

# Educación Infantil

## Temas de



# Formación Docente para la Educación Infantil

## *Índice*

### *Editorial*

*Elvira Pastorino y Rosa Violante*

*Página 4*

### *Artículos:*

*El Jardín del IVA. Arte, educación y espacio público para los niños pequeños.*

*Claudia Loyola*

*Página 7*

*Espacios educadores en barrios del Sur*

*Haydée Elorga de Pichot*

*Página 15*

*Desde el Nivel Inicial hacia una nueva forma de encarar la vida*

*Marisa Docampo y Mariana Raquel Paz*

*Página 44*

*Los menores frente a la televisión ¿Y ahora quién podrá salvarlos? Del horario de protección al menor a la responsabilidad social del Estado en Argentina*

*María Graciela Rodríguez y Santiago Marino*

*Página 63*

*Los chicos, los padres, los límites*

*Paulina Delmonte*

*Página 74*

*El por qué de una orientación en lenguajes artísticos-expresivos en el Profesorado de Formación docente de Educación Inicial.*

*Laura Bianchi*

*Página 83*

### *Relatos de Experiencias:*

***Experiencia sobre actividad del AEPE (Agrupación Estudiantes del Profesorado  
Sara C. de Eccleston)***

*Maximiliano Castillo, Solange Bourband, Sol Gonzalo Fernández Cordón, Anabel Uanino, Malena  
Arenzon, Sabrina Masini, Lujan Urdaniz, Erika Bade, Maia Gruzka, Natalia Goldtein, Belen  
Reyes, Inés Arévalo.*  
Página 93

***Pernocte: Un aporte desde los contenidos de la Educación Física***

*María Fernanda Barnes*  
Página 96

***Exploramos, conocemos y jugamos con agua, arena y piedras: una experiencia  
de conocimiento físico en sala de dos años***

*Marisela Valenzuela, Yanina Amoedo y Carla Sanfeliche*  
Página 102

***Enseñanza del Inglés en el Nivel Inicial: Dos experiencias de enseñanza***

*Silvia Sosa Crosa*  
Página 110

***Pensando en algunos aportes del yoga para trabajar en la sala de 2 años***

*Verónica Demko y Paula Rudman*  
Página 114

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

*Mónica Maldonado*  
Página 118

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

*Ana María Rolandi*  
Página 123

***Convocatoria al próximo número***

Página 126

***Orientaciones a los autores***

Página 127

## *Editorial*

*Por Elvira Pastorino y Rosa Violante*

En los años 2008 – 2009 en nuestro país se van delineando cambios en los planes de Formación de Docentes de Educación Inicial. Según estipula la Ley de Educación 26.026/2006 la carrera tiene una duración de 4 años. Los estudiantes que ingresan a la carrera en el año 2009 tendrán una formación docente inicial de 4 años. Además de discutir y perfilar (en el caso de la CABA Ciudad Autónoma de Bs. As.) algunos cambios en las instancias curriculares, en especial en el campo de la Formación General creemos que hemos de potenciar cambios en las modalidades y experiencias que ofrecemos los Institutos de Formación Docente.

En el caso del ISPEI Eccleston venimos proponiendo algunas experiencias formativas alternativas centradas en ofrecer a los estudiantes oportunidades para que participen de manifestaciones culturales y otras experiencias de interés como parte de la propuesta formativa cotidiana. Es así que durante el año 2008 iniciamos lo que se llama "Los cortos del mediodía", las "Jornadas de Cine", "Asistencia a Conciertos" y algunas prácticas campamentistas entre otras. El "pernocte" es una experiencia vinculada con estas últimas prácticas, y en este número la Prof. María Fernanda Barnes narra esta experiencia formativa de pernocte, realizada en el parque del Eccleston, que será repetida próximamente por el impacto positivo que ha generado en los estudiantes participantes.

Otra cuestión que consideramos central en la formación es con respecto a la participación y el protagonismo de los estudiantes alentándolos a autogestionar acciones institucionales que enriquezcan su formación y los fortalezca en el reconocimiento de sus potencialidades para proponer, organizar y concretar iniciativas propias; en el Proyecto Institucional proponemos un eje de trabajo al que llamamos "Participación de los estudiantes en la vida institucional". En relación con este eje surge la propuesta del AEPE (Agrupación de Estudiantes del Profesorado Eccleston) de organizar una Jornada llamada "Perspectivas Pedagógicas en la Educación Infantil" en la que invitaron a especialistas, educadores representantes de diversas posturas-propuestas pedagógicas que hoy están presentes en la Ciudad en distintas instituciones llevando a cabo proyectos educativos diversos (Educación por el Arte, Pedagogía Waldorf, Escuelas Logosóficas, Ciudades Educadoras, Pedagogía de la Reggio Emilia, entre otras). Los estudiantes *Maximiliano Castillo*, *Solange Bourband*, *Sol Gonzalo Fernández Cordón*, *Anabel Uanino*, *malena Arenzon*, *Sabrina Masini*, *Lujan Urdaniz*, *Erika Bade*, *Maia Gruzka*, *Natalia Goldtein*, *Belen Reyes*, *Inés Arévalo* en este número relatan su experiencia de participación en la vida institucional.

Varios de los expositores invitados han sistematizado las ideas centrales de sus propuestas en interesantes artículos como es el caso de *Claudia Loyola* en: “El Jardín del IVA. Arte, educación y espacio público”, el de *Haydée Elorga de Pichot* en: “Espacios educadores en Barrios del Sur” y el de *Marisa Docampo* y el de *Mariana Paz* en: “Desde el Nivel Inicial hacia una nueva forma de encarar la vida”. La lectura de estos artículos nos ofrece la oportunidad de comenzar a adentrarnos en otras perspectivas pedagógicas de la Educación Infantil que plantean horizontes centrados en algunos aspectos particulares considerados por sus autores y realizadores particularmente fundamentales, como la focalización en la dimensión artística o ética, por ejemplo. En la diversidad de propuestas también se reconoce lo común y esto es la preocupación compartida de todos los expositores por encontrar las mejores formas de concretar el derecho a la Educación de los niños menores de 6 años.

¿“Por qué incluir una Orientación en Lenguajes artísticos-expresivos en el Profesorado de Educación Inicial”? *Laura Bianchi* expone fundamentos y presenta una propuesta curricular en marcha.

En relación con otros temas de la Educación Infantil *Paulina Delmonte* nos ofrece interesantes aportes desde una perspectiva centrada en el desarrollo psicológico para reflexionar sobre “Los chicos, los padres, los límites”, temática siempre presente en las reuniones de docentes y de padres y caracterizada por ser polémica y compleja para su abordaje. Por su parte, el artículo de *María Graciela Rodríguez* y *Santiago Marino* analiza algunas características de ciertos contenidos emitidos por la televisión a la que están expuestos los niños y profundiza sobre el rol que cumple y debería cumplir el Estado a través de las políticas de radiodifusión.

En los Relatos de Experiencias, las estudiantes *Marisela Valenzuela*, *Yanina Amoedo* y *Carla Sanfeliche* escriben el relato de su experiencia didáctica realizada en el marco de uno de los talleres de las prácticas docentes: “Exploramos conocemos y jugamos con agua, arena y piedras”: una experiencia de conocimiento físico en la sala de 2 años.

También contamos con interesantes relatos de experiencias escritos por docentes que narran en un caso: “Pensando en algunos aportes del yoga para trabajar en la sala de dos años” escrito por *Verónica Demko* y *Paula Rudman* y en otro caso el relato ofrece de un modo claro algunos modos bien interesantes de abordar la enseñanza del idioma inglés en las salas de los Jardines de Infantes

tal como lo explica *Silvia Sosa Crosa* en "Historia de dos experiencias de enseñanza de inglés en Jardín"

La formación de docentes de Nivel Inicial nos plantea día a día nuevos desafíos. Apostamos al trabajo reflexivo y compartido valorando los espacios de intercambio de experiencias, presentaciones de propuestas, desde diferentes perspectivas que nutran con argumentaciones cada vez más amplias nuestras experiencias y decisiones cotidianas. Del mismo modo, la Educación Infantil nos convoca a pensar juntos mejores formas de abordar la tarea con nuestros niños pequeños. En ese sentido, esta revista se constituye para nosotros en un espacio democrático de construcción de conocimientos y prácticas educativas.

## *El Jardín del IVA<sup>1</sup>. Arte, educación y espacio público para los niños pequeños.<sup>2</sup>*

*Por Claudia Loyola*

Presentar una experiencia institucional, describirla, narrarla, explicarla nos permite volver a mirar reflexivamente el hacer cotidiano. El desafío es organizar la multiplicidad de trazos que se despliegan en la complejidad de la tarea pedagógica que vivimos en el Jardín delineando una imagen que refleje su peculiaridad. Esa singularidad es a su vez una construcción ligada al diálogo que la propuesta institucional ha establecido con sus condiciones de posibilidad, con su contexto, a lo largo del tiempo. La identidad del jardín del Instituto Vocacional de Arte, es narrada aquí como una construcción dinámica, con rasgos históricos que la ligan a su origen en el marco de la institución a la que pertenece y a su vez hay un devenir en el que se actualiza ese legado a partir de un trabajo cotidiano de reflexión crítica desde los actores institucionales.<sup>3</sup>

### **Breve referencia histórica**

La institución depende formalmente de la Dirección de Enseñanza Artística del Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El Instituto Vocacional de Arte Manuel José de Labardén en 2008 celebró su cincuentenario en la ciudad. Fue fundado en 1958 por impulso de la pedagoga Blanca González, quien de este modo realizó una transformación política, filosófica y pedagógica del Teatro Infantil Labardén que desde 1913 alentaba la formación de niños artistas. Desde la Educación por el Arte se concibe al arte como medio para la formación integral del sujeto.<sup>4</sup> En ese marco institucional se incorpora la propuesta de jardín de infantes desde 1979 en dos de sus sedes.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Instituto Vocacional de Arte- Dirección General de Enseñanza Artística- Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

<sup>2</sup> El texto sintetiza la ponencia presentada en el Panel "Perspectivas Pedagógicas en la Educación Infantil" organizado por los integrantes de AEPE (Agrupación de Estudiantes del Profesorado Eccleston) el día 22 de Octubre de 2008.

<sup>3</sup> Es desde este espacio de articulación entre las líneas de trabajo institucional con la relativa autonomía que cada turno cuenta para su funcionamiento que este artículo desarrolla tanto ejes transversales que organizan la propuesta del jardín del IVA a nivel institucional pero desde la mirada particular construida en la gestión del turno mañana de la sede Parque Chacabuco en la que trabajo desde 1993.

<sup>4</sup> El concepto Educación por el Arte es acuñado por Herbert Read (1893-1968 – Inglés - Filósofo, político, poeta anarquista y crítico de arte) en su libro homónimo escrito en 1943 en el que expone su postura sobre la importancia de las artes como parte del proceso pedagógico. Entiende a la actividad estética como un proceso formativo que ejerce su influencia tanto sobre la psicología individual como la organización social. Read recupera allí el legado de Friedrich Schiller (fines del mil 700-principios del 1800) sobre el valor de la educación estética como base para la formación del hombre y el impulso de los cambios sociales alejados de toda confrontación y violencia.

<sup>5</sup> Cabe mencionar aquí la labor fundante de Marta Calvo en la sede de Floresta y de Anitilde Calabrese en la sede de Parque Chacabuco.

## **Dónde está y cómo es**

Actualmente el Jardín recibe durante tres horas por día a 60 niños de tres a cinco años en cada turno – mañana y tarde – en la sede de Parque Chacabuco y también en el turno mañana de la sede Floresta<sup>6</sup>. Cada turno está a cargo de una coordinadora diaria que trabaja conjuntamente con una psicóloga y una psicopedagoga que concurren tres veces por semana cada una conformando el equipo de coordinación del Jardín.

Denominamos **talleres** a los espacios en los cuales cada grupo conformado por veinte niños y niñas son recibidos por sus docentes. Se alude aquí al atelier del artista, donde se conjugan el hacer y el pensar en un ámbito propicio y receptivo de las improntas de los niños. El lugar no se encuentra previamente sectorizado, sino que se plantea una ronda inicial de intercambio y luego se dispone el orden del mobiliario y los recursos acorde a lo que requieran las actividades de la jornada.

Como actividades curriculares se ofrece por parte de profesoras especializadas, dos veces por semana un taller de música y un taller de expresión corporal y una vez por semana un taller de teatro que se incorpora en encuentros de aproximación en el segundo cuatrimestre del taller de tres años y continúa durante todo el año en los grupos de cuatro y cinco años.

## **Juego y Lenguajes**

Las propuestas institucionales buscan amplificar los límites del universo simbólico y encontramos en los distintos lenguajes, a través de los cuales se manifiestan las artes en sus distintos modos de representación, herramientas dúctiles y especialmente propicias para esta edad. Es este un campo de conocimientos múltiples y diversificados que pueden nutrir el caudal de experiencias estéticas y expresivas de los niños y niñas al abrir las puertas a **la ficción** en sus diversas formas. Se apuesta a nutrir esa zona transicional entre el sujeto y el mundo a la que refiere Winnicott<sup>7</sup>, ese territorio personal donde se integran el sentir, el hacer, el pensar e imaginar. “Ese territorio en constante conquista”, como lo denomina Graciela Montes<sup>8</sup>, donde se funda lo imaginario: la zona propia del arte y el juego.

Somos los **docentes mediadores privilegiados** en este proceso que vamos nutriendo los proyectos desde la **multiplicidad de lenguajes**, promoviendo una mirada que sin banalizar lo específico

---

<sup>6</sup> Sede Parque Chacabuco: Curapaligue 1026 TE: 4925-6351 / Sede Floresta: Pio Collivadino 470 TE: 4671-2911.

<sup>7</sup> Donald Winnicott 1896-1971. Inglés. Pediatra y psicoanalista. En su conocido libro realidad y juego plantea.

<sup>8</sup> La escritora Graciela Montes en el capítulo “*Juegos para la lectura*” de su libro *La Frontera Indómita* refiere al vínculo entre el arte y el juego.



pueda gestar integraciones significativas. Los sistemas de números y letras que pueblan el universo socio-cultural se incorporan en el mismo sentido, desde múltiples vías de acceso, los niños van poniendo en juego estrategias que les permiten progresivamente apropiarse de sus códigos y reglas. Somos conscientes de la responsabilidad que nos cabe como Nivel Inicial en relación a la articulación de nuestra propuesta con el resto del sistema. Pero nos proponemos pensar la **alfabetización** en otros términos. Cuando Elliot Eisner (2002) define al alfabetismo como la capacidad de decodificar o codificar el significado transmitido a través de cualquiera de las formas sociales, alude a un concepto de alfabetización ampliado. Eisner recupera a Nelson Goodman cuando dice: "hay tantos mundos como maneras de describirlos" (...) [por ello] el desarrollo de la sensibilidad humana y la oferta de programas que aborden los diversos medios de representar la experiencia – proposicional, literario, poético, visual, auditivo, coreográfico – deberían ser metas fundamentales de la educación. (Eisner, E 2002:36)

El **juego** es un aliado permanente. Es jugando como los niños se apropian de los lenguajes<sup>9</sup>, y si bien no todo lo que los chicos hacen en el Jardín es jugar (porque entendemos que cuando la extensión del concepto se hace tan abarcativa también se banaliza), sí defendemos el espacio del juego como un valor propio del nivel que hace, como plantea Patricia Sarlé (2006) a su alfabetización integral.

### **Lo grupal**

El trazo, la imagen, el movimiento, el sonido, la palabra y aún el silencio de cada niño, se promueven, pero para ello se requiere a la vez, haber construido un lugar que los albergue.

En el Jardín trabajamos con una perspectiva de construcción de **grupos** de aprendizaje, lo cual trasciende la mera cuestión de trabajar juntos o en equipos, uno sentado al lado del otro teniendo como meta la realización de una tarea. Aquí la búsqueda es construir un espacio de pertenencia, un espacio de identidad, en el cual establecer y fortalecer lazos, en el cual transitar desafíos y conflictos, en el cual poder confiar para andar y desandar el camino del sí mismo, del uno mismo entre otros. Los lenguajes artísticos funcionan como aliados a la hora de habilitar múltiples vías mediante las cuales lo propio, lo de cada cual, al expresarse, encuentra resonancias en los otros.

---

<sup>9</sup> Hemos reflexionado sobre esta afirmación junto a María de los Ángeles "Chiqui" González con quien compartimos espacios de formación y que desarrolla esta idea en su conferencia "*Cuerpo, juego, lenguajes*" en el marco de "El mundo en juego". Encuentro de educación y cultura sobre el porvenir de la infancia". Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. Centro de Expresiones Contemporáneas, 30 de junio de 2003. Transcripción textual.

La dimensión comunicativa de este tipo de actividades, la posibilidad de tornar públicas las propias ideas, imágenes y sentimientos, encuentra especialmente pertinente considerar la integración grupal. Así, la exposición ante el otro, la confrontación de puntos de vista, la distribución de responsabilidades de modo rotativo, la asunción de compromisos, la circulación de la participación, la promoción del trabajo en subgrupos, alternando con instancias plenarios, el mostrar producciones propias y comentar respetuosamente el trabajo del par como ejercicios cotidianos, se constituye en una dinámica de trabajo que apunta a la autonomía y la solidaridad.

### **Formación docente**

La responsabilidad institucional de educar necesariamente involucra un compromiso reflexivo y crítico que se logra en el ejercicio cotidiano de repensar colaborativa y colectivamente el propio hacer desde los docentes. Nosotros asumimos el compromiso de **ensanchar nuestra experiencia cultural**, ya que ello redundará en la ampliación de las posibilidades para comprender y vincularnos con el mundo y con los otros. Por ello, preguntarnos por el lugar que los distintos lenguajes ocupan en nuestra vida remite a pensar en estas relaciones con el universo simbólico del que formamos parte. Los poemas, las historias, las canciones, las obras de teatro, los museos, las películas, los diseños, los escultores, los actores y actrices, que conozcamos siempre pueden diversificar las vías desde las cuales acudir a la cita que les hagamos en nuestra tarea.

Tal vez la inexistencia formal de un espacio de capacitación sistemático y específico provisto por el marco institucional, nos impulsó a generar un espacio propio<sup>10</sup>. También la búsqueda permanente de que aquello que promovemos en el trabajo con los chicos sean cuestiones transversales que podamos sostener en los distintos niveles en los que desplegamos nuestro hacer: la grupalidad, la importancia de la palabra y la apertura a los diversos lenguajes presentes en el universo cultural, el conflicto como motor, el impulso de procesos creativos y críticos, el lugar del cuerpo en el juego, etc.

Hemos definido, a lo largo del tiempo, distintos formatos y temáticas en torno a las cuales creamos alternativas de capacitación e intercambio que enriquecen y multiplican los significados puestos en juego en la acción pedagógica. Estos **dispositivos autogestivos** van consolidando la dimensión formativa de nuestra tarea.

---

<sup>10</sup> Los docentes que pertenecen a Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad, cuentan con el Centro de Pedagogías de Anticipación – Cepa – que provee cursos en distintas modalidades (fuera de servicio, en servicio, mixtos, intensivos, post títulos) a los cuales acceden gratuitamente y en los que tienen prioridad para su acceso.

Lo primero fue un espacio de formación entre pares. Hoy entendemos este espacio como inescindible de nuestra práctica cotidiana. Desarrollamos allí un **ateneo de escritura de experiencias** docentes, un espacio de **capacitación horizontal** mediante talleres de coordinación rotativa, **viajes de formación**, intercambio con docentes de otros espacios, asistencia y participación en **congresos**, organización de **jornadas**, que sostenemos por voluntad y compromiso apostando a la construcción y circulación de conocimientos y saberes. También se ha instalado la importancia del registro y **documentación** del hacer.

Esto no ha excluido, muy por el contrario ha intensificado la incorporación de asesoramiento, apoyo, **capacitación por parte de especialistas**. Cuestión un tanto difícil por el lugar institucional en el que nos ubicamos, pero que hemos logrado desde hace dos años la presencia de una capacitadora de matemática de CEPA que nos ayuda a fortalecer las propuestas en esta área

### **Proyección comunitaria**

Para dar sustentabilidad y proyección a la propuesta institucional, se requiere una **tarea social compartida por la comunidad**. Es esta una decisión ética y política: amplificar la potencia del espacio público donde resuenen las múltiples voces. Esto no pasa sólo por convocar a las familias para que colaboren con tareas puntuales, sino que está alentada por la preocupación de potenciar lazos de participación comunitaria entendiendo el jardín como un proyecto que propone una determinada mirada sobre el niño, sobre su poder sobre el mundo que requiere tejer una trama, tejerla paciente y mancomunadamente a partir de las diferencias, a partir de generar lazos de identificación y de valores compartidos con los distintos actores de la comunidad. Entendemos que lo público de la escuela no sólo es una condición formal de dependencia del Estado, lo público es también el desafío de construir un nosotros.

En la textura que adquieren ciertos espacios cotidianos buscamos desplegar esta tarea. Las reuniones de padres, por ejemplo no se conciben como un espacio de transmisión unidireccional de información, sino como un espacio en el cual se construyen sentidos sobre el niño desde la mirada de los adultos, un espacio de detenimiento, donde se comparten preocupaciones y se gestan ideas que nutren el trabajo institucional. Recibimos a las familias con una muestra de trabajos de lo realizado en el cuatrimestre, circula el mate y la palabra entre los concurrentes. La asistencia es muy buena y son ocasiones esperadas para tratar las temáticas que incumben a los adultos.

La **biblioteca** es organizada y sostenida por mamás bibliotecarias con el acompañamiento y seguimiento pedagógico del equipo docente en un trabajo compartido, al **club de narradores**, concurren, en momentos consensuados, quienes quieran contar historias, esto ha generado propuestas muy creativas por parte de las familias que a veces desarrollan canciones, cuentos con sonidos, dúos o tercetos narrando en coros. La **muestra** de trabajos plásticos anual que se realiza en un centro cultural cercano es concebida como una **celebración** comunitaria, todo el barrio es invitado a participar con una gran caravana, también los actos escolares son comprendidos en este sentido, como rituales participativos que mancomunan a adultos y niños gestando pertenencia.

### **La responsabilidad de ser un espacio público**

Hay un valor y una responsabilidad mayor –dado el descrédito que luego de las políticas neoliberales se imprimiera a los espacios públicos- en sostener una propuesta cualitativa tal como todos nuestros niños merecen. Entendemos que lo público de la escuela no sólo es una condición formal de dependencia del Estado, lo público es también la responsabilidad de construir un nosotros<sup>11</sup>.

Y esto nos implica necesariamente a los adultos. Hay un texto, que refiere a una imagen que fuimos construyendo a través de los años con las familias y que es casi un lema de lo que queremos promover, dice así:

*“Necesitamos urdir una trama entre adultos en la cual los niños puedan mecerse, una trama fuerte, pero acogedora y flexible en la cual también puedan erguirse y saltar y llegar hasta el cielo y conquistar nuevos mundos, para luego volver y encontrarse en nuestros brazos”.*

Ahora bien, el planteo parece bucólicamente bello y políticamente aceptable, sin embargo el contexto, que necesariamente se hace texto cotidiano, atraviesa cada escena que va desplegándose en la jornada, y hace de esta perspectiva un desafío institucional.

Hay fuerzas que hacen a los tiempos que vivimos que tensionan la construcción de un espacio con una lógica alternativa, sin embargo, sabemos que es posible y saludable participar de esta disputa. Y que el jardín busque gestar una interrupción, un intersticio en las dinámicas de funcionamiento institucionales en pos desnaturalizar nuestros supuestos, desarmar nuestras respuestas para preguntarnos por nuestro hacer y por nuestro saber y por qué no por nuestro poder para participar y

---

<sup>11</sup> Serra, Silvia *¿Es posible lo público no estatal en educación en Argentina?* En Feldfeber, M (comp.) (2003): “Los sentidos de lo Público. Reflexiones desde el campo educativo”. Buenos Aires: Noveduc. Septiembre 2003.

construir un proyecto. Gestar condiciones para que la sensibilidad, la emoción, el pensamiento y la acción se entrelacen requiere de culturas institucionales que se den tiempo – que resistan la alienación -, para considerar al niño no como mero objeto de prácticas, sino como sujeto de derecho. En este sentido los lenguajes artísticos no son un aderezo que hace más vistoso nuestro proyecto institucional –como se concibe al arte en muchas ocasiones- sino que implica la posibilidad de abrir ocasiones de encuentro entre nosotros y con los otros a partir de dimensiones estéticas, éticas y políticas. Construir un diálogo enriquecido por múltiples vías, un diálogo que nutrido del trabajo con lo imaginario invite a soñar como un “acto político necesario” (Freire: 2002)<sup>12</sup>

### **Núcleos significativos de la propuesta institucional**

- El niño como sujeto de derecho a la educación, al arte y al juego.
- Los múltiples lenguajes.
- La articulación entre el legado cultural y la experiencia personal.
- La diversidad como valor y enriquecimiento del espacio grupal y de la construcción del conocimiento.
- El conflicto como motor de la dinámica grupal.
- El taller como espacio de vinculación entre el hacer y el pensar.
- El docente como mediador.
- El espacio escolar al servicio del enriquecimiento de la experiencia del niño.

### **Ejes de la gestión institucional**

- El servicio educativo que brindamos cotidianamente los chicos (que pone el acento en los lenguajes artísticos al servicio de la construcción de conocimientos y el enriquecimiento grupal).
- La dimensión comunitaria de la tarea institucional.
- Una perspectiva investigativa – reflexiva de la práctica docente.
- Una tarea de formación permanente y en especial de formación entre pares:
  - Talleres entre pares
  - Ateneo de escritura de experiencias
  - Intercambios con otros docentes y otros espacios para la narración de experiencias

---

<sup>12</sup> Freire, Paulo (2002): “Pedagogía de la esperanza”. Siglo veintiuno editores. Argentina, 2002 (p87)

- Viajes de formación
- Capacitación docente con especialistas

### **Bibliografía**

Eisner, E. (2002): "La escuela que necesitamos". Buenos Aires: Amorrortu. (p.27)

Freire, P. (2002): "Pedagogía de la esperanza". Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. (p.87)

González, M. A. (2003): Conferencia "Cuerpo, juego, lenguajes" en el marco de "El mundo en juego". Encuentro de educación y cultura sobre el porvenir de la infancia. Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. Centro de Expresiones Contemporáneas, 30 de junio de 2003. Transcripción textual.

Montes, G. (1999): "Juegos para la lectura" en La frontera Indómita En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de Cultura Económica.

Sarlé, P. (2006): "Enseñar el juego y jugar la enseñanza". Buenos Aires (p.64)

Serra, S. (2003): "¿Es posible lo público no estatal en educación en Argentina?". En: Feldfeber, M (comp): "Los sentidos de lo Público. Reflexiones desde el campo educativo". Buenos Aires: Noveduc. Septiembre 2003

Winnicott, D. (1987): "Realidad y Juego". Buenos Aires: Gedisa, Cap 7.

**Claudia Loyola** es Coordinadora del Turno Mañana en la Sede Parque Chacabuco del Jardín del Instituto Vocacional de Arte (IVA). Capacitadora. Docente Universitaria. Participa de equipos de investigación del IICE. Profesora de Enseñanza Primaria. Egresada de la Escuela de Titiriteros del Teatro Municipal General San Martín. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Maestranda Pedagogías Críticas y problemáticas socio-educativas FFyL UBA- Instituto Vocacional de Arte – Dirección General de Enseñanza Artística – Secretaría de Cultura del GCBA-

Su e mail es: [loyolaclau@yahoo.com.ar](mailto:loyolaclau@yahoo.com.ar)

## *Espacios educadores en barrios del Sur<sup>13</sup>*

*Por Haydée Elorga de Pichot*

A partir de la propuesta de “Ciudades Educadoras”, en el marco de los barrios del sur de la Ciudad de Buenos Aires, surge este proyecto que hemos llamado “Espacios Educadores en los Barrios del Sur”.

Los Barrios del Sur asisten hoy – al igual que gran parte de las poblaciones urbanas del mundo – a una gran movilidad y desplazamiento de nuevos habitantes que conlleva a diferentes circunstancias visibles o sentidos, tales como una fuerte interculturalidad, gran injerencia del pluralismo y la voz de nuevos movimientos sociales que reclaman la palabra desde los lugares de la marginación en los cuales habitualmente están colocados.

La escuela tradicionalmente ha trabajado desde un concepto de ciudadanía sustentado en un formato de identidad nacional que el Estado debía proteger y casi perennizar a través, precisamente, de la escuela.

Pero: ¿quién es hoy titular de los derechos de plena ciudadanía, en una ciudad pluriétnica y multirreligiosa? ¿Quién ostenta la primacía de la condición ciudadana en las actuales culturas urbanas?

Se advierte que no todos aceptan esta realidad. Como consecuencia hoy coexisten diferentes concepciones sobre la democracia, los derechos humanos, la dignidad, la igualdad, la participación. De allí que la ciudadanía en estos nuevos espacios multiculturales resulta conflictiva o al menos ambigua.

Los sistemas socializantes serán más influyentes en el desarrollo de estas sociedades plurales, aún a costa de una “fusión” de ciudadanías o del reconocimiento de ciudadanías compuestas.

En estas condiciones y con esta realidad, el valor estratégico de la educación se incrementa en el siglo XXI y la ciudad en particular continuará reuniendo a la más extraordinaria concentración de instrumentos educadores que respondan a este nuevo reto, estructurando en forma de redes a la

---

<sup>13</sup> El texto sintetiza la ponencia presentada en el Panel “Perspectivas Pedagógicas en la Educación Infantil” organizado por los integrantes de AEPE (Agrupación de Estudiantes del Profesorado Eccleston) el día 22 de Octubre de 2008.

totalidad de sus centros de conocimientos: escuelas, organizaciones públicas, teatros, bibliotecas, instituciones culturales, foros barriales, medios de comunicación.

La responsabilidad será colectiva y les tocará a todos por igual; de esta forma los conocimientos podrán estar disponibles para satisfacer su búsqueda en cualquier punto de la ciudad, a cualquier hora y donde ésta se pueda oír.

En una ciudad – o grupo de barrios como en este caso – en que se priorice la educación “de”, “en” y “la” ciudad, nadie se encontrará irremediablemente excluido o definitivamente condenado a la no existencia dentro de ella.

Creemos que las ciudades del futuro serán necesariamente y por vocación “ciudades educadoras” y por lo tanto “escuelas de ciudadanos” a través de una pedagogía urbana que superará los límites escolares para invadir el espacio urbano como lugar vivo de aprendizaje.

Este proyecto se ha iniciado en el Sur con un grupo de docentes y espacios urbanos que apuestan y se comprometen con la educación de sus “nuevos ciudadanos”.

Ha sido elaborado y coordinado por la Supervisión del DE 5° del GCBA y cuenta con la participación de los Equipos Directivos, docentes y comunidad de los Barrios del Sur, abarcando los barrios de Barracas, Parque Patricios, parte de Constitución, San Telmo y Pompeya.

Se inició en el año 2006 y en la actualidad se encuentra implementándose en forma práctica y también – como siempre – en la búsqueda de nuevos caminos.

Se enmarca – básicamente – en el concepto de Ciudad Educadora y teniendo en cuenta las múltiples variantes que ésta ha tomado en distintos lugares del mundo, se ha optado por un formato que se adapte a la realidad y características de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires.

El concepto de Ciudad Educadora nació en los años 70’ en un informe de la UNESCO donde ya se decía que se estaba en camino de una “ciudad educativa”, entendida – para esos años – en un sentido amplio, es decir como “sociedad educativa”; reconociendo que la sociedad donde se inserta la escuela reúne una extraordinaria concentración de instrumentos educadores que en forma de redes inciden en la formación de la ciudadanía.



Este concepto luego se actualizó y concentró en " la ciudad" y ya no como "educativa" sino como "educadora", diferenciando los términos en base a la intencionalidad "educadora" que pone la escuela al tomar esta idea, entendiendo que la ciudad es siempre "educativa" (o no) aunque la escuela no busque esa intencionalidad.

Así en el Primer Congreso de Ciudades Educadoras de Barcelona – en 1990 – se aprobó la Carta de Ciudades Educadoras, constituyéndose una red de ciudades que adhirieron a esta propuesta, reconociendo así que la ciudad – grande o pequeña – dispone de incontables posibilidades educadoras que la convierten en agente educativo permanente, algo así como una vidriera llena de posibilidades y de ofertas diversificadas para ser elegidas como contenidos de aprendizaje.

Así la ciudad resultará educadora cuando imprima esta intencionalidad de aprender de la ciudad, en la ciudad y la ciudad.

Las formas concretas en que esta propuesta se ha desarrollado en el mundo ha tomado caminos diversos, tanto como las propias ciudades, con ritmos y niveles de implicancias diferentes, dependiendo de de su propia historia, ubicación, especificidad y de los poderes políticos de turno.

En el caso de nuestra ciudad de Buenos Aires – que es Ciudad Educadora desde el primer congreso de 1990 – vienen realizándose diversos intentos, con diferentes matices, culminando hace muy poco en la Ley 01/2010 por la que se declara a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como Ciudad Educativa. (Llamativamente se vuelve al término desechado hace varios años).

El gobierno de la Ciudad – en mayo de 2008 – hizo nuevamente el anuncio, pero hasta el momento no se observa en forma concreta cual es el formato que el proyecto tomará.

En Septiembre de 2008, la Secretaría de Medio Ambiente del GCBA – secundada por el Ministerio de Educación – presentó a Francisco Tonucci en el Teatro San Martín con una propuesta de una Ciudad para los Niños, con ofrecimientos muy interesantes, que, se supone, serán comunicados a la comunidad y a los niños una vez que se implementen.

Trilla Bernet realiza un análisis muy interesante al respecto y que puede aclarar los diversos – y a veces contradictorios - caminos que la propuesta ha tomado en las diferentes ciudades que han adherido al proyecto, que se puede sintetizar en tres tipos de propuestas diferentes:

Los proyectos educadores de ciudad: encarados desde los gobiernos locales que, considerando que la educación trasciende hoy los ámbitos escolares y familiares, comprometen con ella a sus propias políticas y a todos los agentes – además de los educadores – económicos, sociales, de servicio y culturales en la formación, educación y desarrollo de todos sus habitantes a lo largo de la vida, priorizando a los niños y jóvenes convertidos hoy en ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, desarrollando estrategias que favorezcan la convivencia y la integración de sus habitantes.

El proyecto “Ciudad de los Niños”: de Francisco Tonucci, que gira en torno a dos órganos centrales: el “laboratorio” que resulta un ente municipal para estudiar, planificar y experimentar actuaciones sobre la ciudad tomando como parámetro al niño y el “consejo de niños” como forma estable de participación a través de escuchar su propia voz.

El mapa educador de ciudad: más modesto y limitado espacialmente, ya que consiste en elaborar un relevamiento o inventario de todos aquellos agentes que tiene una proyección educadora significativa sobre sus ciudadanos. Estudiar el uso real que la población hace de los recursos educadores e impulsar su interacción, reflexionar sobre las carencias y elaborar propuestas para optimizar la proyección educativa de los agentes relevados.

Nuestra propuesta “Espacios Educadores en Barrios del Sur” más modesta aún que esta última, toma algo de cada una de ellas y la integra a ciertas especificidades propias de la zona sur, caracterizada por una fuerte identidad querida y valorada por sus vecinos descendientes de la vieja inmigración, una fuerte impronta de nuevos inmigrantes que ocupan hoy lugares marginales, una nueva identidad que está conformándose y nuevos ciudadanos que estamos educando.

Tomando como punto de partida estas especificidades barriales y sociales es que se comenzó a trabajar durante el primer cuatrimestre de 2006.

### **Etapas 2006:**

#### **Primer Cuatrimestre:**

Los equipos directivos del Nivel Inicial del DE 5º indagaron, investigaron y analizaron - a través de tres comisiones de trabajo – temáticas relacionadas con la identidad, las nuevas inmigraciones y la relación entre la ciudad y los ciudadanos.

De esta forma se elaboraron una serie de contenidos que cada comisión abordaría – a través de debates, lecturas, reflexiones, informes, reseñas bibliográficas - para luego en plenarios mensuales ponerlos en discusión.

En relación con la identidad, los contenidos más significativos estuvieron en relación con las nuevas identidades barriales y locales; las formas de ciudad a la hora de la globalización, el tránsito de “los lugares” a los “no lugares” y la valoración y conservación del patrimonio, los espacios, los objetos y las personas de la zona sur.

En relación con la inmigración se abordaron temas relacionados con la vieja y la nueva inmigración en la zona, la vida y las sociabilidades en los asentamientos precarios actuales, la fragmentación social, el prejuicio étnico, la “otredad” y la negación del “otro”.

En relación con los nuevos vínculos entre la ciudad y los ciudadanos se analizó específicamente la relación entre la escuela y la ciudad y ésta como contenido escolar posible de abordar desde el nivel inicial.

Todas las comisiones durante esta primera etapa, además, recorrieron la zona en búsqueda de “espacios” barriales que podrían ser seleccionados como “educadores”.

### **Segundo Cuatrimestre:**

Durante el segundo cuatrimestre de 2006 continuaron las reuniones semanales. En dos de ellas se realizaron recorridos por la zona, con representantes de los Foros barriales de Barracas – Prof. Gregorio Traub – y de Parque Patricios – Ing. Vila, aportando mayor cantidad de datos para seleccionar Espacios Educadores adecuados al Nivel Inicial.

A partir de estas recorridas y de la búsqueda individual de cada una de las comisiones, comenzaron a ponerse a discusión grupal los espacios seleccionados, a los cuales previamente les habían comunicado el proyecto, que desde el momento de esta elección se comprometerían a compartir la educación de nuestros chicos, que figurarían en una ficha con todos sus datos y que en el próximo año serían convocados por las docentes que los incluyeran en sus proyectos áulicos y dentro de sus propuestas de contenidos.

**e- Eccleston. Temas de Educación Infantil.**  
**Año 4. Número 10. 2° Cuatrimestre de 2008.**  
**ISPEI “Sara C. de Eccleston”. DGES. Ministerio de Educación. GCBA.**

Fueron aprobados así los siguientes “Espacios Educadores”, algunos de ellos se alejaron algo de las zonas del DE 5°, pero de todos modos fueron aceptados.

ESPACIO EDUCADOR SELECCIONADO		DIRECCION
1	Bomberos – División Cuartel II Patricios	Av. Caseros 2849
2	Junta de estudios históricos de barracas	Av. Montes de Oca 1779 – 5° 4
3	Archivo histórico Enrique Puccia	California 1925
4	Museo de la Piedad	Av. Boedo 870 – 2°
5	Museo Histórico Nacional – Sala Gral. José De San Martín	Defensa 1600
6	Calesita Don Pepe	J.Feijoo/Herrera/Gral.Hornos/Brandsen/A.del Valle
7	Farmacia Iriarte	Iriarte y San Antonio
8	Pasaje Lanin	Lanin 33 e/Suarez y Brandsen
9	El puente de Gálvez, hoy Pueyrredón	Vieytes y Luján
10	CEAMSE	Amancio Alcorta 3000 esq. Zavaleta
11	El Galpón – Espacio Deportivo	Bolívar 1650
12	Escuela de Música N° 5 DE 5°	Av. Montes de Oca 439
13	Museo argentino del Títere	Piedras 905 – Esq. Estados Unidos
14	Parque Lezama	Defensa - Brasil - Martín García
15	Estación Constitución	Av. Brasil y Gral. Hornos
16	Museo de la Ciudad	Alsina 412
17	Museo de la emigración gallega en la argentina	Chacabuco N° 955 y 947
18	Hotel de inmigrantes	Av. Antártida Argentina N° 1355
19	Conjunto Plaza Colombia con sus Monumentos e Iglesia Santa Felicitas	Isabel la Católica 520
20	Taller de arte de Silvia Rodriguez	Aráoz de la Madrid 810
21	Radio El Mundo	Tacuari 2035/37
22	Museo Etnográfico “ Juan B. Ambrosetti”	Moreno 350
23	Centro Cultural Sur	Av. Caseros 1750
24	Carnicería del barrio – “ el resero”	Salta 2045
25	“El Observatorio” Centro de jubilados y acción comunitaria – club deportivo Pereyra - Barracas	Alvarado 2785
26	Foro de la memoria de Pompeya	Almafuerte N° 735
27	La calesita de Parque Patricios	Av. Caseros y Pepirí
28	Museo Manoblanca	Tabaré N° 1371
29	Exposición de arte permanente – Bs.As. ingenua	Irala 1162
30	Círculo cultural Barracas “Murga los descontrolados de barracas”	Av. Iriarte 2165
31	Escuela de circo social “Escalando Alturas” Barracas	Luna y Horma a 50 mts. Del “Comedor Comunitario Amor y Paz “ Barrio Tres Rosas Villa 24
32	La calesita de la Plaza Fray Luis Beltran	Plaza Luis Beltrán – Vélez Sarsfield – Alvarado – California - Iriarte
33	Centro de Formación Profesional N° 15 – Nueva Pompeya	Pepirí 1462
34	Museo del automóvil	Irigoyen 2265
35	Foro de la memoria de Parque Patricios	Av. Caseros 2949
36	Museo Tomas Espora	Av. Caseros 2526
37	Museo Genaro Giacobini	Av. Caseros 3079
38	Bar “El Progreso”	Av. Montes de Oca 1702
39	Pasaje Lanin. Taller del artista plástico Marino Santamaria	Pasaje Lanin – (de Suárez a Brandsen)
40	Biblioteca Infantil – “Enrique Banchs”	Av. Caseros y Urquiza
41	Museo Bernasconi – (Pulpería)	Rondeau 2800
42	Monumento a Manuel Belgrano	Plaza de Mayo
43	Diario Rumbos	Av. Montes de Oca 1746
44	Peluquería Román Lamas	Suárez 1991
45	Club Social Santa Lucia	Av. Montes de oca 1517

Una vez aprobados los espacios seleccionados, las comisiones idearon fichas descriptivas y orientativas para que en el año 2007 pudieran ser consultadas y utilizadas por todos los docentes del Nivel Inicial del DE 5º.

(Se acompaña una ficha base y una correspondiente a un "Espacio Educador" seleccionado y aprobado).

Espacios Educadores en Barrios del Sur

*Proyecto Distrital*

Área Prioritaria



Edad y Tipo de Jornada Sugerida

Espacio Educador Seleccionado

*Datos Generales y Fundamentos de la Elección:*

*Aspectos Pedagógico-Didácticos:*

Dirección:	T.E.:
Persona a contactar:	
Público o privado:	
Días de atención:	
Arancelado o gratuito:	
Características edilicias (adaptación para NEE):	
Capacidad:	
Objetivo fundacional:	
¿Acompaña folletos, currículum vitae, información?	

Espacios Educadores en Barrios del Sur  
Proyecto Distrital

Área Prioritaria

C. SOC Y LENGUA

Edad y tipo de jornada sugerida

5 JS/C

Espacio Educador Seleccionado  
**DIARIO RUMBOS**

### **Datos generales y fundamentos de la elección:**

La dirección del diario funciona en un el local de la librería "El Rollito". En un sector de la misma trabaja el director, Sr. Edmundo del Barrio. En otro local ubicado en la calle Aristóbulo del Valle al 200 se encuentra la redacción y la imprenta del periódico, pero es un lugar muy pequeño y de acceso peligroso para los grupos.

El diario es reconocido como un símbolo de Barracas. Tiene características barriales y se solventa con la venta de avisos publicitarios. Su director, quien está en permanente contacto con el barrio, es conocedor de la historia del diario y la idea de participar de este proyecto lo entusiasmó, se ofreció para acercarse a las escuelas o para que los grupos visiten el lugar y le realicen allí una entrevista, además para publicar pequeñas (ya que los medios económicos del diario no permiten gran cantidad de páginas) producciones literarias, graficas y/o escrita de los niños y niñas.

### **Aspectos Pedagógicos Didácticos:**

- Acercamiento a un objeto cultural con fuerte raigambre en la comunidad.
- Acercamiento al diario como un objeto cultural portador de información, brindándoles una posibilidad mas de enriquecer su vocabulario y acrecentar su interés por la palabra escrita.

Dirección: **Montes de Oca 1746** T.E: **4301-4210**  
Persona a contactar: **Edmundo del Barrio (Director)** **L A V de 10 a 18**  
Público o privado: **Privado**  
Arancelado o gratuito: **Gratuito**  
Características edilicias: **Local librería El Rollito,**  
Capacidad: **Un solo grupo**  
Objetivo fundacional: **Difusión de las noticias, evento y necesidades del barrio de Barracas.**

Una vez fichados todos los "Espacios Educadores" seleccionados y aprobados, se realizó una reunión de cierre de esta primera etapa 2006 donde fueron invitados todos los representantes de los "Espacios Educadores" seleccionados, haciéndolos acreedores – a cada uno de ellos – de un **diploma con un fileteado** realizado por los chicos y diferente en cada caso. Este es uno de ellos, que luce en el Taller de Silvia Rodríguez:



Otro de ellos, se encuentra expuesto en el Museo Genaro Giacobini, médico pediatra, benefactor del Barrio de Parque Patricios.



**Etapas 2007:**

A comienzos del 2007 las instituciones tuvieron en su biblioteca pedagógica las fichas de todos los "Espacios Educadores" seleccionados y el CD – elaborado por personal directivo – que se encuentra en la biblioteca del Profesorado Sara Eccleston.

El proyecto así llegaba a los chicos, luego de un año de trabajo. Tomó características diversas según fueran los Proyectos Institucionales y en función de las diferentes propuestas.

El proyecto estuvo así presente en las Jornadas de Organización de principio de año, en salidas didácticas con los docentes, en los JOI de cada institución, fue presentado a todos los Equipos Directivos del GCBA invitadas por la DAEI, se intensificaron las salidas con los chicos y en general se abordaron nuevos contenidos, donde la ciudad y sus protagonistas estuvieron presentes.

Se logró así durante el 2007:

- Integrar la propuesta a los PE de las diferentes instituciones y a los proyectos áulicos.
- Divulgar el mismo dentro y fuera del Distrito Escolar.
- Enriquecer las propuestas de proyectos de salas.
- Diversificar y enriquecer salidas con los chicos.
- Mayor integración a la comunidad barrial.
- Menores temores a salir a los diferentes espacios barriales.
- Entusiasmo en compartir un proyecto que comenzó a "andar".
- Nuevas búsquedas de "Espacios Educadores" desde los equipos directivos y también docentes que - a partir de conocimientos teóricos aportados por sus directivos – comenzaron a descubrir y a mirar el barrio con otros ojos.

### **Algunos de los Espacios Educadores seleccionados comienzan a participar**

**El Centro de Jubilados de Barracas "El Observatorio"** participa en juegos, cuentos y festejos de los chicos del Sur, sabiendo de su función educadora y de su compromiso con los jardines de la zona.







**El Taller de Silvia Rodríguez (artista plástica) fue uno de los más requeridos.**



**El Centro Cultural Sur, ofreció su espacio para todos los eventos que los jardines requirieran. Así fue como festejamos allí con el JIC 3 /5° el 9 de Julio de 2007 con nieve.**





**El Pasaje Lanín y Marino Santamaría** resultó otro Espacio Educador muy solicitado. A la fecha el artista – en base a dibujos de los chicos – ha armado con ellos una intervención urbana a través de un mural próximo a inaugurarse en la Escuela Infantil N° 6 /DE5° (Pude verse, ya casi concluido en Montes de Oca 16).



**(Pasaje Lanín)**

A medida que el proyecto avanzaba y se conocía, también hubo “Espacios Educadores” que se unieron a nuestro proyecto por su propia iniciativa. Tal el caso de **La Escuela-taller del Casco Histórico** que, a pesar de su trascendencia y la importante tarea que realiza en la recuperación de oficios relacionados con el mantenimiento edilicio de la ciudad, fue visitado y evaluado por la

comisión respectiva para integrarlo a nuestra propuesta. En las fotos que siguen se puede ver la visita evaluativa. Por supuesto que fue incorporado.

Fue también visitado – ya en la etapa 2008 – por padres, que desde su estado de gran vulnerabilidad y falta de trabajo, pudieron conocer nuevos caminos y capacitación para encarar nuevos emprendimientos.



## **Etapa 2008**

### **Fundamentación**

De la Evaluación 2007, realizada por el equipo de supervisión - conformado por Haydée Pichot y Ana Mairet y en el mes de febrero con la incorporación de la Supervisora Adjunta Lic. Marta

González Cuberes - , de las reuniones mantenidas con los equipos directivos durante los meses de febrero y marzo y de las evaluaciones de las reuniones con docentes y reuniones de padres surge la necesidad de sostener el eje transversal del Proyecto Educativo de la Supervisión “**Conocer, asumir y transmitir valores compartidos**” por nuestra comunidad pero centrándonos en el año en curso en los valores de “ciudadanía”.

Siguiendo el pensamiento de Carlos Cullen, en relación a la dispersión de valores que se produce en la actualidad y la dificultad de agruparlos en categorías, es que apelamos a la posibilidad de trabajar en ese sentido.

Ante los difíciles vínculos sociales actuales y sobre todo los que se viven en esta zona – intolerancia, violencia, discriminación, deterioro del medio ambiente, falta de seguridad, malos niveles de edificación, de entretenimientos, de vida cultural - creemos que el tema en cuestión es precisamente la “**ciudadanía**” entendida como convivencia organizada que permita “juntarse racionalmente con otros para realizar acciones comunes en vista de un bien común” (Bobbio, 1993). Esta ciudadanía “moderna” a la que apelaremos, supone que la convivencia social se organiza desde principios democráticos – no sólo a nivel del sistema político – sino a nivel de la sociedad civil y de sus modos de comprenderse y vincularse con otros.

La significación que pretendemos dar a la “ciudadanía” en este proyecto parte de definirla como sinónimo de la “convivencia justa” en un contexto de - al decir de Freud – “estado de malestar” en la construcción de la cultura. Es así como en la realidad en que vivimos pareciera que la convivencia social se muestra casi vencida y en retirada, dejando – en realidad – desolación y angustia que muchas veces puede confundirse con falta de compromiso, inactividad o desinterés.

Hacia allí apuntaremos con la propuesta tratando de aprender a ser ciudadanos “en situaciones reales de convivencia desolada, sea por la pobreza y la exclusión de siempre, sea por el bienestar recientemente perdido (quienes alguna vez lo tuvieron). Por eso no se trata de ser ciudadanos en situaciones ideales... se trata de ser buen ciudadano... pero en situaciones reales” (Cullen, 1997).

En este sentido se adhiere básicamente a que no habrá ciudadanía posible con exclusión social, intolerancia o falta de solidaridad y que es precisamente la escuela – en forma coincidente con los ejes de la gestión actual – un tiempo de esperanza; y si enseñamos que la ciudadanía implica formas

de participación solidaria en la construcción del bien común, estaremos en realidad apostando a la esperanza

Se hace necesario de este modo sostener y profundizar el asesoramiento, seguimiento y evaluación docente para lograr enmarcar nuestras acciones a partir de esta fundamentación.

Otro aspecto que se sostendrá y profundizará es el relacionado con los contactos y aprendizajes a través del entorno barrial, como forma de integración y ejercitación de ciudadanía de los chicos y sus familias, enmarcado en este año en algunos de los contenidos de la Legislación sobre “Buenos Aires Ciudad educadora”. Se resaltarán aquellos aspectos que se relacionan con la identidad, la solidaridad, la participación comunitaria, la responsabilidad familiar y la dignidad, incluyendo aspectos relacionados con la sexualidad.

Estos temas, que resultan de gran profundidad, serán debatidos abriendo espacios de reflexión para arribar a respuestas provisorias, provocadoras de nuevas miradas no definitivas pero necesarias de intentar y apuntando a lograr coherencia entre el decir y el hacer, desde un compromiso ético de todos los involucrados en este proyecto, en función de la democratización de la gestión, la circulación de la palabra y el conocimiento.

En base a esta fundamentación es que durante el 2008 nos propusimos:

- Dar continuidad al proyecto “**Espacios Educadores en Barrios del Sur**”, adecuándolo a los aspectos detectados, tanto críticos como favorecedores del mismo, centrándonos en instalar la propuesta en la comunidad.
- Continuar la reflexión teórica sobre el valor estratégico de la educación en general y de la ciudad en particular como proveedora de instrumentos educadores, incluyendo al personal que se incorporó en forma reciente.
- Re-contratar, actualizar y adecuar las propuestas de los espacios educadores ya incluidos.
- Continuar proponiendo nuevos espacios.
- Fortalecer el rol asesor, movilizador y generador de proyectos de los equipos directivos.
- Integrar en forma concreta a las familias y comunidad en general a las acciones de los espacios educadores actuales y futuros.
- Crear en forma consensuada un sistema de registro de las acciones a realizar.



- Promover el trabajo en comisiones y plenarios a fin de profundizar la propuesta. (Comisiones a formar: a) de proyectos de salidas; b) de re-contratación y actualización de espacios educadores; c) de profundización de marco teórico; d) de registro de acciones).
- Sostener el proyecto y el compromiso del grupo, integrando a los nuevos docentes participantes.
- Gestionar acciones a fin de lograr solventar los gastos de las salidas.

Las comisiones – durante el 2008 – redoblaron esfuerzos, actualizando al personal directivo que se incorporaba a la zona y a nuestra tarea.

- Se actualizaron datos de los Espacios Educadores – ya incorporados en 2006 y 2007 – modificando y /o ampliando las fichas y agregando relatos de experiencias realizadas por docentes que los incorporaron a sus proyectos áulicos.
- Se registraron estos encuentros en diferentes presentaciones digitales u otras formas de comunicación, para ser compartidos en reuniones de docentes y /o con padres y chicos.
- Se planificaron salidas con padres a los Espacios Educadores ya registrados.



(Los equipos directivos trabajando)



El punto fuerte del año 2008 ha sido la incorporación de las familias a nuestro proyecto. Para ello en reuniones de padres y carteleras fue comunicándose el sentido de la propuesta y la necesidad de su integración a la tarea educativa que el mismo implica.

En las fotos siguientes se observa a padres, chicos y docentes durante una salida conjunta a la **Manzana de las Luces**.







Se organizaron salidas para padres y familiares con integrantes de los Foros Barriales, que contaron con gran aceptación.



Nos apropiamos de espacios públicos – que ya formaban parte de nuestros Espacios Educadores – y allí festejamos actos patrios, acompañados de las familias.

Por ejemplo el 25 de Mayo en la Plaza de Mayo:



Nos apropiamos del Parque Lezama – Espacio Educador – y allí estuvo presente, integrándose a nuestra “apropiación” Sara Bianchi, del Museo del Títere, también seleccionado para nuestro proyecto.







**El Bar “El Progreso”** de Montes de Oca y California – Espacio educador y Bar Notable – congregó a chicos, docentes y su familia que saborearon juntos una merienda llena de recuerdos, donde un abuelo contó sus historias juveniles en ese lugar. Su dueña Ligia – una asturiana de casi 90 años – fue la amable anfitriona, dueña del bar.





Las salidas de los chicos con sus padres ampliaron las posibilidades educadoras de los espacios seleccionados y crearon nuevos vínculos entre el Jardín y la comunidad.





Todos los espacios seleccionados y elegidos, resultaron “educadores” para chicos y padres.

Las “intervenciones urbanas” excedieron el profesionalismo de Marino Santamaría (ya citado de Montes de Oca 16) y quedaron plasmadas, por ejemplo, en una plaza lindera al JIC 3/5° que a través de un mural, sus chicos dejaron la “marca” de su paso y de su identidad.



Como resultado de este proyecto "Espacios Educadores en barrios del Sur", un Jardín impuso el nombre de Genaro Giacobini – médico benefactor de Parque Patricios – cuyo Museo fue uno de los primeros Espacios educadores seleccionados.



El museo muestra las instalaciones – tal como las dejó el Dr. Giacobini – para los años 30' y luce el diploma que lo acredita como Espacio Educador.



Ha sido éste un Espacio muy querido por los chicos y que el JII 8 lleve su nombre ha resultado muy significativo para el barrio, que EN un acto democrático votó y eligió su nombre.



El proyecto continúa, los registros de acciones particulares de cada institución están en proceso de elaboración para ser compartidos al inicio del año próximo con los nuevos equipos que se integren, para poder modificarlo, ampliarlo, complementarlo y/o adecuarlo a los nuevos proyectos institucionales que se elaboren.

El camino ha sido iniciado por un grupo de docentes que lograron “entusiasmarse” con la propuesta, desde un lugar altamente pedagógico y comprometido con la zona sur, sus “nuevos ciudadanos” y sus familias; ahora será el momento de continuarlo y mejorarlo



Este proyecto, que se lleva a cabo a nivel distrital, puede adaptarse con facilidad a un proyecto institucional, de allí que esta publicación puede abrir posibilidades – seguramente mejoradas y creativas – para cualquier institución que se interese por implementarlo.

Desde un “Espacio educador” los saludamos: chicos, docentes y padres y les agradecemos la invitación para escribir en su revista.



### **Bibliografía recomendada:**

- Aisemberg, B. (comp) (1998): “Didáctica de las ciencias sociales”. Tomo II. Buenos Aires: Paidós educador.
- Alderoqui, S. (2005): “Ciudad y ciudadanos”. Buenos Aires: Paidós.
- Aranguren, C y Antúnez, A. (2005): “Proyecto socioeducativo de ciudad”. Proyecto de investigación Universidad de los Andes – Venezuela –.
- Armus, D. (1990): “Mundo urbano y cultura popular”. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. Capítulo de Suriano: “Niños trabajadores”.
- Aranguren, C. (2003): “La ciudad como objeto de conocimiento en las Ciencias Sociales”. Revista Fermentum N° 15. Venezuela.
- Augé, M. (1993): “Los no lugares”. Barcelona: Gedisa.
- Augustowsky, G. y otros. (2000): “Tras las huellas urbanas”. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Barbero, M. I. y Felder, S. (2003): “Los obreros italianos de Pirelli. 1920 –1930”. Buenos Aires: UBA y Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos.



- Barrancos, D. (2005): "La militancia precoz de las vanguardias obreras". En Revista Todo es Historia. Buenos Aires.
- Barela, L. (1992): "Barrio y memoria". Buenos Aires. MCBA.
- Boletines de *Buenos Aires en la Escuela*. 2006.
- Borbore, P. y otros. (2007): "Las percepciones de las transformaciones territoriales en la construcción de identidades en el Barrio de Barracas". Proyecto S126. Instituto Gino Germani. Programa UBACYT. 2004-2007.
- Bolivar, A. y Balaguer, F. (2006): "La educación para la ciudadanía". Universidad de Granada. España.
- Buela, A. (2006): "Sentido de la inmigración o el paso a otro país". Artículo publicado en Web Bolpress- Agosto/ 2006.
- Caran, M. (2004): "Ciudadanos o ilegales". En Revista Voces recobradas. Buenos Aires.
- Cabezudo, A. (2006): "Ciudad educadora, una manera de aprender a vivir juntos". Universidad de Rosario.
- Carli, S. (Comp). (2003): "Estudios sobre comunicación, educación y cultura". Buenos Aires: E. Stella. Capítulo de Minzi, V.: "Mercado para la infancia".
- Carli, S. (2005): "Infancia y Peronismo" En Revista Todo es Historia. Buenos Aires.
- Carmona, A. y otros. "Fútbol, coca y chicharrón: un paseo hacia lo boliviano". Buenos Aires. Revista "Voces recobradas"- Nº 19. 204.
- Carneiro, R. (1999): "Proyecto educativo de ciudad". Barcelona. Conferencia Inaugural Congreso Ciudades educadoras.
- Carretero, A. (2002): "Costo de vida en Buenos Aires para 1790". En Revista Todo es Historia Buenos Aires.
- Carretero, A. (2002): "Costo de vida en la década del 30". En Revista Todo es Historia Buenos Aires.
- Carretero, A. (2000): "Vida cotidiana en Buenos Aires". Buenos Aires: Planeta. Tomo 2.
- Carretero, M. (1995): "Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia". Buenos Aires: Aique.
- Cicerchia, R. (1998): "Historia de la vida privada en la Argentina". Buenos Aires: Troquel. Capítulo II.
- Cicerchia, R. (1998): "Historia de la vida privada en la Argentina". Buenos Aires: Troquel. Dietas Argentinas. Páginas 163 a 193.
- Congreso Ciudades educadoras 1999. "Por una ciudad comprometida con la educación". Volumen 1 y 2. Barcelona. Instituto de Educ. del Ayuntamiento de Barcelona, 1999.

- Cuadernos de la Ciudad- Historias barriales. GCBA.
- Devoto y Madero. (1999): "Historia de la vida privada de los argentinos". Buenos Aires: Taurus. Tomo II. Capítulo de Ríos y Talak.
- Devoto y Madero. (1999): "Historia de la vida privada de los argentinos". Buenos Aires: Taurus. Tomo III. Capítulo de Ballent, A.
- Devoto y Madero. (1999): "Historia de la vida privada de los argentinos". Buenos Aires: Taurus.
- Documentación actualizada de los últimos Congresos de Ciudades Educadoras - [www.edcities.bcn.es](http://www.edcities.bcn.es).
- Domenech, E. (2004): "Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?". Centro de Estudios Universidad de Córdoba. Argentina.
- Filmus, D. (2002): "Una escuela para la esperanza".
- Eroles, C. (2002): "Políticas públicas de infancia". Buenos Aires: E. Espacio. 2002. Capítulo V y VII.
- García Falcó y otros. "Evolución del supermercadismo en la Argentina". Buenos Aires. Publicación de CAS. Capítulo "Las tendencias que se vienen".
- GCBA. (2004): "Programa Patrimonio de las Barrios". Publicación de la Subsecretaría de Patrimonio Cultural GCBA.
- Gravano, A. (2005): "El barrio en la teoría social". Buenos Aires: Espacio Editorial. ( Pág. 11 a 13 y 97 a 115)
- *Historia de la ciudad*. Revistas varias. Buenos Aires, 1999 a 2006.
- Insausti, M. (2001): "Crónicas del Hotel de inmigrantes". Artículo revista "Historia de la Ciudad". Buenos Aires.
- Martínez, M. (2003): "Educación y ciudadanía". Artículo de la Organización de Estados Iberoamericanos.
- Mayo, C. (2000): "Pulperos y pulperías de Buenos Aires". Mar del Plata. Investigación Facultad de Humanidades.
- Moreno, C. (1997): "Las cosas de la ciudad". Buenos Aires: Icomos.
- Moreno, C. (1995): "De las viejas tapias y ladrillos". Buenos Aires: Icomos. Tomo 4.
- Moreno, C. (1994): "La casa y sus cosas". Buenos Aires: Icomos.
- Moreno, C. (1996): "Yendo, viniendo y poblando". Buenos Aires: Icomos.
- Padilla, J. (2002): "De la Ciudad tradicional a la Ciudad Educadora". Revista Educar en el 2000. Madrid.
- Pichot, H. (2006): "Historia del Nivel Inicial". Artículo Revista UTE.

- Pichot, H. (2002): "La convivencia ciudadana en la crisis de la modernidad". UNTREF.
- Pichot, H. (2002): "La evolución del consumo a través del tiempo y el espacio urbano". Buenos Aires: UNTREF.
- Proyecto "Espacios Educadores en barrios del Sur" – 2006-2008.
- Puccia, C. (1998): "Historia del Barrio de Barracas" – Cuadernos de Buenos Aires. (Cáp. 1).
- Retamal, G. (2004): "Expresiones de identidad barrial". Tesis de licenciatura de Escuela de Antropología de Chile. (páginas 19 a 39).
- Vazquez Rial, H. (1996): "La capital del un imperio imaginario". Madrid: Alianza Editora. (pág. 31 a 71).
- Sebreli, J. J. (2003): "Buenos Aires, ciudad en crisis". Buenos Aires: Editorial Sudamericana. (Página 242 a 292).
- Svampa, M. (2000): "Desde abajo. Buenos Aires". Biblos. Capítulo de Merklen, D.
- Svampa, M. (2004): "La brecha urbana". Buenos Aires: Calve para todos. Capítulo III.
- Svarzman, J. (2000): "Beber en las fuentes". Buenos Aires: Novedades educativas.
- "Todo es Historia". Revistas varias.
- Terigi, F. (1999): "Curriculum – Itinerarios para aprehender un territorio". Buenos Aires: Santillana. Capítulo 2.

**Haydée Elorga de Pichot** es Profesora en Nivel Inicial, Profesora en Historia y Geografía, Licenciada en Historia y Gestión Educativa. También es Supervisora Nivel Inicial del GCBA. Ha dictado de cursos en GCBA y diferentes lugares del país, a la vez que ha participado en Congresos sobre temas relacionados con la Ciudad educadora (Argentina y España).

Su e-mail es: [helorga@vladimir.com.ar](mailto:helorga@vladimir.com.ar)

## *Desde el Nivel Inicial hacia una nueva forma de encarar la vida*<sup>14</sup>

*Por Marisa Docampo y Mariana Raquel Paz*

*“Ofrecer a los niños y a la juventud, por medio de la Pedagogía Logosófica, un amparo y un saber que favorezcan el desenvolvimiento pleno de sus aptitudes físicas, mentales, morales y espirituales, formando las bases de un nueva humanidad, más consciente frente a la propia vida y a la sociedad en que vive y el mundo”*

### **Misión de las Escuelas Logosóficas**

La pedagogía logosófica nos invita a transitar una nueva forma de capacitar a los docentes para jerarquizar no sólo su labor, sino también el desenvolvimiento equilibrado de lo que piensa y siente junto a sus alumnos.

Se trata de **una pedagogía comprometida con la ética, el afecto y el respeto en beneficio del ser humano**. En 1930 en nuestro país, se comienza a realizar una experiencia pedagógica sin precedentes desde la silenciosa labor de sus docentes; el protagonista no es el docente, sino los niños y él en forma conjunta. Este cambio de ubicación produce un movimiento intelectual y sensible, diferente del que la educación formal y social vienen sosteniendo.

Las formas tradicionales de enseñar se transforman, el camino no se dirige solamente una desde afuera hacia adentro, sino desde su propio perfeccionamiento para experimentar lo que los niños realizan dentro del aula y llevarlo a su propia vida, de adentro para afuera.

De esta forma se trabaja con docentes y alumnos, intensamente humanos, con sus aptitudes y capacidades desarrolladas en un amplio espectro.

¿Pero... qué nos propone esta pedagogía?

Nos propone favorecer la formación integral del niño, estimulándolo y orientándolo en el desenvolvimiento de su inteligencia y de la sensibilidad en todas las etapas de su proceso evolutivo.

---

<sup>14</sup> El texto sintetiza la ponencia presentada en el Panel "Perspectivas Pedagógicas en la Educación Infantil" organizado por los integrantes de AEPE (Agrupación de Estudiantes del Profesorado Eccleston) el día 22 de Octubre de 2008.

Uno de los resultados de la aplicación de la pedagogía logosófica es el desenvolvimiento armónico de su ser físico-psicológico-y espiritual.

Para alcanzar estos aspectos con los niños es esencial, un trabajo de estimulación y cultivo de sus facultades intelectuales tanto como de las sensibles.

El desenvolvimiento equilibrado de la mente y de la sensibilidad, favorece a la formación de seres más felices, que se relacionan bien consigo mismo con los semejantes y con el mundo en que viven.

Esta pedagogía trae una especial atención al aspecto sensible, ya que es un punto muy importante de la configuración psicológica humana, y es aquí en este campo donde se ve el trabajo docente concentrándose en enseñar al alumno a hacer uso de los recursos de su sensibilidad y sentimientos porque es allí donde se gestan sus valores éticos y morales.

Desde el Nivel Inicial tratamos de ofrecer al niño posibilidades y elementos para que su inteligencia funcione en armonía, sin agitación, sin sugerencias negativas, una tarea desafiante para la docente, que debe prepararse para este tipo de orientación.

Proponemos buscar en la naturaleza observaciones que después pueda recordar para implementar en su propia vida.

*Una docente de la escuela logosófica registra esta experiencia:*

Durante un largo periodo, los niños de una sala de 5 años habían tenido un conejo a su cuidado.

En una oportunidad les propuse dibujarlo.

Muchos de los niños dijeron: "no podemos hacerlo", "No nos va a salir"

Entonces les pregunte: ¿Cómo hacemos para hacer una cosa que no nos sale?

Así contestaron:

- Hacerlo como te salga y como puedas.
- Tener fe en vos mismo
- No matarte por hacerlo
- Necesitas para hacerlo memoria, inteligencia para pensar...
- No preocuparse tanto
- Práctica
- No copiarse del otro porque sino no podés aprender

- Poder crear tu propio conejo.

Luego de estas reflexiones los temores se diluyeron, se creó un ambiente distendido y todos pudieron dibujarlo.

Estas experiencias sencillas, le permiten al docente logósofo, estimular al niño con situaciones, que sean capaces, de vincularlo con su mundo interno.

Por eso el concepto que orienta esta forma de enseñar, es que no basta con ser inteligente, es necesario ser inteligente y sensible a la vez, pues los sentimientos, como: **la gratitud, el afecto, la amistad, la generosidad, la simpatía, el respeto, la ayuda mutua** entre otros, son factores equilibrantes de la conducta y facilitadores de una convivencia saludable y de entendimiento mutuo.

Aspiramos a la conformación de una sociedad más humana, armoniosa, equilibrada, capaz de pensar, de auxiliarse con solidaridad y en paz, para la construcción de una humanidad más plena de realizaciones y de energías.

Para ello necesitamos la participación activa y consciente del educador, para llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños.

### **¿Como actúa un educador logósofo?**

Estando en el Jardín, con los niños de sala de tres años, una docente registra esta experiencia:

En la sala teníamos mellizos, un día, en el arenero uno de ellos le tiró arena al otro.

Los niños de sala de cinco que estaban ahí, defendieron al agredido.

Estaban indignados.

La docente les explicó que es natural la pelea entre dos hermanos. De allí surgió entre los de cinco, la idea de querer enseñar a los nenes de tres años todo lo que ellos habían aprendido en el Jardín a esa edad.

La docente les dijo que fueran pensando qué es lo que querían enseñar y cómo.

Al tiempo, tres niños de la sala de cinco fueron a la dirección y plantearon lo mismo y la idea le pareció maravillosa a la directora.

Les sugirió, al igual que la docente, que pensarán qué cosas podían enseñarles y cómo lo iba a hacer cada uno.

Una niña dijo: "yo ya lo estoy haciendo"

Convinieron entonces que irían a dirección a una entrevista individual cada uno en la hora de la merienda, para tomar el té juntos y que pudieran contarle.

Entrevista con Rodrigo:

- ¿Qué es lo que vas a enseñarles? Le preguntó la directora
- Voy a enseñarles a subir al pino, a tirarse por las ramas y a caer en la arena (dice entusiasmado).
- ¿Y a vos quién te enseñó a subir al pino?
- ¡Juan Manuel!
- ¿Cómo lo aprendiste?
- Con una sola vez, pero yo se los voy a enseñar todos los días.
- ¿Porque no te querías subir?
- Porque no me sabía bajar.

Yo me enseñé solo. Intentando, en un solo día.

Al día siguiente una cola larga de niños de tres años subía y bajaba del pino bajo las directivas de Rodrigo.

A través de esta experiencia se puede ver una actitud docente basada en el cultivo de la paciencia personal, en saber escuchar y aprovechar todas las oportunidades para el aprendizaje, y además que no es él siempre el que inicia un aprendizaje.

Por eso este docente tiene un desafío más: tener conocimiento de su propio mecanismo psicológico y mental. De modo que, cuando le proponga a sus alumnos pensar en algo, haya experimentado el esfuerzo que representa el acto de pensar, que también es observar, reflexionar con una finalidad específica, identificar los factores que favorecen y cuáles dificultan el ejercicio de esta función de la inteligencia, así como también lo que representa esta función en los diversos aspectos de la vida, especialmente aquellos que se aplican a la realidad que vive el niño.

### **Un paseo por el recuerdo**

El creador de la Logosofía, Carlos Bernardo González Pecotche nació en el año 1901 en Buenos Aires. Por ser la suya una ciencia original, no sólo respecto a sus contenidos, sino también en relación con su campo de aplicación, consideró que no bastaba con ofrecer sus principios al mundo, sino que evaluó como imprescindible la creación de un espacio que a modo de campo experimental, ofreciera ambiente y estímulos para los primeros ensayos. Dio así origen a la Fundación Logosófica

el 11 de Agosto de 1930. Esta entidad de bien público (N° 6017) destinada al estudio, práctica y difusión de la Logosofía, recibió su personería jurídica en el año 1958 con el Número 10150/58.

El movimiento se generó en Córdoba (1930), ciudad en la que el autor residía en esa época. Allí empieza a explicar los alcances de estos conocimientos entre sus relaciones, de modo que los primeros investigadores fueron adultos. Comenzó así la tarea de generar en ellos posturas y actitudes de observación y ensayo sobre la propia vida interior. Los resultados alcanzados hicieron que estos grupos fueran creciendo, sumándose otras personas, de diferentes edades.

Los estudiantes fueron descubriendo que muchas de las observaciones que realizaban en sí mismos eran luego corroboradas por otros investigadores y que coincidían con las descripciones que el autor hacía de los hechos psicológicos. Esto facilitó la aceptación del método que ofrece la Logosofía y que se sustancia en el Proceso de Evolución Consciente. Cada aprendizaje podía ser luego transferido a otros seres que realizaban el mismo proceso con mayor celeridad. Las técnicas de aplicación se iban perfeccionando en esa práctica docente. Fueron surgiendo de este modo los primeros docentes, capaces de aprender y de enseñar lo aprendido con la convicción de quien lo ha comprobado. El estudiante de Logosofía sabe que de esa forma se convierte en un eslabón activo en una cadena del bien.

Fue constante en su esfuerzo por estimular la aplicación de la pedagogía logosófica a la vida del estudiante, pues tenía la certeza de que el auto perfeccionamiento lo habilitaría para llegar a ser un verdadero "servidor de la humanidad", considerada la misión que al adicionarse a la de saber más constituyen la verdadera función del ser humano.

El 4 de abril de 1963 falleció en Buenos Aires. Su obra persiste hoy, con el vigor que él supo imprimirle y como ensayo de una sociedad más humana. Las escuelas surgen luego del Congreso Internacional de Logosofía del año 1960. Es sabido que esa ha sido la década signada por el surgimiento de una fructífera serie de intentos de una educación más humana. La propuesta de la concepción logosófica fue un ensayo probado desde 1930. Tuvo por lo tanto desde el comienzo de su aplicación en el sistema educativo un aporte concreto, orientador, con fundamentos claros.

Consideramos que la transformación del proceso educativo comenzará a dar sus frutos cuando se produzca el cambio profundo, real e internalizado de los actores de ese proceso. Se trata de realizar una modificación silenciosa y efectiva, para nada indiferente. Podría quizá considerársela lenta,



pues, como los cambios genéticos de las especies, son prácticamente "invisibles" a los ojos inexpertos. Sin embargo se producen. La Logosofía es una ciencia que se propone estimular en el ser humano una postura activa frente a la evolución. En sus planteos invita a cada individuo a observar su propia realidad psicológica. Debe reconocer sus modalidades, sus hábitos de aprendizaje, sus características deficientes, sus conductas virtuosas y las consecuencias que cada uno de esos elementos produce en la conducta. Por esta razón la pedagogía logosófica pone su esfuerzo tanto en los adultos, como en los niños.

Cuando ellos se disponen a modificar los propios comportamientos, a lograr la convicción de que el cambio es posible pueden operar sobre las causas que limitan a cada uno y podemos tener alguna confianza de que esa realización trascienda la realidad individual, para incorporarse a la sociedad en conquistas verdaderas.

### **La concepción de base**

Dentro del marco conceptual de la Logosofía, las palabras y los conceptos son investidos de contenidos específicos que definiremos:

#### ¿Qué es el ser humano?

Para la Logosofía, el ser humano es el vértice superior en la escala evolutiva de la Creación. Sus posibilidades constitutivas lo ubican en un cuarto reino, al que el autor denomina reino hominal, considerando que su realidad biológica debe integrarse armónicamente con su área anímica, tanto en lo psicológico como en lo espiritual, dado que:

"El hombre es el único ser de la Creación capaz de experimentar cambios por su propia determinación. Ello explica por qué, mientras la naturaleza cumple a través de ciclos existenciales de muy larga duración su labor de seleccionamiento de las especies inferiores, la raza humana es particularmente impulsada en sus avances por la ley que gobierna la evolución. Ahora bien, esa ley de evolución, a menudo contenida en el cumplimiento de sus altos objetivos por la ignorancia que el hombre suele tener de sus preceptos, puede llegar a regir su destino con fuerza imponderable. He aquí una prerrogativa que, por ser específica del género humano, tiende una línea divisoria aún más profunda entre el hombre y el reino animal. Ello ocurre en virtud de ese substrato maravilloso denominado conciencia, que sólo él posee, merced al cual es capaz de experimentar transformaciones psicológicas extraordinarias y avanzar sin limitaciones en el camino de su

autoperfeccionamiento, por cuanto es allí, en la conciencia, donde se verifica la evolución del espíritu y donde éste se potencia”<sup>15</sup>.

#### ¿Cómo está constituido?

Como queda expresado para la Logosofía el ser humano es una entidad bio psico espiritual. Considera a la psicología como el área de la vida capaz de “estudiar y hacer experimentar la vida del espíritu”<sup>16</sup>. Expresa que el ser humano está conformado por tres sistemas, el mental, el sensible y el instintivo.

#### ¿Qué es la moral?

La sensibilidad se presenta además como el asiento del ser moral. De las excelencias de su sensibilidad extrae el hombre las pautas para su conducta.

La moral es entonces, para la Logosofía una realidad íntima, que cada ser va descubriendo en los dictados de su sensibilidad y va construyendo con esmero en su propia vida a través del ejercicio efectivo de valores.

#### ¿Y la ética?

Cuando esas sugerencias internas se expresan en relación con los demás, adquieren la característica de una expresión ética. En síntesis para la Logosofía, la moral rige las relaciones del ser humano consigo mismo, mientras la ética encuadra su relación con los demás.

#### ¿Qué es la inteligencia?

Desde este enfoque, **la inteligencia** es la “facultad cumbre”. Integra en su accionar todas las facultades del sistema mental. Se evidencia en la capacidad de valerse de todas las facultades para la búsqueda de soluciones eficaces, elaborar juicios, crear iniciativas, elaborar proyectos y estrategias, etc.

#### Los agentes activos de la vida psicológica

Dentro de los sistemas existen “agentes específicos”. El elemento vital, energético, autónomo del sistema mental es el **pensamiento**. El elemento que surge por el accionar de las facultades sensibles, es el **sentimiento**.

---

<sup>15</sup> González Pecotche, El señor de Sándara. Página 471 2da. Edición. Bs.As. 1982

<sup>16</sup> González Pecotche, Exégesis Logosófica, Página 63. Bs.As. 1956

Los pensamientos son considerados entidades autónomas. Es decir que si bien son siempre fruto de la actividad de alguna mente, no siempre son producto de la propia. Pueden tener origen en un ser y encontrar luego campo propicio para su arraigo en otro. Cada ser humano alberga pensamientos propios y ajenos. Esos pensamientos pueden ser útiles o no, provechosos o no, estimulantes o deprimentes, solidarios o egoístas, utópicos o realistas, débiles o fuertes, positivos o negativos, y otras clasificaciones que la observación sobre sí mismo va aportando.

González Pecotche propone al hombre la tarea de observar los pensamientos, reconocerlos, clasificarlos y seleccionarlos, en función de sus requerimientos y objetivos. De este modo es posible que a pesar de su autonomía sea la propia conciencia quien los posea, y no viceversa.

Los sentimientos son entidades psicológicas que nacen y se desarrollan dentro del sistema sensible. Aunque aparentan surgir espontáneamente en la vida del ser, son en realidad producto de las facultades sensibles accionadas por estímulos que escapan a la observación consciente por falta de entrenamiento y que pueden ser complementados por otros sentimientos que cada uno puede crear valiéndose del uso de esas mismas facultades.

Logosóficamente hablando no podríamos darle connotación negativa a los sentimientos. Son agentes psicológicos positivos, que se producen en el mundo interno con los pensamientos más jerarquizados de la propia vida, que mediante una alimentación y cuidado permanentes, pueden ir condensándose en el corazón de quien los alberga.

Algunos componentes psicológicos, como por ejemplo el temor, la ilusión, el apuro, son verdaderos tiranos en el mundo interno y regulan o condicionan todas las otras expresiones de la psicología, llegando en algunos casos a dominar de tal manera que la persona misma adquiere el tinte de la modalidad. Cuando a una persona se la llama temerosa, ilusa o apurada, no queda claro quién es el protagonista de esa vida ¿Es quien alberga el pensamiento o el pensamiento mismo? ¿Quién goza de mayor libertad de movimientos? La Logosofía afirma que quien goza de mayor libertad y fortaleza es ese pensamiento enquistado que ha logrado dominar la psicología y al que denomina "deficiencia caracterológica". Ante estos casos, cuya intensidad puede oscilar de lo más grave a lo más leve, esta concepción propone la reconquista de la libertad para ese ser individual, esencial, original y único que no puede desarrollarse en plenitud porque sus movimientos están coartados por un agente psicológico superdesarrollado que no responde a los dictados de la propia conciencia.

### ¿Qué es la conciencia?

La honestidad consigo mismo que la tarea de la autorendición requiere, es aportada por la conciencia, presencia exclusivamente humana, que permite el cultivo de valores solidarios, pues sintetiza el saber que ha ido acumulando, ya sea como individuo o como miembro de la especie. El compromiso con la propia conciencia es lo que hace posible la coincidencia entre investigador y hecho observado, porque la comprobación de los cambios anhelados se efectivizan en la propia vida, en las propias sensaciones y en la conducta que ese acontecer íntimo va inspirando. Es cada persona quien evalúa si lo que conquista responde a lo que se propuso y si produce en su vida los resultados a que aspiraba al diseñar el cambio.

### ¿Qué es el espíritu?

Para la Logosofía el espíritu es la unidad individual, inmaterial, causa del más profundo afán de saber del ser humano, motor permanente de su búsqueda del bien, de la necesidad de comunicarse, de pensar y de sentir y vínculo natural con el Creador. Es también el agente que hace posible la auto-redención.

### ¿Qué es la auto-redención?

Es aprender de los errores y enmendarlos por propia decisión, mediante el desarrollo consciente de los valores que reemplazarán a la carencia que llevó al error.

Es al mismo tiempo la oportunidad de dignificar a la especie haciéndose responsable de las consecuencias de la propia conducta.

La propuesta es que cada ser humano trabaje sobre las causas que motivan los errores que advierte, impidiendo su posible reiteración. Dentro de la concepción de González Pecotche alternan las expresiones de gran jerarquía metafísica con las orientaciones prácticas que aplicadas a la propia conducta pueden codificar actitudes y desarrollar aptitudes.

### ¿Qué es el individuo?

Corresponde aclarar que al mencionar el vocablo individuo, González Pecotche se refiere a la originalidad de cada ser humano, a su esencia. No al ser con una conducta egoísta y aislada de la sociedad, sino al ser consciente de lo que es y por serlo comprende lo que significa como partícula de la especie que conforma. Se cultiva la conciencia de ser parte de un universo en constante

desarrollo del cual se reciben estímulos, aprendizajes y al que se aporta lo mejor de sí en beneficio de sus semejantes.

Del ser individual provienen la suma de los más queridos anhelos, de los ideales más profundos, de las inquietudes más elevadas... y a él perteneces los resultados de los esfuerzos por concretarlos y avanzar así en la propia evolución.

### ¿Qué es la evolución?

Se considera a la evolución como expresión de una Ley Universal y para su mejor cumplimiento aporta un método propio que partiendo del conocimiento de sí mismo habilita a la persona a ser factor consciente de su transformación.

Según la concepción creada por González Pecotche, la constitución descrita es la que le permite al ser humano desarrollar sus aptitudes, capacitarse y ampliar el radio de acción de su inteligencia. El área que se incorpora a la actividad de la inteligencia es básicamente el mundo interno, ese espacio psicológico que el autor propone como laboratorio de trabajo (observador y objeto de observación) de aquel que anhele la propia superación.

La concepción logosófica propone que el ser humano avance en el dominio de sus condiciones positivas y aprenda a reconocer las modalidades deficientes, para comenzar desde allí a ejercer su potestad de autodidacta, de educarse, de conformar el ser que anhela ser. Dentro de esta concepción, los cambios, las transformaciones, son elementos básicos, progresivos, graduales y ascendentes que irán definiendo el perfil arquetípico del individuo.

La distinción que se hace respecto al funcionamiento de las diferentes áreas que conforman al ser humano, sólo tiene sentido en la medida que contribuye a la precisión de la observación interna. En nuestro desempeño vital, todas ellas (funciones, facultades, aptitudes y carencias) forman un todo compuesto, interdependiente y estrechamente vinculado, que pone en evidencia las particularidades de nuestro temperamento.

En la medida que la persona agudiza la observación de sí mismo, puede percibir los efectos que cada uno de esos elementos producen en su ánimo. Puede aprender a estimular las áreas menos activas y a controlar las hiperactivas.

A través de los cambios, movilizados por el querer, decididos por la voluntad y regulados por la inteligencia, se puede adquirir mayor dominio sobre la vida, una vida que va adquiriendo nueva dimensión al mismo tiempo que una mayor responsabilidad, porque en la medida que se comprueba la precisión del mecanismo psicológico y las enormes posibilidades que abre al ser humano se comprende que el objeto de esa vida se tiene que integrar a un plan de evolución general, armonioso y gradual.

Ese plan tiene la particularidad de carecer de rigidez. No hay nada, según esta concepción que pueda limitar el libre albedrío del hombre y de esta situación se desprende que no hay nadie que pueda regular su vocación humanística y de superación. Los enfoques, las áreas de trabajo, el ritmo para hacerlo, son atributos de cada individuo que no puede forzarse ni exigirse desde una voluntad externa.

### **Cuál es nuestra propuesta pedagógica. Factores instrumentales para su aplicación**

*"...durante esa primera edad las posibilidades humanas son asombrosamente fecundas para el desenvolvimiento natural de la vida consciente con todas las prerrogativas que le abre la evolución en el curso de su existencia."* Exegesis Logosófica -90

Habiendo constatado tal afirmación en la aplicación de la pedagogía logosófica, convendría ilustrar con algunos ejemplos:

En un grupo de niños de cuatro años que investigaban sobre "las huellas", uno de ellos luego de observar una huella fósil de un dinosaurio pregunta: ¿y el primer hombre primitivo cómo apareció? La docente le responde que seguramente de un papá y de una mamá primitivos. La niña le dice: "pero no, lo que yo te pregunto es cómo apareció el primer "primer" hombre primitivo." Es el espíritu del niño preguntándose sobre el origen del hombre, sobre las inquietudes más profundas, probablemente muchas de las cuales lo acompañarán durante toda su vida.

En otro grupo de tres años, ante las dificultades que aparecen cuando hay que despedirse de la mamá, la docente les habla de lo que ellas hacen mientras están en el Jardín, pero les agrega un concepto a través de una propuesta: ser "valientes" al despedirse de las mamás. Al día siguiente una nena al ver llegar a un amiguito que solía llorar, le pregunta: "¿viniste valiente hoy?" Esta pregunta fue un estímulo para ensayar una conducta nueva para ambos.

Es también una realidad que así como se expresa con toda claridad la parte positiva de su caudal hereditario también sus carencias y dificultades se hacen explícitas.

Pareciera que sus conductas oscilan entre la generosidad y el egoísmo o de la rigidez a la flexibilidad con total naturalidad y así podríamos seguir enumerando ejemplos. La Logosofía llama pensamientos a estas manifestaciones causa de la conducta humana. Los negativos generan problemas, desentendimientos y, por qué no, más de un sufrimiento. Valdría recordar lo que padece un niño tímido al no poder expresar su pensamiento o el que obstinado no puede ver más que sus propias razones en una situación.

También sabemos que estas tendencias crecen con el niño y ya de grande se transforman en defectos, "es tarea ineludible desprenderse del lastre que cada una de ellas representa" (Bases para tu conducta, 45). Éstas son ataduras, que limitan, que condicionan el movimiento, las decisiones, los estados, en sí el crecimiento.

¿Cómo hacer para estimular la presencia de un pensamiento más amplio, que permita experimentar la alegría de algo verdaderamente bueno?

Cuando se convoca al pensar y al sentir, su elocuencia es tal que inmediatamente la respuesta interior es a favor de lo constructivo. He ahí una responsabilidad ineludible de los adultos que están en la tarea educativa: encontrar cómo acercar ese conocimiento faltante, que inspire a modificar aquello que entorpece el desenvolvimiento natural. El docente es un mediador y a su vez sabe que cuenta con el apoyo del espíritu del niño.

Al adulto le cabe la prerrogativa de pensar de qué modo posibilitar ese paso de un estado a otro, y para ello es fundamental que sea un facilitador y no un censor y que esté dispuesto a ser una parte activa dentro de este proceso de educación integral, en donde tiene una gran incidencia su propia formación.

Por lo que acabamos de expresar, adquiere enorme peso la capacidad de crear y aportar estímulos que el docente desarrolle, tanto para la construcción de su propia felicidad como para contribuir a ese aprendizaje en la vida de sus alumnos.

Obviamente, la descripción general realizada acerca del adulto, se aplica también al niño. Como se sabe, las posibilidades de aprendizaje en esa edad, son muy elevadas, siempre que no se hayan producido lesiones tanto de orden físico como psicológico (afectivo, mental y/o espiritual).

Otra experiencia:

Acompañando a una docente en el trabajo con un grupo de Nivel Inicial, en el cual la crítica se manifestaba con fuerza, nos planteamos primero la posibilidad de generar un encuentro que permitiera experimentar los beneficios de las observaciones generosas.

Les comenté que cuando era chica paseando con mi familia, había encontrado una piedra y que por su forma original la levanté del suelo. Ya en el hotel, la lavé. Y mi sorpresa fue grande al ver que de un lado de la piedra brillaban pequeños cristales. Entonces dije a los chicos que así suele pasar con las personas, que íbamos a intentar descubrir de los compañeros sus "brillos" y que para eso teníamos que observar bien. Es difícil describir los rostros de aquellos que, con limpieza y alegría, recibían el obsequio de una observación positiva sobre un valor real.

Esta experiencia fue generada teniendo en cuenta que debía ser un momento de alegría donde tuviera espacio el estímulo a lo bueno y a lo genuino en el ser humano, segura que esto colaboraría en un cambio de hábito e instauraría uno nuevo. Dice González Pecotche: ***"Todo lo que rodea al niño debe ser estimulante"***, es esta una sugerencia que procuramos aplicar, para contrarrestar la común tendencia a marcar lo malo o lo deprimente. Pero va más allá el poder del estímulo ***"podría decirse que el estímulo es como una fuerza viva que interpenetra al ser y lo satura de nuevas energías."***

En otra oportunidad les contamos una adaptación del cuento "El rubí" de "Intermedio logosófico" y en los días sucesivos comenzaron a llegar para nuestra sorpresa sus piedras predilectas, aquellas extrañas o coleccionadas o guardadas con cariño a modo de tesoros. En una nueva ronda de conversación propusimos jugar a que se descubrieran mutuamente sus condiciones positivas, sus "brillitos".

La imagen hizo pensar, el observar la belleza de los cristales conmovió la sensibilidad y cada uno relacionó esa belleza con la belleza interna que cada uno posee.



Al recordar el recorrido hasta llegar a este episodio, los docentes vivimos muchos altibajos, de la confianza total a la inseguridad. Había que deponer la omnipotencia, las pretensiones, trabajar con las reacciones que producen las críticas, las comparaciones, los reclamos. Mientras tanto nos íbamos de la escuela cada día con los chicos "dentro".

¿En qué basamos nuestra confianza a pesar de no obtener resultados desde el comienzo?

En la capacidad de cambio que tenemos todos (niños y adultos), en su capacidad para modificarse y en que tienen reservas interiores que desconocen y a las que pueden apelar si accionan su voluntad. Entonces tenemos que encontrar el estímulo justo.

De este modo vemos que la responsabilidad del adulto se intensifica cuando comprende las huellas que puede dejar en la vida de un niño. Se sabe también que el contenido psicológico, el entorno mental en el que vive el ser humano, definen muchas de sus posibilidades futuras. Por estas razones la pedagogía logosófica presta especial atención a: el ambiente en el cual vive el alumno y el rol del docente y considera que:

"Después del perfeccionamiento individual, la formación del carácter de un niño es la labor de mayor trascendencia y responsabilidad que pueda asumir un ser".<sup>17</sup>

No es motivo de este trabajo el ambiente familiar, aunque lo consideramos decisivo para el futuro del ser humano. Nos abocaremos al ambiente escolar, área de nuestra incumbencia y responsabilidad directa.

### **¿Cómo se genera un ambiente de trabajo y convivencia en la sociedad que vivimos?**

El ambiente es quizá el espacio más sutil, más delicado y más sensible de la actividad académica. Son muchos los factores que lo determinan, pero el de mayor peso es el aporte de la atmósfera que cada uno lleva consigo y el impacto que esa atmósfera personal produce en la relación de los otros seres. Por esa razón las escuelas logosóficas comienzan su formación en el ambiente mental y sensible de los adultos. Cada uno es llevado a comprender la trascendencia de su tarea y actúa en consecuencia. Se habitúa a descubrir las causas de sus estados y el efecto que éstos tienen sobre los jóvenes y a revisar su práctica docente a la luz de la concepción logosófica.

---

<sup>17</sup> El Heraldo Raumsófico, Periódico de divulgación, Montevideo, Uruguay.

Se propicia un clima de libertad, cuidando que las prerrogativas de unos no vulneren las de los otros. Los diálogos y explicaciones son permanentes y naturales. A través de ellos los alumnos aprenden que no hay conductas inocuas. Todas tienen consecuencias y los excesos o transgresiones también las tienen ya sea en la vida física o en la vida de relación, tanto familiar como institucional.

El ambiente que se logre crear abre o cierra posibilidades de aprendizaje, de disfrute, de gusto por el saber, de desarrollo del libre albedrío, de confianza en sí mismo. Los colegiales van comprobando de este modo que así como la vida física está regida por leyes, la vida espiritual o metafísica, también lo está. Comprueban por ejemplo la ley de causa y efecto, no por las sanciones que puedan aplicársele, sino porque se le enseña a observar de qué se priva a sí mismo o cuál es la consecuencia de la conducta escogida.

Muchas han sido las experiencias que permiten afirmar que un ambiente de afecto y respeto, con límites claros, coherentes, estables y comprendidos, permite el más amplio desarrollo de la inteligencia. Un ambiente de estas características disminuye la ansiedad y la angustia de todo ser en formación, carente todavía de muchos de los elementos que necesita para ejercer su autoridad interior.

### **¿Como son los docentes que llevan a cabo esta pedagogía? Su rol docente.**

Es evidente que una pedagogía de estas características exige el logro de una comunicación profunda y estable dentro del cuerpo académico y con los alumnos.

Se habló del diálogo como recurso natural y frecuente. En ese intercambio cada ser humano (sea niño o adulto) encuentra en el otro la inspiración para descubrir el elemento que le faltaba. Esta disposición del docente a aprender, tanto de su alumno como de su colega, es también un ejemplo de gran valor ya que según explica esta pedagogía:

“Toda enseñanza moral no avalada con el ejemplo de quien la dicta, obra en el alma del que la recibe en sentido contrario”.<sup>18</sup>

Cuando el adulto reverdece la actitud de aprender se hace evidente en su vida. Su ejemplo estimula al alumno a hacer lo mismo. Prestigia así, una función que permanentemente se reclama como imprescindible para la construcción de una sociedad más humana: la función de aprender.

---

<sup>18</sup> González Pecotche, C.B., Curso de Iniciación Logosófica, # 138, Segunda Edición, 1969

Los estímulos son un factor decisivo en la educación del carácter del niño. Aprender a diferenciarlos de algunos otros recursos forma parte de la capacitación permanente de los docentes: el halago, la demagogia, el "trueque", son evitados por las implicancias que contienen respecto a la formación del ser moral.

Si bien ya hemos expresado que la Logosofía considera que la moral surge de las excelencias del interno sentir, no podemos ignorar que las costumbres familiares y escolares en las que se forma el ser humano determinan los valores morales con los cuales vivirá en el futuro. Si se acostumbra a especular para el logro de resultados, si aprende que es más importante "aparentar" que "ser", si es estimulado a esperar la dádiva como medio de poseer los bienes que necesita, seguramente se irá corrompiendo su ser moral, y gradualmente incorporará ese sistema de valores a su conducta habitual.

Es lícito que el docente destaque lo positivo de un alumno. No lo es, en cambio, que le haga creer que posee alguna condición que no es real.

Esta aseveración es válida tanto para lo positivo como para lo negativo. El docente debe ser sumamente discreto en relación con la valoración que el alumno puede ir realizando de sí mismo, ayudarlo a permanecer en contacto con sus posibilidades, y al mismo tiempo, guiarlo para que sienta en ella una invitación al cambio, a la superación, al avance. Lo capacita así para realizar una afirmación del autor de la Logosofía cuando pregunta quién colabora para que las personas avancen en la construcción de su ideal y cuál es el artista que confecciona esa obra, responde:

"La realidad, aquella que mostrando por una parte lo que es, ofrece la posibilidad de lo que puede ser, y sólo pide poner manos a la obra con el afán tolerante que perfecciona sin dañar lo que quiere modelar".<sup>19</sup>

Tal vez sea oportuno aclarar aquí el contenido de la palabra "modelar". Se parte de no aceptar el viejo adagio popular "genio y figura hasta la sepultura". La Logosofía propicia la disposición de la persona a diseñar su propio arquetipo y a construirlo con la materia prima que es él mismo.

En el libro extraído de los consejos a su hijo dice: "El proceso de evolución consciente que te propones cumplir implica la constancia de hechos que confirmen esa evolución... Te acondicionarás a él si luego de identificar tus defectos también los eliminas."<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> González Pecotche, C.B. "Introducción al Conocimiento logosófico", Buenos Aires 1981, pág. 201

Debe ser, entonces, principal preocupación del docente contribuir a que el alumno se vincule en forma agradable y gustosa con la imagen de la realidad que va construyendo con sus observaciones y con los reflejos que de ella obtiene en la vida de los demás, estimulando siempre la convicción y la esperanza de que él mismo la puede mejorar, superar, maximizar si así se lo propone.

El estímulo es una fuerza poderosa que moviliza los resortes más profundos de la psicología y de la voluntad. Para ser efectivo, debe reunir algunos requisitos: ser natural, oportuno y sincero. Por otra parte, el ser humano puede también aprender a crearlos dentro de sí en la medida que avanza en el conocimiento de sí mismo y descubre a qué estímulos responde mejor su naturaleza.

“La mente del niño es tierra virgen y fértil. Constituye, pues, no sólo una necesidad, sino también una obligación moral y racional ineludible propender a que germinen en los pequeños pero fecundos campos mentales de la criatura, simientes óptimas, simientes que contengan en posibilidad de manifestación los recursos que la inteligencia del hombre necesita para emanciparse de toda presión extraña a su pensar y sentir, y vencer las dificultades que ha de enfrentar en el curso de la vida”.<sup>21</sup>

El contenido práctico de expresiones tales como “simientes óptimas” se refiere a la transmisión de conceptos claros y profundos acerca de la vida, el hombre, su constitución psico-espiritual y las posibilidades con que cuenta.

Como ejemplos podríamos mencionar el concepto de cambio. Los niños comprueban que ellos mismos pueden cambiar y saben que esa tarea conlleva tiempo y esfuerzo. Por consiguiente lo reclaman para sí y lo otorgan a sus pares. En la tarea del propio perfeccionamiento, comprenden el esfuerzo que significa dar cierta permanencia a las nuevas actitudes, y se produce en forma natural, una mayor benignidad hacia los intentos de quienes los rodean, surgiendo así mayor respeto, tolerancia y bondad hacia sus semejantes.

Otro concepto de gran valor es el que se refiere al autocontrol para la conducta. Los niños aprenden que cuando la docente los auxilia en su conducta cotidiana, sea en el aula o en el patio de recreo, sus actitudes se ajustan a las socialmente valoradas. En cambio advierten que muchas veces, cuando

---

<sup>20</sup> González Pecotche, C.B. “Bases para tu conducta”, Buenos Aires, 1970, página 20

<sup>21</sup> González Pecotche, Carlos B. El Espíritu Pág. 90 Segunda Edición. Bs.As. 1968

ella no está presente, se expresan pensamientos diferentes, de abuso, de desorden, de excesos. Trabajado el concepto en diferentes formas grupales, como constantes escolares, las criaturas comprenden que la maestra no podría "meterse dentro de su cabeza" para contener las conductas inadecuadas. Aprenden entonces que esa es una tarea en la que deberán ejercer la libertad de la autodeterminación y comportarse cuando están solos del mismo modo que lo harían en presencia de su maestra. Aquí se pone a prueba también la flexibilidad interna de cada uno y lo que no pueden realizar solos, lo conquistan con el auxilio que significa el recuerdo que sus compañeros le hacen de lo que se han propuesto y la asistencia de la docente, que lo alienta y lo estimula en la aventura, muchas veces trayendo a su memoria otros logros semejantes.

Es oportuno reiterar que esta tarea de educar las competencias para la convivencia conforma un ambiente natural, en donde la armonía estimula el gusto por todo lo bello, incluyendo las manifestaciones físicas y psicológicas. González Pecotche dice: "dejar que se manifieste el sentimiento con plenitud frente a cuanto es bello y grato a los ojos de la sensibilidad". Se trata de una siembra permanente con dosis mínimas, que acompañen el diseño y la creación de lo bello.

La acción docente la ejercen la coherencia, la continuidad y el diálogo. Cuando estos tres factores se imprimen en una comunidad educativa, la disposición a aprender, el respeto y el afecto pueden sustanciarse como modo natural de sumarse con alegría a la construcción de una sociedad más feliz.

La aspiración de la pedagogía logosófica es contribuir a mantener vigorosa la esperanza, en base a la comprobación de la capacidad de cambio superador en la psicología humana y al esfuerzo individual que transforme en ideal lo que el escepticismo convirtió en utopía: la construcción de un mundo mejor a partir del mejoramiento de todos sus integrantes.

***“Lograr que las generaciones futuras sean más felices que la nuestra, será el premio más grande a que pueda aspirarse. No habrá valor comparable al cumplimiento de esa gran misión, que consiste en preparar para la humanidad futura un mundo mejor.”***

**Carlos Bernardo González Pecotche**

**Marisa Docampo** es profesora de Nivel Inicial, egresada del Profesorado Sara C de Eccleston y Profesora de Nivel Primario. Se formó en capacitación directiva y control de gestión, en el profesorado N 39 de Olivos, provincia de Bs As.

Es miembro de la Fundación Logosófica en pro de la superación humana y Directora del sector Infantil y adolescente de la misma. También es directora del taller "Aprender para enseñar y enseñar para aprender", una concepción nueva de la pedagogía logosófica, que se da en forma gratuita, en instituciones educativas, privadas y Municipales, a docentes del nivel inicial y primario. Ha participado en distintos paneles sobre educación para padres y docentes sobre pedagogía logosófica en la ciudad de Bs As, Mendoza, Jujuy, Salta y en Brasil.

**e- Eccleston. Temas de Educación Infantil.**  
**Año 4. Número 10. 2° Cuatrimestre de 2008.**  
**ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA.**

Actualmente se desempeña en la tarea de colaboradora del equipo directivo del Instituto González Pecotche de Buenos Aires

Su e-mail es: [marisadocampo@fibertel.com.ar](mailto:marisadocampo@fibertel.com.ar)

**Mariana Raquel Paz** es profesora de Nivel Inicial, profesora de Educación Artesanal y Técnica, Analista de Sistemas, egresada de la Universidad John Fitzgerald Kennedy, y realizó un post-grado en Informática educativa en la Unión Docentes Argentinos. También es Técnica superior en Conducción Educativa y en Administración Educativa, estudios que realizó en el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Trabaja en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desde hace más de 16 años, desempeñándose actualmente como Supervisora Adjunta Curricular de Materias especiales en el DE 14.

Es miembro de la Fundación Logosofica en pro de la superación humana y Sub-Directora del sector Infantil y adolescente de la misma. Es colaboradora en el taller Aprender para enseñar y enseñar para aprender, una concepción nueva de la pedagogía logosófica. Participó en paneles sobre educación para padres y docentes sobre pedagogía logosofica en la ciudad de Bs As.

Su e-mail es: [mrpaz@tutopia.com](mailto:mrpaz@tutopia.com)

Internet: [www.logosofia.edu.uy](http://www.logosofia.edu.uy) E-mail: [logosofo@adinet.com.uy](mailto:logosofo@adinet.com.uy)

## ***Los menores frente a la televisión ¿Y ahora quién podrá salvarlos? Del horario de protección al menor a la responsabilidad social del Estado en Argentina***

*Por María Graciela Rodríguez y Santiago Marino*

Este artículo es de carácter informativo, y pretende responder a algunos interrogantes acerca de las regulaciones sobre los contenidos emitidos por la televisión, y particularmente sobre el rol tutelar del estado expresado en el Horario de Protección al menor. A la vez, también se busca poner en relación los consumos mediáticos de los menores, los contenidos a los que están expuestos; y el papel del estado argentino en la implementación de políticas de radiodifusión. El objetivo general es darle a estas notas el carácter de insumo que nos permita, no sólo como docentes sino también como ciudadanos, participar de la discusión sobre qué medios de comunicación, y qué bienes culturales queremos tener.

Cuesta imaginar un país en el cual (pongamos por caso) una empresa láctea produce leche y otros productos derivados con leche en mal estado porque es más barato; o en el cual (pongamos también por caso) una institución de salud no atiende a un chico que necesita una operación porque no recupera los gastos; o en el cual (pongamos finalmente por caso) una escuela privada decide no enseñar en razón de los altos costos implicados en contratar personal docente. Las tres empresas aducen estar amparadas por la libertad de comercio. En ese país imaginario, además, los chicos que ven televisión son expuestos a emisiones cuyo contenido atenta contra la salud o estabilidad psíquica de los destinatarios de los mensajes.

¿Podría suceder? Difícilmente, porque en las sociedades actuales, las empresas están reguladas, y controladas, por el estado. Sin embargo, las diferencias del último ejemplo, el de la televisión, con los tres anteriores son dos: primero, que el caso no es imaginario, ocurre en Argentina en la actualidad; segundo, que las empresas de radiodifusión, como una de televisión, no alegan el derecho al libre comercio, sino, más eufemísticamente, a la libertad de prensa.

Existe en la Argentina una norma que regula las emisiones (la Ley de Radiodifusión 22.285, una norma de facto) y un organismo de control (el Comité Federal de Radiodifusión, COMFER). Estos dos instrumentos debieran proteger los consumos mediáticos de los chicos.

Pero, enfrentados al hecho concreto de enseñanza, muchos docentes nos preguntamos por los alcances legales de esta regulación, y también por sus alcances efectivos: ¿se cumple la ley? ¿Se la

controla? ¿Se sanciona a los que no la cumplen? Estas y muchas otras preguntas surgen diariamente en la práctica docente: ¿no existe un horario de protección al menor en Argentina? ¿Cuál es exactamente? ¿Qué banda horaria cubre? ¿Quién lo determina? ¿Y quién lo regula? ¿Vale para todas las emisiones? ¿Cubre sólo los programas o también las publicidades y avances? ¿Qué alcance tiene? ¿Regula sólo las señales de aire, o también las de televisión por cable? ¿Cuál es el ámbito de aplicación? ¿Quién controla su cumplimiento?

Este artículo pretende esclarecer, a título informativo, estas y otras cuestiones asociadas. La idea básica es poner en relación tres elementos: los consumos mediáticos de los sujetos con especial foco en los menores; los contenidos a los que están expuestos; y el rol tutelar del estado argentino.

Con esto se pretende contribuir a informar a la comunidad docente respecto de cuestiones que muchas veces se presentan como inquietudes legítimas a la hora de trabajar en la enseñanza de menores. Pero también, simultáneamente, nos parece central encuadrar este artículo en el marco del actual debate en torno a la necesidad de reemplazar la Ley de radiodifusión vigente en la Argentina. Por eso nuestra pretensión es darle a estas notas el carácter de insumo que nos permita, no sólo como docentes sino también como ciudadanos, participar de la discusión sobre qué medios de comunicación, y qué bienes culturales queremos tener.

### **Horario de protección al menor: ¿de qué y cómo se lo protege?**

El horario de protección al menor se concibe como un mecanismo de tutelaje por parte del estado hacia los menores, lo que supone la existencia de un público infantil expuesto a emisiones televisivas y radiofónicas.<sup>22</sup>

Las faltas tipificadas por la ley pueden ser de dos tipos: referidas al funcionamiento y explotación de los servicios de radiodifusión; y las relacionadas con los contenidos de las emisiones. En este artículo se focalizará sobre las segundas, porque son éstas las que poseen estrecha relación con el tema de los consumos de los chicos.

El decreto 626 de 1998, que regula la radiodifusión en Argentina, determina que serán consideradas faltas graves las siguientes: la difusión de contenidos discriminatorios u ofensivos contra las instituciones republicanas; o que exalten el consumo de sustancias psicoactivas; la publicidad de

---

<sup>22</sup> De hecho las audiencias infantiles, en especial las de cable, han crecido tanto que en muchos casos orientan las inversiones en publicidad de las empresas, lo que significa que los chicos son actores de peso en la organización de la pauta publicitaria.



productos medicinales no autorizados; los contenidos pornográficos, obscenos, de violencia extrema, el material truculento o morboso.<sup>23</sup> Nótese que la gravedad de este tipo de faltas se pondera independientemente del horario de protección al menor y el tutelaje recae, por eso, sobre la totalidad de los ciudadanos.

¿Qué ocurre con los menores? La franja del horario de protección al menor está establecida entre las 8.00 y las 22.00 horas (con una segmentación a partir de las 20:00 horas, en la que los niños pueden estar frente a la TV pero en compañía de mayores, y que culmina a las 22:00 horas). Justamente, una de las cuestiones más importantes a tener en cuenta en relación con las faltas vinculadas con los contenidos, es determinar si las emisiones caen dentro o fuera del horario de protección al menor. Es necesario agregar que en todo momento los canales de TV abierta deben anunciar –por medio de una placa- al momento de emitir una película, el tipo de emisión y su condición, por ejemplo, si es Apta para Todo Público, o “sólo para mayores de x años”, o si “contiene lenguaje adulto y escenas de desnudez” (Decreto 626/98).

Dentro del horario de protección al menor, las faltas consideradas leves, definidas en la Resolución 830 de 2002 del Comfer, son: a) la difusión de expresiones groseras o insultos emitidos de manera reiterada y/o que excedan el lenguaje de uso corriente y los mensajes que exalten la violencia y/o la promuevan; b) la difusión de contenidos predominantemente eróticos presentados como eje central; c) la difusión de contenidos sobre otras problemáticas adultas cuyos mensajes atenten contra la salud psíquica del destinatario menor de edad, d) la difusión de contenidos de violencia explícita exhibida fuera de contexto y/o como recurso privilegiado de generación de impacto en el destinatario menor de edad.

A su vez, la televisión merece un apartado especial. Dentro del horario de protección al menor, se considera falta leve la difusión de películas sólo aptas para mayores de 13 años, y falta grave la de filmes sólo aptos para mayores de 16 y 18 años, y/o de exhibición condicionada.

Cabe recalcar, asimismo, que en relación con los contenidos emitidos, la tutela prevista por el horario de protección al menor se extiende a las publicidades y avances de programas. La ley

---

<sup>23</sup> Repasar las definiciones de ‘faltas’ para los documentos regulatorios permite observar los límites impuestos por el estado a las conductas de los privados, así como reparar en las dificultades semánticas que surgen de algunas definiciones (por ejemplo: qué significa ‘violencia’, ‘obscenidad’, ‘erotismo’, etc.) En este sentido, es pertinente consultar la Resolución 830/02 en cuyo Anexo se explicitan con mayor detalle algunos de estos términos. Agradecemos a Mariana Álvarez por su colaboración en estos temas.

prohíbe expresamente la transmisión de anuncios publicitarios que promuevan, a través de la transmisión de imágenes, programas para mayores dentro de ese horario.

Por otro lado, otra forma de protección al menor se vincula ya no con las emisiones (y los potenciales consumos infantiles), sino con la aparición de menores en ellas. Así, se considera falta grave la difusión de hechos y/o contenidos que expongan la identidad de menores involucrados en hechos delictivos; y asimismo, también se considera falta grave la participación activa de menores de 12 años, fuera del horario de protección al menor, en programas transmitidos ‘en vivo’.

Por otra parte, cabe resaltar que las señales de televisión por cable son reguladas por la misma ley que los canales de TV abierta y la radio. Esto incluye, claro, aquello que respecta a los contenidos de las emisiones y la protección al menor. Este tipo de distribución de contenidos audiovisuales por medio de un cable es definido en la ley como “servicios complementarios”, del mismo modo que las señales de radio de Frecuencia Modulada (FM). Es decir que, respecto de los contenidos del cable, la actividad es alcanzada por la misma norma que los otros tipos de distribución (televisión de aire, por ejemplo).

El problema a destacar a partir de esta situación es que por el tipo de segmentación temática con el que trabajan las señales de televisión por cable, es difícil que algunos de los canales respeten pautas tan relevantes como las de protección al menor. Y la exposición de menores a este tipo de contenidos, en soledad, sin acompañamiento de un mayor que los oriente o ayude a recibir críticamente los mensajes, vuelve limitado el accionar del marco normativo.

### **Sobre el rol del Estado**

El Decreto-ley de radiodifusión vigente en nuestro país fue sancionado en 1980, durante la dictadura militar más sangrienta de nuestra historia.<sup>24</sup> El proyecto político del gobierno de facto incluía – y fue aplicado gracias a- un proyecto cultural, que encontró en la sanción de dicha norma uno de los elementos claves para materializar su plan: el control de las emisiones de los medios de comunicación.

---

<sup>24</sup> Algunas modificaciones a la ley fueron realizadas en democracia. Especial importancia cobra la modificación del artículo 45, que impedía hasta entonces la constitución de monopolios multimediales y de propiedad extendida, y que habilitó a partir de ese momento (1989) que empresas dueñas de medios gráficos accedieran a las licencias de canales de TV que se habían privatizado. Esto dio comienzo al proceso de concentración de multimedios. Para ampliar ver Mastrini (2005).

El lineamiento del proyecto de la dictadura con el neoliberalismo implicaba que el tipo de contenidos a difundir quedara librado a la decisión de los emisores (privados, tal como se preveía en el texto).<sup>25</sup> Una libertad restringida, claro está, ya que estos contenidos debían estar regidos por la Doctrina de Seguridad Nacional y respetar el (genérico y poco específico) "interés nacional, la moral"<sup>26</sup> y las buenas costumbres." Esta obligación respecto de las pautas de contenidos se eliminó durante la democracia.

Una consecuencia de la falta de pautas establecidas respecto a géneros a emitir o al tipo de contenidos, es que los empresarios de televisión no están obligados por planificación estatal a producir programas que contribuyan al desarrollo cultural de la niñez, basados en una programación que los interpele como sujetos en plena formación social y cultural. Muy por el contrario, este modelo privado y comercial termina generando una primacía del interés económico sobre el cultural (si bien este sesgo aparece en un segundo plano). Y esta primacía de lo comercial redundaba en que, mayoritariamente (con honrosas excepciones que no lograron consolidarse como sistémicas), la producción de un tipo de contenidos que difunde valores de dudosa sustancia educativa sea escasa. Lo cierto es que, coherentemente, este tipo de producción no puede más que interpelar a los niños como sujetos de consumo, como lo avalan numerosas investigaciones.<sup>27</sup> Paralelamente, los programas educativos brillan por su escasez, son poco apoyados por el estado, y prácticamente ignorados por la escuela. Así, se termina sosteniendo la idea de que la programación de calidad para niños es "aburrida", y que, por lo tanto, *diversión y apoyo a la formación* no parecen poder ir de la mano.

No es el caso de algunas señales por cable, cuyo ejemplo más claro es *Discovery Kids*, que intentan morigerar la tensión educar/entretener a partir de propuestas de contenidos que combinan en dosis diversas elementos didácticos y de entretenimiento.<sup>28</sup> De hecho una de las premisas de *Discovery Kids* es que "el aprendizaje debe ser divertido". Claro que si bien estos esfuerzos son considerables, las acciones privadas de las señales no dejan de estar enmarcadas por su interés en aumentar su convocatoria de audiencias.

Ahora bien: ¿qué ocurre con las acciones del estado? En respuesta a los desafíos que presentan los consumos infantiles y las nuevas configuraciones culturales de estas audiencias en la actualidad, en

---

<sup>25</sup> Señalamos esto porque resulta al menos curioso que la ley refiera a privados, a pesar de que los canales radioeléctricos no se privatizaron sino hasta el año 1989.

<sup>26</sup> Podría agregarse "occidental y cristiana".

<sup>27</sup> Ver entre otros los trabajos de Duek (2005); y Dotro (2000).

<sup>28</sup> Para ampliar ver Rodríguez (2005).

algunos países se han comenzado a debatir estas y otras cuestiones. Incluso en algunos ya se han tomado decisiones. Uno de los ítems más ‘calientes’ de estos debates, es el que refiere a las emisiones de “televisión para bebés”. La cuestión tiene detractores y promotores. Mientras que, por ejemplo, en el Reino Unido consideran que es mejor adaptarse a los cambios y ofrecer emisiones televisivas cuidadas a fin de controlar los consumos de los más pequeños, en Francia se oponen a este planteo, por considerar que lo que en realidad debe hacerse es ofrecer a estos sujetos otras alternativas culturales que no sean la televisión. Por su parte, la televisión pública alemana ha creado *Zinder Cse*, una señal que transmite programas con contenidos educativos desde las seis de la mañana hasta las nueve de la noche.<sup>29</sup>

Más allá de que los expertos aún no han arribado a ningún consenso respecto del impacto de una televisión “para bebés”, lo significativo es que en los tres casos (Francia, Reino Unido, Alemania) es el estado el que interviene en el debate, y el que se interroga sobre la realización de acciones concretas. Mientras que en la Argentina, por el contrario, el rol del estado queda sesgado al control de los contenidos y a la aplicación de sanciones que nunca tienen el efecto esperado, y que además habitualmente terminan siendo elementos de negociación y lobby entre las empresas y la autoridad de regulación.<sup>30</sup> A los canales de aire no les resulta un problema el término de las multas, ya que lo que facturan por publicidad (a partir del rating) es altamente redituable. Y los organismos que ponen el foco en este tipo de temas, como por ejemplo el Observatorio de la Discriminación en radio y Televisión, no tienen capacidad de acción/sanción concreta.<sup>31</sup>

Todo esto sucede en un país en que el rol de la televisión es tan importante que la exposición promedio de un chico frente a la “tele” es similar a la cantidad de horas que pasa en la escuela. Lo que aparece negado es el carácter de “actor clave” que tiene el Estado, condición que podría generar, en conjunto con los emprendimientos privados, una planificación de contenidos que busque educar y entretener al mismo tiempo. Negar la condición del Estado de regular y planificar con responsabilidad –en diálogo con los actores privados- la *tele* que miran los chicos, es dejar librado

---

<sup>29</sup> Esto es exactamente lo que intenta hacer la BBC en su nueva oferta digital, aunque discriminando targets por edad.

<sup>30</sup> Un ejemplo claro de negociación de cesión de espacios publicitarios a cambio de los montos de las multas es la recordada campaña “Menem lo hizo”, emitida al final del mandato del presidente Carlos Menem en 1999.

<sup>31</sup> El Observatorio de la Discriminación en Radio y Televisión es un organismo creado en 2005 con el objeto de generar conciencia respecto de los problemas que trae la discriminación y segregación de distinto tipo en los contenidos audiovisuales. Funciona en la órbita conjunta del INADI, el Consejo de la Mujer y el COMFER. El accionar de este Observatorio radica en investigar y analizar contenidos referidos a la discriminación, y si algunas expresiones resultaron segregatorias o discriminatorias respecto de algún colectivo (niños, mujeres, etnias, etc.), se invita al responsable a reflexionar y disculparse públicamente, sin que el supuesto “infractor” esté obligado siquiera a concurrir a la reunión con el Observatorio. Un caso concreto podría ser el del programa Patito Feo, en el cual se menosprecia a los chicos que no responden a los parámetros de belleza (que no son “divinos”), y esto tanto en la trama argumental como en las canciones que acompañan la emisión.

su desarrollo solamente al interés comercial de las empresas. Así, se pierde la oportunidad de contar con una herramienta clave para la formación de los ciudadanos de mañana.

### **Bibliografía citada:**

Dotro, María Valeria (2000): "Infancia y televisión", en *IICE, Revista del instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VIII, Nro. 16, julio, 2000.

Duek, Carolina (2005): "[Infancia y televisión: hacia la construcción de un sujeto de y para el consumo](#)", en *e-Eccleston*, Año 1, Nro. 3, 2005. Disponible en <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar>

Mastrini, Guillermo (ed.) (2005): *Mucho ruido, pocas leyes... Economía y políticas de comunicación en la Argentina (1920-2004)*, Ed. La Crujía, Buenos Aires, 2005.

Rodríguez, María Graciela (2005): "Telettubbies, Power Rangers y esponjas parlanchinas. Las señales infantiles de la televisión por cable", en *e-Eccleston*, Año 1, Nro. 3, 2005 Disponible en <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar>

---

## **Anexo**

**Se transcribe aquí sólo el capítulo II de la Ley 22.285, referido a la regulación de los contenidos.**

## **CAPÍTULO II DEL CONTENIDO DE LAS EMISIONES**

### **Objetivos.**

**Artículo 14.** - El contenido de las emisiones de radiodifusión propenderá al cumplimiento de los siguientes objetivos:

- a) Contribuir al bien común, ya sea con relación a la vida y al progreso de las personas o con referencia al mejor desenvolvimiento de la comunidad;
- b) Contribuir al afianzamiento de la unidad nacional y al fortalecimiento de la fe y la esperanza en los destinos de la Nación Argentina.
- c) Servir al enriquecimiento de la cultura y contribuir a la educación de la población;
- d) Contribuir al ejercicio del derecho natural del hombre a comunicarse, con sujeción a las normas de convivencia democrática;
- e) Promover la participación responsable de todos los habitantes y particularmente del hombre argentino, en el logro de los objetivos nacionales;

- f) Contribuir al desarrollo de los sentimientos de amistad y cooperación internacionales.

### **Uso del idioma.**

**Artículo 15.** -(Las emisiones de radiodifusión se difundirán en idioma castellano. Las que se difundan en otras lenguas deberán ser traducidas simultánea o consecutivamente, con excepción de las siguientes expresiones:

- a) Las letras de las composiciones musicales;
- b) Los programas destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras;
- c) Los programas de Radiodifusión Argentina al Exterior (RAE);
- d) Los programas de colectividades extranjeras y aquellos en los que se usen lenguas aborígenes, previa autorización del Comité Federal de Radiodifusión. Las películas o series habladas en lenguas extranjeras que se difundan por televisión, serán dobladas al castellano, preferentemente por profesionales argentinos.)<sup>1</sup> Los titulares de los servicios de radiodifusión podrán emitir programación en lenguas extranjeras previa autorización del COMITÉ FEDERAL de RADIODIFUSIÓN (COMFER), sin perjuicio de lo cual deberán orientar su programación a la difusión del idioma castellano, intentando promover las lenguas aborígenes de nuestro país. Para el doblaje de las películas o series habladas en lenguas extranjeras que para su difusión por la televisión deben ser dobladas al idioma castellano, deberá darse prioridad a los profesionales argentinos. 1: Sustituido DR. 1062/98 art. 1º Reg.: 11, 9.

### **Protección al destinatario.**

**Artículo 16.** - Las emisiones de radiodifusión; no deben perturbar en modo alguno la intimidad de las personas. Quedan prohibidas las emisiones cuyo contenido atente contra la salud o estabilidad psíquica de los destinatarios de los mensajes.

(Las emisiones de radiodifusión; no deben perturbar en modo alguno la intimidad de las personas ni comprometer su buen nombre y honor. Quedan prohibidos los procedimientos de difusión que atenten contra la salud o estabilidad psíquica de los destinatarios de los mensajes o contra su integridad moral.)<sup>1</sup> Sustituido por Decreto 1005/99 Art. 2

### **Protección al menor.**

**Artículo 17.** - En ningún caso podrán emitirse programas calificados por autoridad competente como prohibidos para menores de dieciocho años. En el horario de protección al menor que fije la reglamentación de esta Ley, las emisiones deberán ser aptas para todo público. Fuera de ese horario, los contenidos mantendrán a salvo los principios básicos de esta ley. Los programas destinados especialmente a niños y jóvenes deberán adecuarse a los requerimientos de su formación. En el supuesto en que la hora oficial no guarde uniformidad en todo el territorio de la República, el

horario de protección al menor se fijara teniendo en cuenta las diferencias horarias existentes, de modo de no violar las disposiciones del presente Artículo 1º Agregado in fine Ley 24232 Art. 1º Reg.: 7, 4. - Ver Resolución Complementaria N°626/COMFER/98

### **Caracteres de la Información.**

**Artículo 18.** - La libertad de información tendrá como únicos límites los que surgen de la Constitución Nacional y de esta Ley. La información deberá ser veraz, objetiva y oportuna. El tratamiento de la información por su parte, deberá evitar que el contenido de esta o su forma de expresión produzca conmoción pública o alarma colectiva. La información no podrá atentar contra la seguridad nacional ni implicar el elogio de actividades ilícitas o la preconización de la violencia en cualquiera de sus manifestaciones. Las noticias relacionadas con hechos o episodios sórdidos, truculentos o repulsivos, deberán ser tratadas con decoro y sobriedad, dentro de los límites impuestos por la información estricta.

### **Autores nacionales.**

**Artículo 19.** - La programación deberá incluir, preferentemente, obras de autores nacionales e interpretaciones de artistas argentinos. Reg.: 8

### **Programas educativos.**

**Artículo 20.** - Los programas educativos de carácter sistemático deberán responder a los lineamientos de la política educativa, respetando los derechos, principios y criterios establecidos en la Ley N° 24.195 y habrán de difundirse con lenguaje adecuado. (Los programas educativos de carácter sistemático deberán ajustarse a planes didácticos orgánicos y habrán de difundirse con lenguaje adecuado. Sus contenidos deberán ser aprobados por la autoridad educativa correspondiente. Los parasistemáticos podrán ser producidos en la medida que no atenten contra la política educativa oficial y deberán ser de apoyo o complementación de los planes respectivos. Será responsabilidad primaria del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación velar por el cumplimiento de dicha finalidad. En aquellas áreas no cubiertas por estaciones de radiodifusión oficiales, el Poder Ejecutivo Nacional podrá disponer reservas de espacios en cualquiera de las estaciones privadas, conforme a lo previsto por el Artículo 72, inciso g), de esta Ley.)<sup>1</sup>

1 Sustituido por Decreto 1005/99 Art. 3 Reg.: 42

### **Partidismo político.**

**Artículo 21.** - Las estaciones de radiodifusión oficiales no podrán emitir programas o mensajes de partidismo político. Reg.: 12

### **Participación de menores.**

**Artículo 22.** - No será permitida la participación de menores de doce años en programas que se emitan entre las 22 y las 8 horas, salvo que estos hayan sido grabados fuera de ese horario, circunstancia que se mencionara en la emisión.

#### **Anuncios publicitarios.**

**Artículo 23.** - Los anuncios publicitarios deberán ceñirse a los criterios establecidos por esta ley y su reglamentación, fundamentalmente en lo inherente a la integridad de la familia y la moral cristiana. (Los anuncios publicitarios observarán las normas propias de la lealtad comercial y deberán ceñirse a los criterios éticos y estéticos establecidos por esta Ley y su reglamentación, fundamentalmente en lo inherente a la integridad de la familia y la moral cristiana. Todo anuncio debe expresarse en castellano, sin alterar el significado de los vocablos ni distorsionar la entonación fonológica de los enunciados. Las voces extranjeras que no sean marcas o denominaciones de uso universal deberán ser traducidas. Todos los anuncios publicitarios serán de producción nacional.)<sup>1</sup>

Sustituido por Decreto 1005/99 Art. 4 Reg.: 6

#### **Juegos de azar.**

**Artículo 24.** - (Esta prohibida cualquier expresión que promueva o estimule la participación en Juegos de azar o en otras competencias que tengan como finalidad la realización de apuestas. Prohíbese igualmente la transmisión del monto de los premios a acordarse o acordados a los beneficiarios en tales juegos o competencias. Exceptuase de la prohibición que antecede la transmisión de:

- a) El acto de los sorteos extraordinarios de loterías nacionales o provinciales correspondientes a Navidad, Año Nuevo y Reyes, o los que en su reemplazo se instituyan;
- b) Las principales competencias hípcas, previa autorización del Comité Federal de Radiodifusión;
- c) Los resultados de los sorteos de lotería, de los concursos de pronósticos deportivos y de las tómbolas de orden nacional o provincial exclusivamente;
- d) Los programas, antecedentes y resultados de carreras de caballos de sangre pura, siempre que no se incluya información acerca de los montos apostados, o de los premios pagados. Se prohíbe la asignación de premios o recompensas por juegos de azar como parte integrante de la programación, así como todo tipo de competencia que no cumpla finalidades culturales o deportivas.)<sup>1</sup> Cualquier expresión que promueva o estimule la participación en juegos de azar o en otras competencias que tengan como finalidad la realización de apuestas deberá contar con la previa autorización de LOTERÍA NACIONAL SOCIEDAD DEL ESTADO conforme a las normas en vigor.<sup>1</sup> [Sustituido DR. 1062/98 art. 2º](#) Reg.: 10

#### **Medición de audiencia.**



**Artículo 25.** - (No podrán emitirse resultados de mediciones de audiencia, ni deberá hacerse uso del servicio telefónico para la promoción y difusión de programas, como parte integrante de las emisiones.)<sup>1</sup> Derogado DR. 1062/98 art. 3°

**María Graciela Rodríguez** es Doctora en Ciencias Sociales. Docente e investigadora de la UBA, de la UNSAM y del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara Ch. de Eccleston".

Su e-mail: [banquo@fibertel.com.ar](mailto:banquo@fibertel.com.ar)

**Santiago Marino** es Magíster en Comunicación y Cultura de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y Licenciado en Ciencias de la Comunicación de la misma casa de estudios. Es becario de Doctorado en Ciencias Sociales por el Proyecto UBACyT S101: "La regulación de los medios de comunicación en la Argentina ante la sociedad de la información y la integración en el MERCOSUR". Director: Mastrini, Guillermo Codirectora: López, Andrea. Es docente en la materia "Políticas y Planificación de la Comunicación" de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (Fsoc-UBA) y titular de la materia "Medios de comunicación Social" de la Facultad de Ciencias de la Educación y Comunicación Social de la Universidad del Salvador. En ambas facultades es tutor de tesis de grado. Se desempeña como investigador de AMARC Latinoamérica y es asesor de radiodifusión del programa "el lugar del medio" (Canal 7 Argentina) y FM La Tribu.

Es coautor de los libros Medios, comunicación y Dictadura, Fitz Patric (prod. Ed.), Universidad Nacional de Lomas de Zamora, 2006; Fronteras globales. Cultura, políticas y medios de comunicación. (Luchessi y Rodríguez comp.), La Crujía, 2007;

Making OurMedia: Mapping Global Initiatives Toward a Democratic Public Sphere, Hampton Press. San Francisco (EEUU), con referato internacional (En prensa) y Mucho ruido y pocas leyes (Mastrini ed.), La Crujía, 2005

Su e-mail es [sgomarino@gmail.com](mailto:sgomarino@gmail.com)

## *Los chicos, los padres, los límites*

*Por Paulina Delmonte*

### **Introducción**

“...Esos locos bajitos que se incorporan  
Con los ojos abiertos de par en par,  
Sin respeto al horario ni a las costumbres  
Y a los que por su bien hay que domesticar...”

J. M. Serrat

Este artículo es, en parte, el relato de mi experiencia como psicóloga ya que en los espacios institucionales en los que me desenvuelvo, soy demandada con mucha frecuencia por los adultos (padres y educadores) en relación a la falta de registro de los límites por parte de los chicos. El comentario es “no obedecen”, “ya no se que hacer con él, me agota”, Estas situaciones terminan dando origen a sentimientos de enojo, impotencia y sufrimiento.

Por otra parte, debemos pensar en cuánto afecta a los chicos esta imposibilidad de “limitar”; porque la “puesta de límites es determinante en la vida emocional de los niños, tanto en el presente como en el futuro.

En otros momentos históricos esta demanda era casual, obedeciendo a situaciones puntuales que podían resolverse en algunas entrevistas donde se realizaban determinados señalamientos en relación al sistema familiar. Si la situación era muy grave, el chico “entraba” en tratamiento y la familia recibía orientación en relación al niño. Es interesante aclarar que en ese momento histórico, en la **Modernidad**, los valores provenían de una organización social y económica sólida, con aspectos estables y con una impronta muy fuerte en torno a la ley, al bien y al mal. En lo político existía un Estado presente, paternalista y protector.

Para contextualizar un poco, pensaremos que algunos de los cambios como las economías flexibles y la altísima influencia de lo mediático, propios del momento histórico que nos atraviesa, llamado **Posmodernidad** empujaron a otros cambios o intentos de acomodamiento a nivel sociológico y psicológico. **La Posmodernidad trae aparejada la pérdida del concepto “infancia” como la pensábamos en la Modernidad.**

Un ejemplo de la ficción: antes, Batman, un héroe de la Modernidad era un justiciero que tenía "poderes" y buscaba vengar la muerte de sus padres. El mundo de los justicieros era **un mundo ordenado en el que había ley, justicia y valores**. Ahora en la serie de Las Chicas Superpoderosas no hay valores sino puros poderes que se juegan en situaciones de acción. Tienen poderes otorgados por la tecnología. Antes, había trama, ahora hay sólo acción. Batman, Robin, buscan la justicia o se transforman en justicieros para vengar la muerte de sus padres, son justicieros causados por la orfandad. En las series que el mercado les ofrece a nuestros chicos, el mundo es más caótico y no siempre queda claro de qué lado están los "superpoderosos", si del lado del bien o del lado del mal porque **habitan situaciones en donde no hay ley**.<sup>32</sup>

Pensemos también que la posmodernidad produjo una **sociedad muy narcisista** en la que a veces, los padres educan a los chicos centrados en sí mismos en lugar de atender las necesidades de éstos. El narcisismo, dicho de una manera muy simple, es un momento evolutivo en el que sólo se ama la imagen de uno mismo, en alusión al mito de Narciso.

Podemos observar que los padres sienten temor de producir frustración en los niños y en el momento de poner límites y disciplina existe miedo de marcar las diferencias y la asimetría en el vínculo. "Soy amigo de mi hijo" o "quiero educarlo en libertad como no lo hicieron conmigo", o "Me da pena, pobrecito, no nos vemos en todo el día", "me compra, me seduce y ya no puedo decirle no", son algunas de las expresiones que se suelen escuchar a menudo por parte de los padres.

### **Aprendiendo a ser padres**

Cuando el niño nace, debe ser investido libidinalmente por los padres de modo tal que se sienta seguro en un mundo que le es hostil en relación a su extrema fragilidad.

¿Qué quiere decir "investido libidinalmente"? Quiere decir cubierto de amor, de protección, acompañado por una mirada que lo haga sentirse amado. Deben existir gestos paternos que respondan adecuadamente a sus necesidades o a su malestar: hambre, sueño, frío, dolor, necesidad de contacto físico. Este momento es básico en la constitución de su subjetividad y se lo denomina "narcisismo".

---

<sup>32</sup> [Corea, C., Lewkowicz, I., 2004.](#)

A medida que el niño va creciendo, va ampliando su mundo, su universo. Va incorporando de a poco "el afuera", las cosas de la realidad. Comienza a descentrarse de sí mismo, explora su cuerpo y más allá de su cuerpo también, conoce el mundo "llevándose todo a la boca" por ejemplo y... creciendo y creciendo aprende a decir "no", alrededor de los 2 años, con un gesto, moviendo la cabeza en principio y acompañado luego con la palabra "no". Implica un momento importante en su desarrollo ya que es una primera reafirmación de su individualidad, de su incipiente personalidad.

A medida que continúa su crecimiento, el niño se encuentra con otros "no", son los "no" dichos por sus padres o por otras personas que los cuidan, por ejemplo en relación a los peligros externos (gas, electricidad, etc.), protegiendo su integridad física. Pero también se enfrenta con otros "no" muy dolorosos, los que impone la cultura, la sociedad a través de sus padres y luego de sus maestros.

### **¿Qué pasa con esos "no"?**

**Esos "no" son los cuidados en los que podemos pensar cuando hablamos de límites.** Son tan importantes para el desarrollo del niño como lo fue aquel "no" inicial; el que dijo él y que nos motivó ternura, sorpresa, asombro, tal vez.

**Poder decirle a nuestro hijo "no" y sostenerlo es en principio poder tolerar su enojo, su rechazo momentáneo.** ¿A quién le gusta sentirse limitado en sus impulsos, en sus ganas? **Y cuando digo poder tolerar me refiero a tener una estructura interna que soporte el enojo, el malestar, el odio del hijo.** Aquí es donde los padres tienen que hacer una renuncia importante al propio narcisismo, es decir, ir más allá del sentimiento que tan a menudo los habita y que se traduce en **el temor a la pérdida del amor de los hijos.** Este, a veces, es un miedo común en los adultos que remite a un momento frágil e infantil: el temor a la pérdida del amor de los propios padres. Me refiero a un temor inconsciente que se proyecta en los hijos y que a veces transforma la relación ya que los padres pierden autoridad frente al niño.

Es que ese "amor primero" el que sostuvo y formó al bebé en su indefensión se tiene que ir transformando, para que éste "despegue" de los padres y comience de a poco a conquistar el mundo, a conocerlo, a poseerlo. Lo duro, y de allí la renuncia, es tolerar que en ese mundo conquistado los padres ya no sean más el centro. Los padres aprenden a ser necesarios pero no imprescindibles. ¡Una herida más al narcisismo!

Pero el amor verdadero, el más auténtico, es el que tiene en cuenta al otro, el llamado "amor objetal" que es el que oponemos al "amor narcisista" (amor a sí mismo, o al hijo en tanto es parte del padre). El amor objetal, es el amor que prioriza al hijo: sus deseos, su posibilidad de crecimiento, el que incluye la tolerancia a la frustración y que hace al padre capaz de amarlo tanto hasta poder renunciar.

### **¿Renunciar a los hijos?**

Cuando la madre da a luz, al parir a su hijo, lo saca de su cuerpo para que viva; el bebé atraviesa el canal de parto y se despide para siempre de ese nido, de esa protección que le brindó la madre...y la madre también se despide para siempre de "ser una panza", "de ser uno, los dos una misma persona". Como es lógico, los cuidados son trasladados al bebé, por fuera de ese útero protector. Ya hablamos de un "adentro" y de un "afuera", incipientes pero diferenciados al fin, ya mencionamos cierta "distancia"...

Esta metáfora, la del parto, acompañará a la madre en principio, y luego al padre durante toda la vida porque siempre hay que volver a parir al hijo, siempre; no alcanza con ese pujo inicial que lo sacó al mundo, al afuera. A medida que el hijo crece, los padres van marcando distancias, van "habilitando" al hijo, para que tenga otros intercambios, sociales y amorosos, van pariendo el hijo para la sociedad, para la cultura.

**La cultura exige renunciaciones, límites.** Nadie puede hacer lo que quiera siempre, nadie puede satisfacer los impulsos siempre. ¡Nuestro hijo tampoco!

Como puede observarse, limitar a los hijos, decirles "no", es un trabajo muy arduo. Es un trabajo que no puede resumirse en "fórmulas" ni en recetas ya que el límite es producto de una elaboración interna, de ese amor al otro (amor objetal) al que nos referimos.

### **Los hijos tienen el mismo trabajo: renunciar a los padres**

Hablamos de la metáfora del parto, de cierta distancia (no de desapego ni de falta de interés, si no de cierta distancia), marcada por los padres en relación al hijo. Es pertinente incluir también las vivencias infantiles en torno al crecimiento. El niño comienza a conquistar el afuera, a socializarse; esto sucede alrededor de los 3 a 5 años. Es en este período que atraviesa el tan divulgado "Complejo de Edipo". La historia parece un cuento ingenuo, pero no lo es. Los padres están familiarizados con el tema, es común escucharlos decir: "mi hija quiere ser la novia de mi marido" o "el varón me dijo

que cuando sea grande se casará conmigo". ¡Y cuanto hay de verdad en lo que dicen los padres, y cuanto de verdad hay en lo que dicen los hijos!

Ese es el núcleo del Complejo de Edipo. Estar "enamorada" del padre y rivalizar con la madre, en el caso de la niña o estar "enamorado" de la madre y rivalizar con el padre en el caso del varón. Tendríamos que pensar ahora cómo se resuelve el conflicto, cómo se sale de él.

**El niño debe renunciar al padre o a la madre según sea el sexo y aceptar que esa mamá o ese papá no le pertenecen.** Mamá es la esposa de papá y papá es el marido de mamá. La vicisitudes de esa renuncia son altamente complejas y tal vez demasiado "técnicas" como para ser expuestas aquí. Pero sí podemos decir que una resolución adecuada implica renunciar a esos vínculos primeros, cercanos, como son los padres y sentirse habilitados para buscar el amor y la realización personal, por fuera de la familia. Como resultado de tan compleja operación, el niño renuncia a que su único amor sea el padre /madre e instala en su psiquismo, en su interioridad **la ley, la prohibición**. Los padres transmiten la prohibición pero también una "habilitación", una salida. "Con mamá o con papá no podés, pero sí con otro, con alguien de afuera".

Esto lo dice el padre o la madre, no importa demasiado quién; esa ley que el niño asimila está en directa relación con la renuncia a sus padres como objetos de un amor posesivo, único. **Es la ley que trasladará a otros ámbitos: al jardín, la escuela, la cultura, "obedeciendo", aceptando las normas, los límites.** Si el proceso fue exitoso, el niño es capaz de soportar los límites sin demasiados desafíos ni cuestionamientos. Se ha instalado el "Superyo" que al decir de Freud es "el heredero del Complejo de Edipo". ¿Qué significa esto? Dicho en forma simple, **el niño acepta "no hago lo que quiero, hago lo que debo"**. Superada la etapa edípica, aparece esta instancia, el Superyo (alrededor de los 6 años), vinculada con la renuncia, con la ley y con la prohibición pero también con el permiso, con otra opción. Es una instancia básica para que el niño se instale exitosamente en la sociedad, en la cultura. Con el correr del tiempo, en otra etapa, la adolescencia, se abrirá nuevamente el conflicto. Pero en este espacio, sólo lo enunciaremos.

Recuerdo que en un taller para padres en que trabajábamos el tema, alguien preguntó: "Los padres, ¿podemos ayudar a los hijos para que su superyo se forme adecuadamente?" Se trataba de una pregunta muy compleja para responder por "sí" o por "no", ya que existen circunstancias que también van a depender del niño. Pero en términos generales podemos decir que sí. En efecto, si los padres pudieron ir acompañando el proceso de los hijos y teniendo en claro **sus propias renunciaciones**,

(de las que hablamos anteriormente), **si ellos mismos han incorporado los límites sin sentirse sometidos por eso**, si son claros y lo **"suficientemente buenos"** (no del todo buenos), si su vida es rica como para **tener otros intereses más allá de los hijos, si los hijos no son utilizados para proyectar las frustraciones, los anhelos ni las aspiraciones que ellos no pudieron concretar...diríamos que los padres pueden ayudar**. Pero como comentábamos anteriormente, no hay fórmulas y como dice la canción "con la leche templada, les transmitimos también nuestras frustraciones..."

Es por ello que estas cuestiones no se logran de "una vez y para siempre" sino que son conquistas permanentes que remiten a un trabajo interno constante y realizadas en forma grupal, son efectivas ya que los padres se sienten más acompañados porque se producen identificaciones y también aperturas creativas.

### **Trabajo de padres con otros padres**

El trabajo en soledad suele ser arduo y angustiante. Es más fácil aprender con un otro que nos enseña y al que también le enseñamos.

Es en este contexto, que surge la idea de los "talleres para padres". Agotados los abordajes más tradicionales, pensé en una propuesta en la que los padres tengan una participación activa, vivencial, lejos de los "discursos" y las charlas teóricas que remiten a pensar que la verdad la posee el "especialista". En realidad, la principal finalidad de los talleres es acompañar a los padres a "dar a luz" sus verdades. Se trata de generar el espacio y propiciar el armado de un lazo social en un mundo invadido por un creciente individualismo, aislamiento y escasa comunicación.

El especialista en grupos René Kaés (2000) sostiene que "el vínculo intersubjetivo cura". Es así; nos pensamos como padres sostenidos y ayudados por las experiencias de otros padres. Es posible aprender y construir junto a otros.

Armar estas redes ayuda porque en nuestra sociedad posmoderna en la que los vínculos se fragmentan empujados por la paradoja de la globalización y la influencia de lo mediático, **si no "marca" la familia, no "marca" nadie a nuestros chicos**. El Estado y las instituciones perdieron su capacidad para instituir. Esto significa que son impotentes para producir reglas, sentido y protección, desfavoreciendo lo "instituido", que ya no existe porque no existe un estado paternalista

ni protector que contribuya a la formación de las personas. En la actualidad, el niño corre el riesgo de perder su condición de persona para transformarse en un consumidor, un usuario más.

Hablando de "**marcas**" resulta de interés mencionar, a modo de ejemplo, cómo en uno de los talleres surgió el tema del **nombre de los niños**. Los padres comentaban el significado, el gusto o la preferencia por determinado nombre. Comenzamos a trabajar sobre la idea de que "nombrar" a los hijos, darles identidad, no es un acto casual si no que responde a motivaciones más o menos concientes. Algunos ejemplos:

*"Yo le puse Matías por la tira de Sendra, 'Yo, Matías'". Me encantaba, quería que él fuera así..."* y efectivamente cuando tuve la oportunidad de conocer a ese Matías pude comprobar que era una especie de niño "sabelotodo", con un altísimo cuestionamiento a las normas institucionales y por cierto muy inteligente y original...; como sus padres querían... Otro padre comentó que llamó a su hijo con el mismo nombre (Matías) porque le parecía dulce, pensaba en un niño querido y aceptado por todos, obediente... y el niño respondió a esa inquietud.

*"Yo lo llamé Julio César. Quería un nombre de emperador"*. Comentaba una mamá que optó por ese nombre para que el niño supiera defenderse del mundo. Julio César se defendía con tanta decisión que la llamaban del jardín muy a menudo comentándole que golpeaba a otros niños, aún en la cabeza, pateándosela. La madre recordó que cuando ella era pequeña, su madre en pleno ataque de furia, la golpeaba justamente en la cabeza.

Como podemos observar, **los nombres también** están relacionados con "mandatos" o con "ideales" que los padres depositan en los hijos y que "**marcan**" el límite o el no límite, el aceptar las normas o el transgredirlas.

### **Cuestiones de sentido común**

Si bien se dijo anteriormente que no existían fórmulas, se puede hablar de ciertas generalidades en cuanto a la puesta de límites y a disciplinar a los chicos, sin que esto se traduzca en un recetario.

- **Los chicos** tienen que saber que hay una ley y que con su accionar la trasgredieron.
- Tienen que saber también que esto tiene consecuencias que deberán asumir



- **Los padres** no pueden poner un límite que será imposible de sostener. Por ejemplo: "No vas a mirar televisión durante un mes". No puede aislarse a un niño del funcionamiento familiar. La televisión es otro tema interesante que el encuadre de este trabajo no me permite abordar.
- Los padres tienen que acordar entre ellos. No pueden existir "fisuras".
- Los padres tienen que limitar en función de la falta que ha cometido el hijo. A una falta una sanción proporcional.
- Los padres tienen que saber que los límites son puestos de acuerdo a la edad por la que atraviesa el niño y a su capacidad para la comprensión.
- Los padres tienen que limitar a los hijos en función de un aprendizaje y no de impulsos o conveniencias adultas. El "chirlo en la cola" es un lenguaje violento que sólo muestra la impotencia de los adultos.
- Los padres deben pensar que el sentimiento de culpa, que a veces acompaña una sanción es un tema personal que ellos deben analizar. El mismo no debe incidir en las conductas que adoptan con los chicos.
- Los padres tienen que plantearse que dar demasiadas explicaciones o justificaciones frente a un límite hace perder su eficacia.
- Los padres deben transmitir firmeza y autoridad en el enunciado del límite ya que los niños necesitan de una figura "fuerte" que los pueda contener.
- Los padres no deben "amenazar" a los hijos. Al tomar una decisión, lo que dicen tiene que ser sostenido y concretado.
- Los padres no deben utilizar el sistema de "premios" para aliviar el efecto de la puesta de límites.
- Los padres tienen que saber que la puesta de límites, tranquiliza al niño ya que lo circunscribe a un mundo acotado, propio del momento evolutivo por el que atraviesa.

- Finalmente, los padres tienen que saber que el límite es una de las formas del amor hacia los hijos.

Referencias bibliográficas:

**Bibliografía:**

- Freud, S.: *Obras Completas, Introducción al Narcisismo*. Buenos Aires. Amorrortu, 1993.
- Berenstein, I.: *Familia y enfermedad Mental*, Buenos Aires. Paidós, 1987.
- Corea, C., Lewkowicz, I., *Pedagogía del Aburrido*. Buenos Aires. Paidós.2004.
- Corea, C., Lewkowicz, I. *¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires. Lumen/Hvmanitas, 1999.
- Kaés, R.: *Las teorías psicoanalíticas del grupo*. Buenos Aires. Amorrortu, 2000.
- Hargreaves, A., *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Ediciones Morata, 1999.

**Paulina Delmonte** es Licenciada en Psicología (UBA), Especialista en Psicoanálisis, Coordinadora de Grupos y Coordinadora de Grupo de Psicodrama Psicoanalítico. Ha publicado diversos artículos sobre niñez, adolescencia y temas de género en distintos medios de comunicación masiva. Se ha desempeñado como Psicóloga del Hospital Nacional Bernardino Rivadavia y como Profesora de Psicología del Curso de Capacitación Docente de Educación por el Arte en el Instituto Vocacional de Arte J M Labardén (GCBA). Actualmente presta servicios para el GCBA como Psicóloga del Área de Servicios Profesionales en el Equipo de Orientación y Asistencia Educativa del D.E. 11° y como Psicóloga de Talleres de Nivel Primario en el Instituto Vocacional de Arte JM. Labardén (GCBA).

Su e-mail: [paulinadelmonte@ciudad.com.ar](mailto:paulinadelmonte@ciudad.com.ar)

## ***El por qué de una orientación en lenguajes artísticos-expresivos en el Profesorado de Formación de Docentes de Educación Inicial***

***Por Laura Bianchi***

Las ideas que a continuación se desarrollan pretenden reflexionar sobre algunos aspectos que hacen a la esencia del arte como proceso simbólico, tanto en la vida del Hombre desde los comienzos de la humanidad, como desde el primer tiempo en la vida de cada sujeto. Como así también sobre el lugar que debe ocupar el arte en la educación, en sus distintas manifestaciones, para poder pensar en la importancia de una orientación en lenguajes artísticos-expresivos en la formación de futuros docentes de Nivel Inicial.

### ***Desde un comienzo... la Estética.***

Quizás resulte agradable empezar este artículo recuperando algunas ideas, que tomaré prestadas de aquellos que han pensado a la estética como una dimensión que atraviesa la vida del Hombre y su cultura:

*“Aunque sea difícil definir con claridad qué se entiende por \*dimensión estética\*... Creo que se trata de una actitud cotidiana, una relación empática y sensible con el entorno, un hilo que conecta y ata las cosas entre sí, un aire que lleva a preferir un gesto a otro, a seleccionar un objeto, a elegir un color, un pensamiento; elecciones en las que se percibe armonía, cuidado, placer para la mente y los sentidos”<sup>33</sup>*

Si tomamos las palabras de Veà Vecchi, podremos encontrar algunos puntos en común con los fundamentos que llevan a la idea de pensar una instancia de orientación en los lenguajes artísticos-expresivos, en la formación de futuros docentes, dedicados especialmente a la educación de los niños en sus primeros seis años de vida.

Comenzando por la niñez y en referencia a esa frase que define la dimensión estética como una *actitud cotidiana*, es posible decir que la *relación empática y sensible con el entorno* que entran los niños desde su nacimiento le permitirá, ir definiendo su gusto estético y sus posibilidades de elección. En relación a los adultos y en particular los maestros, serán los que ofrezcan los *hilos* y el

---

<sup>33</sup> Vecchi, Veà. Prologo al libro: *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. De Hoyuelos, Alfredo. 2006. Ediciones Octaedro. Barcelona.

*aire, en experiencias y climas de aprendizaje cargadas de sentido, donde los niños perciban armonía, cuidado y placer para la mente y los sentidos.*

Desde una mirada más abarcativa sobre la estética, la misma autora nos dice: "...es necesario darse cuenta de que la búsqueda de la belleza corresponde, natural y profundamente, a nuestra especie, y constituye una parte importante y una necesidad primaria de dicha especie.

*...Se trata de una aspiración a la belleza que encontramos en todos los pueblos y en todas las culturas actuales y pasadas: la atención estética entendida y vivida como filtro de interpretación del mundo, como actitud ética, una forma de pensamiento que requiere atención, gracia e ironía, un enfoque mental que supera la simple apariencia de las cosas, y que muestra aspectos y cualidades inesperadas e impensadas de ellas."* <sup>34</sup>

Esto hace pensar que la estética en su *búsqueda de la belleza*, es esencial y fundamental para la vida y para la formación integral de cualquier sujeto, sin importar la edad que tenga, ni el nivel educativo que esté transitando. Es decir que tanto para los niños en sus primeros años de vida, como para los adultos docentes que estén a cargo de su educación escolar, será fundamental la experiencia estética, que les permita conocer y disfrutar el mundo desde *un enfoque mental que supere la simple apariencia de las cosas*.

Tomaré ahora las ideas de Hans-Georg Gadamer, cuando plantea que *la experiencia de lo bello y del arte parece un ámbito de arbitrariedades subjetivas* comparándola con el Racionalismo abocado a controlar las fuerzas de la naturaleza, pensamiento que imperó y permitió grandes avances durante el siglo XVII, pero que en la actualidad es posible hablar de un conocimiento sensible y definir la estética (Baumgarten) como *el arte de pensar bellamente* <sup>35</sup>.

A partir de esta afirmación es deseable reflexionar sobre su lugar en la educación, ya que se sigue percibiendo cierto privilegio del racionalismo sobre la estética, como rama de la Filosofía que aparece a fines del siglo XVIII, y resulte aún difícil concebir al arte como constitutivo del pensamiento del Hombre, y por ello una experiencia insustituible para todo sujeto desde su nacimiento.

---

<sup>34</sup> Ibid. 1

<sup>35</sup> Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*. 2005. Paidós. Buenos Aires

Es deseable aclarar que si bien, históricamente, la estética abraza en especial a los lenguajes artístico-expresivos, no se limita a lo que tradicionalmente llamamos bellas artes, ya que está presente en diversos órdenes de la vida y en distintos campos del conocimiento humano, como la física, la matemática o la historia, entre otros.

Desde este enfoque, entonces, no será difícil pensar cuán importante resulta cultivar y desarrollar las cualidades estéticas, considerando que ésta dimensión atraviesa la vida cotidiana y conlleva una actitud ética, por ello también, esencial en la formación docente, y tan importante de rescatar en el tiempo de la posmodernidad que transitamos, donde la apariencia, lo superfluo y lo instantáneo ocupa cierto lugar de primacía, ante otros valores fundamentales para la vida y la educación, que se despliegan solo a través de la belleza, la poesía y la metáfora.

### ***La niñez y los lenguajes artístico-expresivos***

El arte se constituye como uno de los sistemas simbólicos más ancestrales que el hombre ha creado, para decir en el discurso de sus distintos lenguajes todo aquello que lo conmueve: sus ideas, sus gustos, sus necesidades, sus frustraciones, sus fantasías, sus deseos...su imaginario.

Para los niños pequeños, quienes se expresan espontáneamente a través de sonidos, gestos, movimientos, imágenes y palabras, los lenguajes artístico-expresivos les resultan de una particular cercanía.

Tomando las palabras de Gardner, quien estudia la creatividad desde una perspectiva cognitiva y en sus observaciones sobre la actividad artística de los chicos en sus primeros años de vida, dice lo siguiente:

*A continuación del primer año, o los dos primeros años de vida, durante los cuales los niños llegan a conocer personas y objetos en forma directa, a través de sus propias acciones sobre estos, se produce una revolución en su relación con el mundo. En esta época los niños adquieren la capacidad de procesar los diversos sistemas de símbolos de la cultura.*

*...Ahora, además de conocer el mundo directamente, puede captar y comunicar su conocimiento de cosas y personas a través de muchas formas simbólicas, en especial de las lingüísticas. ...Pero el lenguaje no es de ningún modo el único camino (y en muchos casos ni siquiera el más importante) para encontrarle sentido al mundo. Los niños aprenden a usar otros símbolos, que van desde los gestos con la mano, o los movimientos con todo el cuerpo hasta los dibujos, las figuras de arcilla,*

*los números, la música y demás. Y cuando llegan a los cinco o seis años, no solo pueden comprender estos diversos símbolos sino que pueden combinarlos de esos modos que tanto llaman la atención a los adultos.*<sup>36</sup>

Para que este campo simbólico, inherente al Hombre, se desarrolle, es necesario alimentar esas capacidades sensibles, perceptivas, afectivas y cognitivas con un entorno que nutra desde el nacimiento el universo de las representaciones, esencialmente humanas.

La apreciación del arte y de la naturaleza y la frecuentación del patrimonio cultural, desde edades tempranas estimula, desarrolla y compromete distintos aspectos que son fundamentales en la construcción de la subjetividad.

Mirar, escuchar, tocar, mover, cantar, oler, danzar... descubrir... percibir y expresar su imaginario a través de los distintos lenguajes artístico-expresivos, resulta una oportunidad única de estimular el pensamiento sensible en los niños y un modo de conocer el mundo que se complementa con otras formas de pensamiento y de comunicación. Limitar este tipo de experiencias, especialmente en la primera infancia, es descuidar una parte esencial del desarrollo y de la formación de todo sujeto, que la escuela debe respetar, favorecer y sostener.

### ***El arte y la educación***

La cultura que ofrecen las instituciones educativas entreteje las oportunidades que un niño tendrá de nutrir su imaginario, su sensibilidad, su expresión y sus conocimientos, más allá de las experiencias familiares.

Los docentes que se estén formando para la educación de los niños en el Nivel Inicial, necesitan entonces, conocer desde su propia experiencia adulta el lenguaje de los lenguajes artístico-expresivos y sus posibles articulaciones, para diseñar escenarios e itinerarios didácticos que ofrezcan a los niños desde los 45 días hasta los 6 años de edad, acordes a cada momento de ese tiempo de vida. También necesitarán actualizar su bagaje cultural y formar sus propios criterios estéticos, como espectadores de diferentes manifestaciones artísticas, que luego seleccionarán para acercar a los niños.

Por lo tanto es imprescindible e impostergable que el Arte y sus distintos lenguajes ocupen el lugar que le corresponde en la educación y se lo considere también una de las áreas básicas en la

---

<sup>36</sup> Gardner, Howard. *Arte, mente y cerebro*. Barcelona. Paidós. 1987

formación de todos los niveles educativos. Reconociéndolo como proceso simbólico, como una de las distintas formas del pensamiento humano y como capacidad inherente al Hombre que se pone en juego para conocer el mundo y comunicarse. La posibilidad o no de desarrollar estas capacidades a través de los lenguajes artísticos, será viable de acuerdo a las experiencias que la escuela y por ende la cultura le brinden a cada sujeto.

Existen experiencias que dan cuenta de que esto es posible, como la desarrollada por el pedagogo italiano Loris Malaguzzi, en la creación de las escuelas infantiles en la comuna de Regio Emilia en el siglo pasado, basadas en principios éticos, estéticos y políticos. Uno de los principios estéticos sostiene que: *Construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito.*

Seguramente estas palabras no tengan lugar en la terminología que se utiliza en la educación actual, quizás porque los distintos enfoques que se asumen en las últimas épocas o las herencias pedagógicas se sostienen en términos extraídos de otros contextos, a veces, asociados a la guerra (estrategia) o a la economía (producto), y resulte ajeno o extraño que profesores y maestros conciban una educación donde el *soñar* sea tomado en cuenta como algo valioso, la *belleza* habite desde lo cotidiano, o lo *insólito* permita dar lugar al asombro como una de las formas de conocer el mundo que mejores aprendizajes ofrece.

Por todo lo antedicho queda claro que el sentido de ofrecer instancias educativas orientadas en los lenguajes artístico-expresivos se funda en el deseo de formar sujetos con valores éticos y estéticos, con criterios propios de elección y decisión, con sentido crítico, con sensibilidad, con capacidad creativa, con respeto por las diferencias... que trascenderán el campo de la educación para pasar a formar parte de otros ordenes de su vida.

### ***Presentación de la propuesta de Orientación en lenguajes artístico-expresivos en el ISPEI Sara C. de Eccleston***

A principios del año 2006 la conducción del ISPEI Sara C. de Eccleston propone al cuerpo de profesores la creación de una orientación de grado en lenguajes artístico-expresivos, que se pondrá en marcha al año siguiente. Durante el primer tramo de ese año algunos profesores tuvimos la tarea de armar propuestas de articulación de los lenguajes artísticos para ofrecer en el segundo cuatrimestre y otros docentes se encargaron de elaborar la fundamentación del proyecto. El mismo fue presentado y aprobado por disposición y providencia por la gestión política actual y la anterior respectivamente.



A continuación se transcribe el punto II y III de la propuesta presentada en esa instancia (diciembre 2006 – marzo 2007):

### ***II) Finalidades Formativas:***

Nuestra intención es que los estudiantes puedan enriquecer su capacidad de apelar a distintos recursos (intelectuales, sensoriales, emotivos, etc.) para crear y para significar lo creado. Creemos que así, podrán acercarse a la comprensión de los mecanismos de creación de los niños y construir herramientas didácticas para promoverlos en el aula.

Además de acrecentar el capital cultural de los futuros docentes, se apuntará a profundizar su abordaje didáctico para que puedan, a su vez, garantizar el derecho de los niños de generar y cultivar distintas formas de expresión y de conocer, frecuentar y apropiarse de las manifestaciones culturales que la humanidad ha ido construyendo.

Será entonces, la propia experiencia, enriquecida y ampliada, la que les permitirá seleccionar y organizar, con creciente intencionalidad, las propuestas didácticas y las diversas intervenciones en la sala.

Esta propuesta de formación les posibilitará participar activamente en diferentes ámbitos relacionados con los lenguajes artísticos, desarrollando diversas experiencias y construyendo herramientas para organizar visitas a museos de arte, llevar adelante talleres artísticos en el ámbito del jardín, organizar talleres en instituciones de jornada completa, organizar muestras y obras de teatro, títeres o simplemente enriquecer y profundizar el desempeño de su tarea en lo que respecta a la formación artística de los niños de Nivel Inicial.

### ***III) Caracterización de la Estructura Curricular.***

La propuesta formativa de esta orientación es la siguiente:

**1** Talleres del trayecto de la Formación General, a elegir entre:

- Formación de Espectadores críticos
- Teatro
- La voz y el Canto

**2** Talleres del Trayecto de la Formación Específica Centrada en el Nivel Inicial, a elegir entre:

- El mundo de las máscaras y las máscaras del mundo
- Narración de cuentos maravillosos, fantásticos y de humor
- Cine Infantil

- El Museo de Artes Visuales: sus posibilidades en el Nivel Inicial
- Contar Historias: del texto a la producción audiovisual
- De los cuentos tradicionales a la comedia musical
- La Canción en el Nivel Inicial
- Títeres y niños en riesgo

### 3 Taller del Trayecto centrado en las Prácticas Docentes

- Diseño y desarrollo de proyectos de...(Plástica, Música, Circo, Clown, Expresión Corporal, Juegos Teatrales, Mimo, Articulación de diferentes áreas)

El proyecto se inició con propuestas que articularan los distintos lenguajes artísticos, estos talleres se pusieron en práctica y fueron evaluados al finalizar el año 2006, permitiendo rediseñar otras ofertas en los cuatrimestres subsiguientes. Por ejemplo, incluir instancias de diseño y puesta en práctica de propuestas didácticas destinadas a distintas salas del Jardín de Infantes.

A continuación se enuncian los talleres que se ofertaron hasta el año 2008 para la *Orientación en Grado Lenguajes artístico-Expresivos y Educación Inicial*:

#### **Oferta de talleres para el 1º cuatrimestre 2007:**

- ✓ El mundo de las máscaras y las máscaras del mundo, Prof. Laura Bianchi y Prof. Daniel Brailovsky
- ✓ De los cuentos tradicionales a la Comedia Musical, la TV., el video-clip y otros formatos multimediales, Prof. Fabricio Origlio.
- ✓ Formación de espectadores críticos en Artes Visuales, Prof. Laura Bianchi.
- ✓ Cine infantil, Prof. Roberto Faggiani.
- ✓ Comedia Musical, Prof. Fabricio Origlio.
- ✓ Narración de Cuentos Maravillosos, Fantásticos y de Humor, Prof. Graciela Pellizari
- ✓ El Museo de Arte, sus posibilidades en el Nivel Inicial, Prof. Patricia Berdichevsky.
- ✓ Títeres y Niños en Riesgo, Prof. Elena Santa Cruz
- ✓ Teatro, Prof. Sergio Bressky.
- ✓ Diseño y desarrollo de proyectos, Prof. Soto y Prof. Berdichevsky.

#### **Oferta de talleres para el 2º cuatrimestre 2007:**

- ✓ Sueños en equilibrio. El arte del circo como una alternativa de prevención social, Prof. Silvana Lorenzutti.
- ✓ Narración de Cuentos Fantásticos, Maravillosos y de Humor, Prof. Graciela Pellizzari.
- ✓ La Escultura en el Jardín: Diseño y desarrollo de propuestas, Prof. Spravkin – Weinstein.
- ✓ Teatro, Prof. Sergio Bressky
- ✓ El mundo de las máscaras y las máscaras del mundo, Prof. Laura Bianchi – Daniel Brailovsky.
- ✓ Comedia Musical, Prof. Fabricio Origlio.
- ✓ El Museo de las Artes Visuales: sus posibilidades en el Nivel Inicial, Prof. Patricia Berdichevsky.
- ✓ Títeres y niños en riesgo, Prof. Elena Santa Cruz.

**Oferta de talleres para el 1º cuatrimestre 2008:**

- ✓ El texto dramático y la realización de Títeres desde una perspectiva estética, Prof. Laura Bianchi – Prof. Alicia Zaina.
- ✓ El trabajo con imágenes artísticas en la Sala y en el Museo, Patricia Berdichesky
- ✓ Sueños en Equilibrio: Circo. Educación Inicial y Vulnerabilidad Social, Silvana Lorenzutti.
- ✓ Narración de Cuentos Maravillosos, Fantásticos y de Humor, Graciela Pellizzari.
- ✓ Comedia Musical, Prof. Fabrizio Origlio
- ✓ Las Paredes hablan: la experiencia de la pintura mural, Prof. Edith Weinstein – Prof. Laura Bianchi
- ✓ Taller: Formación del Grupo de Narradores Solidarios Eccleston, Prof. Graciela Pellizzari.
- ✓ Taller: Formación del Grupo Titiriteros Solidarios Eccleston, Prof. Elena Santa Cruz- Prof. Sergio Bressky.

**Oferta de talleres para el 2º cuatrimestre 2008:**

- ✓ El texto dramático y la realización de Títeres desde una perspectiva estética, Prof. Laura Bianchi – Prof. Alicia Zaina
- ✓ El trabajo con imágenes artísticas en la Sala y en el Museo, Prof. Patricia Berdichesky.
- ✓ Sueños en Equilibrio: Circo. Educación Inicial y Vulnerabilidad Social, Prof. Silvana Lorenzutti.
- ✓ Narración de Cuentos Maravillosos, Fantásticos y de Humor, Prof. Graciela Pellizzari.
- ✓ Las Paredes hablan: la experiencia de la pintura mural, Prof. Edith Weinstein – Prof. Mariana Spravkin
- ✓ Taller: Formación del Grupo de Narradores Solidarios Eccleston, Prof. Graciela Pellizzari.

- ✓ Taller: Formación del Grupo Titiriteros Solidarios Eccleston, Prof. Sergio Bressky – Prof. Elena Santa Cruz.
- ✓ Comedia Musical, Prof. Fabrizio Origlio
- ✓ Teatro, Prof. Sergio Bressky.
- ✓ La voz y el canto, Prof. María Laura Inda.
- ✓ Cine, Prof. Roberto Faggiani.

*De las evaluaciones* realizadas por los distintos profesores a cargo de los talleres se pueden destacar algunas consideraciones que aportan al desarrollo, continuidad y alcance de este proyecto de orientación en lenguajes artístico-expresivos.

Al tratarse de talleres optativos siempre se percibió un alto compromiso y responsabilidad por parte de los alumnos que elegían alguna de estas instancias. Por lo cual, en la mayoría de los casos los diez encuentros estipulados para la cursada de los talleres resultaron escasos y a pedido de los alumnos se realizaron algunas experiencias que excedieron este encuadre. Como por ejemplo, realizar visitas a los museos en forma autónoma, continuar su formación como pasantes en el Museo Sívori y en particular el caso de una alumna que trabajó durante las vacaciones de invierno en el Museo de los Niños. En otro de los talleres los alumnos concurrieron junto con la profesora a presenciar un espectáculo de Narración de Cuentos un viernes por la noche en el Club de Arte – Medrano 384 – en donde narraba cuentos un egresado de esta institución: el profesor Manuel De la Serna.

También se integraron otros actores sociales que facilitaron o ampliaron la propuesta inicial, como fue trabajar en colaboración con el taller de mantenimiento del Jardín Mitre y del Profesorado para la construcción de teatros en miniatura. O la puesta de narración oral en las salas del jardín Mitre, con los niños como espectadores.

Otra instancia que integró los espacios de la institución fue la realización de una pintura mural que se logró concretar con los alumnos durante el transcurso de dos talleres.

Estos son solo algunos pocos ejemplos de los alcances de la evaluación altamente positiva que resulta de la implementación de los talleres en lenguajes artístico-expresivos, lo cual permite concretar su continuidad como una de las orientaciones que ofrece la institución para el presente año.

*Para finalizar* este artículo quiero extender el agradecimiento a todos los profesores que apoyan, y a todos los que forman parte de esta orientación, quienes creemos y defendemos el sentido ético y estético del arte en sus distintos lenguajes, brindando a nuestros alumnos la oportunidad de conocer y disfrutar de experiencias que amplían el bagaje cultural, desarrollan el universo simbólico, favorecen la multiplicidad de representaciones, cultivan las diferentes miradas en procesos creativos, brindan argumentos para la elección desde un sentido crítico, desarrollan el gusto, la sensibilidad... y por sobre todo embellecen la vida.

**Laura Liliana Bianchi** es Licenciada y Profesora Universitaria en Artes Visuales egresada del IUNA (Instituto Universitario Nacional de Arte), Profesora Nacional de Educación Preescolar egresada del ISPEI Sara C. de Eccleston, Profesora Nacional de pintura egresada de la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón y Maestra Nacional de Dibujo egresada de la Escuela Nacional de Bellas Artes Manuel Belgrano.

Actualmente se desempeña como profesora de artes visuales en el ISPEI Sara C. de Eccleston, y en el IES Juan B. Justo en las cátedras: Taller de plástica para la Educación Inicial, Taller de Plástica en el TFG, Seminario de Mundo Contemporáneo: Arte Educación, y en distintos talleres del trayecto de orientación en lenguajes artístico-expresivos. Es capacitadora docente en el Cepa dependiente del Gobierno autónomo de la Ciudad de Buenos Aires, y en distintas provincias del país.

Es autora de artículos y libros dedicados a la educación artística, y artista plástica.

Su e-mail es: [lbianchi@sion.com](mailto:lbianchi@sion.com)

***Experiencia sobre actividad de la AEPE (Agrupación Estudiantes del  
Profesorado Sara C. de Eccleston)***

*Maximiliano Castillo, Solange Bourband, Sol Gonzalo Fernández Cordón, Anabel Uanino, Malena Arenzon, Sabrina Masini, Lujan Urdaniz, Erika Bade, Maia Gruzska, Natalia Goldtein, Belen Reyes, Inés Arévalo.*

Los estudiantes de la Agrupación de Estudiantes del Profesorado Eccleston (A.E.P.E) hemos venido realizando diferentes acciones. No sólo puertas adentro. Además de aquellas iniciativas que intentaron resolver o colaborar en la resolución de inconvenientes propios de la dinámica cotidiana, realizamos otras relacionadas a nuestra formación como profesionales de la Educación Inicial.

Vehiculizamos un intercambio de juegos, tarjetas y dibujos entre niños y niñas de escuelas de Villa Elisa (Entre Ríos) y niños y niñas hospitalizados en los Hospitales Garrahan, Gutiérrez y el ex Casa Cuna, junto a la docente Elena Santa Cruz; participamos de los festejos del día del Niño en San Telmo (2007 y 2008); coorganizamos mesas redondas conmemorativas (24 de marzo, 16 de septiembre, día del maestro jardinero 2007-2008) en el profesorado; visitamos la sala de espera de la ex Casa Cuna con una propuesta en el marco del taller de Títeres y niños y niñas en riesgo (2007).

En el mes de octubre de 2008, gracias al importantísimo acompañamiento del Rectorado de la institución, organizamos el panel "Perspectivas Pedagógicas de la Educación Infantil"<sup>37</sup>.

Llevamos a cabo esta propuesta ya que consideramos muy importante para nuestra formación conocer diversas modalidades y / o metodologías educativas para niños y niñas pequeños de los posibles modos de pensar la educación que hoy existen en la Ciudad.

Si bien dentro de la institución existen varias concepciones respecto al tema, consideramos enriquecedor la posibilidad de conocer múltiples horizontes en los cuales se reflejan caminos recorridos desde hace años.

---

<sup>37</sup> En este número de la Revista e-Eccleston hay tres artículos que hacen referencia a ponencias desarrolladas en dicha Jornada. Estos son: "El Jardín del IVA. Arte, educación y espacio público para los niños pequeños", de Cluadía Loyola; "Espacios educadores en barrios del Sur", de Haydée Elorga de Pichot; y "Desde el Nivel Inicial hacia una nueva forma de encarar la vida", de Marisa Docampo y Mariana Paz.

Se desarrollaron dos paneles. A continuación se detallan las temáticas abordadas por los panelistas en cada uno de los turnos:

<b>PANEL: "Perspectivas pedagógicas en la Educación Infantil"</b>	
Propuesta organizada por los integrantes de AEPE (Agrupación de estudiantes del Profesorado Eccleston)	
<b>Miércoles 22 de octubre de 2008</b>	
<b>Turno Mañana: 10 a 12hs.</b>	<b>Turno Tarde: 13 a 15hs.</b>
<i>Nombre del Panel:</i> La Psicomotricidad. Su presencia en la Educación Inicial. <i>Panelista:</i> Alicia Esparza	<i>Nombre del Panel:</i> Aprender para enseñar y enseñar para aprender. Aportes de la Pedagogía Logosófica <i>Panelistas:</i> Marisa Docampo y Mabel Landa
<i>Nombre del Panel:</i> El Jardín de Infantes del IVA, Instituto Vocacional de Arte <i>Panelista:</i> Claudia Loyola	<i>Nombre del Panel:</i> Pedagogía Waldorf <i>Panelista:</i> Margarita Krotsch
<i>Nombre del Panel:</i> Educación por el Arte <i>Panelista:</i> Marta Calvo	<i>Nombre del Panel:</i> Educación Natural Personalizada <i>Panelista:</i> Jorge Ullúa
<i>Nombre del Panel:</i> La educación Infantil en Reggio Emilia <i>Panelista:</i> María Victoria Alfieri	<i>Nombre del Panel:</i> Espacios Educadores en Barrios del Sur (DE 5°. GCBA) <i>Panelista:</i> Haydee Elorga de Pichot

Durante ese día se suspendieron las actividades de cursada para que el estudiantado pudiera participar de los paneles, al considerarse que es otro modo de cursar y aprender.

Algunos de los panelistas escribieron artículos para el presente número de la Revista e-Eccleston, exponiendo las ideas centrales de las perspectivas pedagógicas que fundamentan las acciones de las instituciones que dirigen.

Tanto esta iniciativa organizada por el A.E.P.E., como tantas otras desarrolladas a lo largo de estos últimos años, pudieron llevarse a cabo en gran medida por el apoyo incondicional y la apertura por

parte de la institución. Tanto las autoridades, como profesores, miembros del Consejo Directivo, personal administrativo y todas las personas que defienden y promueven nuestra participación.

En estos momentos, en los que compañeros y compañeras de muchos profesorados de la Ciudad de Buenos Aires continúan su lucha por la representatividad y la participación en los gobiernos institucionales, nosotros tenemos el honor de poder hacerlo desde hace un tiempo.

Y esto no es una formalidad. Es una práctica cotidiana, y esta jornada fue un ejemplo de ello.

Sin entrar en detalles sobre la participación de los estudiantes, ya que necesitaríamos un artículo aparte, volvamos a lo que este artículo nos convoca: una maravillosa experiencia de haber disfrutado de personas que compartieron sus teorías y prácticas, con la riqueza de la diversidad.

Eternamente agradecidos estaremos siempre a los panelistas, a las personas de la institución que se hacen eco de nuestras ideas y a los compañeros y compañeras que con ganas se suman a ellas.

Deseamos profundamente que entre todos sepamos valorar y cuidar los espacios como este que nos permiten seguir constituyéndonos como profesionales de la Educación Inicial y como seres humanos sensibles al mundo que nos rodea.



## ***Pernocte: Un aporte desde los contenidos de la Educación Física***

*Por María Fernanda Barnes*

### **A manera de inicio**

Uno de los agentes<sup>38</sup> de la Educación Física es la Vida en la Naturaleza, dentro del que encontramos actividades como las excursiones<sup>39</sup> y/o los pernoctes<sup>40</sup> que pueden ser coordinados o co-coordinados por docentes del Nivel Inicial; sin embargo, rara vez durante su formación profesional, ellos tienen la oportunidad de pasar por experiencias de este tipo.

Llegar a la instancia de organización de este tipo de actividades con conocimientos previos permite que el docente pueda desarrollar su tarea de una mejor manera, conformando con los especialistas del área equipos interdisciplinarios en los que todos pueden aportar a una mejor concreción de la tarea.

La experiencia del Pernocte, organizada en el Instituto Superior del Profesorado "Sara C. de Eccleston", de la ciudad de Buenos Aires, entre el 27 y el 28 de noviembre del 2008 tuvo la intención de introducir a los estudiantes en este tipo de propuesta y de transformar una experiencia personal en un insumo profesional.

### **La previa**

La actividad comenzó con la publicidad de la misma. Cómo se invita a participar en una experiencia instala un clima que facilita o dificulta la predisposición con respecto a lo que se va a emprender.

En este caso la propuesta era optativa para quienes habían cursado la materia Educación Física. Para acreditar el paso por la experiencia la condición era asistir a una reunión previa, a la actividad y a una reunión posterior al pernocte.

---

<sup>38</sup> La Educación Física denomina como agentes a áreas de propuestas de actividad que permiten promover la competencia motriz.

<sup>39</sup> Juan Manuel Lourenço define en "CUADERNO DE CAMPO N° 24 (<http://www.istlyrecreacion.edu.ar/istlyr.htm>) como excursión "a todo aquel desplazamiento hasta algún lugar, en vehículo, que pueda hacer un grupo para realizar actividades, hasta un máximo de 12 horas" y como pernocte a "aquellas experiencias que pueda hacer con un Grupo, hasta con 24 horas de duración, incluyendo indefectiblemente la noche, pero sin llegar a ser un campamento." Distingue entre pernoctes internos y externos. Los primeros tienen lugar cuando se duerme fuera de la propia casa, bajo techo, en un sitio conocido, por ejemplo: la escuela. Los segundos tienen que ver con la condición desconocida que el lugar tiene para los miembros del grupo.

<sup>40</sup> Distingue entre pernoctes internos y externos. Los primeros tienen lugar cuando se duerme fuera de la propia casa, bajo techo, en un sitio conocido, por ejemplo: Mi Escuela. Los segundos tienen que ver con la condición desconocida que el lugar tiene para los miembros del grupo.

La inscripción se realizó por mail, en subgrupos de 4 personas que compartirían la carpa y que se encargarían de conseguirla.

La reunión previa tenía como objeto facilitar el encuentro entre quienes fueran a participar de la actividad, la revisión en conjunto de los materiales que cada estudiante debía traer a la experiencia y el trabajo sobre algunas cuestiones técnicas mínimas. Era el intento de empezar a tejer un código común entre un especialista en el área y los participantes.

### **El pernocte**

La coordinación de la propuesta estuvo a cargo de una Docente de Educación Física y Psicóloga Social y de una Maestra de Nivel Inicial, Técnica Nacional en Tiempo Libre y Recreación y Scout.

Se pensó en la realización de la actividad en un momento del año en el que en general el clima es benigno para que éste no fuera un factor de tensión más. Y por otro lado, en una propuesta acotada en un espacio conocido que facilitara la resolución de situaciones. La experiencia tuvo lugar entre las 17.30 del 27 de noviembre y las 7.45 del 28. Se acampó en el parque del profesorado y se hicieron actividades en el predio del mismo y en el Parque 3 de febrero.

Las coordinadoras aguardaban la llegada de las estudiantes en la explanada de ingreso al profesorado y a medida que las mismas iban arribando se les entregaba un sobre con su nombre y algo dentro que les pedían que no miraran hasta que se los solicitasen. En una hora estuvo el grupo reunido.

Trasladaron sus objetos personales hasta un espacio habilitado a tal fin<sup>41</sup> y recién entonces pudieron abrir el sobre. Dentro de él encontraron una carta de poker<sup>42</sup>. La docente les pidió que se agruparan con quienes tuvieran cartas del mismo palo, que le pusieran un nombre al grupo y que buscaran alguna manera de contarles a los demás cómo se llamaban.

---

<sup>41</sup> La autogestión y dentro de ésta el cuidado de los objetos propios, es uno de los ejes de trabajo que se abordan en este tipo de actividades. Las condiciones del encuadre deben facilitar la tarea de regresar a casa con lo mismo que se llevó a la experiencia.

<sup>42</sup> Elegimos la carta ya que este objeto permite que se trabaje con diferentes agrupaciones: por "palo", por número, los pares, los impares, los números próximos... Uno de los objetivos de las actividades en la Naturaleza es la sociabilización la cual se ve favorecida si los agrupamientos que se proponen durante la experiencia van cambiando y hacen que los participantes puedan tener cruces a partir de la tarea con diversos compañeros.

La intención en todo momento era desarrollar una propuesta lúdica, con espacio para la creatividad, la expresión y el disfrute. Que la experiencia tuviera un tinte acorde con lo que se enseña en la formación.

Cada grupo se puso a trabajar y al cabo de un rato tuvieron todo listo. Cada uno mostró, cantó o contó su nombre. Fue un buen momento para retratarse con los demás. A medida que iban representando su nombre, cada equipo recibía un acertijo en el que había un mensaje a descifrar durante el paseo por el parque intentando que el resto no advirtiera qué era lo que estaban haciendo, de esta manera un “Siete maravillas”<sup>43</sup> se superpuso con la caminata de casi 2 horas.

En medio del recorrido hubo un “alto” para reunirse con un participante que tuviera una carta con un número cercano al de la propia y *regalarse* mutuamente un árbol<sup>44</sup>. Durante toda la actividad se intentó que compartieran actividades con diferentes personas como estrategia para aumentar los niveles de pertenencia grupal.

El cruce de 22 estudiantes cargando ramas (algunas con leños bastante voluminosos) por la avenida Figueroa Alcorta fue un espectáculo extraño para la mayoría de los automovilistas. Cuartetos o tríos trabajaban para garantizar la carga. La cooperación está íntimamente implicada en la estructura misma de este tipo de propuestas. La acción deja en claro que es necesario el otro y que a partir de la asociación se logra afrontar situaciones serían imposibles de abordar exitosamente en forma aislada.



<sup>43</sup> Un juego de búsqueda en el que las consignas, en este caso pedían recolectar hojas de diversas formas, piedras de diferentes tamaños y colores, leños de diferentes grosores, etc. Sensibilización, exploración, cuidado y valoración de la naturaleza son actitudes y aptitudes que intenta desarrollar el abordaje de este agente.

<sup>44</sup> Jugamos un “Lazarillo” (un juego de sensorialidad): en parejas, uno con los ojos abiertos guía a quien tiene los ojos cerrados hasta un árbol. Quien está “a oscuras” debe intentar hacerse una idea de cómo es tocándolo, oliéndolo y prestar mucha atención en el recorrido de ida y de regreso hasta el punto de inicio porque luego, con los ojos abiertos, intentará descubrir cuál es el árbol que su compañera/o le regaló.

Al llegar se aprovechó la última luz del día para armar las seis carpas y hubo un rato para tomarse un respiro. Los mates empezaron a dar vueltas mientras algunas iban y venían trasladando las bolsas de dormir hasta las carpas.



Ni bien empezó a escasear la luz, en la parrilla comenzaron los fuegos que permitirían cocinar la cena. Seis fogones armados por quienes tenían el mismo número en sus cartas dieron inicio al espacio de cocina rústica: salchichas a la parrilla, sopa, papas a la braza y manzanas acarameladas iban a ser el sustento. La mayoría de los grupos no tuvieron problemas en encender el fuego pero mantenerlo y no asfixiarse con el humo fueron los desafíos. Al cabo de una hora la mayoría estaba comiendo.

Luego de lavar los cacharros comenzaron los juegos nocturnos: la "Sardina enlatada"<sup>45</sup> y "Luces y sonidos"<sup>46</sup>.

Muchos pudieron apreciar el valor de haber pasado por esta experiencia como participantes de la actividad antes de hacerlo como coordinadores al descubrir la dificultad para maniobrar cuando el viento maneja el humo del fuego y se intenta cocinar en medio de ese contratiempo, o al querer hacerle frente al temor que aparece cuando un sitio conocido está absolutamente a oscuras... Sensaciones y sentimientos que hay que transitar para poder acompañar a los niños cuando son ellos los protagonistas de esas vivencias.

Alrededor de la una de la mañana llegó el momento de descansar...

---

<sup>45</sup> Es un tipo de escondida. Uno se esconde, quienes buscan; a medida que van descubriendo dónde está escondido aquel, intentan refugiarse con él de manera tal que el resto no advierta que ya no están buscando.

<sup>46</sup> Varios se esconden y deben ayudar a que el resto los encuentre mostrando dónde están a partir de hacer sonidos o luces en forma intermitente.

La tormenta impidió que también se cocinara para el desayuno, por lo que las medialunas, obsequio de un colega, fueron bien aprovechadas. Y lo más rápido que se pudo se desarmaron las carpas, intentando que no se mojaran más de lo que ya estaban con la lluvia que volvía a empezar.

“Ahí viene Mamá Pata”<sup>47</sup> sirvió como despedida de la propuesta, con la promesa de un encuentro el lunes siguiente para revisar teóricamente la actividad que se terminaba de vivenciar...

### **La reunión posterior**

Para la mayoría fue la primera actividad formativa que se realizaba fuera de la cursada habitual. Aparecieron varias circunstancias: desde estudiantes que venían ataviadas como si fueran a salir de viaje... *a las Bahamas* (con gran valija incluida) hasta quienes mostraban simpáticamente los dedos de sus pies calzando ojotas (calzado muy incómodo teniendo en cuenta que una de las actividades a desarrollar era una caminata) Esto, entre otras cosas, nos permitió hablar de la pertinencia de algunas situaciones en este tipo de propuesta.

El tránsito de la serialidad a la grupalidad que facilita una actividad como la compartida también fue motivo de charla y reflexión.

Con la experiencia realizada fue más sencillo repensar cuáles habían sido los diferentes momentos de la tarea, avanzar sobre una tipificación de actividades, intentar puntos de encuentro entre la edad de los niños con los que van a trabajar y la propuesta que terminaban de vivenciar y tenían más sentido las recomendaciones bibliográficas.

Fue la primera experiencia formativa en esta área pero seguramente no la última.

Es nuestra intención proponer un “Nivel 2” que haga más complejo el trabajo ubicando a los estudiantes en las tareas de planificar, implementar y evaluar la actividad dejando para el docente especialista la tarea de asesor. Pero esa, es otra historia...

### **Bibliografía recomendada:**

Manela, D. (1999): “Vamos de campamento” en Salidas, paseos y excursiones. Colección “0 a 5 años, la educación en los primeros años”. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas N° 18.

---

<sup>47</sup> Una danza circular.

González de Álvarez, M. L. (1999): "La maestra jardinera y la educación física" Colección "0 a 5 años, la educación en los primeros años". Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas N° 13.

Consultar por actividades: <http://www.juanmanuell.com/>

**María Fernanda Barnes** Profesora Nacional de Educación Física, de Expresión Corporal y de Educación Primaria; Psicóloga Social, finalizando la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la UBA. Se desempeña como docente en el ISPEI "Sara C. de Eccleston" y en el Instituto de Tiempo Libre y Recreación dependiente del Gobierno de la Ciudad de Bs. As.

Su e-mail es: [ferbarnes@yahoo.com](mailto:ferbarnes@yahoo.com)

## ***Exploramos, conocemos y jugamos con agua, arena y piedras: una experiencia de conocimiento físico en sala de dos años<sup>48</sup>***

***Por Marisela Valenzuela, Yanina Amoedo y Carla Sanfeliche<sup>49</sup>***

*“Conocer el ambiente para los alumnos del Nivel Inicial es indagar cómo son los objetos de su entorno, las propiedades de los materiales, explorar y reconocer los cambios que puede provocar a partir de su accionar sobre ellos.”<sup>50</sup>*

Si bien el conocimiento del entorno como un saber a enseñar es contemplado dentro del eje “Las experiencias para comenzar a indagar el ambiente”<sup>51</sup>, pocas son las referencias de trabajos pedagógicos que lleven adelante propuestas que involucren objetivos que vinculen al juego, la exploración y a la experimentación con las posibilidades de movimiento y traspaso de tres elementos naturales: agua, arena y piedras. Esta experiencia contó, a su vez, con el desafío de tener como destinatario a un grupo de niños de dos años.

En el presente artículo compartiremos nuestra experiencia: “Exploramos, conocemos y jugamos con agua, arena y piedras.”

### **La Propuesta:**

Para el desarrollo de la misma se pensó en el trabajo del conocimiento físico a través de la utilización de estos tres elementos; y un equipo de “materiales base” ya que nos focalizaríamos en la exploración de las características de los objetos y materiales en función de la acción que el sujeto ejerce sobre ellos; y la exploración de las acciones para producir un efecto deseado: movimiento y traspaso.

---

<sup>48</sup> Agradecemos al C.e.D.I "Saavedra" y a todo su equipo el permitir trabajar en conjunto compartiendo la cotidianeidad de su tarea. Jefa: Sra. Elena Luna, Coordinadora: Sra. Susana André, Equipo Profesional: Lic. Emilia Balado (Trabajadora Social), Lic. Mónica Quaranta (Psicóloga), Lic. Claudia Quiroz (Psicopedagoga) y Docentes: Maricel Eslava, Belén Ghiotto y Delicia Leyes.

<sup>49</sup> Este relato de experiencia surge del trabajo elaborado por Amoedo Yanina, Di Noia Ornella, García Jimena, Rodríguez Prado Gimena, Sanfeliche Carla y Valenzuela Marisela en el marco de la cursada del Taller 5: “Diseño, puesta en marcha y evaluación de Proyectos” del ISPEI “S. C. de Eccleston desarrollado durante el 2° cuatrimestre del 2008. Profesora del Taller: Rosa Violante. Profesora Asesora: Claudia Díaz y AYTP : Natalia Cabrera. El trabajo completo y el DVD se pueden consultar en la Biblioteca “Margarita Ravioli”

<sup>50</sup> D.C.E.I, 1989, citado en Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General, 1999: 157.

<sup>51</sup> Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaria de Educación (1991). Diseño Curricular para la educación inicial. Niños de 2 y 3 años.

Por ello, nuestra propuesta necesitó de dos pilares igualmente importantes: el diseño minucioso y deliberado de los materiales a utilizar, y la óptima secuenciación de las actividades.

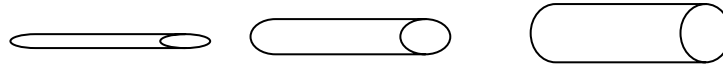
*El diseño de materiales* se realizó buscando que los mismos les proporcionen a los niños múltiples posibilidades de acción. En consecuencia, el equipo de "materiales base" que diseñado contó con los siguientes componentes clasificados según distintas variables:

**Caños transportadores:**

Longitud: corto / largo



Diámetro: pequeño / mediano / grande.

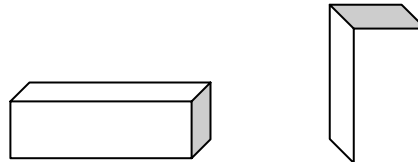


Nivel de transparencia: opaco / translucido



**Caja sostén:**

Permite dos alturas: baja / alta.



Los materiales fueron confeccionados con material de descarte como botellas, envases plásticos, bidones, etc. En el armado de los mismos se tuvo especial cuidado en la seguridad, higiene y resistencia de los mismos dando como resultado el siguiente material:





En cuanto a *la secuencia de actividades*, la lógica para el armado de la propuesta fue darles la oportunidad a los niños de conocer el “equipo base” de materiales en la primera actividad. Para ello se les ofrecieron materiales ya conocidos por ellos: pelotas de diversos tamaños.

Una vez realizada esta actividad, comenzamos a plantearles situaciones problemáticas con cada elemento (arena, piedras y agua) en forma individual para finalizar realizando una actividad con todos los elementos en la cual la situación problemática permita hacer comparaciones.

Finalmente la propuesta quedó conformada las siguientes actividades:

	1	2	3	4	5
	<i>Presentación del material y Situación problemática con pelotas</i>	<i>Situación problemática con arena</i>	<i>Situación problemática con piedras</i>	<i>Situación problemática con agua</i>	<i>Sectores con cada elemento sin situación problemática</i>
Contenidos	Explorar las características de los objetos y materiales en función de la acción que el sujeto ejerce sobre ellos. Explorar acciones para producir un efecto deseado: movimiento y traspaso de pelotas, arena, piedras y agua.				
Objetivos	Que el niño/a se inicie en el juego, la exploración y la experimentación de las posibilidades de movimiento del agua, la arena y las piedras.				
Consigna inicial	Presentación de escenarios: conjunto base y pelotas	¿Cómo podemos hacer para llevar esta arena hasta el contenedor?	¿Cómo podemos hacer para llevar estas piedras hasta el contenedor?	¿Cómo podemos hacer para llevar este agua hasta el contenedor?	¿Cómo podemos hacer para llevar el agua, la arena y las piedras hasta el contenedor?

### **El escenario.**

El espacio institucional en el cual armamos el escenario para explorar fue el parque del Jardín. Este fue elegido teniendo en cuenta los aportes de Hilda Weissmann (1999). La autora explica que las propuestas para el conocimiento físico suponen una flexibilidad en el uso del espacio. Argumenta que la organización del mismo debe tener en cuenta la autonomía y la interacción entre los niños y que para esto la docente tendrá que permitir una circulación fluida, fácil y de libre elección. Tal aporte se encuentra plasmado en nuestra propuesta ya que los niños pudieron circular por dicho espacio y ellos mismos elegían hacia qué “conjunto base” de materiales dirigirse como así también trasladarse hacia otros sectores. La autora expresa también que se debe organizar un espacio con flexibilidad, que sea renovable y transformable y que los materiales deberán estar ubicados de manera accesible de modo que anime a los niños a un uso libre y creativo. Estas condiciones

también fueron tenidas en cuenta en nuestra propuesta ya que los materiales fueron previamente seleccionados para que puedan ser accesibles a los niños y ubicados con una distancia prudente entre ellos de manera que los niños se sientan atraídos por los mismos.



En cada una de las actividades, se aguardó a los niños con los escenarios previamente armados. Esta decisión se tomó basándose en una de las *estrategias de enseñanza* propuestas en el texto de Soto y Violante (2005): Andamiajes centrados en la construcción de escenarios/ambientes. Como las autoras explican, la creación de escenarios, entre otras cosas, fomenta la exploración por parte de los niños y debe ser creado pensando en lo que la

docente espera que los niños hagan con los materiales propuestos.

También consideramos que fue importante ofrecer los materiales para que los pequeños actuasen con ellos libremente, teniendo en cuenta los aportes de Coll Salvador (1993), Kamii (1983) y Sinclair (1982).

Coll Salvador (1993) argumenta que esto fomenta que los niños realicen actividades espontáneas de exploración, las cuales son comportamientos provocados por estímulos exteriores al organismo. Los objetos que provocan dichos estímulos darán lugar a una serie más o menos larga de manipulaciones observables que estarán organizadas en función de un fin preciso. Este fin, no aparece necesariamente desde el principio, sino que puede presentarse en el transcurso de las manipulaciones y estar sujeto a modificaciones varias y no responde a ninguna imposición externa directa. Uno de los resultados de este comportamiento es la obtención de información acerca de las propiedades de los objetos y materiales.

Otra autora que también considera relevante el hecho de darles los objetos y materiales para que ellos, por medio de su acción, puedan ver cómo reaccionan, es Kamii (1983). La autora explica que las primeras acciones que realizan los niños sobre los objetos las hacen sin la pretensión de producir ningún tipo de efecto. Agrega que esto nos permite, como docentes, ver qué podemos hacer con

esos objetos y de esa manera poder ofrecerles situaciones ricas que promuevan su interés y permitan al niño construir conocimientos sobre las propiedades físicas de objetos y materiales.

Sinclair y otros (1982) al igual que los autores anteriormente citados, coinciden en proponer la realización de actividades de este tipo ya que de esa manera se pueden observar cuáles son los problemas que los niños se plantean en el desarrollo de la misma acción y cómo actúan para resolverlos.

Por lo anteriormente planteado podríamos decir que, el armado del escenario es de suma importancia en las actividades de exploración del entorno ya que tanto de la elección de los materiales como de la organización de los espacios disponibles, dependerá que se convierta en un obstáculo o un incentivo para la acción de los niños.

### **El trabajo en subgrupos**

Otra de las decisiones tomadas fue la de organizar las actividades dividiendo a los niños en pequeños grupos. Podemos decir que esta idea se encuentra justificada nuevamente desde los aportes de Kamii ya que esta autora explica que es de suma importancia otorgarle a cada niño su material y permitir así el juego en paralelo. Expresa que éste genera fácilmente situaciones de cooperación y de interacción entre los pequeños, y al mismo tiempo describe que en este tipo de actividades lo más importante es la exploración, por eso la cantidad de elementos que se les ofreció a los niños fue puntualmente calculada para que resulte suficiente.

Es decir que para que no haya déficit de elementos, previamente confeccionamos un conjunto base de materiales teniendo en cuenta la cantidad de niños que se encuentran en la sala, como así también, la cantidad de niños que distribuiremos por grupo.



### **El rol docente**

Por ultimo, abordaremos el rol que el docente desempeña durante el desarrollo de las actividades de conocimiento físico ya que es sumamente importante: Además de preparar previamente el armado

del escenario, debe, en el transcurso de la actividad, interactuar con los niños pero también saber cuando tomar distancia y dejar actuar.



En nuestra propuesta hubo momentos en donde realizábamos conjuntamente acciones, pero también les dimos la oportunidad a los niños de que exploraran los materiales en el momento en el que ellos lo deseaban.

Consideramos que se debe estimular al niño a la exploración, pero no estar constantemente sugiriéndole qué hacer, ya que de esta manera el docente no podrá conocer en ningún

momento lo que de verdad desea el niño. La maestra debe estar atenta y responder a los intereses de los mismos, brindándoles materiales, ayudándolos o simplemente jugando conjuntamente si es que ellos lo deseen.

### ***A modo de conclusión***

La cursada de este Taller resultó ser una real articulación entre teoría y práctica ya que nos enfrentamos al desafío de poner en dialogo a los aportes teóricos de diversos autores y al imprevisibilidad, la inmediatez y la complejidad propia de la acción educativa.

Finalizamos este artículo compartiendo una reflexión que nos generó este Taller: Hoy en día no resulta difícil toparse con prácticas educativas, dentro del Nivel Inicial, en donde la verbalización pareciera ser el puntapié de toda actividad, seguida de una clara y direccional consigna dirigida por la docente. Sin embargo este tipo de propuestas revelan como un docente observador y atento que ofrece escenarios para explorar, su palabra y su acción para interactuar y desafiar, ayuda a los niños a ampliar sus conocimientos. De esta experiencia extraemos entonces la reivindicación el acto sobre la palabra, del sostén sobre la consigna y de la posibilidad sobre la conducción.

### **Anexo:**

A continuación se desarrolla un ejemplo de proyecto anual en una sala de tres años, para seguir con la temática tratada en el diseño. Para su planificación y armado se tuvieron en cuenta los aportes de los autores trabajados y citados por el grupo de alumnas.

La propuesta está centrada en el conocimiento de las características del suelo. Ya no se trabajará sólo con una de ellas, sino que se abordarán las mezclas y el movimiento. Esta decisión está fundada en tres aspectos. En primera instancia al continuar con el trabajo realizado en una sala de dos, se puede incluir sin inconvenientes el abordaje de una nueva característica del suelo. En segundo lugar, al tratarse de una nueva edad, los niños se encuentran con mayores recursos de aprendizaje para abordar este nuevo aspecto. Por último, el conocimiento del suelo está planteado como un proyecto anual, por lo que los tiempos son considerables como para incluir el conocimiento de una nueva característica.

Observando esta breve explicación, se puede ver cómo para armar este diseño ejemplo, se tuvieron en cuenta aspectos didácticos como ser, el modelo de planificación a utilizar, o bien, los saberes previos del grupo, y aspectos característicos de la edad propia de los niños.

El hilo conductor que da sentido a este proyecto anual, es el “conocimiento del suelo”. A partir de allí, se desprenden todas las actividades presentadas en el cuadro. La idea es ir conociendo todos estos elementos desde el centro de la Tierra, hasta las capas superficiales. Este orden se debe a los horizontes del suelo. En esta línea, desde adentro hacia fuera, tenemos pues: la Roca Madre, luego el horizonte C, conformado por grava (piedras), continuando el horizonte B, conformado por arena y arcilla, y finalmente en la capa más superficial, el horizonte A, donde podemos encontrar el humus. Teniendo en cuenta que recién hacia fin de año podríamos realizar experiencias de sembrado en los diferentes suelos y que para el mes de octubre se podría desarrollar una unidad basada en el conocimiento de las plantas, el proyecto se organizó iniciando este conocimiento desde el horizonte C, hacia el horizonte A.

Las dinámicas grupales van variando de acuerdo con el objetivo de la propuesta. Tenemos actividades en pequeño grupo y actividades en parejas, dando la posibilidad de interactuar con los otros, en cada momento. Por otra parte, acompañando a la planificación de la dinámica, también está pensado el uso de diferentes espacios para mayor comodidad de los niños. Las actividades en pareja se desarrollarán en la sala y las actividades en pequeño grupo en el patio de la escuela.

**Inclusión del Proyecto “Conocemos, jugamos y exploramos los componentes del suelo” como parte de la Propuesta de trabajo Anual.**

**Por Natalia Cabrera<sup>52</sup>**

**[En azul se hace referencia a las propuestas del proyecto específico dentro de la propuesta Anual](#)**

---

<sup>52</sup> Natalia Cabrera es Ayudante ad-honorem de Taller de Diseño, puesta en marcha y evaluación de Proyectos del ISPEI Eccleston desde marzo del 2008. Es Profesora de Educación Inicial y actualmente trabaja en una escuela privada y esta a cargo de una sala de 3 años. Desde este lugar elabora esta propuesta que se adjunta al relato de la experiencia.



**Contenidos:**

- Conocimiento y exploración de los componentes del suelo (tierra, arena, arcilla y piedra) y el agua.
- Conocimiento y exploración de las características de estos elementos.

	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE
<b>PRIMERA SEMANA</b>	Período de adaptación. * Incorporación de mesa de arena como sector de juego.	* Exploración de los materiales del dispositivo base, en pequeños subgrupos, con cañerías transparentes de diferentes tamaños. * Juego con pelotas de plástico.	* Recolección y exploración de piedras del parque, en grupo total.		* Secuencia 9 de Julio	* Proyecto Escuchar Leyendas Argentinas en los lunes de cada semana. Interdisciplinar con música y Educación Física. * Incorporación de cañerías opacas a todas las exploraciones de elementos.			
<b>SEGUNDA SEMANA</b>	* Juegos abiertos con agua (rodillos, esponjas, niego)		* Juego con piedras en sala con palanganas y elementos de trasvasado, en parejas.		* Juego con arena en la sala con palanganas y elementos de trasvasado, en parejas.	* Secuencia 17 de Agosto		* Secuencia Día de la Raza	* Secuencia Día de la Tradición
<b>TERCERA SEMANA</b>			* Secuencia 25 de Mayo	* Secuencia Bandera Nacional	* Juego con arena con los dispositivos explorados, en pequeño subgrupo.	* Juego con arcilla en la sala con palanganas y elementos de trasvasado, en parejas.	* Juego con tierra en la sala con palanganas y elementos de trasvasado, en parejas.	* Sembrado de la misma semilla en los diferentes tipos de suelo explorados.	* Juego con agua en el parque con los dispositivos explorados, en pequeño subgrupo.
<b>CUARTA SEMANA</b>			* Juego con piedras con los dispositivos explorados, en pequeño subgrupo.	* Festejo Sagrado Corazón de Jesús	* Juego con piedras y arena y elementos de trasvasado	* Juego con arcilla con los dispositivos explorados, en pequeño subgrupo.	* Juego con tierra con los dispositivos explorados, en pequeño subgrupo.		* Mezclas de los elementos con agua en diferentes oportunidades.

Proyecto ejemplo de continuación en una sala de tres años del diseño de Taller 5 de las alumnas Amoedo Yanina, Di Noia Ornella, García Jimena, Rodríguez Prado Gimena, Sanfeliche Carla y Valenzuela Marisela. Segundo Cuatrimestre 2008. Realizado por Natalia Cabrera (AyTP).

Profesora a cargo: Rosa Violante. Profesora Asesora: Claudia Díaz

**Marisela Valenzuela** es Intérprete de Sordos, graduada en la Asociación de sordos de Ayuda Mutua y Profesora de Educación Inicial, graduada en el ISPEI "Sara C. de Eccleston". Se desempeña como asistente pedagógico en la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente está cursando el tercer año de la carrera de Psicopedagogía en el Instituto del Profesorado Sagrado Corazón.

Integró el equipo de trabajo del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe responsable del "CD N°9: Educación Intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos" de la Colección educ.ar.

Su e-mail es [seli\\_valenzuela@hotmail.com](mailto:seli_valenzuela@hotmail.com)

**Carla Sanfeliche** es estudiante del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston", se encuentra en su último tramo de formación como maestra de Nivel Inicial en el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes número seis (TCPD 6).

## *Enseñanza del Inglés en el Nivel Inicial: Dos experiencias de enseñanza*

*Por Silvia Sosa Crosa*

Tres años atrás, en el 2005, estando en Shanghai, tuve la oportunidad de participar de una experiencia educativa maravillosa; Yew Wah Internacional Education Foundation, me propuso enseñar Inglés en un jardín de infantes chino.

Imagínense, si pueden, la situación. Cuatro grupos de 23 niños cada uno. Niños que sólo hablaban chino, a los cuales yo debía enseñarles Inglés; ¡yo, que no hablaba chino!

Recuerdo el primer día como si fuera hoy. Entre al salón en el que daría la clase y comencé a acomodar los materiales que usaría (títeres, grabador, cd's, láminas coloridas). Las maestras y los niños comenzaron a ingresar ordenada y silenciosamente. Cada niño tenía en su mano un huevo duro que comía mientras me observaba atentamente.

La clase se inició con música, títeres y dramatizaciones. Con estos recursos fui saludando a cada niño, uno por uno. Al cabo de un rato los chicos se reían e imitaban las acciones y los gestos que los títeres y yo realizábamos. Luego vino el momento del cuento transmitido junto con imágenes atractivas que expresaban gráficamente lo que yo contaba con palabras en Inglés.

Así fue como, día tras día, mediante estos recursos, fui dando la clase. A través de los cuentos, los títeres y las canciones los chicos fueron incorporando palabras que luego ellos mismos pudieron expresar. Las acciones, los gestos, el lenguaje corporal fueron esenciales en el logro de la comunicación. La música, los títeres, los juegos, las dramatizaciones nos conectaron rápidamente. Siendo éstos, lenguajes artísticos universales que todos los niños manejan con espontaneidad.

Al cabo de un mes muchos cantaban las canciones, acompañadas por gestos y mímicas.

Alrededor de los dos meses del inicio de las clases, comenzaron a surgir las primeras verbalizaciones espontáneas, tales como saludos acompañados por gestos.

Hacia fines del 2006, recién llegada de regreso a la Argentina, recibí la propuesta de enseñar Inglés en el colegio Babar Bilingual School de la zona norte de Buenos Aires. La idea era dar clases en salas de 2, 3, 4 y 5 años de ambos turnos. La propuesta me pareció interesante, la acepté e

inmediatamente me puse a planificar junto con el equipo de educadores del Nivel Inicial de la escuela.

Basándonos en la exitosa experiencia realizada en China, decidimos que en el transcurso de la clase, que según la edad, tendría una duración de 20, 30, 40 o 50 minutos, yo sólo hablaría en Inglés.

Otro aspecto importante era la frecuencia, que sería diaria.

Se planificó junto con cada una de las maestras a cargo de las diferentes salas y las direcciones de Inicial y Primaria. Inglés acompañó los proyectos y unidades didácticas que se trabajaron en castellano.

El resultado fue positivo. Los niños llegaron a fin de año con un excelente nivel de comprensión y verbalización en Inglés, cada niño y grupo, según sus posibilidades.

### **Partes de una clase**

La clase de Inglés, tal como yo la organizo, comprende una serie de actividades que me gustaría compartir.

Existe una rutina básica que realizo en cada clase y que voy enriqueciendo con diferentes propuestas, de tal modo que cada una de ellas resulte única e irrepetible.

Todo encuentro se inicia con una canción de saludo, breve al principio del año, para que les resulte sencillo aprenderla. Con el transcurso de las semanas, estos saludos iniciales se llevan a cabo con canciones más largas y variadas.

Luego llega el momento de los títeres. El primer títere en ser presentado representa a un nene que, como ellos, va al Jardín pero que no sabe hablar castellano. Y que atraviesa por todas las situaciones típicas del proceso de adaptación al Jardín. Los chicos logran identificarse con él entablando un vínculo que se sostendrá a lo largo de todo el año.

En principio, soy la única que lo maneja, siempre a cara descubierta, luego se pasa a un segundo momento, en el cual los niños son los titiriteros de éste personaje que sólo puede hablar en Inglés. A éste títere se suman otros que juegan y dialogan con él. Esta posibilidad de ser ellos quienes dan



vida a los personajes se produce una vez que están en condiciones de expresarse en Inglés mediante palabras, frases u oraciones. Es sorprendente y emocionante ver como surge de ellos el pedido de ser quienes manejan a los títeres y muñecos, cantando, hablando, y dramatizando las acciones junto con ellos.

Produciéndose este pedido de manera espontánea, no exigida por el adulto, se puede apreciar la incorporación del nuevo idioma.

A continuación presento "el panel del tiempo", empleando láminas coloridas y una canción atractiva, llegando a la sala de 5 años a trabajar vocabulario referido a los días de la semana y a los meses del año.

Finalmente, realizamos una actividad vinculada a un proyecto o unidad didáctica; que puede consistir en una experiencia directa, en una actividad plástica, en expresión corporal, en una actividad de ciencia, en una actividad literaria, etc.

Toda clase concluye con la despedida de los títeres y la nuestra.

### **Comentarios finales**

Es interesante aclarar que, en el rol de educadora, empleo el castellano no a modo de traducción, sino cuando interrumpo la actividad que estamos desarrollando para responder una necesidad grupal o individual específica, generalmente referida al aspecto socio – emocional.

Cuando un niño se expresa en castellano utilizando algún vocabulario en Inglés, sin corregirlo repito sus dichos pero sólo empleando palabras en Inglés.

En las clases de Inglés no se habla del error, los títeres, la maestra, repiten una y otra vez, las palabras, las frases, de un modo correcto y los niños corrigen los errores por si solos, sin avergonzarse ni sentirse en inferioridad de condiciones en caso de que se den cuenta que se han equivocado.

La idea es alentarlos a expresarse en éste segundo idioma, sin temor, disfrutando mucho de esta manera diferente de comunicarse, dado que su lengua materna es el castellano.

Para concluir quiero destacar la importancia del empleo del juego, la música, la literatura, la plástica, la expresión corporal, las dramatizaciones, como lenguajes facilitadores de la comunicación e incorporación del idioma.

Espero que estas experiencias que me han servido como estímulo para seguir investigando y aprendiendo acerca de la didáctica del Inglés sirvan a otros docentes como motivación para continuar o iniciarse en esta gratificante tarea.

**Silvia Sosa Crosa** es profesora de Educación Preescolar. Se ha desempeñado como docente de Nivel Inicial en Argentina: Capital Federal; Necochea, Provincia de Buenos Aires; Rosario, Provincia de Santa Fe; Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires; Don Torcuato, Provincia de Buenos Aires. En República Popular China: Guangzhou, Shanghai, (en Inglés). Obtuvo el certificado de la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera, en Shanghai Jiao Tong University, China. Es profesora universitaria de Nivel Inicial y cursa la Licenciatura de Educación Inicial en la Universidad del Salvador.

Su e-mail es: [silvitasc@hotmail.com](mailto:silvitasc@hotmail.com)

## *Pensando en algunos aportes del yoga para trabajar en la sala de 2 años*

*Por Verónica Liliana Demko y Paula Rudman*

*... "el mundo y yo nos encontramos y nos enamoramos..."*  
*(Anónimo)*

La disciplina de yoga es un sistema de movimientos y posturas cuya práctica brinda la posibilidad de poder conectarnos con nuestro mundo interno, favoreciendo así el camino a la concientización de posibilidades y limitaciones.

A partir de esas ideas, hemos pensado en una propuesta pedagógica que tuviera las características de reconocimiento del cuerpo y a la vez significara una apertura al conocimiento interno.

Para ello, en principio indagamos en distintas fuentes bibliográficas acerca de cómo abordar los ejercicios respiratorios y posturales, de manera lúdica y no rutinaria.

Luego diseñamos una rutina de momentos específicos acompañados de una crónica, que sobre ciertos tópicos de registro, nos permitía evaluar y modificar los tiempos y consignas.

Para una actividad de estas características, (según la información, las experiencias en Jardines se han desarrollado fuera del país) implicaba un desafío pedagógico.

Se incluyeron los aportes de observación y práctica de los profesores de Educación Física y Música, quienes con su mirada de especialistas en las disciplinas, ampliaron y mejoraron nuestro diseño pedagógico.

"Cuando un niño y su maestra se relacionan, ambos ponen en juego su cuerpo, sus emociones, su modo de actuar con otro en un determinado encuentro." (Apel, T., 1997)

Una vez armado el proyecto, nos repartimos la tarea de implementarlo: una maestra con mayor experiencia en la práctica de yoga llevaría a cabo la rutina; mientras que la otra llevaría a cabo el registro de la crónica.

La propuesta se implementó los días viernes, en el segundo cuatrimestre del año escolar.

Lo que inicialmente habíamos llamado “el momento tranquilo” luego se rebautizó como “el momento de jojo”, dado que los niños lo identificaban con el programa de dibujos animados que tenía ese nombre y que curiosamente mostraba ejercicios de relajación.

Para elegir el lugar de desarrollo de la actividad, luego de pensar en distintos espacios de la escuela, acordamos en llevarlo a cabo en un principio en la sala, despejándola de mesas y sillas, con cuatro colchonetas grandes que utilizaban las profesoras de educación física en el patio para facilitar la práctica de las rutinas, evitando así la dureza del piso.

Más adelante, cuando el clima lo permitiera, pensábamos implementarlo en el parque de nuestra escuela.

Para presentar la actividad, la maestra que llevaba a cabo la implementación se sacaba el guardapolvo de trabajo, definiendo de esta manera como un momento único y diferente del resto de las actividades de sala.

La serie de ejercicios fue seleccionada teniendo en cuenta las capacidades y habilidades de los niños y niñas de dos años repartiéndola en tres momentos:

Ejercicios de preparación corporal o calentamiento, un segundo momento de ejercicios posturales y respiratorios y un tercer momento de relajación.

La crónica de la actividad, se hacía teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Fecha, hora de comienzo, clima grupal, actividad previa (esto nos permitiría poder evaluar cual serían las propuestas más convenientes a realizar antes de proponer la actividad de yoga), clase situación (presentación, desarrollo, cierre) y tiempo total.

A partir de estos indicadores pudimos evaluar “en situación” y luego de transcurridos al menos cuatro viernes, acercarnos a una idea sobre cómo manejar los tiempos de desarrollo y relajación.

“El sentido de las posturas desempeña un papel fundamental en la construcción del conocimiento que tenemos de nuestro cuerpo”, (Apel, T., 1997).

Teniendo en cuenta esta afirmación, incluimos en los momentos de postura y respiración:

-“**el ejercicio de mariposa**”: sentados con las piernas flexionadas, enfrentados los pies, colocaban las manos cerca de los tobillos e inhalando llevaban el pecho hacia adelante y hacia arriba.

-“**el ejercicio de gato**”: se arrodillaban y colocaban los brazos extendidos en el suelo, de manera que el torso quedase paralelo al piso (como un gato), mientras tomaban aire, levantaban y arqueaban la columna, al exhalar, se curvaba la columna dejando caer la cabeza hacia adelante.

-“**el ejercicio del gato estirado**”: a partir del mismo ejercicio, pero con la diferencia de que al exhalar, se curvaba la columna dejando caer la cabeza hacia delante.

-“**el ejercicio de bicho bolita**”: se mantenía la posición de gato, pero en lugar de apoyar las manos en el piso, apoyaban los codos, llevando la cola hacia los talones de los pies, de esta manera se facilitaba el estiramiento de la columna y al hacerlo, la frente tocaba el piso quedando la cabeza entre ambos brazos, inhalando y volviendo a la posición inicial, lo que al exhalar, llevaban la cola hacia los talones.

**Ejercicios de relajación:** los chicos acostados y relajados boca arriba o abajo, descansaban unos minutos, acompañados de una caricia en la espalda y música instrumental (sugerimos música de Lito Vitale o el compilado “Canciones de cuna del mundo” de Sarie Cucien).

En ese momento corríamos las cortinas de la sala, lo que favorecía el clima de mayor serenidad, junto con la música.

La actividad finalizaba cuando, de a poco, se iban “despertando”, sentando y luego poniendo en palabras, lo experimentado durante la vivencia yogui.

El manejo del tiempo en este tipo de propuesta es una variable muy importante; el desarrollo de los ejercicios no es mayor a cinco minutos, el cierre tiene una duración de siete minutos.

Luego de un tiempo de implementación del “momento tranquilo”, invitamos a los chicos a sacarse inicialmente el calzado, no solo para su mayor comodidad, sino porque esta formalidad tenía que ver en la estrategia de meditación y concentración.

Al evaluar el trabajo realizado, pensamos que sería interesante considerar:

- La implementación de esta actividad, luego del período de inicio, considerando los valiosos resultados obtenidos.
- Convertirlo en un programa anual, lo que daría la posibilidad de generar mejores resultados de su desarrollo potencial, habilidades y destrezas.
- Organizarlo de tal manera que tuviese su continuación en la sala siguiente.

Para ello sería necesaria la formación y compromiso de las docentes participantes del proyecto, como así también la creencia sostenida de que – como afirma Apel (1997) - “El cuerpo es el lugar donde se inscriben los aprendizajes a lo largo de la vida de un sujeto” y somos nosotros, los educadores, los principales responsables de estimular que esto sea posible.

#### **Bibliografía:**

Apel, T. (1997): “De la cabeza a los pies. El cuerpo como eje integrador de contenidos”. Buenos Aires: Aique. Segunda edición.

Flak, M; Coulon de Jacques (1997): “Niños que triunfan. El yoga en la escuela”. Editorial Cuatro Vientos. Chile.

**Verónica Liliana Demko:** Es Profesora de Educación Inicial y licenciada en Psicología (U.B.A). Se desempeña como maestra de sección en el Jardín Infancia Mitre (IPSEI "Sara C Eccleston). Es autora de artículos en publicaciones con orientación pedagógica y de un ensayo socio-histórico sobre las efemérides en las escuelas, premiado con una mención. (Concurso Argentina: los lugares de la memoria, organizado por el Cepa, 2007).

Su e-mail es: [verlide@yahoo.com.ar](mailto:verlide@yahoo.com.ar)

**Paula Rudman** es Profesora de Educación Inicial, Estudiante del Profesorado de Educación Física "Instituto Romero Brest". Se desempeña como maestra de sección titular turno mañana y como maestra auxiliar titular turno tarde en el "Jardín de Infancia Mitre" ("I.E.S. Sara C. de Eccleston").

Su e-mail es: [paurudman@hotmail.com](mailto:paurudman@hotmail.com)

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

*Por Mónica Maldonado*

***El Jardín del IVA. Arte, educación y espacio público para los niños pequeños*** (Autora: Claudia Loyola)

Este artículo intenta describir y explicar la experiencia institucional del Jardín del Instituto Vocacional de Arte, la cual aparece como una construcción dinámica, con rasgos históricos que la ligan a su origen en el marco de dicha institución y que motivan permanentemente a la reflexión crítica desde sus propios actores institucionales.

***Bibliografía sugerida como ampliatoria:***

Burgos, N. y Peña, C. (1997): "El proyecto institucional: un puente entre la teoría y la práctica". Buenos Aires: Colihue.

Grinberg, S. y Rossi, M. (1999): "Proyecto educativo institucional: acuerdos para hacer escuela". Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

Fernández, L. (1998): "El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales". Buenos Aires: Paidós.

Farjat, L. (1998): "Gestión educativa institucional: de las intenciones a las concreciones". Buenos Aires: Lugar.

Cullen, C. (2008): *Críticas de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Pozner, P. (2000): "El directivo como gestor de los aprendizajes escolares". Buenos Aires: Aique.

Santos Guerra, M. A. (2006): "Enseñar o el oficio de aprender: organización escolar y desarrollo profesional". Rosario: Homo Sapiens.

***Palabras claves:*** INSTITUCIONES EDUCATIVAS – PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL – ORGANIZACIÓN ESCOLAR

***Espacios educadores en barrios del Sur*** (Autora: Haydee Pichot)

En este artículo se comenta el desarrollo de una propuesta denominada "Espacios Educadores en Barrios del Sur", llevada a cabo por los docentes, los equipos de conducción y las supervisoras de Educación Inicial del Distrito Escolar 5° del GCBA. La misma trata de integrar a ciertas especificidades propias de la zona sur, caracterizada por una fuerte identidad querida y valorada por sus vecinos, descendientes de la vieja inmigración, a la vez que por una fuerte impronta de nuevos

inmigrantes que ocupan hoy lugares marginales, conformándose una nueva identidad en los nuevos ciudadanos que se están educando. La idea es que las diferentes instituciones educativas que forman parte de este distrito puedan volcar esta impronta al interior de los proyectos institucionales.

***Bibliografía sugerida como ampliatoria:***

Ibidem

Iguals y diferentes: convivir en la diversidad desde la escuela infantil. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003.

Essomba, M. A. (1999): "Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural". Barcelona: Grao.

Burgos, N. (2007): "La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el jardín de infantes: pensamiento divergente, integración cultural y escuela creativa". Rosario: Homo Sapiens, 2007.

Tedesco, J. C. (2000): "Educar en la sociedad del conocimiento". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

***Palabras claves:*** PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL – INTEGRACIÓN ESCOLAR – INTEGRACIÓN SOCIAL – DIVERSIDAD CULTURAL – MULTICULTURALISMO – INTEGRACIÓN EDUCACIONAL – INMIGRACION – RELACION ESCUELA COMUNIDAD

***Desde el Nivel Inicial hacia una nueva forma de encarar la vida*** (Autoras: Marisa Docampo y Mariana Paz)

El artículo intenta socializar las características principales de la pedagogía logosófica al interior de una institución educativa, intentando reflejar el recorrido histórico atravesado por la misma, así como la perspectiva con la que puede abordarse en el Nivel Inicial.

***Bibliografía sugerida como ampliatoria:***

González Pecotche, C. B. (2004): "Bases para tu conducta: dedicado a la Juventud". Buenos Aires: Logosófica.

-----Logosofía: ciencia y método. Buenos Aires: Logosófica, 2007.

-----El espíritu. Buenos aires: Logosófica, 2007.

***Palabras Claves:*** LOGOSOFIA



***Los menores frente a la televisión ¿Y ahora quién podrá salvarlos? Del horario de protección al menor a la responsabilidad social del Estado en Argentina*** (Autores: María Graciela Rodríguez y Santiago Marino)

Este artículo es de carácter informativo, y pretende responder a algunos interrogantes acerca de las regulaciones sobre los contenidos emitidos por la televisión, y particularmente sobre el rol tutelar del estado expresado en el Horario de Protección al menor. A la vez, también se busca poner en relación los consumos mediáticos de los menores; los contenidos a los que están expuestos; y el papel del estado argentino en la implementación de políticas de radiodifusión. El objetivo general es darle a estas notas el carácter de insumo que nos permita, no sólo como docentes sino también como ciudadanos, participar de la discusión sobre qué medios de comunicación, y qué bienes culturales se quieren tener.

***Bibliografía sugerida como ampliatoria:***

- Pérez Gómez, Á. (1999): "La cultura escolar en la sociedad neoliberal". Madrid: Morata.
- Chardon, M. C. (2000): "Perspectivas e interrogantes en psicología educativa". Buenos Aires: Eudeba.
- Chomski, D y Levis, D. (2000): "La lengua en los medios de comunicación". Buenos Aires: Kapelusz.
- Martín Barbero, J. (2002): "La educación desde la comunicación". Buenos Aires: Norma.
- Internet en la escuela: de la información al conocimiento. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2003.
- Corea, C. y Leucowicz, I. (2005): "Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas". Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2006): "La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping". Buenos Aires: Paidós.

***Palabras claves:*** MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS – MEDIOS DE COMUNICACION – PUBLICIDAD – TELEVISIÓN – PUBLICIDAD – COMUNICACIÓN – MODELOS SOCIOCULTURALES -

***Los chicos, los padres, los límites*** (Autora: Paulina Delmonte)

En este texto se hace referencia a la problemática de la puesta de límites en los niños por parte de sus padres. La autora introduce durante el desarrollo del mismo, conceptos tales como amor objetal, investidura libidinal y puesta de límites.

***Bibliografía sugerida como ampliatoria:***

Gerstenhaber, C. (1997): "Los límites, un mensaje de cuidado". Buenos Aires: AZ.

Bembhy, N. y Shusterman, E. (1998): "Las ciencias sociales en el Nivel Inicial, su didáctica". Buenos Aires: Actilibro.

Hochstaetch, H. (2005): "Aprendiendo de los chicos en el Jardín de Infantes". Buenos Aires: Paidós.

Maqueira, L. (2007): "El desarrollo emocional del niño pequeño: observar, escuchar y comprender". Buenos Aires: Novedades educativas.

***Palabras claves:*** LIMITES – ADAPTACIÓN – SOCIALIZACION – DESARROLLO AFECTIVO

***El por qué de una orientación en lenguajes artísticos-expresivos*** (Autora: Laura Bianchi)

En este artículo se relata la experiencia que desde el año 2006 se vienen desarrollando en el IES "Sara C. de Eccleston" con respecto a la presentación de Orientaciones en grado con certificación institucional. En particular se hace referencia a la Orientación en lenguajes artístico-expresivos, la cual intenta ampliar el abordaje de contenidos que aparecen en el plan de estudios vigente. Hace hincapié en la dimensión estética, y en forma ampliada, en el arte y la educación.

***Bibliografía sugerida como ampliatoria:***

Borthwick, G. (1993): "Los espacios creativos en la educación: experiencias de la artista plástica". Buenos Aires: Bonum.

Nun de Negro, B. (1995): "La educación estética del niño pequeño: nivel inicial y primer ciclo de la educación general básica". Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

Hardgraves, D. (1991): "Infancia y educación artística". Madrid: Morata.

Chamorro, M. A. (1986): "La educación plástico artesanal en jardín maternal, preescolar y primeros grados". Buenos Aires: PAC.

Brand, E. y otros. (1998): "Educación artística: plástica". Buenos Aires: AZ.

Malajovich, A. (2000): "Recorridos didácticos en la Educación Inicial". Buenos Aires: Paidós.

Akoschky, J.; Brand, E. y Harf, R. (1998): "Artes y escuela: aspectos didácticos y curriculares de la Educación Artística". Buenos Aires: Paidós.

Artes plásticas: caminos para crear, apreciar y expresar. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003.

Sáinz, M. del C. y Argos, J. (1998): "Educación Infantil: contenidos, procesos y experiencias".  
Madrid: Narcea, 1998.

***Palabras claves:*** EDUCACIÓN PLÁSTICA – CREATIVIDAD – ACTITUD CREADORA –  
ARTE – ENSEÑANZA – EDUCACION PLASTICA – ENSEÑANZA

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

*Por Ana María Rolandi*

**Artículos:**

*"El Jardín del IVA. Arte, educación y espacio público para los niños pequeños"*

Página Web de Radio Utopías, que dedica en su sección de *Educación* un relato sobre la historia del I.V.A. (Instituto Vocacional de Arte)

<http://www.radioutopias.net/educacion.html>

Descripción de la propuesta del I.V.A. (Instituto Vocacional de Arte) realizada desde la página del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

[http://www.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/ens\\_artistica/labarden.php](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/ens_artistica/labarden.php)

*"Espacios educadores en barrios del Sur"*

Sitio Web que nos ofrece información (datos legislativos del barrio, características, historia, esquinas famosas y puntos de encuentro, Clubes, Bibliotecas, Museos, Escuelas, Iglesias y Templos, Personajes famosos, curiosidades, etc.) sobre los distintos barrios de la Ciudad de Buenos Aires.

<http://www.barriada.com.ar/barracas.htm>

*"Desde el Nivel Inicial hacia una nueva forma de encarar la vida"*

Sitio oficial de la Fundación Logosófica en Argentina.

<http://www.fundacionlogosofica.org/>

"La nueva cultura que propugna la Logosofía" (Artículo publicado por Mariana Paz en el Portal educativo "Educ.ar")

<http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/debates/la-nueva-cultura-que-propugna.php>

"Educación para la vida: La Pedagogía Logosófica" (Artículo publicado por Mariana Paz en el Portal educativo "Educ.ar")

<http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/otras-publicaciones/educacion-para-la-vida-la-peda.php>

Información sobre la Logosofía en el mundo

<http://www.logosofia.info/index.php?page=world&lang=es&PHPSESSID=3294bff6ad8e50614bd32934c3d6ef43>

*"Los menores frente a la televisión ¿Y ahora quién podrá salvarlos? Del horario de protección al menor a la responsabilidad social del Estado en Argentina"*

Artículo escrito por Patricia Edgar sobre Televisión infantil: Regulación, Producción, Financiación (Sitio Web "Red de La Iniciativa de Comunicación")

<http://www.comminit.com/es/node/266114>

Artículo sobre los niños y el consumo de televisión, publicado por el Sitio Web "Fund TV" (Fundación Televisión Educativa)

[http://www.fundtv.org/18\\_infanciaytv.html](http://www.fundtv.org/18_infanciaytv.html)

Artículo publicado en el diario "Página 12" en relación a las jornadas de debate sobre la temática: "¿Qué televisión de calidad para chicos y jóvenes?", organizadas por el Ministerio de Educación de la Nación, a través del programa de Escuela y Medios, de las que participaron especialistas de Francia, Estados Unidos, el Reino Unido y Argentina.

<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/8-11085-2008-08-28.html>

Proyecto de Ley sobre Radiodifusión, ley 22285: modificación del artículo 17 (prohibir la emisión de programas o avances de los mismos que sean prohibidos para menores en el horario de protección al menor).

<http://www1.hcdn.gov.ar/proyxml/expediente.asp?fundamentos=si&numexp=2985-D-2007>

Artículo publicado en el diario "La Capital", de Rosario, en relación al horario de protección al menor

[http://www.lacapital.com.ar/contenidos/2008/08/23/noticia\\_0009.html](http://www.lacapital.com.ar/contenidos/2008/08/23/noticia_0009.html)

Resultados de la encuesta sobre Televisión y Sociedad, de Junio de 2007, presentada en el Sitio Web "Contenidos. Medios y sociedad"

<http://www.contenidos.com/?es/novedades/276.htm>

"Bebes en Internet. Las generaciones digitales viven de/en la pantalla" (Artículo de Alejandro Piscitelli, en el Sitio Web "Filosofitis")

<http://www.filosofitis.com.ar/2005/08/28/bebes-en-internet-las-generaciones-digitales-viven-deen-la-pantalla/>

*"Los chicos, los padres, los límites"*

Revista "Virtualia" N° 1 (Revista digital de la Escuela de la orientación Lacaniana): Artículo escrito por Jacques-Alain Miller sobre una nueva modalidad del síntoma.

<http://www.eol.org.ar/virtualia/001/notas/unanuevamodalidad-02.html>

Diccionario de Psicología: la Función Materna

[http://www.temas-estudio.com/Diccionario\\_de\\_Psicologia\\_letra\\_F-Funcion-materna.asp](http://www.temas-estudio.com/Diccionario_de_Psicologia_letra_F-Funcion-materna.asp)

Diccionario de Psicología: Elección Objetal

[http://temas-estudio.com/Diccionario\\_de\\_Psicologia\\_letra\\_E\\_Eleccion\\_objetal\\_por\\_apoyo\\_o\\_anaclitica.asp](http://temas-estudio.com/Diccionario_de_Psicologia_letra_E_Eleccion_objetal_por_apoyo_o_anaclitica.asp)

Blog del diario Clarín: Madre, Padre, Tutor o Encargado: El lugar de los padres en la escuela de hoy: ¿Poner límites es ser autoritario?

[http://weblogs.clarin.com/educacion/archives/2007/05/poner\\_limites\\_es\\_ser\\_autoritario.html](http://weblogs.clarin.com/educacion/archives/2007/05/poner_limites_es_ser_autoritario.html)

Límites, caprichos y berrinches (Sitio Web "Planeta mamá")

[http://www.planetamama.com.ar/view\\_notas.php?id\\_notas=101](http://www.planetamama.com.ar/view_notas.php?id_notas=101)

Diccionario de Pediatría en Familia: Los Límites

<http://www.pediatradefamilia.com.ar/l.htm>

Artículo sobre Puesta de límites: "Los límites cuestan" (Sitio Web "Zona Pediátrica")

<http://www.zonapediatrica.com/psicologia/los-limites.html>

*"El por qué de una orientación en lenguajes artísticos-expresivos"*

Publicación de la Serie de Lineamientos Curriculares de Preescolar, del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, que hace referencia a la visión del niño desde sus dimensiones de desarrollo, específicamente desde la dimensión estética.

<http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/preescolar/desarrollo.asp?id=17>

Entrevista realizada a Alberto Ruiz de Samaniego, titulada "Tenemos que educar al espectador y activar su dimensión estética" (Publicada en la edición impresa del Diario El País de España, el 29/03/08).

[http://www.elpais.com/articulo/Galicia/Tenemos/educar/espectador/activar/dimension/estetica/elpepiautgal/20080329elpgal\\_23/Tes/](http://www.elpais.com/articulo/Galicia/Tenemos/educar/espectador/activar/dimension/estetica/elpepiautgal/20080329elpgal_23/Tes/)

Artículo publicado en el sitio Web de la Secretaría de Educación de Jalisco, México, titulado "El arte: factor determinante en el proceso educativo", escrito por Bertha Lorena Vera Verján.

<http://educar.jalisco.gob.mx/15/15vera.html>

Artículo publicado en el sitio Web Parc Científic de Barcelona, sobre Arte y Educación.

<http://www.pcb.ub.es/crea/proyectos/mar/mar/hm/educac.htm>

Blog chileno que aborda la temática del arte en la educación pública. Muestra producciones de los alumnos, hace referencia a algunas técnicas y tiene enlaces a museos y otras páginas relacionadas.

<http://www.arteenlaeducacionpublica.net/>

Artículo titulado "El arte en la educación, según Herbert Read", publicado por la Revista Aleph de Colombia.

[http://www.revistaaleph.com.co/article.php3?id\\_article=138](http://www.revistaaleph.com.co/article.php3?id_article=138)

***Convocatoria a la Revista N° 11: Primer cuatrimestre 2009.***

e- Eccleston invita formalmente a la presentación de Artículos y Relatos de Experiencias para la Revista electrónica N° 11, del Primer Cuatrimestre de 2009.

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 26 de Junio de 2009**.

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](mailto: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.