a la construcción de otros diálogos.
- Potenciar los aprendizajes generando actitudes divergentes para la resolución de situaciones pedagógicas problematizadoras, que favorezcan la búsqueda de resoluciones y el despliegue de pensamiento.
- Generar con los docentes estrategias de trabajo en función de los tiempos de funcionamiento de los centros: los distintos espacios, el trabajo de los colaboradores (auxiliar de portería, personal de cocina, custodia), de la comunidad, vinculación con las distintas escuelas y autoridades.
- Revalorizar los espacios de construcción teórica entre coordinadores y docentes a fin de reflexionar sobre la práctica habilitando voces y escuchas democráticas.
- Programar las acciones en función de una estrategia semestral y otra semanal.
- Habilitar espacios de transmisión genuina y no de mandatos.
- Recuperar la verdadera y profunda experiencia del jugar y reconocer lo que ésta implica en las áreas involucradas (lo cognitivo, lo emocional, lo motriz).
- Pensar en diferentes formas de reagrupar a los niños de acuerdo a múltiples motivos, desde distintas propuestas que puedan ser articuladas con las diferentes edades
- Redimensionar la utilización de los tiempos y de los espacios en función del proyecto a desarrollar.

Propósitos de la tarea de los docentes:

- Favorecer que los niños/as exploren, descubran e incorporen los códigos propios de los distintos lenguajes expresivos: visual, teatral, musical y corporal.
- Recuperar lo lúdico y el artístico para que se convierta en algo necesario para el día a día.
- Promover que los niños/as disfruten de las propuestas de cada sábado.
- Sostener una mirada atenta en pos de descubrir todo lo que saben y poseen los niños.

Contenidos que guían la tarea de los docentes:

- Los espacios de construcción teórica y la reflexión sobre la práctica.

- Los tiempos de funcionamiento, los distintos espacios y su organización, el trabajo de los colaboradores y de la comunidad educativa.
- La construcción de otros diálogos.
- La formación de grupos de edades heterogéneas.
- El juego y los lenguajes artísticos. La experiencia. La creatividad. La percepción. Los diferentes sistemas de representación.
- La resolución de situaciones pedagógicas problemáticas y la búsqueda de soluciones diferentes.
- La inclusión/la exclusión.
- Los espacios de diálogo con los equipos de las instituciones en las que funcionan los centros.
- Los modos de intervención docente.
- La relación con las familias.

Modalidad de funcionamiento

Los centros funcionan en escuelas y en diferentes barrios, cada barrio tiene su historia, al contextualizar nos permitimos poder ver lo que ese barrio tiene en particular, lo que disfruta, lo que ese barrio siente y cree. Un acercamiento más genuino posibilita comprender nuestra pertenencia en él para poder acercarse reconociendo su identidad. La propuesta constituye una posibilidad de atención educativa para aquellos niños que por distintas razones aún no están escolarizados o a cuyas familias les resulta insuficiente el horario que ofrece el sistema formal.

Los niños provienen no sólo de la escuela en donde se realiza la experiencia sino de otras más alejadas, sus edades oscilan entre los 3 y 6 años, estas características definen a los grupos como heterogéneos y también en la forma de constituirse en el momento de realizar actividades. Generalmente hay tiempos en los que conviven el desayuno, el almuerzo, juegos libres, cocinar, bailar y/o cantar. En otros se organizan por intereses pintar o hacer música, juegos corporales o elaboración de construcciones en la tercera dimensión, modelado o juegos libres.

Los encuentros organizados en diferentes grupos heterogéneos⁸ posibilitan el encuentro y el desencuentro con los semejantes, implica una continua puesta en acto de ese estar, **en donde pasan cosas**, un poner en común de tiempo y espacio, comunicándose e interrelacionándose en donde

⁸ Reisin, Alejandro, *Subjetividad y estrés docente*, Edigraf, 2002

surgen acuerdos y desacuerdos. En estas interacciones surge el encuentro con el otro: hay una materialidad que posibilita que la circulación de lo simbólico cobre diversidad de sentidos. Los niños dicen, ponen y exponen al sujeto con todos sus lenguajes-la voz, el ritmo, el gestual, la mirada, el cuerpo, la emoción-. En el encuentro confluyen lo verbal y lo no verbal y este entrecruzamiento posibilita estar con los otros, de manera singular.

La heterogeneidad⁹ es un desafío en cada propuesta, dada la diversidad de los grupos; desde allí apuesta a la capacidad de cada niño y lo ayuda a extender el abanico de experiencias, de manera que cada uno pueda encontrar su lugar, su lenguaje. Siendo coherentes con aceptar a los niños con su diversidad, en los centros, se incorporan niños con algunas discapacidades.¹⁰ Por su situación de vulnerabilidad, las personas con discapacidad son muchas veces víctimas de violencia familiar y social. Frente a esto el trabajo en los centros se propone registrar y hacer consciente algunos aspectos a las familias asegurando la escolaridad de sus hijos para que logren afrontar las dificultades que vayan surgiendo para que tengan la oportunidad de elegir para vivir una vida más digna para si mismo y para quienes los rodean.

La organización de los centros es particular, por que si bien funcionan dentro de escuelas está pensado para la atención de alrededor de 70 niños y/o niñas aproximadamente. No se rigen por los mismos criterios de selección de personal y de funcionamiento interno que las escuelas. Los coordinadores y docentes son seleccionados en entrevistas personales en donde los criterios están formulados conjuntamente con los equipos de coordinación:

Perfiles de los docentes:¹¹

Para llevar adelante y hacer posible este proyecto los docentes tienen que ubicar a la escuela como núcleo, centro y el lugar de sus respectivas comunidades. Sus experiencias parten de una opción sostenida por los chicos de sectores populares, por los que padecen un mayor grado de vulnerabilidad.

⁹ Tonucci, Francesco, *Con ojos de maestro*, Serie FLACSO acción, editorial Troquel, 1995

¹⁰ Armas Bollazzi, Stella Maris de, *Revista Decisio, Saberes para la Acción en la Educación de Adultos*, Crefal, México, 2006

¹¹ El personal que está a cargo de los niños y niñas debe tener certificado psicofísico extendido por un hospital del GCBA y la ficha municipal

También tienen una enorme disposición a la escucha de las necesidades, a ver el mundo desde los chicos y sus familias, a dejar que sean ellos quienes eligen a qué jugar, en donde se den permiso para el error, reconocer sus propios límites y la tolerancia mutua presente (con frecuencia).

Se necesita contar con docentes que sostengan:

- Una actitud de apertura para el reconocimiento de la diversidad de los convocados, en donde se reconozca el valor del desarrollo de la sensibilización, elaboración, improvisación, imaginación conviviendo con la originalidad de mundos diferentes.
- Una mirada solidaria, de acompañamiento, de ternura y de afecto para desde allí crear el vínculo pedagógico con los niños.

Los perfiles de los docentes que transitan los Centros Infantiles y sus experiencias nos enseñan en palabras de Germán Canteros *que la escuela puede ser un lugar para apropiarse de la cultura de los derechos, donde se aprende a vivir lo público como deber protagonismo; donde se generan pequeñas transformaciones sociales; un lugar que sirve de campo fértil a nuevas formas de relación...*

Los centros conforman equipos multidisciplinares, de la que forman parte disciplinas artísticas y técnicos en recreación, como de aquellos perfiles formados en la psicología, antropología, filosofía o sociales. Las diferentes miradas (*) ponen el énfasis en la prevención de problemas psicosociales y en el desarrollo humano integral que supone la recuperación de las personas, el enriquecimiento personal, la capacitación y la promoción de bienestar general.

Perfil del coordinador/a del Centro:

- ❑ Poseer título docente en la especialidad de Artes Visuales, Teatro, Música, Expresión Corporal, Danza, Educación Física, Educación Inicial, Educación Primaria.
- ❑ Capacidad para conformar y coordinar equipos de trabajos.
- ❑ Experiencia y/o interés por el trabajo en ámbitos comunitarios.
- ❑ Experiencia en el trabajo con población infantil de 2 a 6 años.
- ❑ Conocimientos de la diversidad de infancias desde diferentes perspectivas: psicológicas, sociológicas, pedagógicas, antropológicas y políticas.
- ❑ Conocimiento y/o experiencia en la implementación de proyectos pedagógicos en las áreas expresivas, científicas y recreativas.
- ❑ Capacidad de crítica hacia los propios valores y hacia los otros, teniendo en cuenta las funciones liberadoras y los puntos autoritarios que en ellos se juegan.

Funciones:

- ❑ Difundir en la comunidad las actividades del centro.
- ❑ Colaborar en la selección del personal a su cargo.
- ❑ Organizar, planificar, asesorar y evaluar la tarea.
- ❑ Organizar la tarea administrativa: inscripción, limpieza, asistencia comedor.
- ❑ Establecer vínculos con la comunidad y organizaciones del contexto (redes).
- ❑ Evaluar el funcionamiento del Centro con el equipo de coordinación en reuniones a acordar.

Perfil de los docentes del Centro:

- ❑ Poseer título que acredite su formación en lenguajes artísticos, recreación, psicología, antropología, filosofía o sociales.
- ❑ Conocimiento y/o experiencia en trabajo con población infantil: 2 a 6 años.
- ❑ Conocimiento de la diversidad de infancias desde una mirada pluricultural.
- ❑ Experiencia y/o interés en trabajar en ámbitos comunitarios.
- ❑ Capacidad para enfrentar desafíos y problemáticas en ámbitos no siempre favorables.

Organización de la tarea:

Algunos de los avances realizados durante el tránsito por esta experiencia dan cuenta de que hay un tiempo para que cada uno se presente y sea con el otro. El trabajo particular y reflexivo sobre la práctica pone en evidencia algunas líneas de acción que no son aisladas, sino que significan complejización y enriquecimiento de la idea original. Para ello es necesario ampliar el diálogo entre los integrantes de cada equipo y producir la vinculación con conocimiento entre los diferentes proyectos que otros especialistas están llevando a cabo.

La presencia discontinua de algunos chicos hace que el diseño del proyecto adquiera una modalidad particular. Situación que está estrechamente vinculada a la realidad que viven muchas familias: madres/padres/abuelos que viven solas/os con sus niños y son el único sostén, trabajo sin límite de horario y/o con la participación de todos, esto acarrea también la dificultad de definir a un responsable de quien/es traiga/n o lleve/n a los chicos. El cuidado asumido por los equipos de cada centro en relación a quién es el responsable es una tarea ardua y muy cuidada para no correr ningún riesgo. Resaltamos la solidaridad que las familias adoptan entre si para difundir, ayudar/se entre ellas para que los niños puedan concurrir

La frecuencia semanal de los sábados (fin de semana), la no obligatoriedad, la población móvil que concurre y las particularidades según la zona posibilita ir buscando y ajustando con los equipos de docentes y los coordinadores de cada centro una organización, un camino que incluye las diferentes miradas... toda una construcción.

Metodología

La metodología planteada para este **proyecto tiene dos niveles de concreción: la primera se refiere a los coordinadores y docentes y la segunda a los chicos que concurren a los centros.**

En ambos se incorpora el formato de taller. Éste facilita la participación, organizándola como proceso de aprendizaje para potencializar la reflexión y la flexibilidad, disminuir los riesgos de la dispersión y de la anarquía y, al mismo tiempo, conservar la espontaneidad. De esta manera es posible desarrollar esta propuesta en donde el aula se convertirá en un espacio en el que todos serán los artesanos del conocimiento.

Primer nivel: se incluyen encuentros de reflexión sobre observación; planificaciones; registro de evaluaciones, historia natural del grupo y análisis de las actividades implementadas; reelaboración de las propuestas y estudio de casos.

Se incluyen espacios de reflexión de temáticas que hacen al desarrollo del proyecto y en donde permanentemente se vuelve sobre lo producido vinculando la tarea que se desarrolla en cada centro con la propuesta educativa a la que se pretende arribar.

Esta misma dinámica es implementada cada sábado con los docentes de cada centro y el coordinador para evaluar y diseñar el próximo encuentro.

La profundización de una parcialidad acotada del conocimiento surge de un recorte dentro del campo de los saberes eje: La enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales por ejemplo.

Se trabaja a partir de fuentes actualizadas y autorizadas vinculadas a la práctica-teoría-reflexión-implementación.

Es parte del encuadre de trabajo realizar permanentemente puestas en común, a través de diálogos y desafíos planteados desde las distintas miradas de los grupos. Se revisarán y analizarán las diferentes problemáticas las condiciones reales institucionales y los contextos en las que surgen.

Segundo nivel:

El taller es la dinámica por excelencia para llevar a cabo con los niños y niñas el desarrollo de los lenguajes tanto musical, teatral, visual, corporal y literario, fundamentalmente por que desde esta metodología se puede hacer el seguimiento de todo el grupo como de cada uno.

Evaluación

Existen múltiples aspectos del desarrollo de este proyecto que tendrán que ser sometidos a evaluación para revisar su pertinencia y mejorar así la propuesta educativa. Si el aprendizaje consiste en las adquisiciones de bienes culturales que un sujeto ha de realizar (aprender a leer, escribir, dibujar, pintar, jugar, aprender desde las operaciones más simples a las más complejas; procesos acotados en el tiempo (que deviene así previsible) es posible establecer objetivos temporalizados cuyos logros requieren que algo de la dimensión de educativa de lo incierto sea entrevisto. La evaluación pensada desde la gran paradoja del aprender: como un acto que para realizarse, necesita un punto de fuga, de incompletud, de riesgo, de incógnita que el sujeto a de percibir; posibilita modificar, decidir, en algunos casos y no en todos para no homogeneizar y respetar singularidades. La programación será un elemento dinámico dispuesto a ser mejorado tras los aportes continuos que se sumen.

El marco del proyecto no concierne sólo al qué se ha de transmitir (en este caso los niños) sino a cómo los docentes se posicionan ante la cultura y ante las producciones de los niños con los que trabaja. Los datos que proceden de la cotidiana labor de registro ayuda a no mecanizar la enseñanza sino a una transmisión capaz de provocar y sostener efectos educativos que en el caso de los centros está fuertemente atravesado por los vínculos que se construyen.

Crterios para evaluar el proyecto Centros Infantiles:

- **En relación a las instituciones y/o actores que forman parte del proyecto:** desde la Coordinación de Inclusión Escolar, la Coordinación de los centros, la Dirección del área y la escuela.
- **En relación al proyecto educativo:**
Encuentros con las familias, el personal de conducción de la escuela, los auxiliares, el personal de los comedores y de seguridad: estrategias de comunicación. Creación de espacios: gremiales/formación profesional.
- **En relación con la tarea:**
 - Los equipos de trabajo, cambios-reestructuraciones, funciones, tareas, desarticulaciones, temores, responsabilidades, condiciones de confianza en relación al rol de docente y /o coordinador. La construcción de vínculos. Profundización sobre la enseñanza de los lenguajes artísticos/lo recreativo/ el juego
 - La tarea: objetivos propuestos y materiales de los que se dispone. El equilibrio entre lo que los chicos traen y lo que los docentes tienen para ofrecer. Estabilidad de lo planificado y la flexibilidad de las estrategias. La imprevisibilidad, la incertidumbre: tiempos de la educación. Seguimiento de casos. Los límites. El proyecto de cada centro y los actores participantes.
- **En relación a la matrícula:** datos de la inscripción y causas que modifican la matrícula sábado a sábado.
- **En relación al espacio físico:** condiciones de las sedes en donde funcionan los centros y necesidades en las zonas en donde se opera.
- **En relación a la difusión:**

Sedes (2008)

D.E	INS.	DOMICILIO	TEL	COORDINADOR/ REPRESENTANTE
5°	JII N° 10	Iriarte 3880	4912-2862	Guillermo Presti
4°	EI N°3	Azopardo 1502	4310-0000	Diego Ginestra
21°	EI N°5	Founrouge y Unanué	4602-6075	Rolando García
19°	E.I. N° 4	Chilavert 2680	4919.9986	Julián Vega
11°	E.J N°4	Varela 1425	4633-2011	María Laura Taminelli
20°	J.I.I.N° 3	Piedrabuena y Eva Perón	4687-0574	Mariana Pierro

Bibliografía desde donde se construye el proyecto:

- W. Benjamín *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, ediciones varias, traducción de Jesús Aguirre, Madrid: Taurus, 1973 (según edición de 1936).
- Brinnitzer, Evelina, *Recreación y escuela: un encuentro posible*, Novedades educativas N°179, Buenos Aires, 2005
- Bruner, Jerome, "*La educación puerta de la cultura*", Edit. Aprendizaje Visor, España, Madrid, 1997.
- Caiati M, Delac S, Müller A, *Juego Libre en el Jardín de Infancia*, Ediciones Ceac, Barcelona, 1987
- Castells, Manuel, *La era de la información*, Vol III, México, Siglo veintiuno Editores, 1999.
- Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, "*Lo que queda de la escuela*", Laborde Editor, Rosario, Argentina, 2003
- Csikszentmihalyi Mihaly, *Creatividad, El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*, Edit. Paidós, 1998
- Chadwick C.B y Rivera N., *Evaluación Formativa para el Docente*, Paidós Educador, Barcelona España, 1990
- Egan Kieran, *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje, Para los años intermedios de la escuela*, Amorrortu editores, Argentina, 1999
- Eisner, Elliot, "*Cognición y currículo*", Amorrortu editores, Argentina, 1994
- Freire, Pablo, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Argentina, 1969
- Frigerio, Graciela, "*Las instituciones educativas Cara y Seca*" Elementos para su gestión, Serie FLACSO, Acción, Argentina, 2001
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, A .I., *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1993
- Guzmán, Liliana, Judith, *Caminos y Metáforas*, Editado por UNLS, San Luis, Argentina, 2002
- Hassoun, J., *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de la Flor, Argentina, 1996
- Neira, Teófilo, "*La cultura contra la escuela*", Ariel, España, 1999.
- Meirieu, Philippe, "*La opción de educar*" Ética y pedagogía, Octaedro, Barcelona, 2001
- Meireu, Philippe, *Frankenstein Educador*, Laertes, 1998, Barcelona
- Pozo, J.I., "*El aprendizaje estratégico*", Aula XXI; Santillana, España, 1999.
- Reisin, Alejandro, *Subjetividad y estrés docente*, Edigraf, 2002

Sagastizabal, María Ángeles, Perlo, Claudia, *La investigación-acción*” como estrategia de cambio en las organizaciones, Argentina, 2002

Sarlé, Patricia y Rosas Ricardo, *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*, Miño y Dávila, Argentina, 2005

Serra, S, “*En el nombre del pobre*” en *Lo que queda de la escuela*. Cuadernos de Pedagogía, Laborda Editor, Rosario, 2003

Tizio, Hebe, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, Gedisa, 2003, Barcelona

Tonucci, Francesco, *Con ojos de maestro*, Serie FLACSO acción editorial Troquel, 1995

Torres, Jurjo, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*, Morata, Madrid, 1996.

Raquel Giménez es Profesora Nacional de Pintura, Maestra Nacional de Artes Visuales y Psicóloga Social. Ha realizado estudios de postgrado en la Universidad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina), en la Universidad de la Coruña (España), en la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y en el Instituto Superior Ernesto de la Cárcova (Buenos Aires, Argentina). Actualmente se desempeña como Profesora del espacio curricular didáctica de las Artes Visuales, es co-responsable del equipo de Prácticas I y II en el IFCD de Villa Mercedes, San Luis, (Argentina) y es coordinadora del Proyecto Centros Infantiles, dependiente de la Coordinación de Inclusión escolar, de la Secretaría de Inclusión Escolar, del Ministerio de Educación, GCBA. Fue Consultora en Profesorados de Nivel Inicial y realizó capacitaciones docentes en el país y en el exterior. Produjo diversos documentos curriculares y de de apoyo. Es Directora de Tesis en la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Su e-mail es: giménezrf@gmail.com

La orientación en recursos informáticos y Educación Inicial: Una experiencia de formación docente en TICs en el marco del ISPEI "Sara C. de Eccleston"

Por Edith Weinstein y Ana María Rolandi

Introducción

Los Nuevos Escenarios...

...En un aula del Profesorado, se escucha el siguiente diálogo entre dos alumnas:

- *"¿Cómo hacemos con el trabajo que tenemos que entregar?"*
- *Yo te mando por e-mail el documento en el que estuvimos trabajando el otro día con los comentarios que le hice; vos fijate si estás de acuerdo y agregá o cambiá a tu criterio. Después nos conectamos por el MSN y vemos las dudas...*
- *¡Dale! Así yo después le agrego las fotos que saqué con el celular y lo imprimo..."*

... Se aproxima la fiesta del 25 de mayo y en una sala de Nivel Inicial...

Los chicos se reúnen frente a la computadora y junto a su maestra, diseñan las tarjetas de invitación para el acto. Hace un rato terminaron de ordenar la sala luego de haber estado participando del Juego en rincones. Pablo, Matías y Guillermina eligieron el sector "de la compu" - como ellos lo llaman - para "jugar" con un software, resolviendo situaciones de conteo de objetos y de reconocimiento de la numeración escrita. Antes de regresar a sus hogares, Silvina, la maestra, imprimirá el cuento que estuvieron construyendo todos juntos el día anterior, para que puedan disfrutar con sus familias de la lectura del mismo.

... nos permiten reflexionar sobre la necesidad de abordar la incorporación de Nuevas Tecnologías a las prácticas de enseñanza:

La incorporación de la tecnología digital y audiovisual a la vida cotidiana es innegable y la ha transformado en muchos aspectos. En los últimos años ha cambiado el formato de las comunicaciones, las maneras de aprender y de informarse, la forma de buscar y guardar la información, la manera de ocupar nuestros tiempos de trabajo y de ocio, pero principalmente la forma en que nos relacionamos. Las instituciones escolares no escapan del devenir de estos cambios, aunque se van incluyendo lentamente en este proceso. Es por ello que es importante que,

como formadores de educadores, tengamos en cuenta que el reconocer la pertinencia de las TICs¹² a nuestras formas y estilos de vida, es el primer paso para su incorporación en las prácticas educativas. Sin embargo, la idea no sólo es incorporarlas, sino que también tiendan a favorecer procesos de reflexión, comprensión, creatividad y análisis crítico en nuestros alumnos. En este sentido, las preguntas que nos surgen son: ¿por qué incorporarlas? y ¿cómo hacerlo?, y en el camino por tratar de responderlas, nos damos cuenta de que su inclusión debe estar orientada a un uso fundamentado desde supuestos pedagógicos que guíen su integración, considerando la particularidad de cada institución y teniendo en cuenta al proyecto educativo que ésta desarrolla.

De todos modos, aunque crece la incorporación de equipos informáticos en las instituciones educativas y el uso de las TICs empieza a instalarse como un tema sobre el cual es necesario reflexionar, los espacios de capacitación de los docentes en estos temas suelen ser escasos y aún son pocos los que cuentan con un acceso propio para conectarse a Internet. Estas cuestiones provocan que aún sea bajo el impacto de estas nuevas herramientas en las prácticas educativas, debido a que los docentes no logran aprovechar cabalmente sus potencialidades para la enseñanza. Por otra parte, mientras que los niños y los jóvenes tienen disponibilidad, ductilidad y apertura hacia las innovaciones tecnológicas, se incrementa la brecha con los adultos, y esto lleva a que muchos docentes en ejercicio, por carecer de experiencia en su uso, sientan temor, incertidumbre o prejuicios, inhibiéndolos de utilizarlas.

Frente a todo esto, nos surgen nuevas preguntas: ¿cómo sostener novedosas formas de comunicación entre los propios docentes y con sus alumnos?, ¿cómo colaborar en la ampliación del universo cultural?, ¿cómo favorecer la creación de redes sociales, que permitan la colaboración entre pares docentes y entre los propios alumnos?, ¿cómo promover que se materialicen en las prácticas docentes e institucionales buenos usos educativos de la Red?... El abordar y reflexionar sobre estas cuestiones al interior de las escuelas implica pensar, o re-pensar colectivamente concepciones y prejuicios para los nuevos escenarios de nuestra sociedad.

Es una realidad hoy en día que muchas de las instituciones de Educación Inicial han abierto espacios para la inclusión de las TICs en su propuesta pedagógica, razón por la cual las computadoras comienzan a formar parte de la "escenografía" natural de las salas con la intención de acercar a los niños a la comprensión y al uso de estas herramientas en tanto prácticas sociales.

¹² Bajo la denominación de *TICs*, se comprende al conjunto de tecnologías que posibilitan el procesamiento de los datos (digitales) a través del uso de computadores electrónicos, permitiendo un rápido y masivo almacenamiento, transmisión, protección y conversión de los datos, en todo momento y en todo lugar. De esta manera, diversos procesos y tecnologías que anteriormente funcionaban de manera aislada y en dispositivos diferentes, tienden a converger en procesos y dispositivos comunes, facilitando el intercambio de la información y ampliando las posibilidades de comunicación. Esto hace que hoy en día, y cada vez más, se tienda a borrar los límites entre los diferentes dispositivos de comunicación y las variadas fuentes de información.

La inserción de las TICs en las propuestas didácticas del Nivel Inicial tiene múltiples propósitos:

- Iniciar tempranamente a que los niños y niñas pequeños, tomen contacto con ellas, dado que constituyen bienes culturales de gran peso en la sociedad actual.
- Facilitar en los alumnos el aprendizaje de nociones y conceptos, el desarrollo de la lectura y la escritura, la iniciación al conocimiento lógico, matemático y a la creatividad.
- Utilizarlas como fuentes de información, como herramientas para la producción y como dispositivos para ampliar sus posibilidades de comunicación al producir, enviar y recibir mensajes en diversos formatos (textuales, gráficos, sonoros).

Con formatos y tiempos diversos, con mayor o menor capacitación de los docentes, son muchos los Jardines que ven la necesidad de iniciar a los niños y niñas en el uso de estos recursos para ampliar la construcción de sus conocimientos y así cumplir en un sentido amplio la función socializadora y alfabetizadora del Nivel. El Marco General del Diseño Curricular para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000), explicita que uno de los deberes del Nivel Inicial es el de garantizar la puesta en marcha de procesos de democratización social, a fin de posibilitar el desarrollo de oportunidades equitativas de aprendizaje para todos los niños y niñas a través de las cuales ellos puedan llegar a concretar en el futuro sus derechos como ciudadanos. Más aún, se sostiene que “la difusión de las Nuevas Tecnologías tiene como contrapartida el crecimiento de una nueva categoría de “analfabetos”. En este sentido, para muchos niños, la escuela es el espacio en el cual pueden aprender a ser usuarios competentes e inteligentes de las Nuevas Tecnologías”. (Pág. 26)

Las Nuevas Alfabetizaciones: el concepto de Alfabetizaciones múltiples

En los últimos veinte años se han producido diversos intentos por ampliar el concepto de alfabetización más allá de su relación con los saberes básicos de escritura, lectura y cálculo. Desde que en 1986, Margaret Meek Spencer introdujo la noción de “alfabetizaciones emergentes”, numerosos autores siguieron ampliando dicha noción a través de otros campos, dando lugar al concepto de “alfabetizaciones múltiples”: alfabetización visual, alfabetización televisiva, alfabetización cinematográfica, alfabetización en información. En este sentido, autores como Cope y Kalantzis (2000) consideran que la noción de “multialfabetizaciones” intenta dar cuenta de la

diversidad social de las formas contemporáneas de alfabetización como el hecho de que los nuevos medios de comunicación requieren nuevas formas de competencia cultural y comunicativa.

Es interesante ver la definición que en términos de Alfabetización mediática adopta el Ofcom (Ente británico de regulación en materia de medios de comunicación): "Alfabetización mediática es la capacidad de obtener acceso a comunicaciones, así como de comprenderlas y crearlas en una variedad de contextos" (Buckingham, 2008). Esta definición da cuenta de una serie de competencias y habilidades necesarias para el tratamiento de los medios: el poder localizar contenidos mediáticos utilizando las tecnologías disponibles, el poder decodificar e interpretar los medios así como el poder elaborar una crítica sobre los mismos y usarlos para producir y comunicar mensajes propios.

Por su parte, Daniel Cassany define a la Alfabetización digital como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes de variado tipo (técnico, lingüístico, cognitivo y social) necesarios para poder comunicarse efectivamente a través de las TICs. Hoy en día nos encontramos con una diversidad de denominaciones que intentan dar cuenta de este concepto: new literacies, electronic literacy, e-literacies, digital literacy, cultura escrita digital, entre otras; lo cual no hace otra cosa que mostrar que la diversidad que involucra su denominación, termina revelando la imprecisión que aún lo rodea para dar una idea cabal del mismo.

La noción de *Alfabetización Digital* remite inexorablemente a la idea de *Brecha Digital*, como si fueran dos caras de una misma moneda. Así, el poder lograr la capacidad de relacionarse crítica y productivamente con las TICs, contribuye a poder disminuir la brecha. Cabe aclarar que este tipo de alfabetización supone cambios en los modos de hacer y de pensar en relación a la información y al conocimiento. Surgen nuevas prácticas comunicativas con géneros (e-mail, chat, página Web), estructuras (hipertexto, intertextualidad), registros y formas lingüísticas particulares, evolucionando los procesos cognitivos implicados en la interacción, la lectura y la escritura, a la vez que se aventuran cambios significativos en la cultura y las formas de pensamiento. Por lo tanto, el currículum ya no puede limitarse a una concepción estrecha de la alfabetización, que esté definida exclusivamente en términos de la imprenta como medio.

¿Por qué incluir Recursos Informáticos en la Formación de Docentes de Educación Inicial?

El plan de estudios actual de la Carrera de Formación de Docentes para la Educación Inicial en la Ciudad de Buenos Aires incluye un Taller de Informática como espacio curricular, cuyo objetivo

principal es que los estudiantes – futuros docentes - adquieran autonomía tecnológica en el manejo operativo de herramientas informáticas básicas que les permitan constituirse en usuarios autónomos de los sistemas de comunicación y de información. Sin embargo, no hay prevista ninguna instancia curricular destinada a abordar desde una mirada didáctica el sentido y las formas de trabajo con las TICs en el Nivel Inicial. Esta vacancia en el Plan de estudios disminuye la posibilidad de alcanzar una formación integral del futuro docente, dado que no lo habilita con todas las herramientas conceptuales y metodológicas para abordar propuestas de enseñanza integrales, al no poder utilizar pedagógicamente los recursos informáticos en ella; como consecuencia, se ve afectada también la formación integral de los niños y niñas del Nivel, destinatarios de su enseñanza.

En relación con el estudiante, al no contarse con un espacio curricular específico, dicha formación queda librada a la voluntad, al interés particular o a quien cuente con medios de acceso y capacitación. En relación con el niño, esta situación impide cumplir con amplitud el sentido democratizador de la Educación Inicial que tiene entre sus funciones acercarle a los niños, *a todos los niños*, la diversidad de los bienes culturales de la sociedad, entre los cuales hoy no podemos dejar de lado los digitales y los audiovisuales.

Proponemos que la Formación docente se haga cargo desde la Formación Inicial de esta situación, promoviendo que los estudiantes construyan saberes que les permitan alcanzar una alfabetización digital acorde a las necesidades del contexto de la Sociedad de la Información, que se posicionen como usuarios críticos, a la vez que intenten disminuir la brecha anteriormente mencionada. A su vez resulta relevante que los estudiantes logren construir modos de enseñar a los niños, donde incluyan los recursos informáticos desde múltiples miradas: como una herramienta, un espacio de juego y exploración, un instrumento de comunicación y de aprendizaje. De esta manera, ofrecer la posibilidad de que los futuros docentes cuenten con saberes que les permitan incluir contenidos vinculados con esta área disciplinar en articulación con otros, con una mirada reflexiva y fundamentada para seleccionar, producir, adaptar o rechazar propuestas según criterios pedagógicos, didácticos y estéticos, como parte de los aspectos a enseñar en el devenir cotidiano de las salas de Jardín de Infantes.

Informática en el Nivel Inicial

A partir de acordar con la inclusión de las Nuevas Tecnologías en las prácticas escolares del Nivel Inicial, se abren numerosas cuestiones que se constituyen en objetos de reflexión: ¿cuál es el lugar

de la computadora dentro del Jardín?, ¿es una herramienta que apoya la tarea docente?, ¿reemplaza otras tecnologías o las complementa?, ¿promueve el desarrollo y el aprendizaje en los niños y niñas de competencias, capacidades complejas y/o habilidades cognitivas particulares?

Es importante empezar a construir una relación entre los aportes de los diversos campos de conocimiento (matemática, prácticas del lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, artes visuales, música, etc.) y el lugar de los recursos informáticos. Comprender que el buen uso de la computadora facilita el acceso a determinada información y sistematización, no la convierte en un contenido en sí mismo que reemplace a otros, sino que por el contrario, plantea el desafío de las articulaciones.

En el caso del Nivel Inicial resulta relevante reflexionar sobre las relaciones entre juego, enseñanza y uso de los recursos informáticos. En este caso "jugar" con la computadora no ha de restar importancia a los juegos en sus manifestaciones tradicionales sino que se la incluye como otra forma lúdica que se suma a las alternativas ya instaladas en las salas de los Jardines de Infantes: jugar en situaciones virtuales, jugar on line, jugar con programas ya conocidos en el contexto de la computadora, como rompecabezas, laberintos, juegos lógicos, etc. Entre las diferentes posibilidades que nos brinda el software educativo es posible seleccionar recursos con diversas propuestas lúdicas en las que se entrelazan el desarrollo de la creatividad y las destrezas mentales como la indagación, el razonamiento, la atención, la memoria, la búsqueda de modos alternativos de alcanzar metas y objetivos, la resolución de situaciones problemáticas, etc.

Desde un punto de vista epistemológico, cabe hacerse las siguientes preguntas: ¿Existe un campo específico?, ¿estamos en presencia de un objeto de conocimiento en construcción, factible de diferenciarlo de otros objetos de conocimiento?, ¿puede estar conformado por el cruce de caminos, de atravesamientos múltiples, de aportes de diferentes procedencias disciplinares?... Si bien todavía las respuestas están en construcción, nosotros creemos que sí.

Por lo tanto, esto ha de constituirse en desafío de los equipos de profesionales responsables de la formación docente, reuniendo aportes desde diversas miradas: especialistas en informática, en la didáctica del nivel, en diversas áreas del conocimiento (prácticas del lenguaje, matemática, artes visuales, entre otras). Todos los aportes son necesarios para pensar el lugar de las TICs en la Formación Docente y en la Educación Inicial.

La Orientación en Recursos Informáticos y Educación Inicial

Desde el año 2006 se vienen desarrollando en el IES “Sara C. de Eccleston” orientaciones en grado con certificación institucional. Se trata de propuestas optativas que intentan ampliar y profundizar la formación de los futuros docentes, ofreciendo espacios de trabajo con modalidad de taller que los estudiantes pueden cursar tanto de manera unitaria como articulada, a modo de realizar la Orientación completa. Se busca propiciar la elección voluntaria de los futuros docentes de acuerdo a sus gustos, intereses, carencias, inquietudes, abriendo la posibilidad de recorridos formativos particulares y autónomos.

El desarrollo que expondremos a continuación, y que da cuenta de la particularidad de esta Orientación de Grado, ha sido elaborado gracias a los distintos aportes de los profesores que conforman o que han sido parte de la misma:

Las Orientaciones que se ofrecen actualmente son:

- Lenguajes artístico – expresivos y Educación Inicial
- Educación Inicial en contextos de vulnerabilidad social. Educación y pobreza.
- Recursos Informáticos y Educación Inicial

La Orientación en Recursos Informáticos y Educación Inicial intenta cubrir la vacancia en el plan de estudios anteriormente planteada y se propone brindar herramientas al futuro docente para el trabajo con los recursos informáticos en las salas de Educación Infantil. Son sus *finalidades formativas*:

- Promover la inclusión de las computadoras como un “recurso didáctico significativo”, (Rexach y Asinsten, 1999) en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, integrando el uso de la misma a las propuestas de enseñanza propias del Nivel Inicial.
- Favorecer la reflexión sobre cómo tomar decisiones didácticas fundamentadas, para la puesta en aula de actividades con recursos informáticos, en cuanto a contenidos a enseñar, programas a seleccionar, problemas a plantear, secuencias didácticas a trabajar, organización grupal a proponer.
- Favorecer el reconocimiento del rol docente como mediador entre la herramienta, la experiencia y los procesos mentales de los niños, identificando ventajas y desventajas de la selección de diferentes programas desde una mirada reflexiva y crítica respecto de las propuestas que ofrece el mercado.

La propuesta formativa de esta orientación tiene la siguiente estructura:

1° Nivel	Taller: Uso de herramientas alternativas en Informática Educativa. Taller: Recursos Informáticos y Enseñanza en el Jardín de Infantes.
Los talleres Ofertados para el 1° Nivel son ambos obligatorios	
2° Nivel	Taller: Recursos Informáticos, Juego y Estrategias cognitivas. Taller: Recursos Informáticos y Prácticas del Lenguaje Taller: Recursos Informáticos y Matemática (Con posibilidad de ofertarse otros talleres)
Los talleres ofertados para el 2° Nivel son propuestas a elegir. Los estudiantes tienen que cursar obligatoriamente dos talleres a elegir entre la oferta institucional para completar la Orientación.	

En el **primer nivel** se incluyen talleres que abordan conocimientos básicos en relación con:

- La exploración y el dominio de diversas herramientas informáticas no contempladas en la instancia curricular obligatoria, que les permiten a los alumnos manejarse autónomamente en el uso de la computadora, ampliando las posibilidades de este recurso para su utilización en futuras propuestas de enseñanza.
- La problemática de la Enseñanza en el Nivel Inicial al utilizar materiales con soporte informático: los distintos enfoques que existen al respecto, cuál es el lugar que las tecnologías de la información y la comunicación tienen en la propuesta curricular, en el proyecto institucional y en los proyectos de sala.

En el **segundo nivel** los talleres focalizan en el abordaje de los recursos informáticos en el Jardín de Infantes con una mirada centrada en la enseñanza de contenidos de áreas específicas (Prácticas del Lenguaje, Matemática, Plástica, u otras) o en ejes centrales de la Educación Infantil (Juego, Ambiente natural y social). Se incluyen como propuestas de estos talleres tanto el desarrollo de conceptualizaciones didácticas, como la realización de prácticas concretas en instituciones del Nivel, diseñando, implementando y evaluando recorridos didácticos.

Desarrollo de los diferentes talleres

1º Nivel:

Taller: Uso de Herramientas alternativas en informática educativa.

Los estudiantes al finalizar el Taller de Informática obligatorio, adquieren una formación básica en el uso de algunas herramientas informáticas. Pero dado el tiempo disponible, los contenidos desarrollados resultan acotados. Es por ello que se propone una profundización y ampliación del manejo de otras herramientas existentes, que les ampliarán las posibilidades de elaborar propuestas didácticas con el uso de recursos informáticos.

Taller: Recursos Informáticos y Enseñanza en el Nivel Inicial.

La problemática del uso de recursos informáticos en la enseñanza en el Nivel Inicial, es el eje de trabajo en este taller. Se abordan cuestiones referidas al por qué, el qué, el cómo, el con qué y el cuándo de la inclusión de las TICs como materiales de enseñanza en el Jardín de Infantes desde una perspectiva didáctica.

2º Nivel:

Taller: Recursos Informáticos y Matemática en el Nivel Inicial

El planteo de problemas desafiantes, interesantes, significativos, con el objetivo de abordar contenidos matemáticos, puede realizarse apelando a diferentes recursos, entre ellos los provenientes de la Informática. De esta manera se enriquece el trabajo en la sala, en la medida en que los niños abordan los contenidos en diferentes contextos, poniendo en juego los saberes que están construyendo y a la vez resignificándolos en función de las características de las tareas con soporte digital.

La intención de este Taller es abrir la reflexión sobre estas posibles articulaciones, diseñando e implementando en una sala de Nivel Inicial una propuesta de enseñanza de contenidos matemáticos utilizando recursos informáticos.

Taller: Recursos Informáticos y las Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial

La utilización de los recursos digitales posibilita la ampliación de los marcos teóricos para analizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua escrita, oral y la literatura. Este Taller se

centra en la búsqueda de relaciones entre el enfoque de trabajo y los contenidos del área Prácticas del Lenguaje y los del área de Informática. A partir de la observación de un grupo de niños de Nivel Inicial, se propone la realización y puesta en práctica de un plan de trabajo para la enseñanza de contenidos vinculados a la adquisición de la lengua, a través de la incorporación de soportes digitales.

Taller: Recursos Informáticos, Juego y Estrategias cognitivas.

En este taller se pone el acento en la relación entre el juego, el desarrollo cognoscitivo y su facilitación, focalizando en las intervenciones docentes que permitan promover el proceso activo de construcción del pensamiento.

A diferencia de los otros talleres de este nivel, que se basan en el tratamiento de contenidos disciplinares, este espacio de formación propone un acercamiento a la caracterización del juego, centrándose en el análisis de las estrategias cognitivas que se despliegan en él, enfatizando en las particularidades del soporte digital.

Escenarios de un futuro, ¿bastante cercano?...

Una alumna del Profesorado le comenta a otra: "Aprovechando que hay una computadora en la sala del Jardín donde me toca hacer las prácticas, voy a usarla para preparar con los chicos las carátulas de sus carpetas de trabajos"...

Bibliografía:

Buckingham, D. (2008): "Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital". Manantial. Buenos Aires.

Cassany, D.: "La alfabetización digital". Barcelona, España.

Cope, B. y Kalantzis, M. (comps.) (2000): "Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures". Londres. Routledge. En *Buckingham, D. (2008): "Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital". Manantial. Buenos Aires.*

Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2000.

Acceso universal a la alfabetización digital. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la calidad educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. 2007.

ISPEI "Sara C. de Eccleston". Propuesta orientaciones en Grado. Recursos informáticos y Educación Inicial. Material elevado a la Dirección General de Educación Superior. Diciembre 2006.

Del equipo de la Orientación en Recursos Informáticos del ISPEI "Sara C. de Eccleston" han participado los siguientes profesores: Barbará, María Pía; Brailovsky, Daniel; Fraguglia, Roberto; Harf, Ruth; Morales Torres, Luis; Paulic, Graciela; Roclaw, Ernesto; Rolandi, Ana María y Weinstein, Edith.

Edith Weinstein es Profesora Nacional de Jardín de Infantes y Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras – UBA. También es Profesora de talleres del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes del Profesorado de Educación Inicial y de Enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial, en distintos Institutos de Formación Docente del GCBA. Es Co-coordinadora del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes en el Instituto de Educación Superior "Sara C. de Eccleston" y Co-coordinadora del equipo de Capacitación en las Instituciones de Nivel Inicial y capacitadora en Didáctica de la Matemática en el Nivel Inicial en la Escuela de Capacitación CePA, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Además es autora de textos referidos a la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial.

Su e-mail es: gema4@ciudad.com.ar

Ana María Rolandi es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), Maestranda en Tecnología Educativa (UBA) y Profesora de Educación Preescolar. Es co-autora del Documento de Trabajo "Reflexiones sobre el uso de la computadora como recurso didáctico", publicado por la Dirección del Área de Educación Inicial del GCBA y ha presentado como ponente diversos trabajos en congresos nacionales e internacionales sobre la temática de Educación y Nuevas Tecnologías. Actualmente es capacitadora en el área de Informática en la Escuela de Capacitación del CePA, dependiente del Ministerio de Educación del GCBA, participa en acciones de Estadística e Investigación, correspondiente a la Carrera a Distancia de la Licenciatura en Informática Educativa de la Universidad de Lanús y es profesora en el ISPEI "Sara C. de Eccleston" abocándose a la formación de grado de futuros docentes de Nivel Inicial en Educación y Nuevas Tecnologías.

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

La geometría en el Jardín de Infantes: En búsqueda de su sentido

Por Susana María Pacheco y María Inés García Asorey

En este artículo queremos socializar los conocimientos construidos en una investigación que hemos desarrollado en el Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche de la Provincia de Río Negro y a su vez presentar algunos aportes teóricos y metodológicos para la enseñanza de contenidos de geometría en el Nivel Inicial.

En el Diseño Curricular para el Nivel Inicial de nuestra provincia¹³ en el campo de conocimiento de la Matemática, se encuentra el eje denominado "Espacio y Geometría", lo que evidencia que dichos contenidos se consideran valiosos de ser enseñados.

Problematizando la Enseñanza de la Geometría

Para indagar el sentido de la geometría en el Nivel Inicial, nos preguntamos:

- ¿Qué concepciones y conocimientos tienen los docentes del Nivel Inicial acerca de la geometría?
- ¿Para qué y cómo enseñar a los niños a construir las nociones del espacio geométrico?
- ¿Cuál es el espacio que ocupa la geometría en las prácticas de enseñanza del Nivel Inicial?

APORTES PARA COMPARTIR...

¹³ El Diseño Curricular de Nivel Inicial del Consejo Provincial de Educación de Río Negro está dividido en 3 campos de conocimiento: Lenguajes estético expresivos, Realidad natural y social y Matemática. Este último organiza los contenidos en 3 ejes temáticos: El número natural, Espacio y Geometría y Magnitudes y Medición

A continuación transcribimos los contenidos conceptuales procedimentales del eje que nos interesa.

Eje: *Espacio y Geometría*:

- Posición y orientación en el espacio
 - Representaciones verbales y gráficas que den cuenta de las posiciones relativas: adelante, atrás, arriba-abajo, derecha, izquierda, adentro, afuera.
 - Representación verbal y gráfica de desplazamientos.
 - Localización y determinación de sistemas de referencia.
 - Consideración de distancias.
- Los cuerpos y las figuras planas
 - Identificación de propiedades geométricas de cuerpos según la forma de las caras planas y curvas, convexidad.
 - Reconocimiento de figuras según su forma, lados rectos o curvos, convexidad.
 - Descripción, reproducción y representación de figuras y cuerpos.
 - Representación de algunas formas bi y tridimensionales en el plano.
- Transformaciones geométricas
 - Reconocimiento de movimientos: simetrías, traslaciones y rotaciones.
 - Construcción de figuras y guardas por traslación y simetría.

En nuestra investigación seleccionamos y construimos distintas estrategias para recabar datos enmarcándonos en la metodología cualitativa. La observación participante, la entrevista, la utilización de documentos curriculares como fuente de información fueron algunas de las estrategias metodológicas que fuimos desplegando durante el trabajo de campo.

Los datos recolectados y analizados fueron el resultado del trabajo en tres etapas. Por un lado realizamos una encuesta con preguntas abiertas a 90 docentes de la localidad sobre la problemática de indagación. Por otro lado realizamos dos estudios de casos en dos jardines infantiles: uno público situado en un sector popular de la localidad, el otro de gestión privada ubicado en la zona céntrica de nuestra ciudad y finalmente dictamos un curso de capacitación a aproximadamente 80 docentes de escuelas infantiles públicas de Bariloche.

1. Algunos conocimientos construidos en el marco de la investigación

- Resultados de los datos obtenidos a partir de la interacción con algunos docentes de Bariloche

Cuando les preguntamos a los docentes qué contenidos abarca la geometría pudimos apreciar cierta dificultad para definirlos en términos procedimentales y conceptuales ya que la mayoría hacían referencia a: cuerpos, figuras, medida, espacio, sin mayores especificaciones.

Frente al interrogante sobre el sentido de la enseñanza de la geometría, la mayoría de los docentes contestó que "es importante", sin llegar a fundamentar la respuesta. Expresaron que se enseña por el hecho de que la misma está inserta en el medio que nos rodea, sin considerar la intervención del docente. A partir de esto inferimos que subyace en esta afirmación una concepción de enseñanza no asociada a la transmisión de conocimientos y/o a la generación de acciones para que los niños se apropien de los contenidos escolares.

Para ilustrar aportamos algunas respuestas de las docentes a la encuesta presentada:

Pregunta de la encuesta: *¿Qué es la geometría?*

Algunas respuestas: *"Todo es geometría", "Es una rama de la matemática", "Es el estudio de los cuerpos", "El estudio del espacio"...*

Pregunta de la encuesta: *¿Qué aspectos abarca la enseñanza de la geometría?"*

Algunas respuestas: "*Figuras y cuerpos*", "*Características de los objetos*", "*Medida*",....

Pregunta de la encuesta: *¿Cree que enseña geometría? ¿Por qué?*

Algunas respuestas: de docentes que contestaron que **sí a la 1ra.**: "*por qué es parte del ambiente*", "*por que es parte de la vida cotidiana*", "*por que está en todo*", "*por que trabajo medida*", "*propicio espacios para poder movernos en el espacio*"

De docentes que contestaron que **no a la 1ra.**: "*por falta de conocimiento*", "*no ve aplicación en la vida cotidiana*"

Muchos docentes manifestaron que para planificar toman como referencia el Diseño Curricular, sin embargo, se evidenció poca apropiación del mismo ya que cuando se les preguntó cuáles son los contenidos que enseñan de geometría nombraron principalmente el espacio y las formas. Por ejemplo, la mayoría no incluyó las transformaciones geométricas y/o mencionó a "la medida" entre los contenidos geométricos. Con respecto a esto último en el Diseño Curricular del Nivel Inicial están claramente diferenciados los ejes de medida y geometría.

A partir del proceso de análisis de las prácticas de enseñanza podemos aportar que:

- muchos enseñantes suponen que los niños no pueden aprender los contenidos que nos ocupan por su complejidad y nivel de abstracción
- puede verse cierta dificultad desde las intervenciones docentes para constituir en oportunidades de aprendizajes geométricos, situaciones en que los niños, por ejemplo, construyen maquetas, utilizan figuras geométricas en actividades plásticas, etc.
- se observa poca variación, a partir de la puesta en juego de variables didácticas, del marco experiencial de los alumnos produciendo obstáculos didácticos desde la más temprana escolarización¹⁴. Las variables didácticas¹⁵ pueden aplicarse a los materiales, a las consignas, a la formación de los grupos de trabajo, al ambiente, etc.

¹⁴ Por ejemplo: como modelo de cilindro lo más frecuente es que se presenten cilindros de bases circulares, obstaculizando el reconocimiento de las propiedades de estos cuerpos en cilindros con bases de otras formas ya sean cóncavas o convexas.

¹⁵ *Variable didáctica* es una variable de la situación sobre la cual el docente puede actuar y que modifica las relaciones de los alumnos con las nociones en juego, provocando la utilización de distintas estrategias de solución. En ERMEL, Equipe de didactique des mathématiques, *Apprentissages numériques et résolution de problèmes*.

- algunos contenidos aparecen mencionados como geométricos en propuestas didácticas en las que no están explicitadas las estrategias metodológicas ni se evidencian actividades o recursos apropiados que permitan el pasaje de lo vivencial a la conceptualización¹⁶.

- La geometría ¿qué lugar ocupa en la enseñanza?

Uno de las preguntas de nuestra investigación se refiere a la presencia¹⁷ de la geometría en las prácticas de la enseñanza.

Para abrir este interrogante podemos tener en cuenta que algunas dificultades se originan en concepciones erróneas respecto al tema, como:

1. en general existe confusión entre el espacio físico y el espacio geométrico¹⁸, esto hace que se piense que se aprende geometría por el sólo hecho de estar viviendo en un medio que contiene “elementos” que se asemejan a las formas geométricas de estudio. Entonces según esto bastaría que un niño manipule un objeto con forma de cubo para que lo distinga por sus propiedades de otro con forma esférica. Es como si los objetos por si mismos “enseñaran” cuando en realidad es el sujeto el que distingue las formas a partir del análisis de propiedades de las mismas.
2. la utilización de la denominación de elementos de las figuras para nombrar elementos de los cuerpos y viceversa.

Para ilustrar tomamos un fragmento de nuestros registros: “...Felipe al llegar a los ángulos dice puntitas...”. La maestra en uno de sus registros escritos denomina a los vértices, ángulos.

De un registro posterior al desarrollo de una actividad una maestra narra:”Durante la ronda ordenamos de menor a mayor los envases “redondos” por un lado, los “cuadrados” y el “rectangular” quedó solito”.

3. concepción de que todos los cuerpos no poliedros ruedan.

¹⁶ Por ejemplo esto sucede cuando se solicita a los niños que peguen en una hoja figuras geométricas, incluso si se las nomina, o se propone realizar construcciones con cuerpos o bloques.

¹⁷ Por presencia nos referimos al peso, ponderación, lugar que se les otorgan a los contenidos geométricos en las prácticas de enseñanza.

¹⁸ Es importante por las implicancias que tiene para la enseñanza la diferenciación entre el espacio físico y el espacio geométrico y, una forma adecuada de establecer esa diferenciación, es a partir de los elementos constitutivos de cada uno. Los elementos del espacio físico son perceptibles y manipulables. El espacio físico es el espacio sensible, el que se vive, se percibe, el que permite desplazamientos, en él se realizan acciones físicas sobre los objetos. En cambio los elementos del espacio geométrico son representaciones intelectuales. En él se construyen representaciones de las formas: uni, bi y tridimensionales. Los distintos espacios geométricos son espacios abstractos.

“La cajita de quesito Adler no es un cuerpo redondo porque no rueda” (extraído de nuestros registros)

Otra de las razones de la poca presencia del eje que nos ocupa es la existencia de contenidos del Diseño Curricular de Nivel Inicial que no conocen los maestros y por lo tanto no se enseñan.

Las problemáticas descritas pensamos que provienen de distintas fuentes:

- En general, el poco espacio que tuvo la matemática en los profesorados de formación docente inicial. Esto incide en la escasa apropiación de los contenidos conceptuales y procedimentales específicos para el abordaje del eje espacio y geometría del campo de conocimiento de la matemática.
- Las escasas instancias formativas sobre la geometría y su enseñanza. En el caso de brindarse cursos les resultan a los docentes poco significativos ya que, generalmente, se cristalizan desde una racionalidad instrumental¹⁹ no teniendo en cuenta la vinculación de los contenidos disciplinares, los aportes de la didáctica específica y el análisis de las prácticas de enseñanza. No alcanza saber el conocimiento disciplinar para constituirlo en objeto de enseñanza. Los docentes necesitan conocer y posicionarse desde un enfoque didáctico, conocer las características cognitivas de los sujetos de aprendizaje y generar procesos de análisis sobre las propias prácticas.
- La generalización del uso vulgar de los términos geométricos, la transferencia inadecuada del nombre de los elementos de las figuras en el plano a los cuerpos geométricos y/o la denominación con nombre de elementos del plano a los del espacio tridimensional y viceversa.
- La ascendencia de las teorías piagetianas que llevó a la confusión entre las estructuras lógico-matemáticas estudiadas por la epistemología y la psicología genética y los contenidos y objetivos de la enseñanza de la matemática, esto generó por ejemplo que en algunas prácticas se utilizaran algunos protocolos los que se vinculan más a una acción diagnóstica que a una actividad de aprendizaje, postergando el abordaje de otros contenidos, incluidos los de la geometría.

¹⁹ La racionalidad instrumental es una epistemología derivada del positivismo que disocia los medios de los fines. La racionalidad instrumental en la formación docente ha llevado a la desarticulación entre teoría y práctica, a la disociación entre investigación y docencia y a no permitir comprender como la educación, las finalidades, las políticas y los métodos están intrínsecamente relacionados. La racionalidad técnica considera el espacio de las prácticas como un campo de aplicación de fórmulas y técnicas consideradas como universales y verdaderas en la medida que se sustentan en conocimientos científicos.

- La enseñanza recibida por algunos de los docentes en el nivel medio de su escolaridad, basados fundamentalmente en la aplicación de reglas y algoritmos más que en la utilidad de la geometría para resolver problemas. A raíz de la aritmetización de la geometría se la asocia con fórmulas para el cálculo de volúmenes, áreas, etc.
- Escaso acceso a trabajos e investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la geometría.
- La convivencia en las prácticas en el Nivel Inicial de distintas corrientes pedagógicas hace que en ocasiones los docentes interpreten que atender o respetar los intereses de los niños es posibilitar que los mismos hagan los que les guste o ir abordando contenidos en función de lo que "salga" de ellos.
- Pensar que enseñar geometría consiste sólo en reconocer y nombrar figuras y cuerpos.

2. Algunos aportes teóricos y metodológicos para enseñar geometría en el Nivel Inicial

- ¿Para qué enseñar geometría en el jardín de infantes?

Las últimas investigaciones en el tema nos muestran que la enseñanza sistemática de la geometría desarrolla en el sujeto habilidades: visuales, verbales (o de comunicación), de dibujo y construcción, lógicas (o de pensamiento), de aplicación o transferencia (Bressan, 2000)

En el nivel educativo que nos ocupa la intencionalidad del desarrollo de habilidades debería centrarse en las *visuales, verbales y de representación (dibujo y construcción)*. Trabajar con propuestas que pongan al alumno en situaciones de: visualizar, describir, representar, encontrar regularidades, comparar, clasificar, buscar ejemplos por la positiva y ejemplos por la negativa de un concepto dado (qué es y qué no es, qué y/o cuándo cumple y qué y/o cuándo no cumple, etc.), buscar analogías, llegar a algunas incipientes generalizaciones a partir de ejemplos, arriesgar algunas conjeturas y validar las mismas experimentalmente, es un camino adecuado para el desarrollo propuesto.

La apropiación de estas habilidades aportará a la construcción de otros aprendizajes tanto en el ámbito geométrico y espacial, como en diferentes campos de conocimiento, así como a la idoneidad en la resolución de problemas de índole espacial y/o geométricos que se plantean en la vida cotidiana.

- ¿Cómo enseñar geometría en el jardín de infantes?

Para que los niños puedan apropiarse de los contenidos enseñados, es necesario que el docente proponga un trabajo intencional en el que actividades que impliquen la observación, construcción, anticipación, representación, descripción, interpretación, etc., se proyecten en la resolución de situaciones problemáticas de tal forma que favorezcan el pasaje a un plano de conceptualización. De esta situación los niños pueden dar cuenta cuando pueden explicar, lo realizado desde las propiedades geométricas puestas en juego en las resoluciones, e intentar llegar a pequeñas generalizaciones en las que juegan un papel importante las propiedades geométricas de cuerpos y figuras.

Otro aspecto importante a considerar es lo que plantea Freudenthal (1983)²⁰ con respecto a que “no es el material el que trasmite el conocimiento. Es una ayuda para resolver un problema práctico en un cierto contexto”²¹. La manipulación de los materiales por sí sola no produce conceptualización. Muchas veces el niño percibe el material concreto, pero no las relaciones que el adulto mediante representaciones puede ver en él.

Pensando en algunas orientaciones metodológicas para la enseñanza podemos aportar que:

- Las propuestas deben incluir intencionalmente acciones que supongan observar, construir, anticipar, representar, describir, dictar, interpretar, etc., teniendo en cuenta que las mismas deben permitir, a partir de la resolución práctica de situaciones problemáticas presentadas, que los niños puedan explicar las acciones realizadas, dando cuenta de argumentos geométricos, y, de ser posible, arribar a sus primeras generalizaciones..
- La docente ha de tener especial cuidado en variar las representaciones de los elementos geométricos. Por lo general se trabaja con modelos estereotipados de los mismos, que luego van a funcionar como obstáculos tanto en el reconocimiento de otros modelos, como en las generalizaciones a las que el niño debe arribar. Por ejemplo: en general sólo se presentan cilindros altos y de base circular, prismas también altos y paralelepípedos, cuerpos redondos “que ruedan”, triángulos isósceles, etc.
- La manera de representar de los niños puede evidenciar una mejor visión de objetos mentales que la reproducción por medio de la perspectiva adquirida por imitación. (Freudenthal, 1983). Por esto, los dibujos “defectuosos” de los niños no pueden utilizarse

²⁰ Freudenthal, H., (1983), *Didactical Phenomenology of mathematical Structures*, Mathematics Education Library, Países Bajos, D. Reídle – Citado en Bressan, 2000

²¹ Los niños pueden jugar con una pelota esférica y no por eso conceptuar las propiedades de la esfera.

para atestiguar un objeto mental “defectuoso”. Cuando un niño dibuja, por ejemplo, un cilindro con dos círculos y un rectángulo nos da cuenta que comprende que este cuerpo posee dos bases circulares. Esta conceptualización de las propiedades del cilindro no se podría apreciar con claridad en el dibujo en perspectiva.

- El vocabulario específico debe ser introducido sólo cuando pueda servir a la construcción de conceptos, y no para una simple memorización de términos cuya utilidad es incierta.

Socializando propuestas didácticas....

Estas propuestas surgen a partir de las experiencias compartidas con maestras y estudiantes de la formación inicial.

Las mismas fueron presentadas gradualmente en las salas de 4 y 5 años en las que realizamos nuestra tarea de campo.

Debemos destacar que trabajamos durante dos años con los mismos alumnos lo que hizo que pudiéramos evidenciar que, al menos en estos grupos, es posible enseñar geometría en el nivel inicial si las actividades y problemas son presentados sistemáticamente para que aparezcan las propiedades de los elementos geométricos en cuestión.

•Traslación²²

Propuesta de secuencia de actividades:

1- Jugar con regularidades (patrones)

Estos juegos con patrones pueden ser:

- 1.1 con intervención del cuerpo, de los gestos, de la voz, etc., por ejemplo estando en ronda: varón, nena, varón, nena – sentado, parado, acostado, sentado, parado, acostado – varón, varón, nena, varón, varón, nena, etc.
- 1.2 construcción de trenes con bloques de colores, siguiendo algún patrón
- 1.3 completar collares con cuentas de colores con un patrón predeterminado.

²² La traslación es una transformación métrica que “desplaza” la figura por el plano según un vector que referencia tres elementos: dirección, sentido y distancia. Con alumnos del jardín debemos asegurarnos de mantener la dirección y ellos pueden trabajar con la distancia y el sentido.

1.4 Elaborar patrones sonoros: con chasquidos, tonos de voz, etc.

2- Observar y describir guardas:

Trabajar con guardas ya hechas, como las que se usan en empapelado, en cerámicas, en pulóveres, en bordados, etc.: observarlas para descubrir regularidades.

3- Fabricar guardas

La docente puede proponer como actividad la confección de guardas para adornar el rincón de dramatizaciones, decorar cortinas y manteles de la sala.

Haciendo referencia a la actividad 1, la docente puede preguntar si se acuerdan las características de las guardas observadas: ¿había repeticiones de los dibujos? (existencia de un elemento que se traslada), ¿cada cuántos “patitos” aparecía el “sol”? (regularidad) ¿todos los elefantes miraban para el mismo lado? (sentido)

Ahora ¿cómo podemos hacer para construir nuestra guarda? ¿Qué materiales vamos a usar? ¿Dónde ubicamos los motivos o figuras seleccionadas? ¿Qué ponemos primero para un determinado lado? ¿Hacia dónde y cuánto movemos?, si vamos para el otro lado (cambiamos el sentido de la construcción) ¿da lo mismo cuál figura ponemos?

4- Elaborar un instructivo para confeccionar guardas con las familias

Se puede invitar a las familias a decorar el Rincón de Dramatizaciones con guardas realizadas con los alumnos en la sala.

Los niños pueden esperar a los integrantes de las familias con un “instructivo para confeccionar guardas”, a partir de los trabajado en 2 y 3.

Con la propuesta de traslación se pretende abordar los siguientes contenidos: Transformaciones métricas, en particular la traslación: sus elementos, como lograr la traslación de una figura, regularidades, congruencia de figuras, sentido de un desplazamiento, distancias.

• **Cuerpos y Figuras Geométricas**

Propuesta de secuencia de actividades:

Existen distintas posturas respecto a por dónde empezar el trabajo con geometría, si por elementos tridimensionales o si por los elementos del plano. Proponemos en este caso comenzar por cuerpos geométricos ya que la secuencia propuesta nos lleva al plano a partir de proyecciones de figuras en el espacio.

1- Conocimiento de cuerpos geométricos de estudio

La docente presenta cuerpos geométricos y les pregunta a los niños si los conocen y si saben cómo se llaman. La enseñante los va nombrando y les propone a los niños que los observen, exploren, intercambien y jueguen. Luego les plantea que busquen fuera del jardín objetos parecidos a los cuerpos vistos. Los niños pueden llevar el pedido a la casa escrito por ellos mismos.

2- Reconocer en los objetos cotidianos las similitudes con los cuerpos vistos.

Esta actividad propicia el desarrollo de habilidades visuales y de comunicación tanto cuando los alumnos comunican en sus casas qué objetos son los que deben elegir (por similitud a los vistos en el Jardín), como cuando eligen esos objetos y por fin cuando comparten con el grupo en el jardín el por qué buscaron esos objetos y no otros y a cuáles se parecen.

3- Clasificación de cuerpos en poliedros y no poliedros.

En primer lugar, se puede proponer una clasificación de los objetos cotidianos (de distintos materiales, colores, tamaños, texturas). La docente les pregunta al grupo: ¿Cómo podemos poner junto lo que va junto? Los criterios de clasificación pueden ser diversos y no necesariamente pueden considerar las propiedades geométricas de los cuerpos.

En una segunda actividad la docente presenta por grupos un kit de cuerpos geométricos de estudio donde coinciden el tamaño, el color y el material. Propone nuevamente una clasificación esperando que en esta oportunidad aparezca la construcción de clases usando como criterio algunas de las propiedades geométricas. En caso que se insista en propiedades físicas la maestra intervendrá realizando preguntas que apunten a diferenciar las propiedades geométricas, por ejemplo: forma de las caras, cantidad de vértices, etc. En esta actividad se ponen en juego habilidades visuales, de comunicación y de pensamiento ya que los niños tienen que establecer criterios de clasificación.

4- Modelado de cuerpos con masa de sal.

La docente presenta un cuerpo por mesa y les solicita a los chicos que lo describan entre ellos, que discutan que elementos tiene (cuántas caras posee, si tiene vértices y cuántos, si todas las caras tienen igual forma, si todas las caras tienen el mismo tamaño, etc.)

Luego reparte masa de sal a cada niño y les pide que reproduzcan el cuerpo geométrico.

5- Dibujar cuerpos geométricos.

Esta actividad es similar a la anterior pero cambia su complejidad ya que supone la representación en el plano de propiedades espaciales.

La docente puede preguntarles a los niños por qué dibujaron así el cuerpo, desde qué lugar los estaban mirando, proponerles comparar los distintos puntos de vista y el dibujo resultante.

6- Desarmar y armar envases.

Esta actividad permite el trabajo con patrones y la vinculación entre distintas dimensiones (lo tridimensional y lo bidimensional).

Una vez que cada niño desarmó un envase (cuerpo) intercambia el patrón con otro compañero para poder armar otro cuerpo.

7- Recorte de los elementos de un cuerpo.

La docente propone a los niños separar los elementos de los cuerpos recontando los envases.

Una vez que los niños los recortaron y pegaron en una hoja la maestra les preguntará cómo se llaman los elementos recortados (aristas, caras, vértices).

8- Sellado de las caras de cuerpos.

La maestra les entrega a los niños diferentes cuerpos que puedan ser pintados con ténpera.

Luego los niños utilizan los cuerpos como sellos.

9- Reconocimiento de cuerpos a partir de las huellas que dejan los mismos.

Se pueden intercambiar entre los grupos las producciones del punto 8 para que otro grupo deduzca a qué cuerpo puede pertenecer la huella.

10- Reconocimiento de cuerpos a partir del dibujo de algunas caras

Se presentan a los niños láminas con dibujos de figuras geométricas, ellos deben deducir a qué cuerpos pueden pertenecer dichas figuras.

Con la propuesta de cuerpos geométricos el propósito es abordar contenidos tales como: diferenciación de elementos bidimensionales de los bidimensionales, elementos constitutivos de los cuerpos geométricos diferenciándolos de los elementos de las figuras del plano, clasificación de los cuerpos geométricos, nominación de los mismos.

A continuación y sin desarrollar sugerimos la siguiente posible secuencia de actividades para el abordaje de contenidos referidos a las figuras en el plano:

- 1- Conocer los nombres de las figuras geométricas (que aparecieron con los sellos).
- 2- Armar representaciones con figuras geométricas.
- 3- Dibujar la representación realizada.
- 4- Rellenar una silueta vacía con figuras.
- 5- Realizar una forma a partir del dictado de figuras geométricas.

- 6- Cubrir superficies con figuras diferentes.
- 7- Clasificar figuras.
- 8- Copiar o reproducir figuras en papel cuadriculado.
- 9- Intentar el teselado ²³ de una porción del plano.

A modo de cierre....

En el trabajo con estos grupos de niños se pudo observar que las representaciones que logran cambian significativamente si estos han tenido la oportunidad de modelar y resolver situaciones a partir de caras de cuerpos geométricos que resultaron de su propia producción.

La exploración, la manipulación y la clasificación no alcanzaron en estos casos para que la representación gráfica que produjeron los niños tendiera a lo tridimensional. Recién después del trabajo de modelado y de sellado con todas sus variantes se evidenció en las producciones el esfuerzo por mostrar los elementos constitutivos de los cuerpos trabajados. (Ver en Anexo gráficos 1, 2 y 3)

Ofrecemos estos resultados que aunque parciales, por ser producto de una muestra restringida, revelan in situ como el trabajo sistemático con la geometría aporta al desarrollo de habilidades de observación, dibujo y construcción a partir de lo cual podemos pensar en avances respecto a los niveles de desarrollo que describe el Modelo Van Hiele²⁴

Los niños pueden apropiarse de las nociones geométricas a partir de su enseñanza. Para el abordaje de los contenidos geométricos es necesario posicionarse desde una enseñanza que sea intencional, planificada, es decir, sistemática que promueva y acompañe los procesos de aprendizajes significativos en los niños. Para esto es necesario que los docentes conozcan los contenidos a enseñar, y que puedan seleccionar y pensar actividades y estrategias que sean pertinentes para los alumnos del Jardín de Infantes.

²³ Los teselados son diseños con figuras geométricas las que por sí mismas (teselados regulares) o en combinación (semirregulares y no regulares) cubren una superficie plana sin dejar huecos ni superponerse. En una teselación plana la suma de todos los ángulos que concurren a un vértice es 360°.

²⁴ Según el modelo desarrollado por los esposos Van Hiele el aprendizaje de las nociones geométricas es producto de un proceso evolutivo que va desde las formas intuitivas iniciales hasta las formas deductivas finales atravesando 5 niveles de desarrollo.

En los casos que trabajamos observamos como una problemática la integración en el diseño de las unidades didácticas de los contenidos expresados en el eje Espacio y Geometría con los contenidos de los otros campos curriculares, dada la diferencia epistemológica para su abordaje. No podemos generalizar, pero sí observar que es posible diseñar proyectos específicos que contemplen una secuenciación de actividades facilitando la construcción progresiva y continua de conocimientos geométricos. Pensamos que si el maestro tiene en cuenta lo que proponemos respecto a considerar las habilidades que desarrolla la enseñanza de la geometría, no tendría que presentarse como una dificultad la presentación de proyectos específicos en vez de forzar la integración de contenidos, sin caer en el riesgo de diseñar “clases de matemáticas”, ni forzar los abordajes multidisciplinarios.

Agradecemos la participación de la profesora de Educación Inicial María Laura Carrizo, a las docentes, a los niños y a los equipos directivos del Jardín de Infantes N° 60 y del Jardín de Infantes del Instituto Primo Capraro de la localidad de S. C. de Bariloche.

Bibliografía

- AVALOS ROGEL, A. y FUENLABRADA VELAZQUEZ, I. (2000), “*Transformaciones conceptuales de los maestros sobre conocimientos geométricos, la enseñanza y el aprendizaje infantil*” En: *Novedades Educativas* N° 113, - Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas - - pag. 20 y 21. - 2000
- BRESSAN, A. M. (Comp.) *El Modelo de Desarrollo del pensamiento geométrico de Dina y Pierre Van Hiele*. Documento 36. Perfeccionamiento Docente. C.P.E. Prov. de Río Negro. (s/d)
- BRESSAN, A. M., BOGISIC, B. Y CREGO, K. (2000) “*Razones para enseñar geometría en la Educación General Básica. Mirar, construir, decir, pensar*” - Buenos Aires - Ediciones Novedades Educativas - 2000
- CASTRO, A. (2000): “*Actividades de exploración con cuerpos geométricos. Análisis de una propuesta de trabajo para la sala de 5*”. En: MALAJOVICH, A. (comp.) “*Recorridos didácticos en la educación inicial*”. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2000
- CERQUETTI- ABERKONE, BERDONMEAU (1994): “*Enseñar matemática en el Nivel Inicial*”. Buenos Aires, Edicial, - Parte 3, 1994

- Desarrollo Curricular N° 4 Nivel Inicial (1999)- “*Acerca de la enseñanza de la geometría*”
- Consejo Prov. de Educ.. Prov. de Río Negro, 1999
- Diseño Curricular de Nivel Inicial, Versión 1.1 (1996), Consejo Provincial de Educación, Río Negro.
- DUHALDE y CUBERES (1997): “*Encuentros cercanos con la matemática*” Cap. V - Buenos Aires, Editorial Aique, 1997
- LEMMI GONZÁLEZ, A. (2000): “*El espacio sensible y el espacio geométrico*”. En: Educación matemática. Propuestas de trabajo, experiencias y reflexiones. 0 a 5 - La educación en los primeros años - Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas N° 22, 2000.
- PANIZZA, Mabel (comp.) (2004) – “*Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*” – Cap. 8 - Buenos Aires, Paidós, 2004.
- QUARANTA, M. E. Y RESSIA, B. (2004): “El copiado de figuras como un problema geométrico para los niños” En: Enseñar matemática. Números, formas, cantidades y juegos. 0 a 5 La educación en los primeros años - Buenos Aires - Ediciones Novedades Educativas – 2004

Susana María Pacheco es Profesora en Matemática (Universidad Nacional del Comahue) y se desempeña como Profesora Regular de Matemática en el “Profesorado en Educación Inicial” desde el año 2000 en el Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche – CPE – Río Negro. Es Coordinadora Académica de la Carrera del Profesorado en Educación Inicial en el Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche (Período 2005 – 2008) y participante en el Diseño del Proyecto del Postítulo Especialización Superior en Jardín Maternal. IFDC - S. C. de Bariloche. También es capacitadora en Jardín Maternal y en Matemática de Nivel Inicial (CPE – Río Negro).

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

María Inés García Asorey es Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata) y se desempeña como Profesora interina del Área de Residencia del Profesorado en Educación Inicial del Instituto de Formación Docente Continua. S. C. de Bariloche. C.P. E. Río Negro (Período 1999- 2008). También es Profesora del eje “Hacia una mirada investigativa de la realidad socioeducativa” del Postítulo Especialización Superior en Jardín Maternal. Módulos I, II, III y IV. Sedes Bariloche y Viedma. IFDC. S. C. de Bariloche. C.P.E. Río Negro. (Período: 2005- 2008). Es Participante en el Diseño del proyecto del Postítulo Especialización Superior en Jardín Maternal. IFDC - S. C. de Bariloche y capacitadora en Matemática de Nivel Inicial y en el Área de Residencia de Nivel Inicial (CPE – Río Negro)

Su e-mail es: ine_asorey@hotmail.com

Anexo

Anexamos imágenes de producciones obtenidas durante el proceso de investigación en los jardines citados.

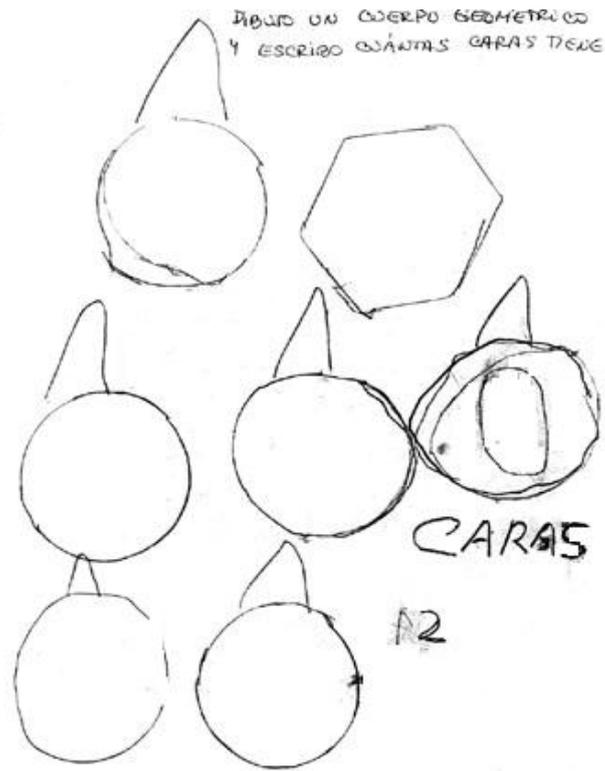
Gráfico 1



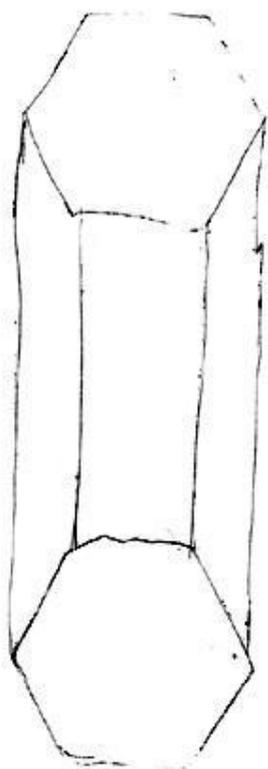
Dibujo de una niña del producto (en afiches colgados en una pared) de la clasificación de cuerpos geométricos

Gráfico 2

Las tres siguientes producciones son ejemplos en los que se evidencian claramente el esfuerzo de los niños por dar cuenta en sus dibujos de la tridimensión.



DIBUJO UN CUERPO GEOMÉTRICO
Y ESCRIBO CUÁNTAS CARAS TIENE



8

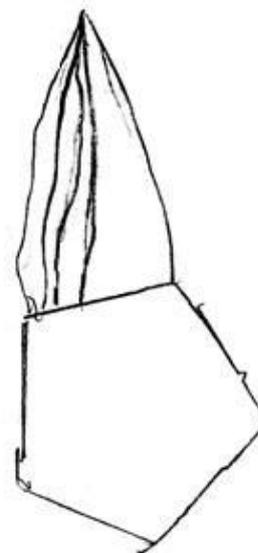
JOSÉ

SARAS
CARAS

DIBUJO UN CUERPO GEOMÉTRICO
Y ESCRIBO CUÁNTAS CARAS TIENE

5

CARAS



LUCÍA

Gráfico 3

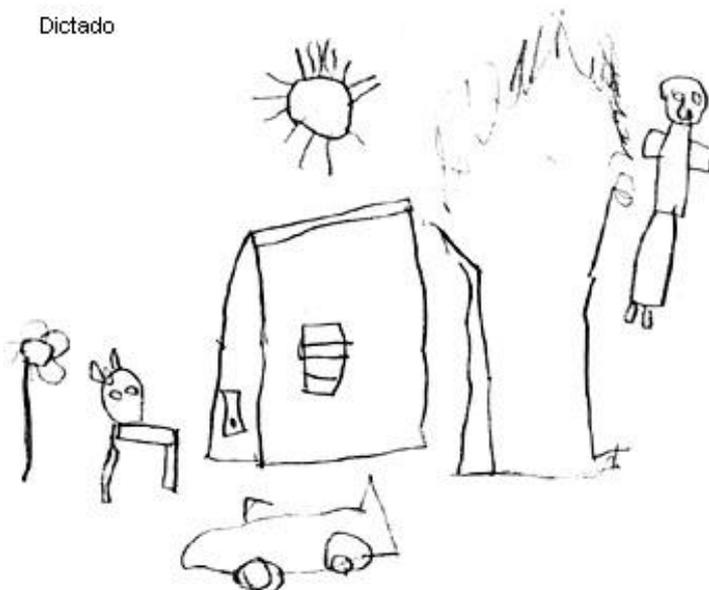


Se entregaron envases de cartón y cuerpos confeccionados en cartulina y se pidió a los niños que recorten las partes constitutivas del mismo (iniciación al trabajo con patrones). La producción de arriba muestra que el niño dio cuenta que el cuerpo que eligió tiene caras y aristas, por eso las recorta.

Gráfico 4

Las dos siguientes representaciones de los niños ilustran otros momentos del trabajo en las salas durante el desarrollo de la investigación.

Dictado



NICOLÁS

- EN EL MEDIO DE LA HOJA
UNA CASA
- ARRIBA DE LA CASA EL SOL
- A UN COSTADO DE LA CASA
UN ÁRBOL.
- AL OTRO COSTADO DE LA
CASA UN PERRO
- ADELANTE DE LA CASA UN
AUTO
- AL LADO DEL ÁRBOL UNA
PERSONA
- AL LADO DEL PERRO UNA
FLOR.

FLORENCIA



Sellado de caras de cuerpos geométricos
de estudio



*Entrevista a Iris Rivera:*²⁵

Por Graciela Perriconi

Conocí a Iris hace más de doce años cuando hacía sus primeras publicaciones literarias, la edité entonces en El Ateneo porque me gustaba esa imagen de "adulta complicidad" con el lector que sostiene en sus libros, que por cierto tienen el sello de una escritora. Iris tiene el don de saber jugar con las palabras, con las historias, con las situaciones que va creando. Ella teje y no se conforma con las distintas tramas que va construyendo, al mismo tiempo revela su esencia de "jugadora nata".

Su trabajo docente en espacios convencionales y no convencionales, sus páginas en revistas infantiles y esa mirada de niña que invita a entrar en su juego me llevó a hacerle con placer esta entrevista en la que me permití manifestar mis propias inquietudes de lectora.

- *¿Cómo evaluás tu proceso de escritora desde el Señor Medina entre otras publicaciones y las recientes?*

Me parece que al principio creía que una historia se inventaba. Que la inventaba el autor, quiero decir. Creía que el autor tenía una idea y la desarrollaba, la iba llevando, conduciendo hasta el desenlace. Pensaba que eso era eso lo que hacía un narrador, que eso era la literatura. Más adelante pensé que también podía uno contar historias que habían sucedido en "la realidad", con algunos condimentos que las hicieran más interesantes, creí que hacer literatura podía ser también eso. Y por estos tiempos voy pensando que uno se podrá parar desde esos lugares para escribir, pero que la Literatura, con mayúscula, esa que es arte, pasa por otro lado. Me parece que escribir no es inventar, sino crear. Cuando invento, voy delante de los personajes diciéndoles lo que tienen que hacer. Entonces, un personaje "inventado", como es obediente, hace lo que yo quiero. Y, por mejor que me salga, es "de mentiritas".

Un personaje creado, en cambio, es de verdad. Y no todo lo que sale de mi imaginación es de verdad, no, no. Un personaje de verdad, lo primero que hace- como hizo Pinocho con Gepetto- es sacarme la peluca y salir corriendo. No voy delante de él tratando de inventar "a ver... y ahora qué le puede pasar". Voy detrás de él- como iba Gepetto detrás de Pinocho. Pero Gepetto trataba de atajar a Pinocho; el autor, en cambio, no. A un personaje de verdad no lo puedo alcanzar, no lo

²⁵ Esta entrevista también se encuentra disponible en la sección "Lecturas" de *Imaginaria, Revista Electrónica sobre Literatura Infantil y Juvenil* (www.imaginaria.com.ar).

puedo agarrar de las orejas. A un personaje "de mentiritas", sí lo llevo y lo traigo como yo quiero. Y no importa si sigo escribiendo su historia o la abandono (total, esa historia es un invento), pero si el personaje tiene vida soy responsable de eso (de narrar eso). Crear un personaje es estar ahí en el momento en que toma vida (él la toma aunque nadie se la dé)... y no me va a ser fácil dejarlo abandonado, justamente porque está vivo. Entonces vuelve, reclama, pide, insiste para que su historia sea contada.

¿Hay alguna inquietud que se sostiene dentro tuyo?

Y... te diría que todas mis inquietudes son... inquietas. Más que sostenerse, trastabillan, saltan, se empujan y me empujan, no me dejan quieta, justamente, ni tranquila.

- Hablaste de crear los personajes cuando te pregunté por tu escritura, me surge como curiosidad saber si los personajes son motivadores de la historia o la historia los va convocando, los va configurando.

Eso es según cómo viene la cosa. Y ahora que lo digo, veo que una historia es una cosa que viene. Que viene pasando como para que vos la cuenten.

A veces los personajes dan lugar a la historia. Así fue con *El señor Medina*, por ejemplo. El *antes del antes* de esa historia fue la frase "señor, mida sus palabras" que me empezó a sonar en la oreja, venida de nosecuándo y por nosequé. Después, vi un hombre que medía cada palabra que iba a decir. Tenía una cinta métrica en la mano y medía sus palabras. Vi la cinta, en qué bolsillo la llevaba, cómo la sacaba para medir a escondidas... y seguí viendo lo que pasaba. Entonces, *El señor Medina*, se fue narrando a partir del personaje.

Pero con *La nena de las estampitas*, por ejemplo, fue distinto. Esa historia no partió de la nena, sino de un perro que vi en el andén del subte, línea C. Me preguntaba qué hacía ese perrito ahí y me lo seguí preguntando hasta que pude ver dónde había estado antes y cómo había llegado hasta el andén. Cuando empecé a contar eso, usé una picardía: no voy a decir que es un perro, que parezca que es un nene. El personaje se llamó Cirilo desde el primer renglón, y ese era el título que llevaba cuento. Pero, cuando la carrera de Cirilo desembocó en el subte, vi que las puertas de los vagones se abrieron, que Cirilo entró y se escondió debajo de un asiento. Vi que los pasajeros se sorprendieron,

que una mujer trató de sacarlo de allí abajo. Vi cómo otros intentaban lo mismo y que Cirilo no salía.

Vi que bajaban esas personas y subían otras nuevas. Cirilo estaba tan encogido que ninguno de los nuevos se dio cuenta de su presencia. Entonces, del fondo del vagón vi venir una nena repartiendo estampitas. ¿Qué podía hacer yo con esa nena? ¿Podía hacer como que no la había visto? No podía porque sí la vi. Y la nena sí vio a Cirilo. Y lo tocó. Le tocó la cabeza y él salió de debajo del asiento. Me acuerdo bien de que, en ese momento de la escritura, taché el título *Cirilo* y lo cambié por *La nena de las estampitas*, porque recién entonces supe de qué hablaba la historia.

Entonces, así como en *El señor Medina*, el personaje me llevó a narrar la historia, en *La nena de las estampitas*, el narrar la historia me condujo al encuentro del personaje, al encuentro de la nena.

-¿Qué motivaciones te llevan a escribir cuentos especialmente?

Debe ser que me crié escuchando historias. Vengo de una familia que, cuando se junta, cuenta chistes, cuenta cuentos. Y creo que, desde chica, me era fácil saber si una historia estaba bien contada o no. Podía notar que el "contador" elegía las palabras, que no las derrochaba, que manejaba los silencios, los cambios de voces. Prestaba atención a eso. Me fascinaba lo que se contaba (el qué), pero también la manera de contarlo (el cómo).

Si acaso existe esa *inclinación a narrar*, me parece que la tengo. No en la oralidad, pero sí en la escritura. Y, cuando me dejo llevar, la historia va naciendo a medida que es narrada. Por eso descubro cosas que, antes de empezar, desconocía. Y no me refiero solamente a recursos, secretos del oficio, sino a descubrir cosas acerca de esta cebolla de muchas capas que es la cuestión de haber sido arrojados al mundo, como somos arrojados los humanos, sin saber de qué se trata. Y con conciencia. Y más que eso: con autoconciencia. Y más todavía: con la posibilidad de expresar nuestra percepción de este enigma. Yo creo que una de esas maneras tiene que ver con las palabras. Otras son la música, la danza, la pintura... Habría que nombrar a todas las musas y me encantaría tener trato con tantas, pero tenemos una vida sola, qué problema. De tener otras, ya sé en qué podría ocuparlas.

Escribir una historia viene a ser lo mismo que vivirla. Te encontrás con las incertidumbres que los personajes traen y te van mostrando. Y lo que vos hacés es narrar lo que hacen, las decisiones que

toman, las que no toman, lo que está fuera de su decisión, lo que no alcanzan a entender. Escribo cuentos para entender qué le pasa a esa gente que los habita y los padece.

De repente te los quedás mirando, a ellos digo, a lo que hacen y dicen... y es porque te mostraron algo que no esperabas: te hicieron entrar en una capa más profunda de la cebolla. Venías cayendo en la historia que contabas, como Alicia, en la madriguera del conejo... venías cayendo sin saber hasta dónde y de repente paf!

Ahí estás, de cola en el piso. Y hay una botellita que dice "bébeme". Y Alicia se la bebe.

Y hay un pancito que dice "cómeme". Y Alicia lo come. Y te volvéis más chiquita o más grande, **como** Alicia, **con** Alicia. Bueno, no sé... me parece que por ahí van mis motivos.

3- Esta respuesta crea intriga después de la metáfora de Alicia... conduce a saber cómo elaborás tus historias: ¿sos minuciosa, obsesiva, te proponés jugar con la historia, en definitiva: cómo escribís tus cuento?

Y... cada cuento es cada cuento. No hay "una" manera. Un día te parece que ahí puede brotar una historia, como quien dice "me encontré una semilla y la levanto". Y la llevo en el bolsillo. A veces pienso que los bolsillos de los que escriben tienen "tierrita", porque las semillas que levantan son de brotar. No todas, eh... no vayas a pensar que todas.

En eso de "elaborar las historias", te digo que hago las dos cosas que mencionás: juego y trabajo. Cómo llamarlo ¿un trabajajuego? No, este trabajo no traba el juego, sino todo lo contrario. ¿Un jueguibajo? Tampoco, no. Porque baja, pero también sube, y patina y te revuelca y... Me gustaría combinar trabajo y juego en una sola palabra, pero ellas se niegan. ¿Viste cómo son? Por eso dan trabajo. Pero les tengo que jugar para que se distraigan, así en algún momento (que por lo visto no es ahora) van a soltar ese secreto que se están guardando, de brujas que son. Para hacerme quedar mal en la entrevista, si serán. Para que todos noten que las que mandan son ellas. Pero ya las voy a agarrar.

- Iris Rivera: "iluminada por el juego", ésta es mi definición más sincrética. El juego de palabras, el juego en la acción, el juego que evoca otros juegos... ¿sos consciente de que tu obra gira, se envuelve en el juego, tan afín con la vida de los chicos, vos escribís así naturalmente o lo hacés porque no hay mirada posible de la infancia sin el juego?

Ah, pero eso que decís de mí (me encantaría que fuera cierto), yo lo puedo decir de todos los escritores y escritoras que admiro. Y no hablo sólo de los que publican literatura que va a parar a manos de los chicos. Y esperá un poco, porque también lo puedo decir de todos los artistas que admiro, cualquiera sea el arte donde desarrollen su juego. Todos ellos juegan y se juegan. Me parece que los artistas son gente que se dio cuenta de que no es necesario, para ser adulto, dejar de jugar. Y mejor que eso: que no es buena idea que el adulto abandone al niño. A ningún niño. Incluso el niño que él mismo fue... entre otras cosas, porque lo sigue siendo. Lo lleva con él a todas partes.

- Entonces el juego en la literatura para los chicos tiene un sentido y un valor especial de acuerdo a lo que me estás respondiendo.

Y... el juego es como el aire. Sin juego, los humanos somos carne de broncoespasmo. Los humanos de cualquier edad. Entonces ese valor-juego no se limita al niño ni tampoco a la literatura. Es una necesidad básica, creo yo. Me parece que el juego es mucho más que un "recurso" en el arte (en cualquier arte). No es un añadido, sino que está en la esencia de todo arte, incluida la literatura. Y si pienso en los niños, bueno... el juego también está en su esencia. Y en la de los adultos. Necesitamos jugar. De la misma manera que los peces necesitan mover las aletas y desplazarse en el agua. Así, al menos, es como yo necesito jugar. De la misma manera que el que mira necesita ver. Y como el que va andando necesita... no sé. ¿Qué necesita el que va andando? Ir, me parece. No sé si llegar es tan importante como ir.

- ¿Sólo se va en la vida, no se vuelve, no hay pequeñas paradas, lo que interesa es ir sin saber adónde, ni por qué?

No, no. Yo creo- y lo pienso seguido- que se va y se vuelve. Y que volver es también una forma de ir. Incluso sospecho que se vuelve muchas veces sobre lo mismo, aunque a diferentes niveles de profundidad. Y eso me atrae, me importa profundizar. Cuando te hablaba de que el que anda necesita ir, de lo que estaba hablando no era de ir lejos (en mi caso particular, claro). No sé si quiero llegar lejos cuando hablo de ir. Más bien quisiera llegar hondo. Estamos metidos en el misterio, los humanos. Es tan profundo todo, tan abismo.

Cuando escribo no quiero saber adónde voy a llegar ni por qué, eso es cierto. Si lo supiera, estoy segura de que la historia resultaría forzada, manipulada para decir algo que ya sé. ¿Cuál sería la

gracia de escribir una historia para contar algo que sé? Si ya lo sé, listo... ya lo sé. Las historias que me atraen son ésas en las que, como no sé, el curso de los acontecimientos me pueden mostrar algo nuevo. En esos breves me quiero meter.

Pero también es cierto que, en esos breves, no me quiero quedar a vivir. Una vez escrita la historia, me importa mucho darme cuenta de adónde llegué y cómo y por qué. Sería algo así como si te dijera: escribo para ir no sé adónde, pero si llego a algún lugar, me quiero enterar de dónde estoy.

-¿Y los obstáculos, las "lomas de burro", los parates: todo eso cómo se traduce en la escritura de una historia para chicos?

Bueno... son cosas del camino. Cuando estás en uno de esos momentos, que a veces se prolongan, me parece buena idea esperar. Pero no sentada, sino trabajando: el que escribe suele trabajar sentado, ni me lo digas. Pero no sólo de las horas-culo-silla crece la escritura. También crece de los momentos-colectivo-pasamanos, de los minutos velador-libro-sueño, de los ratos trámite-cola-banco, de las horas-manuscrito-cajón. De todos esos *tiempos muertos* que, cuando tenés una historia entre manos (cuando habitás una historia y esa historia te habita) se vuelven *tiempos vivos*.

Siempre me acuerdo de que Cortázar decía "por la escritura bajo al volcán". Y bueno, a veces el volcán no entra en erupción y, desde afuera parece inactivo. Pero es un volcán. La lava circula por dentro, bulle y quema. Siempre quema. A veces pienso que algunos parates se deben al *chucho* que te da bajar al volcán.

- Si recorro los últimos cuentos editados, creo que le has dado especial importancia a la figura del ilustrador como coautor: ¿cómo surgió la idea de construir tus cuentos con ilustradores?

Por curiosa. Porque un día pude ver que los libros para chicos no estaban hechos solamente de palabras. Me costó caer en la cuenta de esta obviedad. Cuando caí, vi que no conocía personalmente a los ilustradores de mis propios libros. ¿Cómo puede ser? Dos personas creando un mismo objeto y ni siquiera se ven las caras. Me empezó a inquietar eso. Sospechaba que dos creadores, con dos lenguajes distintos, lograrían una obra mejor si *chisporroteaban* juntos. Tu pregunta de por qué empecé a construir mis historias con ilustradores la podría responder por la negativa: ¿por qué no? Componer un cuento ilustrado lo relaciono con componer una canción: texto e ilustración, así como letra y música. Se trata de combinar dos artes. ¿Por qué no juntarse? ¿Por qué no? Y así empecé a

probar. No sé, cada uno va haciendo su camino. En el mío me voy cruzando con cosas que me ponen curiosa. Y me meto a curiosear. Claro que este "meterse" tiene que ver un poco con lo teórico y un mucho con el hacer. En mi caso, curiosear cómo se hace algo, tiene que ver con ponerme a hacerlo.

- *¿Qué "dimensión" narrativa tiene la ilustración en tus cuentos?*

Y... según de qué libro estemos hablando. En los primeros, veo las imágenes tienen un papel "ilustrativo", como acompañamiento a las palabras casi siempre. En los últimos, como caí en la cuenta de que las imágenes también narran, hay momentos en los que la escritura se retira y deja que digan ellas. También hay momentos en que la imagen decide no mostrarse para dar lugar a las palabras. Cuándo sí, cuándo no... eso forma parte de un diálogo que se establece entre el autor del texto y el autor de la ilustración.

En ese diálogo interviene también el editor y el diagramador. Son varias las personas a tomar decisiones. El desafío está en que los acuerdos se vayan logrando a favor del libro. Quiero decir: con miras a ofrecerle la mejor obra posible al autor que más nos importa a todos: el autor de la lectura. El lector.

- *Observo que hay temas recurrentes en tus obras; el amor, la amistad, las relaciones humanas representadas en personitas, animales. No te quedás en la anécdota, vos indagás en las relaciones humanas: ¿es un proceso natural o es deliberado?*

Creo que decís bien cuando expresás "observo que". Decís bien porque es el lector quien "observa que". Y vos observás que hay temas. Pero desde mí no hay temas, hay historias. Y me van surgiendo preguntas, intrigas sobre lo que va a pasar, cómo van a resolver los personajes la situación en la que se metieron o los metieron. Qué van a hacer con eso que les pasa. No hay temas, hay situaciones complicadas generalmente. Complicadas para vivirlas ellos y para narrarlas yo. La cuestión de vivirlas la dejo a cargo de los personajes, ése es su problema, que para algo están vivos y toman sus decisiones o las dejan de tomar. Yo me concentro en cómo hacer para contar lo que hacen y lo que dejan de hacer. Ése es mi problema, y cuando no le encuentro la vuelta, esa es mi frustración, y cuando se la encuentro, esa es mi alegría.

-*¿Por qué no escribís novelas?*

Me gustaría probar qué se siente al escribir una novela. Imagino que será como vivir en un mundo paralelo durante mucho tiempo. Me pareció que entraba en esa experiencia cuando escribí *El mono de la tinta*, pero no estoy segura. ¿Resultó una novela corta o un cuento largo? No sé. Creo que para escribir una novela hay que ser capaz de entrar por un tiempo medido en años en otra realidad, y quedarme ahí explorando, explorando, explorando.

Me gustaría probar otra vez porque soy lectora de novelas y admiradora de novelistas.

Me gustaría, pero no es una cuestión de gustarle a uno, me parece. Por lo que veo en mi proceso de escritura (no digo que les pase a todos, hablo de mí), es el texto el que se dispara. Y no me ocurre seguido que el texto se ramifique, que se arborice como me parece que ocurre en las novelas. Por otro lado, no creo que uno decida "voy a escribir un cuento" o "esto va a ser una novela". También tiene que ver con qué venís cultivando en tu cantero. Y, a lo mejor, como cultivo cuento, es cuento lo que más brota. Ahora que me lo hacés pensar: ¿no estaré metida yo también en esta cosa desdichada del monocultivo? Mmm...

- *Quiero compartir mi opinión sobre tu militancia en la escritura de cuentos que más que "una oportuna elección por el monocultivo", me parece "una talentosa forma de ir creciendo en un formato de escritura" elección que han hecho otros escritores.*

Quizás la posibilidad que tiene un autor de escribir cuento, ensayo, novela y hacerlo bien es una versatilidad que no colabora con quien elige leer cuentos por el disfrute y sabe que cuenta con Borges, Rulfo, Cortázar, entre muchos para no mencionar a autores de literatura infantil. Esos autores "privilegiaron" el cuento, quizás solamente porque les gustaba escribirlo, a pesar de escribir novelas y poesía como Borges. Cabe leer lo que has dicho antes hasta aquí para saber que el cuento es para vos un disfrute y eso baste, sin más.

Puede ser. Admiro a los tres autores que nombrás, y de Rulfo, me quedo con *El llano en llamas*. Pero a Borges lo admiro también como poeta. Y a Cortázar, como novelista y como ensayista. Al final, voy a terminar diciendo, como el tal Jorge Luis, me quedo con lo que leo antes que con lo que escribo. Porque es mejor, claramente... y mucho más variado!

Para cerrar este encuentro, los lectores sabemos que un escritor tiene referentes... Podrías hablarme de ellos.

Mis referentes en literatura infantil y juvenil son Javier Villafañe, Laura Devetach, Ema Wolf, Graciela Montes, Graciela Cabal, Gustavo Roldán... Hay otros autores a los que admiro mucho, pero estos que nombro son los que marcaron un antes y un después en mi camino. Son mis ejemplos como artistas y también como personas con compromiso ético. Son algo así como la base desde la que parto y a partir de la cual empiezo a abrir el abanico y sigo leyendo más. Y descubriendo otros autores y otros textos admirables.

¿Lecturas en "la mochila"?

Menos mal que preguntás por "la mochila", así puedo nombrar unas pocas... si preguntaras por "la mesa de luz" te diría que rebalsan. Y, en la biblioteca, ni qué decir. Pero en la mochila están los tres o cuatro últimos libros que me movieron el piso. Acá van:

El curioso incidente del perro a medianoche, de Mark Haddon (novela); *Las primas*, de Aurora Venturini (novela); *La mujer ducha*, de Juan Sasturain (cuentos); *El quinto hijo*, de Doris Lessing (novela); *Lo naciente. Pensando el acto creador*, de Hugo Mujica (un inclasificable, entre poesía y ensayo); y *Seis personajes en busca de un autor*, de Luigi Pirandello (teatro). Al final resultaron seis en la mochila, con razón me duele la espalda.

¿Y algunos proyectos?

Hay un libro de cuentos en el cajón de las horas-meses-siglos-cajón y no encontré todavía una editorial que lo quiera. Qué malos que son. ¿Los editores? ¿Los cuentos? Andá a saber... También estoy trabajando en un libro-álbum con María Wernicke, linda tarea de diálogo, la nuestra. Muy linda. Y quiero seguir y sigo trabajando en formación de lectores adultos, mediadores entre los chicos y los libros, tarea de lo más necesaria, para mi modo de ver. Otra cosa en marcha son los talleres literarios, que me acercan a personas verdaderamente apasionadas por las palabras con las que sucede "eso" que se llama encuentro. Nada menos.

Imaginaria también me da un espacio para hacer lo que tanto me atrae: preguntar. Entonces hago entrevistas a personas que vinculan a chicos y jóvenes, de una u otra forma, con los libros. Te tengo que decir que no me ha sido fácil ponerme esta vez del lado del que responde, pero bueno. Vos y los demás lectores dirán. Ojalá haya podido dejarles más preguntas que respuestas.

¡Gracias! Por esta Confe-entrevista o breve clase de literatura que nos has brindado, en mi nombre y seguramente en el de los lectores y por seguir abriendo puertas con otras Llaves.

Graciela Perriconi

Iris Rivera: Es Maestra y Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Realizó numerosas actividades en relación con el libro y la literatura. Desde el año 1985 organiza talleres literarios para niños, jóvenes, adultos y docentes y participa activamente en cada edición de la Feria del Libro Infantil y Juvenil de Buenos Aires desde el año 1992. Colaboró con las revistas infantiles Antejito, AZ diez y Billiken. Algunas de sus obras son: *Historias de no creer. El Señor Medina. La casa del árbol. Aire de familia. La nena de las estampitas. Sacá la lengua. Cuentos populares de aquí y de allá. Los viejitos de la casa*, entre muchas otras.

Graciela Perriconi: es docente, editora y autora de libros para docentes y niños.

***Reseña del libro: La sexualidad y los niños
Ensayando intervenciones***

Por Alicia Marta Dellepiane

Autores del libro:

Elina Aguirre, Miguel Burkart Nöe, Adriana Fernández, Adrián Gaspari, Carolina Haftel.

Con prólogo de María Emilia López, directora de la Colección del Melón.

Lugar editorial: Buenos Aires, 2008.

“Sigmund Freud confió en una posible alianza entre el psicoanálisis y la pedagogía. Pero progresivamente abandonó esta ilusión: el saber que el niño elabora con sus fantasías dicen la verdad de su deseo, la educación que se le quiere dar parte de la exclusión de ese saber. El adulto que constituye sus ideales – da lo mismo que esos ideales sean escandalosos – debería escuchar en el niño su deseo excluido, más que intentar introducir al niño en la monótona domesticación de su discurso.”

Germán García ²⁶

Comenzar con esta cita me permite situar la pertinencia, y mi adhesión, a la posición que se desprende de la lectura y de las reflexiones presentadas en el texto a reseñar.

Celebro su publicación en el contexto de las políticas educativas actuales, que propician el debate e implementan por Ley N° 26.150 el Programa Nacional de Educación Sexual. Siendo éste el primer texto editado de la “Colección del Melón – Libros que piensan la infancia” me anticipo a esperar una sucesión de producciones tan cuidadas e interesantes como la actual.

Como todos sabemos la sexualidad no puede regularse ni por ley ni por pauta normativa alguna. Sin embargo, no es lo mismo que en la escuela pueda hablarse explícitamente de sexualidad, con las variables que cada uno pueda implementar según sus propias identificaciones, a que el tema caiga en “de eso no se habla”. No es lo mismo que un docente se interrogue sobre la manifestación de una sexualidad infantil no prevista, a que calle o la reprima sin más miramientos.

El texto nos introduce, históricamente, en el tratamiento del tema dado por Sigmund Freud en su obra *Tres ensayos de teoría sexual*, de 1905. Valga la fecha para saber cuánto se ha dicho y vuelto a

²⁶ En “La discreción del adulto” *Temas Cruciales II*, Buenos Aires, Atuel, 2000.

decir sobre el tema y así también cuánto se ha seguido silenciando, ocultando. No es que en épocas anteriores no hubiera nada expuesto, pero seguimos debiendo al médico austriaco la valentía de expresar, en plena época victoriana, que no hay niños inocentes sin sexualidad ni adultos normales sin neurosis y que no sufran con los avatares de la sexuación.

Vuelvo a la cita del epígrafe para recordar que, el artículo mencionado, apareció hace más de treinta años como prólogo del texto *La educación perversa* de René Schérer²⁷. En esa ocasión el texto de Schérer se presentó como una provocación para esa educación híbrida, de una moral sin ética, que intenta universalizar lo contingente sin hacer preguntas sobre el atravesamiento que atañe a cada uno en cada caso.

Witold Gombrowicz en la satírica *Ferdydurke* escribe "Quise gritar que no era un colegial, que había ocurrido una equivocación, salté para huir, pero algo me atrajo desde atrás cual garfio y me clavó y fui atrapado por mi cu... culito infantil, escolar". El control esfintereano, como primera demanda social y núcleo de la educación en general, ligada a la función materna, pone en juego esa nominación ligada al deseo materno que excluye la nominación paterna y junto al deseo del pedagogo de excluir el deseo del niño, ponen en escena el intento de exclusión de la sexualidad del ámbito educativo.

Pero... ¡a lo que le cerramos la puerta por un lado se nos aparece por la ventana en el otro!

Las cinco situaciones descritas en *La sexualidad y los niños* transcurren en ámbitos escolares y en ámbitos clínicos. Es desde estos lugares de donde surgen las interrogaciones que se plantean estos profesionales al escuchar, sin obturar las formas de goce que allí aparecen, tanto en niños como en adultos. Esos adultos que, se supone, tienen que poder poner algún límite, regular la sexualidad de los niños, no pueden dar respuesta sin inquietarse ya que esto supone, a su vez, poner en juego las propias representaciones sexuales.

Para volver a Freud nadie puede avanzar más allá de lo que se lo permiten sus investigaciones sexuales infantiles. Saber y sexualidad, una dupla inquietante.

Hace unos años atrás, en 2002, se reformularon los planes de estudio para la formación docente. En esa ocasión, quien suscribe, presentó como trabajo de campo para la materia Sujetos de la

²⁷Schérer, René: *La educación perversa* (Barcelona, Laertes, 1974)

Educación, el tema “La infancia como invención de la modernidad: el caso de la educación sexual en las escuelas laicas y religiosas.” Algunas colegas, asombradas, adujeron que “Ese tema no tiene nada que ver con los sujetos de la educación”. O sea, podríamos hablar allí de formas de representación prefreudianas que se siguen sosteniendo actualmente.

Quien tenía muy en claro los alcances pulsionales y las formas de reprimirlas fue el llamado Santo Pedagogo²⁸: San Juan Bautista de La Salle. Escribió en 1703 *Las reglas del decoro y de la urbanidad cristiana*. Este texto es una ilustración práctica de cómo debe formarse a un maestro “No hay que ofrecer ocasión ninguna de ser mirado, y en particular no hay que mirar, para no ser mirado como a alguien que mira; eso es modestia cristiana.” (...) “Pues mirarse, como tocarse, es gozar de una belleza de la que sólo Dios es dueño”. Advierte también sobre lo nocivo de pegar a los niños con varillas en nalgas o cualquier parte del cuerpo, que es también patrimonio divino, pues sólo se logra inducir en ellos el espíritu mundano. Adelantándose a Juan Jacobo Rousseau, el Santo Pedagogo, comprendió muy bien cómo el dolor podía convertirse también en una forma de goce.

Y es otro de los aspectos que me parecen muy bien tratados en *La sexualidad y los niños*: no le quitan el cuerpo al goce, no hablan de un niño platónico que pueda escapar a las ofertas del mercado y a las *letosas* o los *gadget* que éste ofrece. Es una época en que los ideales declinan y en su lugar se entronizan los objetos de goce, cualquiera sean, todos los hombres y mujeres tienen “derecho al goce” ¿por qué podríamos pensar que los niños están exentos de ello? Si las ofertas de *fellatio* circulan en la aldea global ellos, como curiosos que son, por qué se van a privar de saber de qué se trata. Sin embargo observamos que, en cuanto una maestra interviene y pregunta, el niño responde que “no le gusta y está mal”, o sea, la vergüenza, el asco, la culpabilidad aparecen como diques morales, el niño se implica, lo que corrobora una neurosis infantil “normal”. Por eso se afirma en el texto la necesidad de “no patologizar a la infancia” y poner el acento en qué hacemos los adultos con esto, con lo que escapa al dispositivo educativo y familiar, pero que no nos libera de responsabilizarnos por ello.

Hacia el final del texto encontramos unas encuestas a docentes sobre el tema. Una de ellas ironiza con la idea que ahora la sexualidad puede ser un saber tan transmisible como el tema la vaca. No pude evitar recordar el divertido texto de Fontanarrosa sobre las maestras argentinas. En éste hace hablar a Clara Dezcurrea en diálogo con Juana Azurduy; la primera se queja de que el Ministerio no

²⁸Grosrichard, Alain (1981) “El Santo Pedagogo”, revista *Ornicar? El saber del psicoanálisis/2*, publicación periódica del Champ Freudien, Barcelona.

le permita trabajar con sus alumnos (matarifes, ya que daba clases en un matadero) la composición tema "La vaca" que sería mucho más adecuada para ellos que "Voyage autour de mon bureau" a la que obligaba el Ministerio.

Es cierto, las maestras y maestros que aman su tarea son mucho más perspicaces que los funcionarios de turno para saber la adecuación de las intervenciones pertinentes en cada caso y en cada ocasión. Si no se esquiva el bulto al conflicto se estará en mejor posición para enfrentar los avatares con que la existencia humana nos confronta, en cada caso y en cada ocasión.

Alicia Marta Dellepiane es Psicoanalista, Directora de Nepyac (Nuevo Espacio de Psicoanálisis y Actividades Culturales), Integrante de Atención Analítica y miembro del Centro Descartes, AP de la EOL (Escuela Orientación Lacaniana), Miembro de A.L.I.J.A., Profesora en formación de docentes y psicopedagogos en el Instituto Eccleston, en el Normal N° 4 y en el IES N°1, pertenecientes al Ministerio de Educación del GCBA.

Su e-mail es: dellepianeam@fiebrtel.com.ar

“Escuchar leyendas argentinas en la sala de tres”

Por Natalia Cabrera y Camila Hirsch Romerstein

Breve presentación del proyecto

A continuación se desarrolla una original propuesta para comenzar a desarrollar con niños pequeños el “ser argentino” que todos llevamos dentro, y que muchas veces con el paso del tiempo se nos olvida o queda resguardado en algún rincón de nuestro corazón. Qué mejor que iniciar este conocimiento desde la primera escolarización de los niños, y de un modo diferente: escuchando leyendas argentinas en la sala de tres.

Presentación y fundamentación del proyecto

Este proyecto fue pensado en respuesta al objetivo pedagógico institucional del Nivel Inicial del colegio Sagrado Corazón de Jesús de Boulogne: “*leer, conocer, reflexionar y opinar*”. La duración del mismo será de tres meses, entre Agosto y Noviembre de 2008, ya que para esa fecha la mayoría de los niños del grupo en cuestión comienza a aproximarse a sus cuatro años y su nivel de madurez será más adecuado para la escucha y comprensión de las narraciones.

Teniendo en cuenta que el trabajo con cuentos en la sala es prácticamente semanal, se pensó en planificar una nueva propuesta desde el género literario narrativo: la leyenda. Las leyendas que se narrarán están versionadas y adecuadas a niños pequeños en cuanto a lenguaje, duración y temática. Las leyendas portan los modos de sentir y pensar de los pueblos y son transmitidas oralmente de generación en generación. Muestran además una particular relación con los animales, las plantas, y otros elementos de la naturaleza.

Dice Alicia Zaina: “*Mientras que el cuento narra hechos ficticios, la leyenda y el mito cuentan hechos considerados verdaderos por su comunidad de origen. La función del cuento es recreativa y estética, mientras que la leyenda busca referir o explicar (siempre desde la óptica de la comunidad que la creó) por ejemplo, el origen de diferentes seres o elementos de la naturaleza (leyendas sobre el origen del fuego, ciertos pájaros, la luna, etc.)*”²⁹.

²⁹ **Origlio, F. y Cali, M.** (2007), “*Leyendas para querer y conocer mi país desde pequeño*”. Buenos Aires, Argentina: Editorial Hola Chicos

La idea es hacer un recorrido imaginario por nuestro país, escuchando diferentes leyendas argentinas que hagan referencia y representen a cada uno de sus pueblos y sus culturas. Al tratarse de niños pequeños, no se trabajará profundizando en los términos geográficos, como ser, norte, sur, este, y oeste, o bien nombres específicos de los pueblos que les dieron origen. Se denominarán los conceptos inevitablemente, pero no se ahondará en su comprensión.

Como producto final del proyecto se pensó en trabajar sobre una silueta de nuestro país, en la cual se irán colocando ilustraciones de autores de diferentes textos representativos de las leyendas que se vayan narrando de acuerdo con sus lugares de origen para que los chicos vean que en todo el territorio argentino se generaron leyendas que perduraron en el tiempo y trascendieron las fronteras originarias.

De esta forma, los niños serán introducidos en las “*cosas nuestras*” desde un lugar diferente. Las leyendas de nuestro país también son parte de nuestra historia, de nuestros pueblos originarios. Además, el hecho de escucharlas será algo totalmente nuevo para los niños. Por eso, se pensó en utilizar un espacio distinto al habitual, para poder vivirlo de un modo diferente, concentrarse y conectarse de otra forma con el proyecto. Consideramos que el conocimiento y exploración de un nuevo espacio va a enriquecer el desempeño y desarrollo de los niños en la institución.

En caso de no poder contar con ese espacio, por razones climáticas o por alguna otra razón, se podrá solicitar con debida anticipación otros espacios institucionales. Por ejemplo: el salón de actos o el gimnasio cerrado.

Por otra parte, también puede existir la posibilidad de que algún niño del grupo en cuestión tenga familiares o descendientes de aborígenes quizás de las zonas de las leyendas presentadas. En estos casos, sentimos que sería muy interesante convocarlos para participar de alguna de las propuestas, tal vez narrando ellos mismos la leyenda o bien contándonos creencias, costumbres o características del lugar.

Los objetivos de este proyecto se centran en lograr que el niño disfrute y aprecie la literatura, en este caso, las leyendas argentinas, y pueda participar en intercambios sobre las mismas, exteriorizar sus sensaciones, reconstruir las narraciones y emitir juicios sobre ellas. Además, se apuntará a que se reconozcan a si mismos como miembros de un país con costumbres, historia y cultura.

Por último, otra de las ideas centrales es incorporar las leyendas como parte de los momentos literarios de la sala, a la par de los cuentos, que es un género ya conocido por los niños.

Desarrollo del proyecto

El proyecto se llevará a cabo por medio de la escucha de narraciones de leyendas argentinas de diferentes zonas de nuestro país, cuidadosamente seleccionadas de acuerdo con la edad del grupo y sus características particulares³⁰. Además se determinará el espacio de trabajo que, como se ha dicho, en esta institución particular, será en el patio chico del colegio. Para ello, se llevará una manta en la cual los niños se sentarán a escuchar cada una de las leyendas y luego a conversar sobre las mismas, escuchar comentarios de la docente y de los pares y también iniciarse en la emisión de opiniones. En la galería central del Jardín, junto a la puerta de la sala, habrá una silueta de nuestro país, del tamaño de un afiche, en la cual se irán pegando los dibujos representativos de cada una de las leyendas con sus nombres, en la zona de origen de las mismas. Esto se hará al finalizar cada narración, en el camino de vuelta, antes de ingresar a la sala. Así, se irá desarrollando el proyecto hasta llenar la silueta de nuestro país con cada una de las leyendas que lo representan. Este será el producto final de nuestro proyecto.

Destinatarios del proyecto

Los primeros receptores destinatarios de este proyecto son los niños de una de las salas de tres del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, con quienes se va a trabajar el tema de principio a final. Existen también “destinatarios secundarios” del mismo: el resto de los niños del Jardín, docentes de otras salas, preceptoras, vicedirectora del nivel, directivos de otros niveles institucionales, docentes de materias especiales, personal de maestranza, que podrán acercarse espontáneamente a las leyendas que se vayan abordando y al proyecto y su funcionamiento cuando vean el producto final (el mapa argentino con los dibujos de las leyendas, que estará expuesto en la galería central del Jardín, en la puerta de la sala). Estos “destinatarios secundarios” podrán solicitar información sobre el proyecto a la docente de sala o a los mismos niños de la sala de tres, de acuerdo con el tipo de pregunta que se deseen realizar.

³⁰ Serán extraídas del siguiente libro: **Origlio, F. y Cali, M.** (2007), “*Leyendas para querer y conocer mi país desde pequeño*”. Buenos Aires, Argentina: Editorial *Hola Chicos*. Del mismo se seleccionarán leyendas del norte, del sur, del este, del oeste y del centro de nuestro país

Recursos humanos y materiales

***La voz y el cuerpo:**

Estos son aspectos fundamentales para llevar adelante cualquier tipo de actividad con niños pequeños y no tan pequeños también. Pero en este caso en particular, la narración necesita ampliamente de este fabuloso recurso del docente para que los niños puedan involucrarse con cada una de las leyendas, vivirlas, experimentarlas, sentir las, disfrutarlas e imaginarlas.

***Manta:**

Se utilizará una manta para sentarse, que acompañará a los niños en el momento de escuchar las narraciones. La misma estará guardada en la sala en una caja especialmente decorada, de manera que los niños puedan vivenciar la importancia que conlleva. Será “la manta para escuchar leyendas”. Cada vez que los niños se trasladen al lugar de trabajo, la llevarán.

***Leyendas:**

Como se dijo con anterioridad, las leyendas que serán narradas pertenecen al texto “*Leyendas para querer y conocer mi país desde pequeño*”, de Fabricio Origlio y Mario Cali.

Son las siguientes:

Leyendas del Norte:

- “Leyenda de Coquena”
- “Leyenda del palo borracho”

Leyendas del Sur:

- “Leyenda de la violeta amarilla o pilun dewu”
- “Leyenda de Neuquén y Limay”

Leyendas del Centro:

- “Leyenda del algarrobo”
- “Leyenda de la Tanta Micha o víbora de coral”

Leyendas del Este:

- “Leyenda del oso hormiguero”

- “Leyenda de la flor de Irupé”

Leyendas del Oeste:

- “Leyenda del ñandú”
- “Leyenda del puente del Inca”

Un proyecto para continuar

Si bien este texto corresponde a una planificación para una sala de tres a desarrollar en el segundo cuatrimestre del presente año, creemos que el tema puede ser perfectamente retomado desde diversos ángulos, en edades posteriores, a medida que los niños crecen en la institución. Así, estaríamos hablando de un Proyecto Educativo Institucional que sería abordado por todo un Nivel Inicial, desde la sala de tres hasta la sala de cinco. Por ejemplo, otra temática interesante para profundizar con chicos de cinco años podría ser los pueblos originarios de cada uno de los sectores de nuestro país, donde surgieron las leyendas. En la sala de cuatro y/o de cinco, dentro de alguna conversación para dar inicio a una nueva parte del proyecto, se podría retomar con los niños aquellas leyendas que escucharon en la sala de tres. A partir de allí, se podría comenzar a ahondar sobre características y costumbres de estas culturas originarias desparramadas a lo largo y ancho de nuestro país. Dentro del proyecto se podrían incluir juego dramáticos, diversas exposiciones de láminas y elementos concretos de cada cultura (vestimenta, utensilios, artesanías, herramientas de trabajo, etc.), el aprendizaje de alguna palabra en otra lengua (guaraní, aimara, etc.), y, si es posible, visitas de aborígenes de alguna tribu argentina. En fin, creemos que el tema no se agota simplemente en la escucha de leyendas, sino que a partir de ellas se puede entrar en un camino muy enriquecedor para los niños y los docentes, conociendo así, esa parte de nuestra historia, que muchas veces por falta de tiempo o dedicación dejamos de lado.

Desde nuestro lugar como docentes sentimos que desde esta institución educativa, emerge una idea que aporta al enriquecimiento del “ser argentino” del pequeño niño de Nivel Inicial. Consideramos que cualquier docente puede llevar adelante este proyecto adaptándolo a las características reales de su grupo y disfrutando del viaje imaginario por una Argentina para muchos desconocida.

Bibliografía:

- **Origlio, F. y Cali, M.** (2007), *Leyendas para querer y conocer mi país desde pequeño.* Buenos Aires, Argentina. Editorial Hola Chicos.

Natalia Cabrera es Profesora de Educación Inicial, graduada en el ISPEI “Sara C. de Eccleston”. Actualmente se desempeña como maestra de sección en sala de tres en el colegio Sagrado Corazón de Jesús de Boulogne. También se ha desempeñado como Profesora de Música en Nivel Inicial. Actualmente está cursando el CBC de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UBA.

Su e-mail es nataliacabrera172@hotmail.com

Camila Hirsch Romerstein es Profesora de Educación Inicial, graduada en el ISPEI “Sara C. de Eccleston”. Actualmente se desempeña como maestra de sección en sala de cuatro en el Jardín de Infantes Hölters de Villa Ballester. En el año 2003 realizó una pasantía de un mes en el centro de educación especial “Bethel” en Bielefeld, Alemania. También se ha desempeñado como maestra de alemán en Nivel Inicial y Primario en la Escuela Cangallo. Ha escrito artículos, trabajos y textos educativos, en forma independiente para distintos ámbitos y medios. Actualmente es estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UBA.

Su e-mail es camila.hirsch@gmail.com

Los niños como espectadores del Arte.

Por Bibiana Andrea Bren

Todos sabemos que la imagen es uno de los modos más utilizados en la sociedad como forma de comunicación, y los docentes tenemos que poder brindar a los niños la posibilidad de que aprendan a leer esas imágenes cercanas y las no tan cercanas como lo son las obras de arte. Lo cual se puede hacer posible a partir de experiencias directas que los acercan a este tipo de manifestaciones culturales.

Este proyecto se enmarca en una propuesta pensada para un grupo de nivel de 5 años que asistían a un Jardín de Parque Chacabuco en la realización de producciones artísticas, ponerlos al corriente de nuestro patrimonio cultural, ampliar su visión del mundo a través de la construcción de ideas, imágenes propias, únicas y originales. Me parece apropiado enmarcar este aspecto dentro de la frase de Enrique Gené, que dice "no se puede amar lo que no se conoce, no se puede conocer lo que no se frecuenta".

Estos conocimientos serían los pilares de un evento final que pondrá en evidencia lo trabajado durante el año.

Paso seguido, planificar la tarea con la concreta apoyatura de los contenidos especificados en el Diseño Curricular sobre los ejes de experiencias de la plástica, la expresión corporal, la música y la literatura.

En cuanto a la plástica, los niños comienzan con sus experiencias artísticas cuando inicia el grafismo espontáneo a través de la imagen y sus componentes (el color, las líneas, las formas, las texturas y el espacio) y la manera en que estos se organizan. No se pudo dejar de contemplar la variación de herramientas y materiales, utilizando el plano bidimensional poniendo en práctica diferentes contenidos como: colores claros, oscuros y sus distintas mezclas, texturas y formas.

Además, trabajamos el acercamiento al arte a través de lectura y la decodificación de imágenes variadas proporcionando así una forma distinta de comunicación visual

Así también la elaboración de cuentos a través de la observación de obras de arte y la utilización de diversas técnicas plásticas. El lenguaje de las representaciones plásticas de los niños y de las niñas se enriquecerá a través de la lectura de su propia producción y de la de los otros.

Comenzaron por indagar sobre el sonido en el entorno natural y social. En la música propiamente dicha: su ritmo, melodía, textura, forma, carácter, géneros y estilos.

En lo que respecta a la música, los niños debieron familiarizarse con los elementos del lenguaje musical mediante el juego espontáneo e intuitivo, al ejecutar movimientos en canciones y juegos-rondas, rondas y canciones populares, etc.

Discriminar auditivamente relaciones sonoras en pares de sonidos atendiendo a sus atributos, como ser la voz: masculina, femenina e infantil, la voz hablada y la voz cantada.

Otra arista era ofrecerles los niños y a las niñas la posibilidad de expresarse y comunicarse a través del cuerpo y de reflexionar sobre estas vivencias. Un espacio para jugar con el movimiento desde sus propias historias y situaciones de vida, como parte de la identidad personal y de encuentro de los modos propios de expresión y comunicación con los otros.

La expresión corporal pone el énfasis en el sentir e imaginar para poder crear un lenguaje del movimiento, pudiendo transformarse y transformar, jugar situaciones, crear respuestas auténticas, vinculadas con sus emociones y sus afectos. Es incluir el lenguaje del movimiento expresivo. La expresión corporal contribuye a formar niños y niñas pensantes, actuantes, sensibles, imaginativas y creativas.

De la literatura partir del dominio que ya tienen los niños de la lengua y desde allí desarrollar las potencialidades para que la completen y enriquezcan. El lenguaje, no sólo les da la posibilidad de un intercambio sobre lo real, sino que es también un campo propicio para la creación, para el acercamiento al mundo del arte. Es un mediador para la construcción del conocimiento, sentir el placer del cuento o la poesía en sí misma, en su sonoridad, en los mundos llenos de alegría, misterio y encanto. Así como el humor absurdo o sin sentido, constituye una importante fuente de alegría y escape de lo razonable, siendo un instrumento liberador y de gran goce. Por otro lado, pero no menos importante, era el medio de transporte. También era un ítem a considerar, ya que la posibilidad de realizar experiencias directas era el inicio de la concreción del proyecto. Así también

las autorizaciones y gestiones de las docentes con la debida antelación, en lo que respecta a las autorizaciones del equipo de conducción, de la Supervisión del distrito escolar y de los padres.

Con anterioridad, hice un recorrido previo para gestionar las visitas guiadas, en caso de disponer el lugar, y hacer un recorte para focalizar aquello que me interesaba mostrar a mis alumnos.

Por ejemplo: conocer el funcionamiento de una sala de espectáculos desde sus diferentes facetas: organización del espacio teatral, quienes trabajan allí: sus roles y funciones (actores, vestuaristas, iluminadores, escenógrafos).

Las posibilidades de las visitas eran muchas, pero es necesario elegir, teniendo en cuenta los costos del transporte, las distancias, los horarios de funcionamiento, contar con los adultos acompañantes necesarios, etc.

Visitamos el Teatro Colón, asistimos a un espectáculo teatral en el Teatro Nacional Cervantes y visitamos el Museo Sívori.

En el Jardín contamos con el apoyo del profesor de música y del equipo de plástica de la Dirección del Área de Educación Inicial, que en ese momento estaba llevando adelante una capacitación en servicio; en la institución, respecto de éste tema.

Como todo proyecto se propusieron metas a corto y a largo plazo, como ser: manejar la posibilidad de buscar información acerca de los sucesos relacionados con las experiencias directas, la recreación de situaciones expresivas, la producción y utilización del lenguaje plástico y musical en creaciones propias, etc.

En lo que respecta a los padres, ofrecerles la posibilidad de conocer el funcionamiento de las salas de espectáculos desde sus distintas facetas, la organización del espacio teatral, en síntesis, el disfrutar del producto como expresión misma. Dado que ellos también son parte del proceso de enseñanza - aprendizaje de sus hijos y la escuela es el ámbito de educación por excelencia que les ofrece a todos las mismas posibilidades de conocer y aprender.

Por último la evaluación se fue realizando a medida que las experiencias directas y las actividades se desarrollaban, con el objetivo de hacer los ajustes o modificaciones necesarias para un fruto exitoso.

Bibliografía:

Diseño Curricular para la Educación Inicial. / Niños de 4 y 5 años. (2000) / Gob. De la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Bibiana Andrea Bren es Prof. Educación Preescolar, egresada del Inst. Juan A. Comenio, y Especialista en Literatura Infantil y Juvenil del Inst. Santa Catalina.

Entre Paisajes y Esculturas

Por Andreína Valeria Caracciolo y Virginia Laura Fernández

Introducción

Este proyecto fue realizado en el Jardín de Infancia Mitre durante el ciclo lectivo 2006. Las docentes estábamos realizando una capacitación mixta de plástica con la profesora Ema Brandt. No sólo teníamos clases teórico- prácticas fuera del aula, sino que también se acercaba a nuestras salas y nos asesoraba en el momento específico de las actividades. Fue una experiencia sumamente enriquecedora para nosotras, y por supuesto, para nuestros alumnos/as también.

En este caso específico describiremos las propuestas llevadas a cabo en una sala de 5 años y en otra con alumnos/as de 2 años, estamos hablando de una sala de Jardín de Infantes y una de Jardín Maternal. La sala de cinco años desarrolló un proyecto de bidimensión sobre paisajes, y la sala de dos años trabajó sobre la tridimensión con arcilla.

Fundamentación de la experiencia:

... “ *Manifiestar, exteriorizar, expresar, todo ello comporta un “poner afuera” o un “hacer público” lo que hasta ese momento era del dominio personal o privado. Pero cuando nos referimos en particular a la expresión, hacemos alusión a un “poner afuera” más complejo e intencional, ya que entendemos por expresar el “transferir significados, contenidos y modalidades de vivencia de un individuo a otro” ...* ³¹

La plástica es un arte y como tal es un lenguaje más para que niños y niñas exploren e interactúen intensamente con la realidad a la cual pertenecen y logren expresarla a través de los diferentes elementos del lenguaje plástico y variedad de técnicas.

Uno de los destinos de las actividades plásticas que se realizan en el Jardín de Infantes es el enriquecimiento de la comunicación e imaginación de alumnos y alumnas. Ambas, a su vez, se irán profundizando por medio de la interacción de unos con otros, a través de la lectura y apreciación de producciones propias y ajenas.

³¹ “Educación plástica en la escuela: Un lenguaje en acción”. Spravkin, Mariana. 1ª edición 4ª reimpresión. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2007.

Explorando los elementos del lenguaje plástico, los niños y niñas podrán arribar a representaciones creativas, libres y personales.

A través de las producciones plásticas los alumnos/as nos muestran gran parte de sí, de su sentir, de su pensar y de su visión de la realidad. Encuentran la manera de registrar y socializar sus ideas explorando y trabajando con variedad de materiales y herramientas.

También está seriamente involucrado el dominio y la exploración del espacio, que trabajándolo desde la plástica, lo podemos hacer en forma bidimensional y/o tridimensional.

Hablamos de bidimensión cuando las producciones se realizan utilizando líneas, manchas, marcas en un plano. Y nos referimos a la tridimensión cuando en las producciones aparecen otras características como: espacio que ocupan, volumen, peso, altura, etc.

Es sumamente interesante crear una imagen dibujándola o modelándola. Por eso queremos abarcar ambas propuestas.

Dadas las amplias posibilidades positivas, desde la plástica, que se pueden ofrecer a los niños/as, generando, a la vez, verdaderas situaciones de aprendizaje, es que resolvimos llevar a cabo estas experiencias y compartirlas.

Pertenece a una institución con un ambiente físico privilegiado, con salas grandes y luminosas, y gran contacto con la naturaleza. En general el alumnado concurre desde las salas maternas, por lo cual, son niños/as que tienen un gran desarrollo de la sensibilidad y a la vez manejan materiales y herramientas, es decir que tienen internalizadas ya algunas de las habilidades plásticas desde muy pequeños; situación que nos invita a proponer actividades que les resulten significativas.

Bidimensión: Paisajes

... "El paisaje es un género pictórico en el que han incursionado muchos artistas a lo largo de la historia. También en la escuela infantil, el trabajo sobre el paisaje podrá resultar de interés para

los niños, a partir de la exploración del entorno, de la apreciación de obras de arte y de diversas experiencias que enriquecerán sus propias producciones y ampliarán su capacidad de ver... ”³²

Características del grupo de niños:

Esta experiencia se llevó a cabo con un grupo de veinte niños/as de 5 años, que tenía ricas experiencias y bien afianzado el manejo del lenguaje plástico, por lo cual era necesario proponerles actividades donde pudieran sentir el desafío de poner en juego y resolver situaciones nuevas.

Objetivos:

Que los niños/as logren:

- Representar paisajes naturales y/ o artificiales.
- Reconocer las posibilidades que brindan las diferentes herramientas y materiales, y poder seleccionar las más apropiadas para el logro de la propuesta.
- Valorar las propias posibilidades de representación.

Contenidos:

- Creación y representación de paisajes.
- Utilización creativa y personal de los elementos plásticos.
- Respeto y paulatina valoración por las diferentes producciones.

Cronograma. Actividades de niños y docentes:

- Conversación sobre paisajes: ¿Qué es un paisaje? ¿Qué elementos lo componen? ¿Qué tipo de paisajes existen? (naturales, imaginarios).
- Observación y apreciación de variedad de paisajes a través de fotografías, láminas, libros, revistas, etc. Observar y comparar con otras realizaciones (retrato, etc.).
- Conversación sobre los elementos presentes en un paisaje, luego de la apreciación de los mismos. Intentar describir lo observado.
- Confección de paisajes a partir de elementos naturales y artificiales recortados de revistas.
- Realización de paisajes a través de collage con papeles de colores.
- Completar dibujando con fibras partes de paisajes recortados de revistas.

³² “0 a 5. La educación en los primeros años. Artes plásticas. Paisajes percibidos... Paisajes imaginados.” Berdichevsky, Patricia.

- Dibujar y pintar paisajes naturales a través de la directa observación del mismo ubicándonos en el parque del Jardín, y contactándonos con la naturaleza.

Evaluación de los aprendizajes:

En todo momento los niños/as se mostraron muy interesados frente a las propuestas de este proyecto porque pudieron poner en juego sus saberes para llegar a un producto concreto. Nuestros alumnos son niños/as que en su mayoría asisten al Jardín desde muy pequeños por lo tanto tienen afianzados ciertos aspectos del lenguaje plástico; a través de estas actividades pudieron resolver sus producciones realizando con espontaneidad y creatividad distintas técnicas plásticas, usando apropiadamente herramientas y materiales, colaborando con el orden de la sala y materiales utilizados. Y socializando el producto final sumamente complejo, contando con el logro de paisajes más realistas y otros paisajes creados a través de su imaginación con pintura y collage.

Las docentes acompañamos en todo momento a los niños/as en todas las situaciones, articulando específicamente la apreciación con la posterior producción. Interviniendo oportunamente en la resolución de algunas dificultades que se puedan ir presentando. Guiando en el "cómo hacer" para que los niños/as avancen en sus propias producciones, ampliando de este modo su marco de referencia.

Duración de la experiencia:

Este proyecto se desarrollo durante dos meses. (Octubre y Noviembre)

A continuación presentamos algunas de las producciones logradas durante el desarrollo de este proyecto:





...”*El uso de materiales para modelar permite al niño pequeño:*

- *Desarrollo motriz.*
- *Seguridad en sus movimientos.*
- *Conocer y operar con materiales maleables.*
- *Crear en la tridimensión.*
- *Jugar con el material...”*³³

Características del grupo de niños:

Este trabajo tridimensional en una sala de Jardín Maternal, fue realizado con un grupo de niños/as de 2 años, conformando por quince alumnos/as. Dada la edad y los intereses propios del grupo, se pensaron y elaboraron propuestas de modelado, las cuales permiten la constante manipulación del material. Así como también comenzar a reconocer diversas calidades de los materiales maleables como la textura, el olor, su consistencia y/o resistencia, etc. Es a través de estas manipulaciones donde se manifiestan todos los sentidos.

Objetivos:

Que los niños/as logren:

- Explorar formas tridimensionales y comenzar a reconocer algunas características de las mismas.
- Realizar formas con volumen utilizando diferentes materiales y herramientas.
- Diferenciar esquemas de acción como golpear, apretar, fraccionar, hundir, rodar, pellizcar, agujerear.

Contenidos:

- Propiedades del material: arcilla.
- Exploración con nuevas herramientas y materiales.
- Diferentes modos de actuar sobre los materiales: hundimiento, fraccionamiento, superposición de partes, otros.

Cronograma. Actividades de niños y docentes:

³³ “En el Jardín Maternal, una visión desde la plástica.” Moreau de Linares, Lucía y Brandt, Ema. 1°edición. Tiempos Editoriales, Febrero 2000.

- Uso de elementos de la naturaleza ya sea para utilizar como herramientas o para incluir en las mezclas, logrando nuevas texturas.
- Masa con nuevas recetas logrando distintas consistencias y texturas.
- Masa con dos colores; mezclarlas y ver qué sucede.
- Modelado con arena.
- Modelado con plastilina.
- Modelado con arcilla y realización de texturas táctiles.
- Realización de formas con volumen utilizando arcilla, a partir de los esquemas de acción ensayados.
- Re-trabajo sobre las producciones obtenidas haciéndoles algún agregado.

Para la realización de diferentes texturas táctiles sobre arcilla se utilizaron: palitos de helado, peine, tapas de diversos envases, boca de un frasco, regla, etc. Para variar la textura y la consistencia en el modelado, se incorporaron nuevos ingredientes en la preparación de la masa: sal gruesa, arena, telgopor desgranado, aserrín, etc.

Las docentes hemos acompañado e intervenido oportunamente en cada momento, ya que se trata de una sala maternal, y en las distintas manipulaciones se ponen en juego todos los sentidos. La idea, a partir de la presentación de estas propuestas, ha sido la de acercar a los niños/as a situaciones de exploración que les permitan ir avanzando e incursionando en la incorporación de nuevas capacidades, recursos y aprendizajes.

Evaluación de los aprendizajes:

Esta experiencia fue sumamente enriquecedora tanto para los niños/as como para las docentes.

En primera instancia los niños fueron explorando y produciendo con materiales conocidos. Pero lo que se pudo lograr fue el ir incorporando nuevas formas de acción con el material. Para luego ir probando: animándose a tocar, introduciendo sus dedos para perforar, triturando, amasando y hasta degustando un nuevo material: Arcilla.

Después de todas las propuestas realizadas podemos continuar afirmando que estas actividades le proporcionan al niño/a la posibilidad de expresarse, comunicar sus sentimientos, representar el mundo que lo rodea con producciones tridimensionales; tal como se describe en el Diseño Curricular para la Educación Inicial.

Recordando siempre que a través de la observación logra descubrir la variedad de formas, colores, texturas, espacios, etc. y que el trabajo junto a su grupo de pares lo realimenta, le permite compartir sus logros y dificultades, volver a probar, explorar y encontrar nuevas maneras de hacer. Paulatinamente se inicia en el reconocimiento y en la adecuada utilización de diversas herramientas y materiales que le permiten expresarse plásticamente. Para finalmente poder seleccionar y elegir qué quiere decir y con qué decirlo.

Duración de la experiencia:

Este proyecto se desarrolló aproximadamente durante tres meses. (Desde fines de Agosto hasta Noviembre).

Se pueden apreciar a continuación algunas de las esculturas obtenidas durante la realización de esta planificación:







Bibliografía:

- Spravkin, Mariana (2007):“Educación plástica en la escuela: Un lenguaje en acción”.. 1 edición 4° reimpresión. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Berdichevsky, Patricia: “0 a 5. La educación en los primeros años. Artes plásticas. Paisajes percibidos... Paisajes imaginados.”.
- Moreau de Linares, Lucía y Brandt, Ema (2000): “En el Jardín Maternal, una visión desde la plástica.” 1° edición. Tiempos Editoriales, Febrero 2000.

Andreína Valeria Caracciolo es Profesora de Educación Inicial, licenciatura en Educación (Universidad de Quilmes) y posgrado en Diploma Superior en Gestión Educativa (FLACSO). Maestra de sección titular en el Jardín de Infancia Mitre (ISPEI “Sara C. de Eccleston”).

Virginia Laura Fernández es Profesora de Educación Inicial, licenciatura en Educación (Universidad de Quilmes) y posgrado en Diploma Superior en Gestión Educativa (FLACSO). Maestra de sección titular en el Jardín de Infancia Mitre (ISPEI “Sara C. de Eccleston”).

***Bibliografía sobre el tema
(Libros, Revistas y Vídeos)***

Por Alicia Silva.

Informática

- Aebli, Hans. Doce formas básicas de enseñar: Una didáctica basada en la psicología. 6a. ed. Madrid: Narcea, 2002. Educación hoy. Estudios
- Aula Abierta GESTION de la transformación educativa: Requerimientos de aprendizaje para las instituciones. Informe del foro realizado por el IPE-UNESCO Buenos Aires 16 al 18 de marzo de 1999. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2000. Serie de Publicaciones IPE-UNESCO
- Barrio Valencia, J. Lino; Domínguez Chillón, Gloria. Estudio de caso: La escritura y el ordenador en un aula de educación infantil. Madrid: La Muralla, 1996.
- Chadwick, Clifton B. Tecnología educacional para el docente. 3a. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1992. Paidós Educador.
- Fainholc, Beatriz. La tecnología educativa propia y apropiada: democratizando el saber tecnológico. 2a.ed. Buenos Aires: Humanitas, 1994. Educación hoy mañana
- Gvirtz, Silvina; Grinberg, Silvia; Abregú, Victoria. La educación ayer, hoy y mañana: El ABC de la pedagogía. Buenos Aires: Aique, 2007. Nueva carrera docente
- Palamidessi, Mariano, comp.; Galarza, Daniel; Ladau, Mariana; Schneider, Débora: La escuela en la sociedad de redes: Una introducción a las tecnologías de la informática y la comunicación en la educación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006
- Peralta Espinosa, María Victoria. En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI: aportes desde Latinoamérica. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, 2004. Temas de Iberoamérica
- Rodríguez de Fraga, Abel. Educación tecnológica se ofrece, espacio en el aula se busca. 4a. ed. Buenos Aires: Aique, 1997.

Talleres

- Ander-Egg, Ezequiel. El taller una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1991.
- Borthwick, Graciela. Los espacios creativos en la educación: experiencias de la artista plástica. Buenos Aires: Bonum, 1993. Educación y creatividad
- González, Beatriz Iris. Aquí, allá, por ahí, por acá: el espacio de la acción a la representación: Propuestas de actividades para niños de 3, 4 y 5 años. San Martín: Puerto Creativo, 2008. Jardín de Infantes

- Gonzalez Cuberes, María Teresa. Hacia el aprendizaje grupal: Propuestas psico-socio-pedagógicas. Buenos Aires : Humanitas, 1990
- González Cuberes, María Teresa. El taller de los talleres: aportes al desarrollo de talleres educativos. Buenos Aires: Ángel Estrada, 1991. Educación Inicial
- Iespada, Juan Carlos. Aprender haciendo: los talleres en la escuela. Buenos Aires: Humanitas, 1990. Guidance
- Itkin, Silvia Nora. Proyectos y talleres: integrando ciencias, artes y juego. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2002. 0 a 5 La educación en los primeros años; 43
- Marcogliese, Susana. Proyectos y aula taller en el Jardín de Infantes. Buenos Aires: Corcel, 1992. Biblioteca Educación para el Nivel Inicial
- Pitluk Laura; Epsztein, Susana. Aula-Taller en el Jardín de Infantes: metodología y cambio de actitud en el jardín de infantes 3a. ed. Buenos Aires: Troquel, 1995. Educación
- Pitluk, Laura. La planificación didáctica en el Jardín de Infantes: Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2006. Educación Inicial
- Pitluk, Laura... {et al.}. La modalidad de taller en el Nivel Inicial: Recorrido y posibilidades para la educación actual. Rosario: Homo Sapiens, 2008. Educación Inicial
- Schulz, Mónica. El taller ¿es o se hace? 2a. ed. Buenos Aires: Magisterio del Río De La Plata, 1991
- Vélez Valero, Rosi... {et al.} Jugar y aprender: Talleres y experiencias en educación infantil. Barcelona : Octaedro, 2000
- Vigy, Janine L. Organización cooperativa de la clase: talleres permanentes con niños de 2 a 7 años. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1980. Temas de educación preescolar

Geometría:

- Asi aprendemos: Matemática 1. 4a ed. Buenos Aires: Edicial, 1991. Así Aprendemos
- Bressan, Ana María; Bogisic, Beatriz; Crego, Karina. Razones para enseñar geometría en la educación básica: Mirar, construir, decir y pensar. 1a. ed. 2a. reimp. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006. Matemática
- Cerquetti Aberkane, Françoise; Berdonneau, Catherine. Enseñar matemática en el nivel inicial. 2a ed. Buenos Aires: Edicial, 1994. Referencias Pedagógicas
- González, Adriana; Weinstein, Edith. La enseñanza de la matemática en el Jardín de Infantes: a través de secuencias didácticas. Rosario: Homo Sapiens, 2006. Educación Inicial

- González, Beatriz Iris. Aquí, allá, por ahí, por acá: el espacio de la acción a la representación: Propuestas de actividades para niños de 3, 4 y 5 años. San Martín: Puerto Creativo, 2008. Jardín de Infantes
- Itkin, Silvia Nora. Educación matemática: los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el Nivel Inicial. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. 0 a 5 La educación en los primeros años; 2
- Panizza, Mabel, comp. Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB: Análisis y Propuestas. Buenos Aires: Paidós, 2004. Cuestiones de educación; 41
- Parra, Cecilia; Saiz, Irma. Didáctica de matemáticas: aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 1998. Paidós educador
- Recorridos didácticos en la educación inicial. Buenos Aires: Paidós, 2000. Cuestiones de Educación
- Rowan, Thomas E.; Bourne, Bárbara. Pensando como matemáticos: la enseñanza de la matemática de preescolar a cuarto EGB. Buenos Aires: Manantial, 1999.
- Saiz, Irma Elena... {et al.}. Enseñar matemática: números, formas, cantidades y juegos. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2004. COLECCIÓN 0 a 5 La educación en los primeros años; 56

Sexualidad

- Cuadernos Médico Sociales. Rosario: CESS, 1999. Cuadernos Médico Sociales; N° 75, Mayo 1999
- Foucault, Michel. La voluntad de saber. 12a. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1985. Historia de la sexualidad
- Gallego Ortega, José Luis. Educación infantil. 2a ed. Málaga: Aljibe, 1998. Biblioteca de Educación
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Salud. Secretaría de Educación. Salud, sexualidad y VIH – Sida: Actualización para el debate con los docentes. 2a. ed. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. UNICEF, 2003
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Educación sexual y literatura: propuestas de Trabajo. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2007.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Educación sexual en la Formación Docente. Profesorados de Educación Inicial, de Nivel Primario y de Educación

- Especial. Documento Preliminar. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2007.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Educación sexual en el Nivel Inicial. Documento Preliminar. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2007.
 - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Educación sexual en la escuela: perspectivas y reflexiones. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2007.
 - Martín, Orlando R.; Madrid, E.M. Didáctica de la educación sexual: un enfoque personalizante de la sexualidad y el Amor. Buenos Aires: El Ateneo, 1986. Nuevas orientaciones de la educación. Formación docente
 - Morgade, Graciela, comp.; Alonso, Graciela, comp. Cuerpos y sexualidades en la escuela: De la "normalidad" a la Disidencia. Buenos Aires: Paidós, 2008. Voces de la educación
 - Sáinz, María del Carmen; Argos, Javier. Educación infantil: contenidos, procesos y experiencias. Madrid: Narcea, 1998. Educación Hoy. Estudios Centro de Estudios Sociales y Sanitarios.
 - Volnovich, Juan Carlos. El niño del "siglo del niño" Buenos Aires: Lumen, 1999. Minoridad y familia
 - Winnicott, D. W. El niño y el mundo externo. 4a. ed. Buenos Aires : Hormé, 1993

Revistas

- Educación tecnológica. Novedades Educativas: Buenos Aires, 2001. COLECCIÓN 0 a 5 La educación en los primeros años; 32.
- González, Adriana; Weinstein, Edith. El trabajo matemático y la sala de 3 años. En: Travesías didácticas. Creando huellas en la Educación Inicial. 2008. Nro. 1
- González, Diana; Orta Klein, Silvina. Las ciencias sociales y la educación tecnológica en el Nivel Inicial En: Novedades Educativas: Buenos Aires, 2001. COLECCIÓN 0 a 5 La educación en los primeros años; 42
- González Lemmi, Alicia. El espacio sensible y el espacio geométrico. En: Educación Matemática II. Novedades Educativas: Buenos Aires, 2000. COLECCIÓN 0 a 5 La educación en los primeros años; 22.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Educación sexual. El Monitor de la Educación. Buenos Aires, 2007. Nro. 11.

- Proyectos y talleres: Integrando ciencias, artes y juego. *Novedades Educativas*: Buenos Aires, 2004. COLECCIÓN 0 a 5 La educación en los primeros años; 56.
- Pitluk, Laura. Los talleres integrados en el Nivel Inicial. En: *Trayectos: Caminos alternativos. Educación Inicial*. Trayectos: San Martín, 2006. Nro. 4
- Rodríguez, María Esther. La Geometría en el Jardín, un enfoque psicomotor. En: *Educación Matemática. Novedades Educativas*: Buenos Aires, 1998. COLECCIÓN 0 a 5 La educación en los primeros años; 2.
- Rolandi, Ana María; Fernández Laya, Natalia. ¿Y si pensamos en la integración de las nuevas tecnologías en el Nivel Inicial? En: *Trayectos: Caminos alternativos. Educación Inicial*. Trayectos: San Martín, 2007. Nro. 13.
- Talleres en el Jardín. *Novedades Educativas*: Buenos Aires, 2000. COLECCIÓN 0 a 5 La educación en los primeros años; 30.

*Sitios de Internet relacionados con las temáticas abordadas en este número de la
Revista:*

Por Ana María Rolandi

Artículos:

"Centros Infantiles"

Artículo sobre la apertura de Centros Infantiles en la Ciudad de Buenos Aires.

<http://www.clarin.com/diario/2003/07/06/s-03701.htm>

Información sobre Centros Infantiles en la Ciudad de Buenos Aires

http://www.ahoraeducacion.com.ar/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=313&Itemid=33

La orientación en recursos informáticos y Educación Inicial: Una experiencia de formación docente en TICs en el marco del ISPEI "Sara C. de Eccleston"

Artículo de Educar sobre la Formación docente y el desafío de enfrentarse a las TICs en el área de Matemática.

http://aportes.educ.ar/matematica/nucleo-teorico/influencia-de-las-tic/software-analisis-de-propuestas-de-ensenanza-con-tic/sobre_la_formacion_docente_y_e.php

Incorporación de las TICs en la Formación Inicial Docente (OEI – Organización de Estados Iberoamericanos)

<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article753>

Formación Docente y las Tecnologías de Información y Comunicación. Logros, tensiones y desafíos. (Oficina Regional para la Educación en América Latina y el Caribe - UNESCO)

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/formacion_docente_tecnologias_informacion_comunicacion.pdf?menu=/esp/atematica/docentesytics/docdig/

"La geometría en el Nivel Inicial: en búsqueda de su sentido"

Foro Virtual de Educación. Vicaría Episcopal de Educación del Arzobispado de Buenos Aires
Relato de experiencias: Proyecto 1: Abordaje didáctico del Espacio, las Formas Geométricas y la medida en las salas de 4 y 5 años.

http://www.educared.org.ar/vicaria/links_internos/inicial/relatos/01-abordaje/index.asp

didactica-y-matematica.idoneos.com

La geometría y los niños. El espacio y las formas geométricas

http://didactica-y-matematica.idoneos.com/index.php/Capacitaci%C3%B6n_Docente/La_geometr%C3%ADa_y_los_ni%C3%B1os

Geometría en el Nivel Inicial: Registros gráficos y fotográficos de producciones de alumnos de la Región 2

e- Eccleston. Temas de Educación Infantil.
Año 4. Número 9. 1° Cuatrimestre de 2008.
ISPEI "Sara C. de Eccleston". DFD. Ministerio de Educación. GCBA.

http://www.cielanus.com.ar/docs/Producciones_Ateneo_Inicial_Regi%C3%B3n_2_Giarrizzo.htm

Revista Zona Educativa de Educación Inicial. N° 27: Los saberes previos y su implementación en el aula

http://www.zona.lacarabela.com/zona98/zonaeducativa/Revista27/Inicial_Datos.html

Convocatoria a la Revista N° 10: Segundo cuatrimestre 2008.

e- Eccleston invita formalmente a la presentación de Artículos y Relatos de Experiencias para la Revista electrónica N° 10, del Segundo Cuatrimestre 2008.

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

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

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

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

La **fecha límite** para la recepción de artículos es el **viernes 07 de Noviembre de 2008.**

Las “Orientaciones para autores” se publican en el link del sitio del ISPEI Eccleston (<http://iesecleston.buenosaires.edu.ar>) y los artículos deben ser enviados a revistaeccleston@yahoo.com.ar

Orientaciones a los autores

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

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

Deben ser inéditos.

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

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

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

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

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

Para los casos de "Experiencias", el/los autor/es deben especificar su cargo, las fechas y el nombre de la institución en que la realizó. Una orientación sobre normas bibliográficas puede encontrarse en este archivo: HTUnormas.apa.UTH La bibliografía debe consignarse con exactitud. Si se trata de una publicación periódica, debe indicarse fecha y número de aparición.

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