

Educación Infantil

T
e
m
a
s
d
e



T
e
m
a
s
d
e

Formación Docente para la Educación Infantil

Índice

Editorial

Claudia Pires, Gabriela Ortega y Ernesto Roclaw

Página 4

Artículos:

200 años de "infancia" y de "infancias"

Beatriz Goris

Página 8

Algunas ideas de una historia compartida

Jorge Ullua y Cecilia María Acin Maccagno

Página 20

Enseñanza de las ciencias: la experimentación en la Educación Inicial.

Tendencias en su implementación

Patricia C. Plante

Página 30

Enrique Pichón Rivière va al Jardín

Gabriela Nyika

Página 43

Relatos de Experiencias:

Las formas geométricas en el arte. Una aproximación en la sala de 4.

Marianella Bajer, Andrea Califano, Mirtha Rodríguez Frette, Micaela San Gil y Soledad

Santillan

Página 46

¿Cómo contamos la historia?... Cielitos Patrióticos e Historietas

Noelia Ayala, Ana Makotynski, Amorina Rey, Lucila Salem y Gladys Sánchez

Página 60

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

Mónica Maldonado

Página 68

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

Ana María Rolandi

Página 70

Convocatoria al próximo número

Página 73

Orientaciones a los autores

Página 74

Editorial

Por Claudia Pires, Gabriela Ortega y Ernesto Roclaw

Recientemente nuestro país ha transitado un aniversario: 200 años de historia desde aquel 25 de mayo de 1810. Como afirma en su artículo la profesora Beatriz Goris *“Nuestro país, ha festejado recientemente doscientos años de los sucesos de Mayo, momento histórico en el que un grupo de hombres en el Cabildo de Buenos Aires, decide romper con la monarquía española, de esta forma, aquel súbdito pasa a convertirse en ciudadano, y se comienza a transitar un camino que llevará a la construcción de la actual República Argentina”*

Y en este año especial, año de festejos, de recuerdos, de historia.... nosotros también quisimos abrir la puerta y celebrar.

Comenzamos preguntándonos, en función de todos los acontecimientos pasados y presentes, por nuestras historias colectivas e individuales. Historias que no siempre son para festejar, que no siempre nos enorgullecen... Historias que nos muestran cómo somos, dónde estamos, historias que a veces nos hacen reír, pero también llorar. Historias que nos enorgullecen pero que también nos llenan de dolor...

Historias que queremos recordar y otras que preferiríamos olvidar...

En este marco que ofrece el Bicentenario elegimos “festejar” por las producciones culturales que se llevaron a cabo en estos 200 años, y que expresan encuentros y desencuentros:

Festejamos la vida, el poder expresarnos, los modos de expresión, el poder aprender y enseñar, defender lo que queremos y lo que creemos. Defender la escuela pública y todas las expresiones que en ella hoy pueden tener lugar. Estar en una escuela pública que se proyecta hacia el futuro con cada uno de nuestros alumnos y alumnas que hoy se forman para poder a su vez enseñar y aprender en una escuela pública mañana.

Por ello en este año de particulares coyunturas históricas, sociales, económicas y políticas, entre otras, en nuestra casa tuvieron lugar diversas expresiones, momentos de encuentro de toda la comunidad Eccleston, encuentros que por serlo ya fueron festejo, por poder compartir lo que hacemos en las aulas con otros colegas y amigos. Así tuvieron lugar en nuestras aulas y

pasillos expresiones culturales de diversos tipos, modos de decir, de expresarnos, de pensar, de contar lo que nos pasa, lo que nos gusta, lo que no, lo que nos orgullece y nos avergüenza.

Todas estas expresiones tuvieron lugar a lo largo del año con música, canto, expresión corporal, bailes, danzas circulares, pintura, escultura, poesía, títeres. Expresiones y propuestas que vinieron de la mano de invitados que nos engalanaron con su presencia y de nuestros profesores y alumnos que nos enorgullecieron con su arte. Inauguramos la galería de los grandes maestros del Nivel Inicial con el Homenaje a Hebe San Martín de Duprat en el aniversario de los 80 años de su nacimiento (de la que encontrarán testimonios en la Revista N° 14), galería que continuará construyéndose en los próximos años.

Y en este marco, este número de la revista, da lugar también a diferentes expresiones vinculadas a lo que nos convoca cada día... la escuela, la educación, el acontecer diario en las salas, pero por sobre todo *la infancia*. Algunos de los artículos de este número realizan un recorrido histórico, otros en cambio abordan aspectos centrales de diferentes didácticas o experiencias vividas en el marco de algún taller de práctica, preguntas, aproximaciones a algunas respuestas pero todos reflejan de un modo u otro al pasado y al futuro de nuestra infancia y la educación en el nivel Inicial.

La profesora Beatriz Goris abre la pregunta sobre *las infancias* y plantea un recorrido histórico que comienza 200 años atrás, para ir dando cuenta de las diversas miradas y concepciones acerca de los niños y su lugar en cada momento y en distintos contextos sociales.

Continuando con un análisis histórico, Jorge Ullua y Cecilia María Acin Maccagno analizan las modificaciones que se han producido en el Nivel Inicial distinguiendo el recorrido propio del Jardín Maternal, desde la fundación –por Juana Manso- del primer Jardín de Infantes argentino hasta la actualidad, proponiendo una mirada crítica hacia el futuro.

En su texto sobre enseñanza de las ciencias, Patricia Plante analiza el recurso de la experimentación y enfatiza en la necesidad de no aplicar mecánicamente trabajos experimentales propuestos por los libros a modo de recetario, destacando la importancia de las intervenciones adecuadas por parte del docente.

Tomando los aportes de la Psicología Social, Gabriela Nyika sugiere tener en cuenta los conceptos teóricos elaborados por Pichón Riviere, para repensar las situaciones grupales, los roles, los vínculos, y de esta manera, favorecer la tarea cotidiana.

En el marco del espacio curricular “*Taller 5, Diseño, puesta en marcha y evaluación de Proyectos*” del ISPEI “S. C. de Eccleston, un grupo de alumnas relata la implementación de una propuesta en la que se combina el área de expresión plástica con la geometría. Así lo niños experimentan, producen y aprecian, a la vez que descubren y “juegan” con las figuras geométricas en el arte.

Otro grupo de alumnas, esta vez del profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 1 “Pte. Roque Sáenz Peña”, de la ciudad de Buenos Aires, comparten su proyecto: “Cielitos Patrióticos e Historietas” donde partiendo del género narrativo, se abordan aspectos de la historia argentina. Desde la literatura gauchesca hasta historietas como Mafalda, se hacen presentes durante el desarrollo.

Como es habitual, se incluyen las secciones con recomendaciones de libros, revistas y vídeos, y las sugerencias con sitios de Internet relacionados con las temáticas abordadas.

Para finalizar quisiéramos retomar las reflexiones de la profesora Goris haciendo nuestras sus palabras:

“...somos los encargados de dar el envión inicial, quizás, debemos detener nuestra marcha y pensar:

Cuando alguien refleje las infancias de Tricentenario,

¿Qué imágenes queremos que aparezcan?, ¿Qué aportamos desde donde nos toca?

¿Qué concepción tenemos de infancia? ¿Expresa nuestra acción lo que declaman nuestras palabras?

La infancia del año 2110 aún no nació,

Pero, sus bisabuelos sí, es tiempo de comenzar...”

En este bellissimo artículo la profesora Goris recorre las infancias que poblaron estos 200 años, infancias a quienes ha ido y va dirigida nuestra labor cotidiana, por ello sus reflexiones

finales que hacemos propias, surgen tan fuertemente frente a una formación docente en permanente cuestión, una formación docente que enfrenta un cambio de plan en tiempos de incertidumbre, preguntas que si no intentamos responder, no podremos enfrentar.

200 años de "infancia" y de "infancias"

Por Beatriz Goris

¿Qué es la infancia? Todos la hemos recorrido, sin embargo, parece un espacio misterioso cuando llegamos a la edad adulta; volvemos sobre los recuerdos que nos dejó ese momento de nuestra vida, pero, a pesar de todo, parece que olvidamos ese período en el que éramos vulnerables, frágiles, cuando nuestra mirada tenía que elevarse para encontrar la del adulto, que a nuestros ojos se veía enorme, poderoso. Aún así, no todos volvemos nuestro rostro hacia la infancia con anteojos del mismo color, mientras algunos vuelcan en los infantes sus emociones, sus fracasos, sus resentimientos, otros se dedican a curarla, a educarla, o a luchar por sus derechos. Hay tantas miradas hacia la infancia, como personas existen y cada mirada se encuentra teñida por una increíble cantidad de variables. Si bien el concepto de infancia es una construcción social y cada época tuvo su modelo particular, si bien los especialistas consideran a la infancia un concepto de la modernidad, estoy convencida que un niño o una niña siempre fueron eso, un "niño" y una "niña", los que ante situaciones de maltrato, violación, temor, alegría, deben haber sentido lo mismo, más allá del tiempo y del espacio. George Duby, en su libro "Año 1000, año 2000, la huella de nuestros miedos" explica que lo que nos separa de los protagonistas del año 1000 es tan solo el tiempo. Las conceptualizaciones pueden ser instrumentos válidos para el análisis, pero reitero la idea de que un "niño" y una "niña" fueron eso a través de los tiempos.

Desde Mayo al centenario...

Nuestro país, ha festejado recientemente doscientos años de los sucesos de Mayo, momento histórico en el que un grupo de hombres en el Cabildo de Buenos Aires, decide romper con la monarquía española, de esta forma, aquel súbdito pasa a convertirse en ciudadano, y se comienza a transitar un camino que llevará a la construcción de la actual República Argentina. 1816, con la Declaración de la Independencia en la ciudad de Tucumán, será el próximo hito importante, pero como la construcción de una nación es un proceso largo y complejo, este momento no será el único.

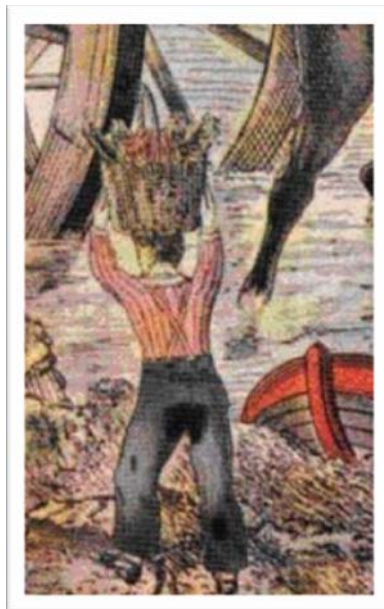
Los hombres de Mayo constituyeron las infancias del Virreinato del Río de la Plata, ¡Qué increíble!, ¿cómo habrán sido, Coornelio Saavedra, Mariano Moreno, Manuel Belgrano y todos ellos, de niños, cuando uno los ha visto durante años en esas inolvidables figuritas

escolares, siempre serios, importantes? ¿Quién puede imaginarlos niños, jugando, riendo, vulnerables, pequeños? Aventuro a responder que nadie.

Recorramos un poco las infancias de la época, en un tiempo sin cámara fotográfica, en el que hay que rastrear en los testimonios que nos dejaron aquellos que visitaron nuestro territorio, lo que sucedió una vez que el puerto de Buenos Aires se abrió y que el extranjero dejó plasmado en imágenes escritas e icónicas la realidad de la época.

Los invito a comenzar este recorrido, transitando las calles irregulares, de barro, para encontrarnos con los rostros de los habitantes de la pequeña ciudad. Así, poco a poco iremos descubriendo las infancias de la época...

Descendemos del barco en una época sin puerto, las embarcaciones permanecen ancladas aguas adentro, nos ubicamos en la barcaza y luego trasbordaremos a una carreta de desembarque, llegamos a la costa, allí aparece la infancia trabajadora, con un pesado canasto sobre la cabeza, balanceando su pequeño cuerpo entre las piedras de la costa...



Ya hemos descendido de la carreta, mientras nuestro equipaje va rumbo a la aduana, nos dirigimos a la Plaza central, la Plaza del Fuerte de la ciudad donde se encuentra el mercado; repentinamente el mal olor de la zanja que rodea el Fuerte y el bullicio de la venta, nos hace

detener ante nuestros ojos, una señora con el atuendo típico, realiza sus compras, la acompaña una pequeña niña de aproximadamente siete años, cargando en la mano y sobre la cabeza pesados canastos, es una niña esclava, ser esclavo es eso, es no ser persona, según la concepción de la época, pero eso no quita que la niña sea también una "niña" y el peso supere sus posibilidades.



En los claros y oscuros que presenta la vida, encontramos a niños jugando a montar un carnero,





...mientras otro pequeño perteneciente a la clase patricia compra dulces a la mujer afroamericana que los vende, por discreción evitaremos preguntar si vende para comprar su libertad o para beneficio de sus amos...

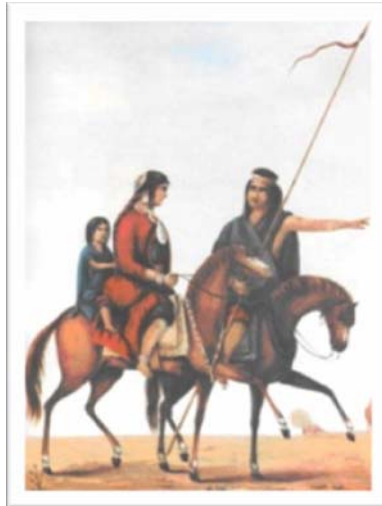
Continuamos nuestro recorrido y pasamos por una casa, su interior nos devuelve la imagen de un niño esclavo llevando mate a las señoras, en una infancia sin juegos....



Decidimos continuar nuestro camino, así, emprendemos el recorrido hacia las afueras de la ciudad, en los límites urbanos hacemos más lenta la marcha al pasar por una pulpería, tragos, música y un niño que comparte el espacio de los adultos, el facón en su pequeña cintura, nos hace preguntarnos, será quizás porque la carne se corta y se come con cuchillo, o quizás...



A medida que nos internamos en la pampa, el paisaje cambia y en nuestro camino nos cruzamos el niño indio y su familia...



... y con el niño gaucha y su familia.



En la planicie que caracteriza el ambiente de la pampa, un rancho hace que nos detengamos nuevamente, nos asomamos de manera silenciosa para no despertar al bebe que duerme en

una cuna que cuelga de techo del rancho, así estará a salvo de cualquier animal que pueda intentar lastimarlo... intercambiamos algunas palabras con sus habitantes y seguimos nuestro recorrido...



Ya de regreso nos detenemos a pensar acerca de estas lejanas infancias de las épocas de Mayo, ¡eso fue hace tanto tiempo! Nuestra mente las recorre nuevamente... niños que trabajaban; niños esclavos sin infancia, infancia de juegos con animales, infancias patricias, rurales, urbanas, indias, gauchas, pero todas “infancias”.

Del centenario al bicentenario...

Quizás algunos piensen “¡bueno, eso sucedía hace doscientos años!”, lo que es real, eso sucedió hace doscientos años.

Pero, invito al lector a asomarnos juntos a la realidad de centenario, las infancias de cien años atrás donde la tecnología de la imagen permite ya contar con registro fotográficos...

Iniciemos nuestro recorrido por la realidad de este nuevo siglo...

Podemos comprar el diario y saber acerca del centenario de la patria, afortunadamente, un “canillita” se cruza en nuestro camino, es pequeño delgado, es tan solo un niño que trabaja...



Recorramos ahora las calles empedradas de Buenos Aires, una ciudad que ha crecido y una inmigración masiva que la ha transformado: casas de inquilinato, conventillos pueblan la realidad, con su tradicional patio, en el que se desarrolla una vida en común, bullicio, juegos, niños, adultos, hacinamiento y pobreza... infancias sencillas de desarraigo, ausencia y trabajo.



Continuemos nuestro recorrido y cómo no visitar los parques y las plazas si queremos saber de infancias, de juegos y de alegría.

En el Parque Avellaneda un arenero, hamacas y juegos.



Mientras que al llegar a Parque Patricios se nos permite presenciar una clase de bordado, saber que toda niña debía manejar... continuemos nuestro recorrido.



La sociedad patricia no podía estar ausente, con su personal de servicio y una infancia de abundancia en un amplio patio, en el que el hacinamiento no forma parte de la realidad.



Si continuáramos nuestro viaje, otras infancias vendrían a nuestro encuentro. El norte nos haría participar de su realidad...



Y... si avanzáramos en el tiempo nos encontraríamos con otra infancia...



Llegamos al final de estos doscientos años, así, terminamos nuestro recorrido.

Los invito a detenernos y a pensar en las infancias de este particular siglo XX, sabiendo que tan solo hemos podido acercarnos a algunas de las que poblaron la época, el niño trabajador, el niño pobre, el niño rico, el inmigrante, el niños de los sectores medios y desde el horror, el niño desaparecido. Los cambios respecto del siglo anterior no son tantos, aunque, el siglo XXI, marcará la diferencia...

Transcurrieron doscientos años, doscientos años de "infancias", cada lector podrá concluir que cambió, qué permanece, qué rupturas y transformaciones signaron estos doscientos años.

Pero, hoy es 26 de mayo de 2010, iniciamos el camino hacia el Tricentenario, es el primer día de cien años y como pueblo, como nación, como educadores de "las infancias", cada uno desde el lugar que le toca, sabiendo que no seremos protagonistas del Tricentenario, sino que somos los encargados de dar el enviñon inicial, quizás, debamos detener nuestra marcha y pensar:

Cuando alguien refleje las infancias de Tricentenario,

¿Qué imágenes queremos que aparezcan?, ¿Qué aportamos desde donde nos toca?

¿Qué concepción tenemos de infancia?

¿Expresa nuestra acción lo que declaman nuestras palabras?

¿Incluimos en nuestro hacer a todas a las infancias a nuestro alcance?

Invito al lector a revisar y a "revisarnos" en estos doscientos años que recorrimos brevemente a la luz de la historia para que este siglo que comienza no se encuentre al finalizar con las mismas imágenes que observamos....,

La infancia del año 2110 aún no nació,
Pero, sus bisabuelos sí, es tiempo de comenzar...

Agradecimientos: Agradezco a los niños y niñas, que desde las profundidades del tiempo, con sus rostros sin nombre, compartieron conmigo este espacio de infancias, que intentó rescatarlos del olvido de tantos actores sociales que conforman nuestra sociedad. A todos ellos y ellas, ¡Gracias!

Referencias:

Georges Duby Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1995.

Las imágenes incluidas en el texto provienen de:

Siglo XIX:

- del Carril, B; Aguirre Saravia, A. (1982) Iconografía de Buenos Aires. La ciudad de Garay hasta 1852. Buenos Aires: Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- del Carril, B. (1964) Monumenta Iconographica. Paisajes, ciudades, tipos, usos y costumbres de La Argentina, 1536-1860. Buenos Aires: Emecé

Siglo XX

- Fundación Antorchas. Fotografías del Archivo Municipal de Paseos y de Otras Colecciones. Imágenes de Buenos Aires. 1915-1940
- <http://www.tallereslaplaza.com.ar/fotografia/fotosantiguas2.html>
- Niños Desaparecidos: Imagen obtenida de: <http://www.siemprehistoria.com.ar/wp-content/uploads/2010/02/abuelas-y-ni%C3%B1os-desaparecidos.jpg>

Beatriz N. Goris es Historiadora por la Facultad de Filosofía y Letras (U.B.A.). Se especializó en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en la primera infancia. Se desempeñó como docente en el ISPEI Sara C de Eccleston, en el IES Juan B Justo y en las ENS N° 3, 6 y 10. Fue capacitadora de la Escuela de Capacitación (Cepa), de la Red Federal de Educación y el Ministerio de Educación y en instituciones privadas. Fue docente en la Universidad de Buenos Aires y Profesora Titular de Las Ciencias Sociales y su Didáctica. (UCES).

e- Eccleston. Temas de Educación Infantil.
Año 6. Número 13. 1° Cuatrimestre de 2010.
ISPEI "Sara C. de Eccleston". DFD. Ministerio de Educación. GCBA.

Es autora de "Las Ciencias Sociales en la Educación Inicial. Unidades Didácticas y Proyectos" ed. Homo Sapiens, "Historia para los más chiquitos. El 25 de Mayo de 1810. Propuestas sobre reconstrucción de escenarios históricos y relatos con sombras para niños de 2, 3 y 5 años" Ediciones Puerto Creativo, "Historia y Actos Patrios" Ed. Trayectos. Además, participó en diferentes trabajos de la Colección 0 a 5 de la editorial Novedades Educativas y del sitio Infancia en Red.

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

Algunas ideas de una historia compartida

Por Jorge Ullua y Cecilia María Acin Maccagno

Introducción:

El año que transcurrimos es realmente especial para cada uno de nosotros, nuestra República cumple 200 años y debemos festejarlo.

Durante este período hemos transitado grandes cambios a nivel político, religioso, social.... Y también a nivel Educativo.

Este trabajo se propone analizar desde un marco histórico las modificaciones que se han producido en el Nivel inicial durante este período de tiempo.

Como primera instancia creemos necesario aclarar que, a pesar de pertenecer al mismo Nivel Educativo, el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes han recorrido cada uno su historia y es por eso que los analizaremos en forma separada, sin olvidarnos que ambos comparten el mismo gran objetivo: educar al niño para lograr el desarrollo de todas sus potencialidades, tanto en el plano físico, psíquico como emocional.

El Jardín Maternal: una historia para discutir y pensar

Para analizar este apartado tomaremos como referente a Ana Malajovich (1991) quien distingue 4 períodos en los cuales se vislumbra la evolución histórica del Jardín Maternal:

Primado de los aspectos médico-sanitarios: las salas cunas (vigente hasta la década del 50)

Como explica Malajovich (1991), con la incorporación de la mujer al mercado laboral nace la necesidad de encontrar lugares en donde dejar a los niños en los momentos de trabajo, a su vez, las altas tasas de mortalidad infantil preocupa a los profesionales de la salud. Debido a que el Estado no se encarga de responder a estas necesidades y como forma de resolver estas dos inquietudes, distintas instituciones benéficas crean las salas-cuna, asilos y casas de

beneficencia; que tienen como finalidad la atención de los niños en sus aspectos biológicos (alimentación, higiene y sueño) y médicos.

Los encargados de atender a los pequeños son, en su mayoría, médicos y enfermeras, aunque también lo hacen señoras de beneficencia.

Si abrimos el foco de nuestra reflexión, ¿qué sucedía antes de esta etapa? ¿Cómo las culturas originarias de nuestra tierra se ocupaban de los niños? Algunos destellos de claridad nos brinda la investigadora chilena María Victoria Peralta¹. La citada autora parte su descripción sobre la historia de la Educación Inicial, desde lo que ella denomina Etapa pre-colombina. Nos dice Peralta “Esta etapa (refiriéndose a la pre-colombina) -que existió en todos los actuales países de la región, y que los estudios etnográficos y antropológicos-culturales han ido recogiendo en parte- es válida de incorporar como un importante legado del saber propio de la región, ya que da cuenta de los sistemas educativos que los diversos pueblos originarios desarrollaron a través de distintas formas de etno-educación, para los nuevos miembros de sus comunidades. Dentro de dichas formas, se han podido conocer las de atención integral y educativas dirigidas a los párvulos, como se ha detectado entre otras en las culturas azteca, amazónica, inca, mapuche, y en los pueblos indígenas australes”. Se nos presenta como un reto poder historiar y aprender de nuestras culturas originarias en cuanto a la educación de los niños pequeños.

Malajovich continua su desarrollo histórico con el...

Primado de los aspectos sociales: las guarderías (hasta la década del 70)

En esta etapa se vislumbra una “política de prevención social” (Malajovich, 1991:6) ya que comienza a ser una preocupación del Estado crear centros comunitarios para prevenir el abandono y la delincuencia.

Por otro lado, el sector privado organiza “guarderías”, que son lugares destinados a niños de los sectores medios que están regulados por la Municipalidad; “surgen como consecuencia de una demanda social definida: guardar-cuidar a los bebés-niños mientras la madre trabaja (...)” (Harf y otros, 1996:47). A su vez, se crean algunas Salas Maternales en fábricas y empresas.

¹ Peralta María V. 2002. Una pedagogía de las oportunidades. Andrés Bello. Chile.

La autora Mirella Crema (1998) define a estos lugares como “aguantaderos” ya que este concepto refleja “(...) la situación de precariedad y abandono en que se sometía a los niños cuando no había supervisión (...) En algunos casos, era solamente un depósito de niños “esperando””

El personal a cargo de estas Instituciones no es especializado, ya que no tiene conocimientos pedagógicos y se encarga de la “(...) satisfacción de necesidades básicas, como alimentación, sueño, higiene (actividades de crianza)” (Harf y otros, 1996:48). De esta manera las mismas autoras afirman que “la función social asignada a la Guardería se definió desde la dimensión asistencial.”

Aquí la mirada la ponemos sólo en la madre que trabaja en la fábrica, en los centros urbanos; pero ¿qué pasa con las mamás de los medios rurales que trabajan en el campo? ¿Cómo organizaban la crianza las madres y abuelas de los puestos de las grandes estancias?

¿Cómo son criados los niños cuando toda la familia se traslada al campo para la cosecha? Pensar que las mujeres de nuestra tierra comenzaron a trabajar con la aparición de la fábrica sería limitar y menospreciar el rol de la mujer argentina en el crecimiento de la Nación. Recuperar los relatos y descripciones de aquellos que conocieron esas épocas, que fueron parte de ese proceso, sería un insumo riquísimo para poder pensar los nuevos formatos de crianza que se gestan en nuestra época. Por otra parte la guardería también fue un espacio de “sentido común” que es importantísimo recuperar. La experiencia conforma y enriquece nuestros desempeños docentes. Poder recuperar la “experiencia de las guarderías”, sería un aporte más para poder pensar la educación infantil hoy. La idea sería poder construir una historia del nivel desde la “reconstrucción” y no desde la sumatoria o superposición de etapas.

Nos aproximamos al Jardín Maternal... nos adentramos en el ...

Primado de los aspectos psicológicos: el Jardín Maternal (hasta mediados de los 80)

Como expone Ana Malajovich (1991), a partir de la expansión de algunas corrientes psicológicas como el psicoanálisis el niño comienza a ser visto como un sujeto de cuidado

con intereses y necesidades propias, es así que nace una preocupación por los servicios que se encargaban de la primera infancia existentes hasta ese momento.

Como consecuencia, se cambia la denominación “guardería”, por la de “Jardín Maternal”; “(...) refiriéndose a las Instituciones como espacios de contención, cuidado y estimulación de posibilidades en los niños (...)” (Pitluk, 1999:33). Siguiendo a la misma autora, “se priorizaba el desarrollo evolutivo” todavía dejando de lado la dimensión didáctica del Nivel.

Estas instituciones estaban a cargo de personal especializado que no sólo se encargaba de atender las necesidades básicas de los niños sino que realizaban actividades teniendo en cuenta las características particulares de los mismos.

A pesar de los esfuerzos realizados para cambiar la situación de décadas anteriores, en este período convivieron (y todavía lo siguen haciendo) Instituciones que ponían su énfasis en los aspectos pedagógicos con otras que seguían priorizando los asistenciales.

Creemos de sustancial importancia revisar ésta etapa a la luz de las implementaciones didácticas actuales. Planteamos esto dado que no siempre pueden observarse en los Jardines Maternales actuales propuestas de enseñanza que contemplan las particulares características de los sujetos que aprenden y sus necesidades emocionales. Pareciera que el contenido es una pura “prescripción” política social que desdibuja al niño que aprende. Volver a pensar en el por qué y el cómo surge el Jardín Maternal de la mano de los estudios en Psicología evolutiva no implica “volver al pasado”. Implica reflexionar sobre el niño y la falta de concordancia entre nuestros discursos actuales sobre la enseñanza, las prácticas cotidianas de los enseñantes y las voces de los niños. Nos urge volver a escuchar las voces de los niños.

¿A dónde hemos llegado?

Primado de lo pedagógico: la Escuela Infantil.

Esta es una etapa en construcción, que seguimos transitando, motivo por el cual es muy difícil caracterizarla; podemos afirmar que se le imprime un carácter educativo al Jardín Maternal, ya que el niño es visto no sólo como un sujeto de cuidado sino también como sujeto de Educación.

Autores como Mirella Crema (1998), Soto y Violante (2005) y Laura Pitluk (1998), entre otros han puesto énfasis en demostrar la importancia de la Educación en los primeros tres años de vida.

En primer lugar, Mirella Crema (1998) afirma que el Jardín Maternal es una Institución Educativa: Institución “(...) porque ofrece un espacio físico y mental para sus integrantes, porque tiene un proyecto y una tarea que realizar, porque tiene una estructura jerárquica con roles y funciones; porque tiene una cultura institucional que transmite a través de sus normas, mitos y ritos en un espacio y un tiempo, a la vez que da sostén e identidad a sus miembros” (Crema, 1998:6) , Educativa porque considera que el niño es un sujeto de aprendizaje capaz de ser educado.

Laura Pitluk (1998) expone que se pueden hablar de dos tipos de actividades en el Jardín Maternal: las actividades de juego y las de crianza. Estas últimas ocupan la mayor parte del tiempo en la sala, por lo que la autora afirma que deben convertirse en una ocasión para enseñar, es así que plantea resignificarlas imprimiéndoles carácter pedagógico

En contraposición a lo anteriormente expuesto, Rosa Violante (2005) propone hablar de una “pedagogía de la crianza”, la autora expresa que “(...) todas las actividades desarrolladas en el jardín son de crianza”, ya que la misma es el proceso educativo característico de los niños de 0 a 3 años. “Los juegos forman parte de la crianza y en todos los casos se enseñan contenidos. Dentro de todas las actividades de crianza, la alimentación, la higiene y el sueño son denominadas por muchos autores rutinarias, preferimos denominarlas cotidianas o habituales porque se repiten todos los días en el mismo horario, con un mismo esquema lo que aporta a la construcción de un sentimiento de seguridad y posibilidad de anticipación (...), evitamos la nominación rutinarias para excluir el modelo mecánico y estereotipado de realizarlas” (Violante, 2005: 2,3)

No hay duda de que hemos recorrido un largo camino en estos 200 años de educación; pero esto no implica que las etapas se superen por “mejores”; cada época, cada tiempo requiere de un estado mayor de conciencia en relación con nuestro compromiso con la infancia y allí es donde nos encontramos.

Un ciclo que cuenta su historia

El jardín de Infantes:

Así como el jardín maternal, el jardín de infantes fue avanzando en un proceso de marchas y contramarchas hasta llegar a la actualidad. Para analizar este apartado tomaremos como referente los cinco momentos propuestos por Harf y otros (1996) en el proceso de delimitación Nivel.

Gestación y Nacimiento (1870-1905):

Con la caída de Rosas y la sanción de la Constitución en el año 1853 comienza a constituirse el “(...) proceso de formación del Estado” (Harf y otros, 1996); en este marco la educación es vista como un medio para el cambio social y el progreso. En 1870, Juana Manso, estrecha colaboradora de Sarmiento funda el primer Jardín de Infantes argentino.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, con la sanción de la ley 1420 el Jardín de infantes es ubicado dentro del sistema educativo como una posibilidad: “(...) en el artículo 11 se establece la creación de *“uno o más jardines de infantes”* pero sólo *“en los lugares donde sea posible dotarlos suficientemente”*” (Harf y otros, 1996). Pero debido a la situación del país y a que la creación de estos espacios no era tomado como una prioridad, el proceso de incorporación de los Jardines de Infantes a las escuelas normales fue lento y paulatino. En los “Anales de la Educación Común” se plantea la existencia de tres jardines de Infantes en la provincia de Buenos Aires hacia 1870

A partir del año 1888 se crea el primer profesorado para maestras jardineras en la Escuela Normal de Paraná y 8 años después se funda la Escuela Normal de Profesoras de Kindergarten en Capital Federal bajo la dirección de Sara Ch. de Eccleston y con una enseñanza basada en los métodos froebelianos.

Pero en un país “(...) con alto porcentaje de analfabetismo y despoblado como el nuestro, (...) a la educación “pre-primaria” no se la considera una prioridad” (Harf y otros, 1996); es así que Leopoldo Lugones, el entonces inspector de enseñanza secundaria decide cerrar el

profesorado de Jardín de Infantes por considerar a la maestras que allí se egresaban como “niñeras de lujo”.

Crecimiento y afianzamiento oculto (1905-1935):

En un marco de incertidumbre y sin una definición política ni pedagógico, el Jardín de Infantes diversifica cada vez más su oferta, encontrándose alternativas públicas y privadas, asistenciales y pedagógicas.

Las pocas salas existentes toman aportas de la Escuela Nueva, sin reemplazar el sistema froebeliano sino que enriqueciéndolo con alguna de sus ideas.

A su vez, con el cierre del profesorado, las maestras encargadas del nivel egresan de las escuelas Normales y su especialización la adquieren trabajando en sala.

Reconocimiento oficial (1936-1960):

Se comienza a vislumbrar una clara intención política de regular y dar mayor importancia al nivel.

En este marco, nace la necesidad de formar maestras especializadas, es así que se funda hacia 1937 el Instituto Nacional de Profesorado “Sara Ch. de Eccleston”, “(...) Los candidatos a cursar el profesorado debían ser maestros normales. A este requisito se le añade del límite de la edad y aptitud para el dibujo y el canto (...)” (Harf y otros, 1996)

En 1935 se creó un Jardín de Infantes Municipal en Trenque Lauquen, provincia de Buenos Aires. El mismo estuvo a cargo de Jaime Glattstein, quien fuera luego Inspector de la Dirección de Educación Preescolar de dicha provincia. En el ámbito de la mencionada provincia se sanciona la Ley 5.096 que establecía la obligatoriedad del Jardín de Infantes desde los 3 a los 5 años. Esta Ley fue derogada en 1951.

En 1948 ya se había estructurado en nivel en la provincia de Buenos Aires y creado la Inspección General de Jardines de Infantes. Se fundaron tres escuelas formativas de Profesores de Jardín de Infantes (Trenque Lauquen, Azul y Chivilcoy). Los Jardines de

Infantes provinciales se presentan como importantes centros educativos con muy fuerte contacto con los adelantos pedagógicos de la época.

Durante este período se publicaron folletos pedagógicos, se sancionaron reglamentaciones y se elaboraron programas y planes de estudio para los Jardines de Infantes y para los Institutos formadores.

Elaboración de planes y unificación de objetivos (1961-1987/88):

En este período continúa la publicación de documentos oficiales que nombran a la educación preescolar; es así que en 1972 se elabora el primer documento curricular para el Nivel Preescolar.

Pero la educación en los primeros años de vida sigue relacionándose con preparar al niño para el nivel primario, el mismo nombre asignado a esta actividad lo indica claramente: educación pre-escolar, previa a la escolarización. Es así, que los Diseños Curriculares "(...)" se presentan como una anexo a la escuela primaria.

Con respecto a la formación de los maestros, deja de ser un requisito poseer el título de maestra normal.

Destacamos la década de 1960, pues en la provincia de Buenos Aires se pusieron en práctica las ideas de la Escuela Nueva de la mano de Cristina Fritzche y Hebe Duprat. Las mencionadas profesoras publica "Fundamentos y estructuras del Jardín de Infantes" sentando las bases de la nueva concepción del Jardín de Infantes. Dicho libro fue prohibido por la dictadura militar entre 1976 y 1983.

Hacia 1970 se perfilan dos corrientes relacionadas con el juego. Por un lado la elaborada por Cordiviola de Ortega y por otra la de Fritzche y Duprat. A mediados de los 70 Cañequé reivindica el juego con su posición "jugar por jugar" en contraposición a un fuerte didactismo. Durante el proceso militar, a la vez que se profundizan los estudios de la teoría de Piaget, se aumenta el "control" sobre las salas, sobre la bibliografía y la formación docente.

Búsqueda e integración interna (1989 hasta la actualidad):

La vuelta a la democracia impulsa el debate educativo. Se inicia la Reforma educativa.

Durante este período, que todavía nos encontramos transitando, se han tomado decisiones tendientes a buscar una identidad propia para el nivel:

- “(...) se cambia nuevamente el Diseño Curricular. Comienza a plantearse la búsqueda de la integración interna del Nivel, definiéndolo por primera vez en documentos oficiales como Jardín de Infantes y Jardín Maternal (...)”
- Se deja atrás el nombre pre-escolar, para comenzar a llamarse Inicial, demostrando así que es un nivel independiente con objetivos que le son propios.
- Se plantean objetivos y contenidos para cada una de las disciplinas curriculares.
- Se legitima nuevamente el lugar del juego en las propuestas educativas de los Jardines de Infantes.

Encontramos hoy al Nivel Inicial bajo diferentes modalidades: jardines de infantes comunes, jardines maternos, escuelas infantiles, Servicios de Educación Inicial de Matrícula Mínima, Jardines de Infantes nucleados, Jardines de infantes rurales; servicios estos, tanto de Gestión Estatal como Privada.

Hemos intentado realizar un recorrido histórico del Nivel Inicial, que nos permita situarnos desde una mirada crítica en el presente y futuro. Sabemos que no es una discusión terminada, que todavía existe una tensión entre lo asistencial y lo pedagógico, que es un camino de avances y retrocesos, que diferentes autores discuten y escriben sobre el tema; pero creemos que el recorrido expuesto anteriormente muestra la fuerza con la que se ha gestado e impulsado la educación infantil argentina.

Bibliografía

Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2007 Diseño Curricular para la Educación Inicial. La Plata.

Malajovich Ana, 2000, Recorridos didácticos en la Educación Inicial. Paidós. BsAs.

Harf y otros, 1996 Aportes para una didáctica del Nivel Inicial. El Ateneo. BsAs

Violante, R y Soto C 2005, En el Jardín Maternal Investigaciones, reflexiones y propuestas. Paidós. BsAs.

Mirella Crema, 1998, Una institución educativa. En revista 0 a 5 Novedades educativas.

Peralta María, 2000, Una pedagogía de las oportunidades. Andrés Bello. Chile.

Enseñanza de las ciencias: la experimentación en la Educación Inicial.

Tendencias en su implementación

Por Patricia C. Plante

La experimentación es un recurso utilizado en la enseñanza de las ciencias porque, en principio, es un procedimiento metodológico específico de investigación en ciencias naturales que ha permitido al hombre producir conocimiento científico desde los siglos XVI, XVII, XVIII. En tanto recurso didáctico en sentido amplio, permite organizar actividades que propician aprendizajes de contenidos tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales fundamentales.

Se trata de una metodología que la ciencia utiliza desde su etapa fundacional, en la cual el empirismo era la corriente filosófica fundamental, tal vez por eso se hayan generado modalidades didácticas en las que subyace dicha influencia. Diversos autores (Porlán, 1993; Gil Pérez, 1993) reconocen que los docentes han adquirido durante su formación una concepción de método empírico-inductivista, y una concepción de ciencia como verdad indiscutible, "verdad a la cual se llega utilizando un método, un solo método, al que se denomina método científico, dándole un significado que se corresponde con una concepción restringida del modo de producción de conocimiento científico" (Fumagalli, 1993, p.29). Por el contrario, lo que se ha dado en llamar la Nueva Filosofía de la Ciencia² implica otra idea de ciencia y de método. La influencia ejercida por K.Popper - epistemólogo que genera una de las primeras rupturas con la filosofía empírico-inductivista- propone que una alternativa al inductivismo "está en considerar que toda observación se hace desde el marco de alguna teoría (...) (para) construir libremente (...) hipótesis especulativas y provisionales para solucionar problemas..." (Porlán R., 1993, p34), cuestión que como veremos será retomada por la didáctica y en especial por la didáctica de las ciencias.

Me atrevo a volver sobre estas cuestiones para algunos ya conocidas para reflexionar acerca de la situación conflictiva que genera la disponibilidad de algunos materiales desactualizados, a los que nuestros docentes en formación tienen fácil acceso en diversas bibliotecas, sea en

² Abímbola en Porlán (1993, p.32) "establece dos grandes corrientes epistemológicas acerca del conocimiento científico: la dominada por los diversos enfoques empírico-inductivistas y la que se ha dado en llamar Nueva Filosofía de la Ciencia (que implica otra idea de ciencia, otra idea de método, según esta concepción), toda observación está dirigida por alguna teoría o marco conceptual previo.

formato de revistas o libros de didáctica de las ciencias. Ello obligaría al futuro docente a realizar un análisis crítico de dichos materiales, sin haber desarrollado profundamente las herramientas de análisis necesarias que permitirían reconocer fundamentos teóricos subyacentes en propuestas hoy superadas.

Es preciso no abandonar la tarea de reflexión, revisando algunas cuestiones imprescindibles para que futuros docentes puedan realizar análisis similares durante la preparación de prácticas y residencias. Las cuestiones que acá se abordarán serán primero un breve planteo acerca de los posibles orígenes histórico-científicos del trabajo experimental, en segundo lugar la repercusión de ello en el campo de la enseñanza para finalmente realizar un análisis de trabajos experimentales que se apoyan desde el punto de vista epistemológico en la Nueva Filosofía de la Ciencia. La finalidad es colaborar en una construcción que articule saberes provenientes de la Didáctica de la Educación Inicial, con otros provenientes de la Didáctica de las Ciencias Naturales. Saberes que hoy se aproximan desde los enfoques socioculturales.

■ Posibles orígenes históricos

El Dr. Klimosky ha afirmado en la conferencia de presentación de las III Jornadas de Enseñanza de la Biología que "no cree en la existencia de un método científico en singular y que ha hecho una lista de posibles métodos científicos y ha contado cerca de sesenta, dice que hay métodos deductivos, métodos inductivos, definicionales, de medición, numéricos, modelísticos..." (1996, pp9). Ya no se plantea si existe un solo método científico.

Es de importancia poder comprender la conceptualización de método científico como una abstracción o una síntesis que se ha hecho a lo largo de la historia, que tuvo y tiene su utilidad. Pero también es necesario aclarar que esa idea, es decir, que el método experimental sea el único método de acceso al conocimiento quedó ligada a la idea de que se llega al conocimiento comenzando por una observación libre de supuestos.

La Nueva Filosofía de la Ciencia. ha propiciado un cambio en torno del eje de discusión, "la concepción inductivista estrecha de la investigación científica que relega las hipótesis a un estadio avanzado una vez observados, registrados, clasificados y analizados los hechos relevantes, no corresponde en opinión de muchos autores al proceso real de adquisición de conocimiento científico. Por el contrario, las hipótesis y conjeturas parecen determinantes

desde el inicio del mismo proceso (...). Las hipótesis (...) se inventan, se construyen" (Coll, 1998, p.231).

■ **Repercusiones en la enseñanza de las ciencias...**

"Hacia fines del siglo XIX los sistemas educativos habían ampliado sensiblemente el alcance cuantitativo de la educación. La escuela pasaba por un proceso de democratización..." (Mateo, 1991, p.19). Las clases medias "comenzaban a ver en la educación un medio eficaz para acceder al complejo sistema burocrático ligado a la organización propia del Estado democrático-liberal (...) y en general a todas las nuevas actividades económicas (...) (por lo que) requerían la adquisición de conocimiento y de técnicas de diferentes grados de complejidad" (Mateo F., 1991, p.20).

También "a fines del siglo XIX surge el movimiento pedagógico conocido como el movimiento de las Escuelas Nuevas (...) (que discutían) la eficacia de la metodología, las técnicas aplicadas en la escuela y la coherencia de estas con los nuevos descubrimientos" (Mateo, 1991, p.21). Señalan Segura y Molina (1990) que si el enciclopedismo "consideraba a la ciencia como (el) resultado de la actividad científica y (que si) en ese momento, esa idea de ciencia resultaba equivocada o por lo menos insuficiente para las necesidades de la época, en un intento de solución se le adosó (...) el método científico", configurándose así un modo de enseñanza conocido como método de aprendizaje por descubrimiento.

Coincidiendo, Porlán plantea que de "los tres modelos de enseñanza que han predominado en enseñanza de las ciencias, el *transmisivo*, el modelo de *descubrimiento autónomo* y el *inductivista o tecnológico*, los dos últimos "surgen como respuesta al modelo transmisivo, y que sólo suponen una ruptura parcial con él, pues si bien rechazan el academicismo formal (...), los dos comparten el obstáculo epistemológico y didáctico de considerar que toda observación precede al conocimiento, en vez de considerar que toda observación o interacción con la realidad está dirigida por algún conocimiento" (Porlán, citado por Fumagalli, 1999, p.30)

La generalización de una concepción inductivista de enseñanza de las ciencias a través de la divulgación de los citados modelos didácticos -descubrimiento autónomo y el inductivista o tecnológico-, dio como resultado que el trabajo experimental se generalizara en ese sentido.

■ **Análisis de propuestas didácticas para Educación Inicial**

Muchos libros de didáctica de las ciencias favorecieron durante décadas una implementación de actividades experimentales de corte empírico-inductivista cuestión que no se ha dado aisladamente, sino que ha sido de modo generalizado, donde la propuesta consistía en lograr que el docente aplique mecánicamente lo propuesto desde una óptica inductivista extrema.

Por otro lado, cuando un maestro elige un libro, como una revista orientadora puede actualmente también reconocer la descontextualización que rodeaba al trabajo experimental de corte inductivo, cuestión que obviamente respondía a cierta idea de neutralidad científica hoy cuestionada. En relación con lo anterior "uno de los problemas más interesantes desde la óptica pedagógica, es el proceso de transición desde la didáctica operatoria a la didáctica que se propone la reconstrucción de la cultura. Supone pues, una traslación desde los planteamientos apoyados en Piaget, de una didáctica operatoria, progresista y rousseauiana, a los planteamientos que, apoyándose en las aportaciones psicológicas de Vygotsky o Bruner, (...) proponen como objetivo fundamental de la educación la reconstrucción del conocimiento individual a partir de la reinención de la cultura" (G.Sacristán y Pérez Gómez A.,1992)

Hoy ante la pregunta ¿cómo hacer? podemos encontrar respuestas en ejemplos didácticos como el que vamos a analizar, que consideran el contexto particular de los niños, e implícitamente adhieren a la idea de que no es la observación neutral, el primer ni el principal momento en el desarrollo de una secuencia didáctica que incluya el trabajo experimental. Al considerar el contexto sociocultural se supera a muchas propuestas que no pusieron énfasis en ese aspecto. Pero al implementar desde el punto de vista epistemológico un esquema de resolución de problemas, se superan propuestas didácticas que, lograron instalar guías de trabajos prácticos pautados donde la actividad del sujeto quedaba limitada a la manipulación de objetos desconociendo la actividad mental subyacente.

Entonces un docente que decide lo más acorde desde la mirada epistemológica actual, es un docente que puede aprovechar situaciones de la vida cotidiana articulando con contenidos del área de las ciencias despegándose de aquel método de carácter inductivo, relacionando con el contexto cultural para que todos los niños puedan, entre otras cosas, apropiarse desde su cultura de los saberes propuestos para la Educación Inicial. No casualmente dichos saberes

figuran en distintos Diseños Curriculares –CABA/ Pcia. de Bs.As.-, bajo títulos como: *El ambiente natural y social*.

Veamos un ejemplo en una secuencia de actividades en donde implícitamente se están trabajando conceptos de Ciencias Naturales como ser mezcla y disolución, filtración o sedimentación.

*Diálogo en el marco de una secuencia de actividades en Centro de Educación Complementaria/Pcia. de Bs.As.**

En una clase donde se empezaron a observar las fotografías de un grupo de niños de 3, 4 y 5 años, almorzando en un Centro de Educativo Complementario, la maestra relata:*

En general de la observación de las fotografías –cuestión que se había realizado previamente-, no surgió claramente qué se come en el CEC, esto surgió del recuerdo... Creo que de aquellos alimentos que les gustan más. Así se nombraron la gelatina, el budín de pan, las milanesas y el asado con papas. Surgió claramente que para la merienda se comía pan solo, y a veces con mermelada, se discutió si el mate cocido era alimento. Algunos chicos dijeron que sí, porque tenía agua. Otros que NO, justamente porque es agua. Les aclaré que el agua es muy importante para la vida, pero que no es alimento... Retomando la idea de ¿Qué es el mate cocido? les pregunté si el mate cocido es solamente agua. Algunos contestaron que no, otros que sí, otros que es agua con color (...)

Como era por la tarde, fuimos a buscar vasos transparentes. En uno colocamos agua de la canilla, en otro mate cocido –traído de la cocina-, comparamos el color y el sabor de ambas bebidas.

Algunos chicos dijeron que la mamá prepara el mate cocido con yerba.

Les pregunté por qué no se veía la yerba

Algunos contestaron porque se queda en el fondo.

¿Y cómo podemos hacer para averiguarlo?

Entonces decidimos ir a la cocina a ver si Jovita -la señora de la cocina-, nos mostraba y contaba cómo hacía el mate cocido.

Prof. Silvia Bignamis

** Centro de Educativo Complementario (CEC), ubicado en el partido de Tres de Febrero, de*

la provincia de Buenos Aires del complejo habitacional llamado Ciudadela Norte. Los grupos de Jardín (denominados G.I., Grupos Iniciales) están formados por niños de 3, 4 y 5 años.

La pregunta ¿qué es el mate cocido?, generó diferentes respuestas que, para clarificarlas debieron ser puestas a prueba de algún modo. Ahora bien, para realizar un análisis adecuado necesitaríamos saber específicamente si la decisión para resolver esto fue una estrategia propuesta por los niños. En ese caso, el procedimiento intelectual que habría empezado un proceso de desarrollo -justamente en los niños-, habría sido el inicio de la búsqueda de la resolución del problema; si fue la docente quien ayudó, después de haber esperado a que surgiese, habría quedado en claro que los niños no pudieron hacerlo sin ayuda.

En este punto está una de las claves de la enseñanza, permanentemente el docente debe tratar de plantear situaciones en las que con ayuda, si es necesario, el niño avance en el desarrollo de la capacidad de pensar modos de resolución de diversas situaciones. En otra oportunidad seguramente podrá hacerlo sin ayuda.

Siguiendo con el análisis la profesora cuenta *que Jovita en la cocina nos mostró cómo lo hacía. Los chicos vieron que ponía la yerba con agua caliente, y después lo dejaba un rato hasta que tome color –en otras palabras, hasta que la mateína se disuelva en el agua-*.

Un chico preguntó por qué con agua caliente, entonces les propuse a los chicos, dice la maestra, que probemos si con agua fría, saldría igual...? Luego les pregunté ¿qué creían? y contestaron que iba a ser muy frío.

Nuevamente surgió una situación que posibilitó ser aprovechada para la resolución de un pequeño problema. En este caso se les propuso directamente la estrategia de resolución y se les solicitó a los niños el planteo de una suposición.

Entonces –dice la maestra-, coloqué en un vaso transparente agua fría con yerba y después comparamos con el mate cocido de Jovita y vimos que tenía otro color... Pregunté si creían que el agua caliente sería la que lograría que el mate se haga más colorido y con más sabor?

Algunos contestaron que sí.

Aquí resultaría interesante incorporar el concepto de disolución³.

En la cocina del CEC, las cocineras les mostraron cómo cuelean con coladores el mate que les sirven –después de haberlo dejado reposar un rato-, y cómo quedan los palitos de la yerba en el colador. Eso llevó bastante tiempo, ya que fuimos dos veces a la sala de cocina.

En este momento se podría incorporar el concepto de filtración, recordemos que un nene había dicho anteriormente que *“la mamá prepara el mate cocido con yerba.* Y si recordamos también que cuando se le preguntó *¿por qué no se veía la yerba? había contestado porque se queda en el fondo* es que está dada la situación para comparar dos modos de separación de la yerba del sistema: filtración y sedimentación. Será a través del lenguaje que expresen los resultados de la situación de la experiencia realizada, y se logre la discriminación de ambos métodos de separación de fases⁴. Recordemos que no es imprescindible el uso específico de la terminología, se puede abordar a través de construcciones conceptuales sinónimas y sencillas.

En la secuencia didáctica analizada reconocemos que los contenidos procedimentales que se ponen en juego, como ser el planteo de suposiciones en respuesta al planteo del problema o, planteo de estrategias de resolución de problemáticas sencillas equivaldrían en el hombre adulto a procedimientos intelectuales que propiciarán la producción de conocimiento, según los lineamientos de la Nueva Filosofía de la Ciencia, tal como planteábamos anteriormente con Coll (1998).

Es por ello que en los nuevos Diseños Curriculares, como por ejemplo en el Diseño Curricular de la Pcia. de Bs. As/2008 se retoman ideas valiosas, planteando que para que “las actividades promuevan la construcción de nuevos conocimientos necesitarán asentarse en una situación problemática que implique un desafío...” (Diseño Curricular /Pcia. de Bs.As. 2008, pp.34). También en el Diseño de Nivel Inicial de la CABA/2000 se proponen los contenidos orientando en el mismo sentido al docente al propiciar la organización de la tarea a modo de

³ Disolución: concepto que a su vez se podría trabajar además con la preparación del té, café... u otras infusiones según el costumbres culturales del contexto de pertenencia

⁴ Ante la problemática: se queda la yerba en el fondo?, y luego de proponer ¿cómo podemos saber si es así?, se dará lugar a una estrategia de resolución por parte de los niños o se los ayudará a diseñar una experiencia en la que podamos comprobar la suposición de la que se partió. Se deberán preparar dos tazas con agua y yerba y observar. Nótese que la observación es parte de la resolución del problema.

resolución problemática al proponer por ejemplo "comparación entre diferentes plantas" (Diseño Curricular /CABA/2000). Implícitamente se induce al docente a la formulación de la pregunta –problema, por ejemplo: ¿qué diferencia existe entre un árbol y un arbusto?

También podríamos proponerle: ¿cómo saber si a las semillas les saldrá primero la raíz o las hojas?, apuntando a lograr, no ya la explicitación de suposiciones, sino una estrategia de resolución del problema.

De este modo se intenta orientar al docente para que favorezca el desarrollo del pensamiento, al posibilitar una anticipación previa a la resolución problema, corriéndose en consecuencia de la cuestionada postura empírico-inductivista.

Por ello es imprescindible, en principio no aplicar mecánicamente los trabajos experimentales propuestos por los libros a modo de recetario, especialmente si estos son un recetario en sí mismos. Interesa remarcar que depende de la intervención docente el éxito de la experiencia didáctica, que depende de modo especial del uso que el maestro haga del lenguaje en el planteo de situaciones problemáticas por parte del docente, en como logra el planteo de anticipaciones por parte del alumno, en cómo ese docente traduce en algún tipo de registro escrito las mismas, -con símbolos, con palabras, con grafismos-, en el relato de lo que acontece o, en la descripción de lo ocurrido a posteriori.

Las preguntas a la cocinera fueron grabadas, y con la grabación se trabajó después sobre el relato, según se relata en la secuencia que estamos analizando. Recordemos con Arcá que, en relación con el pensamiento, el lenguaje juega un papel fundamental. Dice esta autora que "podemos reflexionar sobre experiencia, lenguaje y conocimiento, (...) vemos que hay experiencias, hay modos de hablar, y hay conocimientos, el problema más complicado es, quizá, cómo entender conocimiento respecto de experiencia y lenguaje. Si experiencia es aquello que se vive en la interacción directa con la realidad, conocimiento es aquello que viene como desprendido de la realidad misma y reconstruido a través del lenguaje" (Arcá, Guidoni y Pazzoli, 1990, p.27)

La propuesta de Montse Benloch (1992), resulta particularmente orientadora para el análisis, para ayudar en una selección de actividades o para pensar una organización particular planificada por el propio docente, en ella se propone:

"Tratar que los niños expresen verbalmente, y también mediante su acción (manipulativa y sensorial), lo que conocen sobre algún objeto (agua, aire imanes, canicas), o un fenómeno (las sombras, el movimiento de un móvil) para poder así trabajar desde ese saber que se pueda inferir al escucharles y verles actuar".

Plantear problemas cuya resolución exija conseguir la producción de algún efecto que involucre un objeto, y/o alguna propiedad del mismo y/o algún fenómeno.

Intentar que lleven a cabo un proceso de resolución de un problema, respetando sus propias estrategias.

Ayudarles a que puedan diferenciar algún elemento significativo implicado en su tarea, para explorarlo posteriormente.

Plantear nuevos problemas que exijan al niño la repetición de estrategias ya conocidas o el uso los recursos adquiridos con anterioridad.

También se pueden poner a germinar semillas en función de cultivar para producir nuestro alimento, o para adornar un sector del jardín. Lo relevante desde el punto de vista de la implementación didáctica es lograr que en la resolución de estas situaciones problemáticas se incluyan experimentaciones que por un lado respondan a los planteos de la Nueva Filosofía, pero que por otro tengan relación con el contexto social en el cual cada grupo está incluido⁵.

Siempre es conveniente pensar con qué tipo de preguntas dar inicio a una actividad, por ejemplo: *¿Todas las semillas germinan al mismo tiempo? ¿Cómo podríamos averiguarlo? ¿Cómo podríamos hacer para observar si las semillas de naranja germinan en el mismo tiempo que las de manzanas?*

⁵ Con esto no se quiere decir que no tenga sentido "entrenar, al decir de Pozo M., en técnicas específicas (planteo de suposiciones, observación...) que le permitan (a los niños) completar cada una de las fases de la solución de un problema", lo que se quiere plantear es que la observación -como técnica- no sea el *principal* procedimiento. (Pozo M, Gómez Crespo,1998,p.126)

¿Cómo podremos ver mejor si todas las semillas germinan el mismo día, si ponemos a germinar semillas en macetas de barro o en frascos transparentes?

Estos pequeñas preguntas-problemas y otras muchas que los creativos maestros son capaces de plantear, posibilitan el registro de anticipaciones. Estas anticipaciones permitirán que se pongan en duda algunas cuestiones para luego intentar, como dice Benloch, que los niños **"lleven a cabo la resolución del problema"**. Ello implica ayudarlos a diseñar en la medida de lo posible el germinador o indagar acerca de cómo se hace. Un abuelo, un padre, un libro, serían representantes del contexto socio-cultural que estarán posibilitando el proceso de apropiación cultural que vive cada niño y colaborando en la búsqueda de soluciones.

Al decir de Benloch (1992), estaríamos así ayudando a "que puedan diferenciar algún elemento significativo implicado en su tarea, para explorarlo posteriormente". En la elección del material para el armado del germinador se estarían "respetando las (...) estrategias" de los niños. Si le proponemos la problemática: *¿A todas las semillas le saldrá primero la raíz..., o primero las hojas...?*, deberemos realizar indefectiblemente un registro de los fenómenos con grafismos o palabras, se estará propiciando además de la capacidad de plantear suposiciones la capacidad de representación gráfica. Recordemos con Lemke además que "la ciencia no habla del mundo solo con el lenguaje de las palabras (...) el lenguaje natural de la ciencia es una combinación de palabras, diagramas, imágenes, gráficos, mapas, ecuaciones, tablas (...) son sistemas culturales de recursos semióticos de la ciencia, los lenguajes de la representación visual, (como también) los lenguajes de las operaciones experimentales..." (Lemke citado por Benloch M., 2002).

En síntesis, lo que se desea remarcar es la diversidad de situaciones que posibilitan el desarrollo del pensamiento en contraposición con trabajos experimentales pautados y rígidos enmarcados en lo que se denomina un procedimiento técnico⁶. Comprender la importancia de esto, ayudará para seleccionar un buen material en caso de que lo estemos buscando en un libro o en una revista...

⁶Es necesario hacer algún comentario sobre grandes proyectos de trabajo del área de las ciencias, como *hacer una huerta, reciclar papel, producir compost, o hacer un lumbricario*, son proyectos que incluyen pautas bastante rígidas en su ejecución. La tarea docente consiste en estos casos específicamente en relación con el recurso de la experimentación, lograr que ésta no sea siempre una técnica o un conjunto de técnicas, sino dentro de lo posible una estrategia o un conjunto de estrategias en función de dar solución a alguna problemática concreta.

Según Pozo "las estrategias precisan disponer de recursos cognitivos para ejercer el control más allá de la ejecución de las técnicas, así como cierto grado de reflexión consciente.(...) Las fases que típicamente se reconocen (en el procedimiento estratégico) son: fijar metas, elegir una secuencia de acción, aplicarla y evaluar el logro de las metas, el alumno debe (dentro de lo posible) ejercer el control consciente de la aplicación de las diversas etapas (Pozo M. y Gómez Crespo M, 1998, p.55).

Por otro lado el docente no es un técnico que pueda trasladar mecánicamente un modelo didáctico, una propuesta de actividades, o un trabajo experimental. Es un profesional con capacidad y criterio para decidir lo más apropiado en cada situación particular.

"Los intercambios espontáneos o facilitados del niño con su entorno físico no son en ningún caso, intercambio puramente físico independientes de la mediación cultural; por el contrario, según Pérez Gómez, las formas, colores, estructuras, configuración espacial y temporal de los objetos y sistemas físicos que componen el contexto de la experiencia espontánea o individual del niño responden a una intencionalidad social y cultural más o menos explícita" (G. Sacristán /Pérez Gómez A 1992, p.65), se hace indispensable que el docente organice los contenidos basándose, al decir de este autor "más en la interacción simbólica con personas que en la interacción prioritaria con el medio físico. El lenguaje por tanto, adquiere un papel fundamental..." (G. Sacristán et. al., 1992, p.66)

Para finalizar vale la pena pensar acerca de "la posible existencia de redes de conceptos propios de una cultura particular (...), se hace necesario abandonar el presupuesto de universalidad tanto del conocimiento como de su apropiación" (Maimone/Edelstein, 2004). En el marco de la propuesta de estas autoras "seguir el pensamiento vygotkiano exige tener presente que los conceptos cotidianos posibilitan la aparición de los conceptos científicos a través de la instrucción, que es la fuente del desarrollo" (Maimone et.al., 2004). Pero además y como fundamental se debe "partir de una doble selección de contenidos: la teoría y modelos explicativos relevantes para la ciencia y la cosmovisión de la cultura del grupo. La transposición de ambos será la que los transforme en contenidos para la enseñanza. La selección surge de esos dos tipos de conocimiento y sus respectivas modalidades de conocer reconociendo a los sujetos como portadores de culturas diferentes y sin confundirlos con sujetos que carecen de cultura (...) (colocando en) un status de igualdad valorativa

interpretaciones pertenecientes a cosmovisiones diferentes, y siempre (en el marco de una discusión) sobre qué sociedad nos incluye a todos”.

Reflexiones finales

Considerando que "cada una de las instancias por las que ha atravesado la didáctica de las Ciencias Naturales no debe interpretarse como un fracaso, sino como el origen de reestructuraciones posteriores" (Gil Pérez, 1993, p.199) en las cuales la filosofía y la epistemología jugaron un papel fundamental, es que un docente puede replantearse desde qué postura epistemológica selecciona propuestas de enseñanza de ciencias naturales.

Conocer los posibles orígenes históricos sobre la conformación del método científico como contenido de esta didáctica se hace imprescindible por la impronta inductivo que ha generado. Sólo así estaremos conformando una escuela en la que se enseñen contenidos que no estén en contradicción con los más actuales planteos de la Nueva Filosofía de la Ciencia.

Por otro lado la didáctica ha reconocido la importancia de la cultura de los sujetos en el aprendizaje, articular estos aspectos es posible aunque no sea tarea sencilla.

Bibliografía

- Abímbola en Porlán (1993) – *Constructivismo y escuela*- Díada Editora , Sevilla, España
- Arcá/Guidoni/Mazzoli (1990) - *Enseñar Ciencia* - Ed. Paidós, Barcelona, España.
- Benloch M. (1992) - *Ciencias en el parvulario* - Ed. Paidós, Barcelona, España
- Fumagalli L, 1993 - *El desafío de enseñar ciencias naturales* - Ed. Troquel, Bs.As., Argentina
- Coll C. (1988) - *Conocimiento psicológico y práctica educativa* - Ed. Temas universitarios. Barcelona, España
- G. Sacristán /Pérez Gómez A. (1992) - *Comprender y transformar la enseñanza* - Ed. Morata, España
- Gil Pérez (1986) La metodología científica y la enseñanza de las ciencias: unas relaciones controvertidas. *Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2), 111-121.
- Gil Pérez (1993) *Contribución de la historia y la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza / aprendizaje por investigación*. Rev. Enseñanza de las ciencias, 11(2), 197-212. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona
- Klimosky (1996) - *III Jornadas de enseñanza de la Biología* - Ed. Eudecor, Córdoba, Argentina.

- Lemke en Benloch M. (2002) -*La educación en ciencias* – Ed. Paidós
- Maimone, Ma del Carmen/ Edelstein, Paula (1994) –*Didáctica e identidades*- Ed. La Crujía/
Ed. Stella, Bs.As. Argentina
- Mateo F. (1991) -*Teoría de la educación y la sociedad* - Centro editor de América
Latina/CEAL, Bs.As. Argentina
- Porlán, R. (1993) -*Constructivismo y escuelas* - Ed.Diada, Sevilla, España
- Porlán en Fumagalli (1999)-*Enseñar ciencias naturales* - Ed. Paidós, Bs.As., Argentina
- Pozo M. / Gómez Crespo M (1998) - *Aprender y enseñar ciencia* -Ed. Morata, Madrid,
España
- Segura,J. y Molina, A. (1991) *Las ciencias naturales en la escuela*. Rev Investigación en la
escuela/ Grupo de investigación en ciencias naturales. Univ. Caldas/Bogotá, N° 14,19- 36.

DOCUMENTOS

- Diseño Curricular de la Pcia. de Bs.As./ Nivel Inicial/ 2008
- Diseño Curricular para la Educación Inicial/CABA/2000

Enrique Pichón Rivière va al Jardín
Aportes de la Psicología Social al rol docente

Por Gabriela Nyika

Son las 9 hs., ingresan al salón en medio de un bullicio. Poco a poco se van acomodando, se arma el círculo, la docente forma parte de él.

Saludos, conversaciones aisladas, alguien hace un comentario, todos escuchan, poco a poco la palabra va circulando, todos tienen algo que decir.

La docente propone una actividad, les da la consigna, el grupo se organiza, arman pequeños subgrupos y abordan la tarea. Algunos preguntan, otros trabajan con seguridad, otros discuten, se ayudan, colaboran, critican, juegan, crean, aprenden.

Hasta aquí podría ser la descripción de una jornada cualquiera en cualquier jardín de infantes. Pero en realidad es una mañana de clases en la Escuela de Psicología Social del Sur". Solo cambian algunos nombres, en lugar de docente, hay coordinador, en lugar de alumnos hablamos de integrantes, en lugar de intercambio, hablamos de dialéctica y de grupo operativo.

Pero ¿a qué se debe esta extraña comparación? Veamos primero de que trata la Psicología Social.

Definida por el Dr. Enrique Pichón Rivière, es la ciencia "que estudia los vínculos interpersonales y otras formas de interacción" y su objeto de conocimiento es "la relación entre estructura social y configuración del mundo interno del sujeto, relación que es abordada a través de la noción de vínculo".

Cuando un sujeto nace es recibido por su núcleo primario, la familia, donde se realizan los primeros bosquejos de socialización, atravesada por una importante carga emocional y donde el niño acepta y asume roles y actitudes de otros significantes. Comienza a armar su estructura subjetiva, que contiene los modelos de percepción y organización del mundo.

Cuando un niño ingresa al jardín comienza un segundo proceso, llamado socialización secundaria. Allí descubre que el mundo de sus padres no es el único. Y eso requiere de una desestructuración y reestructuración de su esquema referencial.

La escuela cumple la función de integrar a los miembros de una sociedad por medio de pautas de comportamiento comunes, que favorezca el proceso de aprendizaje a través de la interacción con otros.

Pichón Rivière enuncia que "no hay nada en el sujeto que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases". Vinculándonos con los otros llegamos a una interacción que nos modifica y nos permite incorporar nuevos aprendizajes por medio de la comunicación aquí es donde lo grupal cobra importancia, en tanto escenario e instrumento de la trama vincular, como un potencial aparato de pensamiento altamente efectivo. Actúan como puentes donde se entrelazan historias personales y realidad, formas de sentir, pensar y hacer.

Todas estas nociones forman parte del ECRO, "esquema conceptual referencial y operativo", diseñado por E. Pichón Rivière, y que su conocimiento sería un aporte sumamente enriquecedor a la tarea del docente.

Si la tarea de un docente en el jardín de Infantes es creer en las capacidades y posibilidades de sus alumnos, que les plantea desafíos a resolver, que con sus decisiones didácticas está contribuyendo a formar un sujeto-niño para una determinada sociedad, entonces conocer las dinámicas grupales, detectar obstáculos, favorecer la dialéctica, abrir canales de comunicación, visualizar roles, son algunas de las herramientas que favorecerían nuestra tarea.

Como docente tengo la firme convicción del inobjetable aporte de la Psicología Social a nuestro trabajo. Como lo muestra el ejemplo al principio de la nota podemos ver que la metodología la tenemos, es la forma de trabajar en el jardín, solo falta la riqueza conceptual que nos permita repensar y enriquecer nuestra profesión. Es la disciplina que cuenta con las herramientas necesarias para la remoción de obstáculos, centrando la mirada en los vínculos que se establecen, con una lectura diferente de la realidad, y donde siempre el niño es protagonista de su proceso de aprendizaje pero bajo un dispositivo grupal.

Hay un montón de pensamientos y conceptos esperando para iluminar nuestra práctica, ese ECRO esta esperando contrastar con nuestro marco teórico para ir poniendo nuestros propios nombres, los nuevos sentidos de nuestro rol.

Bibliografía

Castoriadis, Cornelius, "La institución imaginaria de la sociedad", Tusquest, Barcelona, 1983.

Pichón Rivièrè, Enrique, "El proceso grupal" Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1989.

Pichón Rivièrè, Enrique, "Teoría del vinculo". Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1990.

Zito Lema, Vicente, "Conversaciones con Enrique Pichón Rivièrè sobre el arte y la locura". Ediciones Cinco, Buenos Aires, abril 2000.

Gabriela Nyika es Profesora de Nivel Inicial, trabajando como docente de Jardín de Infantes desde 1978 hasta 1995 y Psicóloga Social, desempeñándose como coordinadora de alumnos que cursan su último año de dicha carrera en la escuela de Psicología Social del Sur. También es Profesora en la carrera de Profesor Universitario de la Universidad Maimonides a cargo de la cátedra "Teoría del aprendizaje" y Coordinadora de grupos en talleres de reflexión para la tercera edad".

Su e-mail es: gabrielamnyika@gmail.com

Las formas geométricas en el arte.

Una aproximación en la sala de 4.⁷

Por Marianella Bajer, Andrea Califano, Mirtha Rodríguez Frette, Micaela San Gil y Soledad Santillán

Fundamentación de la secuencia

La principal intención de esta secuencia fue acercar a los niños dos conceptos: el de no figuración y el de apreciación.

Por un lado, presentarles la idea de “concebir imágenes donde se apele a la sensibilidad del espectador, no por lo que el cuadro describe, sino por el libre juego de los elementos plásticos: formas, colores, puntos, líneas.”⁸. Para esto decidimos introducirlos en la abstracción geométrica, corriente basada en el uso de formas geométricas combinadas en composiciones subjetivas sobre espacios irreales. Creemos que ofrecerles un modo diferente de utilizar un elemento ya conocido por ellos, como lo son las formas geométricas, es una buena manera de aproximarlos a la idea de no figuración como otra opción válida de expresión.

Asimismo, tomando la idea del Diseño Curricular para el Nivel Inicial de Ciudad de Buenos Aires de centrar la enseñanza de la plástica en dos ejes: apreciación y producción, y coincidiendo con la afirmación de Spravkin acerca de que “a ser espectador se aprende y se puede aprender desde niño”⁹, creímos pertinente presentar una propuesta donde la apreciación también tuviese un lugar central, de modo tal que pudiésemos intentar transmitir a los niños la importancia que tiene la apreciación en el arte, esta idea que plantea Gadamer de aprender a “demorarnos de un modo específico en la obra de arte. Un demorarse que se caracteriza porque no se torna aburrido. Cuanto más nos sumerjamos en ella, demorándonos, tanto más

⁷ Este relato de experiencia surge del trabajo elaborado por Marianella Bajer, Andrea Califano, Mirtha Rodríguez Frette, Micaela San Gil y Soledad Santillán 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 2º cuatrimestre del 2009. Profesora del Taller: Claudia Soto. Profesora Asesora: Mariana Spravkin. El trabajo completo y el CD se pueden consultar en la Biblioteca “Margarita Ravioli”

⁸ Brandt, Ema y otros (2008). Plástica en red. EGB 7, 8 y 9. 3er ciclo. C.A.B.A.: A-Z Editora. p.187

⁹ Spravkin, M. (1996) La construcción de la mirada. Cuando los niños dialogan con el arte. En Alderoqui, S. *Museos y escuelas: Socios para educar*. Buenos Aires: Paidós. p. 245

elocuente, rica y múltiple se nos manifestará. La esencia de la experiencia temporal del arte consiste en aprender a demorarse.”¹⁰

A su vez, siguiendo la línea del Diseño Curricular, acordamos con que “es importante que los niños estén en contacto frecuente con imágenes que enriquezcan su sensibilidad visual, su conocimiento, su imaginación y su creatividad”¹¹ ya que “en los niños de estas secciones se desarrolla y afianza especialmente la sensibilidad visual, se construye el gusto por las imágenes [...] que los acompañará en la elaboración de sus propias imágenes.”¹²

Decidimos organizar la secuencia de modo tal que se puedan percibir claramente cuatro momentos: la apreciación de obras de artistas, la exploración del material, la producción con ese mismo material y una apreciación final de las obras producidas por los niños.

Para el primer momento retomamos la idea de que es importante poder enseñar a los niños que afortunadamente las obras de arte trascienden los tiempos históricos y no tienen fronteras, que son de todos y la humanidad entera puede disfrutarlas y apreciar su belleza, sin importar cual sea, más allá del lugar donde se encuentren en la actualidad. A su vez, comenzamos por la apreciación y luego propusimos la producción siguiendo la idea de que la expresión y la comunicación se enriquecen con el desarrollo perceptual, la observación y la apreciación, que en este nivel comienzan con la exploración y la producción.

Luego de la observación propusimos una instancia de exploración del material, ya que “el saber hacer, es decir la práctica repetida en el uso de determinadas herramientas y materiales, le permitirá al niño alcanzar mayores logros y más libertad e independencia en su expresión. Aprenderá haciendo, para saber hacer lo que siente y quiere expresar.”¹³

Finalmente los niños produjeron sus obras, sirviéndose de lo aprendido en las actividades anteriores en relación a las formas de combinar las figuras geométricas y la forma de utilizar el nuevo material introducido.

¹⁰ Gadamer, Hans-Georg (2005) *La actualidad de lo bello*. Buenos Aires: Paidós. p. 52

¹¹ G.C.B.A. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para la Educación Inicial Niños de 4 y 5 años*. 2000. p. 235

¹² *Ibíd.* P. 161

¹³ *Op. Cit.* G.C.B.A 2000 p. 235

Retomamos la idea de que en cuanto al hacer del niño se sugiere volver a mirar las producciones realizadas anteriormente, ya que de esta observación podrán surgir comentarios acerca de la imagen que ven, de las dificultades a las que se enfrentaron en la producción, de las soluciones que encontraron y también la necesidad de volver a trabajar sobre esa misma imagen. Es por esto que la secuencia finalizó con un momento de apreciación de los trabajos producidos por ellos mismos.

En cuanto a la elección del uso de estenciles como material para ofrecer a los niños, creemos que si bien los estenciles son planchas que los niños no pueden modificar y por ende son considerados estereotipados, en esta propuesta se busca que cada niño pueda hacer una apropiación personal del uso de los mismos, utilizarlos en diferentes posiciones, esponjeando de diferentes maneras, componiendo los elementos del lenguaje plástico de manera personal, de lo que obtendremos una gran diversidad de trabajos. La idea no fue restringir sus producciones sino ofrecerles una nueva técnica para su repertorio mediante la cual puedan expresar lo que deseen.

Objetivos:

- Acercar a los niños el arte abstracto geométrico y alguno de sus artistas.

Que los niños:

- comprendan la importancia de la apreciación en el arte y disfruten de la misma.
- se inicien en la producción de arte abstracto.

Contenidos:

Eje: Experiencias para la expresión y la comunicación

Eje: Producción de imágenes bidimensionales y tridimensionales

Apreciación de imágenes bidimensionales:

- Reconocimiento de algunos elementos plásticos presentes en las imágenes miradas (forma, color, tamaño, espacio).
- Diversos modos de organizar las formas en el plano, su organización.
- Apreciación de las producciones plásticas propias, de los compañeros y de algunos maestros de la plástica (Kandinsky, Mondrian y Pettoruti).

Producción de imágenes bidimensionales:

- Exploración y uso de formas en el espacio de dos dimensiones.

- Creación y representación de formas utilizando el color.
- Exploración y representación de formas utilizando diferentes materiales y herramientas: stenciles, esponjas y témpera.

Actividad N° 1: "El museo de abstracción geométrica"

En distintos sectores de la sala expondremos reproducciones de algunas de las obras de arte de los pintores que tomamos como referentes para este trabajo, a una altura que permita que los niños puedan apreciarlas, y, a su vez, que posibilite que varios se detengan en una misma obra al mismo tiempo. A su vez pondremos en la puerta de la sala un cartel que anticipe lo que se preparó dentro de la sala: "MUSEO DE ARTE GEOMÉTRICO".



Una vez que los niños ingresen a la sala les daremos un tiempo (10 minutos aproximadamente) para que exploren, observen libremente las obras. Luego les pediremos que se sienten en frente de las tres obras, una de cada artista, que colocaremos juntas intencionalmente. Algunas de las preguntas que realizaremos para llevar a cabo la observación de estas obras, de manera simultánea, comparativamente, serán: "¿qué les pasó cuando recorrieron el museo? ¿Qué ven en estas obras? (las tres que seleccionamos) ¿Qué tienen en común estos cuadros? ¿Encuentran diferencias entre los cuadros?, ¿vieron casas, personas, árboles, etc.?, ¿y es posible que haya un cuadro sin esas cosas? ¿Quieren que les diga cómo se llaman los pintores que los pintaron? ¿Cómo saben que es un cuadrado? ¿Dónde

vieron cuadrados?”, entre otras que puedan surgir por comentarios de los niños, de las docentes y de las implementadoras. También haremos referencia a que en algunos casos las formas están separadas y todo el espacio que las rodea (“fondo”) está pintado de un color que las hace resaltar, en otras las formas están pegadas una a otras y no hay espacio alrededor porque está todo ocupado por las formas. Ya habiendo logrado poner el foco en el uso de las formas, explicará que a estos pintores se los llama artistas geométricos, porque utilizan elementos de la geometría en sus producciones.

Continuaremos implementando un juego de observación. El mismo consiste en encontrar en la obra de cada artista la figura que le tocó al niño. Cuando lo encuentre deberá pegarlo sobre la obra.

Para el cierre de esta actividad se realizará el mismo juego a grupo total y luego se les anticipará la siguiente actividad: “En el próximo encuentro serán ustedes los pintores geométricos.”

En la sala quedarán expuestas las reproducciones de las obras de los artistas.

Materiales

- Imágenes ampliadas de las obras de los siguientes artistas:
 - o Mondrian

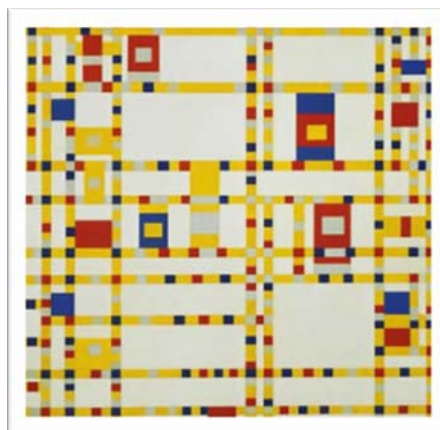
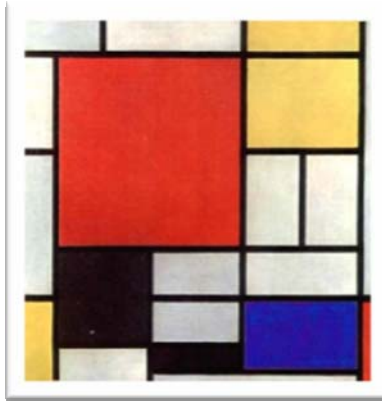


Tableau II (Años 1921-1925)

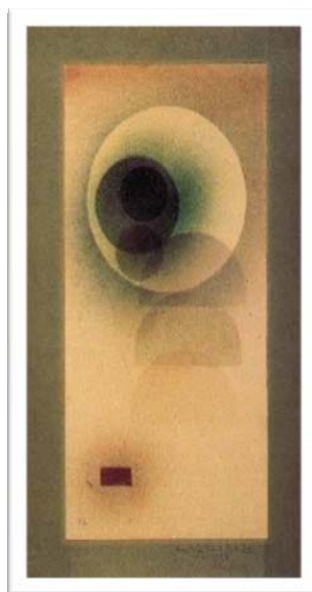


Composición (Año 1921)

○ Kandinsky



Composición N° 8 (Año 1923)



Demasiado verde (Año 1928)

- Petorutti



Vallombrosa (Año 1916)



Midi en hiver (Año 1964)

- Figuras geométricas recortadas, fragmentos de los cuadros de cada artista.
- Tres trabajos que realizaron los niños (collage de figuras geométricas).

Actividad N° 2: Exploración con esténciles

Se colocarán varios esténciles sobre la mesa, tres bandejas con témpera y sus respectivas esponjas.

Una vez que los niños ingresen a la sala se les pedirá que se sienten en la ronda. La implementadora les mostrar  los esténciles y preguntará si alguno sabe lo que son, o si alguna

vez los utilizaron. Les contará que se apoyan sobre una hoja y, manteniéndolo firme, se esponjea encima para dejar una huella. Les dirá que podrán explorarlo, probarlo de distintas maneras sobre la hoja, que podrán usar más de uno y que deberán compartirlos.

Les pedirá que se sienten en las mesas de trabajo, repartirá las hojas y ofrecerá a los niños la opción de elegir cómo quieren utilizarlas, si de forma vertical u horizontal. Durante el desarrollo de la actividad la implementadora estará disponible para que los niños soliciten lo que necesitan, recorrerá las mesas observando lo que los niños hacen con el fin de retomarlo en el cierre para socializar los conflictos, las resoluciones, los descubrimientos.

Para el cierre de la actividad se reunirá al grupo en ronda y se preguntará a los niños cómo hicieron para usar los estenciles, si tuvieron dificultades con el uso del material y en caso de haberlos tenido, cuáles fueron, y cómo los resolvieron (si es que lo hicieron). Esto nos servirá de ayuda para retomar las cuestiones que deben tener en cuenta para poder trabajar mejor con los estenciles en la siguiente actividad en la que ellos deberán utilizarlo para componer.

Materiales

- Estenciles de cartón en positivo (plancha de cartón con formas recortadas en su interior) y en negativo (figuras de cartón) con diferentes formas geométricas regulares e irregulares en cantidad suficiente por mesas, por lo menos tres por cada niño.
- Témpera color: rojo y celeste; verde y naranja; violeta y amarillo. Dispondremos en cada mesa un par diferente.
- Bandejas, tres o cuatro por mesa según la cantidad de niños en la misma.
- Esponjas pequeñas, una por cada color y por niño.
- 2 Hojas A4 unidas por su lado más largo, una para cada niño.

Actividad N° 3: Producción con estenciles. Realización del fondo.

Se colocarán varios estenciles sobre la mesa, tres bandejas con témpera y sus respectivas esponjas.

Una vez que el grupo se encuentre en la sala se les pedirá que se sienten en las mesas de trabajo y se retomarán algunos aspectos de los conversados en la actividad de observación /

apreciación en torno a las preguntas: “¿cómo usaban las formas?”, “¿hacían casas/personas/etc.?”, “¿cómo se llamaban estos artistas?” Luego de esto, dirá a los niños que producirán como los pintores geométricos sus propios trabajos y que para ello trabajarán con los estenciles. Preguntará si recuerdan cómo se utilizaban los estenciles, qué cuidados debían tener, que existe la opción de poner las formas separadas o muy juntas y algún otro aspecto que haya surgido en la actividad anterior de exploración y sea importante retomar.

Finalizada la explicación, repartirá las hojas y ofrecerá a los niños la opción de elegir cómo quieren utilizarlas, si de forma vertical u horizontal. También aclarará que pueden usar un solo color, dos o los tres. La implementadora estará disponible para que los niños soliciten lo que necesitan. Los estenciles podrán ser utilizados combinados o por separado, según elija cada chico.

Luego se convocará a los niños frente a los cuadros en el pizarrón en una ronda y se hará hincapié en el uso del fondo; “¿ocuparon toda la hoja? ¿Es necesario ocupar toda la hoja?, “los artistas que vimos, ¿cómo utilizaban el espacio? ¿Observaron el fondo?” A partir de sus respuestas, se les planteará la idea de que todas son válidas, no hay una única respuesta a estas preguntas. Por último, se hará la pregunta “¿con qué creen que podrían pintar el fondo? ¿y cómo creen que quedaría la obra si usamos ese material? ¿taparía lo que ustedes ya realizaron?¿Se les ocurre otra cosa?; yo había pensado en témperas ¿Qué les parece?”

Se entregará a cada niño su producción, para que pueda trabajar con el fondo ofreciendo los materiales dispuestos en las mesas. Además les diremos que los estenciles están en una mesa aparte en caso de que alguno lo necesite.

Materiales para la producción con estenciles

- Estenciles de cartón en positivo (plancha de cartón con formas recortadas en su interior) y en negativo (figuras de cartón) con diferentes formas geométricas regulares e irregulares en cantidad suficiente por mesas, por lo menos tres por cada niño.
- Témpera color: violeta, naranja y verde.
- Bandejas, tres por mesa según la cantidad de niños en la misma.
- Esponjas pequeñas, una por cada color y por niño.
- 2 Hojas A4 unidas por su lado más largo, una para cada niño.

- Materiales para la realización del fondo
- Tempera de color Amarillo y fucsia.
- Esponjas y pinceles de ancho medio y grueso.
- Trabajos de los niños.
- Obras de los artistas.



Actividad N° 4: Apreciación de trabajos

En esta actividad se realizará una apreciación de los trabajos de los niños. Las implementadoras tendrán preparados afiches con los trabajos realizados anteriormente, para comenzar así con la observación de sus propias producciones. A estos se sumarán las reproducciones de artistas utilizadas en las actividades anteriores.

La actividad consistirá en que los niños observen sus realizaciones y las de sus compañeros, intentando favorecer esta idea de "crear un tiempo para la apreciación". Luego, a grupo total, nuevamente la implementadora realizará preguntas que andamien la verbalización de lo observado por los niños, focalizando en el uso de las formas, la no figuración, y el trabajo con el fondo. Algunas intervenciones posibles consistirán en repetir preguntas de actividades anteriores, referidas al arte abstracto.

Materiales

- Producciones de los niños
- Imágenes de los artistas ya trabajadas
- Afiches negros

A modo de conclusión

La cursada del Taller 5 resultó ser una real articulación entre teoría y práctica ya que en la implementación pudimos terminar de dar forma a los nuevos conocimientos adquiridos en la etapa de escritura del Marco Teórico. Sin dudas uno de los conocimientos que nos dejó el taller es el reconocer y valorar la importancia que tiene la Plástica dentro del Nivel Inicial y el gran abanico de temas posibles a trabajar en una sala.

Una vez desarrollada la implementación llegamos a identificar los siguientes principios generales en relación a la didáctica de la Plástica:

Es importante presentar a los niños actividades de apreciación de imágenes de artistas y de sus compañeros para favorecer, desarrollar, su producción. Es necesario brindar un tiempo para que los niños puedan detenerse y conmoverse con las obras de arte.

La elección de las obras debe hacerse cuidadosamente, y para ello el docente debe guiarse con un criterio estético, en función de aquello que quiere enseñar, acercar a los niños. El proveer a los niños de obras de arte de diferentes artistas favorecerá las propias producciones, pero no para que sea de forma condicionante, sino exploratoria.

Es importante enseñar a los niños a detenerse a observar su producción para luego seguir componiendo.

Es interesante intercalar actividades de producción y apreciación para enriquecer las propuestas.

El propiciar una cantidad suficiente de materiales y herramientas a los niños para la elaboración de sus producciones logrará que ellos trabajen más cómodamente y con mayor

libertad de acción. Los materiales que se utilizarán en la actividad deben estar al alcance de los niños.

Lograr un equilibrio entre la continuidad y variedad es importante en las secuencias de esta disciplina. Se debe reiterar el uso de ciertos materiales para posibilitar el afianzamiento de los mismos por parte de los niños.

Brindar un espacio y tiempo para la exploración del material favorecerá a las producciones posteriores. La exploración y reflexión sobre la misma son instancias fundamentales que no son trabajadas generalmente en los jardines.

Una correcta utilización del espacio en la sala favorecerá la actividad plástica.

Mantener un rol activo como docente, es decir, estar a entera disposición de los niños cuando produzcan, favorecerá el aprendizaje ya que se podrá intervenir en los casos en los que sea necesario reforzar algún aspecto.

Es importante que el docente planifique los momentos de presentación de la consigna y de cierre de la actividad ya que son parte de la misma y favorecen a la construcción de conocimientos por parte de los niños.

Las preguntas problematizadoras son una gran ayuda para desarrollar en los niños una mirada crítica.

Es importante respetar las producciones de los niños ya que son la expresión de sus pensamientos, sentimientos. También enseñarles a respetar sus producciones y las de sus compañeros.

El docente debe intentar utilizar la terminología de la disciplina para que los niños puedan, de a poco, adquirir ciertos conceptos, términos.

Si se propone hacer arte abstracto no debe obligarse a todos los niños a producir abstracción. La intención es presentar a los niños esta forma de hacer arte para que ellos la conozcan y puedan elegir pero sin estar condicionados.



Bibliografía

- Brandt, Ema y otros (2008). *Plástica en red. EGB 7, 8 y 9. 3er ciclo.* C.A.B.A.: A-Z Editora.
- Spravkin, M. (1996) *La construcción de la mirada. Cuando los niños dialogan con el arte.* En Alderoqui, S. *Museos y escuelas: Socios para educar.* Buenos Aires: Paidós.
- Gadamer, Hans-Georg (2005) *La actualidad de lo bello.* Buenos Aires: Paidós.

G.C.B.A. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, Diseño Curricular para la Educación Inicial Niños de 4 y 5 años. 2000.

Marianella Bajer es Profesora de Nivel Inicial, egresada en el año 2009 en el ISPEI “Sara C. de Eccleston”. Se desempeñó durante seis años en el área de Educación no formal como líder de grupos y coordinadora y actualmente trabaja como docente. Es estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

Su e-mail es: marianella.ba@gmail.com

Soledad Santillán es Profesora de Nivel Inicial, egresada del ISPEI “Sara C. de Eccleston”. Actualmente se encuentra realizando suplencias en salas de Nivel Inicial y cursando la Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

Micaela San Gil es Profesora de Nivel Inicial, egresada del ISPEI “Sara C. de Eccleston” y ha realizado estudios de la carrera de locución en el ISEC.

Su e-mail es: walmikdweb@hotmail.com

Andrea Roxana Califano es estudiante del profesorado de Educación Inicial ISPEI “Sara C. de Eccleston”.

Su e-mail es: andrea.califano@hotmail.com

Mirtha Elsa Rodríguez Frette es estudiante del profesorado de Educación Inicial ISPEI “Sara C. de Eccleston”.

Su e-mail es: rodriguez.mirtha@hotmail.com

“¿Cómo contamos la historia?... Cielitos Patrióticos e Historietas”

*Por Noelia Ayala, Ana Makotynski, Amorina Rey, Lucila Salem y Gladys
Sánchez*

Introducción:

Somos cinco alumnas del profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 1 “Pte. Roque Sáenz Peña”, que estamos cursando el Taller 5: Diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos como una de las instancias del Campo de la Formación Práctico Profesional. La función y el objetivo de esta instancia curricular es poder llevar a cabo una propuesta didáctica, basada en la indagación teórica sobre el tema a tratar, creada por el grupo de trabajo a partir del conocimiento del grupo de niños reales de la sala de 5 años del J.I.N. A del D.E. 1º, organizando tiempos, materiales y diseñando estrategias. Puesto que contamos con el asesoramiento en el área de Literatura de la Profesora Catalina Julia Artesi, y en base a sus señalamientos, aportes y propuestas, decidimos abordar el tema de los “Cielitos Patrióticos e Historietas”, ambos pertenecientes al género narrativo, para abordar parte de la historia de nuestro país.

A continuación entonces les presentamos: **“¿Cómo contamos la historia?... Cielitos Patrióticos e Historietas”**.

Propuesta Didáctica

Fundamentación:

Como docentes estamos aportando y formando futuros ciudadanos, brindando herramientas y todos aquellos conocimientos culturalmente válidos para que sean internalizados, utilizados, transformados y reinterpretados por los niños.

*“El mundo que rodea el desarrollo del niño es una clara construcción social en donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales, políticas o sociales, adquieren un sentido peculiar en virtud de las coordenadas sociales e históricas que determinan su configuración”.*¹⁴

¹⁴ Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992

Tal como hemos explicado en el Marco General de nuestro proyecto, esta “contextualización” incluye todo lo que forma al marco socio-histórico-cultural del contenido que queremos trabajar. Así, pretendemos brindar espacios para poder desarrollar una “explicación intencionalista” de los contenidos. De esta manera, pretendemos que el trabajo con los nuevos contenidos que seleccionamos puedan ser relacionados con las ideas y nociones previas de los niños, creándose así los ya nombrados “puentes cognitivos”.¹⁵

El contenido principal, que da el eje a nuestro trabajo se centra en “Los Cielitos Patrióticos”. Hemos desarrollado investigaciones y seleccionado los mismos, teniendo en cuenta no solamente la riqueza poética y literaria que éstos ofrecen, sino también el hecho de que no es un contenido abordado de forma frecuente en la escuela. Dicho contenido forma parte y fue originado en el pasado de nuestra historia nacional. Pero también se encuentra altamente relacionado con el presente que atraviesa nuestro país, el Bicentenario, ya que fueron creados para comunicar y expresar los sentimientos de los sectores populares frente a las guerras de independencia. Los mismos están enmarcados dentro de la Literatura Gauchesca, la cual posee características muy distintas a la Literatura Actual, aunque también posee un rasgo en común, ya que ambas forman la literatura en sí.

Hemos decidido abordar también un contenido sumamente característico de la Literatura Actual, para poder realizar comparaciones y encontrar estas diferencias y similitudes. Este contenido de la Literatura Actual es “La Historieta”, contenido mucho más cercano a la vida cotidiana de los niños, lo cual puede resultar de sumo interés para el grupo. Este tipo de literatura se incluye en el género narrativo combinando el texto con imágenes.

*“La imagen es hoy la protagonista de nuestro universo de comunicación... inserta en el contexto narrativo, la ilustración aclara, enriquece, integra y completa el mensaje transmitido por el texto”.*¹⁶

Estas características mencionadas en los párrafos anteriores, tanto de los Cielitos como de la Historieta, servirán para poder realizar una rica comparación entre los dos tipos de literaturas incluidas en el mismo género narrativo.

¹⁵ Carretero M “Construir y enseñar las ciencias sociales y la Historia”. – Ed. Aique. Cap 1

¹⁶ A. Nobile (2007): “Literatura infantil y juvenil”. Ed Morata. Madrid. Cap. IV

De esta manera, la propuesta de trabajo muestra dos maneras de contar una misma historia: “Cielitos Patrióticos e Historietas”

Propósitos centrales del proyecto:

- Crear estrategias que permitan a los niños el reconocimiento de las características del Género Narrativo tanto en las Historietas como en los Cielitos Patrióticos
- Iniciar a los niños en dos manifestaciones literarias del género narrativo: el Cielito Patriótico y la Historieta
- Proponer situaciones que posibiliten la indagación de particularidades de estas manifestaciones literarias (formato, elementos, estructura)
- Diseñar actividades que permitan desarrollar la capacidad de creación y expresión de los niños en relación a los Cielitos y las Historietas.
- Crear espacios donde se pueda contextualizar las dos manifestaciones literarias que estamos trabajando, como un modo de aproximar a los niños al conocimiento de la historia y la actualidad de nuestro país, favoreciendo un aprendizaje significativo.
- Promover el trabajo grupal, cooperativo, participación activa, intercambio de ideas y concepciones.

Contenidos centrales del proyecto:

1. Género Narrativo: Reconocimiento de la secuencia y sus características.

a) Género Narrativo en Prosa

- Observación, apreciación e indagación de Historietas
- Características y elementos particulares de la Historieta (Viñeta, Dibujo, texto, secuencia temporal, globos)
- Producción de Historietas.

b) Género Narrativo en Estrofa

- Observación, apreciación e indagación de Cielitos Patrióticos
- Características y elementos particulares de los Cielitos Patrióticos (Versos, rima, ritmo, temática, personajes)
- Producción de Cielitos Patrióticos

c) Teatro de títeres: **“Romance para títeres de los días de Mayo”**

- Apreciación, disfrute y escucha atenta de la representación.

2. Hechos históricos sucedidos en nuestro País en el 1810:

- a). Independencia de España
 - b). Diferenciación y particularidades de Criollos y Españoles.
3. Trabajo grupal y cooperativo. Intercambio de ideas. Disfrute.

Actividad N° 1: Obra de títeres “Romance para títeres de los días de mayo”

Se representa una escena de “Romance para títeres de los días de Mayo”, una obra de títeres de la compañía de Eva Halac. Este material, se halla enmarcado en los acontecimientos sucedidos en el 25 de mayo de 1810. Esta característica sirve para poder hacer una aproximación y contextualización en el momento histórico en que se utilizaban los Cielitos patrióticos. En el inicio de la actividad la docente realizó la aproximación a la obra desde el título de la obra, haciendo hincapié en lo que representa un “Romance” y porque se enmarca en “Mayo de 1810”. Estas ideas surgidas antes de la obra fueron retomadas al finalizar, rescatando los hechos históricos mostrados en la misma y el Cielito Patriótico agregado por las docentes. Se busco también rescatar las características de los personajes y se repitió junto a los niños el Cielito Patriótico recitado en la obra como “la forma que tenían en ese momento de contar la historia”.¹⁷

Actividad N° 2: Producción de un cielito en pequeños grupos

Se propuso que los niños se aproximen nuevamente a la Literatura gauchesca por medio del trabajo con tres Cielitos seleccionados y en la producción de un Cielito en pequeños grupos. Esta creación por parte de los niños será guiada por sub-coordinadoras, y “apoyada” en imágenes de pinturas y fotografías relativas al Bicentenario.¹⁸ Previamente, la docente volvió sobre lo visto en la obra de títeres, lo acontecido en la misma, los personajes y fundamentalmente el “Cielito Patriótico”. Los niños recordaron el Cielito como la “canción” del gaucho de la obra, y este aporte fue tenido en cuenta por la docente proponiendo a cada pequeño grupo que hagan una “canción contando una historia”.¹⁹

Actividad N° 3: Introducción a las Historietas

Nuevamente se trabajó en pequeños grupos intentando encontrar las diferentes características que particularizan a las Historietas. Se llevó a la sala una historieta de Mafalda ampliada, comentando que esta “forma de contar las historias” las encontramos en los diarios. Los niños

¹⁷ Anexo 1: Hoja 1

¹⁸ Anexo 1: Hoja 3

¹⁹ Anexo 1: Hoja 2

trabajaron con una variedad de historietas seleccionadas que contienen las características de este tipo de Literatura, para luego trabajar con una historieta relacionada al bicentenario. "Como en la antigüedad contaban la historia cantando cielitos, hoy nosotros contamos la historia de otra manera, por medio de HISTORIETAS". Cuando finalizo el momento de apreciación e indagación de las características de las historietas, se les propuso a los niños que dibujen un personaje de la historieta del Bicentenario. En el cierre de la actividad se comentaron con el grupo total las características encontradas en las historietas, poniéndole nombre a las mismas: Viñetas, Globos, Onomatopeyas. También se marcaron los diferentes tipos de historietas que se pueden encontrar: Mudas, con texto, con muchas viñetas, con una sola viñeta, etc.²⁰

Actividad N° 4: Producción de Historietas

También se trabajó en pequeños grupos. Se utilizaron los personajes representados gráficamente de la historieta relativa al bicentenario para crear una historia en tres viñetas (previamente se hicieron 3 copias de cada dibujo de los niños, como posibilidad para que puedan usar un dibujo por viñeta). La idea es que los niños puedan utilizar las características que pudieron apreciar en las diferentes historietas anteriormente trabajadas. Cada grupo selecciono los personajes a utilizar, la historia y las características que tendrá su historieta. En el cierre se socializó en la sala la “forma en la que cada pequeño grupo contó su historia”.²¹

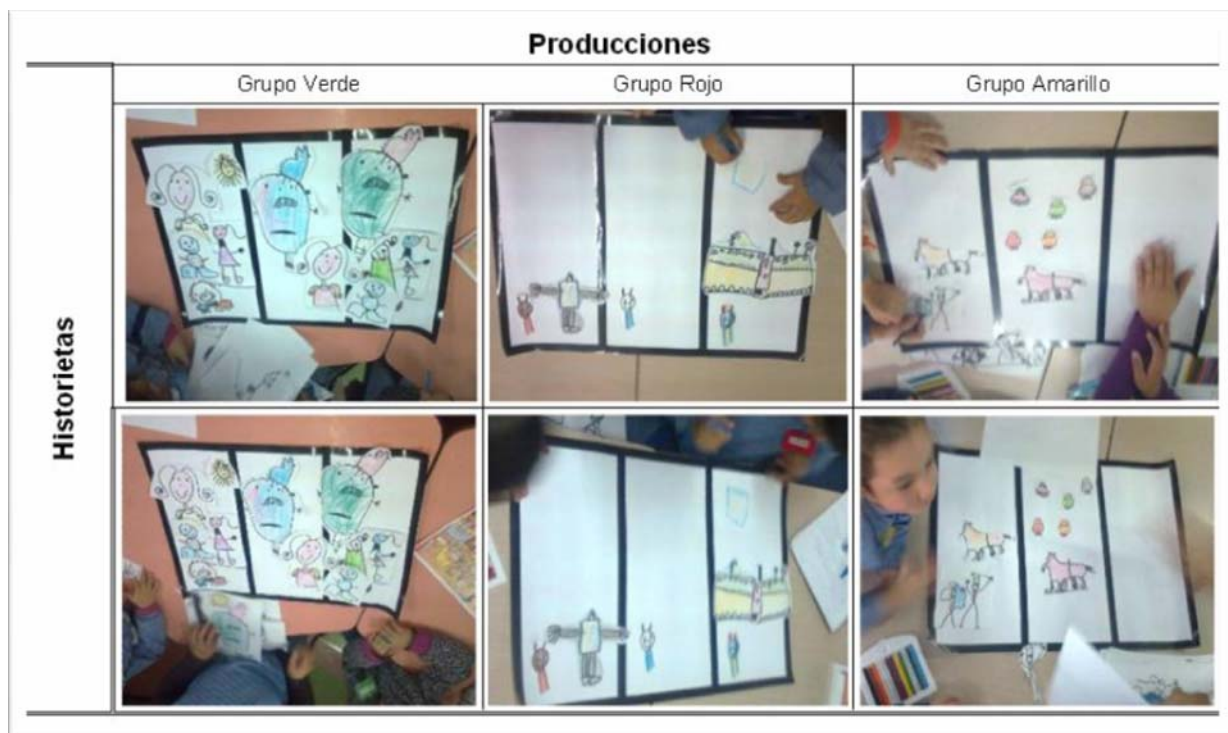
Actividad N° 5: Armado de cartelera

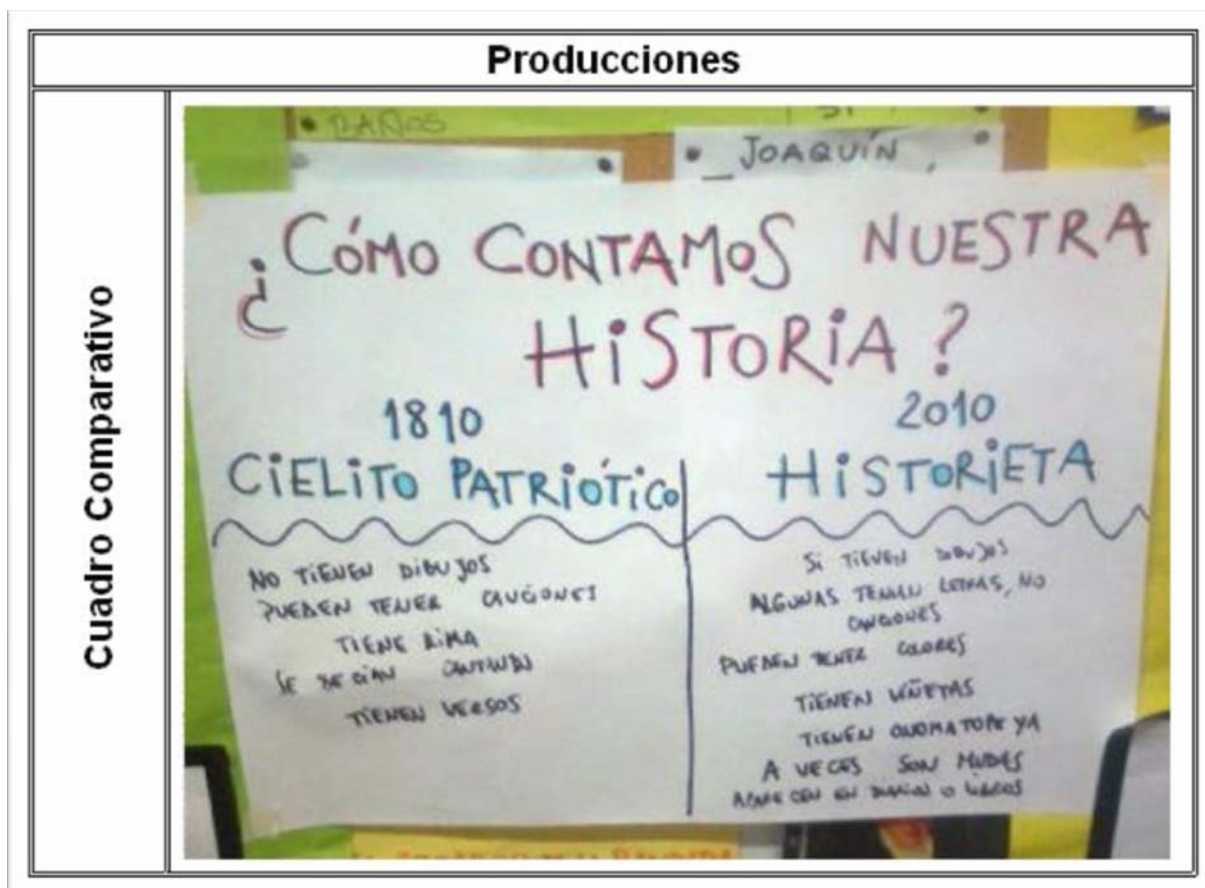
Se realizó una puesta en común a través del armado de una cartelera en la que cada grupo expuso sus producciones, comentarios sobre el desarrollo de las mismas y apreciaciones al respecto. De esta manera se pudo visualizar la comparación entre los dos tipos de Literatura que trabajamos durante las diferentes actividades, y las producciones realizadas por los niños como “dos maneras diferentes de contar la historia”.²²

²⁰ Anexo 1: Hoja 4

²¹ Anexo 1: Hoja 5

²² Anexo 1: Hoja 5





A modo de reflexión final:

Podemos decir que cumplimos con el objetivo de este TCPD 3 Taller 5, es decir, la investigación, diseño y puesta en marcha de una propuesta didáctica. Vemos dos grandes aspectos dentro de este marco: Por un lado el aspecto “humano” desde el cual podemos afirmar que un gran aprendizaje fue el trabajo en grupo, en el cual fue más que necesario adecuarnos a modos de pensar, de hacer y de ser de cada una de las integrantes. Así, pudimos adaptarnos y llevar a cabo la tarea sumamente enriquecida por las diferentes miradas de quienes participamos en el proyecto. Fue necesario asumir roles flexibles, tanto en los momentos de investigación y trabajo teórico, como en los momentos de las implementaciones, respetándonos y dándonos un lugar a cada una. Por otro lado, el aspecto “formal” de la tarea, en el cual incluimos la investigación y la puesta en marcha de la propuesta, diseñando y llevando a la práctica las estrategias y objetivos propuestos en base a los contenidos culturales a transmitir. Desde este punto, nos sentimos orgullosas por habernos arriesgado a una propuesta tan compleja e interesante para el grupo de alumnos con el que trabajamos, acercando a los niños a estas dos manifestaciones literarias (Cielitos Patrióticos e Historietas), como forma de contar la historia.

El día del cierre, en el que centramos la mirada en la comparación entre éstas dos maneras diferentes de contar la historia, pudimos ver todo el trabajo que los niños realizaron y el aprendizaje que los niños construyeron en base a los contenidos trabajados. Ellos se mostraron interesados a lo largo de todas las actividades, participando de manera activa en las mismas. En la actividad final, ellos compartieron sus propias ideas frente a estas dos manifestaciones culturales, en una actividad en donde reinó la puesta en común y el diálogo, dando evidencia de que los contenidos realmente fueron significativos para ellos.

Por todas estas razones mencionadas, podemos afirmar que realmente disfrutamos y nos sentimos orgullosos de la manera en la que llevamos a cabo nuestro TCPD.

Agradecemos especialmente a las profesoras Catalina Artesi, Susana Horovitz, Laura Rivera y Rosa Violante.

Las direcciones de correo electrónico de las autoras son las siguientes:

Noelia Ayala: ruth_aya@hotmail.com
Ana Makotynski: ana_makotynski@hotmail.com
Amorina Rey: amorina_rey@hotmail.com
Lucila Salem: o99lucha@hotmail.com
Gladys Sánchez: gssplenkov@yahoo.com.ar

Bibliografía sobre los artículos publicados

(Libros, Revistas y Vídeos)

Por Mónica Maldonado

200 años de infancia y de infancias (Autora: Beatriz Goris)

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

Narodowski, Mariano. (1999): "Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna". 2ª. Ed. Buenos Aires: Aique.

Carli, Sandra. (1999): "De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad". Buenos Aires: Santillana.

Volnovich, Juan Carlos. (1999): "El niño del "siglo del niño"". Buenos Aires: Lumen.

Algunas ideas acerca de una historia compartida (Autores: Jorge Ullua y Cecilia María Acin Maccagno)

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

Carbal Prieto de Argüelles, Julia M. (1976): "Guarderías Infantiles o Jardines Maternales". Buenos Aires: Librería del Colegio.

Davidson; Nowacka; Moore. (1976): "Guarderías infantiles". Barcelona: Nova Terra.

Talou de Rodríguez Sáenz; Naess de Villarroel, Norma; Palma de Arraga, Silla. (1988): "El Jardín Maternal: una respuesta educativa". Buenos Aires: Librería del Colegio.

Penchansky de Bosch, Lydia; San Martín de Duprat, Hebe. (1997): "El nivel inicial: estructuraciones. Orientaciones para la práctica". Buenos Aires: Colihue, 1997.

Mira y López, Lola; Homar, Armida M. (1948): "Educación preescolar: su evolución en Europa, América y especialmente en la Argentina". Buenos Aires: Ciordia y Rodríguez.

La experimentación de la enseñanza de las ciencias ¿Una técnica o una estrategia?
(Autora: Patricia C. Plante)

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

Harlen, Wynne (1994): "Enseñanza y aprendizaje de las ciencias". Madrid: Morata.

Benlloch, Montse (1992): "Ciencias en el parvulario: una propuesta psicopedagógica". Buenos Aires: Paidós.

Pozo, Juan Ignacio (1994): "Teorías cognitivas del aprendizaje". Madrid: Morata

Joyce, Bruce; Weil, Marsha; Calhoun, Emily (2002): "Modelos de enseñanza". Barcelona: Gedisa.

Aebli, Hans (2002): "Doce formas básicas de enseñar: una didáctica basada en la psicología". Madrid: Narcea.

Enrique Pichón Rivière va al Jardín (Autora: Gabriela Nyika)

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

Pichon Riviere, Enrique (1985): "El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social I". Buenos Aires: nueva Visión.

Carretero, Mario (1998): "Desarrollo y aprendizaje". Buenos Aires: Aique.

Elichiry, Nora Emilse (2000): "Aprendizaje de niños y maestros: hacia la construcción del sujeto educativo". Buenos Aires: Manantial.

Edmond, Marc; Picard, Dominique (1992): "La interacción social: cultura, instituciones y comunicación". Buenos Aires. Paidós.

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

Por Ana María Rolandi

“200 años de “*infancia*” y de “*infancias*””

Página Web que presenta artículos sobre diversas temáticas educativas.

<http://educacion.idoneos.com/index.php/119539>

Infancia en Red es el área de Educared dedicada al intercambio, puesta en marcha de proyectos y capacitación de educadores de niños menores de 6 años.

<http://www.educared.org.ar/infanciaenred/>

Sitio Web de la organización “Equidad para la infancia en América Latina” que muestra una serie de debates, noticias e intercambios de referencia sobre la temática de la infancia a nivel regional, tratando de garantizar los derechos de las niñas y de los niños en un contexto de cambio y desarrollo económico y social.

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

Sitio Web en español sobre niñez en América Latina, que sirve de enlace entre las organizaciones e individuos que trabajan en el cuidado y desarrollo de la primera infancia. Presenta los llamados por ellos “temas prioritarios”, entre los que incluye: pautas de crianza, trabajo con padres, políticas para la infancia, procesos de articulación, experiencias significativas, indicadores, etc.

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

“*Algunas ideas de una historia compartida*”

Sitio web de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Inicial: recorrido histórico sobre la Educación Inicial.

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/historia/elnivelinicial.htm>

Material de lectura publicado en el Página Web de la OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Temas de Educación N° 2: El Nivel Inicial en la última década: desafíos para la universalización.

http://www.oei.es/pdfs/educacion_inicial_ultima_decada_argentina.pdf

“La experimentación de la enseñanza de las ciencias ¿Una técnica o una estrategia?”

Noticia publicada en el sitio Web “NTRZacatecas”, en Mayo de 2009, dando cuenta del impulso de la experimentación científica en el Nivel de Educación Básica en México.

<http://ntrzacatecas.com/secciones/tecnologia/2009/05/31/impulsan-experimentacion-cientifica-en-nivel-basico-educativo/>

Sitio Web que presenta Experimentos con materiales caseros.

<http://www.cienciafacil.com/>

Sección del sitio Web denominado “El rincón de la Ciencia”: El rincón de los experimentos, es una sección que ofrece actividades prácticas y experimentos que puedan realizarse con pocos medios, sin necesidad de recurrir a un equipamiento de laboratorio. La mayoría de los mismos puede realizarse en casa con utensilios caseros.

<http://centros5.pntic.mec.es/ies.victoria.kent/Rincon-C/Practica/practica.html>

Sitio Web para niños que describe qué es el Método Científico

<http://www.superchicos.net/metodocientifico.htm>

Artículo escrito por Clara Coletto Rubio para la Revista digital N° 14, “Innovación y experiencias educativas”, titulado “Filosofía de la Ciencia y Educación científica”. Fecha de publicación: Enero de 2009 (Andalucía – España)

http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/CLARA_COLETO_2.pdf

Artículo escrito por Patricia Rojas Nuñez para la Revista Electrónica “Actualidades investigativas en Educación”, titulado “El Jardín de Infantes: Una puerta abierta al desarrollo de la observación científica”. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Volumen 8. Número 1. Fecha de publicación: 30 de abril de 2008.

<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2008/archivos/jardin.pdf>

“Enrique Pichón Rivière va al Jardín”

Página Web sobre Psicología Social que aborda los principales conceptos de esta disciplina.

<http://psicologiasocial.idoneos.com/index.php/354954> (concepto de grupo)

<http://psicologiasocial.idoneos.com/index.php/354955> (concepto de ECRO)

<http://psicologiasocial.idoneos.com/index.php/354958> (concepto de roles y de dinámica de grupos)

Artículos y notas relacionadas con la obra de Pichón Riviére

<http://www.elortiba.org/pichon2.html>

Convocatoria a la Revista N° 14: Segundo Cuatrimestre 2010.

e- Eccleston invita formalmente a la presentación de Artículos y Relatos de Experiencias para la Revista electrónica N° 13, del Primer Cuatrimestre de 2010.

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 **30 de noviembre de 2010**.

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

Orientaciones a los autores

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

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

Deben ser inéditos.

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

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

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

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

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

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

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