



En este número:
Mariano Palamidessi



En este número:
Rebeca Anijovich



En este número:
Daniel Calmels

■
ÍNDICE

.02

EDITORIAL

.05

ARTICULOS

.11 - Propósitos y arquitecturas básicas de los procesos de formación: ideas para pensar la formación docente.

- MARIANO PALAMIDESSI

.22 - El valor de la retroalimentación en la docencia.

- REBECA ANIJOVICH

.28 - El cuerpo en sus manifestaciones. La función corporizante del adulto.

- DANIEL CALMELS

.38 - Los períodos de residencia y las necesidades de las alumnas.

- NATALIA ANTIPAS

.44 - El legado de José Sebastián Tallón a la literatura infantil.

- MARCELO BIANCHI BUSTOS

RELATOS DE EXPERIENCIA

.50 - Anidando escenas en el Jardín Maternal.

- ANDREA MILEI

-
- .58** - Picos del Atuel.
- CLAUDIA FERREYRA

ANEXO TEMÁTICO

-
- .72** - Bibliografía sobre los artículos
publicados (Libros, Revistas y Videos).
- MONICA MALDONADO

-
- .74** - Sitios de Internet relacionados con las
temáticas abordadas por los artículos
de este número de la revista.
- ANA MARIA ROLANDI

CONVOCATORIA

-
- .79**

DISEÑO DE LA REVISTA

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

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

El equipo completo de trabajo es el siguiente:

Titular de cátedra: Arq. Alfredo Yantorno

Adjunta: Sue Takahashi

JTP: Maximiliano Provenzani

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



EDITORIAL

●●●POR: ERNESTO ROCLAW y GABRIELA ORTEGA

Iniciamos nuevamente este camino de reflexión, acompañados por profesionales de la educación que nos convocan a pensar acerca de la teoría, la práctica y a través de estos ejes, a repensar la educación de la infancia.

A partir del aporte brindado en conferencias que tuvieron lugar en esta institución, el Dr. Mariano Palamidessi en *Propósitos y arquitecturas básicas de los procesos de formación: ideas para pensar la formación docente*, reflexiona acerca de la misión del educador y su formación continua, el lugar de la familia como el espacio donde se inicia la inserción socio cultural del niño y la escuela como el ámbito privilegiado que continúa este proceso. La Lic. Rebeca Anijovich en *El valor de la retroalimentación en la docencia* propone volver sobre la evaluación como una instancia fundamental desde la metacognición: “como pienso yo, que estoy pensando”. El escritor y psicomotricista Daniel Calmels, en *El cuerpo en sus manifestaciones. La función corporizante del adulto* convoca a repensar el lugar del cuerpo y el lugar del adulto, como una relación que debe poder dejarse impactar con las imágenes visuales, auditivas, táctiles y no detenerlas o rechazarlas. El artículo de la Lic. Natalia

Antipas, *Los períodos de residencia y las necesidades de las alumnas*, analiza el espacio de Residencia como el lugar donde se conjuga la teoría, la práctica y lo emocional; en tanto que el Lic. Marcelo Bianchi Bustos en *El legado de José Sebastián Tallón a la literatura infantil*, le otorga un lugar especial a la literatura infantil rescatando el legado de este autor y su inolvidable obra.

El universo de la sala, con su dinámica única y particular, que nos hacen repensar la práctica, nos llega a partir de dos experiencias; desde la ciudad de Bariloche, la Prof. Andrea Milei, comparte en *Anidando escenas en el Jardín Maternal* una propuesta en la que los docentes organizan escenarios lúdicos de aprendizajes que brindan a los niños posibilidades para el despliegue del juego simbólico, exploratorio; en tanto que desde la ciudad de Santa Rosa, en la Provincia de La Pampa, la Prof. Claudia Ferreyra nos hace llegar el proyecto “*Picos del Atuel*”, acercándonos una propuesta en la cual el Pato, el Tero Real, el Hornero y el Águila Mora fueron objeto de estudio de un grupo de niños de cuatro años.

Comencemos este recorrido con las conferencias y experiencias de estos profesionales que enriquecen nuestra mirada.

El Dr. Mariano Palamidessi en su conferencia *Propósitos y arquitecturas básicas de los procesos de formación: ideas para pensar la formación docente*, nos plantea “vivimos en la sociedad de la formación continua”; la formación docente no termina con la formación del profesorado. Desde esta mirada convoca a pensar en la idea de “misión” que atraviesa a una profesión, y como ésta es reconocida socialmente, refiriéndose especialmente a la función social de la educación inicial. Sosteniendo que la misión de la educación inicial es

introducir a estos seres pequeños en la sociedad, en el capital cultural de la sociedad, en aquello que tiene la herencia social más básica: las herramientas, los lenguajes, los conocimientos, las formas de actuar, que han sido modeladas en el pasado. Pensar la educación inicial implica pensar en, crear un ambiente y promover por medio de la tarea pedagógica la apropiación por parte de los niños del capital más fundamental de la vida humana en lo que esta vida tiene de más civilizada y de actual. Lo que nosotros hacemos cuando formamos una persona es darle lo que algunos autores llaman “sistemas o instrumentos de orientación”, formas fundamentales de ver al mundo y de vincularse con él. Pero, sostiene, las formas más básicas de orientarse en el mundo no son cognitivas, son afectivas. Lo primero que aprendemos, la orientación más básica del mundo es afectiva: las cosas que amamos, las que odiamos, las que nos hacen sentir seguros o inseguros, las que valen la pena y las que no; estas son distinciones que se modelan afectivamente. Podemos enseñar a un niño desde chiquito a sentir que el mundo es un lugar de oportunidades o que es un lugar amenazante; Esto es lo primero que aprende una persona: a sentir que él es valorado y que tiene personas que lo quieren, o no; por lo tanto, si uno es digno de los demás o no.

El primer eslabón está en la crianza, en la madre y el padre, en la familia; y uno aprende de muy chiquito a ser amado o a no ser amado. Uno aprende desde muy pequeño que el mundo es un conjunto de oportunidades,

riquísimo, es como un banquete; o el mundo es un lugar sombrío donde sólo hay sufrimiento y amenaza. Esos aprendizajes tempranos marcan mucho nuestra salud mental y lo que después vamos a animarnos a hacer en la vida. Si desde chicos sentimos que nuestras iniciativas son respondidas con represalias, o que no nos estimulan a caminar, a explorar el mundo y a jugar con el lenguaje, aprenderemos que “mejor no lo hago, mejor no exploro, mejor no hago algo que pueda llegar a molestar a los demás”. Esto se modela tempranamente y la educación inicial tiene mucho que ver aquí.

Sostiene que el otro gran sistema de orientación que es el lenguaje, porque el lenguaje es el principal código cultural para dar sentido y entender el mundo, en la mezcla con los afectos es lo que forma la matriz para todos los aprendizajes posteriores. Obviamente, corresponde a la crianza y corresponde a la educación inicial desplegar y alentar a los recién llegados a que todo esto sea la base sobre la cual después puedan desarrollarse el resto de los procesos educativos del individuo. Por lo tanto, ir modelando la confianza en sí mismo, la sensación de tener el respeto y la estima de los demás, la posibilidad de tomar la palabra y de ser escuchado, el amor por los matices del lenguaje, el interés por el conocimiento, el respeto por la curiosidad, es, desde su perspectiva, la base de todo lo que pueda venir después. A modo de conclusión, convoca a animarnos a pensar que las condiciones de ejercicio de la profesión y las demandas de la sociedad cambian, cambios que, no deben ser vistos como disfuncionalidades y amenazas, sino como oportunidades o aperturas, porque una sociedad que cambia es una sociedad que apunta al aprendizaje permanente, y ese en definitiva es nuestro trabajo.

La Lic. Rebeca Anijovich en su conferencia *El valor de la retroalimentación en la docencia*, aborda el valor de la retroalimentación, tanto en lo relativo a la formación como al trabajo entre pares. Recorre cuatro ideas que estructuran este concepto, en la primera idea aborda la coherencia entre cómo se enseña y cómo se evalúa; en la segunda idea analiza el desarrollo de habilidades metacognitivas, en relación a esto afirma que se evalúan mucho más los contenidos que las habilidades de pensamiento, destacando la necesidad repensar el propio pensar y el propio hacer; en una tercera idea se pregunta acerca de cuáles son evidencias de aprendizaje que determinan aprobar un curso y cómo incide la evaluación de

proceso; en la cuarta idea convoca a pensar acerca de los criterios de evaluación, que en algunos casos se limitan a colocar una nota, destacando el valor de la autoevaluación y la evaluación entre pares. Analiza las líneas que predominan respecto de la retroalimentación, para contribuir a una evaluación formativa. Finaliza su exposición abordando su aplicación a la educación inicial.

El Lic. Daniel Calmels en *El cuerpo en sus manifestaciones. La función corporizante del adulto*, aborda los conceptos de implicación que permiten una acción pensante; citando a Deleuze se destaca que el “concepto” es lo que hace que un pensamiento no sea una “opinión”. Luego, aborda desde esta óptica la función corporizante del adulto. El adulto primordial debe tener una capacidad espejante para que el niño se mire en él, y esa capacidad espejante, o sea el estar con presencia, con constancias, y con un deseo de estar presente, es una base para la posibilidad de corporizarse. El adulto debe poder dejarse impactar con las imágenes visuales, auditivas, táctiles y no detenerlas o rechazarlas.

La presencia de las manifestaciones corporales sería la prueba de la existencia del cuerpo. Es a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxis, que el cuerpo cobra existencia. Si no existiera ninguna de estas manifestaciones, podríamos afirmar que no habría cuerpo en tanto soporte de la acción, de la expresión y la comunicación. El cuerpo es en su manifestación.

La exposición de la Lic. Natalia Antipas en *Los períodos de residencia y las necesidades de las alumnas*, parte de la premisa que considera al periodo de Residencia como una práctica social que se enmarca desde proyectos nacionales y provinciales, siendo considerado como un espacio de interrelación entre teoría y práctica donde las alumnas de la carrera de Profesorado en Educación Inicial desarrollan en un tiempo y espacio proyectos pedagógicos a un grupo de niños bajo la supervisión de docentes orientadoras y profesoras de prácticas. Desde esta mirada se abordan las necesidades de las alumnas de 4° año cuando llevan a cabo el período de Residencia, necesidades que giran en torno a lo teórico, a lo práctico y a lo emocional, necesidades propias de todo sujeto que aprende. El periodo de residencia es comprendido como una “categoría espacio temporal en la que se articulan como en una especie de bisagra, la dimensión subjetiva y la objetiva del proceso de construcción de la identidad profesional de las alumnas”. La residencia es un espacio de tensiones, de luchas de poder y de conflictos al servicio de los aprendizajes, cada institución atribuye diferentes nombres y sentidos al espacio de formación docente y a los actores involucrados. Para el éxito del proceso hay que responder a las necesidades teóricas, prácticas y emocionales que vayan surgiendo.

Esta exposición teórica, práctica y corporal que tienen las alumnas dentro de este periodo trae aparejadas necesidades que son propias del sujeto que aprende.

Se entiende que el espacio tiempo destinado a la Residencia de las alumnas está atravesado por necesidades de todos los actores del campo de la práctica docente, conformada por profesoras, maestras orientadoras y alumnas. Concluyendo que el espacio de residencia no es solo un lugar donde se pone en escena todo lo aprendido sino también un momento generador de desequilibrio, que desestructura lo aprendido e intenta que se ponga en juego el sentimiento de necesidad de nuevos saberes. Un espacio en el que se conjugan de manera dinámica, lo teórico, relativo al contenido a desarrollar; la práctica, en lo que concierne a cómo se da la clase y cómo posicionarse ante el grupo y lo emocional que incluye las necesidades de apoyo del entorno, profesores, docentes, familia, para transitar ese período, favoreciendo la relación con los niños.

“Nadie sabe dónde vive/ Nadie en la casa lo vio/ Pero todos escuchamos/ Al sapito: Glo... Glo... Glo...”. El artículo del Lic. Marcelo Bianchi Bustos, *El legado de José Sebastián Tallón a la literatura infantil*, rescata la obra de José Sebastián Tallón, considerado por algunos autor del primer libro de literatura para niños de la Argentina, “Las Torres de Nuremberg”, un libro fundante de la literatura infantil que puede ser recuperado y disfrutado por docentes y niños. La belleza de las cosas simples está presente y en algunos momentos una cierta denuncia social ante la desigualdad.

No sólo por la temática sino por su estilo claro y por la extensión de cada una de las piezas que la componen es que se está frente a una obra fundacional de la Literatura Infantil.

Su obra se ha convertido en un clásico que ha pasado la barrera del tiempo por hacer ingresar al mundo de lo poético aquellas cosas más sencillas, usando un lenguaje acorde y reflejando en todo momento una capacidad para mostrar los sentimientos del niño, expresándolos con total claridad en un universo poético plagado de ritmo y musicalidad.

En cuanto a los *Relatos de Experiencia*, en este número compartimos, nuevamente, experiencias que fueron desarrolladas por profesionales del nivel; leerlas nos permite, siguiendo lo que nos propuso la Lic. Anijovich,

enriquecernos a partir de compartir desde la letra escrita este trabajo entre pares.

Andrea Milei en *Anidando escenas en el Jardín Maternal*, relata una experiencia desarrollada en un Jardín Maternal comunitario de la ciudad de Bariloche, donde los docentes organizan escenarios lúdicos de aprendizajes que brindan a los niños posibilidades para el despliegue del juego simbólico, exploratorio, para el disfrute, para crecer y aprender junto a otros.

Claudia Ferreyra en *Picos del Atuel*, narra una experiencia que fue desarrollada por niños y niñas de cuatro años pertenecientes al Colegio María Auxiliadora de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa. El abordaje de la temática del Río Atuel, sugerida por el Ministerio de Educación de la Provincia se realizó contemplando la etapa evolutiva por la que atraviesan; es por ello que la selección del recorte sobre las aves que habitaron el Río Atuel, puntualizó la relación de sus picos con el tipo de alimentación.

Surge así la pregunta problematizadora: ¿qué pasó con las aves que vivían en el Río Atuel? La docente invitó a los niños a buscar información sobre las aves que vivían en el Atuel. Los niños investigaron con sus familias. La docente seleccionó el material para que luego el grupo explore y socialice. Se les propuso la elección de cuatro aves con diferentes picos. A modo de votación, quedaron seleccionados el Pato, el Tero Real, el Hornero y el Águila Mora. Investigaron sus picos y su alimentación.

Realizaron una visita a la laguna del Parque Recreativo Don Tomás, a través de ésta experiencia directa, pudieron observar diferentes aves que habitan el ecosistema de la misma. Comprobaron que dos de las aves seleccionadas se encontraban también en la laguna. Finalizando el transcurso del proyecto, se realizó una visita al Museo de Ciencias Naturales a fin de corroborar anticipaciones y tener contacto tangible con las aves, mediante la exploración y la observación.

Los niños, pudieron arribar a la conclusión que los animales cuya alimentación está estrechamente vinculada con el agua, tuvieron que migrar (Pato y Tero Real), los que su

alimento no se encuentra en el agua, pero necesitan de la humedad (Hornero) se desplazaron a zonas cercanas, y aquellos a quienes la falta de agua no altera ni su alimentación, ni su forma de vida se quedaron en la zona (Águila Mora).

Tras estas lecturas, volvemos a nuestras primeras frases invitándolos a recorrer el camino que en esta revista proponemos, convocando a diferentes voces, reflexionando, pensando, escuchando a quienes mucho tienen que decir y a quienes quieren compartir su experiencia para pensar la teoría, la práctica y la educación de la infancia.

Tomando las palabras de Paulo Freire (1970)... ***“La teoría en sí misma no transforma el mundo. Puede contribuir para su transformación, pero para eso tiene que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar con sus acciones reales y efectivas esa transformación...”***

ARTÍCULOS



PROPÓSITOS Y ARQUITECTURAS BÁSICAS DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN: IDEAS PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE.

●●● POR: MARIANO PALAMIDESSI

Transcribimos a continuación los aspectos centrales de la conferencia ofrecida por Mariano Palamidessi el 29 de septiembre de 2015 en el marco de la tercera Jornada Institucional de Plan de Trabajo Institucional (PTI) del ISPEI Sara C. de Eccleston, con participación de toda la comunidad educativa.

“PENSAR LA EDUCACIÓN INICIAL IMPLICA PENSAR EN CREAR UN AMBIENTE Y PROMOVER POR MEDIO DE LA TAREA PEDAGÓGICA LA APROPIACIÓN POR PARTE DE LOS NIÑOS DEL CAPITAL MÁS FUNDAMENTAL DE LA VIDA HUMANA EN LO QUE ESTA VIDA TIENE DE MÁS CIVILIZADA Y DE ACTUAL”.

Profesiones, formación y cambios

Los estudiantes (ustedes) están aquí para formarse como profesionales, tarea que comienzan en el Instituto, pero que en realidad no terminarán nunca. Vivimos en la sociedad de la formación continua, una sociedad en cambio profundo donde los conocimientos, las capacidades y los requerimientos van a cambiar varias veces a lo largo de la vida profesional. La actividad de formarse, de modificar o de acrecentar las capacidades profesionales, será una constante, no una etapa que se cierra en cierto momento de la vida. Lo mismo nos ocurre como ciudadanos, como personas. A diferencia de lo que sucediera en los siglos XVIII y XIX, la formación, la idea de incorporar una forma, se ha transformado en las últimas décadas en la noción de aprendizaje permanente, de adaptación a contextos cambiantes.

La noción de profesión remite al desempeño de un ámbito de actividad en una sociedad. Algunos sociólogos sostienen que las funciones y necesidades sociales son cubiertas o

atendidas por grupos especializados de personas; y que en el desarrollo de las sociedades modernas esto ha dado lugar al desarrollo de las profesiones. A medida que la tecnología se hace más sofisticada, que el conocimiento se multiplica, que las demandas de la sociedad son cada vez más complejas, asistimos a un florecimiento y una multiplicación de las profesiones. Las sociedades asignan a determinados grupos de personas ciertas funciones especializadas y, de algún modo, le encomiendan la resolución de determinados problemas: en nuestro caso, se trata de procesos educativos, a edades específicas, en contextos especializados.

La identidad de las personas, su ubicación en la sociedad, está muy ligada a las profesiones. Podemos pensar que profesión y profesar tienen una raíz de trascendencia religiosa, vinculada a veces con aquello que creemos. Convertirse en un profesional (en este caso, de la educación) tiene una combinación particular de algunos elementos que yo quisiera destacar:



- En primer lugar, la idea de una **misión**; en nuestro caso, una misión fundamental: educar, incrementar los conocimientos, cuidar, etc.

Una profesión equivale a un desempeño laboral, pero se caracteriza por tener en primer lugar un sentido de misión; estamos para algo. Las sociedades reconocen a las profesiones por una determinada formación, por un título que habilita a desempeñarse para realizar determinadas tareas que se le confieren a ciertos individuos, en tanto han sido preparados y continúan preparándose para honrar esa misión.

- Obviamente no basta con conocer, sentir o estar identificado con la misión de esta profesión, sino que se requiere además de una base de conocimientos. Recomiendo mucho el libro *“Buen trabajo: cuando ética y excelencia convergen”*, de Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihalyi y William Damon. En ese libro, los autores plantean que una profesión tiene ante todo una misión, pero además tiene un dominio, es decir, un conjunto de conocimientos o capacidades que un profesional debe tener para poder cumplir con su misión. También plantean que una profesión supone un “reino”, un conjunto de ámbitos o tareas propias de esa profesión.
- Ahora bien, los practicantes de una profesión tienen -y podemos discutir mucho sobre esa palabra- algún sentido de la vocación. Vocación (vocablo que en latín se relaciona con la voz, con el llamado) que puede ser más o menos fuerte, tener distintos orígenes, pero que de alguna manera es la fuerza que hace que uno se sienta identificado con la misión de una profesión.

Pero con el tiempo las condiciones más estructurales donde se desarrollan las profesiones cambian. Como educadores, encontramos que las condiciones de desempeño que forjaron nuestra profesión en su origen han cambiado profundamente. No les sucede solamente a los educadores, sino también a los médicos, a los periodistas o a los psicólogos. La medicina ejercida como una profesión liberal que ejerce un profesional en forma independiente ha cambiado; actualmente, en gran parte la medicina se desempeña en contextos de

organizaciones complejas como hospitales, grandes empresas proveedoras de salud, o grandes sistemas de salud pública, que hacen que las condiciones de desempeño de la profesión médica hayan cambiado mucho.

Estos autores sostienen que con frecuencia las profesiones se desajustan, porque el cambio de los contextos históricos que rodean a las fuerzas que las modelan, muchas veces hacen que estas queden desajustadas. La brújula que utilizábamos para entender la misión y para definir este dominio de conocimientos y de capacidades respecto de las condiciones de desempeño de una profesión, está desalineada. Por ejemplo, en la Argentina la educación primaria se modeló para formar hombres ciudadanos argentinos, patriotas, capaces de tomar las armas, de defender la Nación y mujeres que se desempeñaran en el hogar. Ese fue el mandato original de la escolaridad primaria. Pero ese mandato ha quedado desactualizado respecto de las condiciones de desempeño actuales. Pueden ocurrir entonces situaciones de desorientación, donde la formación que uno ha recibido no coincide con lo que encuentra en los contextos en los cuales tiene que desempeñarse.

Una profesión es una comunidad de gente que sabe que posee cierto patrimonio de conocimientos en común, de disposiciones, de convicciones acerca del valor de lo que hace. **Las crisis en las profesiones** se producen cuando quienes las ejercen -la comunidad profesional- sienten

que la sociedad no los reconoce; que les ha encomendado una misión pero luego no otorga reconocimientos o recompensas adecuadas. Surge entonces un período de zozobra, en algún caso de desaliento, donde las profesiones reclaman a la sociedad que cumpla el pacto. Por lo tanto, cuando el paso del tiempo va marcando un cambio en los contextos sociales de cierta profesión y en las valoraciones sobre ella, puede ocurrir que se declare vencida o derrotada, es decir, que quienes la ejercen bajen los brazos, se convenzan (o auto convenzan) de que en realidad no conviene invertir tantas energías en esta empresa y retiren interés por esa vocación o por ese proyecto de vida. Allí comienza entonces un espiral descendente, ya que si uno retira energías, el contexto también lo hace y así sucesivamente hasta entrar en un proceso de degradación.

Vivimos en una sociedad donde parte del reconocimiento se hace por la vía económica, por lo que se nos paga. Pero también una profesión tiene que ver con el poder que nos delegan. Es decir, ¿cuánto nos reconocen?, ¿cuánto confían y qué instrumentos nos dan para que tomemos decisiones, gestionando instituciones, tomando decisiones en el aula, desarrollando políticas educativas? Es decir, ¿cuánta autonomía profesional tenemos y en qué consiste esa autonomía? Tenemos libertad, pero al mismo tiempo, esa libertad está acompañada de un cierto poder, capacidad para hacer cosas.

“COMO EDUCADORES, ENCONTRAMOS QUE LAS CONDICIONES DE DESEMPEÑO QUE FORJARON NUESTRA PROFESIÓN EN SU ORIGEN HAN CAMBIADO PROFUNDAMENTE”.

Quiero mencionar otra cuestión vinculada a una profesión y que se relaciona - lo diré en un tono sentimental-, con el corazón, con el afecto que sentimos cuando hacemos las cosas. ¿Qué reconocimiento percibimos en los demás? Toda profesión vive también del reconocimiento: nos sentimos valorados, o no nos sentimos valorados. Hay un balance entre el reconocimiento, que nos recompensen o paguen, poder vivir de esa profesión y al mismo tiempo- poder sentir la estima de los otros, el respeto. Hay profesiones en las que se paga poco pero el reconocimiento es mayor. Hay profesiones que, como son muy poco reconocidas, deben tener mejor remuneración (los que recogen los residuos en la sociedad, por ejemplo, reciben muy buenos salarios, en general están fuertemente sindicalizados y realizan un trabajo que a muchos les costaría hacerlo porque no se trata de un trabajo muy reconocido).

Para apostar por una profesión, dedicar parte de una vida a ella, habrá que analizar ese balance entre los ingresos, el poder o las herramientas que nos dan para desarrollarla y también el reconocimiento. Si no percibimos una combinación más o menos satisfactoria de estos tres elementos el pacto no funciona. Obviamente, no somos seres pasivos; como individuos y como colectividad podemos realizar acciones para intentar resolver los problemas que pueda tener una profesión. Podemos desarrollar acciones para que la sociedad nos necesite, reconozca y respete más, y que -por lo tanto- también nos delegue más autoridad (y, en todo caso,

también nos paguen más). Esto implica que la construcción de la definición y el destino de la profesión es una tarea permanente. Ser maestro, maestro de inicial, profesor, implica heredar parte de una historia, pero no quiere decir que debemos quedar presos de esa historia; colectivamente podemos hacer cosas para que esta profesión crezca, para que esta profesión gane prestigio, para que esta profesión sea cada vez más valorada por la sociedad.

De este modo, cuando uno forma futuros profesionales está prefigurando la profesión del futuro, es decir ustedes se están formando ahora mientras que los que toman decisiones discuten qué profesionales quieren que ustedes sean. Obviamente, creo que ya habrán sospechado que los profesores y los que tomamos decisiones no somos omnipotentes.

Ahora, ¿qué podemos hacer -los que estamos en el lugar de la generación adulta- para que ustedes sean mejores profesionales?

Partimos de asumir que su formación no empieza ahora; empezó mucho tiempo atrás; y lo que se pueda hacer ahora está basado en gran medida en lo que ustedes han aprendido antes. Hay una alta cuota de responsabilidad en sus profesores y en las autoridades, pero también hay parte de la responsabilidad que está en sus manos.

Ahora volvamos a los componentes de una profesión ya mencionados: una profesión se compone de una misión, de un *reino* (al decir de Gardner) en el sentido de un campo de acción, y de un dominio, es decir, de ciertas cuestiones que hay que saber y saber hacer. Y en ese juego entre misión, reino y dominio entra nuestros márgenes de acción. Ahora bien, ¿Se ha modificado la misión de la profesión? ¿Qué cambios ha habido en la sociedad, en la cultura, en la forma en que vivimos, que han afectado o no nuestra misión?

Hay un componente fundamental que no cambia en tanto educadores: nuestra función es contribuir al desarrollo de las personas, contribuir a insertar a los nuevos miembros de la comunidad humana en los diálogos, en las comunicaciones y en las interacciones de la sociedad. Esto no se modifica. Ahora, hay algunos aspectos -a lo mejor más específicos de

nuestra misión- que deberíamos analizar para comprobar si estamos adecuadamente orientados y en consonancia con lo que la sociedad nos demanda.

Formar docentes para la educación inicial: responsabilidades y nuevas demandas

En el caso de la educación inicial, la función es muy particular: ustedes reciben a los niños en la primera salida del medio privado-familiar hacia el espacio público. Comparten ese primer lugar donde, de algún modo, se hacen presentes la sociedad, sus organizaciones públicas, el Estado. Intervienen -no voy a decir que interrumpen, pero hay algo de eso- en ese mundo familiar, que ya no es sólo el mundo de papá, mamá y los hijos, en las tramas de la vida íntima que alimenta los primeros pasos de la vida de un ser humano, lugar que nos recibe en este mundo al cual nadie nos pidió permiso para traernos. Esa trama familiar, como ustedes saben, está cambiando mucho. Viene cambiando hace unas cuantas décadas. Para revisar esa misión como educadores y el “reino” de actuación, en principio hay que estudiar y analizar mucho cómo está cambiando el mundo familiar, qué tipo de tramas familiares hay, cómo se está redefiniendo esa primera práctica pedagógica que es la crianza. Si hay algún profesional que debe mirar muy

especialmente a la crianza, es el profesor de educación inicial. No digo que los profesores de educación primaria o de educación secundaria no deberían, porque todos tenemos que estar atentos a las personas que recibimos: en qué trama se sostienen, qué cosas han aprendido a querer, qué cosas han aprendido a odiar, a qué cosas le temen, qué conocimientos tienen. Pero para ustedes es fundamental entender las mecánicas, los cambios profundos que en las últimas décadas viene atravesando la crianza, sobre todo en las grandes sociedades urbanas. El ingreso generalizado de las mujeres en el mercado de trabajo es un proceso históricamente reciente. Nuestras sociedades han incrementado mucho la productividad gracias al acceso de gran parte de la población femenina al ámbito laboral y esto cambia las condiciones de crianza de una manera radical. Antes se decía “la educación corresponde a la familia, la instrucción corresponde a la escuela”; los chicos tenían que venir a la escuela con los “modales” aprendidos, con una disciplina ya bien internalizada, preparados para el trabajo escolar.

Pero con las mujeres trabajando, la institucionalización de los niños comienza más temprano, en el maternal, donde las madres y los padres delegamos el cuidado de un bebé de pocos meses en *extraños* -perdón que lo diga así, pero es una experiencia tremenda- y está en nuestras manos que eso suceda en las mejores condiciones posibles. Cuando un padre y una madre nos dejan a cuidado un hijo de pocos meses, hacen el acto de entrega más fuerte que ustedes se puedan imaginar (lo digo también por experiencia propia) y me parece que esto hace o caracteriza fuertemente a la profesión: la confianza que la sociedad y las familias delegan en gente que se ha preparado para eso. Ahora, obviamente esta confianza y estas demandas no siempre están exentas de conflictos, tensiones o contradicciones.

Señalamos que pensar la formación de profesionales implica pensar los nuevos escenarios donde se desarrollan las actividades que realizan los profesionales. Todavía no sabemos cómo va a ser el futuro; todos sabemos que no va a ser igual que el presente, sabemos que las nuevas tecnologías, las pantallas, llegaron para quedarse. Podemos discutir pedagógicamente límites, podemos discutir usos, pero esta es una discusión de la crianza y también es una discusión clave para la profesión. Es decir, en una profesión como la

nuestra también tenemos que discutir qué es lo que hacemos y qué calidad de tiempo le damos a los niños que están en nuestro cargo. Los niños obtienen hoy mucha información, son rápidos, pero tal vez perdieron destreza para treparse, para saltar. El 85% de nuestros niños son “niños de departamento”, viven en pocos metros cuadrados, hay pocos parques (el espacio público también debería ser un espacio educativo y los educadores tendríamos que decir algo de eso). Yo creo que uno de los futuros de la profesión también está en considerar que la educación no debe realizarse sólo dentro de las paredes o de los límites de la institución educativa. Creo que parte de la discusión de esta profesión es convencer a la sociedad y a los poderes públicos de que tenemos que avanzar hacia la idea de una ciudad educadora, la idea de que los límites de lo educativo se expanden no sólo en el tiempo, sino espacialmente. Antes se decía que también la calle educaba: pensar esto parece una locura, pero quizá sea parte de una cierta utopía hacia la cual la profesión debe también avanzar; es decir, debemos también empezar a hacer cosas para ocupar el espacio urbano. ¿Por qué? Entre otras cosas, porque tenemos que formar niños, jóvenes, adolescentes y adultos que se sientan confiados de moverse en el espacio urbano, cosa que hoy no sucede. La arquitectura escolar está pensada para separar a los niños del mundo y de la calle. Creo que los sistemas educativos tienen que expandirse no sólo en cantidad de instituciones, sino también tenemos que

empezar a pedagogizar los ambientes, incluso los medios de comunicación... al menos pidiendo que se cumplan los horarios de protección al menor. Seguramente es poco lo que cada uno de nosotros puede hacer; pero si todos nos uniéramos para decir “regulen los horarios, las propagandas, para los niños”, tal vez algo se lograría. Tengo mi propia posición sobre los canales de dibujitos animados las 24 horas: creo que tendrían que terminar a las nueve de la noche y ayudar a los padres, a que los niños no se queden prendidos de la televisión hasta las dos de la mañana.

Ahora bien, pensar una profesión -en el presente y en el futuro- implica pensar qué enseñamos para formar esta profesión. Las condiciones de desempeño van cambiando, y lo que necesitamos saber también va cambiando.

Si educar es formar a los sujetos en ciertas disposiciones, en un fondo social de conocimiento y de conductas, para desempeñarse en una sociedad como personas y ciudadanos -que a su vez van a tener su propio desarrollo o especialización profesional, su campo de interés- la misión de la educación inicial es introducir a estos seres pequeños (o a estos recién llegados) en la sociedad, en el capital cultural de la sociedad, en aquello que tiene la herencia social más básica: las herramientas, los lenguajes, los conocimientos, las formas de actuar, que han sido modeladas en el pasado. ¿Qué de todo eso tiene sentido transmitir a las nuevas generaciones? Pensar la educación inicial implica pensar en crear un ambiente y promover por medio de la tarea pedagógica la apropiación por parte de los niños del capital más fundamental de la vida humana en lo que esta vida tiene de más civilizada y de actual. El principal capital que hay que transmitir de este fondo social de conocimientos disponibles de una sociedad son las herramientas que los individuos necesitan para orientarse y para actuar en el mundo. Lo que nosotros hacemos cuando formamos una persona es darle lo que algunos autores llaman “sistemas o instrumentos de orientación”, formas fundamentales de ver al mundo y de vincularse con él. Pero las formas más básicas de orientarse en el mundo no son cognitivas, son afectivas. Lo primero que aprendemos, la orientación más básica del mundo es afectiva: las cosas que amamos, las que odiamos, las que nos hacen sentir seguros o inseguros, las que valen la pena y las que no; estas son distinciones que se modelan afectivamente. Yo creo que ese es el sistema más básico de

orientación en el mundo. Podemos enseñar a un niño desde chiquito a sentir que el mundo es un lugar de oportunidades o que es un lugar amenazante; hacerle sentir que el mundo lo recibe con alegría y con afecto o con miedo y con temor. Esto es lo primero que aprende una persona: a sentir que él es valorado y que tiene personas que lo quieren, o no; por lo tanto, si uno es digno de los demás o no.

“CREO QUE HAY QUE DISCUTIR LA DETERMINACIÓN DE CONTENIDOS CURRICULARES QUE DERIVAN DE LA LÓGICA DISCIPLINAR EN LA EDUCACIÓN INICIAL, REPLANTEANDO CUÁLES SON LOS APRENDIZAJES FUNDAMENTALES.”

El primer eslabón está en la crianza, en la madre y el padre, en la familia; y uno aprende de muy chiquito a ser amado o a no ser amado. Uno aprende desde muy pequeño que el mundo es un conjunto de oportunidades,

riquísimo, es como un banquete; o el mundo es un lugar sombrío donde sólo hay sufrimiento y amenaza. Esos aprendizajes tempranos marcan mucho nuestra salud mental y lo que después vamos a animarnos a hacer en la vida. Si desde chicos sentimos que nuestras iniciativas son respondidas con represalias, o que no nos estimulan a caminar, a explorar el mundo y a jugar con el lenguaje, aprenderemos que “mejor no lo hago, mejor no exploro, mejor no hago algo que pueda llegar a molestar a los demás”. Esto se modela tempranamente y la educación inicial tiene mucho que ver aquí.

Y obviamente sobre esto después enseñamos el otro gran sistema de orientación que es el lenguaje, porque el lenguaje es el principal código cultural para dar sentido y entender el mundo. Aprendemos las palabras y cómo estas palabras están cargadas de afecto, de sentido. La mezcla de lenguaje y afectos es lo que forma la matriz para todos los aprendizajes posteriores. Obviamente, corresponde a la crianza y corresponde a la educación inicial desplegar y alentar a los recién llegados a que todo esto sea la base sobre la cual después puedan desarrollarse el resto de los procesos educativos del individuo. Por lo tanto, ir modelando la confianza en sí mismo, la sensación de tener el respeto y la estima de los demás, la posibilidad de tomar la palabra y de ser escuchado, el amor por los matices del lenguaje, el interés por el conocimiento, el respeto por la curiosidad, es -desde mi perspectiva- la base de todo lo que pueda venir después...

La Ley de Educación Nacional establece la educación secundaria obligatoria hasta los 18 años, pero ¿sobre qué base se monta esa escolaridad larga? ¿Sobre qué base vamos a montar los aprendizajes posteriores? ¿Vamos a pretender que en la secundaria lean libros, debatan hipótesis, si desde chicos no se los alentó a hablar, a esperar, a escuchar la palabra del otro, a escuchar el argumento del otro y no a descalificarlo, sino atender al otro como un ser que puede argumentar? No hay manera de montar aprendizajes complejos sin esta base de afecto que se da en la familia, en la crianza y en la primera infancia.

Tenemos que animarnos a pensar que las condiciones de ejercicio de la profesión y las demandas de la sociedad cambian, que están cambiando y que van a seguir cambiando. Y esos cambios no deben ser vistos como disfuncionalidades y amenazas, sino como

oportunidades o aperturas, porque una sociedad que cambia es una sociedad que apunta al aprendizaje permanente, y ese en definitiva es nuestro trabajo. Las condiciones de trabajo cambian, los contextos, las herramientas y las formas en que organizamos el trabajo cambian, no son estables en el tiempo. No podemos pretender que en el aula, en la escuela, en la sala, el trabajo sea igual. Nadie sabe cómo va a ser más adelante. Muchos de ustedes tienen veinte años y van a trabajar en los próximos 45 o 50 años. Tienen una gran responsabilidad y es la de formar a las futuras generaciones.

Al mismo tiempo, no acepten la idea de que la educación va a salvar al mundo o va a salvar a la sociedad; esa tarea nos corresponde a todos, seamos educadores profesionales o no. Nosotros tenemos que hacer una tarea bien hecha, un buen trabajo. Tenemos una responsabilidad, que es pensar qué es lo que la sociedad está necesitando de nosotros como profesionales de la educación y qué es lo que nosotros podemos darle. Así que creo que esta es una buena base para empezar a pensar sobre la profesión, el plan de estudios, la formación.

Intercambio con los asistentes

Profesor Daniel Brailovsky: Rescato la idea de transmitir los medios de orientación en el mundo, que no son sólo ni fundamentalmente cognitivos, y que, viniendo de un

especialista en curriculum, es una afirmación audaz. Estamos acostumbrados a pensar la enseñanza sobre la base de una enumeración de contenidos, que muchas veces tratan de objetivarse, tenemos un plan de estudios en la formación así como los diseños curriculares del nivel inicial con una lista de contenidos que los chicos y los futuros docentes tienen que aprender. Me interesa profundizar esa línea.

Profesor Mariano Palamidessi: Creo que corresponde tener una mirada amplia del contenido. Los contenidos no sólo son conceptos, teorías o nociones. Tenemos que discutir en qué vale la pena ocupar el tiempo de la formación. Esos son los contenidos fundamentales: se trata de pensar en usar el tiempo que tenemos para desarrollar aquello que cuesta mucho tiempo aprender. Es una fórmula sencilla: lo que se aprende rápido, no vale la pena ser materia de lo educativo-sistemático, justamente porque se aprende rápido. Hay cosas que llevan mucho tiempo o que sólo se aprenden con un contexto de influencias relativamente continuas y regulares: aprender un idioma en un contexto artificial (no en un contexto hablante natural) lleva mucho tiempo. Aprender a usar con propiedad, precisión y sofisticación el lenguaje natural, lleva tiempo. ¿Queremos que nuestros niños lleguen a conocer y utilizar la riqueza del lenguaje y por consecuencia desarrollar el pensamiento?... Eso lleva mucho tiempo! Manejar un sistema matemático básico lleva tiempo, desarrollar una capacidad artística, aprender a respetar a los otros, a discutir y a escuchar, todo eso lleva mucho tiempo. Por lo tanto, hay que discutir qué es lo que hay que enseñar en cada momento, qué es prioritario y qué no es prioritario. Los chicos aprenden fácilmente muchas cosas por fuera de la escuela: la cantidad de información que tienen sobre el mundo es enorme. Eso no quiere decir que la relacionen e instrumenten con intenciones expresivas o instrumentales complejas. Es posible que si no está la actividad de formación sistemática, generando modelos para pensar eso, toda esa información no se aproveche.

Creo que hay que discutir la determinación de contenidos curriculares que derivan de la lógica disciplinar en la educación inicial, replanteando cuáles son los aprendizajes fundamentales.

A partir de la experiencia de un amigo que vivió muchos años en Finlandia conocí la organización del jardín de infantes allí. Los chicos pasan unas seis horas, van al jardín aproximadamente desde los tres años y, aunque suene antiguo, la principal preocupación del jardín en Finlandia es formar hábitos. La palabra es vieja, pero podemos resignificarla. Los niños aprenden a ser autónomos. Por ejemplo: muchas veces a llegan con temperaturas de veinte grados bajo cero, con abrigos y botas, al entrar al jardín aprenden tempranamente a dejar sus abrigos en orden. Más de la mitad del tiempo se dedica a jugar. Me llamó la atención que con frecuencia juegan con trineos. El trineo implica desarrollar habilidades motrices, compartir una actividad con otros y, sobre todo, acostumbrarse al medio natural. Hay una regla en el sistema educativo finlandés que establece que con una temperatura de hasta -10° no se discute si se puede salir al aire libre o no. Obviamente los chicos tienen que acostumbrarse y hay un objetivo que es que los chicos lleguen a estar en remera con menos diez grados. Ellos viven en un medio donde tienen que acostumbrarse a no temer el ambiente natural. Otra de las cuestiones que aprenden es la alimentación: dirigirse a un comedor, recibir la comida en una bandeja, sentarse, comer en un ambiente tranquilo, dirigirse a la sala donde cada uno tiene una cama y un armario, aprender a ponerse el pijama, dormir o descansar en orden, volver para jugar, etc. El jardín finlandés tiene las primeras actividades intelectuales intencionales recién a

los cuatro ó cinco años, no antes. Por supuesto que tienen actividades de vida de la naturaleza, del conocimiento del medio, pero como actividades naturalmente exploratorias.

Ustedes pueden pensar: “¿pero no aprenden nada de los contenidos, de la ciencia, del conocimiento del mundo tal como lo hacemos aquí?”. Pues no. Los finlandeses consideran que están preparando a un niño para una carrera educativa larga, por lo menos hasta los dieciocho o veinte años. Y que el jardín es un tiempo para asegurar ciertas experiencias y aprendizajes, porque son la base para todo lo que viene después. Desde ya, no estoy proponiendo trasplantar modelos educativos; las características del país son muy diferentes. Sólo estoy planteando -por medio de este ejemplo- que en cada momento hay que realizar promover aprendizajes que son prioritarios y que así otros se podrán enseñar después. Es tiempo de aprender a no pegarse, a escuchar al otro, a saber esperar, a manejarse en el mundo. Tenemos que reflexionar sobre cuánto a veces sobrecargamos de contenidos y cuánto -por querer apurarnos, o por inseguridad- aceleramos la infancia. ¿Qué tipo de personas, para qué tipo de intercambios o diálogos, queremos contribuir a formar? Eso implica asumir una parte como parte de la tarea de la educación sistemática parte de las tareas de la crianza. Posiblemente parte de la tarea de este sistema educativo sea abrir un diálogo con los padres acerca de qué estamos haciendo con nuestros niños. Pero gracias a cierta lógica curricular irreflexiva, los bloques de contenidos van “bajando” y ¡de repente en tercer grado tienen que aprender qué es el capitalismo! Pero -aparentemente- parece que no logran aprender a escribir una buena redacción y a desarrollar un lenguaje más complejo. Pienso que a veces hay un problema de aceleración de expectativas, y creo que eso nos ha confundido las prioridades.

Estudiante 1: Al plantear “formar para la autonomía”, ¿puede generarse confusión entre lo que es autonomía y lo que es individualismo?

Profesor Mariano Palamidessi: ¿Qué significa hoy, en las actuales condiciones, un sujeto autónomo? Además de lo que señalé antes, respecto de la construcción de un sujeto que pueda hacerse cargo de los aspectos prácticos de la vida en sociedad. Otro elemento

básico de la autonomía es la posibilidad de pensar diferente. ¿Cuánto estimulamos a pensar diversas formas de resolver un problema, lo que es fundamental para la vida adulta? En la escuela casi nunca se hace ese ejercicio, aunque quizás en el Jardín se haga con mayor frecuencia. Jugar a defender un punto de vista, asumir un rol en un debate, aunque no esté de acuerdo con aquello que se defiende... Yo creo que necesitamos ciudadanos que puedan argumentar, defender razones, sobre todo cuando no son las de la mayoría. Y el jardín también tiene una contribución para hacer en ese sentido.

En lo personal, no creo que la tarea de fortalecer el criterio personal y las capacidades de los individuos sea individualismo. Cuanto más fortalecido está el individuo, podrá integrarse más fácilmente en un grupo sin tener miedo, sentirá la confianza en que todos van a ser respetados en sus puntos de vista, estará habituado a dar razones y argumentos a los demás y creo que ese es un aprendizaje fundamental.

Estudiante 2: -Yo estoy en la mitad de mi carrera y muchos profesores nos proponen cuestionarnos, indagar, investigar, reflexionar todo el tiempo acerca de lo que estamos haciendo. Pero por otro lado escucho que las salas son muy numerosas, que la realidad de los jardines es diferente, que a veces desde las familias no se acompaña este aprendizaje de hábitos del que hablaba.

Siento que es muy complejo implementar lo que estudiamos en la realidad, y que va más allá de nuestra profesión.

Profesor Mariano Palamidessi: Tenemos que plantearnos una estrategia colectiva. La producción de cierto orden de trabajo es clave -y con esto no digo represión, disciplina, autoritarismo- pero sí la preocupación para que existan condiciones para una comunicación que habilite ciertas comunicaciones.

Creo yo que en la Argentina tenemos planteos y diseños curriculares muy pretenciosos y eso no nos ayuda. Hay que establecer prioridades, hay que lograr que los chicos puedan esperar, que puedan expresarse. Necesitamos generar cierto orden para que la comunicación sea posible al leer un cuento, escuchar al otro. Si no podemos construir ese prerrequisito, seguir adelante es muy difícil. Pero esto no lo puede resolver una maestra sola. Se requiere de un acuerdo institucional, con apoyo de la política educativa, para alinear mejor las prioridades y los objetivos para el nivel. Hay que prestar mucha atención a construir un orden de la comunicación y la convivencia. Creo que como sociedad nos cuesta mucho escuchar; este problema lo observamos en las instituciones, en los clubes, en la política. Se eleva la voz, el tono del mensaje es cada vez más agresivo.

Esto no quiere decir que la misión de la escuela sea redimir a la sociedad, pero la escuela tiene que usar las energías e instrumentos que tiene en su caja de herramientas para tratar de regular la comunicación y las relaciones sociales de formación. Es necesario ordenar prioridades, y ciertas formas de interacción deben ser una prioridad pedagógica que requiere tiempo, recursos, equipos técnicos. El maestro tiene que sentir que tiene apoyo. Como maestros recién llegados, ustedes no tienen la responsabilidad de cambio. Sáquense ese peso de encima. Pero sí pueden ser un portavoz y decir "no tiene sentido intentar enseñarles tantos contenidos si no logramos un clima de trabajo y de escucha en la sala". También hay que pensar si no les pedimos a los chicos algo que por sus características no pueden hacer. Ni podemos reprimir esa energía que socialmente no encuentra lugar, porque a la plaza no se puede ir porque está lejos, porque el departamento es chiquito, porque en la vereda ya no se puede salir a correr, ¿Cuándo lo hacen? Sin cargarnos mandatos ajenos,

tenemos que retomar estas preguntas básicas sobre la formación en la actualidad. Eso es honrar y renovar nuestra profesión como educadores.

Mariano Palamidessi es Doctor en Educación (Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil), Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y profesor de enseñanza primaria. Se desempeña como Coordinador del Curso Regional de Formulación y Planificación de Políticas Educativas del IIPE-UNESCO Buenos Aires, como Profesor del Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO Argentina. Entre otras actividades, ha sido coordinador académico de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, coordinador del posgrado en Educación y Nuevas Tecnologías entre 2004 y 2005 (FLACSO-Argentina), director de la Unidad de Investigaciones Educativas (Ministerio de Educación de la Nación, 2000-2001) y coordinador de la Universidad Virtual de Quilmes (1998-1999). Ha sido profesor de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Torcuato Di Tella, la Universidad de Quilmes y la Universidad de San Andrés. Es autor de Investigación educativa y política en América Latina (Novedades Educativas, 2012); Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003 (Manantial, 2007); La escuela de masas en la sociedad de redes: Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en educación (FCE, 2006); Programación de la enseñanza en la universidad (UNGS, 2001) y El ABC de la tarea docente (Aique, 1998), además de diversos artículos y capítulos en libros.

EL VALOR DE LA RETROALIMENTACIÓN EN LA DOCENCIA

●●● POR: REBECA ANIJOVICH

Transcribimos a continuación los párrafos centrales de la conferencia ofrecida por Rebeca Anijovich el 17 de Noviembre de 2015 en el Instituto Sara C. de Eccleston, de la que participaron docentes y estudiantes de la carrera.

“SE TRATA ENTONCES DE ENCONTRAR MODOS DE EVALUAR ATRAVESADOS POR LA IDEA DE AUTENTICIDAD, QUE IMPLIQUEN ALGO MÁS QUE RESPUESTAS CON DATOS QUE PUEDEN ENCONTRARSE EN DEFINICIONES DE LIBROS O EN INTERNET; QUE EXIJAN PROCESOS MÁS COMPLEJOS EN TÉRMINOS DE PENSAMIENTO...”

Compartiré a continuación algunas reflexiones acerca de valor de la retroalimentación, en tanto aporte entre colegas, aporte de un director a un maestro y también de un maestro a un alumno.

El tema se inscribe dentro de la “evaluación formativa”, campo que intenta revisar los problemas que plantea la evaluación tradicional.

La “retroalimentación” reviste interés tanto en la formación de los maestros como en el trabajo con los alumnos. Diversas investigaciones han mostrado que el proceso de retroalimentación entre maestros y alumnos mejora los aprendizajes.

En el campo de la formación docente existen prácticas llamadas de “evaluación entre pares” o “retroalimentación entre pares”, donde por ejemplo, un maestro observa a otro colega y ofrece la retroalimentación de lo que ve en su clase y viceversa como modo de mejorar los aprendizajes y el desarrollo profesional de cada uno.

La **primera idea** con la que trabajamos es la búsqueda de **coherencia entre cómo se enseña y cómo se evalúa**. Se trata de un importante campo de debate, ya que es usual encontrar modos de enseñar que consideran, por ejemplo, diversidad de respuestas, diversidad de modos de indagación, pero que a la hora de evaluar se vuelven más tradicionales y plantean una prueba con una única pregunta para todos los alumnos. La psicología cognitiva nos ha aportado investigación mostrando que la inteligencia no es fija sino que se desarrolla y que hay distintas maneras de ser inteligente. Ahora: ¿por qué les pedimos a los alumnos una única manera de demostrar lo que saben?, ¿por qué en el momento del examen el modo que proponemos es único e igual para todos? ¿Cómo determinamos el mejor modo que cada uno podría demostrar lo que sabe? **Existen distintas maneras de demostrar lo aprendido**.

La **segunda idea** se articula con el **desarrollo de habilidades metacognitivas**. La historia de la evaluación nos muestra que en general se evalúan mucho más los contenidos y poco las habilidades de pensamiento y las habilidades metacognitivas. En principio se evalúan poco porque también se enseñan poco, o no explícitamente. Tal vez se “enseña a pensar”, pero los alumnos no reconocen que están pensando.

Un ejemplo en términos de habilidades metacognitivas: cuando los alumnos están comparando, tienen que poder decir cómo se compara, qué se hace para comparar, ¿se ponen juntos los que son iguales, y diferentes los que

son diferentes?, ¿dos filas, dos columnas? De alguna manera tienen que preguntarse “¿qué hace “mi cabeza” cuando comparo?” y ponerle nombre a ese procedimiento: “comparación”: lo que estamos aprendiendo es una comparación y hay distintos modos de comparar.

Esto implica que evaluemos también el desarrollo de estas habilidades, tanto del pensamiento como las habilidades metacognitivas, es decir, “cómo pienso yo que estoy pensando”.

Una **tercera idea** es una pregunta que se vincula con el aula pero también con la política educativa: ¿cuántas de las evidencias de aprendizaje se utilizan para tomar decisiones? Básicamente se utilizan para aprobar o desaprobado, para pasar de grado, para aprobar una materia, pero no para mejorar los procesos durante la enseñanza. Es bajo el impacto que tiene lo que supuestamente se recoge en las evaluaciones de proceso, en las evaluaciones parciales, para revisar las estrategias de enseñanza que tal vez no favorecieron los aprendizajes.

Además, ¿cuáles son **evidencias de aprendizaje**? No se trata de acumular trabajos en la carpeta o solicitar trabajos prácticos imposibles de corregir para los docentes que tenemos muchos cursos y alumnos. Entonces ¿qué evidencia va a ofrecer información de los logros de aprendizaje de mis alumnos, de sus fortalezas, debilidades, obstáculos?

La **cuarta idea** en este campo de la evaluación plantea la necesidad de definir con precisión **criterios de evaluación** que sean explícitos y compartidos con los alumnos, obviamente de acuerdo con los niveles de escolaridad. **Transparentar** es enfocar la evaluación de una manera distinta a la tradicional, donde los criterios están ocultos o desconocidos para el alumno. Muchos hemos tenido experiencias con profesores que ponen una nota, pero que no explicitan los criterios, se manejan en un contexto de arbitrariedad. Hoy se plantea democratizar el campo de la evaluación compartiendo los criterios, haciéndolos públicos y transparentes, también así la retroalimentación cobra sentido.

Existen hay criterios que son fácilmente observables y otros más complejos. Por ejemplo: la “participación en clase” de un alumno para un profesor puede ser excelente y para otro

regular. Hay que definir primero “participación en clase”, por ejemplo, estableciendo criterios: si el alumno formula preguntas pertinentes, si responde preguntas pertinentes, si trae material a clase. Y eso permite, justamente en términos de retroalimentación, sugerirle a un alumno que no se atreve a participar haciendo preguntas, que busque -por ejemplo- material en su casa y lo traiga. Si le cuesta hablar delante de pares, puede encontrar otras formas de participar en clase.

Otra cuestión en el campo de la evaluación formativa es la **autoevaluación** de los maestros y la **evaluación entre pares**. Existe mucha investigación acerca de la práctica reflexiva, de la posibilidad de pensar sobre la propia práctica, que los maestros puedan revisar lo que hicieron, pensar si las estrategias favorecieron el aprendizaje de los alumnos, pensar en algunas otras alternativas.

Por supuesto es deseable que ese proceso de reflexión pueda ser compartido en una comunidad de docentes. Es difícil sentarse a pensar solo y por eso generar comunidades de aprendizaje entre los docentes es una buena manera de ejercer esta práctica reflexiva.

Me referiré a algunos ejemplos de herramientas que usamos en salas de 4 y 5 años, donde los chicos aprenden desde pequeños el valor de retroalimentar a otro y cómo esto se instala como una práctica de formación desde edades muy tempranas. Con los niños pequeños podemos trabajar con imágenes; tenemos unas muy claras que usamos en las salas de los más chiquitos: en una están todos los juguetes tirados, en otra se observa un nene con la maestra, en la tercera hay un nene solo y en la cuarta varios nenes juntando. Les pedimos que se reconozcan y ellos con mucha claridad dicen “estoy acá, a mí no me gusta juntar los juguetes”, o “aquí, porque yo voy con mi amigo Lucas y juntamos los juguetes”. Y este ejercicio que pareciera no implicar gran complejidad, empieza a generar un hábito de autoevaluación, de evaluación compartida, (“¿tu amigo Lucas hace lo mismo que vos o hace distinto?”).

Dentro del campo de la evaluación de los aprendizajes, podemos identificar el concepto de **autenticidad**. Una evaluación es auténtica cuando permite a los alumnos demostrar un saber conectado con la vida cotidiana, con el mundo que los rodea, con el contexto y las situaciones.

Si en una evaluación en escuela primaria, donde el tema central es, por ejemplo, José de San Martín, los alumnos responden con datos sobre la cantidad de días que a San Martín le tomó el cruce de los Andes o cómo era la bandera que llevaba o su caballo; no están comprendiendo la relevancia de San Martín, ni su relación con nuestra historia actual.

Ahora si además trabajamos con los niños comparando cómo y con qué herramientas tecnológicas se pueden hoy cruzar los Andes, cuál fue el propósito del cruce y cómo y para qué se realizaría en la actualidad, estamos tendiendo a construir conocimiento profundo, menos frágil, y a ayudar al alumno a encontrarle sentido a lo que aprende; no estoy diciendo “utilidad”, sino “sentido”, que no es exactamente lo mismo.

Se trata entonces de encontrar modos de evaluar atravesados por la idea de autenticidad, que impliquen algo más que respuestas con datos que pueden encontrarse en definiciones de libros o en Internet; que exijan procesos más complejos en términos de pensamiento: *explicar con sus palabras, proponer formas de implementar aquello que se está definiendo, comparar*, en fin, diversidad de estrategias según aquello que se está evaluando.

En esta línea, también hablamos de evaluación formativa **cuando el alumno tiene opciones** equivalentes, y puede elegir entre ítems o preguntas, siempre que en cualquiera de las opciones pueda dar cuenta de lo que sabe.



Finalmente, la evaluación es formativa cuando ofrece retroalimentación, en el sentido de acompañar para subir un escalón más; diferente a la **retroalimentación** tradicional, unidireccional, en la que el maestro dice lo que no está bien, o “pone *caritas* felices o tristes” (¿qué pasará con la autoestima en ese caso?).

Sintéticamente, en la investigación, hay tres líneas en que los distintos especialistas definen el campo de la retroalimentación.

Un grupo (Black y Wiliam, 2009; Shute, 2008; Macfarlane, 2006; Ecclestone 2005; Nicol & Perrenoud, 1998) plantea que se puede hablar de retroalimentación formativa cuando luego del intercambio con el alumno, éste modifica algo de sus modos de pensar o de trabajar. Un ejemplo: si le decimos a un alumno en una evaluación: “tenés que escribir mejor”, seguramente no va a modificar nada; ahora si le sugerimos que intente escribir oraciones más cortas, que divida el párrafo, que analice un texto como modelo, que revise los signos de puntuación, etc., probablemente esa devolución del docente va a impactar en su forma de escritura.

Un segundo grupo (Sadler, Ramaprasad's, 1983; Hattie y Timperley, 2007) sostiene que ofrecer retroalimentación implica mostrarle al alumno la brecha que hay entre el lugar en el que está y aquel dónde debería estar; y ayudarlo a transitar esa brecha.

Y hay un tercer grupo (Shute 2008,) que afirma que la función que tiene la retroalimentación formativa es impactar en la motivación de los alumnos.

Por supuesto que no son posturas excluyentes, se puede motivar a los alumnos y además ayudarlos a transitar la brecha.

Podemos definir entonces a la retroalimentación como un proceso de diálogo, de intercambio, de demostraciones.

Una muy buena retroalimentación es mostrar un ejemplo. A veces, en cambio, es útil formular una pregunta para que el alumno vuelva a leer su trabajo con esa guía.

**“PODEMOS DEFINIR A LA
RETROALIMENTACIÓN COMO UN PROCESO DE
DIÁLOGO, DE INTERCAMBIO, DE
DEMOSTRACIONES”.**

Un ejemplo en el nivel inicial

En base a un protocolo sencillo de tres pasos (Wasserman, S. “Jugadores serios en el aula primaria”. Bs. As.: Amorrortu. 2007) la maestra pide a los niños que comparen abejas con mariposas, uno de los niños dice que la abeja tiene aguijón y las mariposas no tienen, que la abeja da miel y que la mariposa no, entonces la maestra le da esta retroalimentación tomando tres elementos que constituirían un protocolo dice:

“- Adrian observaste que las abejas tienen aguijón y producen miel, en tanto las mariposas no tienen aguijón y no producen miel”.

El primer paso del protocolo es reflejar, describir lo que el alumno hizo o dijo.

Aquí la maestra no le agrega nada, de alguna manera lo parafrasea. Y muchas veces cuando uno parafrasea, enseguida el otro se da cuenta que no dijo lo que quería decir, entonces el feedback se convierte en automático.

“-Si las abejas producen miel, me pregunto ¿qué producen las mariposas? ¿tenés alguna idea?”

Como segundo paso, aquí la maestra intenta hacerlo pensar en lo que él dijo, formular alguna hipótesis y trabajar sobre el contenido.

“- Gracias por mostrarme tu trabajo”.

La maestra está valorando lo que el alumno hizo o dijo; se trata del tercer paso,

Entonces, ¿sobre qué impacta o debería impactar la retroalimentación?

- Sobre los conocimientos. No se trata de decir si está bien o está mal sino de preguntar acerca de los procesos, *¿cómo llegaste a pensar?, ¿qué representación mental hiciste para decir que las mariposas no producen miel?* (por ejemplo).
- Sobre las emociones. No hay retroalimentación que no impacte sobre las emociones: se genera alegría, tristeza, enojo.
- Sobre la cultura institucional, cuando se decide encarar una política de retroalimentación formativa tanto para los docentes y los alumnos como para los distintos integrantes de la comunidad educativa.

Investigadores ingleses como Black, William y Sadler descubrieron que los alumnos no leen el feedback del profesor porque nadie les pide que hagan nada con eso. Black y William dicen: *“lo primero que hacen los alumnos es mirar la nota, luego la nota del compañero para ver si hubo “justicia o injusticia” (¡no peleen contra eso!), y luego, hay que intentar que lean lo que les escribieron y pedirles que hagan algo con eso”.* (Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. Dylan William. Archivos de Ciencias de la Educación. Año 3-N°3-ÉPOCA.2009.)

Si pedimos: “en el próximo trabajo incluí la retroalimentación que recibiste y marcá con un resaltador lo que hiciste diferente en función de lo señalado”, no nos quedamos sobre lo pasado sino hacia el futuro.

Por supuesto que pensar en feedback cognitivo supone un clima institucional democrático, de confianza, donde las cosas que se puedan decir, hablar o pensar-

Finalmente, el feedback no siempre ayuda, depende cómo está planteado, dado, a veces nos devuelve una imagen que nosotros no reconocemos, hay que ser muy cuidadosos, sobre todo cuando el feedback está escrito.

También hay que ser cuidadosos con los modos en que se da el feedback: por ejemplo, si el maestro hace observaciones críticas delante de todos, no está haciendo ninguna contribución con ese comentario. Es importante el contenido pero también las formas.

Quienes se interesen por profundizar en la retroalimentación oral, en el libro “La palabra del maestro” de Viviana Mancovsky (2011) la autora realiza una serie de observaciones y análisis acerca de qué decimos a los alumnos y qué efectos eso produce.

“UNA MUY BUENA RETROALIMENTACIÓN ES MOSTRAR UN EJEMPLO. A VECES, EN CAMBIO, ES ÚTIL FORMULAR UNA PREGUNTA PARA QUE EL ALUMNO VUELVA A LEER SU TRABAJO CON ESA GUÍA”.

Rebeca Anijovich es Especialista y Magíster en Formación de Formadores de la Universidad de Buenos Aires. Es profesora de Observación y Práctica de la enseñanza y Residencia Docente en el profesorado de Ciencias Jurídicas (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires) y docente en FLACSO y en la Universidad de San Andrés. Es asesora pedagógica e institucional en escuelas de Chile, Ecuador, Perú, Colombia y México. Es autora de numerosas publicaciones, entre ellas Gestionar una escuela con aulas heterogéneas, Las prácticas como eje de la formación docente y Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.

EL CUERPO EN SUS MANIFESTACIONES. LA FUNCIÓN CORPORIZANTE DEL ADULTO

●●● POR: DANIEL CALMELS

A continuación se ofrecen los tramos centrales de la conferencia ofrecida por Daniel Calmels el 21 de octubre de 2015, en el marco del ciclo “Conversando con...”, en el ISPEI “Sara C. de Eccleston”. Allí el especialista se refirió a la función corporizante del adulto, esto es a cómo las personas que rodean a los niños en los primeros tiempos de vida, los incluyen en su gestualidad, en su mirada, en su actitud, los constituyen como humanos.

“EL CUERPO NO NOS ES DADO, EL CUERPO QUE NOS DIFERENCIA DE LOS OTROS, QUE ES UN DISTINTIVO, UNA INSIGNIA DE NUESTRA IDENTIDAD, SE CONSTRUYE ÚNICO Y ORIGINAL EN LA RELACIÓN CORPORAL CON LOS ADULTOS SIGNIFICATIVOS QUE RODEAN AL NIÑO”.

Espacio y tiempo. Las praxias en los aprendizajes. El juego corporal. Mirada. Actitud postural. Sabores. Contactos. Escucha. Rostro. Gestualidad expresiva.

Para comenzar voy a trabajar con **conceptos de implicación**. El concepto de implicación es lo que nos permite una acción pensante y un pensamiento dinámico. Se trata de aquellas ideas organizadas que recortan una porción de la realidad.

En líneas generales solemos a veces confundir la incorporación de un concepto con memorizar una definición. Pero conocer una definición no es lo mismo que incorporar un concepto; además nunca es posible conocer un concepto sólo, sino que a ese concepto hay que arrimarle otro para que trabajen entre sí. Por ejemplo, pienso en el concepto de *mirada*, junto con el concepto de *visión* y junto con el concepto de *percepción*. Voy a trabajar el concepto *actitud postural* junto con el concepto de postura y el concepto de posición. Quiero decir, que en la medida que pienso un concepto lo pienso en relación con otro,

especialmente en el trabajo con niños, que es tan complejo, y que en muchos casos implica movimiento, cuerpo, y un devenir que transcurre con cierta rapidez.

Entonces me voy a apoyar en Deleuze, el filósofo francés, que dice que *"el concepto es lo que impide que el pensamiento sea simplemente una opinión, un parecer, una discusión, una habladuría"*.

Planteo entonces el tema que desarrollaremos hoy: **la función corporizante del adulto**. Al hablar de función corporizante del adulto me refiero a cómo las personas que rodean a los niños en los primeros tiempos de vida, los incluyen en su gestualidad, en su mirada, en su actitud, los constituyen como humanos, cumpliendo una función maternante y paternante. Esta función corporizante también sucede con los docentes que están con el niño muchas horas y cumplen un rol fundamental.

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

No nacemos con un cuerpo ya construido, nacemos con una vida orgánica que tiene una programación, y hay un cuerpo que se va constituyendo en la relación con los otros. En la medida que eso no pase, predomina la vida orgánica y el cuerpo queda como diluido, atenuado.

Voy a citar a Sara Pain, una pensadora de las temáticas vinculadas con el aprendizaje, ella dice que: *"La*

reproducción por el cuerpo es la de las mimesis, la que se duplica al otro en un juego de espejo, aún antes de que se instale cualquier imagen de propiedad yoica". Quiere decir que esa reproducción por el cuerpo es distinta a lo que sería una reproducción biológica; por eso es muy posible encontrar a un niño que es adoptado tempranamente y que se parece a sus papás adoptivos. Se parece en la forma de mirar, se parece en la prosodia que porta su voz, se parece en la marcha, en los sabores y en los gustos; eso no quita que haya una edad donde uno empieza a no querer parecerse, pero ese es otro proceso.

El adulto primordial debe tener una capacidad espejante para que el niño se mire en él, y esa capacidad espejante, o sea el estar con presencia, con constancias, y con un deseo de estar presente, es una base para la posibilidad de corporizarse. El adulto debe poder dejarse impactar con las imágenes visuales, auditivas, táctiles y no detenerlas o rechazarlas. Si el cuerpo del adulto es refractario a las necesidades del niño, este quedará a la deriva de los primarios ordenadores orgánicos.

La presencia de las manifestaciones corporales sería la prueba de la existencia del cuerpo. Es a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxias, que el cuerpo cobra existencia. Si no existiera ninguna de estas manifestaciones, por no haberse construido o por haberlas perdido -por ejemplo, en una persona que está en un estado vegetativo-, podríamos afirmar que no habría cuerpo en tanto soporte de la acción, de la expresión y la comunicación. El cuerpo es en su manifestación. A diferencia de cómo se lo entiende en otros ámbitos, como la medicina.

Pues bien, vamos a comenzar con la escucha, y con un cuento: Pinocho

Pinocho nace a partir del trabajo laborioso de un carpintero que se llamaba Gepetto trabajando sobre un leño con propiedades mágicas; en la medida que Gepetto lo va construyendo, hay un momento en que Pinocho cobra vida, salta de su mesa de trabajo y empieza a correr por la habitación; teniendo ya la nariz larga en ese momento. Pinocho es gestado con una nariz larga, por eso yo creo que luego tiene que mentir para justificar esa nariz. Comienza, entonces, a correr por la habitación donde hay una ventana abierta,

entonces salta por la ventana y sale a la calle y empieza a correr, recién nacido, prematuro podemos decir, se lanza al mundo. Y lo comienza a correr Gepetto, lo cual es un hecho curioso: ¡un carpintero, anciano, corriendo a un muñeco!. Gepetto no lo alcanza, y es ahí cuando aparece un policía, que representa la ley y lo agarra de la nariz; Gepetto dice “*le voy a dar un buen tirón de orejas*” pero cuando llega se da cuenta que Pinocho no tiene orejas que no había llegado a hacer las orejas, quiere decir que, Pinocho no escuchaba. Y tomo esto porque el hecho de la atención, de lo atencional está muy vinculado con escuchar; la palabra escuchar viene de *audire*, “tender el oído hacia algo”.



Vivimos en una época de una crisis de lo audible, quedando pocos auditorios solos, lugares para *audire*, para oír, siempre nos acompañamos por la imagen visual. Entonces Pinocho, al no tener orejas, no tenía la posibilidad de escuchar la voz del carpintero.

Podemos pensar que hay al menos dos escuchas donde están muy comprometidos los aprendizajes, una es la *escucha causal* y la otra la *escucha reducida*, también mencionaremos la *escucha semántica*, que es lo que comúnmente entendemos como escucha. Cuando yo digo escuchar, seguramente pienso solo en una persona que registra auditivamente un lenguaje articulado que llamamos lenguaje construido con la palabra, o sea lenguaje verbal. Pero hay otras escuchas que pueden prescindir de la palabra: por ejemplo la **escucha causal**, que nos permite reconocer el origen de un sonido y reconocer qué es lo que está causando ese ruido o ese sonido.

Imaginemos un niño de un año que está con su mamá y en un momento escucha el ladrido de un perro que le llama mucho la atención; seguramente va a cambiar su actitud postural, va a mirar para un lado, para el otro; quiere saber algo que escucha pero no tiene palabra para él. Imaginemos que esa mamá ama a los animales, entonces le va a decir “un *guau guau*” y el nene va a unir un significante como es “*guau guau*” con el ladrido de un perro, y cada vez que escuche algún otro “*guau guau*” por ahí lo va a ligar con eso.

Ahora supongamos que la madre odia a los animales y que los ladridos de ese perro la molestan por las mañanas, seguramente le va a decir “*ese es el perro del vecino que me tiene cansada*”. Con este ejemplo observamos cómo cuando se le pone nombre a algo, eso que escuchamos está connotado por la emocionalidad del otro. Así, cuando el niño escucha el ruido de la puerta y es probable que vengan su madre o padre de trabajar seguramente se pone contento; y cuando escucha el ruido de alguien que viene a quedarse con él y sabe que la madre o el padre se van a ir a trabajar, sus sentimientos van a ser diferentes.

Escuchar implica todo un procesamiento de registro, procesamiento y diferenciación de figura y fondo. Hay muchos niños que están tratando de advertir los fondos, son los niños que

escuchan a lo lejos, están atrapados por ese tipo de escucha. Hace muchos años atendí a un niño que había sido castigado terriblemente por los padres, cuando se portaba mal lo ponían en un pozo, en ese pozo el niño gritaba, lloraba, y había vecinos que llamaban a la policía, en algunos casos llamaban a los bomberos, en otros casos llamaban a la ambulancia. Ese niño tenía la capacidad de distinguir las tres sirenas.

Otra forma de escucha es la **escucha reducida**, esta no se detiene en la palabra como lenguaje articulado, sino que se detiene en la voz; el bebé recién nacido no escucha conceptos, no tiene la capacidad de decodificar conceptos a partir de significantes, aunque sí percibe imágenes acústicas, escucha la voz de su madre. Y la madre le va a hablar, va a organizar una voz exclusivamente para él, probablemente no va a usar la misma voz que utiliza en su trabajo o con su pareja, con lo cual él va a saber cuándo le están hablando a él y cuando no.

En esta voz los bebés escuchan además los preludios de una conversación, que tiene carácter de diálogo. Cuando la mamá le dice al nene “¿tiene hambre el gordito?” “¿Qué quiere?” “¿Quiere comer?” y hace un pequeño silencio... queda un turno, queda una pequeña espera, y es allí, en ese pequeño vacío que se produce, donde va a entrar la voz del niño. En esos primeros diálogos presenciamos los comienzos de la escucha y al mismo tiempo la construcción de la voz, que tiene un poder de

imagen acústica pero no de significante vinculado con un significado.

Estos *ritmos* contrastan con la época en que vivimos, marcada por el estímulo cambiante y constante que requiere que la atención sea capturada en *continuidad*, sin pausa y sin reposo. La continuidad es un imperativo: no hay cortes, podemos hablar por teléfono, mirar la televisión todo el tiempo, la publicidad es constante. Esa continuidad anula las pausas. Y algunas pantallas contribuyen: continuidad, brillo y movimiento *-parientes* de la hipnosis-atraen mucho.

Podemos mencionar otra de las manifestaciones corporales, que es la relación con **los sabores**: el gusto es una propiedad de la vía orgánica y cuando los chicos nacen tienen sólo cuatro sensaciones gustativas básicas que son: la salada, la dulce, la ácida y la amarga. Al nacer está presente un reflejo llamado gusto-facial, si le colocan una gotita salada en la boca, o una gotita de naranja, el bebé la va a escupir y ese es un reflejo fantástico porque en la puerta, en la entrada a la vida orgánica hay algo que nos dice esto sí, esto no. Si es insípido o es dulce se da el paso, sino lo expulsa. Ahora piensen que hay un momento donde el bebé tiene que empezar a comer otras cosas y a relacionarse con otros gustos y a convertirlos en *sabores*. Cuando la mamá intenta que pruebe naranja, por ejemplo, toma la cuchara y mientras se lleva la cuchara a la boca simulando que come hace “mmmm” (ese ruidito va a estar muy presente luego cuando vemos algo que nos gusta).

El bebé, que está mirando a su mamá, seguramente va a sonreír y es ahí cuando la mamá le da esa cucharita al bebé que, digamos, acepta y atempera en parte ese disgusto... y hace cuerpo con la naranja. Es decir, que hay un trabajo maternal en la primera infancia para corporizar esa boca. Y la boca no es el comienzo “de un tubo” sí, el comienzo del aparato digestivo, es la boca la que habilita un encuentro con los primeros conocimientos, con la textura, con la densidad del alimento, con los sabores.

Para que el gusto, propiedad del organismo, se expanda en múltiples sabores se requiere de la mesa compartida.

Vivimos en una etapa en que la comida “está masticada” de alguna forma: aceitunas sin carozo, maníes sin cáscara, pollo sin piel, sin huesos... ¡sin pollo!.

Hace un tiempo encontré en un libro de Roland Barthes, un semiólogo francés, la siguiente frase: “*Lo que mamá me ha dado: la regularidad en el cuerpo, no la Ley, sino la Regla.*” (Diario de duelo), y me llamó la atención la distinción de éstos términos. Pensé en el trabajo regulador de la crianza del que comúnmente en parte se ocupa la madre -que tiene que ver con las rutinas, las temporalidades, con la presencia reguladora- y en la necesidad de una regulación para que allí entre algo de la ley, representada clásicamente por la presencia paterna.



Cito otra frase, de la psicoanalista Silvia Bleichmar: “*La humanización es perturbación de la función: no solamente es comer, sino comer dentro de ciertas condiciones; no solamente es dormir, sino dormir dentro de ciertas condiciones. Esto, que parece una perturbación, es en realidad el origen de la vida simbólica. Un ser humano que no tiene esta perturbación está reducido a la animalidad.*”

¿Para que el organismo entre en funcionamiento y construya un cuerpo es necesario perturbar la función? Sí, nos han dicho que no podemos comer durante todo el día y a cualquier hora, que se duerme en un espacio y no en cualquiera, que antes de dormir hay una rutina precisa, nos han introducido en *rutinas* y en muchos casos esas rutinas se han convertido en *rituales*, por lo tanto tienen un contenido simbólico, emocional, lúdico.

En la crianza hay una *producción de temporalidad*, los tiempos son más densos, no “se licúan”, hay ritmos, tiempos que ocupa el momento de cambiar, dormir, alimentar.

Considero la *rutina* como fondo que instala una temporalidad sin sobresaltos sobre la cual se ubican los diferentes cambios. Si a la rutina se la agrega algo lúdico, simbólico, afectividad, entonces se transforma en un **ritual**, se produce un salto cualitativo.

Cuando estamos con un bebé, sobresale la gestualidad en los brazos, las piernas, los movimientos y no nos detenemos mucho en el *eje medio* del cuerpo: tronco, cuello. Pero si prestamos atención cuando se levanta asiduamente a un bebé de la cuna, vamos a ver que él levanta el pecho, mucho después va a levantar los brazos para ser alzado, pero una primera observación se sitúa en el tronco elevándose como pedido para ser alzado.

La **actitud postural** es la preparación para el movimiento, plataforma de la acción por venir, la actitud es gesto condensado, detenido, sin desplegar. La actitud postural no es acto aún, sino detención, movimiento suspendido, de espera, acomodación a lo perceptible. Ese bebé que levanta el pecho está armando una actitud postural que implica un pedido hacia el otro.

Cuando el acto es impulsivo en un niño, en líneas generales no hubo armazón de lo actitudinal.

Henri Wallon plantea que *“la actitud es una representación en potencia”*, quiere decir que hay algo que voy a hacer, que en mí está representado previamente, pero que aún no es acto.

Cuando nace un bebé la mamá no lo ve, sino que **lo mira** y ve en ese bebé al más lindo del mundo. La mirada tiene una carga de subjetividad. Esta carga de subjetividad diferencia la *mirada de la visión*.

La visión discrimina, la mirada incrimina. En la visión predomina lo objetivo, en la mirada lo subjetivo. La mirada es un puente entre la visión y la ceguera, quien mira se apoya en lo mirado.

Wallon, en relación a **gesto y actitud** dice que *“son dos exponentes de un estado emocional interno que al ser captado por el otro se configura en un código de comunicación”*. Las primeras comunicaciones con el otro son gestuales, actitudinales, donde la corporeidad está en juego.

Dotar a un movimiento de cualidad expresiva implica una codificación diferente a la genética. Se trata de los códigos de la comunicación corpórea producto del intercambio humano. Los gestos se transmiten en un acuerdo cultural y de generación en generación. Alguno de ellos proviene de antiguos reflejos o de situaciones más ligadas con la vida orgánica. Es muy probable que una persona ante un estruendo, ante un ruido, arme en su cuerpo una actitud de sorpresa, que no es más que una actitud de pregunta, o es muy probable que tome

aire, abra los ojos y se inmovilice; son tres situaciones que se dan porque no hay respuesta.

Ahora, cuando un niño le muestra a su maestra o a su papá, un dibujo que hizo y la otra persona hace un gesto similar (abre la boca, aspira aire) utiliza herramientas biológicas que se han culturizado, que se han puesto en el orden de la cultura.

En algunos de los casos el gesto nace por la imposibilidad. Dice Vigotsky que el niño extiende la mano para tomar un objeto al que no llega, y que es el adulto que está al lado el que se lo alcanza dándole un sentido a ese estirar de la mano, no es gesto para él, dice, es gesto para el otro.

Cuando un bebé nace, los adultos insisten en que el bebé sonría, porque la sonrisa está constituida como el primer elemento de la “rostridad”. El **rostro** es algo que se construye, nosotros nacemos con una *cara*, la cara es una porción de nuestra anatomía, el concepto de cara es anatómico. El concepto de *rostro* es un concepto más dinámico. Vemos que algunos niños tienen una *cara* muy alisada, aun sin un rostro; también vemos que tienen una boca que rechaza muchos sabores, y una *gestualidad expresiva* muy restringida; todos éstos son observables que nos pueden dar alguna orientación para el trabajo, para la consulta, para la derivación si es necesario.

La sonrisa es una invitación a mirar al otro, nos indica que vale la pena, conectarnos con los ojos de otra persona. La sonrisa produce en la cara un efecto de iluminación que compromete al rostro en su totalidad y es por eso que no es fácil fingirla porque no se trata sólo del arqueamiento de la comisura de los labios, sino que la sonrisa se divisa en la mirada.

En el libro “El primer año de vida del niño”, Spitz explica que el bebé no sonríe porque ve una boca sonriente, sino que lo que le llama la atención es esa conjugación de frente, ojos, nariz, principalmente cuando uno sonríe sinceramente y no en forma actuada, porque ante una sonrisa espontánea se iluminan los ojos.

Me referiré ahora al concepto de praxia, que viene del campo de la psiquiatría. Las praxias, si bien se arman a partir de movimiento, son distintas al movimiento de la expresividad; así, puede haber niños con dificultades práxicas que tengan un campo expresivo muy importante o viceversa.

Una praxia se constituye a partir de secuencias, de micros movimientos. Las praxias son diversas, algunas vinculadas con el vestido, otras vinculadas con las acciones sobre el papel, otras vinculadas con el propio cuerpo, como lavarse los dientes, peinarse, es decir, una cantidad de cosas que los niños van aprendiendo cotidianamente.

La institución escolar es un lugar donde se aprenden diferentes praxias, y algunas de ellas solamente pueden ser aprendidas en instituciones escolares, por ejemplo, cuando los niños se ponen la campera apoyándola en el piso al revés, ninguna madre les hubiera enseñado eso, pero se enseña en las escuelas y los niños resuelven una praxia compleja de esa forma.

Las praxias que tienen un ordenamiento técnico tampoco están ajenas a la cultura; están mezcladas con lo cultural y también con la gestualidad expresiva.

Vamos a continuar con el tema de la **piel**. Una frase de Paul Valéry, un poeta francés, que dice que *“lo más profundo es la piel”*. La piel es el órgano más extenso de nuestro cuerpo y funciona como espejo muchas veces

de nuestros malestares, de nuestras situaciones emocionales.

Hay múltiples formas de contacto, la caricia “inventa” la piel del cuerpo, le da relieve y espesura, extensión y volumen, su paso unifica, acariciar es fundar un orden, situar un ámbito y temporalizar un espacio. Cuando el bebé nace no ha fundado una piel corporizada, esta piel del contacto se construye en las relaciones corpóreas que el niño va teniendo con su madre, en primera instancia, y con los otros que lo rodean en segunda instancia.

Podemos decir que sobre la piel, sobre la superficie del cuerpo es donde se expresa el dolor, siendo ésta una imagen muy antigua la de que el dolor se toca. Si un niño se golpea y no se toca, si un niño se lastima y no se mira, es preocupante, ya que son, señales de que algo está en falla en la corporización.

El dolor se toca, la mano solidaria con el dolor acude a su auxilio y cubre con la palma la zona del cuerpo doliente; va la mano al pecho cubriendo el latido del corazón que sufre, va de prisa a agarrar la cabeza frente al dolor físico, y golpea la frente ante el espanto. Podemos decir que el registro de dolor se conquista en la medida que haya otro que sienta dolor por nosotros, cuando un chico se cae lo primero que hace es buscar con sus ojos, en otro, la dimensión de su dolor. Y están los adultos que miran para otro lado, o quienes se espantan y logran que el chico también se espante.

Es interesante observar cómo a todos los chicos les encantan las vendas adhesivas, llamadas “curitas”; pensé mucho en eso, y llegué a algunas conclusiones. Poner sobre la herida un objeto legalizado lo tranquiliza, logrando que la lesión se pueda

- Situar, es decir que se localice en una zona, que no es todo el cuerpo sino una zona concreta.
- Sitar, es decir que se delimite en sus bordes; la curita lo que hace es una especie de rodeo a esa herida.
- Se repare simbólicamente la piel faltante, para eso tiene que haber piel anteriormente.

Cuando un niño se saca la curita y se agujerea la piel, vemos que el registro de dolor que tiene es distinto al nuestro y que no está en la conciencia de piel como cuerpo propio.

Quiero insistir con algo que tiene que ver con el estímulo, vivimos en décadas donde pareciera que el niño debe ser estimulado todo lo que se pueda. Y debemos descartar la idea de que el *estímulo* de por sí es *estimulante*, como así también reconocer que no todo lo estimulante es producto de la estimulación intencional. No existen carencias por falta de estímulos sino por la ausencia de relaciones estimulantes, de vínculos estimulantes.

El organismo puede tener una estimulación precisa, yo puedo dar calor a una zona de mi cuerpo y eso produce una vasodilatación quiere decir que ahí confluye más sangre que en otras zonas y eso puede mejorar esa zona, aliviarlo. Pero al cuerpo no le pasa eso, hay otras respuestas de la corporeidad. Yo puedo tomar una medicación que actúe sobre los órganos, pero no hay remedios químicos para el cuerpo de la expresión y la comunicación, metafóricamente hablando puedo decir que el cuerpo no tiene remedio.

Lo estimulante es alguien que mira a pleno, alguien que resigna la visión, la localización de la falta para mirar lo que está.

“LA SONRISA ES UNA INVITACIÓN A MIRAR AL OTRO, NOS INDICA QUE VALE LA PENA, CONECTARNOS CON LOS OJOS DE OTRA PERSONA”.

Intercambio con los asistentes

¿Qué relación hay entre la constancia, la aceleración con el movimiento del niño en la sociedad?

Pienso en *continuidad* y *discontinuidad*. En líneas generales hace cuatro décadas se vivía con una continuidad de fondo: los lazos de amistad, la familia, el barrio, el lugar, el lugar de trabajo, los compañeros; había algo de continuidad de fondo y lo que cambiaba producía discontinuidad.

Justamente cuando aparece lo discontinuo, aparecen ceremonias, cuando éramos niños, cuando la televisión se terminaba, había una misa, cuando comenzaba había un pequeño trabajo de ajuste, quiero decir que los rituales se introducen donde hay demoras, donde hay esperas, donde hay un corte. Cuando se anulan las esperas, cuando se anulan los rituales, cuando todo puede ser en continuidad se produce un aceleramiento. La temporalidad cambió; frente a una pantalla un minuto es un tiempo extensísimo que antes no lo era. Pero además aparecen los objetos personales (por ej. teléfonos celulares); antes eran de uso comunitario, de un grupo, de una familia, o en el trabajo, y continuamente eso nos daba cuenta de la existencia de los otros.

Hoy no se comparten teléfonos, ni televisores, ni una cámara fotográfica, ni dispositivos para escuchar música; se ha producido un cambio.

Cuando un niño está metido en una pantalla, es capturado por ella y deja de hacer otras cosas.

Quiere decir que hay objetos que vienen a cumplir una función de estímulo pero que en la realidad nos fijan en algo repetitivo, nos quitan la posibilidad de pensar, nos quitan la posibilidad de entrar en diálogo con otro. Me preocupa observar, por ejemplo en las mesas de los restaurantes, bebés o niños muy chiquitos, mirando la tablet. Todavía no sabemos cuáles son las consecuencias negativas o positivas de esto.

Es interesante advertir que los juegos que les ofrece la pantalla a los varones son los juegos que hacían los varones comúnmente: de confrontación y de persecución, y que ahora no pueden realizar porque no hay espacio físico, y en los colegios no se permite que los niños jueguen a pelear y a veces hasta está prohibido correr (tendría que estar prohibido lastimar al otro, es decir prohibir las consecuencias de correr).

El cuerpo se construye en relación con otros cuerpos; si el niño está frente a una pantalla ante la ausencia de lo humano “hace cuerpo” con la pantalla, con la voz de la pantalla.

Recibo muchas consultas mensuales por niños con un campo expresivo que está muy atenuado, una mano que funciona sólo en el deslizamiento de la pantalla, una boca que no tiene una amplitud de sabores, una actitud postural que no se arma, una dificultad para escuchar.

Cuál es tu opinión sobre el incremento de la agresión tanto verbal como física entre niños y hacia los docentes. ¿Qué rol juega la corporización y qué podemos hacer nosotros como adultos responsables?

En los juegos de los chicos hay un monto de agresividad desplegado. Por ejemplo, en “el quemado” un niño “le quita una vida” a otro; en un juego con pelota se habla de disparos al arco, ataque, defensa... todo un lenguaje bélico que es ficcional. Antes, esas prácticas lúdicas corporales sucedían más espontáneamente en grupos naturales, donde chicos de distintas edades compartían un espacio. Actualmente los grupos están regulados por las instituciones y están armados por edades. Y no hay espacios para jugar esa agresividad.

No es común ejercer fuerza, hacer un trabajo de persecución, de confrontación con el otro. Por mi actividad en el consultorio, con frecuencia “lucho” con algunos niños. Para eso cuento con unos tubos de polietileno, que no lastiman (comercialmente conocidos como “Flota flota”). Es interesante observar cómo se pone en juego la valentía, la fuerza, el poder; se puede sentir un golpe de otro que no lastima, que no daña, pero que muestra su fuerza. Para luchar hay condiciones (no pueden morder, tirar del pelo, ni lastimar); y jugando van trabajando algunos aspectos de la agresividad. Los varones están expuestos permanentemente a dibujos e imágenes donde hay personas que pelean pero cuando ellos quieren hacerlo les dicen que no se puede. Jugar la agresividad no implica agredir. No es hacer daño. Pero es el docente, primero, el que debe tener una práctica con su agresividad, que en muchos casos no es permitida, ni tiene un entrenamiento en eso.

En relación con la constitución de la piel, en los últimos años se viene instalando una prohibición de tocar a los nenes. ¿Cómo impacta en el juego corporal?

Hace tiempo que vengo trabajando en el tema del contacto y que pienso cómo incluirlo en la tarea profesional. Para eso es necesario distinguir los tipos de contacto: puede ser un toque para una relajación, un masaje, el contacto de tipo cognitivo (como el que usa el

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

médico cuando revisa al paciente), o el contacto de algunas madres que buscan las zonas frías, comúnmente los pies o la parte posterior de los brazos, y les dan calor... y así podemos seguir. Es bueno que el profesional pueda intervenir con el contacto y pueda saber qué quiere hacer con eso. En el contacto, además participan las emociones. No se puede pensar en que un docente no puede tocar a un niño, especialmente a un niño pequeño. El contacto es el lugar de continencia, de pertenencia y de relación que tiene con él; el profesional tiene que entrenarse y prepararse respecto de lo que significa el contacto en relación con la niñez, desde una perspectiva científica, no judicial.

Creo que el contacto es necesario en el momento del cambiado, en el momento de acunarlo, en el momento de jugar. Los niños están muchas horas en las instituciones.

Daniel Calmels es escritor y psicomotricista. Fundador del área de Psicomotricidad del Servicio de Psicopatología Infanto Juvenil del Hospital Escuela Gral. San Martín. También es autor de libros como Del sostén a la transgresión. El cuerpo cuenta, versificaciones, narrativas y lecturas de crianza. Juegos de crianza, El juego corporal en los primeros años de vida. Marea en las manos, poesía, antología personal. La almohada de los sueños, relatos. Disertante en numerosos congresos y jornadas de capacitación.

LOS PERÍODOS DE RESIDENCIA Y LAS NECESIDADES DE LAS ALUMNAS

●●● POR: NATALIA ANTIPAS

Durante el llamado periodo de residencia surgen en las alumnas necesidades propias del proceso, estas necesidades teóricas, prácticas y emocionales que manifiestan nos invitan a reflexionar sobre la satisfacción de las mismas en la relación interinstitucional de los actores del campo de la práctica docente.

“LAS NECESIDADES SON PSICOLÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS Y SOCIALES Y TODAS SE GESTAN DENTRO DE LAS RELACIONES SOCIALES Y, CREEMOS, SE SUPERAN O SATISFACEN DENTRO DE ESAS MISMAS RELACIONES.”.

Presentación

La siguiente presentación resulta recupera el análisis sobre la reflexión de un aspecto de la Tesina de Grado de la Lic. En Educación Inicial en la Universidad Nacional de Luján en el año 2015, titulada “Articulación entre Los Actores del Campo de la Práctica durante el Periodo de Residencia del Profesorado en Educación Inicial”.

Partimos de la premisa de que las alumnas de 4° año de la carrera Profesora en Educación Inicial en tanto sujetos tienen necesidades dentro del llamado periodo de residencia. Reconocer estas necesidades teóricas, prácticas y emocionales que manifiestan las docentes en formación durante el periodo de residencia invita a reflexionar sobre identificación y satisfacción de las mismas.

Analizar el momento de residencia dentro del campo de la práctica docente resulta de interés por ser donde se pone en juego la articulación entre centros de formación y jardines destino donde practican las alumnas en formación, permitiendo entrever y avanzar en el

cómo se lleva a cabo la integración entre los agentes de ambas instituciones en la residencia.

Cabe preguntarnos entonces ¿Qué comprende el llamado periodo de residencia y en qué se funda? ¿Qué necesidades teóricas, prácticas y emocionales podrían surgir en este escenario de las prácticas en las alumnas que la llevan a cabo? ¿Qué actores sociales entran en juego en la relación entre institución de formación y jardines de infantes y que incidencia tienen sobre estas necesidades de las alumnas?

La presentación incluye un primer momento cuestiones referidas a la legislación vigente que enmarca la formación de las Profesoras de Educación Inicial a nivel nacional y en la provincia de Buenos Aires, que es lo que le da forma a la formación docente y todo lo que atañe a la cuestión; prácticas pre profesionales y periodo de residencia.

Un segundo momento recupera un análisis conceptual que nos permita comprender por qué surgen estas necesidades en las alumnas dentro del llamado periodo de residencia y cuáles son los medios de satisfacción.

Referencias Contextuales que Enmarcan el Periodo de Residencia

Periodo de Residencia

En este campo de la práctica es donde las alumnas se incorporan en los contextos socio - educativos a través de actividades de campo como la observación, la participación y la cooperación en los jardines y la comunidad. Las actividades que se llevan a cabo en el campo les permiten a las estudiantes la sistematización y análisis de la información relevada y las situaciones didácticas llevadas a cabo en el Profesorado.

Entonces, el periodo de residencia es comprendido como una “categoría espacio temporal en la que se articulan como en una especie de bisagra, la dimensión subjetiva y la objetiva del proceso de construcción de la identidad profesional de las alumnas, en interacción con los otros agentes que ocupan dicho espacio y tiempo, en el contexto institucional. Los otros agentes son los alumnos, las maestras orientadoras, las profesoras de residencia, los pares, los integrantes de la institución” (Spakowsky, 2008).

Los jardines de infantes se transforman en escenario ineludible para que las alumnas demuestren sus habilidades teóricas y prácticas, en lugar de encuentro entre las representaciones sociales de las alumnas en relación con la identidad docente, construidas a lo largo de su biografía escolar y las representaciones que desde los institutos de formación se construyen acerca del sujeto de formación (Spakowsky, 2008).

Dentro del análisis de las residencias como el paso de alumna a ser docente, se plantean un problema “despejar el énfasis del cruce evaluativo que signa las propuestas como sello que parece inevitable ante la fuerza del valor social de la acreditación. Pasar a un planteo en términos diferentes implicaría admitir que constituyen un momento privilegiado para compartir y para construir conocimientos ligados a las prácticas profesionales que no se

puede perder. Eso significa apostar por la especificidad formativa de dichos espacios” (Edelstein, 2003)

La residencia es un espacio de tensiones, de luchas de poder y de conflictos al servicio de los aprendizajes, cada institución atribuye diferentes nombres y sentidos al espacio de formación docente y a los actores involucrados. Las docentes orientadoras tienen la responsabilidad de brindar una “intervención centrada en apoyo de procesos de elaboración de propuestas de enseñanza del practicante, en sentido de compartir el proceso constructivo” (Spakowsky, 2008).

Instituciones que forman parte del Periodo de Residencia

Edelstein tomando a Connelly y Clandinin (1988) menciona como propósito del periodo de prácticas que “de lo que se trata es de construir comunidades de atención mutua en las que todos los participantes se vean a sí mismos como miembros de una comunidad con propósitos compartidos. Eso implica mejora en las disposiciones y capacidades, sobre la base de compromisos recíprocos que se construyen en los mismos procesos de trabajo, que no son a corto plazo. A los participantes les lleva tiempo reconocer el valor de apostar a la relación, que implica sentimientos de conexión que se desarrollan sólo en situaciones de igualdad, de atención mutua y de propósitos e

intenciones compartidos. Implica prestar atención a la forma de situarse en la relación con otros, ya que los participantes modelan en sus prácticas una cierta valoración y confirmación mutua. Se impone entonces la necesidad de tiempos, de espacios y de voz; de hablar por uno mismo y de sentirse oído por otros, voz que sugiere vínculos: los del sujeto con el sentido de su experiencia” (Edelstein, 2003).

Cuando nombramos al contexto institucional debe considerarse a la residencia como un “espacio de interrelación” tal como lo contempla Bertolino (2012) cuando cita a Loyola y Poliak (2002) el “conflicto entre dos instituciones adopta definición propia según las situaciones que se ponen en juego” donde las formas de pensar, sentir y actuar del residente son modelados por lo institucional que está en juego (Bertolino, 2012).

Este periodo pone en juego los conocimientos teóricos, prácticos y emocionales de las alumnas que se están formando y trae aparejadas necesidades que son propias de este proceso reconociendo que en la formación inicial es donde se ponen a prueba las “emociones y seguridades” de las alumnas residentes tanto en los aspectos psicológicos como epistemológicos y sociales (Spakowsky, S/R).

“EL PRACTICAR ES PONER EN JUEGO LA CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA, LA INSTRUCCIÓN RECIBIDA, Y LA NORMATIVA PROPIA DE UN CAMPO DE TRABAJO, HACIÉNDOLAS OPERAR EN LA REALIDAD. ES APLICAR LO QUE SE SABE PARA RESOLVER UNA SITUACIÓN.”.

Necesidades de las Alumnas Residentes durante el Periodo de Residencia

Desde la psicología social, Pichón Riviere analiza el concepto de necesidad que es entendido como fundamento motivacional del vínculo, y la cooperación entre todos los participantes para la satisfacción de sus necesidades. Desde estas concepciones el ser humano es un ser de necesidades, que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. El sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es un sujeto producido en una praxis. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuo, grupos y clases (Pichón Riviere, 1972).

Desde este lugar las necesidades de las alumnas como dijimos son psicológicas, epistemológicas y sociales y todas se gestan dentro de las relaciones sociales y creemos se superan o satisfacen dentro de esas mismas relaciones.

Esta satisfacción de necesidades puede tener lugar en los encuentros grupales entre estudiantes y profesoras de prácticas en lo que el marco de las prácticas denomina como en el “Taller Interdisciplinario”.

El diseño curricular propone este encuentro a través de taller, donde se brinda lugar para la profundización de los procesos que se van vivenciando en la práctica y donde la cooperación de los actores involucrados debería

favorecer a que las necesidades de las residentes se satisfagan. Este taller es una instancia de acompañamiento que abre un espacio a los momentos de reflexión sobre la práctica y por qué no, inciden en los modos en que las alumnas se van adentrando en el proceso de residencia, es decir las modalidades de integración.

Desde estos conceptos entendemos entonces que el espacio tiempo destinado a la residencia de las alumnas está atravesado por necesidades de todos los actores del campo de la práctica docente. En este punto nos interesa focalizar en el de las alumnas como sujetos en formación e influenciadas por otros actores en el proceso. La influencia que se da entre profesoras, maestras orientadoras y alumnas se genera dentro de un proceso relacional, propio de la práctica social que se está llevando a cabo. Considerar las necesidades de las alumnas nos da elementos para pensar en posibles medios de satisfacción, considerando que esta satisfacción se crea por la cooperación de todos los integrantes del periodo de residencia.

Para el éxito del proceso hay que responder a las necesidades teóricas, prácticas y emocionales que vayan surgiendo. “Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que estas se expresan tendría por efecto que los resultados sean en gran medida imprevisibles” (Edelstein y Coria, 1995).

Cuando el profesor recibe residentes se genera una relación de intercambio personal, que está condicionada por las características de cada uno y de cómo construyen ese vínculo. Pero esta relación, además, es condicionada por las instituciones a la que ambos pertenecen (Bertolino, 2012). Las instituciones brindan un marco en el que docentes y alumnas se relacionan.

Las “funciones sociales específicas que cada institución está llamada a cumplir debería contemplarse para redundar en beneficios mutuos” (Bertolino, 2012) Pero la tensión generada puede resolverse “armónicamente, prevaleciendo el acuerdo y la búsqueda de entendimiento”

o “desacuerdos en la comunicación, tienden al desacuerdo, al divorcio de perspectivas” (Bertolino, 2012).

Por lo tanto, el practicar es poner en juego la contextualización teórica, instrucción recibida, normativa propia de un campo de trabajo haciéndola operar en la realidad. Es aplicar lo que se sabe para resolver una situación. Es actualizar, poner en acción, ejecutar el campo de lo concreto algo que tenemos pensado o sabido (González Cuberes, 1993) Y en ese saber y en ese actuar juega un papel importante la biografía escolar de las alumnas, las reglas, normas, modos de aprender y de ser docente que interiorizó durante los niveles educativos recorridos.

Las prácticas en la formación inicial o básica posibilitan un acercamiento gradual, orientado y supervisado, a lo que luego será el ejercicio profesional cotidiano. Responden a una demanda social, más allá de construirse en un requisito del plan de estudios (González Cuberes, 1993).

En el caso de los maestros de Educación Inicial que trabajan con bebés y niños, todos esperamos que conozcan psicología infantil, del aprendizaje, de los grupos e instituciones, que recuerden juegos, canciones y cuentos, que sepan estimular la expresión infantil. Que tengan claro el significado y la significación de lo que se enseña y los efectos que esto puede producir en los niños y sus familias (González Cuberes, 1993).

Es entonces, la residencia un espacio en el que se aprende mucho más que conocimientos teóricos y prácticos. Se producen allí aprendizajes que conmueven las estructuras personales de las residentes, su percepción sobre ellas mismas y sobre la tarea docente (Spakowsky, 2008).

Según se entiende el resultado del periodo de residencia no se puede prever de antemano, pero sí creemos que en su planificación también se maneja cierta idea de futuro, de cómo los otros reaccionarían frente a la propuesta, siendo la “docencia una práctica social” (Edelstein y Coria, 1995) un modo recurrente de realizar una actividad que es histórica y sujeta a cambios.

“Un rasgo característico de la práctica es que se desarrolla en el tiempo, recibe del tiempo su forma como orden de una sucesión y su sentido. Es por ello que es irreversible” (Edelstein y Coria, 1995).

Conclusiones

Iniciamos la presentación desde una serie de preguntas que intentaremos responder desde el recorrido realizado hasta el momento.

El periodo de residencia como práctica social se enmarca desde proyectos nacionales y provinciales siendo considerado como un espacio de interrelación entre teoría y práctica donde las alumnas de la carrera de Profesora en Educación Inicial desarrollan en un tiempo y espacio proyectos pedagógicos a un grupo de niños bajo la supervisión de docentes orientadoras y profesoras de prácticas.

Esta exposición teórica, práctica y corporal que tiene las alumnas dentro del periodo trae aparejada necesidades que son propias de sujeto que aprende.

Las necesidades teóricas que pueden surgir pueden estar referidas a aprender más sobre un tema dentro de la especificidad de un área de conocimiento, sobre contenidos abstractos de conocimiento.

Las necesidades prácticas pueden tener que ver con interiorizarse más en cómo se da una clase, como posicionarse frente a un grupo de niños, que cuentos o canciones seleccionar para determinado contenido a trabajar.

Las necesidades emocionales tendrán que ver con sentimientos de recibir apoyo de las docentes; tanto orientadoras como de prácticas, sentirse contenidas por sus familias, de tener buena relación con los niños con los cuales se lleva adelante el proyecto pedagógico.

El espacio de residencia entonces no es solo un lugar donde se pone en escena todo lo aprendido sino también un momento generador de desequilibrio, que desestructura lo aprendido e intenta que se ponga en juego el sentimiento de necesidad de nuevos saberes.

Bibliografía

BERTOLINO, Carina (2012) "Miradas en juego: acerca del profesor/a que recibe residentes". En EDELSTEIN, Gloria y otros (Comp.) (2012) "Prácticas y Residencias; Memoria, Experiencias, Horizontes" IV Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencia en la Formación Docente. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

EDELSTEIN / CORIA (1995) "Los sujetos de la práctica". En EDELSTEIN / CORIA (1995) "Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia". Kapeluz. Buenos Aires.

EDELSTEIN, Gloria (2003) "Prácticas y residencias: Memorias, experiencias y horizontes". En Revista Iberoamericana de Educación, N° 33 (2003) Pág.71-89.

GONZALEZ CUBERES, María Teresa (1993) "Al Borde de un Ataque de Práctica; La Enseñanza, construcción e interacción". Aique. Buenos Aires.

PICHON RIVIERE, Enrique (2001) "El Proceso Grupal". Nueva Visión. Buenos Aires.

SPAKOWSKY, Elisa (2008) "Formación docente y construcción de la identidad profesional". En MALAJOVICH, A (2008) "Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana". OSDE.

SPAKOWSKY, Elisa (S/R) en Tesis sobre Formación Docente de la Maestría "Metodología de la investigación científica". UNER. Material inédito.

Documentos:

Plan Nacional de Formación Docente (2007) Documentos de Formación Docente. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. En <http://www.me.gov.ar/infod/> 5

Guía de Estudiantes de Formación Docente (2011) Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Diseño Curricular de Formación Docente de Nivel Inicial y Nivel Primario (2007) Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

Natalia Antipas es Profesora de Educación Inicial, IEES. Lic. En Trabajo Social, UNLU. Estudiante de la Lic. En Educación Inicial, UNLU, exposición de Tesina 2015. Estudiante de la Maestría en Metodología de la Investigación Social UNTREF. Ejerció como Profesora de Educación Inicial, Directora de Jardín de Infantes. Trabaja actualmente como parte de Equipo de Orientación Escolar y Profesora Ayudante en la UNPAZ.

Su mail es: antipasnattalia@hotmail.com

EL LEGADO DE JOSÉ SEBASTIÁN TALLÓN A LA LITERATURA INFANTIL

●●● POR: MARCELO BIANCHI BUSTOS

Se rescata la obra de José Sebastián Tallón, considerado por algunos autor del primer libro de literatura para niños de la Argentina, “*Las Torres de Nuremberg*”, un libro fundante de la literatura infantil que puede ser recuperado y disfrutado por docentes y niños.

En la historia de la Literatura Infantil Argentina hay muchos autores olvidados o desconocidos a pesar de que alguna de sus obras puede circular oralmente. La memoria hizo que algunas obras fueran pasando de generación en generación sin ser relatos folclóricos y que aún hoy sean cantadas o recitadas en los colegios. Este es el caso de José Sebastián Tallón, el autor de *Las Torres de Nuremberg*, un libro que fue publicado en el año 1927 y que - de acuerdo con la opinión de algunos críticos - es el primer libro de literatura para niños de la Argentina. Si bien otros escritores ya habían producido una serie de relatos para niños y jóvenes desde comienzos del siglo XIX, fue este autor un verdadero pionero al animarse a crear una obra con características particulares que lo hace ser considerado como el primero que escribe un libro destinado a los niños. Este libro se encuentra dentro del patrimonio de la Biblioteca “Margarita Ravioli” del ISPEI Sara C. de Eccleston.

Tallón nació en Barracas en el año 1904 y murió en 1954. Fue un escritor argentino que puede ser vinculado con el grupo de Boedo al que pertenecieron otros grandes de la literatura argentina y colaboró con la revista Claridad que fue publicada entre 1926 y 1941. En toda su obra, y particularmente en ésta, se hacen presentes las descripciones y las imágenes que permiten que al leer el texto (o escuchar por medio de la voz de otra persona), el lector se imagine lo que lee o escucha. Esto sucede cuando se está frente a una obra literaria que hace un uso estético del lenguaje, es decir que las palabras construyen imágenes que a su vez posibilitan al lector que se las imagine libremente.

El libro comienza con una advertencia preliminar en la que el autor explica que lo que él llama Nuremberg no es la ciudad alemana sino otra ciudad con el mismo nombre que le fue dada a conocer cuando era niño por medio de los cuentos y en su imaginación que hacía que viera un ciudad en las nubes o en el cristal del botellón de agua. Ya desde esta introducción apela a la imaginación de los niños y se mete en el mundo de la infancia.

“Esta que llamo Nuremberg, no es la ciudad fabulosa de Alemania, sino la otra Nuremberg que tiene, para sus torres, la primera infancia.”

Es la que vino en labios de los cuentos.

Es la ciudad iluminada que mi alma niña descubrió en las nubes y en el cristal del botellón del agua.

Y todo ocurre en Nuremberg. Aquella que hasta la gota de rocío alzaba su torrecilla luminosa. Quise renovar mi niñez; y fui a buscarla en una gota en la que un día triste se me fue al suelo la ciudad enana”.



Esa ciudad que él va a crear en este libro permite el ingreso de los niños a un mundo en el que lo cotidiano se hace cita y en el que las cosas sencillas que le pueden llamar la atención a un niños están presentes. No sólo por la temática sino por su estilo claro y por la extensión de cada una de las piezas que la componen es que se está frente a una obra fundacional de la Literatura Infantil.

Desde lo estructural el libro está formado por treinta y seis poemas de distintos tipos (adivinanzas, canciones, romancillos, pequeños cuentos versificados) y se encuentra ordenado en cuatro partes: Las torres de

Nuremberg, Juguetes, Una vez había un tesoro y Otros cuentos.

En su libro hay muchos poemas y cuentos, pero tal vez el más conocido y que forma parte - más allá del tiempo - del repertorio de muchos docentes es “El sapito Glo Glo Glo”:

Nadie sabe dónde vive.

Nadie en la casa lo vio.

Pero todos escuchamos

Al sapito: Glo... Glo... Glo...

¿Vivirá en la chimenea?

¿Dónde diablos se escondió?

¿Dónde canta cuando llueve

El sapito Glo Glo Glo?

¿Vive acaso en la azotea?

¿Se ha metido en un rincón?

¿Está abajo de la cama?

¿Vive oculto en una flor?

Nadie sabe dónde vive-

Nadie en la casa lo vio.

Pero todos escuchamos

Al sapito: Glo... Glo... Glo...

Llena de musicalidad y de ritmo, esta poesía es una invitación a jugar y a disfrutar (¿no es este en realidad al propósito de trabajar con la poesía en el nivel inicial, tal como lo ha

señalado María Elena Walsh?). ¿A quién alguna vez no le llamo la atención el canto de un sapo y lo ha buscado? Ese “nadie” con el que comienzan muchos de los versos incluye al lector y lo hace partícipe de algo cotidiano pero visto a través de la palabra de un poeta.

Aparecen canciones de cuna, como por ejemplo la “Canción del niño que vuela”:

El niño dormido está,
¡y qué sueño está soñando!
¿Qué sueña? Sueña que vuela.
¡Qué bien se vuela soñando!
Abre los brazos, los mueve
Como un ave, y va volando...
¿Qué sueña? Que no es un sueño.
¿Qué bien se sueña volando!
En la cuna quieto está.
Pero sonrío, soñando.
¿Qué sueña? Que vuela, vuela.
¡Qué bien se vuela soñando!

Los juegos de palabras, los retruécanos que se hacen presentes repitiendo lexemas pero con cambios en el significado están todo el tiempo presentes en la obra. El

motivo tradicional del sueño se hace presente pero esta vez para saber qué sueña un niño y ese poético final en el que se expresa la posibilidad que dan los sueños de volar.

Por momentos se evidencia en esta obra algo de angustia y en todo momento la voz de los niños para describir imágenes con una belleza exquisita. La belleza de las cosas simples está presente y en algunos momentos una cierta denuncia social ante la desigualdad. Por ejemplo hace un Elogio de la muñeca de trapo en el que la caracteriza como la primera muñeca que existió, que es muy viejita y que es la madre de todas las muñecas. En esta poesía aparecen juegos infantiles:

“Y le cantamos el arrorró,
Y la mecemos en los brazos,
Y le hicimos la cuna, la cuna más pobre,
Que es también, como ella, de trapo.

La acostamos vestida para no despertarla,
Mientras dice la nena que ha de ir al mercado
Para comprar azúcar, y una ollita
Donde le hará bombones para su cumpleaños”.

Como adelantándose a otros textos literarios más contemporáneos, Tallón propone su versión de Caperucita (que nunca es tenida en cuenta cuando se trabaja con versiones del cuento tradicional) que se llama Resurrección de caperucita roja en la que propone una resolución distinta, un final feliz a la conocida historia. Aquí el lobo las termina escupiendo a la niña y a su abuela debido a que tomó algo tan amargo que les permitió que volvieran a

la vida. El intertexto es claro y lo que llama la atención es la forma de darle un giro distinto al cuento, romper con los finales conocidos de los Grimm y de Perrault y hace algo que provoca en la niñez la risa, el humor (que es sin duda una manera excelente de acercarse a los niños).

Como parte de ese universo infantil sobre el que escribe y al que se dirige introduce una poesía que se llama “Canción de las preguntas” con el que introduce una serie de cuestiones en las que pregunta como si fuera un niño porque después de todo, ¿no aman acaso los niños las preguntas? Mucho tiempo después distintos autores van a usar este mismo estilo para alguna de sus obras, como Gianni Rodari en El libro de los por qué, Oche Califa en “Su pregunta no molesta”, “Yonofuí” de Elsa Bornemann en su libro Disparatario, y muchos otros.

“LA BELLEZA DE LAS COSAS SIMPLES ESTÁ PRESENTE Y EN ALGUNOS MOMENTOS UNA CIERTA DENUNCIA SOCIAL ANTE LA DESIGUALDAD”.

Si bien a lo largo de toda la obra aparecen algunos elementos vinculados con la función que tenía la literatura para niños en esa época que era de tipo didáctico - moralizante, al final hay una poesía llamada “El nudo”:

“Para acordarte de algo lindo

No hagas un nudo en el pañuelo,

Porque el recuerdo que así guardas

Lo has lastimado al retorcerlo.

Y vendrá un día, ya verás,

Que aprovechando tu silencio,

Pondrán un nudo en tu garganta

Para vengarse, los recuerdos”.

Como se puede ver en esta última estrofa, el uso del hipérbaton sirve para destacar colocando en último lugar a los recuerdos.

Se trata sin dudas de un libro fundante de la literatura infantil que puede ser recuperado y disfrutado por docentes y niños. Es un libro que, desde la perspectiva de Ana María Machado, ya se ha convertido en un clásico y que ha pasado la barrera del tiempo. En él, como se ha dicho, se observa la mirada de asombro del escritor, que se preocupa por hacer ingresar al mundo de los poético aquellas cosas más sencillas, usando un lenguaje acorde y reflejando en todo momento una capacidad para mostrar los sentimientos del niño, expresándolos con total claridad en un universo poético plagado de ritmo y musicalidad.

Referencias bibliográficas

Tallón, José Sebastián (s/f) Las torres de Nuremberg.
Versos para niños, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

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



ANIDANDO ESCENAS EN EL JARDÍN MATERNAL

●●● POR: ANDREA MILEI

Se relata una experiencia desarrollada en un Jardín Maternal comunitario de la ciudad de Bariloche, donde los docentes organizan escenarios lúdicos de aprendizajes que brindan a los niños posibilidades para el despliegue del juego simbólico, exploratorio, para el disfrute, para crecer y aprender junto a otros.

Felisa me dice: "vamos al cine".

Por las escaleritas de hierro llegamos a la terraza. "Es acá". Y nos sentamos en el suelo, la espalda contra la pared.

Felisa señala el cielo colorado: "Ese dragón se quiere comer a la princesa". ¡Sí, tiene razón Felisa! ¡Allá está el dragón, de cola de punta echando fuego por la boca abierta! Pero no veo a la princesa..."Dónde, dónde?" "Allí, la de la trenza larguísima y zapatitos de tacón..."

Del libro "Secretos de Familia", de Graciela Cabal

Nuestro Jardín

Se trata del Jardín Maternal Comunitario N° 31, que pertenece al Consejo Provincial de Educación de Río Negro y que se encuentra ubicado en San Carlos de Bariloche, a 14 km del centro geográfico. Recibe niños y niñas de uno, dos y tres años de edad que provienen de un amplio sector de esta ciudad. Los adultos que formamos parte de la planta funcional del jardín, somos docentes y promotoras comunitarias, conformando un equipo de educadoras de primeros años. En cada uno de los proyectos institucionales, tenemos en cuenta la posibilidad de entrecruzar experiencias y saberes que contengan lo pedagógico, lo comunitario, lo personal y lo transitado desde la apertura de esta Institución. Desde este encuentro de miradas, experiencias y voces diversas, intentamos propiciar prácticas que incluyan al juego en todas sus dimensiones, el disfrute y la re-significación de lo que cada niña y niño trae de su ámbito familiar.

Relatando nuestra experiencia...

Deseamos compartir la experiencia, en relación al Proyecto institucional que desarrollamos desde el año 2012: *“Jugamos porque es la manera que tenemos de descubrir el mundo”*, nace de la reflexión colectiva frente a la necesidad de pensar y repensar diversos espacios lúdicos. La misma nos permitió *anidar* algunas escenas, *anidar* en el sentido que son posibles de ser alojadas, protegidas, abrigadas por nosotras, y a partir de estas de las cuales recapacitar sobre las propuestas que creemos que se pueden propiciar en los jardines maternos.

Partimos de la idea, que los niños y niñas habitan nuestro jardín, no pertenecen a una educadora, docente o a una sala, esto nos posibilita extender los vínculos con otros, ampliar la mirada en el accionar de los niños, correrlos de los lugares conquistados, desafiamos a proponer un escenario común para las distintas edades (sala de 1, 2 y 3 años) y desde este lugar dar lugar a lo diverso a lo heterogéneo.

En este sentido, pensar la enseñanza, anticipando a priori qué acciones pueden realizar los niños y niñas en las diferentes edades, nos brinda la posibilidad de observar, reflexionar e investigar las prácticas, dado que el diseño de estas propuestas no solo involucra tener en cuenta la secuenciación y significatividad de los contenidos abordados, sino que también las posibilidades que pueden brindar las escenas lúdica montadas.

Algunos interrogantes han guiado la construcción de esta experiencia:

¿Cómo se convierte un espacio lúdico en un escenario lúdico de aprendizaje? ¿Qué aprendizajes pueden ser construidos en ellos? ¿Qué diferencia existe entre un escenario lúdico y un escenario lúdico de aprendizaje? ¿Cuál es el accionar de los niños en las diferentes edades con las mismas propuestas? ¿Cómo se complejiza el juego en una misma escena? ¿Qué papel juega la estética en el jardín maternal? ¿Qué tipo de experiencias permiten habitar un espacio y transformarlo? ¿Qué tipo de experiencias consideramos significativas para que los niños vivencien? ¿Cuál es la función del docente, promotor frente a éstas? ¿Todas las docentes y promotoras comunitarias brindan las mismas oportunidades a los niños/as?

Creemos que estos espacios se convierten en verdaderos “escenarios lúdicos” cuando el docente cómo un escenógrafo monta una escena y a partir de ésta los niños puedan guionar y desarrollar el juego recreándolo a partir de sus propias vivencias.



EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

Al respecto, Silvia Rebagliati (1998), alude a que el niño puede *aprender cotidianamente a organizar y significar sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de encuentros vinculares y sociales como escenario fundante donde comienza a inscribirse su historia como sujeto social y también como sujeto de conocimiento*. En este sentido, consideramos que la construcción de ambientes enriquecedores ofrece diversas posibilidades de acción, de exploración, de comunicación con los otros, que se constituyen en formas de enseñar y de aprender.

“DESDE ESTE ENCUENTRO DE MIRADAS, EXPERIENCIAS Y VOCES DIVERSAS, INTENTAMOS PROPICIAR PRÁCTICAS QUE INCLUYAN AL JUEGO EN TODAS SUS DIMENSIONES, EL DISFRUTE Y LA RE-SIGNIFICACIÓN DE LO QUE CADA NIÑA Y NIÑO TRAE DE SU ÁMBITO FAMILIAR”.

Entre las convicciones que seguimos, creemos que estos *escenarios lúdicos de aprendizaje* brindan oportunidades únicas para el despliegue del juego simbólico, exploratorio, para el disfrute, para crecer y aprender junto a otros. Seguimos apostando a que estas escenas deben formar parte de la vida cotidiana del Jardín Maternal.

Muchos de estos escenarios se realizan en el espacio interno del jardín, otros consideramos convenientes que el ambiente natural es el adecuado, por ejemplo: cajas de luces naturales, paredes didácticas para trasvasar, para jugar con agua, para hacer música. Estos brindan la posibilidad de permanecer armados, otros por el espacio y materiales que implica su despliegue no pueden perdurar montados, por lo que es necesario posibilitar el acercamiento de algunos escenarios en forma continua y otros en forma alternada.

Algunas certezas podemos compartirlas y otras inquietudes nos siguen desafiando para seguir anidando escenas en lo cotidiano. Estamos seguras que las docentes, educadoras tenemos la responsabilidad de brindar oportunidades para que el juego se dé, así como de ocuparnos con seriedad de ampliar y enriquecer el campo de la experiencia de los niños.



Cuando irrumpe el otoño

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

Al respecto, nos atrae la idea de aludir al docente como escenógrafo, ya que esta denominación nos permite metafóricamente pensar al maestro autor, constructor de la escena y responsable del diseño así como de la selección de los elementos que la componen. El docente y/o promotor/a es un jugador/a más que participa durante el juego e interviene, su rol no es dirigir desde afuera sino facilitar la organización y el despliegue del mismo.

Al respecto, Claudia Soto y otras autoras (2009) aluden a que la *“socialización y juego hacen referencia a los aprendizajes que se suceden en el transcurso de las experiencias que transitan los niños en los primeros años de vida, el juego (como lenguaje que se aprende y se enseña de forma privilegiada en el Nivel Inicial), el ambiente (como territorio vital que le permite al niño conocerlo, explorarlo y adentrarse en él con mayor autonomía), los lenguajes (verbales, no verbales, gestuales, artísticos) se refieren a los contenidos que nos proponemos enseñar los docentes promoviendo los deseados aprendizajes en los niños”*.

En los *escenarios lúdicos de aprendizaje*, los lenguajes expresivos se hacen presentes en cada una de las escenas y en la medida en que se solidifiquen las propuestas y se da visibilidad a todo el universo que potencian en cada niño/a van tomando protagonismo. El ambiente en el jardín maternal como experiencia estética requiere detenernos ante las formas, atender a los matices, estar dispuestos a la búsqueda y a la recuperación sensible de los detalles.

Consideramos que la construcción de escenarios, como forma de enseñar nos permite enriquecer no solo las experiencias de los niños y niñas, sino también las prácticas docentes. Algunas escenas nos han permitido avanzar en la construcción de ideas conceptuales y seguir pensando, anidando, para ir desplegando otras imágenes.



Escenarios lúdicos y los aprendizajes

Los escenarios permiten tiempo para pensar, diseñar, construir y ofrecer a los niños y niñas propuestas que brinden la ocasión para el despliegue, el disfrute, los vínculos, la comunicación, la exploración y el aprendizaje con otros.

Algunas reflexiones al respecto que nos permiten la organización, construcción y puesta en escena en escenarios lúdicos de aprendizajes

- **Pensar, organizar, construir y montar una escena** difiere de ofrecer escenarios lúdicos espontáneos.
- **Construir escenarios lúdicos de aprendizajes** no es solo ofrecer materiales sino pensar como disponer los mismos, tener en cuenta que posibilidades ofrecen, también anticipar algunas acciones posibles y complejizar la escena en diferentes momentos en que realiza el mismo escenario.
- **La repetición funciona como garante de aprendizajes** significativos que permiten complejizar el juego en anclajes de saberes y acciones anteriormente desarrolladas.
- **Desestructurar el espacio y el tiempo**, éste no puede pensarse como algo fijo, ni prefijado, es necesario dar lugar a los tiempos grupales, individuales y de interés de la escena montada.
- **Algunas acciones que realizan los niños y niñas** podemos llamarlas predecibles y pueden pensarse, otras nos sorprenden de ahí la riqueza de tomar lo impensado ya que nos permite ir por otros caminos posibles y nuevos a habitar.
- **Un mismo escenario, distintas escenas:** hay escenarios que brindan diferentes posibilidades y es necesario tenerlo en cuenta cuando se monta la escena, por ejemplo, el bosque no se habita de la misma manera de noche que de día, de ahí se desprenden diversidad de posibilidades. De noche los sonidos, la luz, la temperatura son distintas a

las que ofrece un bosque de día, también respecto a las actividades que pueden llevarse a cabo.

- **El espacio educa**, promueve determinados esquemas de pensamiento y determinadas formas de vincularse. “Los niños que se educan en ambientes donde hay apertura, libertad perceptiva, exploración y juego, son diferentes de los que crecen creyendo que las cosas del mundo son de una sola manera” (Richter: 2005)

Algunas voces de educadoras...

“Los escenarios que mayor disfrute y posibilidades ofrecen son los del ámbito cotidiano a los niños y niñas, por ejemplo “Un barrio muy particular”, las casas en un primer momento desplegaron juegos de exploración, de ocultamiento, descubrimiento, para luego complejizarse en la reproducción de las vivencias cercanas, por ejemplo: cebar mate, cocinar, pasear en auto por las calles, darle de comer al bebé y más tarde la incorporación de saberes sociales construidos, por ejemplo: los comercios, la panadería, la verdulería que permiten el despliegue de un juego simbólico más complejo”.



EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

“Después de muchos años en esta profesión descubrí que la seguridad ya no me permitía el disfrute, pensar escenarios para niños y niñas en el jardín maternal implica tener en cuenta el mínimo detalle, lo dado se convierte en un obstáculo a vencer y ofrecer otras posibilidades que implique no naturalizar algunas prácticas. El niño tiene la capacidad de simbolizar pero ofrecer materiales diversos enriquece lo simbólico, un niño de un año puede jugar a la panadería pero ofrecer el pan, una balanza, una caja registradora, bolsas, brinda la oportunidad de crear, inventar resignificar lo que el niño trae desde sus vivencias personales al jardín”.

“Crear y trabajar con escenarios lúdicos es desafiar día a día mis prácticas docentes. Es la estrategia ideal para poder acompañar la trayectoria de cada niño del jardín, porque “todos los niños y niñas son de todas” y eso nos permite conocerlos y sentirnos protagonistas de su crecimiento.”

“...Para crear escenarios y llevar a cabo este proyecto hay que estar abierta a los cambios que se producen, hay que repensar lo planificado a veces sobre la marcha, según lo que observas, conectarte con tus pares, transmitir tus ideas, aceptar lo que otros imaginan, apropiarte de lo que otros piensan y diseñan, en ocasiones resulta difícil consensuar, pero es un lindo desafío...”

“



Casas que posibilitan diversidad de escenas



Escenarios al aire libre: Luz, color, sonido

A lo largo de mi experiencia laboral he elaborado y transitado diferentes proyectos a través de los cuales e intentando llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje con mis alumnos. El momento del inicio, de la motivación siempre represento un espacio de suma importancia, en el cual se ponía a prueba mi creatividad con la finalidad de atraer el interés del grupo. En estos últimos años descubrí un nuevo modo de entender y llevar adelante esas instancias, ya sea en el juego específicamente o en otros campos. Puedo percibir lo importante que son los detalles para los niños, al momento de planificar una actividad que, ya sea en la presentación, o bien en su desarrollo. El espíritu lúdico debe hacerse presente en el trabajo de sala con nuestros alumnos, dando sentido a lo que se aprende, accediendo a la libertad a través del juego y la exploración”.

Como cierre, compartimos algunas escenas anidadas, en éstas va el deseo de que puedan ser alojadas, protegidas, abrigadas por otros para que esta sea una ocasión para el encuentro, para compartir y para el aprendizaje.

“ALGUNAS ESCENAS NOS HAN PERMITIDO AVANZAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDEAS CONCEPTUALES Y SEGUIR PENSANDO, ANIDANDO, PARA IR DESPLEGANDO OTRAS IMÁGENES”.

Bibliografía:

- Berdichevsky, P, (2012) “Primeras huellas” El lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal. Buenos Aires Editorial Homo Sapiens.
- Diseño Curricular Nivel Inicial Rio Negro versión 1.1
- Diseño Curricular Jardín Maternal Consejo Provincial de Educación. Río Negro.
- Montes Graciela, (2012) Juegos para la lectura clase 2, Universidad de Río Negro,
- Loyola Claudia, Arte y desde los jardines una investigación para investigar, crear y habitar mundos (clase 8 UNRN) Didáctica de las Artes.
- Origlio, F., P. Berdichevsky, A. M. Porstein y A. Zaina (2004): Arte desde la cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde recién nacidos hasta los tres años. Buenos Aires: Nazhira.
- Ortega, Rosario (1990): “Jugar y aprender”.
- Pitluk, L. 2007 “Educar en el Jardín Maternal. Enseñar y Aprender de 0 a 3” años. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

Rebagliatti, María Silvia (1998) “Los bebes en el Jardín Maternal: compartiendo acciones”, Bariloche, Mimeo.

provincia de Río Negro, trabajando actualmente en la Dirección del Jardín Maternal Comunitario N 31, de San Carlos de Bariloche.

Sarlé, Patricia (2001): “Juego y aprendizaje escolar”. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Sarlé, Patricia (2008) Enseñar en Clave de Juego: Enlazando juegos y Contenidos. Buenos Aires Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Sarlé, P. (2006): Enseñar el Juego y jugar la Enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Soto, C. y R. Violante (2005): En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas. Buenos Aires: Paidós.

Soto, C. y R. Violante, R. (2009) Didáctica de la Educación Inicial Documento INFD

Soto, C. y R. Violante, y otros (2008) Pedagogía de la Crianza, un campo teórico en construcción. Buenos Aires Paidós

Vigotskii, Lev (1997). La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico, México: Distribuciones Fontamara, Segunda Edición.

Andrea Silvana Milei es Profesora de Educación Preescolar, egresada del Instituto Superior del Profesorado “Sara C de Eccleston”. También es Licenciada en Educación Inicial, (Universidad Nacional de Río Negro) y Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas en contexto y en Psicoanálisis y Prácticas Socio – Educativas (Flacso). Se ha desempeñado como tutora virtual en capacitaciones docentes de la

PICOS DEL ATUEL

●●● POR: CLAUDIA FERREYRA

Esta experiencia fue desarrollada por niños y niñas de cuatro años perteneciente al Colegio María Auxiliadora de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa. El abordaje de la temática del Río Atuel, sugerida por el Ministerio de Educación de la Provincia se realizó contemplando la etapa evolutiva por la que atraviesan; es por ello que la selección del recorte sobre las aves que habitaron el Río Atuel, puntualizó la relación de sus picos con el tipo de alimentación.

Los niños conocieron la problemática que atraviesa el Río Atuel en el tramo pampeano a través de un relato. El grupo se mostró movilizado ante la situación, revelando preocupación por los animales que vivían allí. Sus expresiones fueron: "...-si el río se seca queda marrón- los peces se mueren y las aves no encuentran alimento" el hombre construyó una pared y el río se secó, las

plantitas no crecen y los animales se van porque no tienen comida...". Surge así la pregunta problematizadora: ¿qué pasó con las aves que vivían en el Río Atuel? La docente invitó a los niños a buscar información sobre las aves que vivían en el Atuel. Los niños investigaron con sus familias. La docente seleccionó el material para que luego el grupo explore y socialice.

Se les propuso la elección de cuatro aves con diferentes picos.

A modo de votación, quedaron seleccionados el Pato, el Tero Real, el Hornero y el Águila Mora. Investigaron sus picos y alimentación.

Realizaron una visita a la laguna del Parque Recreativo Don Tomás, a través de ésta experiencia directa, pudieron observar diferentes aves que habitan el ecosistema de la misma. Comprobaron que dos de las aves seleccionadas se encontraban también en la laguna.

Finalizando el transcurso del proyecto, se realizó una visita al Museo de Ciencias Naturales a fin de corroborar anticipaciones y tener contacto tangible con las aves, mediante la exploración y la observación.

Los niños, pudieron arribar a la conclusión que los animales cuya alimentación está estrechamente vinculada con el agua, tuvieron que migrar (Pato y Tero Real), los que su alimento no se encuentra en el agua, pero necesitan de la humedad (Hornero) se desplazaron a zonas cercanas, y aquellos a quienes la falta de agua no altera ni su alimentación, ni su forma de vida se quedaron en la zona (Águila Mora)

INTRODUCCIÓN:

La sala de 4 años pertenecientes al Colegio María Auxiliadora actualmente cuenta con una matrícula de 25 niños.

Esta institución posee los tres niveles del Sistema Educativo, Nivel Inicial, Primario y Secundario.

La iniciativa de participar en la Feria de Ciencias, surge de la necesidad de vincular a la Institución con nuevas propuestas y así favorecer el enriquecimiento de cada uno de los miembros de la Comunidad Educativa.

Se abordó la temática, “El Río Atuel”, tomando la sugerencia realizada por el Ministerio de Educación, a través de la Coordinación de Nivel Inicial.

El Río Atuel (quinto afluente del Río Desaguadero), nace en el límite con Chile, en la Laguna homónima, desemboca en el colector Salado - Chadileuvú sobre un frente de más de 300 Km. entre Mendoza y La Pampa, a través de un sistema de brazos y canales menores.

El río atraviesa distintos ambientes geográficos desde su nacimiento, hasta la llanura desértica en su tramo final, en donde dividido en varios brazos penetra en los bañados del Atuel, un importante humedal, dentro de la Provincia de La Pampa.

El Río Atuel, afluente más meridional de la Cuenca del Río Desaguadero, en su forma prístina alcanzó los 9.000 Km²

de superficie de bañados (humedales), pero el particular desarrollo del país los hizo retroceder hasta casi su extinción, por la utilización de caudales en la cuenca superior y media.

Fue a partir de la construcción del Dique Embalse El Nihuil, que cesaron los escurrimientos, en el tramo pampeano, y se inició la paulatina desaparición de los humedales.

La importancia de preservar esta zona, busca como objetivo fundamental, mejorar la calidad de vida de sus habitantes y frenar el deterioro paulatino que sufren estos bañados, que al reducir el tamaño de los mismos y alterar su funcionamiento a lo largo del Río, ha disminuido la diversidad florística y faunística y se ha incrementa el riesgo de que especies migratorias tales como los patos, garzas y cisnes encuentren periodos en los cuales, debido a razones climáticas, no hayan disponibles sitios alternativos para alimentación o reproducción.

Una formación de este tipo y magnitud dentro del ambiente señalado, tuvo necesariamente, una enorme importancia como nicho ecológico.

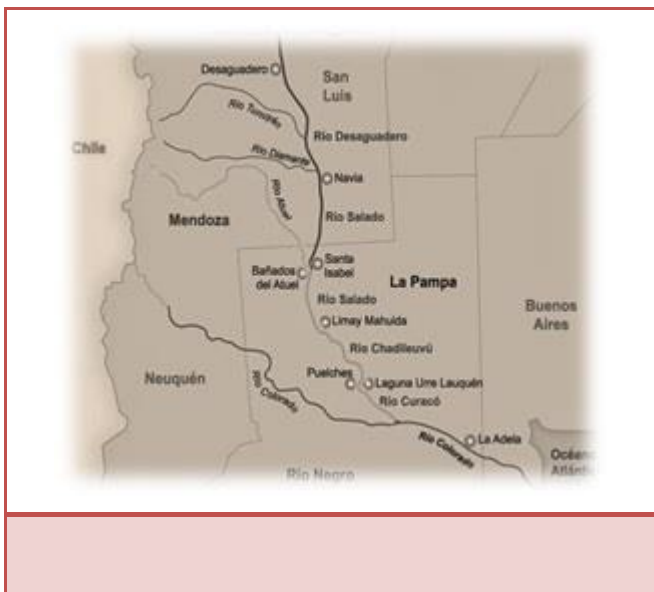
Los testimonios históricos y prehistóricos permiten inferir que esta zona era no sólo un lugar para descansar y disfrutar su diversidad biológica y paisajística, sino que además las personas se radicaban para desarrollar diversas actividades productivas. La existencia en archivos de los primeros relevamientos catastrales y con los datos de los censos oficiales a fines del Siglo XIX, permiten armar un mapa de la zona al semi-detalle, en donde abundaban los pastos tiernos, lo que permitió la existencia de más de 500.000 ovejas.

Se realizaban tareas de agricultura, caza, pesca, etc. A lo largo del corredor fluvial, abundaban hasta la década del '30 enormes bandadas de flamencos, patos, gallaretas, teros, distintas variedades de garzas, cisnes de cuello negro, bandurrias, golondrinas. Evidentemente el paulatino deterioro de la franja fluviopalustre, especialmente en lo que hace a los bañados y lagunas, motivó un progresivo deterioro de la biota, con migraciones y desaparición de especies, tanto florística como faunística.

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

La cadena alimentaria, que incluía un muy importante eslabón de peces, permitía la presencia de algunos mamíferos cuya vista en estado natural obliga hoy en día a desplazarse centenares y aún miles de kilómetros.

Toda esta zona se encuentra sometida a la acción de los fuertes vientos del sudoeste, fríos y secos, por lo que, ante la escasez o carencia de agua, la erosión se acentuó notablemente, avanzando sobre algunas áreas de cauces y lagunas bajo la forma de dunas, las que alteraron sensiblemente la geomorfología fluvial y perjudicaron el funcionamiento normal de los cada vez más escasos escurrimientos.



Cabe destacar que todas las salas del jardín seleccionaron la temática “Río Atuel” para la elaboración de sus proyectos, en tanto las docentes de cada una de las secciones (4 y 5 años), realizaron los recortes que consideraron pertinentes con la edad evolutiva de los alumnos y sus intereses.

Esta situación no es conocida por todos, por eso se vio la necesidad de abordarla como motivo de investigación, siendo de esta manera, los niños, agentes multiplicadores de la defensa de los derechos de todos los pampeanos. Por lo tanto, juega un papel primordial la Institución Escolar como espacio propicio para su conocimiento y difusión. De esta manera, la construcción de los saberes posibilitará progresivamente una mayor toma de conciencia, por parte de toda la sociedad, de una problemática que no solo afecta a los pobladores del oeste pampeano, sino al desarrollo regional de toda la provincia.

El niño concibe una representación global del mundo, no está sectorizado, e incluye, como es mencionado en el libro La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial: “...concepciones de los fenómenos naturales y sociales que transcurren en su vida mediata

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

como inmediata, por lo tanto, es interesante pensar la enseñanza de las ciencias naturales de una manera integrada con las ciencias sociales desde la indagación del ambiente...". Teniendo en cuenta lo antes mencionado, la problemática presentada en el Río Atuel, no puede encontrarse segregada de las aves que habitaron el lugar como parte del ecosistema.

Se dio inicio a este recorrido a partir de la indagación acerca de ¿qué es un río?, ¿quiénes viven en él? Y ¿qué pasaría si el río se queda sin agua?, y dialogando sobre la importancia del agua para la vida (vegetal, animal y humana).

PROPÓSITOS:

- Aproximar a los niños al conocimiento de la problemática que afecta al Río Atuel en el tramo Pampeano.
- Favorecer situaciones de enseñanza que permitan construir ideas sobre las aves que habitaban la zona del Río Atuel, su migración y/o desplazamiento. Centrando especial atención en sus picos y alimentación.
- Aproximar a la complejidad de la realidad natural y sus cambios como procesos que afectan la vida vegetal y animal.

ÁREA: Ciencia y Tecnología

EJE: Los seres vivos en la complejidad del ambiente

SABERES:

- El conocimiento sobre la existencia del Río Atuel y su actual situación en La Provincia de La Pampa.
- El establecimiento de las relaciones entre las características de los picos de las aves y su alimento.
- El conocimiento de que algunos cambios que se producen en la naturaleza afectan a la vida de los seres vivos.

SUPONE:

- Conocer la problemática natural que presenta el faltante de agua en el afluente del Río Atuel, respecto de la supervivencia de las aves.
- Conocer que las aves que habitan el Río Atuel poseen diferentes tipos de picos relacionados directamente con su alimentación.

NAP

El reconocimiento de la existencia de fenómenos del ambiente y de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus características (relación: estructura y funciones) y formas de comportamiento; el establecimiento de relaciones sencillas de los seres vivos entre sí y con el ambiente.

INFORME PEDAGÓGICO

Pregunta problematizadora: ¿Qué pasó con las aves que vivían en el Río Atuel?

La sala de 4 años pertenecientes al Colegio María Auxiliadora actualmente cuenta con una matrícula de 25 niños.

El equipo docente seleccionó la problemática del Río Atuel y las consecuencias del corte de su cauce, dónde específicamente se abordó el desplazamiento a otras zonas de algunas de las aves que habitaron el lugar.

Debido a la etapa evolutiva que atraviesan los niños de 4 años, se realizó un recorte sobre las aves que habitaron el Río Atuel. Algunas de las cuales, como consecuencia de la interrupción de los escurrimientos del río, debido a la construcción del Dique Embalse El Nihuil (cuarto brazo del Río Atuel), tuvieron que migrar. Poniendo especial interés en las características de sus picos y su relación con el tipo de alimentación.

Teniendo en cuenta Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Provincia de La Pampa, se presentó la problemática, enmarcándola dentro del Eje:” Los seres vivos en la complejidad del ambiente como parte de la realidad social y natural”.

La docente utilizó elementos disparadores, como imágenes de ríos, indagando sobre las nociones acerca de ¿Qué es

un Río?, ¿Qué hay en un río?, ¿Quiénes vivirán? ¿Qué color tendrá?

A partir de estos cuestionamientos los niños expusieron en forma oral sus conocimientos, se realizó un registro escrito de las diferentes respuestas.

- Tiene agua
- Hay peces.
- Hay tiburones, sirenas.
- Tiene menos agua que el mar.
- Se forma con el agua de la lluvia.
- Hay patos y pajaritos
- Es de color celeste por el agua de la lluvia y la nieve de la montaña cuando se derrite.
- Un poco verde por las plantas que viven en el río.
- Tiene rocas y corriente- ante esta respuesta la docente intervino - ¿qué es la corriente?, la niña respondió: -la corriente se desliza sobre las rocas (acompañando su respuesta con movimientos corporales de balanceo).

La docente interrogó al grupo: ¿Qué pasaría si el río se queda sin agua?

Los niños anticiparon:

- Los peces se mueren
- Las plantas se secan
- Crecen piedras
- Las aves se mueren o se van porque no hay comida
- Hay mucha tierra
- No hay árboles para los pajaritos.
- Si no hay agua el pasto se seca.
- Cuando no tiene agua es marrón porque está todo seco y un poco gris porque salen piedritas.

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

De las anticipaciones expresadas por los niños, la docente pudo establecer el recorte previsto para el proyecto: picos - alimentación

La docente relató a los alumnos en forma de cuento, la problemática que atraviesa el Río Atuel, en el tramo pampeano, debido a la construcción del Dique Embalse El Nihuil, por la vecina Provincia de Mendoza, cortando el natural flujo de agua. Acompaña el relato con ilustraciones en el pizarrón, invitando también a los niños a colaborar con los dibujos. Así mismo se les hizo saber que esta situación está ocurriendo en nuestra provincia con un río que se llama “Río Atuel”.

El grupo se mostró movilizado ante la información aportada sobre la construcción de una pared (dique) que obstaculizó el cauce natural del río, modificando definitivamente el ecosistema.

Luego de esto se planteó la pregunta problematizadora: ¿qué pasó con las aves que vivían en el Atuel?

Esta pregunta generó inquietud en el grupo, la docente propuso a los niños investigar qué aves vivían en el Atuel y que les ocurrió.- ¿dónde podremos averiguar?, ¿cómo podemos hacer para investigar?

Las propuestas de los niños fueron:

- Buscamos en un libro.
- En la biblioteca hay
- Mi papá tiene
- En internet

- Le preguntamos a los abuelos.

La docente propuso buscar la información investigando con la familia.

Los niños asintieron con alegría.

Se invitó, entonces, a las familias a aportar material informativo sobre las aves que habitaban el Atuel. Se visualizó un gran interés por la temática, el cual se vio reflejado en la diversidad de material aportado por las mismas.

La docente seleccionó el material según el criterio de confiabilidad respecto al origen del que fue extraído por internet (extensiones como .org, net, etc.). Además revisó de igual manera los libros, folletos y afiches, para luego exponerlo ante el grupo.

En la sala, y en pequeños grupos los niños exploraron el material.

La docente les propuso separar la imagen del ave que más les gustó. Cada niño seleccionó el ave de su interés y lo socializó con el grupo total, contaron dónde y con quién lo buscaron la información, relataron brevemente de qué ave se trataba, algunos incluso, pudieron describir curiosidades de los ejemplares encontrados, con lo cual la docente pudo corroborar el interés por informarse y ahondar en el tema propuesto.

Una vez finalizado el intercambio, la docente propuso a los niños la elección de cuatro aves entre las elegidas por ellos. Haciendo hincapié en la diferencia de sus picos.

Primero se agruparon las aves que se repetían, luego de esto, la docente exhibió las imágenes en el pizarrón y a modo de votación se seleccionaron las siguientes aves: Tero Real, Águila Mora, Pato y Hornero (es importante aclarar que en esta elección la docente intervino guiando la misma, para obtener como resultado los diferentes picos).

El grupo observó las aves seleccionadas, la docente orientó la atención de los niños hacia los picos, su forma y su alimentación. Utilizando para esta tarea el libro “Guía de Aves de La Pampa”, donde pudieron, aparte de observar las imágenes, escuchar la lectura realizada por ella sobre características, alimentación y costumbres de cada una en particular, los niños también realizaron sus aportes.

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

A partir de esta actividad conocieron las diferentes costumbres alimenticias de las mismas.



La docente orientó a los niños a observar, con especial atención, en qué medio estas aves encuentran su alimento.

Surgieron las siguientes respuestas:

- El pato se alimenta de semillas y raíces de plantas acuáticas, insectos acuáticos, crustáceos y moluscos.
- El tero real se alimenta de insectos (langostas, escarabajos, hormigas), restos de vegetales y minerales.
- El hornero se alimenta de insectos como grillos, mariposas y lombrices que las encuentra en lugares húmedos.
- El águila se alimentan de mamíferos como conejos, liebres, zorrinos, vizcachas, víboras y de aves como pavas de monte y también carroña.

Posteriormente se invitó a los niños a retomar la información obtenida del material bibliográfico para registrarlo en forma escrita, a partir de esta actividad la docente pudo comprobar el aprendizaje de los niños, según los indicadores de evaluación planteados en la planificación.

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

La docente propuso realizar un cuadro comparativo (similitudes y diferencias) de las aves seleccionadas. Los datos aportados por los niños fueron:

Similitudes:

- Todas tienen plumas
- Dos patas, dos alas y dos ojos.

Diferencias:

- Son de diferentes colores.
- Algunos son más grandes y otros no tanto.
- Todos sus picos son diferentes, la docente intervino: ¿en qué se diferencian?, algunos niños respondieron:
- El del águila parece un gancho (imitando con sus manos la forma curva del pico)
- El del pato es chato
- El del tero es finito y largo...para sacar los bichitos debajo de la tierra.
- Varios -el del hornero es el más chiquito.

Se planificó una visita a la laguna ubicada en Santa Rosa, siendo ésta el único recurso para que pudieran aproximarse a un ecosistema acuático, aclarando a los niños que las aves que observarían, podrían no encontrarse en el Río Atuel, por tratarse de dos ecosistemas diferentes (río- laguna).

Ante la inmediata visita al Parque Recreativo Don Tomás, los niños realizaron sus anticipaciones acerca de qué aves se encontrarían allí.

Estas fueron:

- Teros, patos, cardenal amarillo, loros, lechuzas, águilas, palomas.
- Pájaro carpintero, gaviota, gorriones, horneros, colibrí, flamenco.

Posteriormente se realizó la experiencia directa a la Laguna y un avistaje de aves.

La docente guió a los niños al espejo de agua, invitándolos a observar las aves que allí se encontraban.

Observaron patos movilizándose dentro del agua y gaviotines sobrevolando la laguna.

La docente sugirió a los niños que observen el comportamiento de los patos, advirtiendo que éstos se sumergían en el agua.

Ante esta manifestación la docente les preguntó, ¿a qué se deberá este comportamiento?, los niños respondieron:- buscan comida.

La docente volvió a interrogar: ¿se acuerdan de qué se alimentaban los patos?, respondieron: plantitas y bichitos del agua.

Luego de registrar lo visto, a través de dibujos, la docente los invitó a dirigirse hacia otro sector parque recreativo, alejándose del espejo de agua.

El grupo se dirigió hacia un sector de caldenes, dónde los niños distinguieron diferentes tipos de aves en distintas situaciones: volando, sobre las plantas, en sus nidos, sobre la tierra.

La docente al observar las aves alimentándose, pregunto al grupo ¿qué harán esas aves sobre la tierra?, los niños respondieron: están buscando semillitas para comer, la docente volvió a interrogarlos: ¿cómo les, parece que será el pico de esas aves que se alimentan de semillitas? Las respuestas de los niños fueron:

- el pico es chiquito porque el pajarito es chiquito.
- es chiquito porque come semillitas y bichitos.

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

Continuaron recorriendo la zona y recolectando elementos que, según su criterio, estaban relacionados con las aves.

Durante este recorrido pudieron visualizar un pájaro carpintero que se encontraba sobre la tierra, al acercarse los niños, éste voló hacia la parte superior del caldén.

Ante esta situación la docente explicó a los alumnos que se trataba de un pájaro carpintero, proponiendo la observación de su plumaje, colores y actitud.

Algunos niños poseían conocimientos acerca de esta ave, contaron a sus compañeros que hacen sus nidos en los troncos de los árboles, dando picotazos.

Finalizando ya el recorrido, un grupo de niños descubrió un nido de hornero en construcción, dirigiéndose a la docente, uno de los niños, señaló la construcción exponiendo que se trataba de un nido de hornero y que en su casa también había. La docente propuso su observación, algunos niños compartieron con los demás algunos conocimientos previos acerca del ave, como por ejemplo:

- “Hacen su casita con barro, ramitas, pastito”
- “Yo vi que se llenan el piquito de barro”
- “Estos comen bichitos”

Al observar el interés de los niños, la docente les propuso, al volver al jardín, buscar más información sobre el hornero.

Continuando el recorrido, pudieron avistar, entre otras aves: benteveos, chimangos, chingolos, gorriones, palomas,

calandrias, loros y lechuzas, la docente les brindaba información sobre el tipo de ave y su nombre atendiendo el interés de ellos.

En sala el grupo revisó sus anticipaciones acerca de las aves que encontrarían en la laguna, los niños tacharon en el afiche del registro, las que no fueron vistas; quedando sólo aquellas encontradas en la visita.



Se seleccionaron los elementos recolectados: palitos, chauchas, semillitas, piedras pequeñas. La docente propuso clasificarlos, mediante preguntas orientadoras los niños construyeron los criterios de clasificación, quedando como resultado: vivienda y alimento, descartaron lo que no pertenecía a los criterios propuestos: como las piedras pequeñas

El resultado obtenido fue:

- Vivienda: palitos
- Alimentación: semillitas de las chauchas de caldén

Los alumnos divididos en pequeños grupos de trabajo, realizaron la selección, descartando lo que consideraban no cumplía el criterio acordado, luego socializaron y justificaron su selección.

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

Eligieron uno de los elementos seleccionados y lo registraron a través de un dibujo.

Retomando el interés en la experiencia directa, sobre el hornero, la docente les presentó un nido de hornero real, facilitado por una familia de la sala. Los niños pudieron explorarlo utilizando diferentes sentidos. Se mostraron muy interesados en esta obra y en sus constructores, observaron material ilustrativo (imágenes), sobre el hornero, la construcción de su nido, características y curiosidades sobre los mismos, como por ejemplo: que el nido posee dos habitaciones, que la pareja de estas aves permanecen juntas toda la vida, que a sus nidos siempre los construyen en lugares cercano a alguna fuente de agua (ríos, lagunas, aguadas) y que en tiempos de sequía utilizan estiércol para su construcción, entre otras.



Retomando las aves que habitaban el Río Atuel y sus cercanías la docente preguntó a los niños: ¿vieron en la laguna alguna de las aves que eligieron del Río Atuel?

Los alumnos anticiparon que tanto en el Atuel como en la laguna había:

- patos
- teros, aunque no era el mismo que elegimos. La docente explicó la diferencia, entre el tero común y el tero real (éste último fue el seleccionado).
- águilas (chimangos y aguiluchos), en este caso también la docente explicó que se trataba de aves que pertenecen a la familia de las águilas, aportando nombres y características. En especial el tamaño, que las diferencian del ave seleccionada. Mediante el material de consulta y la explicación proporcionada por la docente, los niños pudieron llegar a la conclusión que el águila no se encontraba en la laguna.
- hornero, pudieron observar el ave y su nido.

Para enriquecer la información brindada, la docente mostró a los niños un libro de las aves de La Pampa, dónde pudieron observar las diferencias planteadas.

Se les presentó a los niños, por un lado, imágenes de las aves seleccionadas en el pizarrón y por el otro, imágenes de insectos, semillas, peces, animales pequeños y algas. Realizaron la lectura y descripción de dichas imágenes, y luego una actividad de correspondencia: aves con sus diferentes picos y alimento.

En pequeños grupos los niños pudieron intercambiar opiniones y debatir acerca de la actividad de correspondencia sugerida por la docente.

Se les presentaron tres cajas, una con los diferentes picos, otra con los diferentes alimentos y la última con las aves seleccionadas.

La docente pudo comprobar si se efectuó el aprendizaje, ya que los niños debían observar detenidamente, activar sus conocimientos previos más los asimilados en el transcurso del aprendizaje; para establecer de qué tipo de pico se trataba y que comía según su forma.



Como cierre del proyecto se realizó una experiencia directa al Museo de Ciencias Naturales.

La docente, se acercó al museo con antelación, para acordar con el personal del mismo las actividades que realizarían los niños e interiorizarse sobre la temática.

Se planificaron actividades de investigación, manipulación y exploración de cada una de las cuatro aves, observando con especial atención los picos.

Los niños pudieron observar, en las vitrinas todas las aves elegidas: Tero Real, Hornero, Águila Mora y Pato.

Pudieron comparar al Tero Real con el Tero común (observados en el libro de Las Aves de La Pampa), distinguieron sus semejanzas y diferencias, de igual

manera, compararon el Águila con el Aguilucho y el Chimango, (éste último avistado en la laguna y relacionado con el Águila).

La guía del museo invitó a los niños a realizar un juego. Los alumnos estaban divididos en cuatro grupos, frente a ellos había una tela tapando diferentes aves.

El juego consistía en que un representante de cada grupo pasara a ver qué ave se encontraba oculta debajo de la tela.

Cada uno de los representantes debía ayudar a su grupo para que identifiquen de qué ave se trataba, nombrando alguna de sus características, la docente intervino orientando a los niños para que se enfoquen en los picos.

Cada vez que un grupo nombraba correctamente al ave escondida, se retiraba la tela y los niños podían observarla, tocarla y con ayuda de las docentes encontrar detalles y particularidades, poniendo especial interés en los picos.

Los cuatro grupos rotaron pudiendo observar cada una de las 4 aves.





Finalmente la docente invitó a los niños a observar un banner exhibido en el Museo, proporcionado por la Subsecretaría de Recursos Hídricos de la Provincia, dónde puede verse claramente la problemática del Río Atuel, ya conocida por ellos. Por un lado, el Río Atuel en el tramo pampeano, hoy sin el flujo natural de agua y por otro lado, cuando por su cauce corría naturalmente el agua, y estaba habitado por una gran variedad de aves, animales y vegetación.

El grupo identificó rápidamente que se trataba del Río Atuel, cuando tenía agua y todas las aves que conocimos vivían y se alimentaban gracias a él, - porque había peces, algas, plantitas con semillas y animalitos - y ahora, sin agua, debido a la construcción de una pared (dique) hecha por el hombre, el río dejó de correr y su cauce se secó.

Pudieron llegar a la conclusión que los animales cuyo alimento está relacionado con el agua (plantas acuáticas, insectos acuáticos y crustáceos), como el Tero Real y el Pato tuvieron que irse (migraron definitivamente), en el caso del Hornero, si bien se alimenta de insectos, necesita del agua para la construcción de su nido, por esta razón se desplazó hacia zonas cercanas dónde pueda encontrar humedad, como aguadas. El Águila no se notó perjudicada en la búsqueda de su alimento, pues se alimenta de carne (animales pequeños, reptiles, aves, incluso de animales muertos) por lo tanto se quedó en la zona.

O sea, las aves que vivían en el Atuel cuyo alimento o forma de vida necesita estrechamente del agua del Río, se fueron.

A modo de registro de la investigación realizada y de la construcción del aprendizaje los niños realizaron un mural con dactilopintura, representando el Río Atuel con flujo de agua y sin ella en el tramo pampeano.

Se confeccionó un libro de campo donde se registró paso a paso el desarrollo del proyecto.



Resultados:

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

Como consecuencia de la falta de agua en el cauce natural del Río Atuel, los niños pudieron inferir que las aves que vivían y tomaban su alimento de zonas húmedas tuvieron que migrar y o desplazarse para encontrar el agua necesaria para su supervivencia. Mientras que las aves que no necesitan de un medio acuoso para encontrar su alimento no tuvieron necesidad de retirarse del lugar.

Conclusiones:

Las aves que necesitan del agua para su alimento, como el Pato y el Tero Real migraron.

El Hornero se desplazó hacia zonas cercanas, dónde pueda encontrar humedad para construir su nido.

El Águila Mora se alimenta de carne, por lo tanto, permanece en la zona.

Bibliografía consultada

De la Peña Martín R. y Tittarelli R. Fabián (2011) "Guía de Aves de La Pampa". Santa Rosa. Ed. Subsecretaría de Ecología. Gobierno de La Pampa. Consejo Federal de Inversiones.

"El agua en La Pampa" Introducción a la problemática hídrica (2011) Año 3- N° 3. Subsecretaría de Ecología. Gobierno de La Pampa.

Historia del Atuel" Horacio A Difriari. Director del Instituto de Geografía (Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

La Cuenca del Río Desaguadero (Salado - Chadileuvú - Curaco), Edgard MORISOLI, apunte del curso de Agua y Medio Ambiente, 1999

Listado de Peces - Anfibios - Reptiles - Aves y Mamíferos Organización civil Alihuen.

Vertebrados relevados en la zona de influencia de los bañados del Río Atuel (La Pampa)

Este relevamiento de Vertebrados, surgió como necesidad de conocer y documentar la importancia que tienen estos Bañados (Humedales) como sustento de numerosas especies de Peces, Anfibios, Reptiles, Aves y Mamíferos.

Se tomó como punto de partida el Plan de Relevamiento de los Vertebrados de la Provincia de La Pampa (RVP) (realizado por Gustavo B. SIEGENTHALER, Director del Museo Provincial de Historia Natural y Sergio I. TIRANTI, investigador y docente de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, entre otros) y ampliado en las expediciones realizadas por la Asociación ALIHUEN durante los años 2000 y 2002.

Este relevamiento estuvo realizado por Biólogos, Licenciados en Recursos Naturales, Guardaparques y estudiantes de esas carreras, de los cuales participaron de algunas o la totalidad de las expediciones.

La nómina se detalla a continuación: Mariano Fernández, Federico Bruno, Federico De Durana, Fabián Tittarelli, María Ricciardulhi, Fernando Salomone, Nery Gouts, Miguel Fiol, Fernando Romero, Luciana Rastelli, Daniela Porras, Ramón Olivera y Mariano Erro.

Actualizado a febrero de 2005, el relevamiento incluye especies diversas de vertebrados.

Walter CAZENAVE, La desaparición de los bañados del Río Atuel: un caso de acción antrópica, 1995

A photograph of a museum exhibit, possibly a classroom or office from a past era, with a red overlay. The exhibit includes a typewriter, a desk, and various framed items. A semi-transparent white box with a red border is overlaid on the image, containing the text 'Anexo temático'.

Anexo temático

EDUCACION INICIAL | ANEXO TEMATICO

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

●●● POR: MÓNICA MALDONADO

“Propósitos y arquitecturas básicas de los procesos de formación: ideas para pensar la formación docente”

Autor: Mariano Palamidessi

Palabras claves: ROL DOCENTE - FORMACIÓN DOCENTE - EDUCACIÓN INICIAL

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Alliaud, A.; Antelo, E. (2014): “Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación”. Buenos Aires: Aique.
- Davini, M. C. (2015): “La formación en la práctica docente”. Buenos Aires: Paidós.

“El valor de la retroalimentación en la docencia”

Autora: Rebeca Anijovich

Palabras claves: EVALUACIÓN - RETROALIMENTACIÓN - PRÁCTICAS docentes

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Anijovich, R.; Mora, S. (2014): “Estrategias de enseñanza: otra mirada el quehacer en el aula”. Buenos Aires: Paidós.

- Pitluk, L. (2016): “La gestión escolar”. Rosario: Homo sapiens.
- Gestión de las instituciones educativas: supervisión de la tarea docente (2008) Buenos Aires: Docentes.

“El cuerpo en sus manifestaciones. La función corporizante del adulto”

Autor: Daniel Calmels

Palabras claves: AUTORIDAD - ESCUELA - FAMILIA - SUBJETIVIDAD

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Calmels, D. (2014): “El cuerpo cuenta: la presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza”. Rosario: Homo sapiens.
- Calmels, D. (2004): “Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida”. Buenos Aires: Biblos.
- Osorio, F. (2014): “Estrategias para coordinar grupos con niños y adolescentes”. Buenos Aires: Novedades educativas.

“Los períodos de residencia y las necesidades de las alumnas”

Autora: Natalia Antipas

Palabras claves: FORMACIÓN DOCENTE - PERÍODO DE RESIDENCIA - ARTICULACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Alliaud, A.; Antelo, E. (2014): “Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación”. Buenos Aires: Aique.
- Menghini, R.; Negrin, M. (2015): “Docentes principiantes: aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza”. Buenos Aires: Noveduc.

"El legado de José Sebastián Tallón a la literatura infantil"

Autor: Marcelo Bianchi Bustos

Palabras claves: LITERATURA INFANTIL - LITERATURA CLÁSICA - JOSÉ SEBASTIÁN TALLÓN

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Pizarro, C. (2008): "En búsqueda del lector infinito: una nueva estética de la literatura en la formación docente". Buenos Aires: Lugar.
- Andricain, S.; Rodríguez, A. O. (2009): "Escuela y poesía: ¿Y qué hago con el poema? Buenos Aires: Lugar.

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

●●● POR: ANA MARIA ROLANDI

“Propósitos y arquitecturas básicas de los procesos de formación: ideas para pensar la formación docente”

<http://www.utescuinapa.edu.mx/multimedia/files/rol%20de%20docente.pdf>

Este texto, denominado “Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?” pertenece a Rosa María Torres y da cuenta sobre cómo pensar la formación docente en relación con el ejercicio del rol profesional en tiempos afectados por continuos cambios. Concibe una propuesta que contempla la necesidad de trabajar con un enfoque sistémico y un paquete integral de medidas dirigidas a revitalizar la profesión docente y en el marco de cambios sustantivos en la organización y la cultura escolar en sentido amplio.

<http://www.fundacionunam.org.mx/educacion/el-rol-del-maestro-en-el-s-xxi-un-cambio-radical-de-actitud/>

Este artículo publicado en la web de la Fundación UNAM se plantea cómo debería ser la educación en el siglo XXI,

y más específicamente cuál es el papel del maestro en este nuevo contexto educativo. En respuesta a esto sostiene que los procesos que se desarrollan en las aulas deben de tener una naturaleza dinámica y flexible, requiriendo de profesionales capaces de resolver problemas de su entorno para que los estudiantes alcancen aprendizajes que permitan potenciar su desarrollo y calidad de vida.

La Fundación UNAM es una organización establecida en favor de las causas y objetivos de la Universidad Nacional Autónoma de México y para fortalecer su imagen tanto en México como en el extranjero.

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/encuentro/liliana_labarta.pdf

Este texto intenta transmitir la jornada realizada por la Lic. Liliana Labarta desarrollando la temática “Ser docente del Nivel Inicial” en el Encuentro de Inspectores de Educación Inicial, organizado por la Dirección Provincial de Educación Inicial, el día 20 de octubre de 2010.

“El valor de la retroalimentación en la docencia”

http://www.unicef.org/argentina/spanish/IACE_INICIAL_2014.pdf

Este archivo de UNICEF, de marzo de 2014, presenta el instrumento de autoevaluación de la calidad educativa (IACE) de escuelas de Nivel Inicial.

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documento_sirculares/2003/1_evaluacion_en_el_nivel_inicial.pdf

Este documento denominado “Aportes para repensar la evaluación en los servicios educativos del nivel inicial” responde a la necesidad de instalar la cultura evaluativa al

interior de las instituciones educativas del nivel en la provincia de Buenos Aires. Propone tanto la indagación sobre la propia realidad educativa como la búsqueda y puesta en marcha de acciones superadoras en forma conjunta, participativa y democrática por parte de la comunidad educativa.

<http://practicadocente.bligoo.com.mx/evaluacion-de-la-practica-docente#.V8RLFPnhC1s>

Blog que aborda la temática de la evaluación relacionada con la práctica docente. En él puede encontrarse un instrumento cuantitativo que posibilita valorar la práctica docente desde la óptica de diferentes dimensiones (personal, interpersonal, social, institucional, etc.).

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_liderazg/adjuntos/200012c_Pub_EJ_mejora_practica_docente_c.pdf

Este documento perteneciente al Servicio Central de Publicaciones del País Vasco presenta una experiencia concreta de evaluación de la práctica docente llevada a cabo en instituciones escolares de la jurisdicción. Específicamente, se aborda la problemática de la autoevaluación, presentándola como un proceso flexible que se adapta a las contingencias que se viven en los centros educativos, pero además como una estrategia necesaria para el desarrollo profesional de los docentes.

“El cuerpo en sus manifestaciones. La función corporizante del adulto”

<http://www.desenvolupa.net/Ultims-Numeros/Numero-32/La-gesta-corporal-El-cuerpo-en-los-procesos-de-comunicacion-y-aprendizaje-Daniel-Calmels>

Desenvolupa: la revista de atención precoz es la publicación oficial de la Asociación Catalana de Atención Precoz (ACAP), y su objetivo es fomentar el diálogo y el intercambio de ideas y experiencias entre los profesionales de las diferentes disciplinas que se dedican o están interesados en el desarrollo infantil y la atención precoz. Es un espacio constructivo y de difusión abierto a la expresión de las prácticas profesionales en torno a la población infantil de 0 a 6 años, la familia y su entorno desde una perspectiva bio-psico-social. Un instrumento de intercambio y al mismo tiempo de difusión de conocimiento teórico y práctico que ofrece artículos originales (de investigación o conceptuales), artículos de opinión, revisiones, estudio de casos y entrevistas.

En su número 32 presenta un artículo cuya autoría pertenece al Prof. Daniel Calmels y que ha sido denominado “La gesta corporal: El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje”. En dicho trabajo se elaboran una serie de hipótesis y aproximaciones conceptuales sobre el cuerpo a partir del estudio de las manifestaciones corporales. Su hipótesis principal supone que el cuerpo “es” en sus manifestaciones; de esta manera, la presencia de las manifestaciones corporales es la prueba de la existencia del cuerpo.

El cuerpo como “insignia”, dado que se constituye en un distintivo que, por un lado, permite diferenciar unos cuerpos de otros al mismo tiempo que, por el otro, permite identificarse con otros, primero con los cercanos cuerpos de la familia, luego de la colectividad que comparte usos y modos de manifestarse. De esta forma el cuerpo se constituye en una insignia familiar y colectiva.

EDUCACION INICIAL | ANEXO TEMATICO

El desarrollo de estas cuestiones es un buen insumo que sirve para complementar los conceptos expresados por el propio Prof. Calmels en la conferencia desarrollada en el ISPEI “Sara C. de Eccleston” y que ha sido transcrita en esta edición.

<http://saludyeducacionintegral.com/como-aprenden-nuestros-hijos-jugando/>

En la Página Web “Salud y Educación integral” se encuentra este artículo denominado “¿Cómo aprenden nuestros hijos jugando?”. A través de la caracterización del rol del adulto, y más específicamente del rol de los padres frente al juego de los niños, se apunta a la importancia que tiene el juego a edades tempranas como favorecedor de futuras habilidades adultas.

“Los períodos de residencia y las necesidades de las alumnas”

http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/revista1/archivos/pub_1/alonso_rev1.pdf

El Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE publica en el N°1 de su Revista digital, el artículo denominado “El acompañamiento a practicantes en períodos de formación: una mirada desde

el estado del arte”, cuya autoría pertenece a la Prof. María Cristina Alonso.

http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/1_docentes/1b_evaluacion/1b_04.pdf

Ponencia presentada por Alejandra Guillén en el marco de las “V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa” organizadas por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata en mayo de 2009, cuyo objetivo es abordar la temática de la autoevaluación por parte de los alumnos/practicantes en el período de residencia.

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

Este es un ejemplo de un blog personal de una estudiante de profesorado de Educación Inicial a través del cual su autora expresa los sentimientos que le genera el período formativo en el espacio de las prácticas de residencia.

“El legado de José Sebastián Tallón a la literatura infantil”

<http://www.temperleyweb.com.ar/biotallon.htm>

Esta Página Web ofrece una biografía del escritor, a quien se lo conoce como el precursor de la literatura infantil.

<http://elblogdehelios.blogspot.com.ar/2012/01/juan-sebastian-tallon.html>

Desde este blog se le hace un homenaje al escritor a través de la publicación de una serie de sus poesías.

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/bicentenario/inicial4.php?menu_id=32634

En la Web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, con motivo del Bicentenario de 1810-2010, se presenta un recorrido histórico para reflexionar acerca de los inicios de la literatura infantil en Argentina. Se ofrecen diferentes propuestas de actividades para ser desarrolladas en el aula.



CONVOCATORIA

EDUCACION INICIAL | CONVOCATORIA

CONVOCATORIA A LA REVISTA

e- Eccleston invita formalmente a la presentación de Artículos y Relatos de Experiencias para la Revista electrónica.

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

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

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

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

Oportunamente se comunicará a través de la Página Web institucional la fecha límite para la recepción de artículos para el próximo número.

Las “Orientaciones para autores” que se presentan a continuación también aparecen publicadas en el link del sitio del ISPEI Eccleston (<http://iesecceleston.buenosaires.edu.ar>).

Los artículos deben ser enviados a revistaeccleston@yahoo.com.ar

ORIENTACIONES A LOS AUTORES

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

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

Deben ser inéditos.

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

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

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

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

EDUCACION INICIAL | CONVOCATORIA

Los trabajos deben enviarse por correo electrónico hasta la fecha establecida para cada número, a la siguiente dirección de e-mail: revistaeccleston@yahoo.com.ar.

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

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

No se aceptarán artículos que tengan más de 4 autores; en el caso en que haya más de personas, quedará solamente explicitada su colaboración como colaboradores a pie de página.

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